



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020
OS 2 integrazione e migrazione legale - ON 2 integrazione - prog. n. 2574

FARE ITALIANO DENTRO
E FUORI DALL'AULA

MILANO L2

ITALIANO
SECONDO
ME

LABORATORI
DI LINGUA SECONDA
PER MIGRANTI

MILANO L2

FARE ITALIANO DENTRO
E FUORI DALL'AULA

INDICE

INTRODUZIONE	4	DALLA RILEVAZIONE DEGLI STILI DI APPRENDIMENTO ALLA DIDATTICA METACOGNITIVA	66
MILANO L2. LA RETE SI FA COMUNITÀ		Fare metacognizione nella classe di italiano L2	
SCUOLA DI ITALIANO L2 DURANTE LA PANDEMIA DI COVID-19	12	Esiti della sperimentazione della scheda di riflessione metacognitiva	
MILANO L2 - LA COMUNITÀ DI PRATICHE	15	L'ITALIANO L2 FUORI DALL'AULA	78
Le questioni più urgenti all'arrivo della pandemia		DI COSA PARLIAMO QUANDO PARLIAMO DI ITALIANO FUORI DALL'AULA?	81
I temi della Comunità di pratiche		I BISOGNI DI LINGUA E DI RELAZIONE: PERCHÉ CI INTERESSA E PERCHÉ È IMPORTANTE FARE ITALIANO FUORI DALL'AULA?	83
L'IMPATTO DELLA PANDEMIA SULL'INSEGNAMENTO LINGUISTICO	19	L'ITALIANO FUORI DALL'AULA IN PRATICA: PREPARARE, REALIZZARE E VALUTARE LE ATTIVITÀ	86
Le misure di isolamento e distanziamento nelle vite degli e delle apprendenti		APPENDICI	104
Attività mantenute, sospese e nuove modalità di fare scuola		QUESTIONARIO SUGLI STILI E LE MODALITÀ DI APPRENDIMENTO DELLA LINGUA STRANIERA	107
ALLEGATO 1 - Scheda della pratica dell'Associazione <i>Mamme a Scuola Onlus</i>		Calcolo dei punteggi	
ALLEGATO 2 - Scheda della pratica di <i>Farsi Prossimo Onlus</i>		Scale: descrizioni e suggerimenti	
LA GESTIONE DELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 IN DAD: COSA TENGO, COSA LASCIO?	28	QUESTIONARIO SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO PER LA SCUOLA PRIMARIA	114
La DaD: all'inizio della pandemia è una novità		LE COSE DA IMPARARE	114
La riflessione sulla DaD si approfondisce		QUESTIONARIO SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO PER LA SCUOLA PRIMARIA	120
La DaD e il confronto nella comunità di pratiche		AVVERTENZE PER L'INSEGNANTE	120
Conclusioni sulla DaD: cosa tengo, cosa lascio		Esercizi	
ITALIANO L2 E STILI DI APPRENDIMENTO	38	UNITÀ DI LAVORO	122
WOW, CHE STILE! GESTIRE LE DIFFERENZE NELLE CLASSI AD ABILITÀ DIFFERENZIATE	41	Conosci le città italiane?	
Che cosa sono gli stili di apprendimento		Città d'Arte in Italia	
La rilevazione degli stili di apprendimento		Senta, scusi... per il Duomo?	
Stile di apprendimento e stile di insegnamento		A destinazione!	
Come lavorare sugli stili di apprendimento		Per concludere...	
CHE CLASSE! IL QUESTIONARIO SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO	52	Unità di lavoro: scheda per l'insegnante	
Sperimentare il questionario sugli stili di apprendimento: la proposta		BIBLIOGRAFIA RAGIONATA E BIBLIOGRAFIA	142
Prima di somministrare i questionari			
Dopo la somministrazione			
Come è andata?			
Alcuni esiti dei questionari			

Milano L2 è un progetto territoriale finanziato dal fondo FAMI (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione), ma non solo! **È anche una pratica, una modalità di lavoro che da quasi dieci anni gli enti del terzo settore, le scuole di italiano e il Comune portano avanti nella convinzione che l'insegnamento e l'apprendimento della lingua seconda siano elementi fondamentali per l'integrazione e la cittadinanza.**

Nel 2014 con il progetto *Fil Rouge*, si è dato il via ad un Tavolo cittadino di confronto e di approfondimento rispetto al tema della lingua, concentrandosi in particolare sulla glottodidattica e condividendo approcci, stili, metodi tra più di venti realtà del territorio.

Si è proseguito poi il lavoro di rete nel progetto *Parl@Mi*. Parlare italiano L2 a Milano (2017-2018), in cui la collaborazione tra i partner pubblici e privati si è fatta più attiva e stringente.

La sfida per gli enti coinvolti è stata duplice: da una parte offrire corsi sperimentali di lingua italiana alle persone più vulnerabili, corsi basati sugli effettivi bisogni delle e degli apprendenti¹; dall'altro proseguire il confronto tra le scuole e gli enti approfondendo le reciproche prassi, gli strumenti, la didattica (e non solo) in uno scambio virtuoso. La collaborazione però è un processo delicato, che non ha esiti e forme subito positive, ma nel nostro caso, grazie al costante impegno e alla volontà di perseguire gli stessi obiettivi, si è riusciti a creare una rete salda e legami duraturi.

Il racconto individuale della pratica relativa alla singola scuola e la gelosia delle proprie esperienze hanno pian piano lasciato il posto, anno dopo anno, al **rispetto reciproco, alla fiducia nell'altro e alla volontà di costruire nella città di Milano un laboratorio sperimentale diffuso, capace di un'offerta formativa di italiano come lingua seconda, inclusiva, efficace e coerente.** È proprio su queste basi che si fonda il progetto *Milano L2. Laboratori di lingua con donne e minori migranti (2019-2022)*.

1. Considerata l'importanza delle questioni di genere e di inclusività del linguaggio, si è scelto di declinare sia la forma maschile che quella femminile dei termini utilizzati o, dove possibile, preferire parole neutre rispetto al genere. Quando ciò non è stato possibile, è stato utilizzato il maschile universale per ragioni di semplicità di lettura e scorrevolezza dei testi.

Le azioni progettuali si propongono di:

- arricchire l'offerta di corsi di italiano per facilitare l'accesso alla formazione al maggior numero di persone di origine immigrata, in particolare donne che hanno difficoltà ad accedere alla formazione istituzionale e minori di 18 anni a rischio di esclusione (neoarrivati, ricongiunti e minori stranieri non accompagnanti), analfabeti anche in lingua madre;
- sostenere gli apprendenti in percorsi linguistici orientati all'autonomia (scuola, lavoro, salute, servizi, territorio) per raggiungere obiettivi formativi e/o lavorativi adatti a risorse, interessi e attitudini personali, anche grazie alla sperimentazione del tutoraggio tra pari;
- garantire la qualità dei corsi e affinare competenze didattiche e interculturali di operatori e docenti di L2.

Per raggiungere a pieno quest'ultimo obiettivo, la rete dei partner si è seduta ancora una volta attorno a un tavolo (o meglio a un computer) e ha condiviso il percorso intenso e articolato della Comunità di pratiche. Nell'elaborazione di Wenger (2006), la Comunità di pratiche è descritta come un'aggregazione informale di attori che si costituiscono spontaneamente attorno a pratiche di lavoro condivise, sviluppando solidarietà sui problemi, condividendo scopi, saperi pratici, significati, linguaggi.

L'esperienza e le competenze degli enti e delle scuole di italiano partner di progetto viene quindi valorizzata e potenziata e le insegnanti sono chiamate, in un clima costruttivo di fiducia reciproca, a condividere apprendimenti e a sperimentare nuove modalità concrete di azione.

Il presente testo intende raccontare questo percorso partecipato in cui le docenti delle scuole coinvolte nel progetto, accompagnate e con la supervisione di *Codici* e di *Fondazione ISMU*, hanno affrontato tre specifiche tematiche: gli stili di apprendimento, l'italiano fuori dall'aula e l'impatto dalla pandemia da COVID-19 sui corsi di italiano per stranieri. Quest'ultimo tema, che non era pensato inizialmente, è stato inevitabilmente inserito nel percorso perché l'esigenza di un confronto urgente e concreto è stata particolarmente prorompente, data la particolare situazione.

Il Quaderno, suddiviso in tre parti, ripercorre il susseguirsi degli incontri mensili della Comunità di Pratiche, avviata proprio a ridosso dell'inizio della pandemia e continuata per i due anni successivi.

La prima parte riporta le riflessioni delle insegnanti rispetto alla situazione pandemica e le sue conseguenze dirette sugli stili di vita dei cittadini e delle cittadine di origine immigrata, in particolare donne e minori, che frequentano normalmente i corsi di italiano. In un'ottica di scambio reciproco, le docenti si sono confrontate su quali attività hanno potuto mantenere nonostante l'emergenza sanitaria, quali attività hanno dovuto sospendere e quali nuove modalità di fare scuola hanno messo in campo.

La pratica della didattica a distanza è stata molto discussa: se in alcuni casi non è stata attuabile, in altre situazioni è risultata invece una risorsa e una pratica che potrà essere mantenuta anche in futuro.

La seconda parte riporta la riflessione teorica e le esperienze pratiche sul tema degli stili di apprendimento. Nel corso degli incontri oltre ad essere condivise prassi e strategie didattiche, sono stati realizzati e sperimentati strumenti operativi utili a indagare alcuni profili di apprendenti, adulti e minori,

che hanno frequentato i laboratori di lingua del progetto.

Si è infine condiviso che **soffermarsi sull'analisi degli stili di apprendimento dei propri studenti e studentesse e lavorare in classe sulla metacognizione è una pratica virtuosa da attuare**, in particolare nella gestione delle classi ad abilità differenziata.

La terza e ultima parte riporta lo scambio di riflessioni, esperienze, attività che le insegnanti hanno portato avanti fuori dall'aula, suggerendo anche strategie e modalità per la valutazione.

All'interno della cornice di ascolto e raccolta dei bisogni degli apprendenti, concentrarsi sull'italiano fuori dall'aula significa per gli apprendenti considerare e approfondire l'uso della lingua italiana non solo in relazione a ciò che è definito strumentale nell'immediato, ma anche in relazione alla ricomposizione della propria identità, alla possibilità di condividere interessi e competenze, all'opportunità di tessere relazioni interpersonali significative.

IL METODO DELLE COMUNITÀ DI PRATICHE

Gli elementi che caratterizzano l'approccio di ogni incontro delle Comunità di pratiche sono cinque:

TITOLARITÀ DELLE PRATICHE	Chi partecipa può raccontare una propria esperienza o pratica di insegnamento sperimentata. La pratica non può essere oggetto di giudizi di valore altrui, non essendoci il regime del "giusto o sbagliato", ma può ricevere suggerimenti e consigli da parte del resto della Comunità.
RIFLESSIONE	La Comunità è uno spazio per approfondire problematiche, condividere elementi innovativi o formulare nuove ipotesi di miglioramento sulle pratiche che si realizzano.
FORMAZIONE	La Comunità è un luogo dove si può apprendere dall'interazione e dal racconto di esperienze altrui.
COLLABORAZIONE	La Comunità è un luogo dove si sviluppa una sinergia di rete tra attori di un sistema di intervento. Nella fattispecie, la collaborazione nella rete di scuole partner e aderenti a <i>Milano L2</i> è solida già dalle precedenti progettualità.
VALUTAZIONE	La Comunità stimola un'azione di monitoraggio e di comprensione del cambiamento, accedendo a dati qualitativi che raccontano esperienze e stimolano una valutazione delle prassi e delle politiche messe in atto.

Il funzionamento operativo prevede che ogni incontro tratti una questione urgente che il gruppo ha valutato di affrontare. Le questioni sono tendenzialmente pragmatiche. Ad esempio, ci si chiede come fare per realizzare un obiettivo, un'azione, per risolvere un problema, come sperimentare una pratica e cosa si apprende. Si parte, in sintesi, dalla voglia di discutere temi urgenti, su cui alcuni hanno già sperimentato delle pratiche e su cui si desidera stimolare tutta la Comunità.

Nel progetto *Milano L2* ogni incontro della durata di circa 3 ore, su piattaforma Zoom, è stato organizzato con il seguente schema:

INTRODUZIONE	Ogni sessione ha un tema di discussione specifico.
RACCONTO DELLE PRATICHE	Si discute a partire dal racconto di uno o due partecipanti che si candidano per raccontare esperienze sperimentate o in progettazione, per rispondere o affrontare il problema in questione. Per prepararsi al racconto i facilitatori e le facilitatrici forniscono ai partner una Scheda di presentazione delle pratiche (in Allegati pp. 25, 26).
DISCUSSIONE	Segue una discussione tra i membri della Comunità, in cui solitamente chi presenta la pratica riceve domande di chiarimento, ma può accadere che dia anche stimoli o consigli a chi desidera replicare la sperimentazione. In alternativa, si discute anche di elementi innovativi, di questioni aperte, di apprendimenti che nascono dalla condivisione di esperienze o di punti di vista.

Il percorso intrapreso, grazie al progetto *Milano L2* dagli enti/scuole di italiano partner, non finisce certamente qui. **La Rete si è fatta Comunità**. Lo spazio di riflessione condiviso e lo scambio dei saperi, che sono stati fortemente voluti, e la stima reciproca rimangono tra le persone, tra le organizzazioni, nella città di Milano.

La Comunità continuerà il suo percorso, anche in futuro, lavorando con la certezza che l'apprendimento della lingua del paese in cui si vive, sia fondamentale per l'autodeterminazione di ognuno e come strumento forte di cittadinanza.

CAPOFILA DI PROGETTO

Codici | Ricerca e Intervento
www.codiciricerche.it

PARTNER DI PROGETTO

Associazione Arcobaleno
www.associazione-arcobaleno.org

Associazione Asnada
www.asnada.it

Associazione Compagnia Africana
www.compagniaafricana.org

Associazione Mamme a Scuola
www.mammeascuola.it

Associazione Villa Pallavicini
www.villapallavicini.org

Comune di Milano
www.comune.milano.it

Cooperativa A.ME.LIN.C
www.amelinc.org

Cooperativa Diapason
www.coopdiapason.it

Cooperativa Farsi Prossimo
www.farsiprossimo.it

Cooperativa Piccolo Principe
www.piccoloprincipeonlus.org

Cooperativa Progetto Integrazione
www.progettointegrazione.it

Cooperativa Tempo per l'infanzia
www.tempoerlinfanzia.it

CPIA5
www.cpia5milanocentrale.edu.it

Fondazione ISMU
www.ismu.org

Fondazione Franco Verga
www.fondazioneverga.org

Fondazione Monserrate
www.monserrate.org

SCUOLA DI ITALIANO
L2 DURANTE LA
PANDEMIA DI COVID-19

DI CRISTINA CAVALLO, ELISABETTA
CICCIARELLI E LORENZO SCALCHI

MILANO L2 E LE COMUNITÀ DI PRATICHE

DI LORENZO SCALCHI

Il progetto *Milano L2* mette al centro delle sue azioni il disegno di una didattica sperimentale che parta da questioni rimaste aperte dai progetti precedenti. Se il progetto *Fil Rouge* ha portato diverse scuole di italiano milanesi a costruire una cornice di lavoro comune attorno ai principi della glottodidattica, con *Parl@MI* ci si è soffermati sulle sperimentazioni di pratiche didattiche e educative fortemente ancorate ai bisogni e ai punti di vista degli e delle apprendenti. *Milano L2*, che lavora con due target specifici di utenza (minori e donne), ha posto fin dall'inizio una doppia direzione di lavoro. **L'italiano L2 è, in primo luogo, una lingua che serve per costruire relazioni**, perché è usata quotidianamente per mantenere, rafforzare e costruire relazioni diverse: amicali, famigliari, di vicinato, lavorative, **per interfacciarsi ai servizi** e alla burocrazia, ma anche **per esprimere sé stessi e farsi riconoscere**. **L'italiano è anche una lingua per lo studio**, dove i contesti di apprendimento influenzano specifiche strategie cognitive.

Il gruppo di lavoro, formato da insegnanti e facilitato dalle ricercatrici e dai ricercatori di *Codici* e di *ISMU*, dopo aver scelto questi due temi di indagine collettiva, inizia una Comunità di pratiche di due anni, che condivide mensilmente idee, approcci, strumenti e competenze. Si tratta di un assetto di lavoro flessibile, costruito soprattutto in relazione ai bisogni delle scuole presenti.

Questa flessibilità è ancora più necessaria allo scoppio della pandemia da COVID-19. Nel marzo 2020, al primo punto dell'ordine del giorno della Comunità vi è la necessità di comprendere come si stiano rimodulando i laboratori di italiano L2 e quali cambiamenti stiano caratterizzando le relazioni tra docenti e apprendenti. Inoltre, nuove urgenze e necessità emergono ed è fondamentale chiedersi quali nuove competenze e risorse debbano essere impiegate. Il percorso porta a ripensare a un nuovo assetto di corsi "a distanza", eterogeneo e diversificato per ogni scuola, ma per tutte caratterizzato da lezioni e relazioni distanti dal luogo scolastico.

In questo capitolo analizzeremo due temi importanti che riguardano l'insegnamento della lingua seconda al tempo della pandemia:

- **il cambiamento del ruolo delle scuole di italiano**, divenute vere e proprie infrastrutture sociali attente ai bisogni delle e degli apprendenti (bisogni linguistici, in primo luogo, ma anche relazionali, di ascolto, di mediazione e di orientamento);
- **le nuove competenze di insegnamento e l'organizzazione delle attività con gli strumenti della didattica a distanza (DaD)**.

LE QUESTIONI PIÙ URGENTI ALL'ARRIVO DELLA PANDEMIA

Con le misure di distanziamento sociale e di isolamento domiciliare, imposte per contenere i contagi da COVID-19, diventa impossibile gestire lezioni di italiano in presenza. La maggior parte delle scuole sospende immediatamente i corsi e il blocco dura per almeno tre mesi, da marzo a giugno 2020. Inoltre, lo spostamento delle lezioni in modalità online non è immediato.

C'è bisogno di preparazione, di strumenti di lavoro, di acquisizione di nuove competenze e di molto tempo per accompagnare donne e minori collegati a distanza.

Durante il primo lockdown (primavera 2020) è, dunque, necessario ripensare ai numeri di apprendenti previsti per i corsi, perché le lezioni a distanza non funzionano con gruppi numerosi. Inoltre, nella conduzione delle lezioni online, si nota che la durata delle lezioni debba essere decisamente inferiore: un'attività didattica di 4 ore in presenza si dovrebbe comprimere in 2 ore.

La rimodulazione delle attività segue, dunque, diverse direzioni: **la possibilità di tenere corsi in modalità mista**, con una parte delle ore in modalità sincrona e una parte asincrona, **la riduzione delle ore complessive di didattica in particolari situazioni di emergenza e l'organizzazione di sostegni immediati per apprendenti in condizioni logistiche più vulnerabili**, come individui o famiglie che faticano a trovare tempo per la connessione o che non hanno e condizioni logistiche adeguate nella propria abitazione per seguire i corsi. Sono principalmente attività di orientamento ai servizi necessari, di ascolto e di intermediazione.

I TEMI DELLA COMUNITÀ DI PRATICHE

La Comunità di pratiche di *Milano L2*, iniziata nel gennaio 2020, avvia subito un percorso di indagine e riflessione per comprendere l'impatto della pandemia sulle scuole e sui corsi di lingua e per discutere delle nuove modalità di insegnamento a distanza. Questo percorso dura fino all'autunno successivo. Il mandato è costruire uno spazio di confronto, per scambiarsi domande, riflessioni e per condividere soluzioni pratiche. Benché tutti gli incontri si svolgano in modalità online, la Comunità diventa un punto di riferimento per tenere traccia di quanto stia accadendo, sia durante i primi mesi di lockdown, che nel corso delle successive riaperture e dei ritorni delle ondate pandemiche. In questo percorso le scuole trovano lo spazio per confrontarsi su quale nuovo assetto dei corsi sia possibile. Più in generale, la domanda è **quale sia l'impatto delle misure di isolamento e di distanziamento sulle attività di tipo didattico, educativo e sociale delle scuole di italiano**.

Grazie a un questionario, elaborato dalle ricercatrici e dai ricercatori di *Codici* e di *ISMU*, le scuole partner fanno emergere l'interesse a riflettere su cosa significhi essere docenti nel nuovo contesto. Ci sono alcuni riferimenti particolari, in primo luogo, alle competenze necessarie per ricreare interazione, coinvolgere e motivare anche a distanza (es. competenze relazionali, didattiche, informatiche). Inoltre, forte è la domanda di condividere pratiche, strumenti e procedure per ottimizzare risorse, tempo di lavoro, materiali didattici interattivi, applicazioni, software, piattaforme per la didattica a distanza.

Infine, importante è la riflessione sulle funzioni e sui ruoli di intermediazione e di protezione sociale che le scuole hanno assunto o hanno raffor-

MILANO L2
C1

SCUOLA DI
ITALIANO L2
DURANTE LA
PANDEMIA
COVID-19

zato in tempi di pandemia. Molti docenti e diversi enti, infatti, sono riusciti a mantenere o a creare ex novo, attività di sostegno familiare o individuale (es. mediazione linguistica e territoriale, tutoraggio scolastico, sostegno linguistico, sportelli, intermediazione tra famiglie e lavoratrici o lavoratori, servizi di cura a distanza). Tuttavia, vi sono enti che hanno sospeso queste attività e posto alla Comunità il tema di quali potessero essere le nuove strategie per mantenere attivi questi servizi.

Gli esiti del percorso portano a rispondere alla domanda precedente con un'altra domanda, affrontata nelle parti successive di questo quaderno: quale nuovo modello di scuola si è sviluppato durante la condizione di isolamento e distanziamento e nel progressivo, ma lento, ritorno alla normalità delle lezioni in presenza?

Tra i mesi di maggio e di luglio 2020 si realizzano quattro incontri. I primi tre si focalizzano su domande legate al nuovo assetto dei corsi, di cui si ricordano le questioni principali:

- **come valutare o rivalutare i bisogni degli/delle apprendenti, le loro priorità?**
- **come valutare o rivalutare i bisogni cui vogliamo rispondere? (didattici, pedagogici, di socializzazione, di orientamento sul territorio ...);**
- **come valutare o rivalutare gli obiettivi dei corsi? (formativi, educativi, di socializzazione, ...).**

L'ultimo incontro (20 luglio 2020) riguarda, invece, il tema delle competenze dei docenti, declinato in una sorta di valutazione intermedia dei limiti e delle opportunità offerte dalla DaD in ottica proiettiva. Si discute, cioè, delle possibilità di mantenere o integrare alcuni strumenti e apprendimenti nel ritorno in presenza, in una nuova normalità. A questo proposito, ci si concentra su due domande specifiche:

- **come mantenere attive le attività di supporto, di contatto, di servizio di questi mesi?**
- **come e cosa della DaD è utile valorizzare per il futuro?**

Oltre alle sessioni della Comunità di pratiche sono infine organizzate dieci interviste individuali, di tipo semi-strutturato, rivolte alle docenti delle scuole. Le interviste si pongono come obiettivo l'approfondimento di alcuni temi emersi negli incontri di gruppo.

I capitoli successivi analizzano due importanti temi:

- il primo (parte 1) riguarda l'impatto della pandemia sui bisogni delle e degli apprendenti del progetto *Milano L2*, ma soprattutto sulle scuole e sul loro ruolo sociale e educativo nel presente e nel futuro;
- il secondo (parte 2) è una riflessione specifica sui cambiamenti prodotti dalla DaD, in termini di obiettivi, approcci e strumenti didattici, assieme alle competenze dei e delle docenti.

L'IMPATTO DELLA PANDEMIA SULL'INSEGNAMENTO LINGUISTICO

DI CRISTINA CAVALLO E LORENZO SCALCHI

LE MISURE DI ISOLAMENTO E DI DISTANZIAMENTO NELLE VITE DEGLI E DELLE APPRENDENTI

Per comprendere l'impatto della pandemia sull'utenza e sulle scuole del progetto *Milano L2* non si può non partire da un problema di ricerca e di valutazione. Nel momento in cui inizia la Comunità di pratiche, le docenti e i docenti affrontano un ritmo, continuo e complesso, di ripartenze e di arresti delle attività, prendono decisioni frequenti di carattere emergenziale e, anche a distanza di mesi dall'inizio della pandemia, si adeguano ai continui cambiamenti delle disposizioni di legge e, di conseguenza, delle condizioni logistiche per l'insegnamento.

La Comunità riflette rimanendo sempre "dentro la pandemia". I problemi emergono molto rapidamente e, al contempo, si condividono soluzioni molto concrete, ma c'è (e rimane a distanza di anni) la difficoltà di avere un punto di vista distaccato dal fenomeno in cui si è immersi. Questo aspetto, aggiunto alla difficoltà iniziale di non poter incontrare di persona le proprie e i propri apprendenti, comporta difficoltà di comprensione del punto di vista dell'utenza. In particolare, è difficile valutare quali siano i bisogni sociali, economici e quelli propriamente linguistici (di uso e di apprendimento dell'italiano).

Tuttavia, grazie alle attività delle scuole, di cui si parlerà nel paragrafo successivo, è possibile analizzare alcuni importanti fenomeni. Ad esempio, **la maggior parte delle apprendenti evidenzia un aggravamento dell'isolamento linguistico**, che non riguarda solamente le donne di livello pre-A1 o A1. L'isolamento è a tutti gli effetti "sociale": mancanza di relazioni e di opportunità di praticare l'italiano. Questo deriva non solo dalle misure di distanziamento imposte dal governo, ma anche dall'enorme e diffuso carico assistenziale all'interno dei propri nuclei familiari, legato soprattutto alla cura di figli e figlie rimasti a casa dalle scuole. L'assenza di pratica linguistica è anche assenza di tempo o spazio fisico per poter fruire di una lezione online in un clima di concentrazione.

Un altro bisogno linguistico importante riguarda la necessità di affrontare nuove situazioni linguistiche come leggere e comunicare informazioni riguardanti il contesto pandemico (es. interpretare le misure di distanziamento, conoscere i servizi del territorio, saper esprimere dei bisogni, inter-

ettare eventuali forme di aiuto, di sostegno, bonus, agevolazioni, capire gli orari dei servizi, trovare lavoro). In particolare, **acquisisce una nuova forma il ruolo dei genitori, soprattutto delle madri, nella gestione delle relazioni**. Se le riunioni tra insegnanti e genitori sono più accessibili in modalità online, si aggiungono le necessità di affrontare la complessità delle comunicazioni scolastiche, di interagire con il personale docente e di essere supporto efficace durante i compiti a casa.

Rispetto ai casi di apprendenti minorenni, specialmente neoarrivati in Italia e minori stranieri non accompagnati in comunità d'accoglienza, la Comunità di pratiche riflette sull'ipotesi che la chiusura delle scuole produca un vuoto d'apprendimento, anche per l'assenza dei corsi estivi tradizionali di lingua, e tutto ciò accentui le differenze e gli svantaggi rispetto ai coetanei.

Il rischio che ne deriva è l'**impoverimento dell'italiano come lingua per le relazioni proprio a causa della mancanza di stimoli sociali**.

Un secondo rischio è l'**impoverimento dell'italiano come lingua per lo studio**.

Non si può negare neppure il forte impatto psicologico che, per donne e minori, riguarda la predisposizione personale all'uso e all'apprendimento della lingua. La Comunità di pratiche fa emergere, ad esempio, la tendenza ad avere timore ad affrontare una nuova situazione usando una lingua poco conosciuta o lontana da sé, avere paura di non possedere strumenti linguistici efficaci. Un rischio conseguente è lo scoraggiamento e la perdita di fiducia o interesse nei confronti della propria capacità di apprendimento.

I bisogni, simili ed eterogenei nelle loro declinazioni, hanno tuttavia anche una funzione di leva positiva rispetto al proprio apprendimento linguistico. Ci sono nuove situazioni da affrontare che modificano il linguaggio, arricchendolo in termini di lessico e di padronanza di forme. Ci sono, per molte e molti apprendenti, maggiori opportunità di costruire legami forti, quindi occasioni di uso dell'italiano, derivati dalla forte solidarietà dimostrata dalle scuole e dallo sforzo di ridurre le disuguaglianze di accesso all'apprendimento linguistico.

ATTIVITÀ CHE RESISTONO, ATTIVITÀ SOSPENSE E NUOVE MODALITÀ DI FARE SCUOLA

Il lockdown della primavera del 2020 e, con intensità diverse, le misure restrittive durate fino alla primavera del 2021 inducono le scuole di italiano partner del progetto *Milano L2* a riorganizzarsi per garantire all'utenza almeno una parziale accessibilità ai propri servizi didattici, educativi o sociali. Alcuni dati, su quanto sia avvenuto all'arrivo della pandemia, si possono leggere dal questionario somministrato nell'aprile 2020 da *Codici* e da *ISMU*, finalizzato a far emergere gli impatti sull'offerta dei corsi delle scuole partner.

Uno degli effetti maggiori riguarda la sospensione della maggior parte dei corsi di italiano programmati. Solo tre scuole riescono a mantenere attivi i corsi FAMI, tutti riconvertiti in modalità online. Altre tre scuole fanno lo stesso ma con corsi non riguardanti *Milano L2*. Le altre sei interrompono ogni offerta didattica. Per chi riesce a continuare i propri corsi, alcuni cambiamenti importanti modificano profondamente gli approcci e i metodi utilizzati fino ad allora. Si apre, infatti, la fase della didattica a distanza (DaD), di cui solo due scuole su quattordici hanno avuto precedentemente esperienza.

Tuttavia, al di là delle caratteristiche e delle conseguenze della riconversione online, approfondite nella seconda parte del capitolo, **si segnalano altri cambiamenti importanti, come la restrizione della dimensione di tutti i gruppi classe** (nelle lezioni sincrone per le donne si ha un numero medio di sette persone per ogni lezione, con apprendenti minori i numeri variano tra tre e cinque) **e l'utilizzo frequente di una combinazione di attività sincrone e asincrone.**

Come è noto, il nuovo scenario impone la sospensione non solo della maggior parte dei corsi di lingua, ma anche di quasi tutte le attività per l'aggregazione sociale (concerti, spettacoli, cori, gruppi musicali, feste, corsi). Alcuni enti sospendono anche i laboratori linguistici, di informatica, di animazione, ma sembra che le maggiori difficoltà riguardino proprio gli sportelli (es. servizi o sportello lavoro), il tutoraggio scolastico, l'accompagnamento ai servizi dell'utenza più in difficoltà, la consulenza e gli incontri con le famiglie degli studenti e delle studentesse. Si tratta della **sospensione delle attività sociali che, assieme ai corsi di lingua, erano maggiormente considerate occasioni di rilevazione dei bisogni.**

Da questo scenario sembra emergere che le misure di isolamento e di distanziamento riducano di molto la possibilità delle scuole di continuare a essere antenne sul territorio e soggetti di intermediazione sociale capaci di cogliere e indirizzare i bisogni specifici, soprattutto per target di utenti maggiormente a rischio di marginalità sociale.

Questo, tuttavia, è vero solo in parte, perché in tempo di pandemia **i partner di progetto avviano molte nuove attività per rispondere alle difficoltà imposte dalle misure di isolamento.** Non si tratta di sportelli o di accompagnamento in presenza, ma di **attività personalizzate svolte al telefono**, che la maggior parte delle scuole utilizza per segnalare alcuni servizi essenziali di tipo territoriale (per esempio il banco alimentare, i buoni spesa, la dote scuola, la rigenerazione e distribuzione di Pc), per fornire informazioni sul contesto pandemico, per supportare la comprensione e la compilazione di alcuni documenti (come la lista delle famiglie fragili per il Comune, il decreto Cura Italia).

Si attivano sostegni a distanza per bambini e bambine, collaborazioni con le scuole per rintracciare volontari che diano un supporto scolastico agli studenti e alle studentesse, oltre all'invio in asincrono di materiali come tutorial e attività manuali. Vi è poi un supporto generale alle necessità delle famiglie per comprendere quali siano le criticità e le difficoltà sorte nel periodo di emergenza. Una scuola segnala l'attivazione di una attività radiofonica gestita dagli studenti e dalle studentesse.

Tra i problemi più importanti a cui queste nuove attività cercano di rispondere vi sono la fornitura di device informatici e la disponibilità di tempo delle e degli apprendenti.

Per questo e altri motivi **molte scuole potenziano tantissimo il rapporto uno a uno per riuscire a mantenere una relazione.** In particolare, ciò avviene tra le docenti e le apprendenti dei corsi dedicati a donne con un basso livello di italiano e appartenenti a nuclei con basso o bassissimo reddito.

Quando si parla di corsi o attività online è necessario l'utilizzo di strumenti di connessione; tuttavia, spesso le famiglie hanno un unico dispositivo, usato principalmente dai figli per la DaD.

Inoltre, le donne, soprattutto nel contesto delle restrizioni e dell'isola-

mento, hanno poco tempo da dedicare a loro stesse in quanto aumenta notevolmente il tempo necessario per la cura della famiglia. A ciò si aggiunge il problema dello spazio casalingo che non consente l'intimità e la privacy necessaria per seguire i corsi.

Anche la mancanza di competenze per utilizzare i mezzi tecnologici è un aspetto da non trascurare: un partner sottolinea nel questionario che il fatto stesso di recarsi fisicamente presso la scuola di italiano fosse un momento di formazione (soprattutto per gli apprendenti di livelli linguistici più bassi, ma anche per i livelli A2 e B1).

Una delle criticità evidenziate, da diverse scuole, riguarda lo status economico delle famiglie, che spesso non permette l'accesso a una buona connessione e a dispositivi adeguati con cui seguire le lezioni. Si crea così una sorta di disparità di partecipazione legata ad una disponibilità limitata di tempo e di risorse per rispondere agli inviti e alle sollecitazioni degli insegnanti dei corsi di italiano.

Per quanto riguarda gli ostacoli legati alla dimensione didattica, per i livelli linguistici più bassi (pre-A1 e A1) è difficile riuscire a fare una lezione di italiano a distanza poiché spesso non si riesce a farsi capire e è difficile per gli utenti comprendere le consegne.

È difficile far mantenere l'attenzione utilizzando uno strumento come il computer e è difficile controllare il livello di evoluzione delle competenze di espressione, soprattutto scritta. A ciò si aggiunge l'imbarazzo nelle registrazioni audio da parte di alcuni studenti o studentesse e nel partecipare alle videochiamate.

Da quanto emerso dal questionario all'inizio della prima ondata pandemica, la Comunità di pratiche di *Milano L2* fa emergere un cambiamento importante, che (pare in modo definitivo) modifica profondamente il ruolo di scuole e docenti nello scenario dell'erogazione dei servizi alla persona.

La riorganizzazione delle attività, che vede un'immediata e drastica riduzione della didattica fino all'estate 2020 (ma che non si è totalmente ripresa fino a tutto il 2021) **si lega a due obiettivi:**

- **il primo è il tentativo di rompere l'isolamento sociale di molte famiglie, di molte e molti apprendenti**, costretti a rimanere lontano dalle scuole;
- **il secondo è l'assunzione di un ruolo di mediazione sociale molto più forte di prima.**

Le scuole e i singoli docenti svolgono un'importantissima funzione di osservatorio sulla città e dei bisogni nelle situazioni di maggiore marginalità ed esclusione. Emerge l'idea che le proprie capacità di osservare e di interpretare le situazioni sanitarie, psicologiche e sociali dell'utenza si siano mediamente potenziate, grazie a intense attività di ascolto, di monitoraggio delle situazioni e di orientamento a bassa soglia. Il fatto che le scuole della Comunità di pratiche siano un punto di riferimento complementare agli altri servizi pubblici (es. servizi sociali e orientamento, servizi di supporto al reddito, Caf, ...) è un aspetto non inedito e relativo al periodo pandemico; le modalità di interazione sono però cambiate.

Le pratiche di ascolto, di coinvolgimento e di invio di materiale si svolgono sulle chat (singole o di classe) e nelle telefonate. Questo permette, in primo luogo, il rafforzamento della relazione uno-a-uno, il racconto di sé e

uno spazio di cura molto intimo. Inoltre, a livello didattico, **molti contenuti di insegnamento di tipo linguistico si adattano alle situazioni contingenti e problematiche**, sia per le donne, che molto più di prima hanno bisogno di supporto per acquisire più competenze per accompagnare i propri figli nella DaD, sia per ragazzi e ragazze adolescenti in tema di alfabetizzazione digitale (che si è rivelata urgente anche per questa fascia d'età), nonché per la messa a disposizione di spazi linguistici per raccontare sé stessi e, soprattutto, per il potenziamento dell'italiano come lingua dello studio (per seguire le lezioni, per passare un esame).

Il tema del mantenimento delle attività didattiche è evidentemente parallelo, anzi dipendente dal mantenimento dello stesso rapporto umano, prima ancora che didattico, in maniera semplice, interessata e accattivante. Ne è un esempio un'esperienza didattica raccontata dall'associazione *Mamme a Scuola*¹, in cui le insegnanti sono riuscite a mantenere la relazione, le motivazioni e gli interessi di un gruppo di donne pre-A1 utilizzando gli strumenti informatici. Pur con tutti i limiti della didattica a distanza, le scuole sanno mantenere i contatti con la propria utenza e, talvolta, più frequentemente di prima. Questo porta a un miglioramento in molti casi della relazione umana e, di conseguenza, a buone potenzialità di investimento sulla relazione docente studente.

L'attenzione non riguarda solamente le attività a distanza, ma anche la progettazione di nuove modalità nel progressivo ritorno in presenza. Come raccontano la pratica di *Tempo per l'Infanzia* (3 luglio 2020)² e quella di *Farsi Prossimo* (20 luglio), l'obiettivo di lavoro è ricostruire un gruppo modellando i corsi con nuove proposte e attività ad hoc (es. su grandi tavoli, all'aperto, seguendo una rieducazione pedagogica al rapporto umano). Inoltre, le procedure in rispetto del protocollo sanitario e dei comportamenti di protezione individuale influiscono non poco sulla conduzione dei corsi (nuovi ostacoli fisici e psicologici, impossibilità di lavorare in gruppi numerosi, difficoltà di ascolto reciproco e comprensione linguistica dovuta all'uso della mascherina, ...).

Infine, per ritornare a riflettere sul ruolo dei docenti e delle docenti di italiano durante la pandemia, si deve ricordare che **il mantenimento delle relazioni con i propri apprendenti porta a un lavoro di relazione con le loro reti di prossimità e di aiuto**: altri membri dei nuclei familiari, mediatori o mediatrici, operatori o operatrici dei centri di accoglienza per minori, altri insegnanti scolastici o di italiano, altri enti legati a una più ampia assistenza sociale.

Il principale obiettivo futuro, che i docenti e le docenti della Comunità di pratiche esprimono, **riguarda il miglioramento delle modalità di ascolto e di analisi dei bisogni degli apprendenti**. È un approccio, quello della sensibilità, della curiosità e della capacità di analisi dei bisogni individuali e di gruppo che la Comunità sente già di possedere. Tuttavia, durante (e dopo) la pandemia lo sguardo dovrebbe essere ancora più centrato sulle persone e, di conseguenza, tutto il sistema organizzativo e gestionale di ogni scuola (quindi non solo l'approccio didattico) dovrebbe essere orientato da questo sguardo. Ci sono e ci saranno aspetti da valutare e da modificare. Riguardano, ad esempio, l'adeguatezza dei tempi e degli spazi delle lezioni, la numerosità dei gruppi classe, la velocità dell'insegnamento e i ritmi di lavoro. Questo è un momento storico interessante per pensare a attività e modelli organizzativi differenti. Molte

scuole già esprimono e mettono in pratica prassi diverse, costruiscono nuovi spazi, come spazi bimbi nelle lezioni con le madri, ma anche nuovi approcci da approfondire, come l'insegnamento dell'italiano fuori dall'aula caratterizzato maggiormente da una relazione con i luoghi del contesto urbano. È un momento di progettazione importante, non solo perché è segnato dal rischio di ulteriori ondate pandemiche, ma anche perché è mosso dal desiderio costante di un ritorno in presenza e le riflessioni sulle condizioni in cui si vuole tornare sono ugualmente urgenti.

Al bisogno di valutazione e di progettazione, si aggiunge il bisogno, per le scuole, di approfondire e rafforzare le collaborazioni di rete. **Scambiarsi, incontrarsi, mischiarsi sono azioni considerate utili in un'ottica di sperimentazione e di condivisione di problemi** con elementi di somiglianza reciproca. «Se devo essere onesta, molte delle difficoltà incontrate sono dovute al fatto di non aver capito quali e quante organizzazioni vivessero nella stessa nostra situazione di scuola e di cooperativa multiservizio. Sarebbe bello identificare momenti di confronti diversi». Questi momenti, a detta dell'insegnante qui citata, potrebbero proseguire anche oltre la stessa Comunità di pratiche di progetto.

La DaD fa emergere criticità e porta ad apprendimenti di fondamentale importanza. Urgente appare oggi continuare la riflessione sulle **modalità in cui una lingua, nella fattispecie l'italiano, permette di costruire relazioni e situazioni sociali, in presenza come a distanza**. Si è dibattuto su che cosa sia stata una scuola senza aule scolastiche, senza relazioni in presenza, senza gruppi classe che si ritrovano prima e dopo le lezioni. Ragionare in termini di difetto è utile, così come individuare quelle spinte e leve strategiche che il contesto attuale ha stimolato e di cui in questo testo si è dato conto.

Le analisi su entrambi questi piani sono contenute in modo più approfondito nelle pagine successive. Vengono analizzate meglio le caratteristiche della DaD, ma anche le riflessioni innovative sull'attenzione per i diversi stili di apprendimento e sull'opportunità di sperimentare nuove pratiche e nuovi modi di fare scuola più all'insegna dei legami con i luoghi e gli abitanti della città. Una didattica dentro e fuori dall'aula.

ALLEGATO 1

SCHEDE DELLA PRATICA DELL'ASSOCIAZIONE MAMME A SCUOLA ONLUS

TITOLO DELLA PRATICA	IL CORONAVIRUS: CONSIGLI PER I PIÙ PICCOLI	
QUALE TEMA RIGUARDA?	<input type="checkbox"/> I corsi di italiano L2 nel nuovo assetto (post COVID-19) <input type="checkbox"/> Le competenze relazionali e le attenzioni pedagogiche in DaD <input type="checkbox"/> Le competenze digitali in DaD <input checked="" type="checkbox"/> Le competenze didattiche in DaD	
A QUALE TARGET DI APPRENDENTI È RIVOLTA?	<input checked="" type="checkbox"/> Donne <input type="checkbox"/> Minori	
QUAL È IL LIVELLO LINGUISTICO DEGLI/DELLE APPRENDENTI?	A2+	
DESCRIZIONE DELLA PRATICA	Durante i giorni di lockdown, le mamme partecipanti al corso L2 avevano condiviso nella chat di classe un video su YouTube dal titolo <i>Il coronavirus: consigli per i più piccoli</i> . Noi docenti abbiamo deciso di usare questo video come input didattico: abbiamo trascritto l'audio e creato una serie di esercizi: una semplice attività di comprensione (V/F), una di lessico (abbinamento testo-screenshot del video), una testuale con la ricomposizione di frasi, una grammaticale (manipolazione dei verbi).	
VALUTAZIONE SINTETICA	PRINCIPALI ELEMENTI DI FORZA Il testo input scelto da loro era motivante e sfidante.	PRINCIPALI ELEMENTI DI DEBOLEZZA Lavorando sulla chat di classe, nel momento in cui la prima allieva rispondeva all'esercizio proposto, le altre si demotivavano.
INTERESSE COLLETTIVO	Selezione appropriata della tipologia di testi da didattizzare. Selezione appropriata di strumenti e possibili strategie da condividere.	

TITOLO DELLA PRATICA	RIFLESSIONI SULLA DAD
QUALE TEMA RIGUARDA?	<input type="checkbox"/> I corsi di italiano L2 nel nuovo assetto (post COVID-19) <input type="checkbox"/> Le competenze relazionali e le attenzioni pedagogiche in DaD <input checked="" type="checkbox"/> Le competenze digitali in DaD <input checked="" type="checkbox"/> Le competenze didattiche in DaD
A QUALE TARGET DI APPRENDENTI È RIVOLTA?	<input checked="" type="checkbox"/> Donne <input type="checkbox"/> Minori
QUAL È IL LIVELLO LINGUISTICO DEGLI/DELLE APPRENDENTI?	A2
DESCRIZIONE DELLA PRATICA	<p>La pratica si è svolta in 8 incontri, bisettimanali, di due ore ciascuno su Skype. Le tre donne coinvolte sono ospiti di un centro per vittime della tratta gestito da <i>Farsi Prossimo</i>. Focus principale del laboratorio è stato il lavoro. Le discenti avevano già frequentato corsi di italiano – alcuni non conclusi a causa del COVID-19 – e tirocini formativi; il loro bisogno principale, dunque, era quello da un lato di mantenere e rafforzare l'uso della lingua e, dall'altro, di conoscere più da vicino il mondo del lavoro, così da favorire l'autonomia e l'integrazione della persona. Ad eccezione della prima lezione di presentazione delle partecipanti e del corso, ogni incontro si è strutturato in tre momenti. All'inizio è previsto un momento di accoglienza e di "chiacchiera" per sapere come stavano, come avevano passato il fine settimana, se c'erano novità rispetto ai loro progetti alla luce dei vari DPCM, o altro. Un secondo momento di lezione vera e propria, in cui si partiva con un'attivazione – video, immagine, PowerPoint – che andasse poi a toccare un aspetto particolare del mondo del lavoro, ad esempio come cercare lavoro, come affrontare un colloquio di lavoro, come rispondere ad un annuncio di lavoro, eccetera. Ognuno di questi aspetti, inoltre, fungeva da pretesto per riprendere gli argomenti grammaticali in cui le discenti erano più in difficoltà. A seconda del tipo di attivazione utilizzata, le ragazze venivano coinvolte nella lettura, nel rispondere a domande di comprensione, nel completare esercizi. Infine, dopo un riepilogo degli argomenti trattati, venivano mandati degli esercizi da svolgere in asincrono. Gli esercizi potevano essere stati creati su WordWall, Bookwidgets o con Google moduli e venivano condivisi sul gruppo Whatsapp creato dall'insegnante. Nelle lezioni successive, parte dell'incontro veniva dedicato alla correzione degli esercizi.</p>

VALUTAZIONE SINTETICA	PRINCIPALI ELEMENTI DI FORZA	PRINCIPALI ELEMENTI DI DEBOLEZZA
	<ul style="list-style-type: none"> L'uso "forzato" di video, audio e PowerPoint ha sicuramente dato un taglio più accattivante rispetto alle lezioni in presenza, dove spesso a causa del luogo e dei mezzi a disposizione – non sono utilizzati questi mezzi. Presenza più costante. Il fatto di poter svolgere lezione da casa, ha reso per queste ragazze la frequenza meno faticosa e incostante. Gruppi più piccoli. Utilizzando Skype, non era possibile creare classi numerose come invece capita in presenza. Questo ha reso possibile un lavoro più di fino con le discenti. Migliore gestione nel tempo, sia durante le lezioni che nella programmazione. 	<ul style="list-style-type: none"> La connessione e il setting. Nel centro in cui vivono queste ragazze, la connessione era spesso disturbata e questo ha reso le lezioni un po' faticose, soprattutto per il ritardo tra domanda e risposta. Facendo lezione da casa, le ragazze non sempre si facevano trovare in un luogo tranquillo (ma questo è dato anche dalla particolarità del centro di accoglienza). In alcuni casi la presenza e la relazione giocano un ruolo importantissimo. Un buon aggancio iniziale è fondamentale per instaurare un rapporto di fiducia, far cadere il filtro affettivo e, di conseguenza, per l'apprendimento. Fortunatamente, dopo un lavoro di molti anni con donne e minori si è riusciti a creare un buon legame anche a distanza.
INTERESSE COLLETTIVO	<p>Strutturare gli incontri con un filo conduttore comune (la salute, la scuola dei figli, il lavoro, ecc.) può essere utile sia perché consente di utilizzare un approccio situazionale, così che i partecipanti abbiano un riscontro tra lingua e praticità, che per affrontare in maniera meno scolastica la grammatica.</p>	

LA GESTIONE DELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 IN DAD: COSA TENGO, COSA LASCIO?

DI ELISABETTA CICCARELLI

MILANO L2
C1

SCUOLA DI
ITALIANO L2
DURANTE LA
PANDEMIA
COVID-19

In questo capitolo sono raccolti tutti gli spunti relativi alla didattica a distanza emersi grazie al confronto avvenuto nella Comunità di pratiche e ai questionari e interviste realizzate da *Codici* nell'ambito della ricerca prevista dal progetto *Milano L2*.

L'esperienza delle scuole di italiano è un'esperienza di didattica fortemente connotata dalla relazione tra docenti e apprendenti e tra apprendenti tra loro, una **didattica di forte vicinanza**. L'arrivo della pandemia ha cambiato bruscamente le carte in tavola obbligando a nuove modalità didattiche, viste, in un primo tempo, come antidoto all'isolamento e pian piano come nuovi spunti di riflessione da tener presenti anche in futuro, una volta tornati in presenza. **La DaD**, dunque, **come risposta all'isolamento ma non solo** ed è su questo non solo che si è rivolta la riflessione collettiva nell'ambito del progetto *Milano L2*.

LA DAD: ALL'INIZIO DELLA PANDEMIA È UNA NOVITÀ

Le risposte al questionario inviato da *Codici* ai partner dimostrano che, nel momento in cui tutte le attività in presenza devono essere sospese a causa del lockdown, la maggioranza dei partner è in grado di organizzarsi per mettere in campo iniziative volte a mantenere il contatto con gli utenti, ma solo tre enti sono in grado di continuare i corsi di Italiano L2 in modalità a distanza.

Mentre si cerca di rispondere ai bisogni più urgenti, tutti i partner avviano, però, al loro interno, una **riflessione sulla possibilità di attivare corsi a distanza, riflessione che da questo momento entra a far parte del patrimonio comune di pratiche didattiche**.

Solo due enti su dodici dichiarano di possedere un'esperienza collaudata di formazione a distanza e quindi di avere utilizzato questa modalità anche prima che si rendesse necessario; **per tutti gli altri l'esperienza della DaD è una assoluta novità**. Nonostante ciò, le risposte denotano da parte degli enti partner una buona capacità di risposta alla nuova e imprevedibile situazione e disponibilità all'innovazione didattica.

Dai questionari emerge che, a giugno del 2020, la metà dei partner (6 su 12) ha attivato corsi in DaD; in cinque casi la modalità è mista, sia sincrona che asincrona, scelta di flessibilità adottata per rispondere al meglio ai bisogni degli apprendenti. Del resto, l'attenzione ai bisogni è emersa in tutti i momenti di confronto come aspetto fondamentale del bagaglio di competenze ed esperienze dei partner di progetto, enti che da anni svolgono sul territorio milanese un lavoro di supporto alle categorie più deboli dell'utenza straniera, soprattutto donne con basso livello di scolarità anche in lingua madre e con figli minori.

Per quanto riguarda i target dei corsi attivati, nessuno è stato escluso (donne, minori, MSNA) anche se si nota una prevalenza di corsi per minori (7 su 11 corsi attivi); del resto i minori sono più vicini al mondo digitale e i minori a scuola, già abituati alla modalità a distanza.

I contenuti delle lezioni variano a seconda del livello e del target: si va da Italstudio a Itabase alla preparazione agli esami di terza media.

Per la modalità sincrona le piattaforme preferite risultano essere Zoom, Classroom, Whatsapp, Skype, Gsuite, GoogleMeet. Per quanto riguarda, invece, la modalità asincrona le piattaforme più utilizzate sono: Learning app, Google moduli e Classroom. La modalità asincrona viene utilizzata soprattutto per attività di rinforzo, esercizi e per assegnare compiti.

In entrambe le modalità, il gruppo classe è poco numeroso e le docenti segnalano la difficoltà, del resto scontata, nell'utilizzare la formazione a distanza con i livelli più bassi, preA1 e analfabeti.

Emerge subito la consapevolezza che la DaD è una strada che si può percorrere nei corsi di italiano L2 per tutti i livelli ma che richiede attenzioni, tempi e risorse diversi da quanto fino ad allora praticato.

L'83% degli enti che hanno risposto al questionario ritiene, infatti, che per attivare la Dad per l'insegnamento dell'italiano L2 siano **necessarie specifiche competenze sia informatiche che didattiche**.

Per le competenze di tipo informatico si precisa che è necessario non solo essere in grado di usare i supporti informatici, ma anche di saper trasmettere queste capacità alle/ai discenti e di avere familiarità con applicazioni e programmi didattici adatti ai diversi target.

Si ritengono necessarie competenze didattiche ben strutturate e si sottolinea come, ancor più che in presenza, siano importanti le capacità di **integrazione, coinvolgimento e motivazione anche a distanza, facilitazione e gestione dei flussi di parola, comunicazione non verbale, problem solving**.

Il 67% ritiene che il personale docente della propria scuola possieda solo in parte tali capacità e che quindi vi sia necessità di formazione mirata.

I punti di criticità della Dad emersi dalle risposte al questionario sono tanti, cosa del resto comprensibile visto che la stragrande maggioranza dei partner ha alle spalle anni di esperienza di formazione in presenza e su questa ha basato tutta la sua professionalità.

Alcuni punti di debolezza della DaD, come è già stato detto, derivano da difficoltà di tipo logistico (scarse connessioni, carenza di supporti informatici adatti, situazioni abitative non facilitanti), altri sono più strettamente didattici; si è constatato che la modalità a distanza può comportare un maggior rischio di impatto negativo sul livello di concentrazione, sulla comunicazione verbale e non verbale o sul controllo dell'espressione scritta.

Nonostante le difficoltà incontrate cominciano ad emergere, però, i possi-

bili **punti di forza della DaD** legati non solo alle nuove competenze digitali, ritenute universalmente utili anche nella vita quotidiana, ma anche ad aspetti didattici come la potenziale agevolazione dell'apprendimento nelle classi plurilivello, resa possibile dalla flessibilità delle proposte didattiche, anche di tipo individuale e asincrono, che la DaD permette.

In particolare, sembra interessante il tema delle classi plurilivello; da anni ci si interroga su quali siano gli strumenti e le strategie più utili e adatti all'insegnamento in classi di utenti con differenti livelli linguistici e quindi con bisogni di apprendimento profondamente diversi.

L'aspetto positivo più interessante viene dunque individuato nella flessibilità della proposta didattica resa possibile da una DaD di qualità.

Una docente fa notare, infine, che l'utilizzo della formazione a distanza rientra nei nuovi descrittori del QCER introdotti nel 2018 (interazione online, uso telecomunicazioni).

LA RIFLESSIONE SULLA DAD SI APPROFONDISCE

Altri temi interessanti sulla DaD sono emersi nelle interviste realizzate nell'ambito del lavoro di ricerca portato avanti da *Codici* in parallelo alla Comunità di pratiche.

Nel primo capitolo, parte 1, sono presentati in modo approfondito i risultati delle interviste; in questa parte ci limiteremo a sottolineare quanto emerso a proposito della didattica a distanza.

Per quanto riguarda la valutazione, le docenti concordano sul fatto che non sia stato facile ridefinire gli obiettivi didattici, soprattutto in questa occasione in cui la formazione a distanza non è stata una scelta ma la risposta a una situazione imprevedibile, mai sperimentata prima. La pandemia, si scopre quasi con stupore, ha imposto più centratura sulle persone, ha reso più evidente l'opportunità di riportare al centro la persona.

Nelle interviste alcune docenti sottolineano di aver acquisito durante il periodo di lockdown **nuove competenze** relative soprattutto alla **capacità di relazionarsi con studenti e studentesse anche a distanza**. Sperimentando le nuove modalità ci si è accorti che vedersi attraverso lo schermo di un dispositivo, invece che distanza ed estraniamento, possa in alcuni casi creare più intimità, perché non ci si trova in uno spazio neutro, ma ci si collega dalla propria abitazione. Su questo punto non tutti sono concordi; la questione della relazione personale in DaD rimane un punto critico per molti.

Emerge prepotente il bisogno di innovazione della didattica che non nasce con l'emergenza COVID-19, ma certamente la pandemia ne aumenta la portata.

Di pari passo con l'esigenza di innovare, sperimentare, percorrere nuove strade, emerge con più forza la necessità di **fare rete**.

Il progetto *Milano L2* è nato dalla volontà di consolidare e valorizzare le esperienze del tavolo di rete tra le scuole di italiano L2 a Milano, ma il momento di emergenza in cui ci si è trovati a lavorare ha reso ancor più evidente e più sentito il bisogno di confronto e di lavoro collettivo.

Appare ancor più chiaro a tutti che, per raggiungere risultati migliori in tempi brevi, sia necessario «scambiarsi e incontrarsi, mischiarsi, condividere le cose che qualcuno ha sperimentato, fare lezione insieme con classi e apprendenti della stessa tipologia per condividere sperimentazioni».

Si indicano anche direzioni di ricerca più precise che potrebbero essere seguite: «La didattica a distanza sarà sempre più parte della didattica in generale. Bisogna quindi approfondire questioni più specifiche di italiano L2, tabù culturali, percorsi possibili».

Oltre all'innovazione didattica e al lavoro di rete, le docenti intervistate sottolineano ancora una volta la necessità e urgenza di una **formazione insegnanti** mirata a padroneggiare con più sicurezza gli strumenti digitali e a individuare modalità didattiche adatte anche ad apprendenti a bassissima scolarità.

Le questioni aperte, emerse grazie al questionario e alle interviste, sono servite per indirizzare il lavoro collettivo da svolgersi in sede di Comunità di pratiche.

LA DAD E IL CONFRONTO NELLA COMUNITÀ DI PRATICHE

Nei primi momenti di confronto nella Comunità di pratiche le perplessità sulla formazione a distanza sono davvero molte: «Ci stiamo interrogando se la DaD sia scuola o no e stiamo pensando che non lo sia».

La riflessione collettiva e lo scambio di esperienze fanno emergere quasi subito, però, quel «non solo» di cui abbiamo già accennato.

Nonostante le difficoltà incontrate e i dubbi che ancora persistono, nella Comunità di pratiche si condivide l'idea che sia importante non lasciar perdere tutta la ricchezza di nuove esperienze create nei corsi in DaD.

Per raccogliere e documentare le nuove esperienze si chiede ai partner di candidarsi a presentare una pratica positiva, sperimentata, di interesse collettivo, con attenzione alle strategie utilizzate per affrontare le nuove problematiche.

Nel successivo incontro di Comunità di pratiche si presentano alcune attività didattiche di successo di cui tre riguardano la DaD.

La prima pratica presenta un'attività svolta con **donne di livello A2**, realizzata attraverso la condivisione nella chat di classe di un video di YouTube dal titolo: *Il coronavirus...consigli per i più piccoli*.

Le docenti hanno trascritto il testo audio e creato una serie di esercizi di comprensione (V/F), lessico, ricomposizione di frasi e manipolazione dei verbi.

Il video scelto era di interesse pratico per le mamme e questo ha motivato la loro attenzione, mentre la correzione degli esercizi a distanza è risultata demotivante.

Viene sottolineata, quindi, l'importanza di scegliere per la didattizzazione **testi motivanti e utili per la vita quotidiana**.

La seconda pratica riguarda un gruppo di **donne di livello preA1** ed è particolarmente significativa perché è un'attività didattica di successo, nonostante il livello linguistico molto basso delle corsiste, livello che nel lavoro di riflessione era sempre stato considerato problematico per la formazione a distanza.

Scriva la docente:

«Per mantenere un rapporto didattico con la mia classe preA1, era necessario trovare qualcosa di semplice, dato il livello linguistico, ma allo stesso tempo accattivante e che potesse essere veicolato tramite Whatsapp, visto che la maggior parte delle donne aveva a disposizione solo un cellulare. Ho scelto la storia di Biancaneve perché è una storia presente nelle varie culture e racchiude temi universali: la nascita, la morte, il bene, il male, l'amicizia, il matrimonio. Inoltre, mi dava la possibilità di creare, una volta alla settimana, un appuntamento

atteso dalle mamme, curiose di conoscere l'altra puntata della storia. Le mamme poi potevano coinvolgere i bimbi nell'ascolto della storia e nell'osservazione delle immagini...

Ho presentato la storia in sette puntate, una per settimana. Per ogni puntata ho inviato un audio, letto da me, corredato dalle immagini relative. Ho poi creato, utilizzando la piattaforma Wordwall, esercizi di completamento e/o di ricomposizione di frasi.

Ho anche chiesto alle mamme di mandarmi un audio con la loro lettura delle varie parti della storia e alla fine ho inviato un esercizio sul lessico e un esercizio di comprensione».

Interessante il fatto che le corsiste hanno svolto da sole gli esercizi e lo hanno fatto con un impegno, pari se non maggiore, a quello dimostrato in altre attività precedentemente proposte in presenza.

Il principale elemento di forza, individuato dalla docente, riguarda la risposta assidua e partecipata, non scontata nei gruppi PreA1.

Riguardo ai punti di debolezza la docente annota: «è mancato un pezzo importante: è venuta meno la relazione e la condivisione con le mamme che mi avrebbero autorizzato a chiedere loro di calare le nuove parole, attinenti a emozioni e stati d'animo, nel loro vissuto personale, a parlare di sé, seppur a livello preA1.

Non mi sono sentita di lavorare su questo secondo aspetto che è il vero obiettivo dei nostri corsi di italiano. Penso che chi lavora con donne di livello linguisticamente basso, con un cellulare come unico device, debba interrogarsi su quale lingua e quale relazione sia realmente possibile costruire».

La terza pratica presentata riguarda un'attività svolta con un piccolo gruppo di **donne con livello A2**, ospiti di un centro per vittime di tratta: otto incontri bisettimanali di due ore ciascuno, sul tema del lavoro con utilizzo di Skype.

Ogni incontro è stato strutturato in tre momenti:

- **Accoglienza** (e...chiacchiera precisano le docenti che sottolineano l'importanza di questo momento per rafforzare la relazione, nonostante la distanza).
- **Attivazione** (video, PowerPoint, immagine) che permetta di introdurre un aspetto particolare del mondo del lavoro (ad esempio: come rispondere a un annuncio, come affrontare un colloquio, come cercare lavoro) ma anche di riprendere argomenti linguistici e grammaticali.
- **Riepilogo** degli argomenti e **consegna** degli esercizi da svolgere.

Gli esercizi creati su WordWall, Bookwidgets o Google moduli sono stati condivisi in un gruppo Whatsapp aperto dall'insegnante. La pratica viene presentata come un'attività didattica di successo in DaD, ma le insegnanti ci tengono a sottolineare che il risultato positivo dell'attività debba essere ascrivito anche alla precedente esperienza pluriennale con donne vulnerabili, che ha permesso di instaurare una relazione di fiducia con le giovani, nonostante la distanza.

Dopo la presentazione delle pratiche è stato proposto ai docenti di dividersi in gruppi per rispondere ad alcuni quesiti. Uno dei quesiti riguarda in speci-

fico la DaD: **come e cosa della DaD ci è parso utile valorizzare per il futuro?**

In un gruppo emerge come prioritaria, rispetto ad altri temi, la necessità di un ripensamento generale della didattica a distanza. Non è sufficiente digitalizzare contenuti pensati per fare lezione in presenza e non per essere mediati dal computer, non ha senso creare contenuti digitali ripresi dal cartaceo: la DaD richiede un approccio totalmente nuovo che necessita di una **formazione ad hoc**.

Un altro gruppo suggerisce la necessità di pensare a un intervento di **alfabetizzazione informatica** per le apprendenti più deboli che comunque hanno e sanno già usare lo smartphone, fornendo loro dei tablet su cui caricare contenuti didatticamente sfruttabili in vista di un nuovo confinamento, ma anche di supporto alla didattica ordinaria.

In un terzo gruppo, infine, la discussione si focalizza sugli **elementi positivi della DaD** e si sottolinea come siano state sperimentate anche storie di successo didattico non previste: in particolare, una docente racconta come il computer abbia funzionato non da filtro, ma come finestra che permette di vedere gli attori da diverse prospettive:

- le madri hanno potuto osservare all'opera le insegnanti dei figli e vedere i propri figli nel contesto scolastico;
- le docenti sono entrate nelle case, hanno potuto raggiungere tutto il nucleo familiare, il che si è rivelato molto utile per individuare nuovi bisogni da accogliere e suggerire nuove iniziative (ad esempio l'apertura di uno sportello).

Mentre alcuni elementi positivi rientrano nell'esperienza di **didattica innovativa**, quelli di tipo più relazionale vengono riportati dai docenti come **scoperte inaspettate**:

- adolescenti con difficoltà a rapportarsi con i pari, grazie alla formazione a distanza, si sono sentiti al riparo da relazioni difficili, più sicuri e questo ha consentito loro di partecipare in modo più attivo al lavoro didattico;
- adulti con basso livello di lingua, ma già abituati ad utilizzare gli strumenti digitali, si sono sentiti più sicuri e apprezzati dal gruppo e hanno trovato una nuova motivazione;
- le insegnanti si sono trovate ad affrontare insieme ai loro allievi un'esperienza che le mostra meno esperte e il gruppo, reso più paritario dalla nuova situazione di comune difficoltà, può uscirne rafforzato.

Le docenti sono concordi nel ritenere che non sia utile continuare a sottolineare gli aspetti di debolezza della formazione a distanza, ma sia necessario puntare sugli aspetti innovativi che possono essere di stimolo anche per le attività in presenza.

Perché la formazione a distanza possa funzionare è necessaria una nuova declinazione degli obiettivi formativi e educativi, senza tralasciare gli obiettivi specifici in relazione alla socialità che, in modalità a distanza, corrono il rischio di essere sacrificati, a discapito soprattutto dell'utenza più fragile.

Si condividono infine **le azioni considerate irrinunciabili di una formazione a distanza di qualità**:

- selezionare le attività più adatte in sincrono e quelle che si prestano meglio all'asincrono;

- gestire con più precisione i tempi;
- favorire l'apprendimento autodiretto;
- valutare i progressi e dare un feedback;
- fare didattica fuori dall'aula in remoto.

È necessario essere docenti competenti in grado di ripensare tempi, modalità e proposte didattiche che permettano, anche a distanza, di ricreare interazione, di coinvolgere e motivare gli/le utenti.

L'ultimo incontro della Comunità di pratiche è stato dedicato allo scenario possibile per il ritorno in presenza. Per quanto riguarda la DaD ci si chiede: **cosa abbiamo imparato dalla DaD che vogliamo tenere, che vogliamo trasferire anche nei futuri corsi in presenza?**

I gruppi si interrogano sugli elementi positivi della DaD emersi nell'incontro precedente, sulle strategie per farne tesoro, sugli interrogativi che restano aperti, a partire dal prospetto sintetico presentato a commento di una pratica.

Emergono nel lavoro di gruppo molte idee, suggerimenti, suggestioni utili da tener presente in futuro nella didattica in presenza e a distanza:

- Una **lezione a distanza registrata** può essere riutilizzata anche in altri momenti e può essere messa a disposizione di chi era assente o di chi voglia consolidare le sue acquisizioni, anche in un secondo tempo.
- Si propone di inserire all'inizio dei corsi un'**unità introduttiva sull'uso di device informatici e piattaforme più comuni**.
- I tour virtuali offerti da musei e organizzazioni culturali che sono stati utilizzati per superare l'isolamento del lockdown possono essere utilizzati per proporre, anche in presenza, attività culturali e di esplorazione del territorio.
- Sono possibili proposte di **didattica mista** (1 gruppo in presenza e 1 gruppo a distanza) per realizzare attività aggiuntive di esplorazione del territorio e approccio ai servizi.
- **Ospitare un esperto** a distanza può essere più facile da organizzare e ugualmente motivante.
- Il **materiale** preparato per una lezione in DaD resta anche per altre lezioni; può essere facilmente conservato e messo a disposizione di tutti i docenti.
- Con la **DaD asincrona** si possono dare compiti a casa (come esercizi di fonetica) anche individualizzati.
- È possibile fare attività **didattica a due velocità**: attività in presenza con il gruppo classe e interventi a distanza individualizzati.
- La DaD può essere utilizzata per aumentare l'**offerta di corsi B1**, data la carenza cronica di aule che costringe le scuole di italiano a dare la priorità ai corsi di livello linguistico più basso, frequentati da utenti con maggiori bisogni linguistici.
- Per alcuni corsi, ad esempio per i **moduli per la patente**, un'offerta a distanza può essere utilissima per chi abita lontano dalla sede del corso o ha problemi di orario di lavoro.

ELEMENTI POSITIVI EMERSI DALL'ESPERIENZA A DISTANZA	ELEMENTI DA UTILIZZARE ANCHE IN PRESENZA
Uso di audio, video, PowerPoint possono rendere le lezioni più accattivanti e dinamiche.	Strumenti utili come momenti di attivazione e spunto per conversazioni in classe.
Possibilità di attività sempre nuove che stimolino studenti e docenti.	Alcune piattaforme, come Bookwidgest o Genially, consentono di creare esercizi sempre diversi e per livelli differenti utili anche come proposte di rafforzamento in classe e di ripasso in presenza e in autonomia a casa.
Migliore gestione del tempo, sia durante la lezione che nella programmazione.	Considerare il fattore tempo in maniera diversa, cercando di replicare quell'ordine che può contribuire ad ottimizzare il tempo lezione.
Presenza più costante.	Chi è assente può seguire la lezione da lontano con un dispositivo.
Ecosostenibilità	Si possono risparmiare carta e inchiostro; anche in classe alcuni esercizi possono essere svolti su dispositivi individuali.
Gruppi più piccoli.	Il gruppo piccolo non è sempre possibile in presenza per vincoli di tipo economico; importante comunque cercare di mantenere il gruppo sotto i 15 in modo da permettere un insegnamento più individualizzato e il coinvolgimento attivo di tutti gli utenti.

CONCLUSIONI SULLA DAD: COSA TENGO, COSA LASCIO

Per concludere questo breve excursus sulla riflessione collettiva in merito alla didattica a distanza sembra utile notare come, all'inizio del percorso della Comunità di pratiche, vi è una fase in cui i partner concentrano l'attenzione soprattutto sui punti deboli della DaD. In particolare, sulla mancanza di relazione fisica e di vicinanza che sembra rendere assolutamente impraticabile una proposta didattica adatta a corsiste/i con basso livello linguistico.

Il protrarsi della pandemia induce, però, i partner a riprendere in considerazione la formazione a distanza, pur ritenendo che la relazione personale e la presenza fisica rimangano aspetti irrinunciabili dell'insegnamento dell'italiano L2, soprattutto per l'utenza debole destinataria delle azioni progettuali di *Milano L2*.

In seguito, grazie alla riflessione collettiva e allo scambio di esperienze avvenuto nella Comunità di pratiche, emerge la consapevolezza che la nuova esperienza di formazione a distanza possa rappresentare non solo una risposta momentanea all'emergenza sanitaria, spesso efficace, ma diventare, con i dovuti accorgimenti, una modalità di fare scuola utile anche all'interno di corsi in presenza o comunque per corsiste/i con esigenze particolari o residenti in zone difficili di raggiungere.

I partner, grazie alle diverse esperienze e competenze professionali di ciascuno, sono infine in grado di condividere l'assunto che **l'esperienza di formazione a distanza possa rientrare a pieno titolo nell'offerta formativa**, con le dovute attenzioni e con la consapevolezza che l'interazione in presenza debba rimanere prioritaria soprattutto per i gruppi di apprendenti più fragili e meno scolarizzati.

Tutti sono concordi, però, sul fatto che **per una DaD di qualità** servano più risorse e in particolare:

- **più tempo** (per preparare una lezione, soprattutto in una fase iniziale, serve il doppio di tempo);
- **più formazione docenti**;
- **più fondi** (per l'acquisto di device, connessioni, ecc.).

Alla fine del lavoro i partecipanti hanno voluto condividere sia le acquisizioni che avrebbero portato con sé come patrimonio sperimentale da non disperdere, sia quelle di cui avrebbero fatto volentieri a meno.

MILANO L2
C1

SCUOLA DI
ITALIANO L2
DURANTE LA
PANDEMIA
COVID-19

DOPO AVER SPERIMENTATO LA DAD

COSA TENGO	COSA LASCIO
Lo stimolo verso una didattica innovativa (es. classe capovolta/flipped classroom).	La mancanza della relazione fisica soprattutto tra pari.
La competenza digitale per i/le docenti.	L'impossibilità di avere uno spazio di aggregazione.
La competenza digitale per i/le discenti.	La mancanza di uno stimolo a uscire dalle mura domestiche.
La possibilità di trasmettere alcuni contenuti anche in maniera asincrona.	La difficoltà a organizzare visite ai musei, tirocini, stage.
La possibilità di utilizzare una modalità didattica che permette la frequenza a distanza in casi particolari (es. studenti all'estero/badanti).	
La possibilità di raggiungere utenti che abitano in zone difficili da raggiungere o poco servite dai mezzi pubblici.	

Le potenzialità della DaD sono state scoperte e rimarranno patrimonio di una didattica innovativa.

ITALIANO L2 E STILI DI APPRENDIMENTO

DI MILENA ANGIUS,
CRISTINA ZANZOTTERA

Dopo la riflessione sull'impatto della pandemia di COVID-19 sulle scuole, rientrata in parte l'emergenza sanitaria, il lavoro delle Comunità di pratiche è ripreso secondo quanto programmato. Sono stati riproposti i temi di lavoro concordati durante l'avvio del progetto, quando i partner avevano accolto la proposta di affrontare, nelle Comunità di Pratiche, due macro-questioni: gli stili di apprendimento e l'italiano fuori dall'aula.

L'importanza di dedicare tempo di discussione a questi temi è emersa dalla rilettura degli esiti dei progetti precedenti – *Fil Rouge* e *Parl@mi* – e dagli interrogativi che questi stessi lavori hanno lasciato aperti:

- come proporre percorsi di Italiano L2 di qualità?
- come rendere Milano un laboratorio sperimentale capace di rispondere ai bisogni reali degli apprendenti?
- come fare rete tra gli attori del territorio?

Da un lato è emersa la volontà di riflettere sulle diverse modalità di apprendere e di insegnare, per farlo al meglio, in maniera quanto più efficace; dall'altro si è condivisa la necessità di dare centralità e organicità, nei percorsi di apprendimento dell'italiano L2, anche a ciò che accade fuori dalla classe, uno spazio-tempo di apprendimento fondamentale per le persone straniere che abitano la città.

La rilevanza di questi temi è stata confermata sia dalla volontà e dall'interesse delle scuole di avviare una discussione, sia dall'emergere fin dal primo incontro nel 2019 di numerose questioni e spunti di approfondimento.

Tra marzo e giugno 2021, si sono svolti i quattro incontri sugli Stili di apprendimento, di cui si parlerà nella parte che segue, tra settembre 2021 e gennaio 2022, quelli relativi all'italiano fuori dall'aula di cui si parla nella parte terza.

WOW, CHE STILE! GESTIRE LE DIFFERENZE NELLE CLASSI AD ABILITÀ DIFFERENZIATE

DI MILENA ANGIUS

Già da diversi anni si definisce la classe di italiano L2 con l'acronimo CAD (Classe ad Abilità Differenziate), a causa dell'estrema eterogeneità dei profili di apprendenti che la compongono. Molteplici possono essere i paesi e le lingue di provenienza, le motivazioni, le convinzioni e gli atteggiamenti in merito all'acquisizione della L2, così come il background scolastico-culturale, le esperienze pregresse, i tratti della personalità e la visione del mondo, nonché i ritmi di apprendimento, le intelligenze multiple, gli stili cognitivi e di apprendimento.

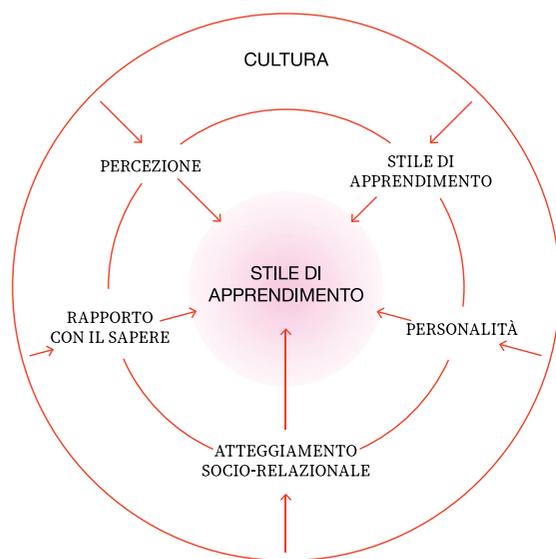
Coloro che operano nella CAD ben sanno quanto sia complessa la gestione di una tale varietà di differenze individuali e quanto essa rappresenti una sfida che si può vincere unicamente **trasformando «l'eterogeneità della classe da problema percepito a risorsa»** (Caon, 2016: 9). È a partire da un simile cambiamento di prospettiva che abbiamo ritenuto interessante condurre, all'interno della Comunità di pratiche del progetto *Milano L2*, una riflessione comune sul tema specifico degli stili di apprendimento, nel corso della quale sono state condivise esperienze e strategie didattiche, nonché realizzati e sperimentati strumenti operativi utili a indagare alcuni profili di apprendenti, adulti e minori, che frequentavano i laboratori di lingua del progetto.

CHE COSA SONO GLI STILI DI APPRENDIMENTO

Prima di addentrarci nell'argomento, è opportuno chiarire alcune questioni terminologiche, ovvero che cosa si intende per stile cognitivo e stile di apprendimento:

- **lo stile cognitivo è la modalità preferenziale con cui ciascun individuo processa, organizza, elabora e gestisce le informazioni** che provengono dall'ambiente esterno;
- **lo stile di apprendimento**, secondo la definizione che ne dà Cadamuro (2014: 71), è la «**tendenza di una persona a preferire un certo modo di apprendere-studiare**; riguarda la sua modalità di percepire e reagire a compiti legati all'apprendimento, attraverso la quale mette in atto, o sceglie, i comportamenti e le strategie per apprendere.».

- **Lo stile di apprendimento rappresenta** quindi **l'applicazione dello stile cognitivo, una sorta di suo prolungamento in ambito formativo**, strettamente connesso con una molteplicità di fattori che si intersecano a vario livello fra di loro, secondo il modello multifattoriale messo a punto da Dallois (2009: 83) e riportato nella Figura 1.



κ Figura 1

Più precisamente, vi sono elementi percettivi che hanno a che fare con i canali sensoriali preferenziali (visivo, uditivo, cinestesico), attraverso i quali entriamo in contatto con l'ambiente circostante; processi cognitivi che riguardano le differenti modalità di processare e elaborare tali percezioni. Aspetti che investono il rapporto con il sapere, ossia quelle convinzioni, quelle idee pre-costituite, spesso molto radicate e difficilmente passibili di modifica, che ciascun individuo ha in merito a ciò che è una lingua e a come la si deve insegnare e apprendere. Atteggiamenti socio-relazionali che rimandano ai diversi approcci che ogni apprendente ha con l'ambiente classe, con l'insegnante e con le compagne e i compagni; tratti di personalità quali, ad esempio, una maggiore o minore disponibilità a mettersi in gioco nell'apprendimento linguistico oppure differenti livelli di tolleranza dell'ambiguità che caratterizza qualsiasi interazione comunicativa in lingua straniera.

Ciascuno degli aspetti appena elencati influenza, in diversa misura, lo stile di apprendimento ed è a sua volta permeato da una sorta di meta-fattore: la cultura di provenienza con tutto il suo portato, sia simbolico che pedagogico, cui è bene però non attribuire valore assoluto, pena il rischio di generare visioni stereotipate. **Prima della dimensione culturale, infatti, occorre prendere in considerazione le peculiarità del singolo individuo come risultato del suo personalissimo percorso di vita** (Dallois, 2009).

Introdotta il necessario elemento di cautela e premettendo che i numerosi studi in materia non hanno sortito sinora alcuna certezza, è interessante soffermarsi su qualche considerazione generale riguardo all'**influenza della cultura di appartenenza sugli stili di apprendimento**.

Secondo quanto affermato da Della Puppa e Vettorel (2006), è possibile distinguere fra:

- società atomistiche, che privilegiano l'individuo rispetto alla comunità e
- società campo, in cui ciascun membro è saldamente ancorato alla comunità di appartenenza.

Le prime, ossia quelle a forte impronta tecnologica, presentano una grande competitività anche in campo formativo e sono caratterizzate da un modello educativo più istituzionale, nel quale vengono privilegiati i canali visivo verbale e uditivo e in cui il principale mediatore didattico è rappresentato dal libro.

Nelle società poco tecnologizzate, al contrario, si attribuisce grande importanza all'esperienza e all'imitazione dell'insegnante, figura percepita come una sorta di maestro-guida, facendo meno ricorso al libro e alla scrittura. Se ne deduce che, nei due modelli educativi appena descritti, si faccia leva su diversi stili di apprendimento e su diversi tipi di intelligenza (Gardner, 1983).

Gli studi sugli stili di apprendimento, di cui v'è traccia in ambito psicopedagogico già a partire dagli anni '30 del secolo scorso, hanno visto le specialiste e gli specialisti di diverse discipline dare vita a una proliferazione di modelli, nessuno dei quali sperimentalmente confermato. Non entreremo nel merito delle diverse classificazioni, non essendo l'obiettivo di questa pubblicazione, ci limitiamo a osservare che ciascuna di esse indaga in maniera specifica diverse aree, dai canali sensoriali, alle procedure di elaborazione delle informazioni, alle modalità di lavoro, ricorrendo per la descrizione delle differenze individuali a coppie di descrittori binari, spesso dicotomici, che si situano agli estremi di un continuum che racchiude tutti i possibili profili intermedi. Tali criteri descrittivi, svincolati da giudizi di valore, non hanno alcun carattere deterministico e non devono servire a etichettare chi apprende e a ingabbiarlo in una rappresentazione cristallizzata, bensì a fornire una base da cui partire per analizzare come ciascun individuo reagisce ai compiti di apprendimento (Mariani, 2013).

Tra i **canali sensoriali** è possibile distinguere, ad esempio, fra chi preferisce vedere per iscritto ciò che deve imparare (**visivo verbale**), chi privilegia le immagini mentali di ciò che deve apprendere (**visivo non verbale**), chi predilige le attività di ascolto (**uditivo**), e chi propende invece per attività concrete con un forte coinvolgimento fisico (**cinestesico**). Per quanto riguarda le **procedure di elaborazione delle informazioni** sono stati individuati, tra gli altri, i seguenti profili:

- **globale/analitico** (il globale ha una visione olistica della realtà, mentre l'analitico tende ad analizzarne i dettagli);
- **intuitivo/sistematico** (nella risoluzione di un problema l'apprendente intuitivo è più propenso a formulare subito un'ipotesi risolutiva, quello sistematico esamina prima tutte le variabili);
- **impulsivo/riflessivo** (il primo privilegia la velocità della risposta rispetto all'accuratezza, il contenuto rispetto alla forma, mentre il secondo manifesta maggiore cautela e accuratezza);
- **dipendente dal campo/indipendente dal campo** (a seconda che venga data maggiore o minore importanza ai dati di contesto).

Secondo alcuni specialisti è ipotizzabile una qualche correlazione tra i primi

tre profili, ossia l'apprendente globale tenderebbe a essere intuitivo e impulsivo, quello analitico sarebbe anche sistematico e riflessivo (Mariani e Pozzo, 2002). Infine, in relazione alle modalità di lavoro, è possibile differenziare tra chi preferisce lavorare in gruppo e chi privilegia l'attività individuale.

MILANO L2
C2

LA RILEVAZIONE DEGLI STILI DI APPRENDIMENTO

Ma come è possibile fare una rilevazione dei diversi stili di apprendimento presenti in classe? Gli strumenti a disposizione di chi insegna sono di due tipi:

- **indiretti**, consistenti in un'**osservazione** attenta e costante da parte dell'insegnante che, attraverso una serie di attività realizzate ad hoc, sollecita i diversi stili e registra puntualmente le reazioni delle apprendenti e degli apprendenti;
- **diretti**, ossia **questionari** appositamente redatti a tale scopo che, attraverso un insieme di domande specifiche e grazie a una griglia per l'interpretazione delle risposte, consentono di delineare i diversi profili.

Nel nostro lavoro di ricerca nella Comunità di pratiche del progetto *Milano L2* abbiamo deciso di avvalerci della seconda tipologia di strumenti.

In particolare, con l'intento di indagare alcune aree di stili delle donne e dei/delle minori con background migratorio della scuola secondaria di primo e secondo grado che frequentavano i laboratori di italiano previsti dal progetto, abbiamo deciso di sperimentare una versione da noi adattata del Questionario sugli stili e le modalità di apprendimento della lingua straniera a cura di Luciano Mariani, sul sito www.learningpaths.org. Il questionario - in Appendice - consta di 36 item a risposta chiusa con quattro opzioni possibili che indagano i profili analitico/globale, riflessivo/impulsivo, individuale/di gruppo e i canali sensoriali visivo-verbale, visivo-non verbale, uditivo, cinestesico (per una descrizione più approfondita dello strumento e per l'analisi dei dati emersi dalla somministrazione rimandiamo a pagina 52 e seguenti).

Per le bambine e i bambini della scuola primaria abbiamo realizzato un test ad hoc (sempre adattandolo a partire da altri materiali reperiti in rete) che riportiamo in Appendice, corredato delle indicazioni per l'insegnante; questo strumento, che indaga rispettivamente i profili visivo/uditivo/cinestesico, analitico/globale, riflessivo/impulsivo, indipendente dal campo/dipendente dal campo, non è stato sperimentato in classe, a causa dei disagi correlati alla pandemia da COVID - 19.

STILI DI APPRENDIMENTO E DI INSEGNAMENTO

Prima di iniziare la sperimentazione dei questionari nelle classi, abbiamo ritenuto necessario avviare con le docenti della Comunità di pratiche un momento di scambio e di confronto in merito allo **stretto rapporto intercorrente tra stile di apprendimento e stile di insegnamento**.

Abbiamo chiesto alle partecipanti di compilare il questionario prima di somministrarlo in classe, al fine di conoscere le proprie inclinazioni personali rispetto all'apprendimento linguistico e di acquisire consapevolezza riguardo alla loro influenza nella pratica didattica. Per approfondire la riflessione su questo tema abbiamo proposto le **domande-guida** riportate nella **Tabella 1**.



TABELLA 1 – IL MIO STILE DI INSEGNAMENTO

A coppie provate a rispondere alle seguenti domande guida, confrontandovi sulle risposte. Avete 25 minuti di tempo. In plenaria dovrete riportare 2 o 3 delle principali questioni emerse.

1. Il mio stile di insegnamento coincide con il mio stile di apprendimento di una lingua straniera? È comunque influenzato dalle mie esperienze di apprendimento delle lingue straniere?
2. Tra le attività che propongo alle studentesse e agli studenti, ce ne sono alcune con cui mi sento più a mio agio? Quali e perché?
3. Ci sono invece attività con cui NON mi sento a mio agio? Quali e perché?
4. Propongo più frequentemente attività da svolgere individualmente, a coppie, in gruppo o in plenaria?
5. Quali modalità sensoriali attivano solitamente le attività che propongo? Si tratta di attività prevalentemente scritte o orali? Uso realia in classe?
6. Propongo più spesso attività incentrate sulle forme e sulle strutture linguistiche o attività incentrate sugli scopi comunicativi?
7. Come svolgo le attività di riflessione metalinguistica? In maniera deduttiva o induttiva?
8. Propongo mai attività metacognitive?

Adattato da Daloiso, 2006

Essere consapevole del proprio stile di insegnamento e di quanto esso sia filtrato dallo stile di apprendimento **aiuta il docente ad allontanarsi da abitudini didattiche consolidate e ad acquisire maggiore flessibilità** per meglio rispondere alla pluralità dei modi di apprendere che si possono rilevare in aula.

In quel sistema complesso che è la CAD, anche l'insegnante è portatore di differenza e dovrà sì analizzare le propensioni cognitive e le attività preferite degli apprendenti e delle apprendenti, ma anche monitorare regolarmente le proprie proposte e strategie didattiche, modulandole sulla complessità del gruppo classe e adottando un approccio eclettico che possa intercettare il maggior numero di stili.

MILANO L2
C2

ITALIANO L2
E STILI DI
APPRENDIMENTO

COME LAVORARE SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO

Lavorare sugli stili in classe implica l'adozione di un intervento didattico bilanciato, attraverso il quale ciascun apprendente possa sfruttare i propri punti di forza e contemporaneamente rafforzare i punti di debolezza (Mariani, 2013). Se è vero, infatti, che in assoluto non esistono stili migliori di altri, è altrettanto vero che ve ne sono di più efficaci in relazione al compito. **L'obiettivo di una didattica attenta agli stili è quello di educare alla flessibilità cognitiva, abituando chi apprende a disporre di un ampio spettro di operazioni cognitive e a utilizzare stili di lavoro diversificati in base al compito richiesto.**

Per la valorizzazione dei punti di forza il docente può far lavorare insieme discenti con stili simili e fare ricorso a una varietà di stimoli o di approcci, in modo da intercettare le modalità di apprendimento predilette del gruppo classe.

Riportiamo nella **Tabella 2** le attività preferite in relazione a ciascuno stile, corredate di strategie didattiche ad uso dell'insegnante.

TABELLA 2 – STILI, ATTIVITÀ E STRATEGIE

	VISIVO VERBALE	VISIVO NON VERBALE
ATTIVITÀ PREFERITE	Preferenza per la lettura e per la scrittura . Predilige: disporre di istruzioni scritte ; fare elenchi lessicali ; commentare oralmente o per iscritto immagini, grafici, tabelle ; fare attività di manipolazione di un testo (parafrasi, riassunto, stesura di appunti) e giochi di parole; testi di tipo descrittivo .	Preferenza per il visual learning . Predilige: memorizzare per immagini; evidenziare le parole-chiave di un testo con colori diversi; fare attività di transcodificazione (da un testo a un disegno) e di abbinamento lingua e immagine ; creare mappe, schemi, grafici, tabelle per ricordare quanto letto o ascoltato; fare giochi come il memory e attività dal video; testi di tipo descrittivo .
STRATEGIE INSEGNANTE	Usare in modo preponderante testi scritti .	Utilizzare video, flashcard, spidergram, schemi, tabelle .

	UDITIVO	CINESTETICO
ATTIVITÀ PREFERITE	Privilegia l' ascolto . Predilige: avere istruzioni orali ; memorizzare per suoni (è molto attento alle peculiarità fonetiche); memorizzare il lessico, sfruttando la rima, il ritmo, la prosodia (battito di mani); attività di ascolto, canzoni, discussioni e conversazioni .	Privilegia attività pratiche , concrete, la manipolazione e il movimento , il richiamo alla propria esperienza . Predilige: imparare e memorizzare facendo; fare attività associate al movimento (action songs in cui sono abbinati parola, ritmo e gesto, mimo, role play, compiti autentici che richiedono coinvolgimento fisico ...); testi narrativi con trame avvincenti, ricchi di azioni ed eventi.
STRATEGIE INSEGNANTE	Privilegiare le attività in coppia o in gruppo . Potrebbe essere utile registrare parti della lezione oppure le sue produzioni orali .	Utilizzare tecniche TPR , attività di cucina , far scrivere le parole in aria per memorizzarle e altre attività abbinata al movimento , proporre uscite didattiche .
	INDIPENDENTE DAL CAMPO	DIPENDENTE DAL CAMPO
ATTIVITÀ PREFERITE	Preferisce trovare soluzioni personali a un compito dato e lavorare individualmente . Predilige attività di produzione libera scritta e orale .	Preferisce applicare procedure già note a situazioni e contesti non noti e lavorare con i compagni . Predilige attività di incastro, cloze, memorizzazione.
STRATEGIE INSEGNANTE	Privilegiare le attività e la riflessione di tipo individuale e dare la possibilità di una correzione autonoma , distribuendo le chiavi.	Privilegiare attività di gruppo con correzioni a coppie , il confronto di opinioni e la realizzazione di prodotti comuni (project work).

MILANO L2
C2

ITALIANO L2
E STILI DI
APPRENDIMENTO

	ANALITICO/SISTEMATICO/ RIFLESSIVO	GLOBALE/INTUITIVO/ IMPULSIVO
ATTIVITÀ PREFERITE	Privilegia l' analisi dei dettagli , l' ordine logico e la linearità . Predilige: attività logiche e deduttive, di classificazione, analisi, memorizzazione, identificazione delle differenze, riordino di parole o testi.	Privilegia l' analisi di un compito nel suo complesso . Predilige: attività induttive e di elicitazione , di brainstorming, di messa a fuoco delle somiglianze , di sintesi (stesura di mappe, schemi, spidergram).
STRATEGIE INSEGNANTE	Maggiore focalizzazione sulla forma e sulla correttezza, approccio deduttivo con analisi dei dettagli ed elencazione di tutti i punti di un compito in modo ordinato, attività di tipo manipolativo e in generale attività chiuse , dagli esiti ben definiti. Evitare input eccessivi e troppo ricchi e variati, richiedere giudizi più oggettivi.	Maggiore contestualizzazione e focalizzazione sui significati e sugli scopi comunicativi , approccio induttivo alla grammatica con formulazione e verifica di ipotesi, partire da un'idea generale degli argomenti che vuole proporre ed essere disponibile a variare l'ordine degli argomenti per cogliere le sollecitazioni degli apprendenti. Attività aperte , più creative (dialogo su traccia, role play, ...) Fornire anche input complessi , richiedere giudizi più soggettivi.

Adattato da Aramu e Romanello, 2019

Nel corso della sperimentazione le docenti della Comunità di pratiche hanno realizzato in classe delle proposte didattiche con alternanza di stimoli sensoriali e/o di approcci analitico/sistematico/riflessivo e globale/intuitivo/impulsivo, sulla base degli esempi da noi forniti e riportati nelle **Tabelle 3 e 4**. L'insieme delle attività prodotte è confluito poi nella stesura di un'intera unità di lavoro attenta agli stili inserita in Appendice e corredata di una scheda guida per l'insegnante.

Per il potenziamento della flessibilità cognitiva è utile far riflettere il gruppo classe su vantaggi e svantaggi dei diversi stili in rapporto ai compiti richiesti, su quanto uno stile agevoli oppure ostacoli la risoluzione di un problema e far lavorare insieme discenti con stili opposti. In questa fase l'insegnante accompagnerà ogni apprendente alla scoperta delle strategie di apprendimento e alla loro attivazione consapevole, adottando un approccio metacognitivo.

Per un approfondimento sulla didattica metacognitiva nella classe di italiano L2 rimandiamo al paragrafo *Dalla rilevazione degli stili di apprendimento alla didattica metacognitiva*.

TABELLA 3
ESEMPIO DI ATTIVITÀ CON ALTERNANZA DI STIMOLI SENSORIALI

LIVELLO	A1-A2
OBIETTIVO	competenza lessicale (lessico dell'abbigliamento)
OPERAZIONE DIDATTICA	fissazione/reimpiego
FASE DELL'UNITÀ DI LAVORO	svolgimento

- l'insegnante mostra alla classe delle flashcard con i capi di abbigliamento, chiede se ne ricordano i nomi, li fa ripetere più volte mostrando le flashcard e scrivendoli man mano alla lavagna; gli studenti e le studentesse copiano e ripetono i nomi, toccando la parte del corpo a cui il capo di abbigliamento è destinato;
- a coppie fanno un memory sull'abbigliamento, abbinando parola-immagine;
- in piccoli gruppi risolvono un crittogramma e un cruciverba;
- a ciascuno/a è assegnato un determinato capo d'abbigliamento e un certo colore, quando l'insegnante pronuncia quel capo e quel colore (es: gonna nera) l'apprendente in questione deve alzarsi in piedi; dopo un primo giro fatto dall'insegnante, saranno uno/a o più apprendenti a dare i comandi;
- in plenaria alcuni studenti a turno devono dire che cosa indossa uno dei compagni, se le affermazioni sono corrette il resto della classe si alza in piedi, se sono errate la classe resta seduta;
- infine, a coppie, si fanno piccoli drammatizzazioni/role-play in un negozio di abbigliamento (uno/a vende, l'altro/a compra).

MILANO L2
C2

ITALIANO L2
E STILI DI
APPRENDIMENTO

TABELLA 4 – ESEMPIO DI ATTIVITÀ CON ALTERNANZA DI APPROCCI

LIVELLO	A1-A2
OBIETTIVO	interazione orale
OPERAZIONE DIDATTICA	elicitazione
FASE DELL'UNITÀ DI LAVORO	introduzione



GLOBALE/INTUITIVO/
IMPULSIVO

- Che cosa vedete nell'immagine?
- Che titolo possiamo dare?
- A cosa vi fa pensare?

Presentare un'altra immagine diversa ma con soggetto simile e far notare le somiglianze.

ANALITICO/SISTEMATICO/
RIFLESSIVO

- In che stagione dell'anno siamo?
- La signora ha comprato frutta o verdura?
- Che cos'ha la signora nella mano destra?

Presentare un'altra immagine diversa ma con soggetto simile e far notare le differenze.

CHE CLASSE! IL QUESTIONARIO SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO PROPOSTO NEI CORSI DEL PROGETTO

DI CRISTINA ZANZOTTERA

SPERIMENTARE IL QUESTIONARIO SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO: LA PROPOSTA

Nell'ambito degli incontri di Comunità di pratiche, nove partner di progetto hanno sperimentato il questionario sugli stili di apprendimento, proponendolo agli studenti e alle studentesse dei corsi di italiano del progetto *Milano L2*.

In particolare, tre partner (*Associazione Arcobaleno, Diapason Cooperativa Sociale a.r.l. Onlus e Associazione Mamme a Scuola Onlus*) hanno lavorato con gruppi di donne, mentre sei partner hanno coinvolto gruppi di minori tra gli 11 e i 17 anni (*Società Cooperativa Sociale A.ME.LIN.C. Onlus, Asnada, Farsi Prossimo Onlus S.c.s., Fondazione Monserrate Onlus, Fondazione Verga COI, Tempo per l'infanzia*).

In totale le insegnanti hanno somministrato 70 questionari in 9 gruppi-classe, supportate in alcuni casi da un intervento di mediazione linguistico culturale. Gli studenti coinvolti infatti presentavano diversi livelli di competenza linguistico-comunicativa in italiano, dal pre-A1 al B1.

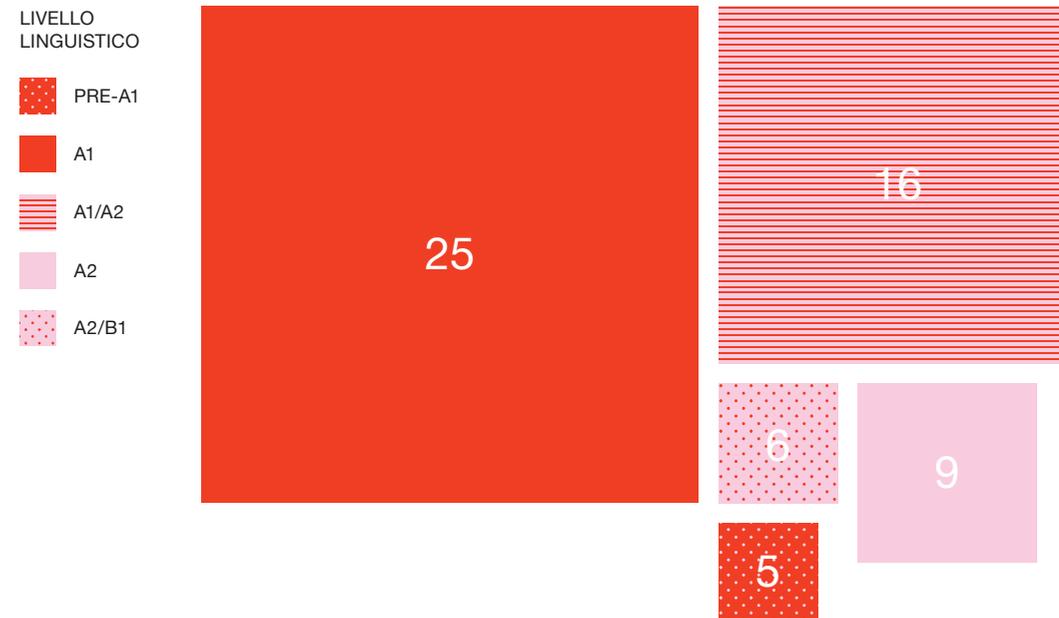
Per questo motivo, nell'ambito del progetto **i questionari sono stati tradotti in 13 lingue** (italiano, arabo, cinese, spagnolo, singalese, tagalog, inglese, albanese, portoghese brasiliano, hindi, tigrino, somalo e bengalese) e resi disponibili in formato cartaceo, digitale (in pdf) o come moduli Google.

I questionari sono stati effettivamente somministrati in 9 lingue, in relazione ai gruppi linguistici più rappresentati: arabo (25%), cinese (25%), spagnolo (8%), singalese (6%), tagalog (2%), inglese (2%), albanese (1%), portoghese brasiliano (1%); mentre nel 30% dei casi si è scelto di somministrare il questionario in lingua italiana, proponendolo anche come momento di apprendimento linguistico nei gruppi già pronti a cogliere questa proposta.

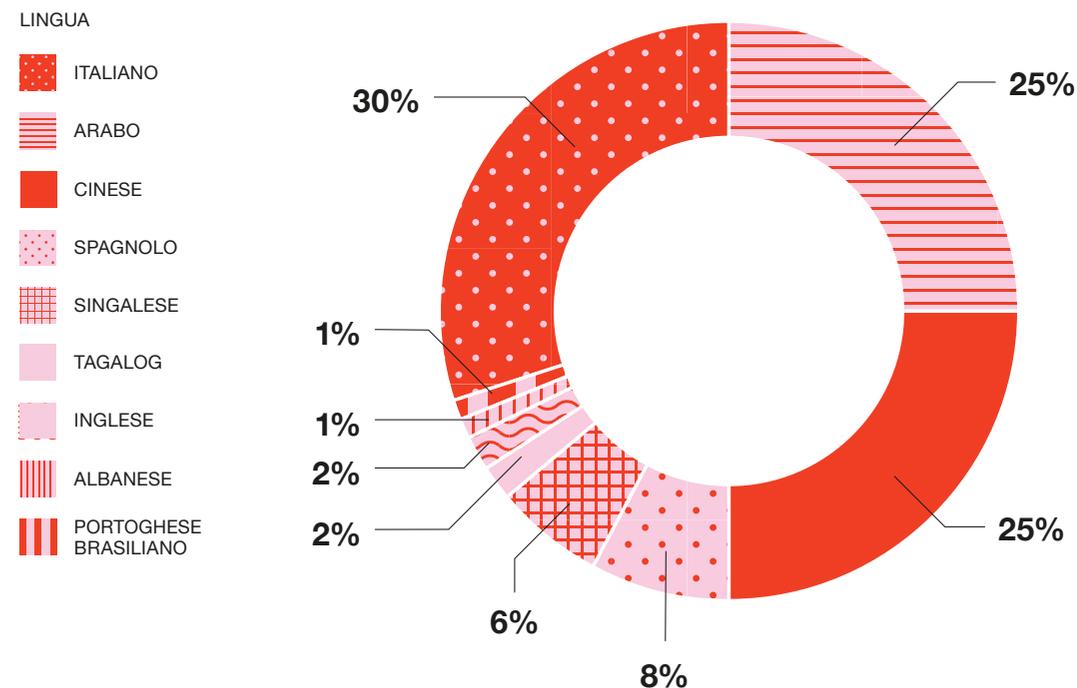
MILANO L2
C2

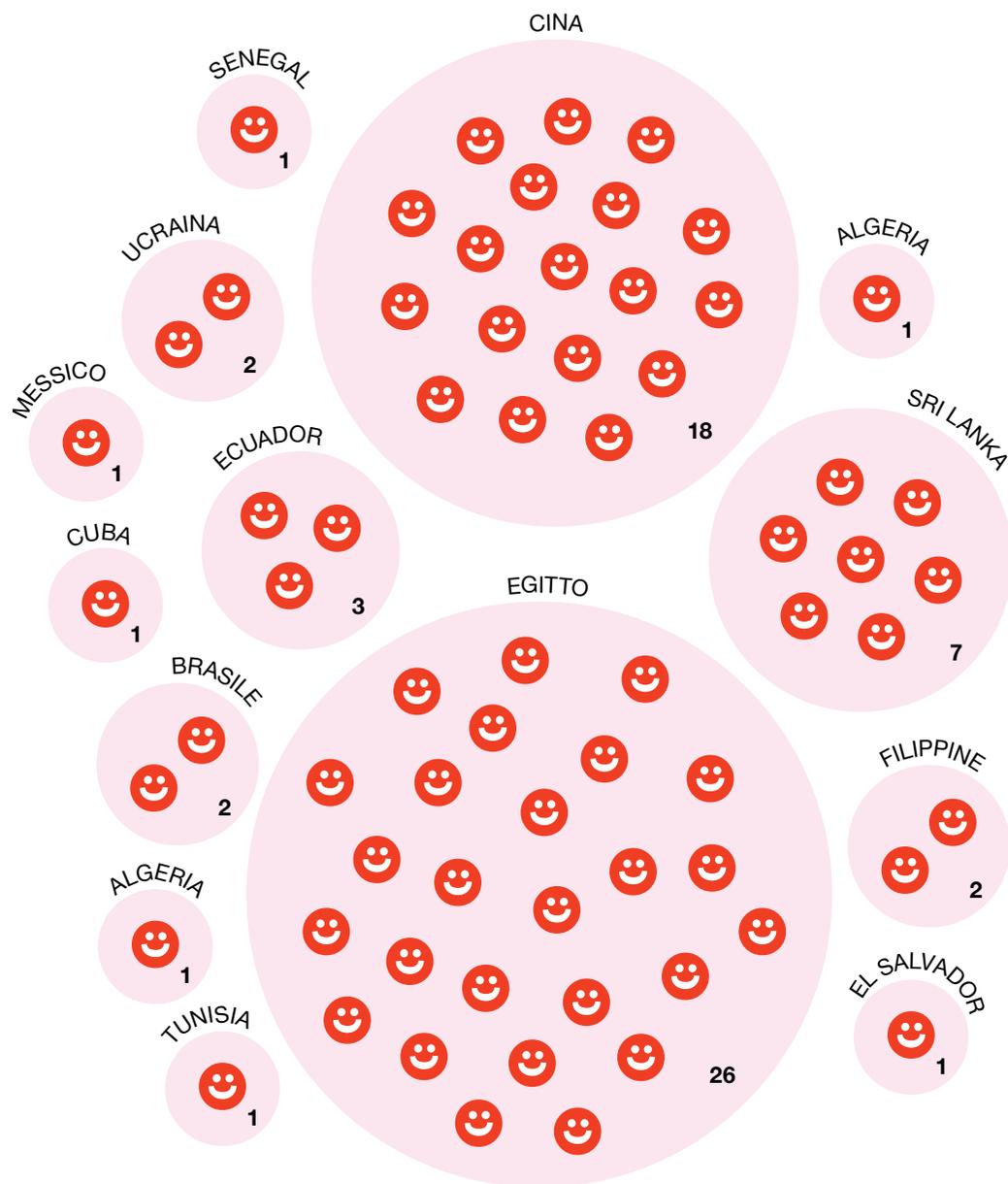
LIVELLO LINGUISTICO DEI PARTECIPANTI COINVOLTI

Numero di partecipanti coinvolti divisi per livello linguistico



LINGUE IN CUI È STATO SOMMINISTRATO IL QUESTIONARIO





Come in parte anticipato, i docenti partecipanti alla Comunità di pratiche, dopo aver sperimentato il questionario su di sé, hanno ricevuto alcune importanti indicazioni circa gli obiettivi e le modalità di presentazione e somministrazione del questionario stesso.

Scopo del questionario è quello di raccogliere informazioni sugli stili di apprendimento in classe, in modo da:

- favorire la riflessione e la discussione tra insegnante e studenti;
- aiutare gli studenti a sfruttare a fondo i propri punti di forza e intervenire sui propri punti deboli;
- permettere all'insegnante di operare eventuali cambiamenti e/o strutturare interventi di classe, di gruppo e individuali nelle aree ritenute più opportune.

In base alle caratteristiche della classe, l'insegnante decide se la compilazione debba essere anonima o meno.

Il questionario è composto da sette sezioni; ogni studente ottiene un punteggio per ogni domanda e può quindi calcolare il punteggio complessivo per ogni sezione, corrispondente a un particolare stile di apprendimento.

Prima di analizzare i punteggi ottenuti è bene però che l'insegnante chiarisca quanto segue:

- non ci sono punteggi migliori o peggiori;
- ogni punteggio rappresenta il personale modo di studiare e di imparare del singolo apprendente e ogni stile di apprendimento può avere i suoi lati positivi e negativi;
- i risultati del questionario verranno utilizzati esclusivamente per conoscere meglio la classe e pianificare interventi didattici più mirati.

Per spiegare i risultati dei punteggi l'insegnante può utilizzare le descrizioni delle scale graduate che seguono al questionario. L'insegnante può poi decidere di far discutere i risultati in gruppo e/o a classe intera, proponendo alcune domande-stimolo che guidino la riflessione:

1. Ti è sembrato interessante questo questionario?
2. In che misura ti ritrovi nei risultati del questionario?
3. Quali risultati ti sembra non rispecchino il tuo "stile di apprendimento"?
4. Hai scoperto qualcosa di particolarmente interessante circa il tuo modo di studiare e imparare una lingua?

DOPO LA SOMMINISTRAZIONE DEI QUESTIONARI

Tra il primo e il secondo incontro della Comunità di pratiche, in preparazione alla restituzione di quanto sperimentato, ogni docente è stato invitato anche a osservare in maniera più puntuale gli esiti dei questionari, compilando una scheda di sintesi (**Tabella 5**), una sorta di **mappa degli stili di apprendimento della classe** in termini di canali sensoriali e di procedure di elaborazione delle informazioni prevalenti di ciascuno studente.

TABELLA 5 – ESITI DEGLI STUDENTI

	1	2	3	4	...
Studente					
Visivo verbale					
Visivo non verbale					
Uditivo					
Cinestesico					
Analitico					
Globale					
Riflessivo					
Impulsivo					
Individuale					
Di gruppo					

MILANO L2
C2

ITALIANO L2
E STILI DI
APPRENDIMENTO

Nella tabella proposta è possibile indicare semplicemente con una X la cella corrispondente allo stile prevalente oppure, per una visione più precisa, è possibile riportare il punteggio ottenuto da ogni studente in relazione a ogni canale sensoriale (visivo verbale, visivo non verbale, uditivo, cinestesico) e per ogni coppia di stili (analitico/globale, riflessivo/impulsivo, individuale/di gruppo).

A questo punto è possibile fare una ulteriore sintesi (**Tabella 6**) osservando il gruppo classe nel suo complesso.

TABELLA 6 – ESITI DEL GRUPPO CLASSE

STILE DI APPRENDIMENTO	NUMERO STUDENTI	PERCENTUALE
Visivo verbale		
Visivo non verbale		
Uditivo		
Cinestetico		
Analitico		
Globale		
Bilanciato tra analitico e globale		
Riflessivo		
Impulsivo		
Bilanciato tra riflessivo e impulsivo		
Individuale di gruppo		
Bilanciato tra individuale e di gruppo		

L'analisi delle caratteristiche del gruppo classe, svolta in questi termini, ha portato le insegnanti a osservare studenti e studentesse con una nuova consapevolezza, a comprenderne meglio le specificità, nella prospettiva di adottare in futuro molteplici e differenti strategie didattiche, capaci di sollecitare e valorizzare ciascuno e tutti gli stili di apprendimento della classe.

COME È ANDATA?

Una volta somministrato il questionario, la Comunità di pratiche, durante il suo secondo incontro, si è concentrata sulla restituzione degli esiti, confrontandosi su punti di forza e criticità della sperimentazione in classe, riportando quanto emerso anche dalla discussione con gli studenti e le studentesse rispondenti al questionario, a partire da alcune domande guida:

- Quando/Come/Dove lo avete somministrato (caratteristiche generali del gruppo classe, in quale momento del corso...)?
- Quali sono state le prime reazioni degli apprendenti?
- Avete avuto delle difficoltà durante la somministrazione? Quali?
- Come avete condotto la riflessione collettiva in classe?
- Che cosa è emerso? Che cosa vi ha colpito?

Per la restituzione il gruppo di lavoro si è diviso in due sottogruppi: docenti che hanno somministrato il questionario in classi di donne e docenti che lo hanno proposto in classi di giovani tra gli 11 e i 18 anni.

Nel **sottogruppo di donne** è emersa chiaramente **la poca abitudine a riflettere sul proprio processo di apprendimento**; un'insegnante riporta la domanda: «Qualcuno, durante la vostra esperienza di scuola nel paese di origine, vi ha mai fatto riflettere su come voi imparate?». E le risposte negative e quasi attonite delle corsiste, al tempo stesso molto curiose e un po' preoccupate di fronte alla proposta del questionario, che hanno comunque accolto con interesse e da cui si sono lasciate coinvolgere (*Mamme a scuola*).

Anche in altri casi **l'attitudine alla metacognizione sembra molto distante dai vissuti delle studentesse**, in particolare per chi ha alle spalle percorsi di scolarità brevi o molto fragili: «Ah perché, si impara in modo diverso? Io posso imparare in modo diverso da lei?» (*Diapason*).

In altri contesti il questionario ha trovato terreno fertile incontrando ad esempio un gruppo che, grazie alla sua forte eterogeneità, si stava già ponendo alcune domande: «Perché io non ho ancora imparato? Perché lei parla meglio di me? Perché tu capisci e io non capisco?», in particolare a partire dal confronto con le compagne: «Ma tu da quanto tempo sei qua? Quanti corsi hai fatto? Io ho fatto tre volte l'A1» (*Villa Pallavicini*).

Per ovviare alle difficoltà linguistiche delle corsiste con livelli di italiano più bassi, ma anche per supportare il gap legato alla poca consapevolezza di sé come apprendente, in un gruppo di livello A2+ **è risultato molto utile, se non indispensabile, il supporto di una mediatrice** (*Mamme a scuola*): «L'obiettivo era quello che loro capissero bene, che loro dicessero esattamente quello che avevano in testa».

L'intervento della mediatrice si è rivelato fondamentale, infatti, per **esplicitare alcuni concetti che le apprendenti non sembravano possedere** (es. vedere esempi prima di arrivare alla regola e non studiare la regola prima e applicarla poi); al tempo stesso gli **esempi concreti** delle insegnanti sono stati molto utili per aiutare tutte a capire: «Impari di più quando Giordana ti fa vedere un video? Quando Giordana ti scrive delle cose?». Alla fine, affermano le docenti «le studentesse erano davvero soddisfatte di poter parlare di sé finalmente!» (*Diapason*).

A livello organizzativo le docenti hanno segnalato **la necessità e l'importanza di dedicare al questionario un tempo disteso**: almeno due ore per la spiegazione

MILANO L2
C2

ITALIANO L2
E STILI DI
APPRENDIMENTO

e la somministrazione, quindi ancora una o due ore, magari nell'incontro successivo, per la restituzione e il confronto in gruppo.

Alcune partecipanti hanno avuto difficoltà nella compilazione del modulo Google, benché in L1, altre nell'indicare prima il punteggio di ciascuna risposta e poi sommare i risultati delle varie domande alla fine della sezione, in particolare quando il questionario è stato somministrato a distanza. Emerge così chiaramente come la compilazione del questionario e il conteggio delle risposte richieda anche **competenze digitali e matematiche (numeracy), che non vanno date per scontate**.

Nel **confronto sugli esiti dei questionari**, sono state confermate «molto chiaramente alcune situazioni che spiccano all'interno della classe, per esempio una studentessa che è molto analitica e molto poco globale» (*Diapason*). Nel caso di un gruppo altamente scolarizzato invece, le studentesse sono rimaste stupite dai risultati: «alcune erano un po' restie ad accettare il fatto di essere risultate globali, volevano essere analitiche, non so perché, soprattutto le ucraine, ecco» (*Arcobaleno*).

In conclusione, potremmo affermare, con le studentesse che «è stata una lezione speciale!» in cui forse per la prima volta le apprendenti si sono sentite davvero coinvolte in prima persona, mentre l'insegnante ha capito di volersi abituare «veramente sempre di più a coinvolgerle, a chiedere a loro».

È un primo passo per dire alle studentesse: «Guardate che voi imparate l'italiano, certo, c'è l'insegnante che può essere più o meno brava, ma ci siete anche voi, con quello che voi mettete in campo per impararlo!». Vale a dire, in modo molto chiaro: **«Voi siete responsabili di quello che imparate** esattamente come l'insegnante che è qui per darvi una mano per imparare l'italiano».

Sembra quindi che, al di là dei risultati, il questionario sia stato l'occasione per iniziare a introdurre un discorso importante, che parla di responsabilità e **consapevolezza**, sia per le apprendenti che per le insegnanti, un'idea da portare avanti e da coltivare insieme nel tempo.

Anche nel **sottogruppo dedicato ai corsi per ragazzi e ragazze**, uno dei limiti riscontrati è stata la fatica a far comprendere appieno alcuni concetti proposti nel questionario, così «i ragazzi si sono trovati subito un po' spiazzati» e si è persa in parte la spontaneità nelle risposte, affermano le docenti. Gli apprendenti hanno posto domande di chiarimento su molti quesiti: «Ma che cosa vuol dire che per capire o per parlare in una lingua straniera tendo a passare per la lingua madre?», concetti spesso oscuri perché, come ipotizzano anche le docenti, esiste un gap legato alle differenze tra sistemi scolastici e percezioni di come si apprende: **«nessuno li ha mai fatti riflettere sul fatto che esistono diversi stili di apprendimento, intelligenze multiple, diversi canali sensoriali** attraverso cui passano le informazioni, ecc. ecc.»

Nei gruppi dedicati ai minori, le docenti hanno messo in campo diverse strategie per proporre il questionario, utilizzando **modalità creative e motivanti per gli apprendenti**, nonché **utili a semplificare i quesiti** e a facilitarne la comprensione.

Tempo per l'Infanzia, scuola che offre laboratori di Italiano in cui si intrecciano lingua, attività laboratoriali e artistiche, ha proposto di condividere gli esiti del questionario attraverso la creazione di una **Carta d'Identità degli Stili di Apprendimento**: Come imparo l'italiano? Cosa mi piace di più?

La Carta d'identità è stata costruita con il supporto di colori, cartoncini e strisce



di testo che riportavano i descrittori relativi ai diversi stili, posizionati su diversi tavoli (es. il tavolo dei globali, il tavolo dei cinestesici, ...), scelti dai ragazzi e utilizzati per comporre la propria carta di identità.

Nella stessa prospettiva, *Asnada*, scuola che sempre valorizza la dimensione interculturale ed eterogenea dei gruppi di apprendenti, ha proposto **una presentazione in PowerPoint, ricca di immagini accattivanti e di parole chiave associate ai diversi stili**, per illustrarli e esemplificarli.

Il tema è stato introdotto con una sorta di metafora dello stile: sei casual, sei elegante...? Per poi riportare il gruppo allo stile di apprendimento. Presentando le slide gli studenti sono stati invitati a pensare al loro modo di imparare, provando a «dire dove pensavano di collocarsi e dove pensavano gli altri potessero collocarsi».

Rispetto alle **modalità di somministrazione** del questionario, anche in questi gruppi è emersa la necessità di dedicarvi almeno due ore, in particolare per il bisogno di chiarire e esplicitare concetti poco noti, anche in relazione alla giovane età o, in alcuni casi, alla poca esperienza dei partecipanti come apprendenti.

In alcuni casi si è scelto di non proporre il questionario come modulo Google ma di dividerlo a distanza in PowerPoint, sezione per sezione, accompagnando la o lo studente sia nelle singole domande, lette insieme, che nella successiva analisi dei risultati (*Asnada*); o ancora, in presenza, si è optato per il formato cartaceo e per il confronto sugli esiti in gruppo con un'attività interattiva (come visto per *Tempo per l'infanzia*); maggiori difficoltà si sono riscontrate nella somministrazione a distanza, nei casi in cui vi fossero problemi di comunicazione (es. a causa delle telecamere spente) o nelle situazioni di gruppi in cui parte degli studenti ha svolto il questionario in classe, in presenza, e parte del gruppo a distanza, da casa.

Osservando gli **esiti della sperimentazione**, alcune docenti sono sembrate sorprese dalla partecipazione attiva e interessata degli studenti, in particolare per un gruppo omogeneo di madrelingua cinese (*Fondazione Monserrate*).

È parso meno inatteso invece il risultato del questionario: «Il 100% degli studenti a cui ho fatto questo test hanno (mostrato) uno stile di apprendimento individuale e questo potrebbe coincidere col fatto che siano, secondo me, cinesi. Non lavorano bene in gruppo, preferiscono fare le cose con calma, pensarci molto, in modo molto individuale».

Tuttavia, per gli studenti il questionario sembra aver portato alcune conferme ma anche nuove scoperte: «Wow, alcune cose le immaginavo già, altre invece...», scoprire ad esempio di prediligere un apprendimento di tipo globale per alcuni è una novità, non ci avevano mai pensato...

Interessante anche notare gli **effetti della recente esperienza di apprendimento presso una scuola di Italiano in cui si sperimentano diversi modi e canali per apprendere**: «Chi non aveva mai fatto la nostra scuola era tutto (orientato) sulla lettura, sullo stile visivo; mentre gli studenti del gruppo B1 che avevano già fatto la scuola erano molto (orientati) sul cinestesico perché *Asnada* era stata la prima esperienza di apprendimento cinestesico che avevano avuto ...», un'esperienza quindi che sembra aver avuto effetto sugli apprendenti, almeno sulla consapevolezza che esistano diversi stili per apprendere, tutti potenzialmente efficaci.

Infine, notiamo come siano gli stessi studenti a **richiamare l'attenzione anche agli stili di insegnamento dei propri insegnanti** (pp.44 e 46). Una docente riporta infatti che nella fase di confronto sugli esiti dei questionari, gli studenti hanno spesso risposto con «dipende...», dipende dalla materia che si sta affrontando e

dall'insegnante che si trovano di fronte, con il quale può essere più o meno facile, ad esempio, affrontare un'attività di gruppo o partecipare a un'attività di problem solving (*Farsi Prossimo*).

Emerge chiaramente, ancora una volta, l'importanza della consapevolezza, in primis da parte dell'insegnante, della **pluralità di stili presenti in classe** (dei docenti e degli studenti) e il valore della **flessibilità** nel proporre attività varie per tipologia e metodo, per osservare se e «come i risultati cambiano nell'apprendimento, se costruiamo la lezione in base ai loro stili di apprendimento».

ALCUNI ESITI DEI QUESTIONARI

Concluso il percorso delle Comunità di pratiche, sembra interessante dare uno sguardo agli esiti complessivi dei 70 questionari somministrati, per osservare se vi siano correlazioni tra alcune caratteristiche degli apprendenti e particolari stili di apprendimento, ovvero se emergano altri elementi ricorrenti o particolarmente interessanti.

Ci domandiamo in primo luogo se per gli apprendenti del progetto è vero che, come affermato nella prima parte di questo capitolo, **l'apprendente globale tenderebbe a essere intuitivo e impulsivo, quello analitico sarebbe anche sistematico e riflessivo**.

Dei nostri 70 partecipanti all'indagine, rispetto al binomio riflessivo/impulsivo, solo **26** si collocano nella fascia più bassa di punteggio, corrispondente in maniera marcata al **profilo riflessivo**, che manifesta cioè una certa cautela e accuratezza nell'affrontare i compiti linguistici. Di questi 26 però, **solo 3 risultano avere anche uno stile marcatamente analitico**, collocandosi nella fascia di punteggio più bassa; 1 risulta avere uno stile globale, mentre la maggior parte degli apprendenti riflessivi, 22, risulta bilanciata tra lo stile analitico e globale.

Può essere interessante notare anche che di questi 26 profili riflessivi **solo 5 sembrano davvero prediligere la modalità di lavoro individuale**, mentre 7 preferiscono la modalità di lavoro di gruppo e 17 risultano bilanciati tra le due dimensioni.

Solo in un caso (un'apprendente su 70, una adolescente di origine cinese) risulta una completa corrispondenza tra gli stili analitico, riflessivo e individuale con un posizionamento nella fascia più bassa di punteggio per tutte e tre le voci. In linea generale, possiamo affermare che **nel nostro campione un apprendente con uno stile riflessivo tende a mostrare uno stile bilanciato tra analitico e globale**.

Se osserviamo invece gli apprendenti che risultano prediligere una **modalità di lavoro impulsiva**, che privilegia la velocità della risposta rispetto all'accuratezza e il contenuto rispetto alla forma, possiamo notare che si tratta di soli 4 apprendenti su 70 che risultano tutti bilanciati rispetto al binomio globale/analitico, nessuno dei quattro impulsivi cioè risulta privilegiare anche lo stile globale (con punteggio massimo). Tutti e quattro poi prediligono la modalità di lavoro di gruppo.

Spostandoci al **binomio globale/analitico**, osserviamo che solo 2 studenti su 70 risultano preferire pienamente uno stile globale, di questi uno si mostra bilanciato nelle altre due dimensioni (impulsivo/riflessivo e di gruppo/individuale), mentre l'altro si colloca addirittura nella fascia di punteggio più bassa mostrando quindi uno stile globale-riflessivo-individuale.

In conclusione, anche in questo caso notiamo come **solo talvolta l'appren-**

dente impulsivo tenda ad essere anche globale (sebbene in maniera bilanciata), mentre per i nostri apprendenti non accade il contrario: chi mostra marcatamente uno stile globale non risulta essere anche pienamente impulsivo.

Ci domandiamo, in seconda battuta, se per il nostro campione, dagli esiti dei questionari si possa intravedere **l'influenza della cultura di appartenenza sugli stili di apprendimento**, come osservato anche da alcune docenti (si veda cap. 2.8).

Proviamo a mettere in relazione il dato relativo al paese d'origine con lo stile di elaborazione delle informazioni; osserviamo che gli apprendenti che prediligono:

- uno stile individuale (9 soggetti) provengono da 5 Paesi diversi;
- uno stile riflessivo (26 soggetti) hanno 8 diverse nazionalità;
- uno stile analitico (5 soggetti), condividono un paese arabo d'origine in 4 casi su 5.

In linea generale possiamo affermare che in questi casi non sembra emergere una correlazione tra stile individuale-riflessivo-analitico e i contesti d'origine. La stessa **eterogeneità rispetto alla nazionalità** si riscontra anche rispetto agli stili di gruppo-impulsivo-globale.

Proviamo ora a mettere in relazione il dato relativo al **paese d'origine** con le **modalità sensoriali** preferite dagli apprendenti che hanno risposto al questionario, oltre che con la modalità di lavoro preferita.

Per riprendere una delle ipotesi accennate in apertura di capitolo, e cioè che in alcune società si attribuisce grande importanza all'esperienza e all'imitazione dell'insegnante, percepito come una sorta di maestro-guida, facendo meno ricorso al libro e alla scrittura, scegliamo di focalizzare la nostra attenzione in particolare sul **canale visivo non verbale** e sul **canale uditivo**, guardando ai paesi d'origine, e di conseguenza ai sistemi scolastici-formativi propri di tali contesti e alle idee su come si apprende proprie di chi li ha frequentati per anni.

Osserviamo i risultati dei questionari degli **apprendenti di origine cinese, 18 ragazze e ragazzi** tra gli 11 e i 18 anni, scolarizzati in parte nel paese d'origine (4 anni in media) e in parte in Italia (4,8 anni in media), salvo due casi di studenti che hanno frequentato la scuola solo in Italia.

Notiamo che:

- 2 studenti prediligono marcatamente la modalità di lavoro di gruppo (pari all'11% dei sinofoni);
- 3 privilegiano il canale visivo verbale (il 16,5%);
- 7 preferiscono il canale visivo non verbale (il 39%);
- 4 il canale uditivo (il 22%);
- nessuno degli studenti mostra di prediligere il canale cinestetico (0%).

Osserviamo poi i risultati dei questionari degli **apprendenti di origine araba, 28 apprendenti**, di cui: dodici donne (11 egiziane e una algerina) scolarizzate nel paese d'origine da 8 a 15 anni; sedici minori tra gli 11 e i 18 anni (15 egiziani e 1 tunisino), scolarizzati nel paese d'origine da 6 a 9 anni.

Notiamo che:

- 7 studenti prediligono marcatamente la modalità di lavoro di gruppo (pari al 25%);
- 10 privilegiano il canale visivo verbale (il 36% ca.);

- 10 preferiscono il canale visivo non verbale (il 36% ca.);
- 19 il canale uditivo (il 68% ca.)
- 8 studenti mostrano di prediligere il canale cinestetico (22% ca.).

Osserviamo infine i risultati dei questionari delle e degli **apprendenti provenienti da paesi dell'America Centrale o Meridionale, 11 apprendenti**, di cui: cinque donne (2 brasiliane, 2 ecuadoregne e 1 messicana) scolarizzate nel paese d'origine da 8 a 15 anni e sei minori tra gli 11 e i 18 anni (1 cubano, 1 ecuadoregno, 3 peruviani e 1 salvadoregno), 4 di 6 studenti sono neoarrivati in Italia (da un anno circa) e hanno percorsi di scolarità nei paesi d'origine da 7 a 10 anni, mentre 2 studenti sono scolarizzati per 5 anni circa in Italia e per 2 anni nel paese d'origine. Notiamo che:

- 2 apprendenti prediligono marcatamente la modalità di lavoro di gruppo (pari al 18%);
- 5 privilegiano il canale visivo verbale (il 45% ca.);
- 4 preferiscono il canale visivo non verbale (il 36% ca.);
- 6 il canale uditivo (il 54% ca.);
- 3 studenti mostrano di prediligere il canale cinestesico (27% ca.).

In sintesi, **nel nostro campione**, possiamo osservare **alcune tendenze** che accomunano parte o buona parte degli apprendenti coinvolti di madrelingua omogenea.

Colpisce ad esempio, per gli apprendenti sinofoni, la scarsa propensione alla modalità di lavoro di gruppo (11% del campione) e ad attività che implicano un fare concreto e un forte coinvolgimento fisico (0%); riguardo agli apprendenti arabofoni appare molto evidente la netta preferenza per il canale uditivo (68%) oltre che una buona attitudine all'impiego del canale visivo verbale e non verbale (complessivamente 15 su 28, il 53% del campione); la stessa tendenza si osserva, seppur in maniera meno marcata, per gli apprendenti di lingua spagnola e portoghese che prediligono il canale uditivo (oltre il 50% del gruppo) e il canale visivo verbale (45%).

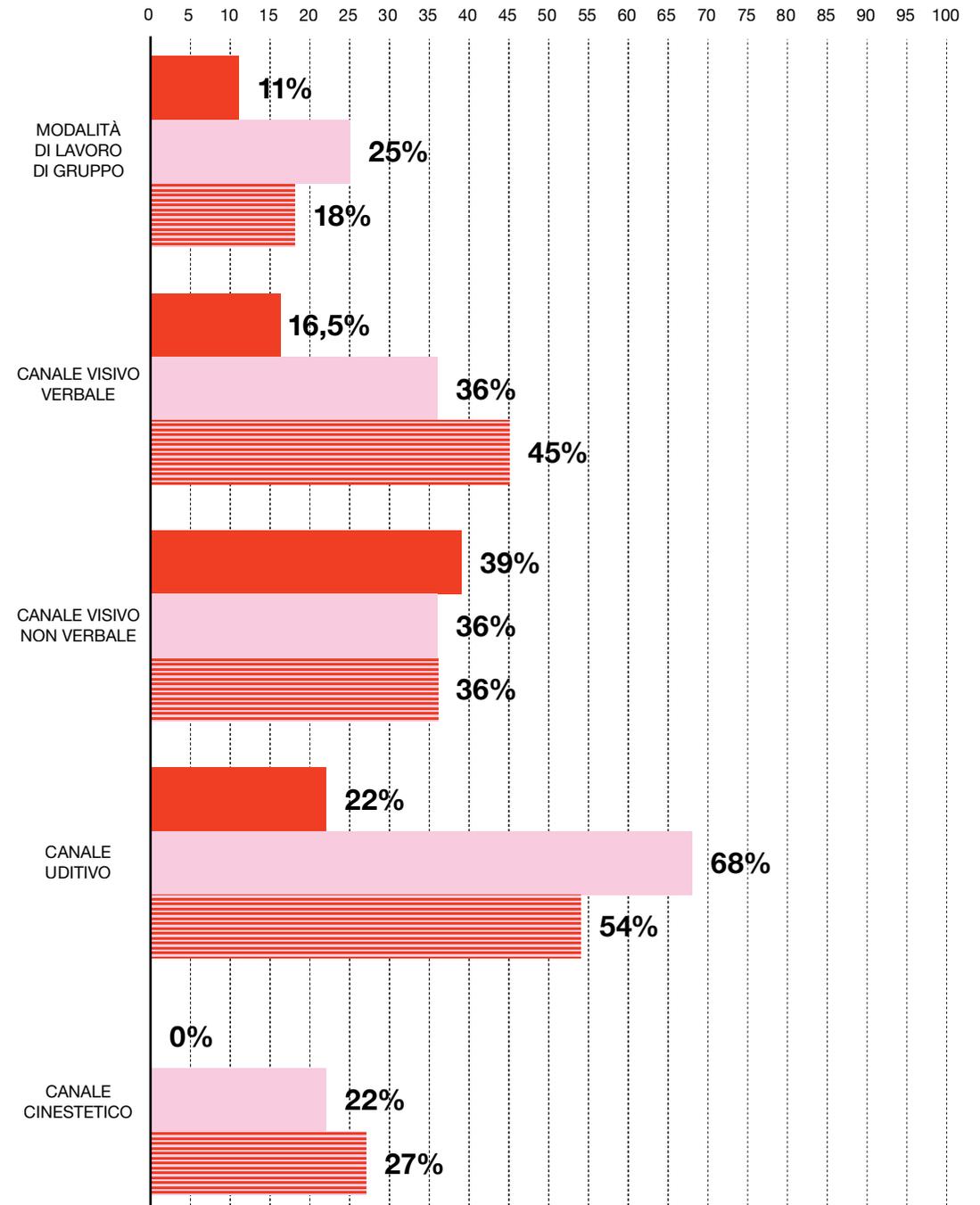
In conclusione, è importante sottolineare che **i dati appena analizzati non devono indurci a semplicistiche generalizzazioni né a rappresentazioni stereotipate che si basino su fisse correlazioni tra lingue, paesi d'origine e stili di apprendimento.**

Ciò che deve prevalere è quindi la profonda consapevolezza della **complessità delle classi campione** e dell'**unicità di ogni apprendente**, frutto del suo percorso passato, che incontriamo nel nostro presente e che vogliamo supportare nei migliori progetti (di scuola e di vita) per il futuro ... **con (ogni) stile!**

RISULTATI DEI QUESTIONARI

ORIGINE APPRENDENTI

■ PAESI ARABI
■ CINA
▨ PAESI DELL'AMERICA CENTRALE O MERIDIONALE



DALLA RILEVAZIONE DEGLI STILI DI APPRENDIMENTO ALLA DIDATTICA METACOGNITIVA

MILANO L2
C2

ITALIANO L2
E STILI DI
APPRENDIMENTO

Come abbiamo visto negli esiti dei Questionari a pagina 47, far riflettere le apprendenti e gli apprendenti sulle modalità preferite di imparare una lingua, analizzando i propri punti di forza e di debolezza, ha come obiettivo l'educazione alla **flessibilità cognitiva** che **consente di selezionare le strategie di apprendimento più efficaci in relazione al compito richiesto**.

Tra le tante definizioni di strategie di apprendimento, preferiamo riportare quella della linguista statunitense Rebecca Oxford (1992/1993:18) per la sua esaustività e incisività: «Le strategie di apprendimento sono azioni specifiche messe in atto da un discente per rendere l'apprendimento più facile, veloce, piacevole, auto diretto, efficace e trasferibile a nuove situazioni.» Da tale costrutto si deduce che la conoscenza e **l'uso di strategie adeguate al compito non solo migliora le prestazioni di chi apprende**, aumentandone il senso di autoefficacia, **ma lo rende anche più autonomo e partecipe del processo cognitivo**.

Lavorare in classe sulla metacognizione significa quindi **richiedere un'assunzione di responsabilità** in merito al percorso di acquisizione linguistica da parte di chi impara e creare le condizioni affinché possa partecipare attivamente alla costruzione del proprio sapere, sviluppando consapevolezza critica riguardo a ciò che sta imparando e a come lo sta facendo.

FARE METACOGNIZIONE NELLA CLASSE DI ITALIANO L2 di Milena Angius

L'utilizzo di una didattica metacognitiva nell'insegnamento dell'italiano L2 ha i seguenti obiettivi:

- **abituare chi apprende a pensarsi** non tanto come persona che studia una lingua, bensì **come attore sociale** che la usa per portare a termine dei compiti, come indicato dal Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue (QCER, 2001);
- sollecitare tutti a **porre maggiore attenzione al paesaggio linguistico** in cui sono immersi/e in contesto extrascolastico, preziosissima fonte di

stimoli utili a consolidare e migliorare quanto appreso in aula;

- accompagnare a **individuare gli scopi e le difficoltà delle attività proposte**, così come le strategie attivate per realizzarle, il loro funzionamento, la loro applicabilità e trasferibilità.

Secondo quanto affermato da Menegale (2014), l'intervento metacognitivo comporta il coinvolgimento di tre aree di consapevolezza: la **consapevolezza di sé come apprendenti**, quella **sulla lingua**, quella **relativa al processo di apprendimento**.

Per quanto riguarda la **consapevolezza di sé come apprendenti**, è importante aiutare chi impara a riflettere sui propri stili di apprendimento, sulla propria biografia linguistica e su atteggiamenti e convinzioni riguardo alla lingua straniera e alle modalità di apprenderla, sottolineando quanto questo **percorso**, in quanto sempre soggetto a un certo margine di imprevedibilità e/o ambiguità, possa essere **potenzialmente destabilizzante** e possa creare una sorta di ansia sociale in grado di pregiudicarne l'esito, soprattutto nelle persone con bassa autostima (Kohonen 2001 citato in Menegale 2011).

Come racconta la scrittrice italo-bosniaca Elvira Mujcic nel suo intenso romanzo autobiografico *La lingua di Ana. Chi sei, quando perdi radici e parole?*, non parlare e non capire una lingua ci proietta in una dimensione estremamente straniante e alienante, «è un po' come perdere uno dei cinque sensi o come perdere un pochino di ogni senso», per utilizzare la potente similitudine dell'autrice.

Ma come ovviare all'innalzamento del filtro affettivo determinato dall'ansia di abitare la nuova lingua? Imparando a riconoscere le proprie sensazioni, a utilizzare strategie per controllarle e progressivamente a dominarle. Alcune ricerche in questo ambito dimostrano che le **persone che trovano il modo di gestire tale ansia da prestazione raggiungono livelli di competenza linguistica più elevati** (Naiman et al. 1978, Wenden 1986 citati in Menegale 2011).

In secondo luogo, lo sviluppo della **consapevolezza sulla lingua** presuppone che le apprendenti e gli apprendenti siano abituati a:

- **richiamare le pre-conoscenze** in merito a ciò che sanno già fare in lingua straniera;
- **annotare gli errori**, ponendo particolare attenzione alle fossilizzazioni e all'elaborazione di eventuali strategie per superarle;
- **focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti linguistici**, in relazione anche al proprio stile di apprendimento: chi ha un profilo globale, ad esempio, sarà invitato a concentrarsi maggiormente sulle forme e sulle strutture linguistiche, mentre chi è più analitico lavorerà principalmente sull'efficacia comunicativa;
- aumentare la consapevolezza d'uso della lingua, creando un **ponte tra quanto appreso in aula e la relativa opportunità di utilizzo fuori dall'aula** (Menegale 2014).

Infine, per quanto concerne la **consapevolezza sul processo di apprendimento**, il suo potenziamento richiede una graduale consuetudine a **comprendere gli obiettivi di un'attività** o di un materiale, a **monitorare il proprio percorso** e ad **autovalutarsi**, soffermandosi sulle difficoltà incontrate, sui progressi fatti, così come sugli obiettivi mancati.

Come si evince dalla **Tabella 1**, che riporta la tassonomia sulle strategie di apprendimento in ambito linguistico proposta da Chamot & O'Malley (1994, citato in Pallotti 2000: 258-259), per controllare l'ansia e gestire le proprie emozioni si utilizzano **strategie sociali e affettive**, per intervenire direttamente sulla lingua si mettono in campo **strategie cognitive** e per attuare una riflessione esplicita sul processo di apprendimento si fa ricorso a **strategie metacognitive**.

TABELLA 1

STRATEGIE SOCIALI E AFFETTIVE

CHIEDERE CHIARIMENTI	richiedere ulteriori spiegazioni o conferme a un insegnante o altra persona esperta.
COOPERAZIONE	lavorare con i compagni per svolgere dei compiti, raccogliere informazioni, fare pratica, ottenere riscontri.
PARLARE TRA SÉ	ridurre l'ansia concentrandosi sugli aspetti positivi della propria competenza di apprendimento linguistico.

STRATEGIE COGNITIVE

ELABORAZIONE DELLA CONOSCENZA PRECEDENTE	collegare le nuove informazioni con quelle vecchie, mediante associazioni o analogie.
COMPIERE INFERENZE	usare il contesto linguistico per indovinare il significato delle espressioni nuove o per predire quali informazioni seguiranno.
TRANSFER LINGUISTICO	usare capacità di elaborazione specificamente linguistiche (ad es. vocaboli affini nelle due lingue) per assistere la comprensione e la produzione.
RAGGRUPPAMENTO	classificare le parole, la terminologia o i concetti a seconda dei loro attributi.
VISUALIZZAZIONE	usare immagini reali o mentali per aiutare la comprensione o il ricordo.

RAPPRESENTAZIONE ACUSTICA	provare mentalmente il suono di una parola o di una frase per aiutare l'apprendimento linguistico.
DEDUZIONE/INDUZIONE	applicare o inventare delle regole per aiutare l'apprendimento linguistico.
RIASSUMERE	fare un riassunto orale, scritto o mentale di un testo.

STRATEGIE METACOGNITIVE

ATTENZIONE DIRETTA	decidere di fare attenzione e concentrarsi su un compito di apprendimento.
ATTENZIONE SELETTIVA	fare attenzione o esaminare parole, espressioni, marcatori linguistici o tipi di informazioni di particolare importanza.
ORGANIZZAZIONE PRELIMINARE	fare una ricognizione preliminare delle idee e dei concetti principali di un testo, identificarne i principi organizzativi.
PIANIFICAZIONE ORGANIZZATIVA	pianificare lo svolgimento del compito di apprendimento; pianificarne le varie parti e la sequenza di idee da esprimere.
AUTO-GESTIONE	comprendere le condizioni che aiutano ad apprendere e disporsi in modo da favorirle.
AUTO-OSSERVAZIONE	controllare il proprio livello di comprensione dell'input linguistico; controllare il livello di comprensibilità del proprio output linguistico.
AUTO-VALUTAZIONE	giudicare come è stato svolto il compito di apprendimento.

L'**itinerario metacognitivo** appena tracciato, piuttosto lungo e complesso, prevede **piccole tappe** da distribuire **con gradualità nell'arco di tutto il percorso di apprendimento linguistico** ed è realizzabile attraverso due modalità:

- una **riflessione in itinere** condotta durante la realizzazione delle attività didattiche, nel corso della quale le apprendenti e gli apprendenti individualmente, a coppie, in piccoli gruppi e/o in plenaria imparano ad analizzare ciò che stanno facendo con l'ausilio di una serie di **domande-guida**, quali ad esempio quelle riportate nella **Tabella 2**.

TABELLA 2 ALCUNE DOMANDE-GUIDA PER LA RIFLESSIONE METACOGNITIVA

- A quale scopo abbiamo fatto questa attività?
- È stato facile o difficile? Perché?
- In che modo hai superato le difficoltà incontrate? Che cosa ti ha aiutato?
- C'è qualcosa che ti ricorda quello che hai già appreso?
- Come colleghi questo nuovo argomento con quanto hai già appreso?
- Hai fatto tanti o pochi errori?
- Che tipo di errori hai fatto?
- Quanto hai imparato oggi, in che modo può esserti utile al di fuori della classe?

(Adattato da Mariani, 2014)

- dei **momenti espressamente dedicati** di scambio e confronto reciproco nel gruppo classe a partire dalla somministrazione di una **scheda metacognitiva** come quella riportata in **Tabella 3**, prodotta e sperimentata nell'ambito del progetto *Milano L2*.

La scheda di riflessione metacognitiva consta di **dieci domande aperte** ed è stata pensata **per stimolare la riflessione** sia in classi di adulti migranti che di minori con background migratorio, con i dovuti adattamenti. Il confronto in aula può avvenire sia oralmente, avendo cura di ricorrere al dispositivo della mediazione linguistico-culturale nel caso di principianti assoluti, che per iscritto per i livelli più alti. La scheda ha lo scopo di **far riflettere le apprendenti e gli apprendenti sulla propria biografia linguistica, sul personale modo di apprendere una lingua straniera e su quanto e come possano sfruttare la condizione di immersione linguistica e la loro competenza plurilingue per rendere più veloce ed efficace l'acquisizione dell'italiano L2**.

Riportiamo nel prossimo paragrafo i risultati della sperimentazione effettuata dalle docenti della Comunità di pratiche nei laboratori di italiano del progetto *Milano L2*.

TABELLA 3 – SCHEDA DI RIFLESSIONE METACOGNITIVA

PREMESSA

Compilando i questionari abbiamo capito che ci sono diversi modi di imparare una lingua e che sono tutti utili e validi. È importante conoscere il proprio stile preferito, ma è necessario anche sperimentarne altri, in modo da sfruttare tutte le nostre potenzialità di apprendimento e divenire apprendenti migliori.

DOMANDE-GUIDA PER STIMOLARE LA DISCUSSIONE/ RIFLESSIONE IN CLASSE:

1. Vi piace studiare la lingua italiana? È facile/difficile per voi? Che cosa vi risulta più difficile dell'italiano: parlare, leggere, ascoltare, scrivere, la grammatica, la pronuncia, il lessico Perché?
2. Come vi sentite/che cosa provate quando dovete usare la lingua italiana? (ansia, imbarazzo, divertimento ...) Che cosa si potrebbe fare per stare più calmi?
3. Provate a ricordare un episodio in cui avete avuto problemi di comunicazione in italiano e raccontate quali soluzioni avete trovato per risolverli.
4. Provate a ricordare un episodio in cui avete aiutato qualcuno che aveva difficoltà di comunicazione in italiano e raccontate come vi siete sentiti.
5. Secondo voi che cos'è una lingua? A che cosa serve? Come la si impara? (studiando bene la grammatica/vivendo nel Paese dove si parla quella lingua/frequentando persone che la parlano ...)
6. Avete già imparato un'altra lingua straniera? Come l'avete imparata? Avete usato tecniche particolari? (ascoltare canzoni in lingua, leggere i giornali in lingua, tenere una rubrica per i nuovi vocaboli...) C'è qualcosa che vi può essere utile anche per imparare l'italiano?
7. Avete notato qualcosa di particolare della lingua italiana? Ci sono somiglianze di parole/grammatica con le altre lingue che conoscete?
8. Quando siete in classe da chi potete imparare di più? (dal libro, dall'insegnante, dai compagni ...)
9. Secondo voi è possibile imparare l'italiano anche fuori dalla classe? Come?
10. Che cosa potreste fare per imparare meglio l'italiano? (ascoltare la radio/TV, leggere libri/giornali, parlare con i vicini di casa, frequentare amici italiani, aiutare i vostri figli nei compiti ...)

ESITI DELLA SPERIMENTAZIONE DELLA SCHEDA DI RIFLESSIONE METACOGNITIVA di Elisabetta Ciccirelli

Come parte dell'iter sulla metacognizione, presentato nella Comunità di pratiche sugli stili apprendimento da *Fondazione ISMU*, è stato proposto alle docenti di sperimentare la scheda di riflessione in Appendice, adattandola al tipo di target e al livello linguistico.

La scheda è stata proposta in classe a otto gruppi di discenti (quattro di minori e quattro di donne). In tutti i casi si è trattato di gruppi piccoli, se non piccolissimi, anche per le difficoltà poste dalla pandemia.

LA SPERIMENTAZIONE CON I MINORI

Nei quattro casi di utilizzo con i minori, la scheda è stata non solo adattata all'età e al livello linguistico, ma anche molto abbreviata in ragione delle difficoltà proprie degli adolescenti nel mantenere a lungo l'attenzione, difficoltà ben presente nell'esperienza dei docenti.

In particolare, una docente segnala di aver riadattato la scheda con il software Genially per riuscire a condividere lo schermo utilizzando una grafica accattivante.

In due dei quattro casi (ragazzi sinofoni del biennio della secondaria di secondo grado in un caso, e MSNA - Minori stranieri non accompagnati - nell'altro), è stata utilizzata la **mediazione**.

Nonostante la scheda didattica fosse stata proposta in sede di Comunità di pratiche come adatta a studenti già alfabetizzati, le docenti di un gruppo di MSNA hanno scelto di sperimentare l'attività anche con alcuni studenti di livello linguistico Pre-A1, parte di un gruppo misto, sia per non escluderli dall'attività, sia perché potevano contare sulla presenza di un mediatore.

Sembra evidente che per dei minori, arrivati da poco tempo in Italia, la riflessione sulla lingua italiana possa risultare difficile, ma è interessante notare, in proposito, il commento della docente che sottolinea come **la mediazione sia stata utile soprattutto nella parte legata ai sentimenti e alle emozioni**.

La maggioranza dei giovani parla infatti di imbarazzo e paura nell'affrontare la nuova lingua. La metacognizione che invita a una riflessione guidata sul proprio apprendimento linguistico, si presta a diventare uno spazio protetto in cui degli adolescenti riescono a tirar fuori le loro emozioni in modo indiretto, quasi senza accorgersene: «Non sto affrontando il fatto che sono spaventato e solo in un mondo sconosciuto, ma solo che ho difficoltà a imparare una lingua straniera». ...intanto le paure emergono e si scopre di non essere gli unici a provarle. Uno studente afferma di non avere paura a parlare in italiano in classe ma di averne fuori: «dove non mi conoscono e pensano che sia un delinquente».

Attraverso la riflessione sulle difficoltà di tipo linguistico, gli adolescenti riescono ad affrontare un tema complesso come quello della **solitudine relazionale in un paese straniero**.

Si impara con la musica, la lettura, parlando con insegnanti e amici (italiani e non), utilizzando i social. Tutti i giovani affermano che la lingua è importante per comunicare con gli altri e emerge chiarissimo il bisogno di uscire, di muoversi in città, di conoscere coetanei italiani, di giocare e divertirsi con loro, potremmo dire, di vivere una vita normale adatta all'età.

Nella sperimentazione della scheda sono emerse anche difficoltà propriamente linguistiche (la pronuncia della lettera R, la coniugazione difficile dei verbi, il lessico specifico) ma il passo in più che il momento di riflessione comune ha permesso, anche al di là delle aspettative dei docenti che l'hanno proposta, è stato sicuramente quello legato all'**espressione delle emozioni e delle paure, soprattutto in relazione al percorso migratorio**, argomenti difficili, di solito, da affrontare nei gruppi di adolescenti maschi.

Alla domanda se ci sono somiglianze di parole/grammatica con le altre lingue conosciute, alcuni, che nel loro viaggio di migrazione si erano trovati ad attraversare la Libia, si sono ricordati di tre vocaboli simili in arabo e nella loro lingua: sandalo, mangiare, bambino. Nella loro semplicità queste parole riassumono la lotta per la sopravvivenza; senza scarpe o sandali non si va da nessuna parte e neppure senza mangiare.

I docenti che hanno utilizzato la scheda con minori sono stati concordi nel ritenere che un percorso guidato di metacognizione in classi di adolescenti possa essere molto utile non solo dal punto di vista dell'apprendimento linguistico, ma anche per facilitare la comunicazione e facilitare la costruzione del gruppo classe:

Certamente, come del resto avevano suggerito le formatrici, è molto importante saper **adattare lo strumento all'età, al livello linguistico e al contesto**.

LA SPERIMENTAZIONE CON LE DONNE

La scheda di metacognizione è stata sperimentata anche in quattro classi di donne adulte. La prima osservazione riportata dalle docenti riguarda la voglia delle corsiste di parlare finalmente di sé, di raccontare la propria storia, di confrontarsi; una docente parla in proposito di «**riflessione metacognitiva spontanea**».

In particolare, questo bisogno è emerso nei 2 gruppi di donne arabofone che, abituate a vivere, nel paese di origine, in famiglie allargate con forti legami reciproci, soffrono molto la solitudine nel paese d'arrivo e sentono la mancanza della rete parentale con cui condividere le fatiche domestiche e la cura dei figli.

La scheda di metacognizione permette di dare spazio a un bisogno di raccontarsi che altrimenti non verrebbe espresso a pieno, anche se sollecitato dalle docenti, in quanto ritenuto poco scolastico dalle corsiste, come se ci fossero dei temi meno adatti all'apprendimento, che fanno perdere tempo.

Sono tutte d'accordo che la lingua è comunicazione, è dialogo, ma in realtà hanno della scuola una visione legata al modello educativo conosciuto nella propria esperienza personale.

Un momento collettivo di metacognizione, proposto dalla docente attraverso una scheda didattica, permette alle discenti di aprirsi e di esprimere bisogni e pensieri molto più liberamente, senza paura di perdere tempo. A partire da osservazioni legate all'apprendimento dell'italiano come lingua seconda (perché la mia amica impara più in fretta, perché lei capisce?) si finisce per parlare di sé, della propria famiglia, della propria esperienza di migrazione e il racconto di ciascuna contribuisce ad arricchire e consolidare il linguaggio di tutte.

Il resoconto della sperimentazione della scheda nel gruppo di donne arabofone di livello A2 da parte della docente è molto vivace: le donne raccontano

le prime esperienze in Italia, le difficoltà a farsi capire dai medici, dagli insegnanti dei figli, dai negozianti e dai vicini di casa. Dichiarano che hanno imparato l'italiano anche dai figli, dai loro libri, dalla TV, dagli altri.

Condividono con l'insegnante l'idea che in classe si può imparare anche dagli errori degli altri ma non paiono, osserva l'insegnante, molto convinte di questo.

Ritengono, infatti, che la cosa importante sia imparare dalla loro «maestra» e vorrebbero essere in gruppi piccolissimi, addirittura uno a uno, per avere più attenzione, per essere seguite al meglio. Il lavoro di metacognizione le può aiutare a superare le contraddizioni e a coniugare il loro bisogno di dialogo e di contatti umani con la loro voglia e necessità di apprendere la lingua.

La paura di fare brutta figura, di essere in imbarazzo è sempre presente ma la riflessione metacognitiva, osserva l'insegnante, è stata importante per iniziare a ragionare in un'ottica diversa dove al centro non c'è l'insegnante ma il gruppo delle discenti, con tutti i loro bisogni e le loro potenzialità.

In un gruppo misto di donne senegalesi e di origine araba, eterogeneo anche per età, appare chiara la differenza negli stili di apprendimento: le senegalesi sono pronte a buttarsi, anche a rischio di sbagliare, pronte a riderci su, mentre le arabofone tacciono per imbarazzo e quasi vergogna. Una ragazza senegalese racconta di essere andata da sola a Roma e di essere riuscita a cavarsela senza conoscere la lingua; la sua esperienza viene commentata positivamente dalle donne arabofone che non si sono mai sentite in grado di fare neppure una breve gita con i figli in Liguria, anche se lo avrebbero desiderato. **Il confronto di esperienze, stimolato dalla riflessione metacognitiva, apre nuove possibilità, indica strade diverse di comportamento anche a partire dallo stesso livello di lingua.**

In questo gruppo, sottolinea la docente, è emersa una discussione interessante sulle lingue straniere: sia una donna senegalese, sia un'egiziana hanno riportato di essere stupite del fatto che gli italiani non conoscano almeno una seconda lingua. Raccontano di essere rimaste colpite dalla nostra scarsa conoscenza di francese o inglese, per loro lingue veicolari, ricorrere alle quali sarebbe stato utilissimo soprattutto appena arrivate, per superare la scarsa conoscenza dell'italiano. Alcune precisano che ora, quando hanno bisogno di aiuto, preferiscono rivolgersi a persone giovani, la cui conoscenza di inglese e francese è sicuramente migliore. Un'altra studentessa, anch'essa egiziana, racconta di come le sia capitato che le chiedessero di aiutare una persona marocchina, come se le lingue parlate nel Nord Africa fossero tutte identiche.

La docente conclude che l'attività è stata piacevole e apprezzata e che tutte, discenti e docenti, si sono divertite, il che è sicuramente utile per rafforzare la motivazione.

Nel gruppo composto da donne ispanofone latinoamericane, assistenti domiciliari (cosidette badanti) o collaboratrici domestiche, tra i 30 e i 60 anni, il 50% dichiara esplicitamente che all'inizio non amava studiare l'italiano, percepito come necessario, come un obbligo, un dovere legato alle mansioni lavorative. Tutte, però, con il passare del tempo si sono ricredute.

Denunciano le difficoltà linguistiche tipiche degli ispanofoni, come le doppie; una, in particolare, dimostra di aver approfondito la questione e di aver notato che in italiano vi sono molte parole sdruciole. Le difficoltà più comuni riguardano la corretta pronuncia di chi, che, ghe, z.

Vengono espresse anche **strategie per migliorare la capacità di esprimersi**, ad esempio prepararsi delle frasi su foglietti e ripeterle davanti allo specchio della propria camera, o guardare alla TV italiana soap opera latino-americane, già da loro conosciute. Interessante l'utilizzo, ai fini dello scambio linguistico, dello sguardo, sia proprio, sia dell'interlocutore: quando non si sentono a loro agio, perché non riescono a capire, preferiscono abbassare gli occhi e evitare di guardare la persona che hanno di fronte. Una donna ha raccontato di essere stata chiamata deficiente e, pur non conoscendo la parola, di aver capito dagli occhi di chi parlava che non era una cosa bella. A molte è capitato di svolgere una vera e propria mediazione linguistica per aiutare colleghi/e nelle case dove si trovano a lavorare. Non hanno però dichiarato di sentirsi particolarmente orgogliose, sembrava loro una cosa normale.

La docente sottolinea come alla fine del corso, l'italiano e le altre lingue in generale siano arrivate a rappresentare per le corsiste, non più un obbligo, ma una ricchezza. Nella discussione, veicolata dalla scheda, emerge come siano tutte dispiaciute di non parlare altre lingue: alcune vorrebbero parlare inglese e due affermano di voler imparare anche il dialetto milanese. Avrebbero molta voglia di poter parlare di più con persone italiane, soprattutto con i vicini di casa. La docente, nel concludere che l'attività secondo lei è andata molto bene, annota: «...non smettevano più di chiacchierare, avevano molta voglia di parlare di sé, di raccontarsi».

In tutti gli otto casi sperimentati, l'utilità di una scheda didattica, per stimolare la riflessione sull'apprendimento della lingua italiana, ha avuto un riscontro molto positivo, nonostante il momento difficile in cui ci si trovava a operare a causa della pandemia. Le docenti sono state molto attente a sottolineare gli aspetti più interessanti dal punto di vista didattico e a proporre le attenzioni necessarie per rendere lo strumento più efficace.

Tutte le docenti hanno condiviso la necessità, del resto raccomandata anche dalle formatrici in sede di Comunità di pratiche e condivisa dalle insegnanti che l'hanno utilizzata con i minori, di **adattare la scheda non solo al livello linguistico, ma anche all'età e al contesto** in cui l'attività viene realizzata. Soprattutto, nel caso di utilizzo con minori, è stato suggerito di diminuire il numero delle domande, scegliendo non solo quelle più efficaci dal punto di vista didattico, ma anche quelle più suggestive per accendere l'interesse e la motivazione.

CONCLUSIONI

La didattica metacognitiva ha lo scopo di rendere trasparenti i processi mentali che sottendono all'apprendimento linguistico, consentendo al discente non solo di accrescere la propria consapevolezza su come si impara una lingua seconda o lingua straniera, ma anche di mettere in atto strategie adeguate a rendere più proficuo e autodiretto il percorso di acquisizione. Alcune ricerche hanno dimostrato che **in classi in cui è stato utilizzato un approccio metacognitivo «gli studenti attivavano una produzione lessicale molto più ampia e autentica [...] e dimostravano una maggior capacità generativa sulle strutture**, derivata dal fatto di saper costruire le regole della lingua tramite processi inferenziali.» (Dam e Legenhausen, 1996; Legenhausen, 2003; 2008 citato in Menegale 2014: 23)

Insegnare una lingua straniera o seconda con un **approccio metacognitivo** può rappresentare una grande opportunità, in quanto se da un lato contribuisce ad **accrescere la motivazione e a rendere più stimolante il percorso** per chi apprende, dall'altro offre all'insegnante **nuovi strumenti per gestire** la complessità e **l'eterogeneità** delle classi ad abilità differenziate.

78

L'ITALIANO L2 FUORI DALL'AULA

DI CRISTINA CAVALLO
E LORENZO SCALCHI

Il tema dell'italiano fuori dall'aula è stato al centro dei quattro incontri conclusivi delle Comunità di Pratiche del progetto *Milano L2* tenutisi tra settembre 2021 e gennaio 2022. Questi appuntamenti, facilitati da Lorenzo Scalchi e Cristina Cavallo di *Codici*, sono stati costruiti a partire da alcuni interrogativi riguardanti tutte quelle attività, proposte dalle scuole, che possono essere svolte fuori dalla classe di italiano L2. La Comunità di pratiche come luogo di ascolto, scambio di esperienze, di strumenti didattici adeguati e di considerazioni trasversali, è risultata particolarmente preziosa nel trattare un tema come l'italiano fuori dall'aula ancora poco strutturato in termini di teoria e pratica all'interno dell'insegnamento dell'italiano L2.

L'obiettivo di questo ciclo di incontri è stato dunque quello di permettere alle insegnanti di confrontarsi sull'italiano fuori dall'aula a diversi livelli, livelli che scandiranno il capitolo che segue. Si è partiti da un'attribuzione di significato e senso al tema: di cosa parliamo quando parliamo di italiano fuori dall'aula e perché ci interessa farlo.

Muovendo da un approccio comune, sono poi state condivise le pratiche e si è riflettuto insieme sugli aspetti che possono contribuire a migliorare la preparazione e la realizzazione di queste attività nell'ottica di moltiplicare queste occasioni all'interno dei corsi e dei laboratori.

Infine, è stato avviato un ragionamento sulla valutazione del fuori dall'aula che più che chiudere la riflessione, rappresenta una spinta a continuare a organizzare queste attività, provando, sbagliando, e prestando attenzione ai cambiamenti di apprendenti, insegnanti e del contesto in cui si lavora.

DI COSA PARLIAMO QUANDO PARLIAMO DI ITALIANO FUORI DALL' AULA?

Le prime occasioni per parlare dell'italiano fuori dall'aula hanno permesso di condividere un vocabolario comune e di comprendere quale significato si attribuisce a questa espressione che, vedremo, contiene in sé molte complessità. Per capire **a cosa si fa riferimento parlando di italiano fuori dall'aula**, è importante considerare due elementi strettamente connessi tra loro: uno fisico, legato al luogo in cui si svolgono o possono svolgersi le attività con la classe, l'altro simbolico relativo a quali riflessioni possono innescarsi e a quali relazioni in quei posti si possono instaurare.

Partendo dall'elemento fisico, riferirsi all'italiano fuori dall'aula significa innanzitutto pensare a **tutte quelle attività, più o meno strutturate, che implicano un concreto spostamento del gruppo di apprendenti e insegnanti fuori dalla scuola con l'attraversamento, l'esplorazione e la permanenza in luoghi fisicamente diversi dalla classe.**

Rispetto alla vita e alle abitudini di studenti e studentesse, il fuori dall'aula include sia i soliti luoghi che i luoghi insoliti. Fare attività fuori dalla classe implica quindi prestare attenzione sia a tutte quelle **situazioni abituali e spazi famigliari in cui gli apprendenti e le apprendenti si trovano a trascorrere il proprio tempo** (per es. la scuola pubblica, il mercato, l'ospedale, la questura, il parco etc.), sia a tutti quei **posti sconosciuti, poco esplorati o difficilmente accessibili** per ragioni economiche, linguistiche, sociali o spaziali (per es. quartieri diversi dal proprio, monumenti, musei ed esposizioni, luoghi dove si pratica sport, etc.).

Venendo all'elemento simbolico, cosa rende i soliti luoghi e i luoghi insoliti particolarmente interessanti rispetto all'attività delle scuole? Occuparsi di italiano fuori dall'aula significa **sperimentare una didattica decentrata rispetto allo spazio scolastico, che esplora le modalità in cui una lingua permette di costruire relazioni e situazioni sociali**, senza dimenticare che non è solo la lingua a garantire l'accessibilità a spazi e persone, ma anche la propria cultura, il proprio codice di valori. In questo senso, le attività fuori dall'aula possono essere sia momenti di apprendimento linguistico sia occasione di comprensione di diversi sguardi sul mondo e opportunità per instaurare nuove relazioni.

Rispetto a ciò, nel parlare di italiano fuori dall'aula, diventa centrale il ruolo attivo delle scuole nel voler contrastare il confinamento geografico, linguistico e politico delle persone in migrazione. Progettare e realizzare queste attività, come vedremo, diventa anche **l'occasione di lavorare in una cornice cittadina sostenendo l'ampliamento delle reti sociali degli e delle apprendenti e l'alleanza con attori extra-scolastici** che possono positivamente influire sull'apprendimento linguistico.

Dunque, fare italiano fuori dall'aula significa approfondire l'apprendimento e l'uso della lingua italiana non solo in relazione a quelli che sono i prioritari obiettivi di utilità quotidiana della lingua seconda (per esempio l'accesso ai servizi o l'orientamento al territorio), ma anche in relazione alla comprensione e all'ascolto dei bisogni, aspettative e desideri di chi apprende. Bisogni complessi, eterogenei e molteplici, con un diverso grado di priorità a seconda del contesto.

È dall'ascolto di questi bisogni che prende avvio il pensiero e la pratica delle scuole nell'immaginare e realizzare attività fuori dall'aula.

I BISOGNI DI LINGUA E DI RELAZIONE: PERCHÉ CI INTERESSA E PERCHÉ È IMPORTANTE FARE ITALIANO FUORI DALL' AULA?

L'apprendimento della lingua può rispondere a bisogni sociali, professionali, familiari immediati e urgenti. Conoscere l'italiano può essere la prima strada per non sentirsi tagliati fuori dalla società di arrivo: lavorare sul proprio italiano per una migliore comunicazione, per far fronte alla disoccupazione, per accedere ai servizi. Ma la lingua diventa anche uno strumento per esprimere sé stessi in un nuovo contesto, un mezzo per definire un nuovo sé, per affrontare una crisi e per esprimere desideri in modo nuovo. Inoltre, imparare e padroneggiare l'italiano diventa una leva nei rapporti con altre persone e nei ruoli che queste ricoprono nella vita di ciascuno.

L'apprendimento della lingua risponde a una domanda differenziata di bisogni, importanti e centrali a prescindere dal livello linguistico degli e delle apprendenti e che, analizzati al meglio, risultano fondanti e fondamentali per l'offerta formativa delle scuole.

Quali sono i bisogni di chi apprende, a cui si cerca di rispondere lavorando con attività di italiano fuori dall'aula? Vediamo di seguito i principali spunti arrivati dalle scuole di italiano, sia pensando ad attività già realizzate (per esempio: quando ho organizzato la visita al museo, perché l'ho fatto?) sia immaginando quelle da progettare.

- **Il bisogno di ricomposizione della propria identità in un luogo nuovo**, diverso da quello in cui si è nati e si è avviato il proprio percorso. Avere cioè la possibilità di far conoscere le proprie competenze e il proprio valore e condividere i propri interessi preesistenti all'arrivo in Italia, anche quando non si hanno ancora le parole per dirlo. Riguarda anche il bisogno di raccontare la propria storia, scardinando alcune stereotipie associate alla propria categoria (essere donna, essere egiziana, essere ancora minorenni etc.) e avere la possibilità di esplicitare i propri desideri per parlare di sé.
- **Il bisogno di prendere parola nei contesti in cui si trascorre il proprio tempo**, per esprimere la propria opinione, mettere in discussione quella altrui, porre domande, partecipare a un dibattito. Questo si può verificare per esempio, nei gruppi di pari quando si frequenta anche una

scuola pubblica insieme a coetanei italofofoni e ci si relaziona con insegnanti e altre figure adulte.

- **Il bisogno di poter scegliere cosa approfondire in termini di interessi e di studio**, sperimentando attività, corsi, ambiti diversi per capire cosa è meglio per sé. Per le classi di donne, questo bisogno viene messo in relazione, in particolare, con l'importanza di fare qualcosa solo per sé, rispetto al tempo dedicato alla famiglia, e di riprendere a studiare o lavorare se vi è stata un'interruzione. Per i gruppi di minori, riguarda soprattutto l'importanza di avere opportunità di scelta. Opportunità che non siano appiattite su aspettative stereotipate su di loro in quanto migranti – necessariamente destinati a lavorare subito per esempio – ma che gli garantiscano di capire se, e quindi cosa, vogliono effettivamente (continuare a) studiare.
- **Il bisogno di tessere relazioni interpersonali significative**, anche al di là di quelle che si hanno nella sfera familiare e lavorativa, o appena fuori da questa. Si tratta di relazioni che permetterebbero loro di usare la lingua italiana e di socializzare con altre persone, italofone e non (per esempio i compagni di classe o della squadra di calcio, le maestre, i genitori degli amici). Per le donne con figli, relazionarsi con altri genitori italofofoni può essere un'opportunità per conoscere il sistema scolastico, chiedere chiarimenti e consigli, ma anche per organizzare attività insieme, far conoscere le famiglie, scoprire cose nuove. Lo stesso può valere nell'interazione con la scuola o il corpo insegnante, sia per le donne che per i minori. Per questi ultimi, il bisogno di relazioni riguarda l'importanza di far parte di un gruppo di amici e amiche, conoscere nuove persone, essere a proprio agio in classe, essere in grado di fare battute in italiano e vivere esperienze tipiche della propria età.
- **Il bisogno di autonomia**. Dove per autonomia si fa riferimento sia alla capacità di gestire situazioni e processi senza il supporto di altre figure, sia alle proprie competenze organizzative in relazione al luogo in cui ci si trova. Per esempio, per le donne con figli si tratta di riuscire a dare supporto nei compiti in italiano ai propri figli o rispondere alle richieste della scuola senza l'intermediazione del marito o senza il supporto dei figli in qualità di mediatori improvvisati. Per i minori autonomia può significare sentirsi in grado di organizzare la propria giornata e muoversi in città, per raggiungere la scuola e svolgere le altre attività, senza il necessario accompagnamento di qualcuno.
- **Il bisogno di conoscere e avere accesso ai luoghi della città**, sia per poter percorrere lo spazio in cui si vive in modo consapevole – trovando ciò di cui si ha bisogno – sia per fruire di diverse opportunità culturali e sportive. Queste scoperte possono poi essere condivise con tutti i membri della famiglia e quindi diventare opportunità per l'intero nucleo.

A partire dalla composizione di questi bisogni diversi, le scuole sottolineano **l'importanza di occuparsi dell'italiano fuori dall'aula sia nei corsi per minori che in quelli per donne**.

Nel primo caso, con la consapevolezza delle specificità e diversità di queste classi, uscire dalla classe diventa una strategia necessaria di diversificazione dell'offerta, ma può essere anche uno strumento che garantisce l'inclu-

sione e l'integrazione dei minori nei percorsi di studio e vita in cui sono già inseriti fuori dalla classe di italiano.

Nel secondo caso, il fuori dall'aula può diventare occasione di empowerment rispetto alla quotidiana collocazione nella sfera familiare, opportunità per ritrovare passioni e competenze pregresse, nonché strumento di accesso a territori più difficili da attraversare.

L'ITALIANO FUORI DALL'AULA IN PRATICA: PREPARARE, REALIZZARE E VALUTARE LE ATTIVITÀ

MILANO L2
C3

L'ITALIANO L2
FUORI
DALL'AULA

Tra i bisogni di chi apprende e la soddisfazione di quei bisogni, ci sono le pratiche didattiche quotidiane delle scuole che, lezione dopo lezione, ragionano su metodi e approcci e sperimentano le attività più adeguate rispetto al gruppo che si trovano di fronte. **Il cantiere del pensiero è particolarmente attivo quando si parla di fare italiano fuori dall'aula**, perché la definizione stessa di quest'ambito consente di combinare obiettivi, luoghi, attività e ruoli lasciando molto spazio alla sperimentazione.

Vediamo cosa succede in questo cantiere, valorizzando l'esperienza delle scuole e ponendo domande aperte a cui continuare a rispondere in futuro. Lo facciamo concentrandoci su **tre momenti che costituiscono il ciclo completo delle attività** e rispetto ai quali le scuole hanno lavorato insieme, scambiando esperienze e spunti di riflessione: **la preparazione, la realizzazione e la valutazione delle attività fuori dall'aula**.

PREPARARE LE ATTIVITÀ

Immaginiamo una classe di italiano L2 e la possibilità di coinvolgerla in un'attività che la porti fuori dalla scuola. Da dove iniziare? Il gruppo di insegnanti ha individuato due elementi a cui prestare attenzione e che vediamo nella sezione che segue. **I must have dell'attività**: tutto ciò che è necessario e imprescindibile, senza cui l'attività rischia di non avere solide basi e la carta jolly, ovvero ciò che, se curato, può renderla senz'altro un successo.

I MUST HAVE DELLE ATTIVITÀ FUORI DALL'AULA

Tutto parte da una fase di ispirazione e di preparazione in aula, per cui l'avvicinamento all'attività o all'uscita organizzata, inizia da lontano e mira ad attivare, interessare e coinvolgere la classe ben prima di essere realizzata.

In questa fase possiamo trovare:

- il reperimento e la condivisione con la classe di **materiale di ispirazione**:

foto, video, racconti, oggetti e tutti quegli elementi che richiamano lo spazio in cui si andrà o l'attività che sarà realizzata;

- la creazione di una **bibliografia** che possa suggerire letture o riferimenti per chi in autonomia vuole approfondire alcuni temi di cui si inizia a parlare;
- la preparazione in classe di un **lessico nuovo**, prima poco usato o conosciuto, che dà strumenti per comprendere quello che avviene durante l'attività.

Ci sono poi alcune **questioni logistiche** che è necessario includere nella preparazione e gestire con cura:

- il **sopralluogo** nello spazio dove si svolge l'attività, per capire se gli spazi sono adeguati a contenere la classe e per verificare se vi sono spazi dove fare l'accoglienza, guide, mediazione linguistica disponibile. Se si tratta di un corso per donne con spazio bimbi, il sopralluogo permette anche di verificare la presenza di aree adeguate dove poter spostare lo spazio bimbi;
- l'orientamento e i riferimenti geografici possono essere utili: procurandosi o preparando una **mappa del luogo** da dare a ciascuno;
- la **preparazione del percorso** che dalla scuola d'italiano porta al luogo dell'attività. Questo implica valutare la necessità di prendere mezzi pubblici e verificare la sostenibilità dell'acquisto del biglietto per la classe. È sempre utile portare con sé dei biglietti in più;
- calcolare bene i **tempi di spostamento e la durata dell'attività** in sé. Ricordare alla classe la puntualità e essere consapevoli che il tempo tende a dilatarsi quando si sta fuori dall'aula;
- gli eventuali **costi economici** da sostenere e la verifica della gratuità, se questa ha guidato la scelta dello spazio. In entrambi i casi precedenti, può anche essere sufficiente mettersi in contatto con l'ente che accoglierà la classe per verificare questi aspetti in anticipo;
- avere una **check-list** di tutto ciò che serve **preparare prima e avere con sé** il giorno dell'attività, per esempio: le autorizzazioni della famiglia nel caso di minori, materiali personali specifici legati all'attività;
- avere sempre un **piano B** per quel giorno, l'imprevisto è dietro l'angolo e i luoghi, i tempi e le condizioni meteo possono non essere sempre favorevoli.

Infine, ci sono alcune questioni di metodo che sono identificate come **essenziali in tutte le attività** fuori dall'aula:

- avere sempre in mente che il fuori dall'aula – anche se consiste in un'uscita specifica e delimitata nel tempo – può permettere di **riprendere stimoli e spunti che si ricollegano a attività già fatte in classe** su altri temi;
- usare il **tempo di spostamento all'andata e al ritorno come spazio di decompressione e svago**, in cui mostrare più elasticità rispetto a regole o indicazioni concordate in classe. Questo può significare anche stimolare conversazioni anche molto slegate dalla singola attività o lasciare più spazio all'uso della lingua madre;
- immaginare che durante alcune attività, **ciascun apprendente possa assumere il ruolo di riferimento o guida** rispetto al resto del gruppo, per esempio avendo più conoscenze rispetto a un tema o rispetto al funzionamento di alcuni servizi a cui l'attività li esporrà.

LA CARTA JOLLY

Tenuto conto degli elementi necessari, è possibile poi giocare il jolly, tenendo presente alcuni dettagli e facendo attenzione ad alcuni aspetti importanti. Vediamo di cosa si tratta.

- Prima dell'attività, preparare una **presentazione e una comunicazione accattivanti della proposta**, per esempio lavorare a un volantino o a una piccola brochure.
- Durante la visita, cercare di **valorizzare alcune caratteristiche** del gruppo classe e le sue abitudini. Per esempio, includere l'uso dello smartphone nella visita stessa, renderlo utile per l'interazione o la fruizione, invece di sanzionarlo.
- Prevedere di offrire un **momento conviviale alla fine dell'uscita**: un caffè al bar, una merenda, un pranzo tutti insieme.
- **Occhio ai fuori!** Un elemento importante in questo tipo di attività è l'esposizione al mondo esterno: la classe si ritrova fuori dallo spazio sicuro e conosciuto dell'aula, a contatto con un contesto in alcuni casi anche completamente nuovo. Da un lato ciò può rappresentare un punto di forza che moltiplica l'effetto di singole attività e interazioni linguistiche calando nella realtà. Per questa ragione le insegnanti segnalano come importante il **coinvolgimento di terzi durante le attività**, che sia spontaneo - passanti o commercianti - o preparato - una figura esperta, una guida, un'ex studente, ecc. Dall'altro l'esposizione all'esterno può essere fonte di criticità, per esempio se si verificano episodi che vanno dal disagio al conflitto, per arrivare a discriminazione o razzismo. In questo senso è importante **curare e facilitare le relazioni con chiunque si incontri durante l'attività**, favorire la **visibilità positiva del gruppo** rispetto all'esterno ed **essere pronti nel caso in cui gli incontri non siano accoglienti** o positivi.
- **Rielaborare il percorso fatto**, rientrando in aula e nelle lezioni successive, su questo aspetto torneremo nelle pagine successive trattandosi soprattutto della fase di valutazione.

MILANO L2
C3

L'ITALIANO L2 REALIZZARE LE ATTIVITÀ – LE PRATICHE DELLE SCUOLE

FUORI
DALL'AULA

Nella sezione che segue vediamo tre esempi di attività fuori dall'aula che ci permettono di cogliere a pieno le potenzialità di questo approccio, spaziando da una visita alla Galleria di Arte Moderna, per arrivare alla costruzione delle macchine di Munari, attraversando a piedi il parco della Martesana.

PRIMA

Prima dell'uscita le insegnanti effettuano personalmente il percorso per capire come prepararlo in classe. Nella fase di preparazione e di ingaggio della classe si decide di lavorare sulla figura femminile, con diverse modalità. Vengono selezionate alcune immagini di donne da cui è possibile trarre parole chiave e il lessico presente nella presentazione delle *Donne meravigliose* alla GAM (regina, suora, scrittrice, ecc.). A ciascuna studentessa si chiede di scegliere l'immagine per lei più significativa. Le immagini sono esposte su un cartellone, con al centro la parola donna, dove vengono riportate le parole con cui ognuna, sollecitata da domande (chi è? cosa fa? come è?), ha descritto l'immagine scelta.

In un secondo momento, viene introdotta e spiegata la parola meravigliosa. A partire da questo alle studentesse viene chiesto di parlare di una donna meravigliosa della loro vita e di scrivere un breve testo rispondendo alle domande chi è? cosa fa? come è? Perché per te è importante?

DURANTE

Durante l'uscita alla GAM le insegnanti – avendo già avuto esperienza del percorso – chiedono alla guida di tralasciare la lettura di alcuni brani, di parlare lentamente e di usare un lessico semplice.

Vengono illustrate dalla guida, attraverso l'osservazione dei ritratti e la lettura di brani, otto donne significative della storia di Milano e non solo (una ragazza triste, una ragazza serena, una regina, una suora, una cantante, una scrittrice, due madri).

Le studentesse si dimostrano molto attente, si fermano a lungo a osservare i ritratti e utilizzano le parole preparate in classe (lei è una suora, lei prega, lei scrive, lei è dolce, lei è bella e giovane etc.). Rimangono anche molto colpite dal luogo, dalle belle sale e dagli arredi e viene dato un nome ai vari oggetti incontrati (lo specchio, il tavolo, la tenda, la poltrona, il lampadario ecc.).

SCUOLA *MAMME A SCUOLA*

DOVE GALLERIA DI ARTE MODERNA DI MILANO, VIA PALESTRO, 16, 20121 MILANO

CON CHI CLASSE DI DONNE LIVELLO A1

DURATA 2 ORE DI VISITA GUIDATA + 3,30 ORE IN CLASSE PRIMA
E ORE 1,30 IN CLASSE DOPOCOSTI LA VISITA È GRATUITA. I COSTI HANNO RIGUARDATO IL MATERIALE:
CARTELLONI, STAMPA DELLE FOTO, FOTOCOPIE

DOPO

Durante la lezione successiva alla visita, vengono incollate su un cartellone dal titolo *Donne meravigliose* le riproduzioni dei ritratti visti e le foto delle studentesse fatte durante l'uscita.

Sotto le immagini vengono incollati: gli aggettivi usati nella descrizione delle immagini di donne svolta nella lezione precedente all'uscita (sola, forte, debole, felice, triste etc.); le azioni descritte dell'immagine (lei canta, lei prega, lei culla, lei aiuta, lei piange etc.) e le frasi usate dalla descrizione di una donna meravigliosa per loro importante (lei cura i bambini, lei aiuta i bambini, lei è forte, lei è sola etc.).

Poi, si prende spunto dall'attività «Diventa poeta» in Balboni (2004): si invita ciascuna studentessa a comporre una poesia dal titolo Donna, scegliendo dal cartellone due aggettivi, tre verbi, una frase. Ognuna legge poi alle altre la propria composizione.

OBIETTIVI

- Lavorare sul lessico, usare gli aggettivi per descrivere una persona, le professioni,
- le azioni, sulle concordanze e sui verbi alla terza persona.
- Condividere emozione e sentimenti, sollecitare ricordi e piccole narrazioni.
- Uscire dal quartiere, esplorare luoghi apparentemente inaccessibili.
- Vedere cose belle, imparare attraverso un'esperienza diretta e emozionante.
- Iniziare a lavorare sul rafforzamento del ruolo genitoriale: avere l'occasione di raccontare ai figli e al marito un'esperienza che vada oltre la vita quotidiana.

PRIMA

L'attività viene costruita intorno a un'invenzione contenuta nel libro *Le macchine di Munari*. L'insegnante spiega chi era Munari, fa vedere una sua foto e fa circolare il libro in classe. Raccolge le aspettative della classe sull'attività, senza ancora aver spiegato in cosa consiste. Viene mostrato l'ingrandimento dell'immagine di una macchina di Munari e viene chiesto agli studenti di scrivere le parole che vengono loro in mente per descriverla. Segue un momento di socializzazione in cui si scrivono sul proprio foglio anche le parole degli altri e si riflette intorno alla domanda "a cosa serve?".

Viene distribuita la fotocopia del testo originale – semplificato dal docente per le classi di livello più basso – e viene fatta leggere ad alta voce, chiedendo di segnare le parole non conosciute. Si chiede di leggerla come fosse una canzone, ripetendo la musicalità delle parole.

DURANTE

La classe si sposta in un'area all'aperto, gli studenti a gruppi o individualmente, cominciano a progettare una macchina nuova, decidendone prima di tutto lo scopo. Dopo aver disegnato un progetto iniziale, gli studenti sono liberi di muoversi nello spazio per cercare il materiale necessario alla costruzione della macchina: foglie, sassi, rami, fili, tessuti, cartone, ecc.

Si passa poi alla fase di produzione scritta della descrizione della nuova macchina, con titolo e disegno, prendendo ad esempio il testo già letto.

Ogni gruppo o apprendente mostra il disegno e il modello della macchina alla classe, che deve indovinare a cosa serve. Il gruppo legge poi la descrizione alla classe e insieme si discute su correttezza e chiarezza del testo. Infine, si elegge la migliore macchina che verrà esposta in aula.

SCUOLA *PROGETTO INTEGRAZIONE*

DOVE GIARDINO ISOLA PEPE VERDE O BIBLIOTECA DEGLI ALBERI, ZONA ISOLA (NEGOZI DI ARTIGIANATO: FALEGNAMERIA, FERRAMENTA, FABBRO, ECC.).

CON CHI L'ATTIVITÀ PUÒ ESSERE SVOLTA SIA IN CLASSI NUMEROSE CHE IN PICCOLI GRUPPI, PER MINORI O PER ADULTI. SI PUÒ ADATTARE A TUTTI I LIVELLI LINGUISTICI CON LA SEMPLIFICAZIONE DEL TESTO.

DURATA 6 ORE (2 ORE A LEZIONE)

COSTI L'ATTIVITÀ È GRATUITA. I COSTI HANNO RIGUARDATO IL MATERIALE: FOTOCOPIE DEL TESTO, FOTOCOPIE A COLORI INGRANDITE DEL DISEGNO ORIGINALE, FOGLI BIANCHI, PENNE, FORBICI, COLLA.

DOPO

Durante la lezione successiva, viene realizzata un'attività in classe che riprende il lessico e la grammatica utilizzati nel lavoro sulle macchine di Munari. Se il livello della classe lo permette, si può agganciare un'unità didattica sul riciclo, il consumo etico e responsabile e gli stili di vita sostenibili.

OBIETTIVI

- Acquisire nuovo lessico, lavorare sulla produzione scritta, uso di verbi, aggettivi, avverbi di luogo.
- Esplorare il territorio, conoscere luoghi e attività commerciali.
- Utilizzare le risorse in maniera creativa, seguendo la logica del riciclo di materiale usato.
- Rispondere al bisogno di uscire dalla logica della "utilità a tutti i costi", stimolando l'invenzione di oggetti "inutili" e fini a sé stessi.

DURANTE

Il gruppo di studentesse, accompagnate da un'insegnante e da una volontaria, si incammina lungo il Naviglio Martesana. Si avviano spontaneamente commenti sul tempo e sul quartiere. Viene sollecitata la produzione orale con domande aperte finalizzate a produrre piccoli racconti e ricordi attinenti a quel luogo che le studentesse conoscono e frequentano. La conversazione viene punteggiata da alcuni chiarimenti o correzioni. Con i gruppi di livello più basso si lavora sul lessico e su semplici espressioni comunicative.

Dopo aver continuato a camminare, ci si dirige a osservare le ville che affacciano sul Naviglio. Questa diventa l'occasione per usare i verbi al condizionale sollecitando il gruppo: in quale casa ti piacerebbe abitare? Quale compreresti? Vivresti da sola in quella grande villa?

Continuando a stare nel Parco, si cambia obiettivo, iniziando a guardare il parco giochi. Si lavora sull'espressione "cosa sta facendo?" riferita a ciò che si può osservare. Esaurito il panorama, vengono mimate alcune azioni.

Si riprende a camminare, rientrando in direzione della scuola, continuando a camminare. Si conclude l'attività facendo merenda insieme.

DOPO

Durante le lezioni successive, le studentesse producono un testo scritto e un racconto orale del pomeriggio trascorso insieme. Segue un'attività sui tempi verbali.

Nel caso dei livelli più bassi, sia l'attività esterna che in classe vengono adattate e semplificate.

SCUOLA *VILLA PALLAVICINI*

DOVE NAVIGLIO E PARCO MARTESANA

CON CHI GRUPPO DI DONNE DI LIVELLO LINGUISTICO ETEROGENEO (DA PRE-ALFA A B1)

DURATA VARIABILE

COSTI L'ATTIVITÀ È GRATUITA

OBIETTIVI

- Lavorare sulle competenze orali, sull'uso della narrazione, dei tempi del passato e del condizionale e sull'ampliamento del lessico.
- Rispondere al bisogno di conversazione con compagne di madre lingua.
- Creare occasioni per un maggiore e più gratificante coinvolgimento delle donne con profili più fragili.
- Sperimentare relazioni in contesti informali.
- Rinsaldare i legami di gruppo.

VALUTARE LE ATTIVITÀ: COSA CI INTERESSA VALUTARE E COME FARLO?

Cosa succede dopo aver terminato le attività e ripreso il ritmo ordinario in classe? Questo interrogativo, fin da subito presente nelle discussioni tra insegnanti, ha accompagnato le ultime riflessioni della Comunità di pratiche, orientate verso la condivisione di riflessioni e di pratiche valutative delle attività. Quest'ultima sezione restituisce l'esito di questi scambi, che hanno voluto andare oltre un semplice «com'è andata?» e hanno riflettuto sulle ricadute delle attività su tre livelli: apprendenti, insegnanti e territorio.

Vediamo adesso **quali sono gli aspetti che contano, che ci interessa curare e che potenzialmente vorremmo valutare nelle attività fuori dall'aula.**

Per ciascun livello di valutazione individuato, vengono fatti alcuni esempi utili a individuare specifiche questioni su cui valutare le ricadute delle attività. Per quanto riguarda **apprendenti e territorio**, vengono anche proposti alcuni **strumenti e domande concrete** che è utile fare o farsi. Riguardo allo strumento o alla domanda si può di volta in volta distinguere tre diversi metodi:

- l'uso di **strumenti concreti** che possono essere sottoposti agli e alle apprendenti per esplorare e **valutare alcuni aspetti strettamente legati alla lingua;**
- l'uso di **domande e questioni** che possono essere poste in forma diretta o interlocutoria e che permettono di **sondare il percepito degli apprendenti** rispetto a ciò che pensano, sentono;
- **l'osservazione dell'insegnante** che ha come obiettivo quello di rispondere ad alcune domande.

Rispetto a chi insegna invece, sebbene anche in questo caso siano individuate alcune dimensioni valutative, si è arrivati ad alcune considerazioni di carattere generale utili a chiunque si approcci al tema.

LE RICADUTE SUGLI E SULLE APPRENDENTI

Sono state individuate dal gruppo di lavoro della Comunità di pratiche sette dimensioni su cui impostare una valutazione:

- le competenze linguistiche;
- gli stili di apprendimento;
- il benessere;
- la conoscenza del contesto;
- la socialità con il gruppo classe;
- la dimensione emotiva;
- il ruolo sociale.

MILANO L2
C3

DIMENSIONE DI VALUTAZIONE	METODI E STRUMENTI	
	FARE	OSSERVARE
COMPETENZE LINGUISTICHE: <ul style="list-style-type: none"> • potenziamento del lessico e della produzione orale; • miglioramento della scrittura; • maggiore utilizzo di strumenti di ausilio linguistico. 	<ul style="list-style-type: none"> • attività di racconto scritto dell'uscita; • attività di role play e produzione di un compito di realtà analoghi a quello dell'uscita (per es. un acquisto o la realizzazione di un podcast); • attività in cui si impiegano schede di riutilizzo del lessico incontrato; • attività in cui si impiegano immagini che riprendono ciò che è stato fatto come suggestioni per riprodurre il lessico; • domande dirette che li portino a usare le stesse competenze grammaticali usate durante l'attività. 	<ul style="list-style-type: none"> • se in seguito all'uscita il lessico ritorna nel parlato degli studenti, sia nel parlato spontaneo che nelle attività guidate.
STILI DI APPRENDIMENTO <ul style="list-style-type: none"> • maggiore capacità di autovalutazione delle proprie capacità linguistiche; • maggiore capacità di autovalutazione dell'efficacia del proprio stile di apprendimento. 	Attività che aiutino a trovare il filo rosso del percorso fatto fuori e dei risultati raggiunti, per esempio stimolando la riflessione con alcune domande: <ul style="list-style-type: none"> • delle parole incontrate, quali ricordi? • quali parole ti hanno colpito e ti piacciono? Sei riuscita a interagire con la guida/ambiente esterno? • come hai/abbiamo imparato questa espressione/parola? • dove l'hai vista/sentita/usata? 	<ul style="list-style-type: none"> • Se gli apprendenti si rendono conto di aver acquisito un elemento della lingua anche grazie ad attività fuori dall'aula; • c'è consapevolezza che l'attività fuori dall'aula non è fine a se stessa?

DIMENSIONE DI VALUTAZIONE	METODI E STRUMENTI	
	FARE	OSSERVARE
BENESSERE A SEGUITO DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA	<p>Domande dirette che sollecitano considerazioni e riflessioni nei singoli o nel gruppo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rifaresti l'attività? Ne facciamo una simile? • come ti sei sentita? • ci sei tornata con la tua famiglia? • hai raccontato il percorso alla tua famiglia/amiche? 	
CONOSCENZA DEL CONTESTO E DEI LUOGHI DELLA CITTÀ	<p>Domande dirette che sollecitano considerazioni e riflessioni nei singoli o nel gruppo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ti è venuta voglia di andare in un posto simile? • ti è venuta voglia di andare a vedere luoghi della città che non conosci? 	<p>Se gli e le apprendenti frequentano i luoghi del quartiere in modo più assiduo e più partecipato.</p>

DIMENSIONE DI VALUTAZIONE	METODI E STRUMENTI	
	FARE	OSSERVARE
SOCIALITÀ CON IL GRUPPO CLASSE	<ul style="list-style-type: none"> • attività tra studenti in cui si elicitano le conoscenze reciproche; • attività in classe in cui si crea una situazione simile a quella fuori dall'aula ma più protetta; • attività che creino occasioni di confronto e di scambio comunicativo ed emotivo anche nel tempo scuola, in cui si possono raccontare le proprie sensazioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • le interazioni e le relazioni tra apprendenti; • se gli e le apprendenti sono più disponibili a interagire con compagne e compagni con cui prima non lavoravano; • se chi prima esprimeva più timidezza adesso si espone di più in aula; • se nelle chat di gruppo o sui social network sono cambiate le relazioni: si scrivono in chat? Si scambiano foto? Chi prima non si esprimeva è più attivo? Sono nati nuovi gruppi di discussione? • se gli e le apprendenti fanno nuove attività insieme fuori dal tempo scuola.
DIMENSIONE EMOTIVA	<ul style="list-style-type: none"> • capacità di esprimere le proprie emozioni in lingua seconda; • capacità di superare disagio, timidezza e inadeguatezza nelle relazioni; • confronto interculturale all'interno del gruppo classe e all'esterno. 	
RUOLO SOCIALE	<p>Domande dirette: hai frequentato i luoghi con la tua famiglia? Ne hai parlato a casa? Hai portato tuo figlio, tua figlia?</p>	

RICADUTE SUL TERRITORIO

Le attività di italiano fuori dall'aula non si svolgono in un vacuum; **luoghi soliti e insoliti** attraversati dalle classi e con cui queste interagiscono, **vanno considerati nella fase di valutazione**. In particolare, si possono valutare le relazioni tra scuola di italiano, apprendenti e enti pubblici, privati e associazioni del territorio. In questi casi è possibile valutare:

- la cosapevolezza degli altri soggetti del territorio;
- l'accesso ai servizi del territorio da parte degli e delle apprendenti e la permeabilità dei servizi rispetto a suggerimenti su come migliorare l'accesso;
- l'aumento della visibilità della scuola sul territorio.

METODI E STRUMENTI

FARE

- Domanda diretta ad apprendenti o insegnanti: come sono stata accolta? Come siamo stati accolti? Come ti sei trovata in quel posto?
- Domanda diretta a chi offre il servizio e/o gestisce lo spazio: com'è andata? E condivisione del punto di vista di apprendenti e insegnanti.
- Esplorare/cercare di capire se l'ente ha accolto, ascoltato e messo in pratica le osservazioni e le richieste condivise in fase di preparazione della visita.
- Patti, accordi, protocolli, azioni di cooperazione che mettano a disposizione opportunità non solo economiche per futuri incontri e attività.

MILANO L2
C3

L'ITALIANO L2
FUORI
DALL'AULA

RICADUTE SUL PERSONALE DOCENTE

Per quanto riguarda le **dimensioni di valutazione** importanti rispetto ai **docenti**, ci si aspetta che lavorare fuori dall'aula abbia conseguenze molteplici che possono interessare diverse dimensioni:

PROGETTAZIONE E PROGRAMMAZIONE DIDATTICA	Maggiore efficacia nel raggiungere obiettivi didattici.
	Maggiori competenze nella selezione degli obiettivi linguistici rispetto alle esigenze degli e delle apprendenti.
	Maggiori competenze nell'uso dell'improvvisazione creativa e nell'organizzazione di attività meno tradizionali.
COMPETENZE INTERCULTURALI DEI DOCENTI	Maggiore capacità di immedesimazione, osservazione, espressione di fiducia.
	Maggiore conoscenza rispetto ai contesti di vita, dei bisogni, delle aspettative degli apprendenti.
	Maggiore conoscenza rispetto agli nuovi stili e alle strategie di apprendimento non direttamente osservabili in classe.
STILI DI INSEGNAMENTO	Maggiore consapevolezza rispetto agli stili di insegnamento e capacità di sperimentarne diversi da quelli usati in classe
VALUTAZIONE DELLA DIDATTICA	Maggiore capacità di valutazione del gradimento degli e delle apprendenti dell'attività didattica;
	Maggiore conoscenza rispetto agli nuovi stili e alle strategie di apprendimento non direttamente osservabili in classe.

A partire da queste dimensioni, sono stati sintetizzati alcuni **punti di attenzione e alcune domande** che sono fondanti di tutto il lavoro sull'italiano fuori dall'aula in ciascuna scuola:

- Sperimentare di continuo attività fuori dall'aula anche se non è tutto pronto: **più uscite si fanno, più errori si fanno, più si impara.**
- **Fare le uscite in équipe** permette di avere più punti di vista e di confrontarsi nella fase valutativa.
- Allenare la capacità di cogliere immediatamente cosa non sta funzionando, avendo la **flessibilità di cambiare in corso d'opera** per non replicare criticità la volta successiva.
- **Lasciare spazio all'inatteso:** le attività fuori dall'aula potrebbero agevolare il raggiungimento di obiettivi che non erano stati considerati nella progettazione. Includere l'inatteso nella programmazione successiva e nelle attività ordinarie.
- Il fuori dall'aula ha fatto la differenza? **Prestare attenzione a quanto è migliorata la classe**, rispetto agli obiettivi, dopo l'uscita. Continuare a porre domande.
- Durante le attività fuori dall'aula, si rafforza l'identità di gruppo: succede anche tra studenti e docente? **È un'occasione per conoscere la classe in maniera più profonda?**
- **Il clima di fiducia**, confidenza e apertura **resta anche dopo** l'attività fuori dall'aula?
- Sapere che **non è sempre semplice trovare la domanda giusta per osservare e valutare gli esiti.** In particolare, quando si tratta o di aspetti linguistici – perché le attività fuori dall'aula sono costruite quasi per definizione slegate da obiettivi puramente grammaticali, più semplici da verificare in maniera oggettiva – o di obiettivi molto ampi (per es. osservare un rafforzamento del ruolo genitoriale) perché molto difficili da valutare sulla base di poche informazioni a disposizione dell'insegnante.
- Tenere in considerazione la dimensione temporale dell'apprendimento: **è possibile vedere alcuni esiti sperati** e il raggiungimento di alcuni obiettivi su cui è stata strutturata l'attività **solo a distanza di tempo**, e solo se viene garantita una continuità didattica che non è sempre assicurata.

Le riflessioni sulla valutazione delle attività hanno permesso di chiudere il cerchio delle considerazioni iniziali sul fuori dall'aula avviate nel 2019. **Le attività fuori dalla classe costituiscono un'occasione per realizzare una didattica decentrata rispetto all'aula**, che permette di rispondere a bisogni molteplici: ricostruire la propria identità, relazioni, autonomia e conoscenza del luogo in cui si vive. **Con obiettivi così complessi, le attività fuori dall'aula smettono di essere estemporanee e improvvisate e devono essere pensate e preparate curandone ogni fase**, compresa quella di valutazione. Infatti, l'approccio valutativo – in cui si legano obiettivi, bisogni e cambiamenti – permette di riempire di significato, via via nel tempo, le attività fuori dall'aula consentendo di lavorare alle ricadute di queste attività rispetto ai bisogni degli e delle apprendenti.

Pensare alle relazioni tra obiettivi dell'attività, bisogni di chi apprende e valutazione, consente nel breve periodo, di capire come migliorare, ridefinire, limare le attività proposte durante l'anno. Nel lungo periodo, permette di avere a mente le domande da porsi e da porre alla fine delle attività, nella consapevolezza che non ci sarà sempre tempo sufficiente per darsi delle risposte ed esplorare ogni aspetto e che, in alcuni casi, questo porterà a nuovi interrogativi.



QUESTIONARIO SUGLI STILI E LE MODALITÀ DI APPRENDIMENTO DELLA LINGUA STRANIERA

VERSIONE ADATTATA DA LEARNINGPATHS

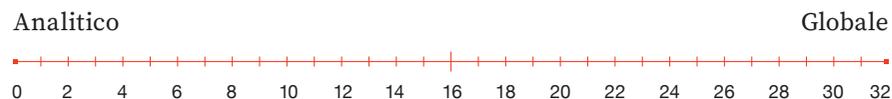
	MOLTO SPESSO	SPESSO	A VOLTE	RARAMENTE	QUASI MAI
1. Quando leggo un testo in lingua straniera ho bisogno di capire ogni parola.	0	1	2	3	4
2. Preferisco prima vedere molti esempi e poi arrivare alla regola grammaticale.	4	3	2	1	0
3. Per capire o parlare la lingua straniera tendo a passare per la mia lingua madre.	0	1	2	3	4
4. Do più importanza ai vocaboli che alla grammatica.	4	3	2	1	0
5. Mi irrita se non capisco bene una regola o qual è il significato preciso di una parola.	0	1	2	3	4
6. Quando leggo mi sforzo di capire il significato delle parole sconosciute osservando le parole vicine.	4	3	2	1	0
7. Preferisco che una regola mi venga chiaramente spiegata, prima di applicarla in esercizi scritti o orali.	0	1	2	3	4
8. Quando leggo o ascolto un testo in lingua straniera non mi importa di capire subito ogni parola, ma mi basta cogliere le idee principali.	4	3	2	1	0
9. Quando parlo in lingua straniera ho bisogno di tempo per preparare quello che voglio dire.	0	1	2	3	4
10. Pur di esprimere ciò che voglio dire corro il rischio di usare strutture o vocaboli nuovi o più difficili.	4	3	2	1	0
11. Quando parlo in lingua straniera cerco di correggermi non appena mi accorgo di aver fatto un errore.	0	1	2	3	4
12. Mi butto a parlare o scrivere senza costruire prima mentalmente le frasi.	4	3	2	1	0
13. Ricordo di più quando studio da solo.	0	1	2	3	4
14. Mi piace lavorare con l'insegnante e con tutta la classe.	4	3	2	1	0
15. Imparo di più a casa da solo che in classe.	0	1	2	3	4
16. In classe mi piace lavorare a coppie o in gruppo.	4	3	2	1	0
17. Preferisco leggere un testo piuttosto che ascoltarlo soltanto.	4	3	2	1	0

	MOLTO SPESSO	SPESSO	A VOLTE	RARAMENTE	QUASI MAI
18. Capisco meglio le istruzioni se le vedo scritte.	4	3	2	1	0
19. Ho bisogno di scrivere subito sul quaderno quello che sto imparando.	4	3	2	1	0
20. Per imparare nuovi vocaboli ho bisogno di scriverli più volte.	4	3	2	1	0
21. Mi è utile prendere appunti di ciò che si dice in classe.	4	3	2	1	0
22. Preferisco guardare un video piuttosto che leggere un testo.	4	3	2	1	0
23. Quando leggo un testo mi è utile sottolineare le varie parti con colori diversi.	4	3	2	1	0
24. Seguo meglio le istruzioni scritte se sono rappresentate con uno schema o un disegno.	4	3	2	1	0
25. Quando lavoro su un testo imparo di più guardando prima le foto o le illustrazioni.	4	3	2	1	0
26. Per imparare nuovi vocaboli ho bisogno di associarli a immagini.	4	3	2	1	0
27. Per imparare dei vocaboli ho bisogno di ripeterli a voce alta o mentalmente più volte.	4	3	2	1	0
28. Mi piace fare esercizi di pronuncia.	4	3	2	1	0
29. Imparo molto da conversazioni e discussioni in classe.	4	3	2	1	0
30. Ricordo meglio quello che ho sentito dire in classe di quello che leggo in un libro.	4	3	2	1	0
31. Imparo molto ascoltando testi in lingua straniera (dialoghi registrati, annunci, radio, canzoni, ecc.).	4	3	2	1	0
32. Se non riesco a farmi capire, uso i gesti.	4	3	2	1	0
33. Mi piace fare attività manuali o creative a scuola.	4	3	2	1	0
34. Mi piace fare ricerche, lavorare in biblioteca, laboratorio, ecc.	4	3	2	1	0
35. Mi piacciono i giochi, le scenette da mimare, le canzoni e altre attività simili.	4	3	2	1	0
36. Mi piacciono le attività in cui occorre trovare informazioni, fare interviste, visitare luoghi, ecc.	4	3	2	1	0

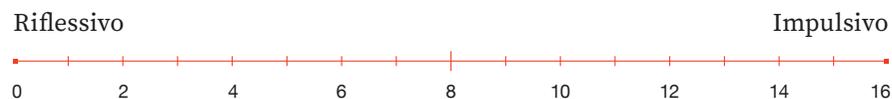
CALCOLO DEI PUNTEGGI

Somma i numeri che hai cerchiato per ogni sezione del questionario (Domande 1-8, 9-12, 13-16, 17-21, 22-26, 27-31, 32-36) e riporta i tuoi punteggi sulle rispettive scale graduate. Non ci sono punteggi migliori o peggiori in questo questionario. Ogni punteggio rappresenta il tuo personale modo di studiare e imparare. Ciascun punteggio si riferisce a uno stile di apprendimento e ogni stile di apprendimento può avere i suoi lati positivi e negativi.

DOMANDE 1-8



DOMANDE 9-12



DOMANDE 13-16



DOMANDE 17-21: MODALITÀ VISIVA VERBALE



DOMANDE 22-26: MODALITÀ VISIVA NON VERBALE



DOMANDE 27-31: MODALITÀ UDITIVA



DOMANDE 32-36: MODALITÀ CINESTETICA



SCALE: DESCRIZIONI E SUGGERIMENTI

SCALA ANALITICO/GLOBALE (DOMANDE 1-8)

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 0, tanto più sei portato ad analizzare in dettaglio la lingua che stai imparando; tendi a dare molta importanza alla grammatica, ai significati precisi delle parole, agli esercizi che servono a diventare corretti nell'uso della lingua; forse ricorri spesso alla traduzione per essere sicuro di non perdere il controllo delle strutture e dei vocaboli.

► **CONSIGLI:** cerca di ricordare che, nonostante la lingua straniera si possa analizzare nelle sue strutture e nel suo vocabolario, non sempre è possibile assimilare subito le regole e utilizzarle per capire ed esprimersi. A volte è più utile cercare di fare ipotesi e immaginare il significato di quello che ascoltiamo o leggiamo e accontentarsi magari di non capire subito tutto o di non esprimersi in modo sempre corretto al 100%.

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 16, tanto più hai uno stile di apprendimento "bilanciato" tra l'analitico e il globale. Molti, infatti, si ritrovano in una posizione intermedia e sfruttano entrambi gli stili a seconda delle necessità.

► **CONSIGLI:** leggi comunque le descrizioni di entrambi gli stili qui sopra e qui sotto. Può darsi che tu scopra di essere più vicino all'uno o all'altro e ciò può aiutarti a migliorare qualche aspetto del tuo modo di imparare una lingua.

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 32, tanto più sei portato ad assimilare la lingua straniera ascoltando o leggendo, senza dover riflettere troppo sulla grammatica o sul significato preciso delle parole. Tendi a dare più importanza ai vocaboli, con cui senti di poterti esprimere, che alle strutture grammaticali e magari sottovaluti le regole a spese della tua correttezza.

► **CONSIGLI:** cerca di curare un po' di più la correttezza grammaticale, la precisione del vocabolario e della pronuncia. Anche se è vero che in alcune situazioni si può capire e farsi capire senza essere molto corretti, nella maggior parte dei casi la correttezza favorisce la comprensione.

SCALA RIFLESSIVO/IMPULSIVO (DOMANDE 9-12)

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 0, tanto più senti la necessità di riflettere prima di usare la lingua straniera. Eviti di correre rischi e di utilizzare magari strutture o vocaboli di cui non sei molto sicuro. Vorresti avere più tempo a disposizione per preparare quello che vuoi dire e tendi a correggerti subito dopo aver intuito di aver commesso un errore.

► **CONSIGLI:** non è possibile aspettare di conoscere bene tutta la grammatica e il vocabolario di una lingua prima di "buttarsi" ad usarla! Sforzati di parlare e scrivere in lingua più spesso, anche se non ti senti "pronto" come vorresti. Abituati a essere un po' più "avventuroso" nell'esprimerti utilizzando quello che sicuramente già sai.

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 8, tanto più hai uno stile di apprendimento "bilanciato" tra il riflessivo e l'impulsivo. Molti, infatti, si ritrovano in una posizione intermedia e sfruttano entrambi gli stili a seconda delle necessità.

► **CONSIGLI:** leggi comunque le descrizioni di entrambi gli stili qui sopra e qui sotto. Può darsi che tu scopra di essere più vicino all'uno o all'altro e ciò può aiutarti a migliorare il tuo modo di imparare.

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 16, tanto più tendi a esprimere tutto ciò che vuoi in lingua straniera, senza preoccuparti di "come" lo esprimi. Pensi che riflettere sulla forma rovini la tua spontaneità e preferisci correre il rischio di commettere errori pur di cavartela comunque.

► **CONSIGLI:** è giusto correre rischi ma può essere pericoloso correre rischi troppo avventati! Cerca di controllare meglio non solo il "contenuto" ma anche la "forma" di ciò che vuoi dire e qualche volta fermati a riflettere su come potresti esprimerti in modo più chiaro e corretto.

SCALA INDIVIDUALE/DI GRUPPO (DOMANDE 13-16)

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 0, tanto più tendi a lavorare bene da solo e a preferire uno studio individuale piuttosto che attività di gruppo. Impari forse meglio studiando su un libro da solo che non lavorando con gli altri.

► **CONSIGLI:** il confronto con l'insegnante e i compagni può essere molto utile, non toglie nulla al tuo stile personale di lavoro ma in più ti dà la possibilità di conoscere altre opinioni, altri modi di pensare e di fare.

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 8, tanto più hai uno stile di apprendimento "bilanciato" tra il lavoro individuale e il lavoro in gruppo. Molti, infatti, si ritrovano in una posizione intermedia e sfruttano entrambi gli stili a seconda delle necessità.

► **CONSIGLI:** leggi comunque le descrizioni di entrambi gli stili qui sopra e qui sotto. Può darsi che tu scopra di essere più vicino all'uno o all'altro e ciò può aiutarti a migliorare il tuo modo di imparare.

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 16, tanto più tendi a lavorare meglio a coppie o in gruppo piuttosto che da solo, discutendo con gli altri piuttosto che studiando per conto tuo sui libri.

► **CONSIGLI:** il confronto con gli altri è indubbiamente prezioso, ma lo studio individuale è altrettanto importante per rielaborare in modo personale ciò che stai imparando.

SCALA MODALITÀ VISIVA VERBALE (DOMANDE 17-21)

Quanto più alto è il tuo punteggio, tanto più preferisci leggere ciò che devi imparare: ti è utile, per esempio, leggere le istruzioni di un compito piuttosto che ascoltarle soltanto, prendere nota di ciò che viene detto in classe, vedere scritte le cose alla lavagna, studiare sui libri piuttosto che ascoltare una lezione, vedere un video e così via.

SCALA MODALITÀ VISIVA NON VERBALE (DOMANDE 22-26)

Quanto più alto è il tuo punteggio, tanto più preferisci vedere ciò che devi imparare: ti è utile, per esempio, associare parole a immagini, sottolineare con colori diversi le parole chiave di un testo, fare schemi o spidergram di ciò che devi imparare, costruirti immagini mentali delle parole nuove da ricordare, vedere un video piuttosto che utilizzare un testo scritto.

SCALA MODALITÀ Uditiva (DOMANDE 27-31)

Quanto più alto è il tuo punteggio, tanto più preferisci sentire ciò che devi imparare: ti è utile, ad esempio, ascoltare istruzioni e spiegazioni, leggere a voce alta o ripetere vocaboli mentalmente, fare esercizi di pronuncia, ascoltare testi in lingua straniera, partecipare a discussioni e conversazioni in classe e così via.

SCALA MODALITÀ CINestetica (DOMANDE 32-36)

Quanto più alto è il tuo punteggio, tanto più preferisci svolgere attività concrete che implicino movimento fisico: partecipare a giochi e scenette, usare gesti nella conversazione, fare esperienze attive dentro e fuori della scuola, come ricerche, interviste, attività di laboratorio e così via.

HAI UN PUNTEGGIO "BILANCIATO" IN UNA O PIÙ MODALITÀ?

Molti imparano in modi diversi a seconda delle situazioni e ogni modalità ha i suoi vantaggi. Cerca di sfruttare al massimo i lati positivi delle tue modalità preferite, ma cerca anche, nei limiti del possibile, di imparare ad utilizzare altre modalità: saper usare più strumenti è sempre meglio che saperne usare uno solo!

QUESTIONARIO SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO PER LA SCUOLA PRIMARIA

MILANO L2

VERSIONE ADATTATA DA MAESTROSALVO.IT
E DA SITO INTERNET ICC CAMPOBELLO DI MAZARA DEL VALLO

LE COSE DA IMPARARE

Guarda le cose da imparare e decidi se preferisci la scelta A, B, o C.

Colora la casella che hai scelto.

Non ci sono risposte giuste o sbagliate: cerca di essere più sincero/a che puoi e dai sempre la risposta che effettivamente corrisponde alle tue abitudini personali, non quella che ti pare sarebbe "giusto" dare.

Rispondi rapidamente, passa subito alla frase successiva e non cambiare le risposte che hai già dato.

COSE DA IMPARARE	SCELTA A	SCELTA B	SCELTA C
1. ORARI 	Coprire il foglio con l'orario e immaginarselo a mente	Leggerlo ad alta voce	Contare sulle dita
2. FARE LA DIVISIONE IN SILLABE DI UNA PAROLA QUA - DER - NO	Scrivere	Immaginarla scritta	Dirlo lettera per lettera
3. IMPARARE UNA PAROLA STRANIERA 	Ripetersela ad alta voce	Scrivere tante volte	Guardare un disegno accanto alla parola
3. IMPARARE UN FATTO STORICO 	Guardare un video	Ascoltare qualcuno che lo racconta alla radio	Fare una recita sul fatto da imparare

5. IMPARARE COME FUNZIONA UNA COSA 	Smontare l'oggetto e rimetterlo insieme	Guardare un disegno sulla lavagna che spiega come funziona	Ascoltare qualcuno che ne parla
6. IMPARARE UNA FAVOLA 	Raccontarla a qualcuno	Disegnare immagini o fumetti per raccontarla	Immaginare la favola nella testa
7. IMPARARE UNO SPORT NUOVO 	Guardare una dimostrazione	Ripetere le istruzioni all'allenatore	Provare a giocare
8. IMPARARE COME USARE IL NUOVO COMPUTER 	Ascoltare un amico che ti spiega come si fa	Insegnare a qualcun altro come usarlo	Guardare qualcuno mentre lo usa
9. IMPARARE COME SI FA UNA TORTA 	Guardare le istruzioni sulla scatola	Ascoltare le istruzioni da un tutorial	Provare a farla
10. IMPARARE A CONTARE IN UNA LINGUA STRANIERA 1 2 3 4 5 7 8 9 10	Cantare una canzone con i numeri	Guardare le immagini su carte o un poster	Giocare a tombola
11. IMPARARE COME FUNZIONA L'OCCHIO 	Ascoltare un medico che te lo spiega	Costruire un modellino	Guardare un disegno dell'occhio

Prova a fare questi esercizi.

ESERCIZIO A

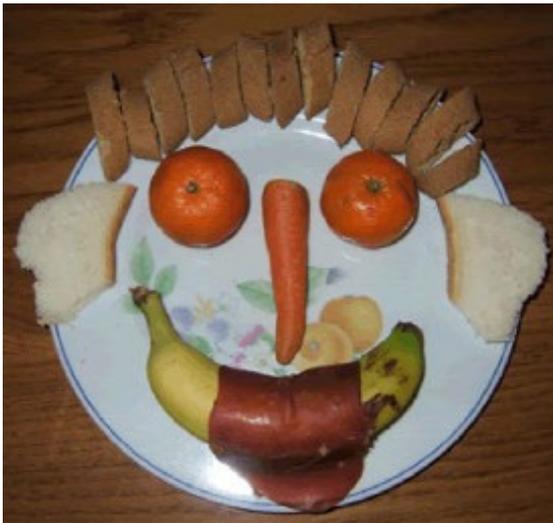
A A A A A A
A
A
A A A A
A
A
A
A
A

OSSERVA E RISPONDI:

Cosa hai letto al primo sguardo? _____

Cosa si può anche leggere? _____

ESERCIZIO B

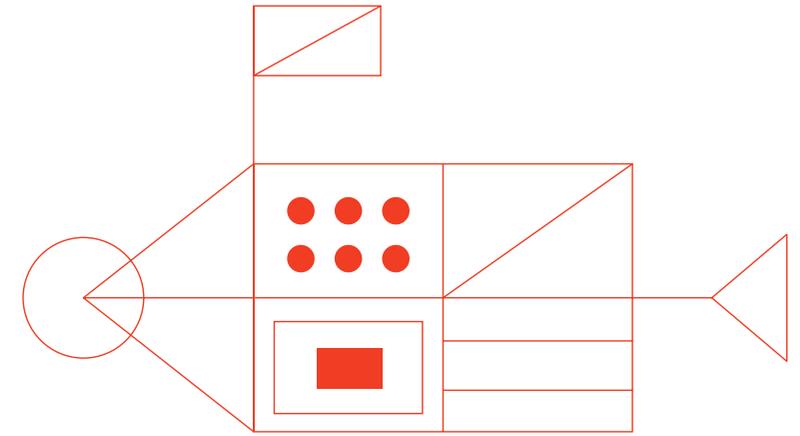


OSSERVA E RISPONDI:

Cosa hai visto al primo sguardo? _____

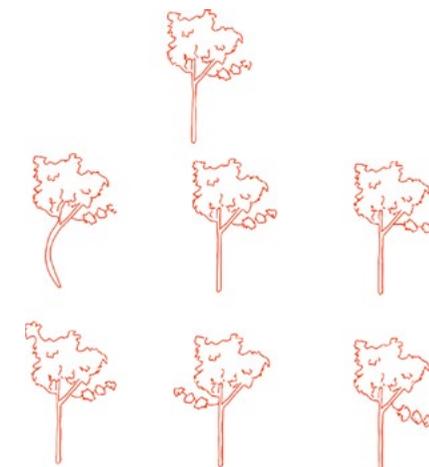
Cosa si può anche vedere? _____

Osserva questa figura per pochi secondi, poi gira pagina



ESERCIZIO D

Trova l'albero uguale e segnalo con una x:



Trova la farfalla uguale e segnala con una x:



(ESERCIZIO C) Ora riproducila a memoria qui sotto:

MILANO L2

APPENDICI

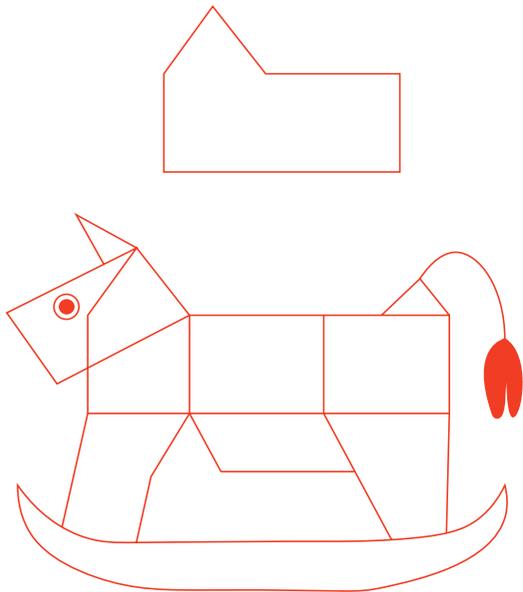
ESERCIZIO F

Devi dire il colore, non la parola:

GIALLO AZZURRO ARANCIO
NERO ROSSO VERDE
MARRONE GIALLO ROSSO
ARANCIO VERDE NERO
AZZURRO ROSSO MARRONE
VERDE AZZURRO ARANCIO

ESERCIZIO E

Trova la figura dentro il cavallino:



QUESTIONARIO SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO PER LA SCUOLA PRIMARIA

MILANO L2

APPENDICI

AVVERTENZE PER L'INSEGNANTE

- Scopo del questionario è quello di raccogliere informazioni sugli stili di apprendimento in classe, in modo da:
 - favorire la riflessione e la discussione tra insegnante e alunni;
 - aiutare gli alunni a sfruttare a fondo i propri punti di forza e intervenire sui propri punti deboli;
 - operare eventuali cambiamenti e/o strutturare interventi di classe, di gruppo e individuali nelle aree ritenute più opportune.
- Sono stati selezionati tre modalità sensoriali (VISIVA, Uditiva, CINESTETICA) e tre parametri descrittivi dello stile di apprendimento (ANALITICO/GLOBALE, RIFLESSIVO/IMPULSIVO, INDIPENDENTE DAL CAMPO/DIPENDENTE DAL CAMPO).
- In base alle caratteristiche della classe, l'insegnante decide se la compilazione debba essere anonima o meno.
- È fondamentale chiarire agli alunni che non ci sono risposte giuste o sbagliate; non ci sono punteggi migliori o peggiori, ogni punteggio si riferisce ad uno stile di apprendimento personale, che può avere lati positivi e negativi; i risultati del questionario verranno utilizzati esclusivamente per conoscere meglio la classe e pianificare quindi interventi didattici più mirati.

DOMANDA	VISIVO	AUDITIVO	CINESTESICO
1	A	B	C
2	B	C	A
3	C	A	B
4	A	B	C
5	B	C	A
6	B	A	C
7	A	B	C

8	C	A	B
9	A	B	C
10	B	A	C
11	C	A	B

ESERCIZI

Valutazione degli esercizi A, B e C sulla modalità di elaborazione delle informazioni: analitica o globale.

- Ha letto al primo sguardo una E
- Ha letto al primo sguardo una A
- Ha disegnato solo lo schema generale
- Ha disegnato lo schema generale e qualche particolare
- Ha disegnato lo schema più i particolari
- Ha disegnato pochi o tanti particolari isolati
- Ha visto al primo sguardo una faccia
- Ha visto al primo sguardo la frutta, i biscotti, il pane o la bresaola.

Se la crocetta è stata messa prevalentemente vicino alle affermazioni 1- 3- 4- 7 l' alunno predilige lo stile cognitivo globale.

Se la crocetta è stata messa prevalentemente vicino alle affermazioni 2- 6- 8 predilige lo stile cognitivo analitico.

Valutazione dell'esercizio D sulla modalità di elaborazione delle informazioni: riflessivo o impulsivo.

Se l'alunno si prende del tempo per osservare e indica l'albero e la farfalla giusti è tendenzialmente riflessivo.

Se è precipitoso e indica l'albero e la farfalla sbagliati è tendenzialmente impulsivo.

Valutazione degli esercizi E e F sulla modalità di elaborazione delle informazioni: indipendente dal campo/dipendente dal campo.

ESERCIZIO E

Se l'alunno trova in breve tempo la figura corretta dentro il disegno è tendenzialmente indipendente dal campo.

Se non trova la figura corretta o ci mette troppo tempo, è tendenzialmente dipendente dal campo.

ESERCIZIO F

Se l'alunno è sufficientemente veloce e non fa errori è tendenzialmente indipendente dal campo.

Se è lento e fa molti errori è tendenzialmente dipendente dal campo.

UNITÀ DI LAVORO

In questa unità imparerai a:

- conoscere e descrivere i principali monumenti di una città;
- capire/dare informazioni stradali;
- descrivere immagini;
- scrivere e recitare una semplice poesia.

CONOSCI LE CITTÀ ITALIANE?

1. Osserva le immagini e leggi il nome delle città e dei monumenti.

ROMA - Il Colosseo



NAPOLI - Castel dell'Ovo



VENEZIA - Piazza San Marco



BOLOGNA
La Torre degli Asinelli



MILANO - Il Duomo



2. Dove si trovano queste città? A coppie guardate la cartina e fate delle ipotesi

NAPOLI - VENEZIA - ROMA - PALERMO - TORINO - BOLOGNA -
MILANO - CAGLIARI



3. Controlla da solo/a le risposte con questo quiz:



▲ tinyurl.com/y8s3usnh

1. Leggi il testo e completa la tabella. Poi confrontati con un compagno/a

Ogni città italiana, da nord a sud, da ovest a est, è ricca di chiese, musei, castelli, edifici, dimore e teatri. L'Italia ha un patrimonio storico e artistico dal valore inestimabile che racconta secoli di storia. Oltre a Roma che è la capitale ed è visitata da milioni di turisti ogni anno, ecco altre **città d'arte italiane** da vedere in un meraviglioso week end culturale, anche più volte nella vita! Osserva le immagini e leggi il nome delle città e dei monumenti:

1. TORINO

Passeggiando per le vie del centro si incontrano i più importanti edifici storici come **Palazzo Reale**, **Palazzo Madama** e **Palazzo Carignano**. Vi consigliamo una lenta passeggiata sotto i **portici**, guardando le vetrine dei **caffè storici**, per raggiungere la bellissima **Piazza Vittorio**. A Torino ci sono diversi musei da perderci la testa come il **Museo Egizio**, il **Museo Nazionale del Cinema** e il **Museo del Risorgimento**. Torino è ... una città magica!

2. FIRENZE

Firenze è un concentrato di arte e cultura rappresentato dalla **Basilica di Santa Maria del Fiore**, con il **campanile di Giotto**. Nel centro antico si affacciano anche palazzi raffinati come **Palazzo Signorile**, **Palazzo Vecchi** e **Palazzo Strozzi** ed è possibile visitare il **Museo degli Uffizi**, dove sono esposti i più importanti capolavori dell'arte italiana. Da non dimenticare **Ponte Vecchio**, uno dei ponti più famosi al mondo, pieno di botteghe orafe pregiate.

3. NAPOLI

Un weekend a Napoli vi renderà frizzanti e allegri come chi ci abita. Con il suo **centro storico più grande d'Europa**, racchiude circa 2500 anni di storia. Organizzate al meglio il vostro itinerario perché c'è davvero tanto da visitare! Tappe obbligate sono **Piazza Plebiscito**, **Palazzo Reale**, **Teatro San Carlo** e **Castel Dell'Ovo**.

4. PISA

La **Torre pendente** di Pisa è sicuramente uno dei monumenti italiani più conosciuti a livello internazionale. Situata in **Piazza del Duomo**, questa torre non è altro che il campanile dell'adiacente **Basilica di Santa Maria Assunta**. Pisa è nota anche per le passeggiate e i ponti lungo il fiume Arno, dove si affacciano chiese e palazzi di rara bellezza, come **Palazzo dei Medici** e la **Chiesa di Santa Maria della Spina**.

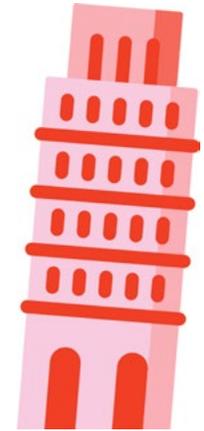
5. VENEZIA

Insieme a **Piazza San Marco** con il suo spettacolare campanile, il **Canal Grande** è uno dei simboli della città, su cui si affacciano magnifici edifici. Il principale canale di Venezia, lungo circa 3.800 metri, divide in due parti il centro storico ed è attraversato dal ponte più famoso e antico della città, il **Ponte di Rialto**.

	TORINO	FIRENZE	NAPOLI	PISA	VENEZIA
BASILICHE/ CHIESE					
PALAZZI					
PIAZZE	Piazza Vittorio				
TORRI					
CASTELLI			Castel dell'Ovo		
CAMPANILI					
MUSEI					
PONTI					
CANALI					Canal Grande



2. In gruppi di 3 preparate un cartellone: ritagliate e incollate le immagini, scrivete il nome dei monumenti sulle etichette e incollatele al posto giusto.



TORRE

PONTE

CANALE

CATTEDRALE

MUSEO

CAMPANILE

CASTELLO

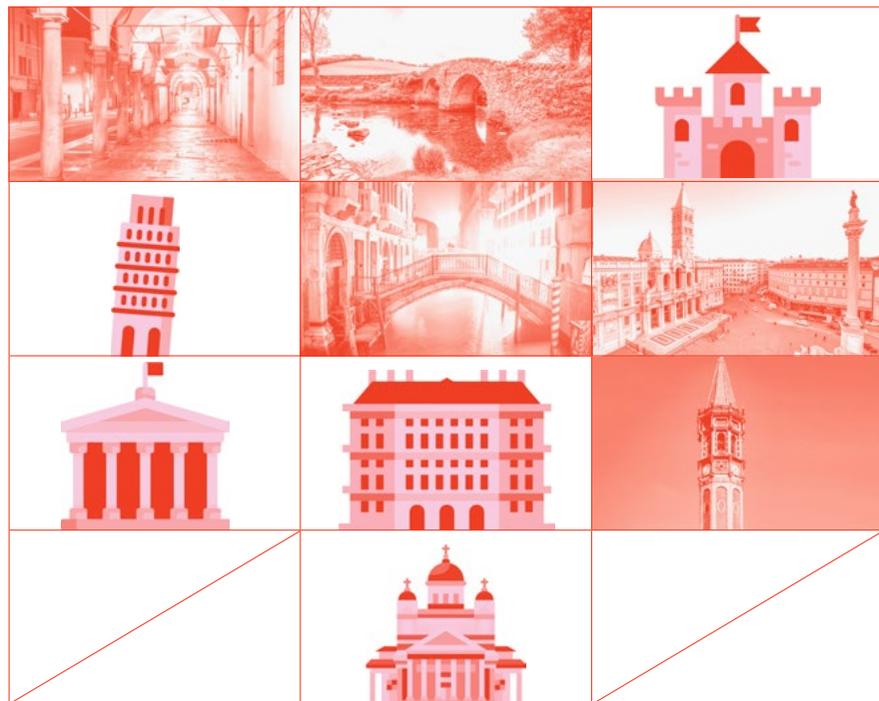
PIAZZA

3. Cerca le parole:

CANALE - PIAZZA - CAMPANILE - BASILICA - PONTE - CASTELLO - PORTICI
TORRE - PALAZZO - MUSEO

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

4. In gruppi di 3 giocate alla tombola dei monumenti! Un compagno tiene il tabellone, dice i nomi dei monumenti estratti, gli altri due compagni giocano con le cartelle.



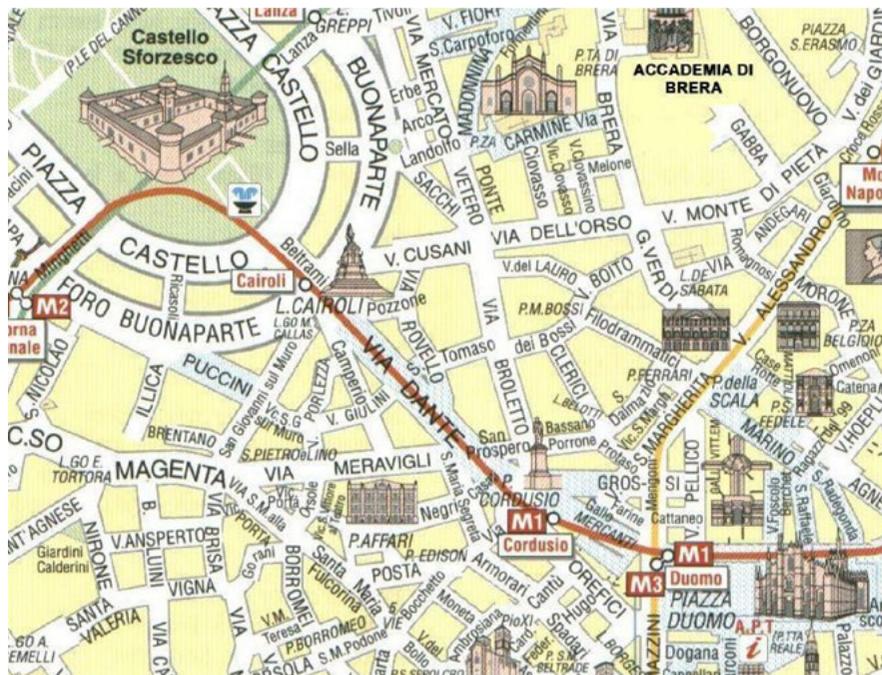
		CASTELLO
TORRE	PONTE	
		CAMPANILE
	BASILICA	

PORTICI	CANALE	
		PIAZZA
MUSEO	PALAZZO	

5. A coppie descrivete i principali monumenti della vostra città d'origine.

SENTA, SCUSI ... PER IL DUOMO?

1. Ascolta 2 volte il dialogo e segna sulla mappa l'itinerario corretto



2. Leggi il dialogo e controlla l'itinerario:

- PASSANTE 1: **Senta, scusi** ... Lei è di Milano?
- PASSANTE 2: No, però ci abito da tanti anni ...
- PASSANTE 1: Allora **mi sa dire da che parte devo andare per il Duomo?**
- PASSANTE 2: Guardi, è semplicissimo: **prende il primo viale** alberato a **sinistra**, è Foro Bonaparte, **va sempre dritto** fino a Piazza Cairoli, dove c'è il monumento di Garibaldi a cavallo e sulla sinistra vedrà il Castello Sforzesco, se **gira a destra in Via Dante** invece arriva dritto al Duomo.
- PASSANTE 1: Quindi: giro **la prima a sinistra**, vado sempre dritto, alla prima piazza giro a destra in via Dante, **ancora dritto** e sono arrivato.
- PASSANTE 2: Esattamente!
- PASSANTE 1: Grazie mille. Arrivederci.
- PASSANTE 2: Arrivederci.

3. Leggi le espressioni in rosso del dialogo e completa la tabella come nell'esempio 1. Poi confrontati con un compagno/a.

CHE COSA DICO PER ...

Attirare l'attenzione di qualcuno	Senta, scusi ...
Chiedere indicazioni stradali	
Dare indicazioni stradali	

4. A coppie rileggete il dialogo, uno è il Passante 1, l'altro il Passante 2.

5. Insieme a un compagno o una compagna di banco prepara:

- A. una mappa (disgnala oppure cercala su Google Maps)
- B. la descrizione (scritta) di un itinerario sulla mappa che avete preparato.

Consegna mappa e descrizione a due compagni. Un/una di loro legge l'itinerario e l'altro/a lo segna sulla mappa.

Questa attività è stata facile o difficile? Perché?

Se ci sono state delle difficoltà, come le avete superate?

A DESTINAZIONE!

1. Osserva le immagini e parla con i compagni.

Dove siamo? Cosa vedete nell'immagine?



Chi è (la statua) secondo voi?



Visitate il sito del museo "Casa di Giulietta".
Leggete la pagina con l'aiuto dell'insegnante e verificate le vostre ipotesi.



[▲tinyurl.com/yck6zfu](https://tinyurl.com/yck6zfu)

2. Leggi l'inizio della storia di Giulietta e Romeo e indica "SÌ" o "NO" per ogni frase.

La storia **incredibile** che stiamo per vivere tra le pagine di questo libro ci porta indietro nel tempo nella **bella** città di Verona. Qui possiamo incontrare Romeo e Giulietta, due **sfortunati giovani** amanti, figli di **nobili** famiglie che sono **nemiche** da molto tempo. Dopo le avventure del loro amore **segreto** e **contrastato**, il **grande** odio tra i loro genitori finalmente finirà.

Adattato da *Shakespeare per Gioco - Romeo e Giulietta*, Federighi editore

- | | | |
|--|----|----|
| a. La storia si svolge a Bologna. | SÌ | NO |
| b. Il libro racconta una storia di tanto tempo fa. | SÌ | NO |
| c. Romeo e Giulietta sono i protagonisti. | SÌ | NO |
| d. Romeo e Giulietta sono due giovani innamorati. | SÌ | NO |
| e. Le famiglie di Romeo e Giulietta sono amiche. | SÌ | NO |
| f. I genitori di Romeo e Giulietta sono nobili. | SÌ | NO |
| g. La storia d'amore dei due giovani è senza difficoltà. | SÌ | NO |
| h. Alla fine del libro, le famiglie di Romeo e Giulietta andranno d'accordo. | SÌ | NO |

3. Scrivi nella tabella gli aggettivi **in rosso** utilizzati nel testo dell'es.2 e indica il contrario di ogni aggettivo.

es. bella	brutta

4. Pesca un foglietto con un aggettivo qualificativo tra quelli della tabella precedente e spiega ai compagni cosa significa (attenzione non puoi usare le parole scritte accanto!). Chi indovina vince un punto.

5. Insieme a un compagno o una compagna osserva le due immagini e prova a descriverle.

- A. Quali **elementi** sono **simili** tra le due immagini?
 B. Quali **differenze** trovate tra le due immagini?



2. Con la guida dell'insegnante, scrivi nella tabella gli aggettivi, i verbi e le frasi che tu e i tuoi compagni avete utilizzato per descrivere le due immagini.

AGGETTIVI	VERBI	FRASI

PER CONCLUDERE

1. CHE COSA FARE A FIRENZE?

CAMPANILE – CHIESA – BOTTEGHE ARTIGIANE – PONTE –
 GIARDINO – MUSEO – STAZIONE – STATUA

Leggi il testo e inserisci le parole al posto giusto. Poi confronta le tue risposte con un compagno.

Firenze, un _____ (1) all'aria aperta! Ma che cosa c'è da vedere? Ecco una lista delle cose più importanti: in centro ci sono la cattedrale, il _____ (2) di Giotto, la _____ (3) di Santa Maria Novella e nelle Gallerie dell'Accademia c'è la famosissima _____ (4) del David di Michelangelo. Se il tempo è bello si può camminare sul _____ (5) Vecchio, dove ci sono le vetrine delle vecchie _____ (6) di oreficeria e poi passeggiare nel grande _____ (7) di Boboli. Naturalmente non si può lasciare Firenze senza visitare la Galleria degli Uffizi, che espone alcune delle opere d'arte più importanti del mondo. Arrivare a Firenze è molto facile, la _____ (8) si trova vicino al centro e i treni collegano le maggiori città italiane.

Tratto da "Cartoline d'Italia", Mondadori Education



[▲ tinyurl.com/9rb5yt2h](https://tinyurl.com/9rb5yt2h)

2. In coppia, scrivete una poesia dal titolo "AMORE" oppure "CASA".*

Scegliete:

- due aggettivi
- tre verbi
- una frase

3. In plenaria, in gruppo, in cerchio.

Un/a compagno/a legge la propria poesia associando un movimento a ogni frase. Il gruppo ripete parole e movimento. Possiamo dire le poesie con diverso ritmo, velocità, intonazione, ...

4. In plenaria, in gruppo, in cerchio. Fai un passo avanti e completa la frase ...

(Quella volta che) io volevo andare a Verona/Roma/Firenze ... per ... ma lui/lei/loro (non)...

* Balboni P. E (2004), *Grammagiochi. Per giocare con la grammatica*, Bonacci.

MODELLO OPERATIVO	Unità di Lavoro (Modello P. Diadori): Introduzione, svolgimento, conclusione
DESTINATARI	Donne e minori
LIVELLO LINGUISTICO	A1 - A2
TITOLO	Conosci le città italiane?
OBIETTIVI LINGUISTICO-COMUNICATIVI	Descrivere i principali monumenti di una città, comprendere/dare informazioni stradali, descrivere immagini, scrivere e recitare una semplice poesia
Pag. 1-2: INTRODUZIONE Fonti: l'argomento di tipo culturale è ripreso dalle attività di Lucia Lanzini e di Paola Raffagnato.	<p>ATTIVITÀ 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Operazione didattica: Presentazione. • Tecnica glottodidattica: Osservazione • Stili sollecitati: Visivo verbale e non verbale, individuale. <p>ATTIVITÀ 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Operazione didattica: Elicitazione e Presentazione. • Tecnica glottodidattica: Conversazione e matching parole/immagini. • Stili sollecitati: Uditivo, Visivo verbale e non verbale, globale/intuitivo/impulsivo (fare inferenze), di gruppo. <p>ATTIVITÀ 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Operazione didattica: Presentazione • Tecnica glottodidattica: Matching parole/immagine. • Stili sollecitati: Visivo non verbale, indipendente dal campo (autocorrezione), individuale.

Pag. 3-8: SVOLGIMENTO

Fonti: l'attività 2 (preparare un cartellone) è ispirata alla proposta di Alessia Pienzi e di Martina Bianchi.

Il crittogramma dell'attività 3 è ispirato al cruciverba proposto da Martina Bianchi.

La tombola dell'attività 4 riprende la proposta di Laura Sturaro.

ATTIVITÀ 1

- Operazione didattica: Guida alla comprensione.
- Tecnica glottodidattica: Griglia.
- Stili sollecitati: Visivo verbale e non verbale, globale/intuitivo/impulsivo, individuale e di gruppo.

ATTIVITÀ 2

- Operazione didattica: Analisi/induzione della regola.
- Tecnica glottodidattica: Matching parole/immagini.
- Stili sollecitati: Visivo non verbale, uditivo, cinestesico, dipendente dal campo (realizzazione di un prodotto comune), di gruppo.

ATTIVITÀ 3

- Operazione didattica: Riutilizzo guidato.
- Tecnica glottodidattica: Tecnica enigmistica.
- Stili sollecitati: Visivo verbale, individuale.

ATTIVITÀ 4

- Operazione didattica: Riutilizzo produttivo.
- Tecnica glottodidattica: Gioco su schema.
- Stili sollecitati: Visivo verbale e non verbale, uditivo, cinestetico, di gruppo.

ATTIVITÀ 5

- Operazione didattica: Riutilizzo produttivo.
- Tecnica glottodidattica: Conversazione.
- Stili sollecitati: Uditivo, visivo verbale e non verbale (testi descrittivi), indipendente dal campo (attività di produzione libera), di gruppo.

Pag. 9 - 10 SVOLGIMENTO

Fonti: le attività 1 e 5 sono ispirate a quelle di Lucia Lanzini.

ATTIVITÀ 1

- Operazione didattica: Guida alla comprensione.
- Tecnica glottodidattica: Transcodificazione.
- Stili sollecitati: Uditivo, visivo verbale e non verbale, individuale.

ATTIVITÀ 2

- Operazione didattica: Guida alla comprensione.
- Tecnica glottodidattica: Autoverifica.
- Stili sollecitati: Visivo verbale, individuale, analitico/sistematico/riflessivo, indipendente dal campo.

ATTIVITÀ 3

- Operazione didattica: Analisi/induzione della regola.
- Tecnica glottodidattica: Griglia.
- Stili sollecitati: Visivo verbale e non verbale, uditivo, globale/intuitivo/impulsivo, individuale e di gruppo.

ATTIVITÀ 4

- Operazione didattica: Fissazione.
- Tecnica glottodidattica: Drammatizzazione.
- Stili sollecitati: Visivo verbale, uditivo, di gruppo.

ATTIVITÀ 5

- Operazione didattica: Riutilizzo produttivo.
- Tecnica glottodidattica: Stesura testo scritto e transcodificazione.
- Stili sollecitati: Visivo verbale e non verbale, uditivo, analitico/sistematico/riflessivo, dipendente dal campo, di gruppo.

Pag. 11 – 13 SVOLGIMENTO

Fonti: le attività legate alla visita al museo e alla descrizione di opere d'arte (1, 5 e 6) sono ispirate a quelle di Paola Raffagnato.

Le attività legate alla proposta di un testo letterario (2 e 4) sono ispirate a quelle di Ilaria Negri.

ATTIVITÀ 1

- Operazione didattica: Elicitazione preconoscenze (e ipotesi).
- Tecnica glottodidattica: Domanda di elicitazione/Conversazione.
- Stili sollecitati: Visivo verbale e non verbale, uditivo, globale/intuitivo/impulsivo, di gruppo.

ATTIVITÀ 2

- Operazione didattica: Guida alla comprensione.
- Tecnica glottodidattica: V/F.
- Stili sollecitati: Visivo verbale, globale/intuitivo/impulsivo, individuale.

ATTIVITÀ 3

- Operazione didattica: Analisi/Induzione della regola.
- Tecnica glottodidattica: Inclusione.
- Stili sollecitati: Visivo verbale, analitico/sistematico/riflessivo, individuale.

ATTIVITÀ 4

- Operazione didattica: Riutilizzo guidato.
- Tecnica glottodidattica: Perifrasi (“Taboo”).
- Stili sollecitati: Visivo verbale, uditivo, globale/intuitivo/impulsivo, di gruppo.

ATTIVITÀ 5

- Operazione didattica: Riutilizzo produttivo.
- Tecnica glottodidattica: Domanda di elicitazione/Conversazione.
- Stili sollecitati: Visivo verbale e non verbale, uditivo,
 - 5a. globale/intuitivo/impulsivo,
 - 5b. analitico/sistematico/riflessivo, di gruppo.

ATTIVITÀ 6

- Operazione didattica: Riutilizzo guidato.
- Tecnica glottodidattica: Inclusione.
- Stili sollecitati: Visivo verbale e non verbale, analitico/sistematico/riflessivo, individuale.

Pag. 14 - CONCLUSIONE

Fonti: l'attività 2 è ispirata a quella di Paola Raffagnato.

Le attività 3 e 4 sono ispirate a quelle di Ilaria Negri.

ATTIVITÀ 1

- Operazione didattica: Verifica.
- Tecnica glottodidattica: Cloze facilitato.
- Stili sollecitati: Visivo verbale, analitico/sistematico/riflessivo, dipendente dal campo, individuale (completamento) e di gruppo (correzione in CP).

ATTIVITÀ 2

- Operazione didattica: Ampliamento.
- Tecnica glottodidattica: Stesura testo scritto.
- Stili sollecitati: Visivo verbale, uditivo, globale/intuitivo/impulsivo, di gruppo, dipendente dal campo (realizzazione di un prodotto comune).

ATTIVITÀ 3

- Operazione didattica: Rinforzo.
- Tecnica glottodidattica: Drammatizzazione.
- Stili sollecitati: Visivo verbale, uditivo, cinestetico, globale/intuitivo/impulsivo, di gruppo.

ATTIVITÀ 4

- Operazione didattica: Ampliamento.
- Tecnica glottodidattica: Monologo su traccia.
- Stili sollecitati: Uditivo, cinestesico, globale/intuitivo/impulsivo, di gruppo, indipendente dal campo.

BIBLIOGRAFIA
RAGIONATA
E BIBLIOGRAFIA



BIBLIOGRAFIA RAGIONATA SUGLI STILI COGNITIVI E DI APPRENDIMENTO

TESTI

Cadamuro A. (2004), *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Roma, Carocci.

Il testo presenta una rassegna delle principali tipologie di stili cognitivi e di apprendimento e delle diverse teorie sull'intelligenza, dal modello triarchico di Sternberg a quello delle intelligenze multiple di Gardner. Nella parte applicativa il testo suggerisce come declinare gli aspetti teorici a fini didattici, proponendo un approccio di tipo metacognitivo che si adatti ai diversi stili del gruppo-classe per offrire a tutti gli apprendenti le migliori opportunità di esprimere i propri punti di forza, così come di rafforzare le aree di criticità.

Cantoia M., Carrubba L., Colombo B. (2004), *Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive*, Roma, Carocci.

Il volume, rivolto a docenti di diversi ordini di scuola e di tutte le discipline, accompagna gradualmente gli insegnanti all'osservazione e alla rilevazione degli stili, così come alla scoperta e all'utilizzo delle strategie cognitive in classe; il robusto impianto teorico è affiancato da veri e propri percorsi didattici con approccio metacognitivo destinati a diverse tipologie di apprendenti.

Mariani L. (2015), *Differenziare gli apprendimenti. Educazione linguistica e gestione dell'eterogeneità, Learning Paths – Tante Vie Per Imparare*, scaricabile da <https://www.learningpaths.org/Mariani%20-%20Differenziare%20gli%20apprendimenti.pdf>

Il testo, suddiviso in tre sezioni, contiene sia spunti di riflessione teorica che indicazioni di attività e strumenti operativi. La prima sezione è dedicata alla descrizione delle variazioni individuali nel gruppo-classe, con un approfondimento sugli stili cognitivi e sulle intelligenze multiple. La seconda sezione analizza i diversi approcci metodologici da utilizzare per gestire l'eterogeneità in classe, rispettivamente la didattica variata, differenziata, strategica-metacognitiva e cooperativa. La terza sezione fornisce alcuni esempi di attività didattiche, sia in versione base che alternative, da somministrare agli apprendenti secondo un approccio differenziato.

Mariani L. (2010), *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, libreriauniversitaria.it Edizioni.

Il volume, con un impianto sia teorico che applicativo, analizza i contesti in cui si snoda il processo di apprendimento, mettendone in luce le variabili individuali con focus particolare sulle convinzioni, gli atteggiamenti, la motivazione, gli stili e le intelligenze di chi apprende. L'autore propone poi una riflessione sugli stili di insegnamento, sulla necessità di una loro mediazione con i profili degli apprendenti, sulla possibilità di ricorrere a una didattica variata e differenziata per gestire l'eterogeneità dei gruppi-classe, ma anche a una didattica metacognitiva che sappia attivare l'intera gamma di strategie con cui i discenti possono far fronte ai diversi compiti di apprendimento.

Mariani L., Pozzo G. (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.

Il testo presenta una riflessione sulle variazioni individuali nell'apprendimento

linguistico, esplorando varie 'aree di differenze', tra cui l'età, l'ambiente socio-culturale di provenienza, la motivazione, i tratti di personalità, gli stili di apprendimento, gli atteggiamenti e le convinzioni. Gli autori si soffermano poi sulle strategie di apprendimento, sulla loro tipologia e sul ruolo che svolgono all'interno del processo di apprendimento, sottolineando l'importanza di una didattica metacognitiva che renda i discenti consapevoli delle strategie messe in atto, al fine di renderli il più possibile autonomi nei compiti che devono affrontare. Oltre all'exkursus teorico, il volume contiene anche una grande quantità di schede, questionari e attività operative che guidano la pratica riflessiva degli insegnanti.

ARTICOLI

Aramu G., Romanello L. (2019), *Applicazioni digitali e proposte didattiche per le classi ad abilità differenziate*, Bollettino ITALS Anno 17, numero 78, scaricabile da: https://www.italis.it/sites/default/files/pdf-bollettino/aprile2019/Giada_Aramu-Laura_Romanello.pdf

Il contributo nasce da una ricerca sulle applicazioni digitali più efficaci nella gestione delle Classi ad Abilità Differenziate (CAD), indagine condotta in un istituto di istruzione superiore di Torino e con apprendenti adulti del Centro di Lingua e Cultura Italiana di Mestre. La sperimentazione si è focalizzata sull'individuazione di strumenti digitali che consentano al docente di differenziare l'input per meglio rispondere ai diversi stili di ciascun apprendente. Le autrici riportano una selezione di applicazioni digitali che hanno consentito la realizzazione di attività didattiche, differenziate e flessibili, in grado di rispondere ai diversi profili rilevati nelle CAD osservate e ne descrivono l'utilizzo didattico in una serie di proposte operative.

Della Puppa F., Vettorel P., *Stili di apprendimento e culture in classe*, Laboratorio ITALS, Università Ca' Foscari, Venezia, scaricabile da: https://www.italis.it/sites/default/files/Filim_stili_culture_inclasse_teorica.pdf

L'articolo analizza il rapporto tra la cultura d'origine degli apprendenti con background migratorio e il sapere veicolato dall'istituzione scolastica italiana, fortemente orientato in senso monoculturale. Le autrici postulano un'incompatibilità tra gli stili di apprendimento degli allievi di origine straniera e gli stili di insegnamento dei docenti italiani, inconciliabilità che non consente la valorizzazione delle differenze di cui ciascun apprendente è portatore. Dopo una ricognizione sul funzionamento del cervello che apprende e sui diversi stili di apprendimento, viene proposta una descrizione del modello delle intelligenze multiple di Gardner, con la messa in luce delle diverse attitudini che ciascun tipo di intelligenza sottende; segue un confronto tra i sistemi e i metodi di insegnamento tipici delle culture tecnologiche e quelli propri delle culture tradizionali. Nell'ultima sezione del contributo le autrici forniscono suggerimenti utili per la programmazione di attività didattiche che rispondano ai diversi profili degli apprendenti e danno indicazioni operative per favorire il successo scolastico degli allievi di origine straniera.

Mariani L. (2000), *"Dimmi come 'navighi' e ti dirò chi sei": multimedialità, stili di apprendimento, vecchie e nuove strategie*, *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXIX, No. 1, scaricabile da: <https://www.learningpaths.org/Articoli/multimedialita.htm>

L'articolo esamina l'impatto delle nuove tecnologie sugli stili e le strategie di apprendimento individuali, mettendone in luce i punti di forza e le criticità. A partire dalla riflessione su come utilizzare le nuove tecnologie per potenziare l'apprendimento, l'autore esplora quali ricadute possa avere l'intermediazione con il supporto tecnologico sulle strategie di apprendimento e come sfruttare quest'ultimo per aumentare la flessibilità e l'adattamento degli apprendenti a compiti sempre più complessi.

Mariani L. (2003), *Gestire le differenze individuali: verso una pluralità di interventi*, *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXXII, No. 2, scaricabile da: <https://www.learningpaths.org/Articoli/gestiredifferenze.htm>

Il contributo propone alcune soluzioni su come gestire la variabilità individuale in classe, a partire dalle seguenti questioni-chiave: in che senso le persone sono diverse quando imparano, in che modo le differenze individuali condizionano i processi di apprendimento, come è possibile valorizzare questa eterogeneità. Attraverso una serie di spunti di riflessione, l'autore guida i docenti alla scoperta delle 'aree di stili', quali le preferenze ambientali, le modalità sensoriali, gli stili cognitivi e i tratti socio-affettivi e suggerisce da un lato un adattamento sia dei compiti che degli approcci ai discenti, attraverso l'utilizzo di una didattica il più possibile variegata, dall'altro un "adattamento degli apprendenti ai compiti", tramite una didattica metacognitiva centrata sulle strategie di apprendimento.

Mariani L. (2006), *Le diversità culturali negli stili cognitivi e comunicativi: dal conflitto al compromesso alla sinergia*, *Lingua e Nuova Didattica*, Numero monografico, Anno XXXV, No. 5, scaricabile da: https://www.academia.edu/4767315/Le_diversit%C3%A0_culturali_negli_stili_cognitivi_e_comunicativi_dal_conflitto_al_compromesso_alla_sinergia

L'articolo mette in luce quanto il successo negli scambi comunicativi interculturali dipenda da tre fattori, tra loro interagenti: gli orientamenti percettivi e cognitivi, i sistemi di convenzioni e gli stili comunicativi propri di ciascun universo culturale. Attraverso una serie di esempi illustrativi, l'autore ci guida alla scoperta delle 'trappole' sia delle interpretazioni etnocentriche che delle generalizzazioni culturali e postula l'importanza di riconoscere e accettare le differenze, quale presupposto per incorporarle e integrarle nel proprio profilo culturale, attraverso un complesso itinerario evolutivo.

Mariani L. (1996), *Stili e strategie nella dinamica apprendimento/insegnamento della lingua*, *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXV, Numero speciale, scaricabile da: https://www.learningpaths.org/Articoli/stili_e_strategie.html

A partire dalla constatazione del conflitto esistente tra le aspettative di chi insegna e i risultati di chi impara, l'autore indaga il rapporto tra gli stili e le strategie di apprendimento dello studente e lo stile e le strategie di insegnamento del docente, relazione da cui dipende l'esito dell'intero percorso di apprendimento. Viene sottolineata l'importanza di un'esplicitazione di tali strategie, al fine di accrescere la consapevolezza, sia degli insegnanti che degli apprendenti, in merito ai propri processi cognitivi.

Ugolini P. (2007), *Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento (Modelli VAK e Felder-Silverman)*, Supplemento alla rivista EL.LE-ISSN 2280-6792, scaricabile da: <https://www.itals.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di->

[apprendimento-modelli-vak-e-felder-silverman](#)

Il contributo propone l'utilizzo di una "didattica delle strategie", attraverso cui allenare il discente a 'monitorare' il proprio stile cognitivo e a utilizzare non solo le strategie di apprendimento che gli sono congeniali, ma anche quelle con cui è più in difficoltà. L'autrice descrive due modelli di individuazione degli stili di apprendimento, rispettivamente il Modello Visual, Auditory, Kinesthetic (VAK) e il Modello Felder-Silverman, elaborato in ambito universitario statunitense in base a cinque coppie dicotomiche: sensoriale/intuitivo, visivo/verbale, induttivo/deduttivo, attivo/riflessivo, sequenziale/globale. Seguono due tipologie di test per la rilevazione degli stili, entrambe basate sul modello VAK, nonché tre esempi di unità didattiche, due destinate a una classe plurilingue di italiano L2 e una rivolta a studenti anglofoni.

QUESTIONARI

Kolb D. A., *Questionario sullo stile di apprendimento*, scaricabile da: http://www.unife.it/medicina/ls.riabilitazione/studiare/minisiti/pianificazione_gestione_proc-edu/modulo-di-processi-educativi-delladulto/2016-17/stili-di-apprendimento--kolb.pdf

Il questionario, a partire da un valore numerico da attribuire a 9 serie di 4 parole, indaga le quattro dimensioni del modello di Kolb (Esperienza Concreta, Osservazione Riflessiva, Concettualizzazione Astratta, Sperimentazione Attiva) e comprende un grafico finale per il calcolo del punteggio.

Mariani L., *Questionario sugli stili di apprendimento*, Learning Paths – Tante Vie Per Imparare, scaricabile da: <http://www.learningpaths.org/Questionari/stiliappr.avvertenze.htm>

Ha lo scopo di raccogliere informazioni sugli stili di apprendimento in generale, non specificamente dell'area linguistica ed è articolato in 40 domande che vanno a sondare i seguenti stili: visivo verbale, visivo non verbale, uditivo, cinestetico, analitico/globale, individuale/di gruppo. In calce vi sono una tabella per il calcolo dei punteggi, una griglia per l'interpretazione degli stessi, alcuni suggerimenti per migliorare il proprio modo di apprendere, nonché una scheda di valutazione finale.

Mariani L., *Questionario sugli stili e le modalità di apprendimento della lingua straniera – Versione sperimentale*, Learning Paths – Tante Vie Per Imparare, scaricabile da: <https://www.learningpaths.org/Questionari/stilimodal.html>

Può essere utilizzato per la rilevazione degli stili e delle modalità specifiche di apprendimento di una lingua straniera e comprende 41 domande sui seguenti stili: analitico/globale, orientato alla forma/orientato alla comunicazione, riflessivo/impulsivo, indipendente/dipendente, individuale/di gruppo, visivo, uditivo, cinestetico. In coda vi sono una tabella per l'attribuzione dei punteggi, una griglia per l'interpretazione degli stessi e alcuni suggerimenti per migliorare il proprio modo di apprendere.

Mariani L., *Questionario sugli stili e le modalità di apprendimento della lingua straniera – Versione compatta*, Learning Paths – Tante Vie Per Imparare, scaricabile da: <https://www.learningpaths.org/Questionari/stilil2compatto.htm>
È la versione compatta del precedente Questionario, articolata in 30 domande

che vanno a indagare i seguenti stili: analitico/globale, riflessivo/impulsivo, introverso/estroverso, visivo, uditivo, cinestetico. Il questionario è seguito da una tabella per il calcolo dei punteggi e da una griglia per l'interpretazione degli stessi.

Mariani L., *Questionario sulle preferenze di stile cognitivo*, Learning Paths – Tante Vie Per Imparare, scaricabile da: <https://www.learningpaths.org/Questionari/sdxnuovo.htm>

Si articola in 18 domande a risposta multipla per l'individuazione dello stile cognitivo globale/analitico. Segue una tabella per l'attribuzione del punteggio e una griglia con le descrizioni degli stili globale/analitico, sistematico/intuitivo, riflessivo/impulsivo.

Mariani L., *Dagli stili di apprendimento agli stili di insegnamento*, Learning Paths – Tante Vie Per Imparare, scaricabile da: <https://www.learningpaths.org/Questionari/stiliinsnuovo.htm>

Destinato agli insegnanti, suddiviso in due parti per un totale di 24 domande, consente di delineare il proprio stile di insegnamento a partire dalle coppie dicotomiche analitico/globale, sistematico/riflessivo, intuitivo/impulsivo; seguono domande-stimolo per la valutazione della prassi didattica.

Ugolini P., *Test per l'individuazione degli stili di apprendimento*, tratto da Ugolini P., in *Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento (Modelli Vak e Felder-Silverman)*, Supplemento alla rivista EL.LE-ISSN 2280-6792 Aprile 2007, scaricabile da: <https://www.italy.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di-apprendimento-modelli-vak-e-felder-silverman>.

I due test fanno riferimento al modello Visual, Auditory, Kinesthetic (VAK) e sono destinati ad apprendenti di italiano L2. Il primo si articola in 10 domande a risposta multipla per apprendenti scolarizzati, il secondo consta di 18 domande ed è pensato per persone scarsamente alfabetizzate. In calce a ciascun test sono riportate le istruzioni per il calcolo del punteggio.

BIBLIOGRAFIA

Caon F., (a cura di) (2016), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Loescher.

Daloiso M. (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.

Gardner H. (1983), *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.

Menegale, M. (2014), *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia?*, Trento, Erickson .

Pallotti G., (2000), *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.

Wenger E., (1999), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

MILANO L2
FARE ITALIANO DENTRO E FUORI
DALL'AULA

COORDINAMENTO EDITORIALE

TESTI A CURA DI

CODICI RICERCA E INTERVENTO
Cristina Cavallo e Lorenzo Scalchi

FONDAZIONE ISMU
Milena Angius, Elisabetta Ciccirelli, Erica
Colussi e Cristina Zanzottera

PROGETTO GRAFICO E IMPAGINAZIONE
Parco Studio

STAMPA
Grafiche Antiga
Maggio 2022

IMMAGINI
pg. 51, 126, 134 ©Adobe Stock
pg. 126 ©Amethyst prime, ©Good Ware,
©Freepick, ©monkik, ©photo3idea_studio
pg. 134 ©Pinacoteca di Brera, Milano

ORGANIZZAZIONI COINVOLTE
Associazione Arcobaleno
Associazione Asnada
Associazione Compagnia Africana
Associazione Mamme a Scuola
Associazione Villa Pallavicini
CPIA5
Codici ricerca e intervento
Comune di Milano
Cooperativa A.ME.LIN.C
Cooperativa Diapason
Cooperativa Farsi Prossimo
Cooperativa Piccolo Principe
Cooperativa Progetto Integrazione
Cooperativa Tempo per l'infanzia
Fondazione ISMU
Fondazione Franco Verga
Fondazione Monserrate

RINGRAZIAMENTI

Grazie a tutte e tutti i docenti di italiano L2
delle scuole partner, che hanno condiviso,
in gruppo, con generosità le loro esperienze,
sfide e soluzioni quotidiane.

Grazie a Camilla Pin Montagnana di Codici
per l'accompagnamento competente fin dai
primi passi di questa nuova edizione.

Grazie a Mara Clementi di Fondazione ISMU
per il prezioso lavoro di supporto ad autori e
autrici e di editing del testo.

CONTATTI
Codici ricerca e intervento
www.codiciricerche.it
codici@codiciricerche.it

Fondazione ISMU
www.ismu.org
ismu@ismu.org

LICENZA
CC BY-SA 3.0 IT

Pubblicazione realizzata nell'ambito del
progetto Milano L2. Laboratori di lingua con
donne e minori migranti (FAMI-2574).

