



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

L'apprendimento della lingua inglese  
attraverso il cooperative learning  
Un percorso didattico nella scuola primaria

Relatrice  
Prof.ssa Benedetta Garofolin

Laureando  
Giampaolo Bressan

Matricola: 1171649

Anno accademico: 2021/2022

*“Alone we can do so little. Together we can do so much”*<sup>1</sup>  
(Helen Keller).

---

<sup>1</sup> *“Da soli possiamo fare così poco. Insieme possiamo fare così tanto”* (trad. del redattore).  
Citazione tratta da Lash, 1980, p. 487.

# Indice

<b>Indice .....</b>	<b>1</b>
<b>Introduzione .....</b>	<b>4</b>
<b>1. La lingua inglese nella scuola primaria .....</b>	<b>7</b>
1.1 <i>Un excursus storico e normativo .....</i>	8
1.1.1 <i>Le prime proposte nella scuola primaria .....</i>	8
1.2 <i>La formazione degli insegnanti di lingua inglese.....</i>	11
1.3 <i>Dall'Europa all'Italia: progetti, quadri, indicazioni .....</i>	13
1.3.1 <i>Il Major Project e il Modern Language Project.....</i>	14
1.3.2 <i>Il Livello soglia e il Quadro Comune Europeo.....</i>	14
1.3.3 <i>Le nuove prospettive del QCER: il Volume Complementare .....</i>	16
1.3.4 <i>Il Progetto Lingue 2000.....</i>	17
1.3.5 <i>Le Indicazioni Nazionali e i Nuovi Scenari .....</i>	17
1.4 <i>Le prove INVALSI e il monitoraggio della scuola italiana .....</i>	19
1.5 <i>Implicazioni per il percorso didattico .....</i>	21
<b>2. Il contributo della glottodidattica .....</b>	<b>23</b>
2.1 <i>Le dimensioni dell'educazione linguistica .....</i>	23
2.2 <i>L'apprendimento linguistico nelle neuroscienze .....</i>	25
2.2.1 <i>Il fattore età .....</i>	25
2.2.2 <i>Bimodalità e direzionalità .....</i>	27
2.2.3 <i>Le teorie dell'apprendimento linguistico.....</i>	29
2.2.4 <i>L'attitudine alla lingua .....</i>	31
2.2.5 <i>La motivazione.....</i>	34
2.3 <i>La dimensione socio-culturale.....</i>	37
2.3.1 <i>La competenza comunicativa.....</i>	37
2.3.2 <i>Aspetti pragmatici nell'educazione linguistica .....</i>	39
2.3.3 <i>L'uso di materiale autentico .....</i>	42
2.4 <i>La dimensione linguistico-comunicativa ed educativa.....</i>	44
2.4.1 <i>L'approccio formalista .....</i>	45
2.4.2 <i>L'approccio "naturale" .....</i>	46
2.4.3 <i>L'approccio strutturalista.....</i>	46

2.4.4	<i>L'approccio comunicativo</i> .....	47
2.4.5	<i>L'approccio umanistico e l'approccio integrato</i> .....	49
2.4.6	<i>La metodologia CLIL</i> .....	50
2.5	<i>Implicazioni per il percorso didattico</i> .....	51
<b>3.</b>	<b>Il cooperative learning</b> .....	<b>53</b>
3.1	<i>Che cos'è il cooperative learning</i> .....	53
3.1.1	<i>Modelli e modalità operative</i> .....	55
3.1.2	<i>Principi di base del cooperative learning</i> .....	58
3.2	<i>Gli elementi costitutivi del cooperative learning</i> .....	60
3.2.1	<i>Il ruolo dell'insegnante</i> .....	61
3.2.2	<i>Le tipologie di gruppo</i> .....	63
3.2.3	<i>Formare i gruppi</i> .....	65
3.2.4	<i>Ruoli e leadership</i> .....	67
3.3	<i>La valutazione</i> .....	69
3.3.1	<i>Strumenti di valutazione</i> .....	71
3.4	<i>Efficacia del cooperative learning nell'educazione linguistica</i> .....	73
3.4.1	<i>CL e didattica delle lingue: il contributo della ricerca sul campo</i> .....	75
3.5	<i>Implicazioni per il percorso didattico</i> .....	80
<b>4.</b>	<b>Prassi e opinioni degli insegnanti</b> .....	<b>82</b>
4.1	<i>Lo strumento d'indagine</i> .....	82
4.2	<i>I partecipanti</i> .....	83
4.3	<i>Risultati dell'indagine</i> .....	86
4.3.1	<i>Conoscenza e utilizzo della metodologia cooperativa</i> .....	86
4.3.2	<i>Le opinioni dei partecipanti</i> .....	93
4.4	<i>Implicazioni per il percorso didattico</i> .....	98
<b>5.</b>	<b>Il percorso didattico</b> .....	<b>99</b>
5.1	<i>Il contesto</i> .....	99
5.1.1	<i>Le classi</i> .....	100
5.2	<i>La progettazione</i> .....	102
5.2.1	<i>I riferimenti del percorso didattico</i> .....	102
5.2.2	<i>La struttura del percorso didattico</i> .....	104
5.3	<i>Svolgimento dell'Unità Didattica 1: "Christmas time"</i> .....	106
5.3.1	<i>Unità di acquisizione 1: "Nativity scene"</i> .....	108
5.3.2	<i>Unità di acquisizione 2: "Here comes Santa Claus"</i> .....	109
5.4	<i>Svolgimento dell'Unità Didattica 2: "Present Continuous"</i> .....	112



5.4.1	<i>Unità di acquisizione 1: “Riconoscere il Present Continuous”</i>	115
5.4.2	<i>Unità di acquisizione 2: “Le forme del Present Continuous”</i>	117
5.4.3	<i>Unità di acquisizione 3: “Utilizzare il Present Continuous”</i>	119
5.5	<i>Gli strumenti di valutazione</i>	122
5.5.1	<i>La valutazione dell’aspetto linguistico</i>	122
5.5.2	<i>La valutazione dell’ambito cooperativo</i>	124
5.6	<i>Analisi dei risultati</i>	125
5.6.1	<i>Analisi dei dati raccolti dalla valutazione in ambito cooperativo</i>	125
5.6.2	<i>Analisi dei risultati del test diagnostico</i>	127
5.6.3	<i>Analisi e comparazione dei risultati dei test di fine UD</i>	128
5.7	<i>Considerazioni, prospettive e proposte per la scuola</i>	131
5.7.1	<i>Le criticità incontrate</i>	131
5.7.2	<i>Risvolti positivi dal percorso didattico</i>	133
5.7.3	<i>Prospettive e proposte per la scuola</i>	134
	<b>Conclusioni</b>	<b>136</b>
	<b>Bibliografia</b>	<b>138</b>
	<b>Allegati</b>	<b>149</b>

# Introduzione

Il mio ingresso nel mondo della scuola è avvenuto grazie al percorso esplorativo-osservativo di tirocinio universitario del secondo anno, in un plesso di ragguardevoli dimensioni e caratterizzato da grandi varietà e vivacità didattiche. Tra i molti timori che mi accompagnavano nell'affrontare questa nuova esperienza professionale era particolarmente insistente quello relativo alla mia capacità di gestire da solo un'intera classe con la stessa naturalezza e professionalità dimostrata dalle insegnanti incontrate.

Qualcosa è cambiato la mattina in cui ho assistito, in una classe quarta, a una lezione interamente gestita in modalità cooperativa: il clima che si respirava era di grande complicità e affiatamento, evidente frutto di un lavoro costante ed efficace guidato dagli insegnanti e messo diligentemente in pratica da ogni singolo studente, ciascuno ben consapevole del proprio ruolo e della propria importanza all'interno di un contesto più grande.

Ho sposato fin da subito le potenzialità di una metodologia i cui effetti positivi possono esprimersi così in profondità nello sviluppo sociale e cognitivo degli studenti, cercando, in seguito, di sperimentare nella mia professione di insegnante modalità collaborative e cooperative nelle varie discipline di cui sono stato titolare negli ultimi due anni, anche e soprattutto durante il periodo di limitazioni e di didattica a distanza recentemente trascorso: proprio grazie al *lockdown* ho potuto fare esperienza di *cooperative learning* a distanza in veste di specialista di lingua inglese, riscontrando nei miei studenti grande entusiasmo e partecipazione in tutte le proposte linguistiche declinate in modalità cooperative, seppure non in presenza.

Il presente elaborato nasce, dunque, dall'intenzione di sperimentare nuovamente, approfondendo e verificandone ogni aspetto in modo rigoroso, gli effetti positivi che sembrano convergere nella teoria e nella pratica sia dai contributi della glottodidattica, scienza interdisciplinare che si occupa di questioni teorico-pratiche dell'insegnamento linguistico, che dai numerosi e vari percorsi di ricerca portati avanti dagli studiosi del *cooperative learning*.

Il punto di partenza sarà dunque la dimensione teorica a supporto di entrambi gli aspetti affrontati in questa ricerca: il primo capitolo offre una panoramica dell'insegnamento della lingua inglese nella scuola italiana, attraversandone la storia fin dalla sua introduzione, per arrivare alle più recenti proposte e pratiche, mantenendo l'attenzione sia sul piano nazionale e ministeriale, sia su quello europeo e comunitario.

Nel secondo capitolo vengono approfondite le principali dimensioni dell'educazione linguistica che influiscono nel processo di apprendimento: la consapevolezza e la conoscenza di questi aspetti si rivela di fondamentale importanza per rendere davvero efficace la sinergia nell'apprendimento cooperativo della lingua inglese. Vengono dunque descritti i risultati delle ricerche sulla dimensione neuropsicologica, relativa allo studente e ai suoi processi linguistici, sulla dimensione socio-culturale e pragmatica, relativa all'uso della lingua e sulla dimensione comunicativa, particolarmente importante proprio per le dinamiche cooperative oggetto di indagine.

Il terzo capitolo aggrega l'altro versante teorico di questo elaborato, ossia i principali contributi degli studiosi del *cooperative learning*: ne vengono descritti i principi e le caratteristiche più importanti, che sono proprio quelli di cui ho fatto esperienza diretta sin dalla mia prima osservazione di tirocinio, tra cui l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e la partecipazione equa. Tali caratteristiche sembrano, infatti, essere alla base dell'efficacia dimostrata da alcuni contributi in seguito descritti, aventi come focus proprio la didattica cooperativa della lingua inglese.

Tali pratiche sono indagate a livello operativo e conoscitivo presso un campione di insegnanti di scuola primaria, le cui esperienze e opinioni sono state raccolte e aggregate attraverso un questionario somministrato in via telematica. I risultati ottenuti sembrano essere abbastanza incoraggianti, e spingono ulteriormente l'attenzione verso la necessità di percorsi cooperativi in ambito linguistico. Uno di questi è stato da me proposto e condotto in alcune classi quinte dell'Istituto Comprensivo C. Ridolfi: le varie fasi della sua progettazione e del suo svolgimento sono state descritte nel quinto capitolo, nel quale sono anche stati analizzati i risultati ottenuti al termine di tale percorso, confrontandoli con una classe che ha affrontato gli stessi contenuti con metodologie e tecniche non cooperative.

Anche se tali risultati non vanno nella direzione sperata rimane in chi scrive, al termine di questa esperienza, la profonda e radicata convinzione, resa ancora più solida dalla letteratura approfondita durante la mia formazione universitaria, della grande potenzialità di un contesto cooperativo quale terreno fertile per mettere in atto in modo efficace pratiche e attività sempre più stimolanti e partecipative anche per l'apprendimento della lingua inglese.

## Capitolo 1

# La lingua inglese nella scuola primaria

Il percorso affrontato nel primo ciclo di istruzione rappresenta per i bambini un prezioso e ampio spazio di arricchimento formativo e di competenze, che pone le fondamenta per uno sviluppo quanto più composito e armonioso possibile della persona e del cittadino del futuro.

In questa prospettiva si colloca con un ruolo di primo piano l'ambiente scolastico nella sua globalità, con la molteplicità di esperienze realizzabili attraverso indicazioni curriculari che negli anni si sono sviluppate ed affinate per venire incontro alle evoluzioni di un mondo in continuo cambiamento naturale, sociale e culturale (MIUR, 2012, p. 9).

Tra le ricadute didattiche di questi cambiamenti troviamo il riconoscimento dell'importanza dell'insegnamento di una lingua straniera sin dalla scuola primaria, scelta ampiamente supportata anche dai progressi degli studi psicologici, pedagogici e glottodidattici internazionali<sup>2</sup>.

Questo processo di riconoscimento ha origini piuttosto recenti in Italia, specialmente per quanto riguarda la trasposizione operativa nel primo ciclo di istruzione, e solo negli ultimi decenni ha conosciuto una strutturazione didattica e curricolare significative, grazie a direttive ministeriali che ne hanno favorito l'attuazione e a un corpo docenti sempre più attento in tal senso, nonostante il livello di preparazione abbia ancora un buon margine di miglioramento (si veda il par. 1.2).

---

<sup>2</sup> Tali progressi saranno approfonditi nel capitolo 2 di questa trattazione.

## ***1.1 Un excursus storico e normativo***

### ***1.1.1 Le prime proposte nella scuola primaria***

L'introduzione delle lingue straniere nella scuola primaria in Italia inizia negli anni Settanta, attraverso alcune sperimentazioni didattiche e metodologiche locali avviate in primis in Veneto e in Lombardia (Santipolo, 2016, p. 182). Nell'anno scolastico 1975-76 viene avviato il progetto ILSSE<sup>3</sup> (Insegnamento Lingue Straniere nella Scuola Elementare, di cui Renzo Titone fu responsabile nazionale), durante il quale gli insegnanti furono impegnati a fronteggiare da una parte la necessità di creare materiali didattici specificamente rivolti agli studenti di scuola elementare pur senza avere alcun riferimento sul mercato, dall'altra quella di definire il profilo dell'insegnante di lingue straniere in termini di competenze linguistiche e metodologiche (Richieri, 2019).

Al termine di questa prima esperienza, nel 1985, prese avvio un altro importante progetto chiamato *Ianua Linguarum*, ovvero "porta delle lingue" organizzato e diretto da Giovanni Freddi, studioso fermamente convinto del valore dell'insegnamento precoce delle lingue straniere (Balboni, 2012, p. 254). Tale progetto partì in prima istanza in Veneto, ma ebbe una forte risonanza in tutto il territorio italiano, in virtù dell'avvento della riforma dell'istruzione varata in quell'anno.

La prima istituzionalizzazione dell'insegnamento di una lingua straniera nella scuola elementare avviene infatti a seguito dell'approvazione nel 1985 dei nuovi programmi della scuola elementare elaborati dalla commissione Falcucci<sup>4</sup> (Balboni, 2009, p. 105), che raccolsero i risultati e le esperienze di questi progetti pilota. Con la riforma si introduce a livello di ordinamento l'insegnamento dell'inglese a partire dalla classe terza. Per la prima volta viene inoltre sancito formalmente che "l'iniziale apprendimento di una seconda lingua è possibile, purché si attui un'adeguata mediazione didattica che tenga conto del graduale processo di evoluzione dell'alunno", sottolineandone con notevole pionierismo pedagogico l'importanza per un arricchimento a livello cognitivo ("offrendo un altro strumento di organizzazione delle conoscenze"),

---

<sup>3</sup> Descritto in MIUR, 2007, pp. 5-6

<sup>4</sup> D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985

socio-comunicativo e interculturale (al fine di “avviare l’alunno attraverso lo strumento linguistico alla comprensione di altre culture e di altri popoli”)<sup>5</sup>. Il documento prosegue infatti specificando nelle indicazioni didattiche alcuni importanti e innovativi elementi metodologici, quali ad esempio l’adozione di sequenze di apprendimento, la riflessione linguistica, l’uso di tecnologie e di materiale sonoro, l’avvio di una corrispondenza interscolastica.

L'insegnamento della lingua straniera diviene obbligatorio *de iure* grazie alla Riforma dell'ordinamento della scuola elementare del 1990<sup>6</sup>, che all'art. 10 recitava: “Nella scuola elementare è impartito l'insegnamento di una lingua straniera”.

Con successivo D.M. del 28 giugno 1991 (“Insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare”), si definiscono i criteri per la scelta della lingua (inglese, francese, tedesco, spagnolo), la classe di avvio e le indicazioni di orario (si anticipa alla classe seconda elementare e si prospettano 3 ore settimanali di insegnamento della lingua straniera), oltre alle modalità di selezione e utilizzo dei docenti. In questo senso il D.M. stabilisce che, a regime, l’insegnamento di una lingua straniera doveva essere “affidato ad un insegnante elementare specializzato [...] inserito nel modulo organizzativo e didattico [...] e pertanto contitolare del modulo stesso”, purché idoneo a tale insegnamento: gli allora maestri elementari specializzati potevano dunque garantire situazioni di immersione linguistica dedicandovi ad ogni giornata scolastica uno o più brevi momenti. La carenza di docenti idonei a tale compito costrinse però alla creazione della figura dell’insegnante elementare “specialista”, in possesso di formazione universitaria o acquisita tramite corsi appositamente predisposti, che avrebbe svolto servizio trasversalmente in più classi, fino a un massimo di 7 (art. 4).

Questa figura avrebbe dovuto costituire una soluzione transitoria, permettendo a tutti i docenti non specialisti di formarsi attraverso un corso triennale obbligatorio, ma al contempo costringendo una modulazione oraria che avrebbe confinato la lingua straniera in momenti orari ben precisi nel piano settimanale, a discapito di modalità didattiche più autonome e flessibili che sarebbero state maggiormente in grado di considerare le esigenze o le peculiarità del contesto classe.

---

<sup>5</sup> Le citazioni sono tratte dai Programmi Didattici per la Scuola Primaria del 1985 (Parte I).

<sup>6</sup> Legge n. 148 del 5 giugno 1990.

### ***1.1.2 Dalla riforma Moratti a oggi***

Con la riforma Moratti del 2003<sup>7</sup> l'avvio obbligatorio dell'insegnamento della lingua straniera è anticipato alla classe prima. L'inglese è ora indicato come lingua straniera principale, e il suo insegnamento viene impartito a livello generalizzato nel sistema scolastico italiano, di fatto spostando gradualmente in una posizione secondaria le altre lingue straniere (eccezion fatta per alcune autonomie territoriali): da un sondaggio ISTAT commissionato dal Ministero la lingua inglese risultava essere infatti ampiamente la più scelta nelle scuole primarie (MIUR, 2001, p. 36), oltre a rappresentare in quegli anni la lingua più parlata al mondo insieme al cinese mandarino (Eberhard, Simons & Fennig, 2005).

A livello operativo le indicazioni della commissione Bertagna<sup>8</sup>, elaborati in occasione della riforma, vengono strutturati in modo radicalmente diverso rispetto agli orientamenti della precedente commissione Falcucci. Se prima infatti non venivano forniti obiettivi e contenuti anno per anno (con la programmazione didattica che poteva essere declinata con grande autonomia dall'insegnante, a seconda delle esigenze e dei contesti di classe), ora vengono elencati obiettivi molto precisi per ogni annualità, anche se la classificazione in "Indicazioni programmatiche" consente agli insegnanti una relativa libertà nella scelta dei percorsi (Balboni, 2009).

Pur fondandosi su una logica pedagogica (intesa in senso tradizionale, attraverso l'obbligatorietà dell'istruzione, la preparazione generale degli insegnanti, un primo accenno a una valutazione non più soltanto sommativa, ma ora di carattere anche formativo), dal punto di vista didattico, e in particolare per quanto riguarda le lingue straniere, sono riscontrabili in queste indicazioni programmatiche alcune lacune. Mancano completamente, ad esempio, le ultime innovazioni nell'ambito della glottodidattica (Balboni, 2009, p. 107), inoltre l'orario settimanale è ancora decisamente insufficiente (297 ore nel quinquennio della scuola primaria), mentre ha inizio un graduale ma inevitabile ridimensionamento della figura dello specialista, che porta alla

---

<sup>7</sup> Attuata, per quanto concerne la scuola primaria, dalla Legge n. 53 del 28 marzo 2003, dal D.M. n. 61 del 22 luglio 2003 e dal D.L. n. 59/2004.

<sup>8</sup> Il documento elaborato è denominato "Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria": [http://www.italia-liberazione.it/novecento/indicazioni\\_primaria\\_061102.pdf](http://www.italia-liberazione.it/novecento/indicazioni_primaria_061102.pdf) (ultima consultazione: 03/08/2022)



perdita della presenza di una figura linguisticamente molto competente in favore del docente curricolare.

La successiva Riforma Gelmini del 2008<sup>9</sup> riduce l'orario settimanale nella scuola primaria a 24 ore e introduce il maestro prevalente, mirando così a ridurre definitivamente la figura del docente specialista in lingua (anche se nei regolamenti scolastici si tiene comunque conto delle esigenze, correlate alla domanda delle famiglie, di una più ampia articolazione del tempo-scuola, e dunque del team docenti<sup>10</sup>).

## ***1.2 La formazione degli insegnanti di lingua inglese***

Nel ripercorrere la storia dell'insegnamento delle lingue straniere (e in particolare della lingua inglese) nella scuola primaria italiana dalle prime sperimentazioni degli anni Settanta a oggi va notato come a più riprese si sia posto l'accento sulla questione della formazione degli insegnanti deputati a tale disciplina.

Le sperimentazioni e le esperienze del progetto ILSSE di Titone del 1975 permisero di delineare i primi tratti della figura del docente di lingue straniere. Successivamente Freddi invocò spesso nelle sue riflessioni (Freddi, 1999) l'importanza fondamentale della formazione dei docenti di lingue: con spirito notevolmente innovativo proponeva infatti di fare della figura dell'insegnante “un professionista formato *ad hoc* sulle basi scientifiche della glottodidattica, aperto all'uso delle tecnologie, esperto del mondo, o quanto meno dell'Europa, in cui insegna ai futuri cittadini come muoversi, come comunicare” (Balboni, 2012, p. 246).

Durante questo periodo inoltre si realizzò “il più significativo progetto di aggiornamento europeo che ha investito la stragrande maggioranza dei docenti di lingue straniere — il Progetto Speciale Lingue Straniere<sup>11</sup> (MIUR, 2007, p. 5), attivo dal 1976 al 1995: si trattava di un corso di aggiornamento di carattere innovativo per insegnanti

---

<sup>9</sup> La Riforma Gelmini non è “un atto organico, ma un mosaico di decreti, leggi, direttive su vari temi” (Balboni, 2009, p. 108), che vede la sua attuazione nella Scuola Primaria con la Legge n. 169 del 30 ottobre 2008.

<sup>10</sup> Dalla “Guida alla Riforma – Istruzione”:  
<https://archive.ph/20150401110436/http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/hub/riforma>  
(ultima consultazione: 03/08/2022)

<sup>11</sup> Per approfondire il Progetto Speciale Lingue Straniere si veda MIUR, 1988.

di ruolo della durata di 100 ore, dove venivano privilegiate attività orali e metodologie ludiche e di gruppo.

Con la riforma Moratti del 2003 si rese necessaria un'imponente copertura formativa, poiché un grande numero di insegnanti possedeva una limitata preparazione in lingua inglese (Luise, 2012): furono pertanto coinvolti nella frequenza di “corsi di formazione [...] la cui partecipazione [era] obbligatoria per tutti i docenti privi dei requisiti previsti per l'insegnamento della lingua straniera”<sup>12</sup>. A tal fine il Ministero stipulò convenzioni con decine di centri linguistici universitari, con l'obiettivo di certificare il raggiungimento del livello B1<sup>13</sup> attraverso una formazione triennale in modalità *blended* di 380 ore, “considerato come livello di competenza minimo per poter insegnare la lingua inglese in tutte le classi della scuola primaria”<sup>14</sup>.

L'accantonamento dello specialista di lingua in conseguenza alla riforma Gelmini del 2008 rende ancora più necessaria la formazione dei docenti in lingua inglese, che viene decisamente ribadita l'anno successivo alla riforma da un decreto attuativo<sup>15</sup>: “Gli insegnanti attualmente non specializzati sono obbligati a partecipare ad appositi corsi triennali di formazione linguistica, secondo le modalità definite dal relativo piano di formazione. I docenti dopo il primo anno di formazione sono impiegati preferibilmente nelle prime due classi della scuola primaria e sono assistiti da interventi periodici di formazione linguistica e metodologica, anche con il supporto di strumenti e dotazioni multimediali”. Una seconda chiamata alla formazione per la lingua inglese si è svolta nel 2012, con il coinvolgimento di 16.000 docenti in tutta Italia<sup>16</sup>.

Per quell'anno era previsto anche l'assorbimento del ruolo del docente specialista di lingua inglese, ma tale figura rimane tuttora presente per necessità in molte realtà scolastiche, seppur in numeri sempre più esigui per la progressiva immissione di docenti laureati in Scienze della Formazione Primaria in possesso di una competenza linguistica di livello B2 in uscita dal corso di laurea.

La perdita dello specialista linguistico comporta da un lato la possibilità da parte dei docenti specializzati di integrare la loro didattica con proposte in lingua straniera, in

---

<sup>12</sup> Legge n. 311 del 30 dicembre 2004.

<sup>13</sup> Livello intermedio o “di soglia”: si veda Bertocchi & Quartapelle, 2002.

<sup>14</sup> INDIRE, *Piano Formazione Lingue*: <https://www.indire.it/progetto/pfl/> (ultima consultazione: 18/08/2022)

<sup>15</sup> D.P.R. n. 81 del 20 marzo 2009.

<sup>16</sup> Nota M.I.U.R. n. 1188 del 20 febbraio 2012.

qualsiasi momento e in modo competente e coerente rispetto al programma svolto, dall'altra preclude l'occasione per gli studenti di interagire con una figura esperta e in grado di dare un'offerta didattica consolidata e spesso di alte specificità e significatività comunicative.

Il generale raggiungimento di un più elevato livello linguistico rende oggi possibile una maggiore efficacia nella prassi didattica, anche se, come scrive Santipolo, “siamo ancora lontani dall'avere insegnanti di lingua realmente formati sia per quanto riguarda la competenza comunicativa, sia quella glottodidattica” (Santipolo 2016, p. 182).

Il percorso intrapreso dalla scuola italiana di una didattica affidata in larga maggioranza ai docenti specializzati è un percorso impegnativo, che si deve tradurre in uno sforzo da parte di tutti gli attori coinvolti, ma che può contare su punti di riferimento importanti a livello comunitario grazie allo sviluppo della glottodidattica e alla sperimentazione di esperienze sul campo sempre più significative.

Tali contributi sono stati infatti recepiti e declinati nel corso degli ultimi decenni dal sistema scolastico italiano, quasi sempre con puntualità e coerenza, garantendo strumenti e orizzonti a cui scuole, docenti e sperimentatori hanno potuto e possono fare riferimento con risultati sempre più rilevanti e ricadute sempre più positive nella prassi didattica quotidiana.

### ***1.3 Dall'Europa all'Italia: progetti, quadri, indicazioni***

Le politiche europee, mirando infatti a innalzare il livello delle competenze comunicative dei cittadini appartenenti agli Stati membri dell'Unione, hanno permesso lo sviluppo di progetti e quadri di riferimento spendibili dalle istituzioni scolastiche nazionali per la formazione e il supporto didattico degli insegnanti di lingua inglese, favorendo al contempo gli studenti nella costruzione del loro percorso nell'apprendimento delle lingue straniere attraverso l'uso di strumenti validi e condivisi.

### ***1.3.1 Il Major Project e il Modern Language Project***

È proprio il Consiglio Europeo, nel 1964, ad avviare la prima esperienza comunitaria decennale denominata *Major Project*, che aveva l'obiettivo di rendere meno frammentario l'insegnamento delle lingue straniere in Europa e di promuovere una maggiore integrazione linguistica. Questo progetto di enorme portata confluì nella Raccomandazione europea (69)2 ("*On an intensified modern language teaching programme for Europe*"), considerata una tappa fondamentale nella storia della glottodidattica, poiché sottolineò sul piano istituzionale che l'apprendimento delle lingue straniere doveva avere l'obiettivo di permettere agli europei di comunicare e cooperare liberamente preservando la diversità e la vitalità delle rispettive lingue e culture, offrendo a tutti i gradi scolastici, fino all'istruzione per gli adulti, la possibilità dello studio di una lingua straniera, in un'ottica di apprendimento permanente. (Trim, 2007, pp. 10-14). Riconobbe, inoltre, il potenziale nell'uso di nuove tecnologie, l'importanza della formazione degli insegnanti, la necessità di una riforma del sistema di *testing* linguistico e un programma di sperimentazione e ricerca condiviso tra i professionisti del settore a livello comunitario.

Il concetto di apprendimento permanente e la centralità, l'autonomia e l'analisi dei processi di studio dell'apprendente si concretizzano nel progetto sull'educazione permanente noto come *Modern Language Project* (descritto nel dettaglio da Trim, 2007, pp. 24-30), che ha gettato le basi di un nuovo modo di concepire l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere in Europa.

### ***1.3.2 Il Livello soglia e il Quadro Comune Europeo***

Il progetto *Modern Language Project* mirava infatti a creare un modello comune di riferimento che attestasse il possesso di un "livello soglia" di una lingua, cioè di una padronanza linguistica tale da consentire ad un adulto di compiere le funzioni di base (sociali, professionali...) in un Paese straniero (Balboni, 2012a).

Nel 1975 venne realizzato il primo livello soglia, *The Threshold Level* (Van Ek, 1975), organizzato in una lista di “nozioni” e di “funzioni comunicative”<sup>17</sup>.

Negli 2001 si arriva al QCER, Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue<sup>18</sup> (la cui traduzione italiana dal documento del Consiglio d'Europa è stata curata da Bertocchi & Quartapelle, 2002). Il Quadro costituisce un punto di riferimento fondamentale per insegnanti e formatori linguistici: il suo impatto è particolarmente evidente nella strutturazione di curricoli e nell'ottica valutativa e di certificazione degli apprendimenti, poiché l'impianto dei 6 livelli di riferimento si è rivelato per sua natura particolarmente efficace a livello operativo, anche in virtù della sua trasparenza e della sua condivisibilità. L'importanza dell'adozione dei profili di competenza<sup>19</sup> nella didattica è sottolineata da diversi autori: tra questi Mariani (2004), che invita i docenti a vedere nel Quadro una maggiore consapevolezza di tutti i fenomeni linguistici (inclusi quello pragmatico e quello culturale), un modo per ripensare il proprio insegnamento alla luce di criteri espliciti e chiari utilizzandoli in chiave di apprendimento e sviluppo, non solo di controllo e certificazione.

Il Quadro è stato formulato con carattere descrittivo e non prescrittivo, fungendo dunque da cornice di riferimento strutturata e coerente per l'insegnante, il quale è portato a compiere scelte consapevoli, mirate (in base al contesto di azione) e frutto di riflessione critica (sul ruolo delle lingue in Europa, sulla natura della conoscenza di una lingua, sulle componenti neuropsicologiche, sociali e culturali dell'apprendimento), pur non fornendo mai riferimenti a specifiche metodologie da attuare di volta in volta.

In relazione al Quadro la scuola italiana, al pari dei sistemi educativi di tutti i Paesi comunitari, ha adottato il Portfolio Europeo delle Lingue<sup>20</sup>. Si tratta di uno strumento rivolto allo studente basato proprio sul Quadro Comune Europeo e che ha come principi cardine la promozione del plurilinguismo e del pluralismo culturale, nonché l'autonomia dello studente: esso funge infatti da guida e sostegno al suo

---

<sup>17</sup> Con i livelli soglia viene inaugurato il metodo nozionale-funzionale, che l'Italia declina sviluppando il metodo situazionale: si veda il par. 2.4.4 per un approfondimento sull'approccio comunicativo che comprende i due metodi in questione.

<sup>18</sup> In Italia il QCER fu recepito attraverso il Progetto Lingue 2000, approfondito nel par. 1.3.4.

<sup>19</sup> Considerata nel significato comunicativo e non solo linguistico datole dal sociolinguista americano Dell Hymes.

<sup>20</sup> Una sintesi del Portfolio, redatta dal Ministero della Pubblica Istruzione, è reperibile in archivio: <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml> (ultima consultazione: 16/08/2022)

processo di apprendimento linguistico. Svolge in parallelo funzione documentale, attestando il suo profilo delle competenze linguistiche.

### ***1.3.3 Le nuove prospettive del QCER: il Volume Complementare***

Già dopo i primi anni di adozione del Quadro, però, ci si rese conto che esso non era sufficientemente adatto al moderno contesto di comunicazione, in particolare in virtù del progresso degli strumenti tecnologici e del conseguente sviluppo della comunicazione a distanza, che richiede di ripensare costantemente le possibili forme di educazione linguistica e interlinguistica (Council of Europe, 2020, p. 14). Il *Companion Volume* non apporta sostanziali modifiche concettuali al QCER, ma presenta importanti integrazioni “in linea con un approccio basato sulle modalità di comunicazione e sulla co-costruzione di significati da parte dei parlanti” (Zanoni, 2021, p. 451). Particolare importanza viene infatti data alle diverse modalità<sup>21</sup> e forme di comunicazione: pragmatica sociale, interazione, mediazione. Gli apprendenti diventano attori sociali partecipando a dinamiche di comunità e sviluppando processi linguistici di scambio di informazioni, di collaborazione, di negoziazione, con uno spiccato accento sulla “co-azione dei partecipanti”, aventi modalità e finalità collettive (per approfondire l’importanza sociale e pragmatica nell’educazione linguistica in riferimento al presente lavoro si veda il par. 2.3.2).

Presentandone dunque fondamenti e motivazioni, il Volume Complementare propone una revisione e un ampliamento di quelli che nella prima edizione del QCER erano i 6 livelli comuni di riferimento, garantendo una maggiore copertura delle varie e possibili situazioni e attività comunicative anche a livello plurilinguistico (Council of Europe, 2020, p. 40).

---

<sup>21</sup> Con particolare attenzione alla comunicazione *on line*, come sottolineato in Council of Europe, 2020, pp. 84-85.

### ***1.3.4 Il Progetto Lingue 2000***

In Italia il QCER e i vari strumenti che ne sono derivati furono tradotti a livello operativo dal Progetto Lingue 2000<sup>22</sup>, in grado di offrire agli studenti un rimando ufficiale dei livelli di competenza raggiungibili e di fornire nel contempo ai docenti una più precisa indicazione in merito al requisito linguistico per contribuire a rendere la didattica idonea al conseguimento di tali livelli nei diversi gradi scolastici.

Il Progetto ebbe infatti il merito di introdurre nelle scuole italiane una cultura della certificazione delle competenze, che si sarebbero venute a realizzare anche con apposite convenzioni con gli enti certificatori delle principali lingue parlate in Europa (inglese, francese, tedesco, spagnolo), fissando come riferimento proprio il Quadro comune europeo.

Il progetto ebbe una ricaduta verticale, ossia su tutti i gradi di istruzione, tesa al rinnovamento delle pratiche educative della lingua straniera: nel triennio della sua azione si dimostrò infatti estremamente efficace nella diffusione e realizzazione di corsi di aggiornamento e di formazione rivolti a tutti gli insegnanti di lingue (Balboni, 2009 p. 106).

### ***1.3.5 Le Indicazioni Nazionali e i Nuovi Scenari***

I programmi delle commissioni Falcucci e Bertagna precedentemente descritti rappresentano tappe fondamentali nella genesi di documenti orientativi (che, a partire dal 2004, assumeranno la denominazione di Indicazioni Nazionali per il Curricolo) nella progettazione didattica affidata alle scuole. Si tratta di un testo di natura aperta alla contestualizzazione e alla trasposizione operativa da parte della comunità professionale: scuole e docenti assumono i programmi elaborati a livello ministeriale traducendoli in scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale (MIUR, 2012, p. 12).

Le Indicazioni Nazionali redatte nel settembre 2012<sup>23</sup> e i Nuovi Scenari pubblicati nel 2018 (MIUR, 2018) rappresentano i punti di riferimento più attuali e

---

<sup>22</sup> Regolato dalla C.M. n. 160 del 24 giugno 1999.

<sup>23</sup> D.M. n. 254 del 13 novembre 2012.

completi per la scuola. Viene ribadita l'importanza dello studio di una lingua straniera (con un ruolo di primo piano riservato alla lingua inglese nel primo ciclo) in ottica pluriculturale e “di cittadinanza attiva [...] anche fuori dal contesto nazionale”. L'accento è posto da una parte sulla “trasversalità orizzontale” in raccordo con le altre discipline “come area di intervento per uno sviluppo linguistico-cognitivo”; dall'altra sulla “continuità verticale [tra i vari ordini di scuola] mediante la progressione degli obiettivi”. Un orientamento metodologico degno di nota (anche per la natura della sperimentazione descritta in questo lavoro) si ritrova nella dichiarazione di una “maggiore capacità del bambino di appropriarsi spontaneamente di modelli di pronuncia e intonazione”, suggerendo di tener conto inoltre della “naturale attitudine degli alunni a socializzare, interagire e della loro naturale propensione a ‘fare’ con la lingua” (tutte le citazioni sono tratte da MIUR, 2012, p. 37).

I Nuovi Scenari aggiungono un ulteriore contributo in questa trattazione: nello sviluppare le indicazioni orientative sulle 8 competenze chiave per l'apprendimento va evidenziato il riferimento alla costruzione di “un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo<sup>24</sup>” (MIUR 2018, p. 15), ribadendo nel contempo l'importanza di un'educazione alla riflessione linguistica quale “presupposto per l'inclusione sociale e la partecipazione democratica” (p. 9).

Il documento fa, in questo senso, un importante e ben preciso riferimento metodologico, auspicando l'introduzione e la diffusione nelle scuole del *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*<sup>25</sup> quale strumento idoneo per “l'apprendimento e l'uso da parte degli alunni delle forme linguistiche necessarie all'acquisizione delle conoscenze” (MIUR 2018, p. 10). L'insegnamento di contenuti in lingua straniera messo in pratica attraverso il CLIL persegue le finalità dei Nuovi Scenari nei confronti di uno sviluppo della cittadinanza attiva attraverso un curriculum i cui ambiti (e le relative discipline scolastiche di riferimento) risultano intrecciati con molteplici connessioni: la competenza linguistica (nelle lingue comunitarie, in particolare nella lingua inglese) si realizza nella scuola fungendo da fine e mezzo comunicativo sin dall'inizio del percorso scolastico degli studenti.

---

<sup>24</sup> Il *cooperative learning*, uno degli elementi chiave di questa ricerca, sarà approfondito nel capitolo 3.

<sup>25</sup> Approfondito nel par. 2.4.6.



#### ***1.4 Le prove INVALSI e il monitoraggio della scuola italiana***

La sempre maggiore rilevanza della lingua inglese nella scuola italiana viene sancita formalmente dal monitoraggio a cui essa viene sottoposta a partire dal quinto anno della scuola primaria, attraverso le prove INVALSI.

Obiettivo di queste prove è misurare competenze, abilità e conoscenze degli studenti italiani durante alcune tappe fondamentali del loro percorso scolastico. Citando la presentazione istituzionale INVALSI, “le prove misurano alcune competenze fondamentali per l’apprendimento scolastico anche delle altre discipline, così come nella vita, per la cittadinanza o sul lavoro”<sup>26</sup>.

Nella pratica, si tratta di monitorare i livelli raggiunti in italiano, in matematica e in inglese, offrendo una panoramica generale della scuola al fine di poter apportare miglioramenti al sistema. Per quanto riguarda le prime due discipline (sommistrate nella scuola primaria nel secondo e nel quinto anno), le prove sono elaborate seguendo i principi dei Quadri di Riferimento INVALSI, ispirati a loro volta alle Indicazioni nazionali e dalle Linee guida del MIUR.

Il punto di partenza per il rilevamento della competenza raggiunta in lingua inglese è invece Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue<sup>27</sup>, i cui descrittori vengono rilette collocandoli nel contesto della scuola primaria attraverso i traguardi e gli obiettivi di apprendimento presenti nelle Indicazioni Nazionali. Poiché nella scuola primaria vengono rilevate soltanto le abilità ricettive di lettura e ascolto (mentre manca un rilevamento delle attività produttive di scrittura e di parlato), il traguardo per lo sviluppo della competenza a cui le prove fanno riferimento è:

“L’alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari”  
(MIUR, 2012, p. 40)

Tale traguardo viene declinato nei vari obiettivi di apprendimento il cui eventuale raggiungimento viene rilevato attraverso prove in formato cartaceo di *reading*

---

<sup>26</sup> <https://www.invalsiopen.it/prove/cosa-misurano-le-prove/> (ultima consultazione: 20/08/2022)

<sup>27</sup> <https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=qdr> (ultima consultazione: 20/08/2022)

e *listening* che gli studenti devono svolgere in un tempo massimo di 30 minuti (ai quali si aggiungono misure compensative per gli studenti disabili o con DSA).

Gli ambiti di riferimento del materiale proposto (testi o file audio) nelle prove sono quelli più vicini al contesto dei bambini: famiglia, scuola, tempo libero, cibo, salute, vacanze, natura, professioni, abbigliamento, animali domestici, luoghi quotidiani, sport, tradizioni, viaggi, tempo atmosferico, eventi<sup>28</sup>. I quesiti sono a risposta chiusa, e le varie tipologie, presentate di seguito, richiedono allo studente di saper cogliere aspetti principali, informazioni specifiche e dettagli di supporto:

- domande a risposta multipla
- abbinamento multiplo
- risposte brevi (senza penalità per errori di *spelling*, grammatica o sintassi se la risposta è comprensibile)
- domanda a scelta tra *True / False / Not given* (vero / falso / non presente)

In quasi ogni domanda è presente un distrattore, al fine di evitare risposte meccaniche e fungendo da stimolo per una comprensione attiva sul materiale letto o ascoltato.


Item	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p><b>Q3 Bob's father loves reading.</b></p> 	<p>Tipo di item: abbinamento multiplo. Abbinamento di frase a immagine - un'immagine in più funge da distrattore.</p> <p>Livello del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER): A1.</p> <p>Descrittore del QCER: è in grado di riconoscere nomi noti, parole e frasi molto elementari scritte su avvisi semplici, negli ambiti quotidiani più familiari.</p> <p>Risposta corretta: B</p>	<p>La domanda richiede di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cogliere l'elemento centrale di ciascun breve enunciato e associare la frase all'immagine. In questo caso, associare l'espressione <i>loves reading</i> e l'immagine del cuore e la parola <i>books</i> sulla maglietta.</li> <li>• L'immagine stimolo presuppone la conoscenza della parola <i>books</i> e il suo abbinamento con il verbo <i>reading</i>.</li> </ul> <p>Campo semantico: <i>Likes and dislikes</i></p>

Figura 1 - Esempio di domanda ad abbinamento multiplo, prova di lettura. Fonte: [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Guida\\_Lettura\\_G05\\_2022\\_Inglese.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Guida_Lettura_G05_2022_Inglese.pdf)

<sup>28</sup> [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Guida\\_Lettura\\_G05\\_2022\\_Inglese.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Guida_Lettura_G05_2022_Inglese.pdf)  
(ultima consultazione: 14/09/2022)

Come specificato dalle Indicazioni Nazionali, il livello di competenza che gli studenti dovrebbero conseguire al termine della quinta primaria è A1; il mancato raggiungimento di tale traguardo inquadra la competenza nella fascia PRE-A1<sup>2930</sup>.

La concezione dei test Invalsi rientra in un panorama di rilevazione degli apprendimenti con le quali le istituzioni scolastiche della maggior parte dei Paesi occidentali convivono pacificamente da molti anni, ma con cui, in Italia, le singole scuole, i docenti e i genitori dovrebbero imparare a confrontarsi in un'ottica di miglioramento permanente del sistema educativo, superando la diffidenza nei confronti di un processo valutativo di così vasta portata. In questo senso le prove INVALSI costituiscono un riferimento attuale interessante nell'apprendimento della lingua inglese, che potrebbe avere risvolti didattici anche nella progettazione di percorsi sempre più a contatto con il "saper fare" con la lingua, purché il processo di elaborazione delle prove e i suoi risultati siano resi maggiormente oggetto di confronto e di riflessione tra le varie parti coinvolte.

Rimangono comunque, relativamente all'inglese, alcuni limiti oggettivi di cui si auspica il superamento in futuro, tra cui la troppo specifica e mirata preparazione alla quale molte classi sono sottoposte nel periodo antecedente alla somministrazione INVALSI (preparazione che preclude un monitoraggio realistico dell'apprendimento linguistico poiché le tipologie di situazioni proposte sono ormai note agli studenti, risultando quindi più semplici per loro da affrontare a livello strutturale) e il limite nei nodi disciplinari oggetto del monitoraggio, attualmente soltanto di tipo ricettivo-passivo (prove di ascolto e di lettura): è evidente che questa limitazione non può permettere una prospettiva completa e globale della competenza linguistico-comunicativa degli studenti.

### ***1.5 Implicazioni per il percorso didattico***

Il margine di crescita dell'efficacia valutativa delle prove INVALSI è dunque ampio, ma per quanto riguarda la lingua inglese esse costituiscono una conferma

---

<sup>29</sup> <https://www.invalsiopen.it/come-prepararsi-prove-invalsi-scuola-primaria/>  
(ultima consultazione: 14/09/2022)

<sup>30</sup> La tabella completa con i descrittori della comprensione di lettura e ascolto in riferimento al QCER è consultabile al seguente link: [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/ENG\\_Descrittori\\_analitici\\_Inglese\\_Reading\\_Listening.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/ENG_Descrittori_analitici_Inglese_Reading_Listening.pdf)  
(ultima consultazione: 14/09/2022)

importante di quello che sembra essere un costante sviluppo normativo e operativo che la didattica della lingua straniera ha conosciuto nell'ultimo mezzo secolo in Europa e in Italia. Tale sviluppo è stato supportato da una vivacità di contributi teorici e sperimentazioni pratiche che hanno costituito punto di arrivo e di origine della glottodidattica, che sarà esplorata nei suoi aspetti principali e di maggiore interesse per questa trattazione nel cap. 2.

Le attenzioni che le istituzioni e gli addetti ai lavori hanno rivolto al mondo dell'educazione linguistica riflettono l'importanza che ad essa viene attribuita nella crescita degli studenti sotto il profilo comunicativo (nell'accezione più ampia possibile del termine) all'interno di una società sempre più multilinguistica e interculturale.

È per questa ragione che, per chi scrive, essere a conoscenza delle esperienze passate e del panorama presente, oltre che delle conquiste più importanti e dei punti di debolezza del sistema nell'ambito dell'insegnamento della lingua inglese, ha costituito un punto di partenza fondamentale per uno sviluppo più consapevole delle modalità e delle intenzioni della proposta didattica qui presentata, in linea con le finalità educative recepite e declinate dai sistemi scolastici comunitari.

## Capitolo 2

# Il contributo della glottodidattica

### *2.1 Le dimensioni dell'educazione linguistica*

La panoramica fin qui delineata dimostra come l'ambito della didattica di una lingua straniera occupi un posto peculiare all'interno del curriculum scolastico.

L'apprendimento di un nuovo codice linguistico è stato infatti riconosciuto come un passaggio molto importante nelle tappe dello sviluppo (cognitivo e non solo) del bambino, poiché si armonizza in modo trasversale con i processi di apprendimento linguistici in generale (e quindi anche nell'acquisizione della lingua italiana), è occasione di allargamento dei propri orizzonti culturali e rappresenta uno strumento fondamentale per il futuro inserimento in una società sempre più globale. Tale società viene definita “complessa” da Balboni (2015), poiché composta da una pluralità di attori e di centri decisionali, ed è caratterizzata da continue e rapide trasformazioni di elementi e contesti che ne sono parte.

La molteplicità di elementi e fattori evidenziata si riflette anche nella complessità di processo e di contesti di insegnamento e apprendimento delle lingue: in questa dinamica la scienza della glottodidattica svolge un ruolo di primaria importanza. Essa cerca infatti di rispondere alle esigenze di ricerca e di azioni linguistiche, traendo da tutte le possibili discipline teorico-pratiche utili alla causa gli strumenti e le conoscenze necessarie al suo scopo. Per definizione la glottodidattica è infatti “un'entità autonoma rispetto a tutte le aree da cui trae conoscenza e che trasforma questa conoscenza in un sistema compatto, coeso e coerente” (Balboni, 2015, p. 7). Si delinea dunque “come una scienza pratica ed interdisciplinare”, all'interno della quale “si individuano una componente teorica (...) e una componente operativa”<sup>31</sup>. La glottodidattica si configurerà dunque come fulcro teorico-pratico di questa tesi, dati i

---

<sup>31</sup> Definizione ricavata dal Nozionario di Glottodidattica del Laboratorio ItaLS di Ca' Foscari (Venezia) <https://www.itals.it/nozion/noziof.htm> (ultima consultazione: 29/06/2022)

suoi presupposti conoscitivi interdisciplinari e le implicazioni didattiche che ne possono derivare.

Come sottolineato, la complessità del processo glottodidattico dipende da un insieme di fattori che influiscono nel processo linguistico. Daloiso (2009a) li riassume in quattro dimensioni, che caratterizzano l'educazione linguistica e che saranno oggetto di attenzione e di approfondimento nei paragrafi successivi di questo capitolo:

- la *dimensione neuropsicologica*, che fa riferimento al funzionamento del sistema nervoso e a tutte le implicazioni di tipo comportamentale e cognitivo relative al processo linguistico (par. 2.2);
- la *dimensione socio-culturale*, che comprende gli elementi di matrice culturale che vengono veicolati attraverso le relazioni, e dunque la comunicazione (par. 2.3);
- la *dimensione linguistica e comunicativa*, che racchiude in sé le possibili dinamiche di interazioni comunicative tra docente e studente (par. 2.4): questa dimensione, insieme a quella educativa, avrà un ruolo particolarmente importante in questa sede, poiché la didattica cooperativa (una delle possibili dinamiche, approfondita a livello teorico nel cap. 3) ne costituirà elemento di indagine fondamentale;
- la *dimensione educativa*, nella quale si distinguono i diversi possibili contesti più o meno formali dove ha luogo l'educazione linguistica, a cui i relativi fattori situazionali o metodologico-didattici fanno riferimento. Poiché il presente lavoro si fonda su un'esperienza scolastica (e dunque formale), molti aspetti di questa dimensione saranno qui intesi concettualmente come parte della dimensione linguistico-comunicativa.

Studente e insegnante instaurano durante il percorso di apprendimento linguistico un processo dove “la lingua è al contempo il mezzo e il fine della comunicazione” (Daloiso, 2009a, p. 20), nonché il contenuto dell'insegnamento. È proprio il profilo dello studente ad essere qui preso in considerazione per primo attraverso un approfondimento nella dimensione neuropsicologica, poiché la conoscenza delle strutture e dei meccanismi di apprendimento costituisce un necessario punto di partenza per poter successivamente comprendere le motivazioni alla base di

determinate tecniche o metodologie adottate, oltre a permettere di avere le competenze necessarie per interpretare con maggiore efficacia e consapevolezza pedagogica i risultati ottenuti nella successiva fase di sperimentazione didattica.

## ***2.2 L'apprendimento linguistico nelle neuroscienze***

Gli studi portati avanti dalle moderne scienze linguistiche ci offrono una prospettiva degli strumenti a disposizione dello studente per l'acquisizione di una lingua.

In particolare il cervello costituisce nel discente il supporto fisico atto all'acquisizione e alla gestione dei processi cognitivi, e nello specifico dei processi linguistici. Di questo strumento si occupa la neurolinguistica. Degli ormai riconosciuti meccanismi e fattori di acquisizione di una lingua si occupa invece la psicolinguistica. Gli aspetti e i risultati più significativi di queste due discipline saranno trattati nei paragrafi successivi.

### ***2.2.1 Il fattore età***

Nei primi anni di vita del bambino vengono interiorizzati gli automatismi linguistici che vengono poi gestiti dal cervelletto. In quanto processi automatici essi vengono richiamati rapidamente e con un basso dispendio di energia: riguardano pertanto soprattutto l'acquisizione di elementi della lingua materna che diventano in questo modo indelebili. Gli strumenti utilizzati per la didattica della lingua inglese nella scuola dell'infanzia e soprattutto della scuola primaria vengono invece gestiti dalla corteccia cerebrale, più lenta e dispendiosa in termini di energia, ma in grado di gestire elementi più complessi e in quantità maggiore (Balboni, 2014, pp. 50-51).

A questo proposito va notato come tutti i meccanismi di acquisizione linguistica risultino essere più efficienti con il diminuire dell'età: nella prima infanzia, infatti, concorrono una serie di elementi che rendono il bambino naturalmente preposto allo sviluppo delle sue varie abilità, tra cui quelle relative al linguaggio, in primis la densità e l'efficienza neuronale unite a una notevole plasticità cerebrale, che rappresenta la capacità di formare un elevato numero di sinaptogenesi in relazione a esperienze di

apprendimento (Daloiso, 2009a, p. 98). In generale tali caratteristiche estremamente favorevoli per l'apprendimento della lingua raggiungono il culmine intorno ai 7-8 anni d'età, ma rimangono comunque molto efficaci fino ai 20-22 anni (Balboni, 2014, p. 58).

Il periodo che va dagli 8 ai 22 anni viene definito "periodo sensibile", poiché il cervello dispone ancora di buone capacità neurologiche adatte all'acquisizione e al consolidamento di una competenza linguistica che però non raggiungerà una padronanza tale da poter essere considerata madrelingua (Balboni, 2015, p. 89).

Il periodo precedente, invece, è caratterizzato da un continuum di periodi temporali durante i quali il cervello matura le proprie aree deputate alle funzioni linguistiche (e cognitive in generale) diminuendo di conseguenza la plasticità neuronale. (Daloiso, 2009b, pp. 49-50).

L'idea di un continuum di archi temporali è il risultato di un percorso in ambito neuroscientifico che ha costituito l'ipotesi iniziale del linguista e psicologo Lennenberg (1982): egli fu infatti il primo a proporre l'esistenza di un periodo definito "critico", che si realizzerebbe proprio in virtù della neuroplasticità che caratterizza il cervello dei bambini. Secondo Lennenberg tale periodo sarebbe da individuare nei primi anni di vita per la lingua materna e tra l'infanzia e l'adolescenza (tra i 2 e i 14 anni) per l'acquisizione delle lingue straniere. Come già accennato, l'ipotesi di Lennenberg è stata negli anni suffragata dagli studi neuroscientifici, ma nel contempo essi ne hanno attenuato i vincoli temporali: se nell'ipotesi iniziale non ci poteva essere acquisizione ottimale, spontanea e automatica allo scadere del "periodo critico", l'idea dell'esistenza di "periodi critici multipli" (Knudsen, 2004; Cardona & Luise, 2018), oggi maggiormente riconosciuta dalla comunità scientifica, permette di individuare:

- più finestre temporali in cui l'acquisizione del linguaggio è particolarmente proficua e che portano a risultati gradualmente differenti nell'ampio raggio della competenza linguistica, ma che abbisognano di un'intensa e costante esposizione linguistica per essere davvero efficaci (Daloiso, 2012)
- componenti del linguaggio che sono maggiormente influenzate dalla maturazione neuronale, e dunque dai periodi critici (ad es. fonologia e morfosintassi) e altre componenti che invece non ne risentono o ne risentono in misura molto minore (ad es. semantica, pragmatica e competenza metalinguistica).



L'acquisizione di una lingua straniera può dunque essere efficace anche nell'adolescenza o in età adulta, tanto che non sono rari i casi di bilingui tardivi che raggiungono piena competenza nella seconda lingua anche se appresa in età adulta (Paradis, 2011). Naturalmente per far sì che questo avvenga il processo di acquisizione linguistica deve passare attraverso l'uso di metodologie e strategie di insegnamento e di apprendimento adeguate all'età, ma anche mediante altri fattori di seguito approfonditi.

### 2.2.2 *Bimodalità e direzionalità*

Per meglio comprendere gli elementi utili alla progettazione e realizzazione di metodologie didattiche nell'apprendimento di una lingua è dunque fondamentale approfondire alcuni peculiari aspetti neuroscientifici del principale strumento di apprendimento umano: il cervello.

Da un punto di vista anatomico il cervello si compone di più parti, e i processi linguistici non hanno luogo in un'unica area. Le prime importanti osservazioni di questo tipo sono state portate avanti da Boca e Wenicke nell'Ottocento, che hanno individuato (attraverso diagnosi di zone lese) aree del cervello che oggi portano i loro nomi deputate alla comprensione o alla composizione del linguaggio<sup>32</sup>. Tali aree sono localizzate sul lobo temporale dell'emisfero cerebrale dominante, che è il sinistro per la maggior parte della popolazione mondiale, e sono interconnesse da fasci nervosi. In realtà i moderni studi neurolinguistici e neurosemiotici, raccolti in prospettiva glottodidattica da Danesi (1988) e descritti da Balboni (2015), suggeriscono che i fenomeni comunicativi e linguistici avvengono attraverso interazioni tra i due emisferi.

I due emisferi processano la realtà percepita in due modi diversi, che si possono così generalizzare (Balboni, 2015, p. 51):

- l'emisfero *destro* è preposto alla gestione di aspetti globali, emotivi, visivi, analogici, simultanei, intuitivi;
- l'emisfero *sinistro* è preposto alla gestione di aspetti analitici, razionali, verbali, logici, sequenziali.

---

<sup>32</sup> Approfondimento Treccani reperibile su [https://www.treccani.it/magazine/chiasmo/scienze\\_della\\_vita/Voce/Cataldo\\_aree\\_cervello\\_linguggio.html#:~:text=Tre%20sono%20le%20aree%20del,l'area%20di%20Geschwind%2C%20deputata](https://www.treccani.it/magazine/chiasmo/scienze_della_vita/Voce/Cataldo_aree_cervello_linguggio.html#:~:text=Tre%20sono%20le%20aree%20del,l'area%20di%20Geschwind%2C%20deputata) (ultima consultazione: 02/07/2022)

In linea con i principi della *Gestalttheorie*, secondo la quale i fenomeni percettivi vengono gestiti sulla base di organizzazioni strutturali (*Gestalt*) globali e regolate da leggi, e non attraverso la scomposizione e la somma di singole unità sensoriali, Danesi conia il principio di *bimodalità*, ad indicare come le modalità espresse da entrambi gli emisferi (globale per l'emisfero destro e analitica per l'emisfero sinistro) contribuiscano alla gestione dei processi linguistici in modo integrato. A questo principio fondamentale segue quello di *direzionalità*, che rappresenta proprio la "legge" prevista dalla *Gestalttheorie*: per essere efficace la predominanza della percezione globale (contestuale, visiva) deve precedere quella analitica (testuale, linguistica), in una sorta di interdipendenza cooperativa volta all'elaborazione efficace del messaggio linguistico.

Una prima implicazione didattica della consapevolezza di questi principi da parte dell'insegnante si concretizza attraverso la progettazione e la realizzazione di procedure operative in classe che seguano un percorso linguistico progressivo, in cui le varie sequenze, interrelate e coerenti contenutisticamente, sono riconoscibili attraverso l'uso di tecniche specifiche. Si incomincia pertanto coinvolgendo entrambi gli emisferi attraverso attività che stimolano la dimensione affettiva e della motivazione, per poi affrontare il materiale linguistico attraverso un approccio globale (stimolando dunque soprattutto l'emisfero destro) seguito da una formalizzazione analitica e riflessiva che prediliga l'emisfero sinistro<sup>33</sup>.

In questo processo di acquisizione linguistica gioca un ruolo fondamentale anche un'altra componente del nostro sistema nervoso, caratterizzato da una classe di neuroni particolari i quali si attivano involontariamente in determinate circostanze, tra cui la percezione di suoni o gesti di altre persone: il ruolo di questi neuroni è quello di "rispecchiare" ciò che avviene nella mente del soggetto osservato. A livello linguistico gli input forniti (in particolare nelle fasi iniziali dell'acquisizione) vengono gestiti anche da questa classe di neuroni, che ne facilitano la familiarizzazione. Il contributo di questi neuroni-specchio risulta infatti tanto più efficace quanto più l'apprendimento avviene in un contesto significativo e in situazione, in cui alla lingua viene confermato il ruolo di strumento di comunicazione prima che di oggetto di apprendimento.

---

<sup>33</sup> Si veda il paragrafo 2.4.4 per un modello operativo fondato su questi principi.

### 2.2.3 *Le teorie dell'apprendimento linguistico*

La progettazione di percorsi didattici fondati sulla sequenzialità interrelata di fasi governate dai principi di bimodalità e direzionalità descritti dagli studi neurolinguistici viene ulteriormente confermata dalla letteratura psicolinguistica (Balboni, 2015, p. 69, dove vengono menzionate le conclusioni di Danesi e Freddi), secondo la quale l'uomo è dotato di una facoltà di linguaggio innata e trasmissibile geneticamente. Tale dichiarazione è suffragata da alcune osservazioni scientifiche che indicano che le tappe dello sviluppo del linguaggio nei bambini seguono percorsi simili a prescindere dalla cultura e dalla struttura sociale di appartenenza, che tali tappe sono oggi circoscritte progressivamente in finestre temporali prevedibili e che l'ordine di queste tappe è il medesimo sia per l'acquisizione della madrelingua che per l'acquisizione di altre lingue.

Un ulteriore contributo in questo senso viene dato da Chomsky (1965) che ipotizza l'esistenza di una "grammatica universale", ossia di un insieme di meccanismi e di elementi che vincolano tutte le possibili combinazioni del linguaggio umano. Un bambino in fase di acquisizione linguistica, ad esempio, struttura gradualmente e autonomamente specifiche regole conformi alla grammatica universale.

Chomsky ipotizza pertanto l'esistenza di un "dispositivo di acquisizione linguistica" (*LAD, Language Acquisition Device*) che sarebbe operativo durante l'infanzia (nel "periodo critico") e che, contenendo esso i principi della grammatica universale, permetterebbe la corretta selezione e il consolidamento della grammatica più adatta al discente sulla base degli input linguistici ricevuti nel contesto in cui vive.

Secondo Chomsky il LAD processa l'acquisizione attraverso 5 fasi, che possono essere così riassunte (Balboni, 2014, pp. 52-53):

1. osservazione dell'input linguistico-comunicativo;
2. creazione di ipotesi sul meccanismo osservato;
3. verifica dell'ipotesi mediante feedback del parlante madrelingua o dell'insegnante;
4. fissazione attraverso esercizi di ripetizione e di reimpiego di quanto appreso (è in questa fase che entrano in gioco i neuroni-specchio);
5. riflessione guidata.

Anche se la teoria del LAD è ad oggi dibattuta tra gli studiosi<sup>34</sup>, i meccanismi descritti riflettono una modalità di apprendimento efficace e verificabile, basata sulla progressione nell'acquisizione, attraverso la quale si mette in risalto l'attenzione verso un'adeguata e accurata progettazione didattica. Tale progressione segue infatti una direzione ben precisa riconducibile alle modalità percettive e operative del cervello umano (dal globale all'analitico).

Quella che per Chomsky è una struttura linguistica universale innata per l'uomo non è però sufficiente, secondo Bruner (1991), a spiegare l'acquisizione del linguaggio. Egli afferma infatti che il contesto sociale (e, in particolar modo, il comportamento dei genitori), ha un impatto fondamentale in questo processo. Bruner formula pertanto l'idea che esista un insieme di elementi esterni (denominati *LASS*, *Language Acquisition Support System*) che supportano e rendono efficace l'acquisizione linguistica. Secondo Bruner, infatti, il LAD di ogni persona funziona solo attraverso un LASS, che può consistere, ad esempio, nell'utilizzo di oggetti (libri, giochi), gesti, routine, contesti che fungono da tramite linguistico tra l'insegnante (o il genitore) e il bambino, attivandone i meccanismi neuropsicologici collegati al LAD.

Entra dunque in gioco l'adulto-facilitatore, che ci riporta alle dimensioni inizialmente individuate da Daloiso (2009a: si veda par. 2.1, e, nello specifico, l'insegnante quale soggetto-chiave nella dimensione linguistico-comunicativa e nella dimensione educativa): l'adulto, attraverso un insieme di strategie e di strumenti che Bruner (in Bruner, Ross & Wood, 1976) definisce azione di *scaffolding*, supporta il naturale sviluppo del bambino, anche in campo linguistico.

Non è dunque possibile pensare di insegnare formalmente una lingua nel senso più tradizionale del termine, poiché i risultati delle ricerche psicolinguistiche e neuropsicologiche sottolineano l'importanza del ruolo dell'insegnante, che è quello di creare le condizioni migliori attraverso un contesto facilitante (il LASS) dove il bambino può vivere esperienze di situazioni comunicative ed esposizioni linguistiche che inneschino il processo naturale di acquisizione (Daloiso, 2009b, p. 59).

---

34 Per approfondimenti si può consultare a titolo esemplificativo il lavoro di Kees de Bot, 2015, *A History of Applied Linguistics: From 1980 to the Present*, Abingdon-on-Thames, Routledge

#### 2.2.4 *L'attitudine alla lingua*

Il LASS descritto da Bruner è un elemento per sua natura osservabile e flessibile, che si esprime con un'efficacia tanto maggiore quanto migliore è il contesto di apprendimento offerto dall'insegnante, oltre ad essere favorito dalla qualità relazionale e didattica dell'insegnante stesso. Anche se non tutti gli studiosi sono concordi sull'effettiva possibilità di azione nei confronti del dispositivo innato di acquisizione linguistica, conoscere le caratteristiche dello studente<sup>35</sup> può aiutare gli insegnanti a predisporre LASS e contesti più efficaci e specifici.

La mente umana è infatti estremamente complessa, e sono osservabili in ogni persona attitudini e predisposizioni diverse negli apprendimenti, che sono frutto di alcuni possibili fattori che Balboni (2015, pp. 71-77) propone, alla luce di alcuni studi a matrice linguistica:

- il primo elemento da tenere in considerazione (e che può essere considerato punto di riferimento a cui ricondurre i successivi elementi descritti) è la *bimodalità* del cervello umano, che porta ogni persona ad avere una predominanza di uno dei due emisferi cerebrali. La percezione della realtà dipende pertanto da quale delle due modalità (analitica e globale) di percezione della realtà è preferita dal nostro cervello. In classe questo si traduce in una prima differenza attitudinale negli studenti, che prediligeranno di conseguenza azioni didattiche diverse che dovranno essere previste e distribuite in modo equilibrato dall'insegnante.
- a seconda della modalità privilegiata di acquisizione delle informazioni (ossia dello *stile cognitivo* personale), derivante dalla predominanza dell'emisfero, nel processo di acquisizione linguistica ciascuno studente esprimerà diversi gradi di tolleranza alle ambiguità, che sarà maggiore per coloro che privilegiano processi di tipo globale, mentre sarà più bassa per gli studenti con uno stile più analitico (caratteristica anche di una predominanza dell'intelligenza logico-matematica, descritta nel punto successivo).

---

<sup>35</sup> Una possibile scheda di osservazione proposta da Balboni sulla base dei fattori di attitudine da questi evidenziati è reperibile sul sito ItaLS: [Scheda di attitudine alle LS L2.doc \(live.com\)](#)

Alla base di questa variabile c'è uno stile cognitivo che pertanto può essere analitico (sistematico, riflessivo, metodico, strutturato...) oppure globale (intuitivo, creativo). Per tutti questi casi occorre ribadire l'importanza per l'insegnante di diversificare la proposta didattica, per evitare il rischio che lo studente arrivi a svolgere malvolentieri le attività che privilegiano uno stile diverso dal suo, mentre in realtà l'acquisizione linguistica assume efficacia quando coinvolge entrambi gli emisferi, e dunque utilizzando entrambe le modalità (come descritto nel paragrafo 2.4).

- la *teoria delle intelligenze multiple* di Gardner (2011) si inserisce a pieno titolo tra i fattori che determinano l'attitudine di apprendimento nelle persone: ogni persona non possiede infatti una singola facoltà intellettuale comune, ma diverse forme di essa, che corrispondono a diverse facoltà biologiche che si sviluppano e si combinano (poiché interdipendenti) per definire una specificità nella rappresentazione mentale della realtà. È una teoria particolarmente ottimista, perché implica l'importanza dei processi educativi quali fattori primari per lo sviluppo (e l'eventuale combinazione) di una o più intelligenze.

Gardner indica sette tipi di intelligenze (linguistica, logico-matematica, musicale, corporeo-cinestetica, spaziale, interpersonale, intrapersonale): alcune di esse in particolare assumono un ruolo di primaria importanza nella specificità dell'apprendimento linguistico:

- *intelligenza linguistica*: è la capacità di apprendere e di utilizzare il linguaggio attraverso una sensibilità al significato e all'uso delle parole e alle funzioni del linguaggio, per trasmettere pensieri ed emozioni, ma anche per capire ciò che viene comunicato;
- *intelligenza logico-matematica*: essendo caratterizzata da un'elaborazione analitica del pensiero, nell'acquisizione linguistica essa è deputata agli aspetti formali della lingua (quali ad esempio sintassi e grammatica). Subentra soprattutto in una fase più matura dell'acquisizione, poiché una predominanza di questa intelligenza porta ad esempio a una bassa tolleranza delle ambiguità o delle imprecisioni, che tuttavia rappresentano passaggi fondamentali quando la lingua non è ancora padroneggiata;

- *intelligenza musicale*: si appoggia alla percezione uditiva e assume un ruolo importante nel supporto all'apprendimento linguistico quando questo avviene mediante l'uso di filastrocche, canzoni, ecc.;
- *intelligenza spaziale*: attraverso l'elaborazione visiva fornisce una mappa mentale della disposizione degli oggetti nello spazio, ed assume un ruolo di particolare importanza nell'apprendimento di lessico collegato a immagini o contesti spaziali;
- *intelligenza intrapersonale*: la consapevolezza di sé, dei propri punti di forza e delle proprie criticità si traduce da una parte in un potenziale aumento della motivazione intrinseca nell'apprendimento, dall'altra in un utilizzo più consapevole e maturo di quanto appreso;
- *intelligenza interpersonale*: è strettamente collegata al concetto di empatia, poiché permette di capire intenzioni e motivazioni dell'Altro, contribuendo ad attività collaborative e cooperative, anche nella costruzione di testi o di contesti comunicativi condivisi.
- anche i diversi *stili di apprendimento*, ossia il modo in cui viene affrontato un compito, contribuiscono a delineare in modo sempre più accurato le possibili varianti attitudinali nell'acquisizione linguistica. Balboni (2015, pp. 74-75) elenca alcuni possibili stili, sempre ricollegabili alla polarità globale / analitico:
  - *stile ideativo o esecutivo*: il primo regola la sua linea di apprendimento sulla coerenza formale, e necessita di un supporto teorico a cui fare riferimento, mentre il secondo predilige un apprendimento attraverso il “fare”, con particolare attenzione all'efficacia pragmatica nel suo agire linguistico;
  - *fattore di dipendenza dal campo*: un approccio analitico favorisce l'indipendenza dal contesto e dagli elementi linguistici che possono distrarre o indurre in errore, mentre un maggior peso all'approccio globale aumenta il rischio di distrazione nella selezione dei singoli elementi linguistici, pur permettendo d'altro canto di includere il contesto quale guida e riferimento per una comprensione globale;
  - *approccio verso l'errore*, che può essere negativo oppure positivo e costruttivo. Riconoscere ed analizzare gli errori è un processo importante nel percorso verso la padronanza di una lingua, la cui messa in atto dipende in

parte dai propri tratti della personalità (v. punto successivo), ma anche dall'esempio educativo ricevuto in ambito scolastico dai propri insegnanti.

- *grado di autonomia nei processi di studio*: anche l'origine di questo fattore è sia personale che esterno (di derivazione scolastica), e porta lo studente a mettersi in gioco in modo più o meno autonomo nel suo percorso apprendimento.

### **2.2.5 La motivazione**

La combinazione degli aspetti fin qui descritti, uniti al fattore età e al contesto (spaziale o relazionale) in cui lo studente è inserito, riconduce a un concetto chiave nell'apprendimento linguistico: la motivazione. Tale elemento assume un'importanza tanto maggiore all'aumentare del fattore età grazie alla maturazione cognitiva nella gestione delle emozioni, alla diversificazione dei bisogni e al consolidamento di una rete relazionale e sociale.

Il comportamento umano, infatti, si esprime a partire da una serie di cause ed è orientato ad una serie di scopi, tra cui la soddisfazione di bisogni mediante azioni o attività specifiche e correlate. Secondo Maslow (2010) i bisogni possono essere classificati gerarchicamente, a partire dai bisogni fisiologici primari (fame, sete, sonno...), passando per i bisogni di sicurezza (stabilità, salute) che non sono oggetto di attenzione ai fini didattici e di questa trattazione. Di maggiore interesse sono invece quelli che nella piramide di Maslow occupano i livelli superiori: bisogno di appartenenza, di stima e di autorealizzazione. Allo stesso modo esistono diversi gradi di motivazione che si esprimono attraverso diversi comportamenti volti alla soddisfazione dei vari bisogni.

La teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985) si interessa proprio alla gestione dei bisogni superiori: secondo gli studiosi infatti le persone agiscono e si comportano per soddisfare tre bisogni psicologici innati:

- bisogno di autonomia, intesa come necessità di essere all'origine del proprio comportamento, in libertà;
- bisogno di competenza quale consapevolezza di interagire efficacemente con l'ambiente per lo svolgimento di compiti proposti;



- bisogno di relazionarsi con altri, sentendosi dunque parte di una comunità, sviluppando relazioni positive, sicure e di reciproco supporto.

L'autodeterminazione consiste nella libera scelta, e la sua comprensione è fondamentale per favorire l'adesione alla partecipazione a programmi di esercizio e mantenimento al fine di soddisfare i sopracitati bisogni in qualunque campo, anche nell'apprendimento linguistico.

Secondo gli studiosi la motivazione ha, inoltre, diversi gradi di espressione, in una classificazione arbitraria che indica comunque i punti di riferimento principali di quello che in realtà è un continuum che prevede:

- a-motivazione
- motivazione estrinseca, in cui le attività sono svolte come mezzo in cui il fine è:
  - evitare punizioni (motivazione esterna)
  - evitare sensi di colpa o valorizzare l'ego (motivazione introiettata)
  - ottenere un vantaggio concreto tramite valutazione personale (motivazione identificata)
  - ottenere una gratificazione su aspetti del sé (motivazione integrata)
- motivazione intrinseca, che corrisponde alla libera scelta di impegnarsi nell'attività in sé, senza particolari ragioni esterne. Rappresenta la forma di motivazione più matura.

In riferimento a quest'ultimo grado della motivazione vale la pena ricordare il contributo di Scanlan e Simmons (1992) che, pur prendendo come oggetto di studio l'impegno nell'attività motoria, offre uno spunto di riflessione che può essere esteso a qualsiasi forma di apprendimento e di motivazione ad essa correlata: secondo gli studiosi vi può essere infatti una "risposta affettiva positiva verso l'esercizio che riflette sentimenti generalizzati come piacere, simpatia, divertimento", definito "*enjoyment*". Tale risposta deve derivare da una proposta didattica progettata e realizzata in modo tale che "lo sforzo cognitivo (e talvolta anche fisico) richiesto per acquisire una lingua [sia] appagante e gratificante, e coinvolga la persona nella sua interezza" (Santipolo, 2012, p. 14).

Motivazione estrinseca ed intrinseca sono proposte anche da Titone<sup>36</sup> nel suo modello ego-dinamico, secondo il quale ogni persona ha un progetto più o meno esplicito di sé: se questo progetto contempla la conoscenza di una lingua la persona attiva delle strategie per realizzarlo (nel caso dell'apprendimento linguistico potrebbe, ad esempio, iscriversi a un corso di lingue). Ottenere un risultato e provare piacere durante il percorso di apprendimento sono feedback positivi che determinano la soddisfazione dell'ego e che consentono di proseguire nell'impegno. Al contrario, in caso di feedback negativo, la motivazione viene a mancare e con essa si arresta l'attuazione della strategia realizzativa.

Balboni (2014, pp. 62-63) sviluppa questo modello cogliendone le implicazioni didattiche e operative, che anche il presente lavoro considera come punti di riferimento fondamentali. Nella programmazione e nella conduzione degli interventi l'insegnante deve infatti essere sempre consapevole degli effetti delle sue scelte didattiche, dei materiali utilizzati, delle relazioni, del setting, che devono stimolare gli studenti a perseguire nell'impegno grazie al motore motivazionale che può derivare da strategie quotidiane o di più ampio respiro che tengano conto di alcuni aspetti:

- la *fattibilità* delle attività, tale da offrire allo studente una sfida sufficientemente stimolante dal punto di vista cognitivo<sup>37</sup> pur senza permettere al fallimento e all'errore di annullare il piacere dell'apprendimento: l'errore permette infatti di imparare, perché l'apprendimento stesso di una lingua è un processo fatto di tentativi ed errori;
- la *varietà* dei materiali e delle esperienze proposte, che permettano una conoscenza a tutto campo della lingua, che non è solo struttura grammaticale o elenco di vocaboli;
- la *novità*, intesa come elemento imprevisto e inusuale: queste caratteristiche catturano l'attenzione degli studenti e permettono una migliore memorizzazione;
- la *sfida*, il cui concetto è in stretta correlazione con la didattica ludica o con proposte dai contenuti più tradizionali, ma impostati didatticamente in

---

<sup>36</sup> Per una panoramica più completa sull'evoluzione del concetto di motivazione nell'apprendimento linguistico proprio a partire da Titone si veda Novello (2012), in particolare pp. 92-95.

<sup>37</sup> Questa caratteristica si basa sui fondamenti teorici di Vygotskij, Bruner (zona di sviluppo prossimale) e Krashen (acquisizione per ordine naturale  $i+1$ )

modalità a matrice enigmistica o comunque di gioco strutturato, in cui si possono inserire anche varie dinamiche di lavoro all'interno del gruppo classe: collaborative, cooperative o in coppia, purché il clima non sia competitivo ma rimanga sereno e positivo;

- la *sistematizzazione*: il processo di apprendimento linguistico guidato seguendo apposite strategie (di scoperta, di riflessione e sintesi, di consapevolezza dei meccanismi linguistici) offre una notevole fonte di gratificazione;
- il *senso del dovere*, che alcuni possiedono come caratteristica motivazionale intrinseca che può essere ricondotta al modello di Deci e Ryan (1985).

### ***2.3 La dimensione socio-culturale***

La motivazione rappresenta dunque un aspetto neuropsicologico di primaria importanza nell'apprendimento di una lingua, il motore emotivo-affettivo che spinge o inibisce uno studente ad avviare e a perseguire l'impegno in tal senso.

L'attenzione educativa deve dunque spostarsi da un obiettivo prettamente grammaticale, tipico di una didattica tradizionale che lascia poco spazio alla motivazione e alla gratificazione, a un focus di matrice socio-culturale e pragmatica che accompagni lo studente nell'acquisizione di tale competenza attraverso strategie, attività e materiali che lo accostino quanto più possibile alla realtà comunicativa autentica e quotidiana, offrendogli strumenti di relazione via via più significativa, efficace e premiante.

#### ***2.3.1 La competenza comunicativa***

Per meglio comprendere la portata di questo passaggio di focus nell'insegnamento di una lingua straniera e della sua importanza rispetto all'azione

didattica, in particolare come orizzonte linguistico di riferimento nel presente lavoro, è necessario a questo punto definire i fondamenti teorici<sup>38</sup> che ne sono alla base.

La competenza comunicativa viene rappresentata da Balboni (2014, pp. 83-86) in un modello (figura 2) che mette in evidenza la relazione tra sistemi di regole e di conoscenze situati nella mente e le competenze che esprimono la capacità di agire nella società e nei vari contesti mediante lo strumento linguistico.

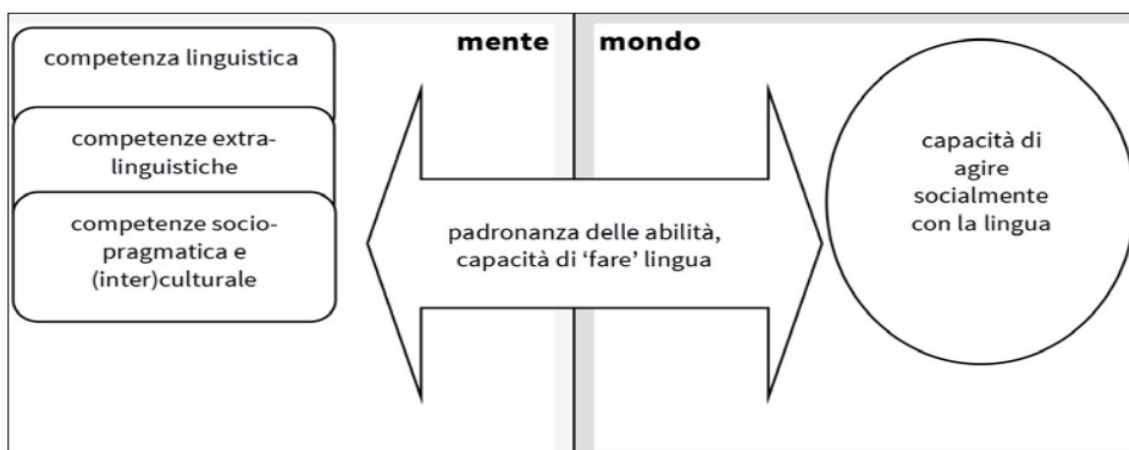


Figura 2 - Diagramma sulla competenza comunicativa (Balboni, 2014, p. 86)

Nella mente umana si possono rinvenire e sviluppare tre tipi di competenze che definiscono il ‘sapere la lingua’:

- 1) la competenza linguistica, basata sull’apprendimento, il potenziamento e l’utilizzo delle grammatiche fonologica, morfosintattica, lessicale e testuale che sono alla base della lingua;
- 2) la competenza extralinguistica, fondata sulla consapevolezza, la conoscenza e l’utilizzo dei linguaggi non verbali, che comprendono ad esempio le dimensioni cinesica, prossemica e oggettemica;
- 3) la competenza socio-pragmatica e (inter)culturale, relativa a componenti distinte tra loro sul piano teorico, ma unite dalla comune capacità di perseguire i propri fini attraverso atti comunicativi adeguati alla situazione (ad esempio mediante scelta di registri adeguati), al contesto relazionale o culturale.

<sup>38</sup> Le definizioni sono tratte dal Nozionario di glottodidattica ITALS dell’Università degli Studi di Venezia, reperibile al sito <https://www.italis.it/nozion/noziof.htm>

Tali competenze si realizzano nel mondo con azioni comunicative (testi orali e scritti prodotti e ricevuti) in contesti sociali e culturali: il risultato è uno “scambio di messaggi efficaci” (Balboni, 2015, pp. 115-116) fondati su un uso corretto della lingua in termini di efficienza pragmatica e di adeguatezza socio-culturale nei contesti di riferimento: tale risultato viene definito “saper fare con la lingua”.

Sebbene nel presente lavoro l’oggetto dell’indagine ricada maggiormente nelle dimensioni educativa e linguistico-comunicativa, è di fondamentale importanza per l’insegnante tenere in considerazione anche l’aspetto socio-pragmatico, per far sì che l’educazione linguistica non si limiti all’acquisizione dell’oggetto linguistico, ma sia proiettato in ogni momento del percorso di apprendimento al “saper fare con la lingua”: le ricadute positive, se adeguatamente valorizzate, saranno tanto più evidenti quanto maggiore sarà il contatto linguistico autentico in concomitanza con lo sviluppo delle varie competenze messe in gioco e al loro realizzarsi efficacemente a livello relazionale e di prassi quotidiana (fruizione di materiale in lingua originale, maggiore capacità di riflessione linguistica), così come in ottica di cittadinanza futura.

### ***2.3.2 Aspetti pragmatici nell’educazione linguistica***

Proprio per i motivi sopraccitati molte tra le scelte didattiche del percorso di sperimentazione descritto nel presente lavoro, pur nei limiti contestuali dettati dalle competenze di partenza degli studenti e dalle risorse a disposizione, cercano di esprimere queste esigenze glottodidattiche.

Prendendo come riferimento il lavoro di Trubnikova e Garofolin (2020) è possibile considerare alcuni aspetti relativi alla pragmalinguistica che hanno trovato spazio di espressione anche in questo percorso didattico, permettendo così agli studenti di sperimentare (inizialmente a livello ricettivo, poi anche con qualche proposta di produzione orale in contesto laboratoriale) momenti di relazione, di collaborazione e di cooperazione facendo di queste esperienze un banco di prova significativo per le proprie competenze.

Nel considerare la lingua come strumento di comunicazione e non come semplice insieme di regole necessarie alla costruzione delle frasi, le autrici rilevano in ottica pragmatica tre dimensioni che si riferiscono ad altrettanti aspetti extralinguistici, i

quali permettono una comprensione del messaggio che va “al di là delle apparenze morfosintattiche” (p. 19). Di seguito sono brevemente accennate queste tre dimensioni alla cui importanza per lo sviluppo di una consapevolezza sociopragmatica si è sempre cercato di fare riferimento durante i vari interventi in classe attraverso la didattica della lingua inglese e comunque sempre in riferimento a una più generale riflessione linguistica:

- *lingua per agire*: l’uso di artefatti linguistici quali la deissi e gli atti linguistici, che richiedono una dimensione extralinguistica per poter essere contestualizzati, compresi e trasformati in azione, è stato qui proposto in alcune attività ricettive (comprensione di dialoghi) e di produzione (drammatizzazione e *role play*);
- *lingua per interagire*: alcuni meccanismi di interazione sono stati sperimentati in modo guidato, soprattutto attraverso una conduzione in lingua inglese che è stata sempre predominante rispetto ai momenti di comunicazione in lingua italiana. I segnali discorsivi (che esprimono funzioni espressive ed emotive attraverso l’uso di congiunzioni, avverbi, interiezioni o altri lessemi o costruzioni lessicali) sono stati spesso proposti agli studenti durante la didattica, consentendo un’esposizione ripetuta ad alcune delle forme pragmatiche più comuni;
- *lingua per socializzare*: a questo livello l’attenzione si sposta sulla sensibilizzazione degli studenti alla “cortesia linguistica”, ossia a un insieme di “comportamenti linguistici efficaci e appropriati al contesto” che permettano il raggiungimento di uno scopo e la promozione, il mantenimento e l’incoraggiamento di una relazione umana (Trubnikova & Garofolin, 2020, p. 42). Il contesto-classe, per sua natura vincolato socialmente, e il livello di padronanza della lingua inglese negli studenti non hanno permesso approfondimenti a livello di produzione linguistica, ma l’uso di materiale autentico<sup>39</sup> ha dato loro la possibilità di fare esperienze di ascolto e comprensione passando per situazioni comunicative in cui l’uso di

---

<sup>39</sup> In particolare in alcuni video tratti da film, come *Pitch Perfect* o *Harry Potter*. Si veda il paragrafo 2.3.3 per un approfondimento teorico sull’uso del materiale autentico.

registri diversi in base al contesto è stato messo in evidenza in momenti di riflessione informale.

Le finalità pragmatiche presentate fanno riferimento a una maturazione di competenze linguistiche a tutto campo da parte degli studenti. In questa sede e ai fini del nostro lavoro ci limiteremo a fare riferimento alle tre fasi descritte da Santipolo (2014) sul processo di acquisizione della competenza sociolinguistica (nel lavoro originale dell'autore), ma anche, considerandone la pragmatica come parte integrante, della più ampia e completa competenza sociopragmatica:

- 1) *coscienza sociopragmatica*: scoperta di e riflessione sulle strutture sociolinguistiche (i vari registri) e pragmatiche (atti linguistici, segnali discorsivi...), nella propria lingua materna: gli studenti del quinto anno della scuola primaria coinvolti hanno certamente raggiunto un livello accettabile di coscienza sociopragmatica in lingua italiana attraverso il percorso offerto negli anni scolastici;
- 2) *consapevolezza sociopragmatica*: comprensione di e riflessione sul significato sociale e pragmatico di tali tipologie; avvicinamento alle equipollenti strutture in lingua straniera: data l'età e la competenza linguistica degli studenti, le unità didattiche proposte per il presente lavoro sono state progettate e condotte proprio per permettere il raggiungimento di una ragionevole consapevolezza sociopragmatica, soprattutto per alcune forme lessicali che sono state più volte ripetute durante la conduzione delle lezioni, e in alcuni casi approfondite;
- 3) *competenza sociopragmatica*: controllo di come e dove realizzare quanto osservato nelle prime due fasi; capacità procedurale di interpretare e utilizzare il valore sociale e gli effetti delle scelte sociopragmatiche: si tratta di un livello su cui gli studenti stanno ancora lavorando a livello di lingua materna: una competenza di questo tipo in lingua straniera necessita certamente di una maggiore maturazione linguistica.

### 2.3.3 *L'uso di materiale autentico*

Uno strumento fondamentale per permettere la realizzazione di attività didattiche volte allo sviluppo di competenze di tipo socioculturale e pragmatico è il materiale autentico (Santipolo, 2014), che riporta l'attenzione anche sugli aspetti legati alla motivazione trattati nel par. 2.2.5.

Va specificato anzitutto che per materiale autentico si intende “tutto ciò che si dimostra utile, di volta in volta [...] alla costruzione di un percorso, sempre diverso, da parte di tutti i partecipanti all'azione didattica”, i quali ne accordano e legittimano l'autenticità. Tale concetto si pone in contrapposizione al più tradizionale “materiale didattico”, meno soggetto a processi interpretativi e caratterizzato da minori spazi di variabilità operativa.

Il significato del materiale autentico di volta in volta fornito, pertanto, non è calato dall'insegnante, ma dipende dal macro- e micro-contesto in cui esso viene proposto e di cui fanno parte tutti i soggetti coinvolti (insegnanti, docenti o altre figure di mediazione).

Tra le pressoché infinite possibilità nella scelta del materiale si possono qui ricordare alcune tra le proposte approfondite nella parte operativa di questa trattazione e somministrate agli studenti che hanno partecipato alla sperimentazione: canzoni, videoclip musicali, cartoni animati, spezzoni di film.

Santipolo (2014, p. 16) suggerisce l'utilizzo di questi elementi nell'ambito di una didattica a spirale, approccio educativo di matrice strutturalista proposto da Bruner (2015): si tratta di iniziare con concetti molto semplici che diventeranno via via più complessi a mano a mano che lo studente progredisce nello studio (pertanto attraverso una didattica flessibile e personalizzata). Durante l'apprendimento i concetti vengono ripetuti attraverso diverse analisi e rappresentazioni di ciò che era stato esaminato in precedenza, utilizzando tecniche e materiali diversi (tra questi si inseriscono le varie tipologie e proposte di materiali autentici), permettendo allo studente di sviluppare la capacità critica di ragionare, rivedendo le conclusioni formulate in un primo momento.

La didattica a spirale prevede pertanto l'anticipazione, la ripresa, l'approfondimento e l'ampliamento di tematiche attraverso i vari gradi di sviluppo di una competenza sociolinguistica nello studente, garantendo benefici su due livelli:

- sviluppo della competenza: la ripresa consente consolidamento, ampliamento e pratica;



- maggiore motivazione: la gratificazione è derivata dal rendersi conto che quanto sembrava complesso è invece fattibile.

Come verrà successivamente e dettagliatamente descritto, entrambe le proposte linguistiche sviluppate nella sperimentazione didattica sono state oggetto di un approccio didattico a spirale che ha cercato di sviluppare due aspetti (uno socioculturale e uno grammaticale della lingua inglese) attraverso ripetizioni e consolidamento con variazioni di prospettive e uso di materiale autentico di volta in volta adatto alle esigenze didattiche.

Si è tenuto conto, infatti, della competenza sociolinguistica degli insegnanti proponenti, della complessità dei prodotti e di un livello di adattamento traspositivo che non ne intaccasse l'autenticità: tutto al fine di evitare meccanismi demotivanti che sarebbero potuti insorgere negli studenti.

L'uso di materiale autentico in sé offre pertanto una solida e ormai universalmente riconosciuta gamma di vantaggi, fra i quali possiamo ricordare (Santipolo, 2014, p. 16):

- l'offerta di un'immagine reale e aggiornata della struttura del repertorio linguistico;
- quanto appreso può essere immediatamente sperimentato in contesti comunicativi facilmente reperibili proprio per la vicinanza con il materiale proposto;
- stimolo (spesso multisensoriale), cattura dell'attenzione, motivazione;
- una comprensione più approfondita e pragmatica della cultura in oggetto;
- possibilità per l'insegnante di operare secondo le priorità linguistiche espresse nel "*bespoke language speaking*", descritto da Santipolo (2017) come un approccio che adatta la pratica didattica alle esigenze dello studente facendo ricorso a criteri di:
  - utilità (si insegna prima ciò che è utile in base alle esigenze presenti e future degli studenti);
  - spendibilità (si insegna prima ciò che è più diffuso nella pratica linguistica, pertanto maggiormente spendibile in una più grande varietà di contesti);
  - contingenza del grado di difficoltà: non è sempre possibile insegnare seguendo una gradualità nella difficoltà della proposta, poiché se un elemento linguistico risulta più utile e/o più spendibile per lo studente o

per il gruppo di studenti esso può essere insegnato prima di altri elementi linguisticamente più semplici.

## ***2.4 La dimensione linguistico-comunicativa ed educativa***

Il contesto in cui si svolgono le dinamiche comunicative tra docenti e studenti in riferimento all'educazione linguistica può essere descritto in ottica linguistico-comunicativa (relativa all'insieme di approcci e metodi utilizzati nella didattica) ed educativa (riguardante le possibili situazioni in cui il processo linguistico si svolge).

Se quest'ultima dimensione è in questa sede vincolata, in quanto il percorso didattico proposto si è concretizzato sempre nel contesto scolastico, le possibili sequenze e combinazioni linguistico-comunicative hanno permesso l'instaurarsi in classe di dinamiche i cui esiti e la cui efficacia saranno esaminati nel capitolo 5.

Per poter meglio descrivere le diverse situazioni didattiche in riferimento a questa dimensione è opportuno definire alcune terminologie in ottica glottodidattica finora utilizzate e che verranno declinate nei paragrafi successivi:

- *teoria*: si tratta dei fondamenti teorici di riferimento della glottodidattica, attraverso la quale interagiscono per la determinazione di approcci;
- *approccio*: dimensione in cui si individuano gli obiettivi glottodidattici, le finalità dell'educazione linguistica e l'idea di ciò che sono i protagonisti di questa educazione (studente e docente). Costituisce dunque un insieme di indicazioni didattiche che favoriscono l'apprendimento di una lingua straniera;
- *metodo*: declina un approccio a livello operativo attraverso l'uso di tecniche e materiali didattici. Comprende attività di progettazione, trasposizione, valutazione e "indicazioni sulla natura della relazione docente / studenti" (Balboni, 2014, p. 27);
- *tecniche*: attività ed esercizi destinati a guidare in modo efficace l'apprendimento linguistico.

Approccio e metodo costituiscono i due ambiti in cui spazia la glottodidattica: l'ambito di ricerca e di conoscenza il primo e la sua traduzione in procedure operative (spazio dell'azione glottodidattica) il secondo.

Lo studio delle lingue si è evoluto nel corso del tempo, attraversando diversi approcci che, in misura diversa, hanno fornito aspetti utili alle varie attività didattiche realizzate nella fase operativa di questo lavoro. È utile pertanto delineare le tappe principali di questa evoluzione, evidenziando per ciascun approccio gli aspetti e le realizzazioni operative attraverso i vari metodi di volta in volta adottati.

#### ***2.4.1 L'approccio formalista***

Si tratta dell'approccio proposto per l'apprendimento della lingua latina a partire dal Settecento e poi utilizzato anche per le lingue straniere "moderne". Caratteristiche principali di questo approccio sono la visione della lingua come insieme statico di vocaboli, regole e relative eccezioni. L'obiettivo era la sola competenza grammatico-lessicale, che si presumeva potesse essere sviluppata senza tener conto dell'oralità, del contesto, della pragmatica, ma soprattutto degli allievi e dei loro reali bisogni. Viene chiamato anche approccio "grammatico-traduttivo" proprio per la predilezione per le tecniche di traduzione utilizzate, sulle quali lo studente operava in modo meccanico e poco significativo dal punto di vista dell'apprendimento.

L'*excursus* nelle dimensioni linguistiche fin qui delineato dimostra che questo approccio è naturalmente molto lontano da una efficace educazione linguistica: ad esempio non vengono considerate bimodalità e direzionalità, così come non si tiene conto della motivazione degli studenti. Conoscere i limiti e i rischi di una pratica didattica derivante da un pensiero come quello formalista può essere di aiuto proprio per evitare di incorrere in errori nelle proposte operative e nella scelta delle attività, che possono rivelarsi efficaci solo nella misura in cui sono integrati ad altri approcci e somministrate tenendo conto di una molteplicità di altri fattori.

### 2.4.2 *L'approccio "naturale"*<sup>40</sup>

In contrapposizione all'approccio formalista emerge alla fine dell'Ottocento (occupando uno spazio importante nell'educazione linguistica fino alla metà del Novecento) la proposta di Berlitz, secondo cui sapere una lingua straniera equivaleva a saper pensare in essa, come succede con la lingua materna<sup>41</sup>. Si trattava dunque di ricrearne il medesimo percorso di acquisizione, attraverso un metodo definito "diretto".

Secondo questo approccio l'apprendimento della lingua materna avviene:

- per contatto, attraverso l'ascolto e la conversazione con altri parlanti in contesto oppure in classe, con un insegnante madrelingua che si avvalga solo di materiale autentico;
- senza l'intermediazione della lingua materna;
- tralasciando l'aspetto grammaticale esplicito, che viene appreso in modo induttivo attraverso il contatto linguistico.

Anche se il presupposto di base (l'apprendimento di una lingua straniera paragonabile all'apprendimento della lingua materna) viene oggi ritenuto troppo approssimativo dal punto di vista scientifico dagli studiosi, lo spunto linguistico-comunicativo offerto da questo approccio rimane valido, specialmente se si considerano le caratteristiche neuropsicologiche dello studente. Una sorta di metodo diretto ha dunque fatto da sfondo a tutto l'agire didattico in questa sperimentazione, scegliendo di evitare quanto più possibile l'interazione in italiano e privilegiando il contatto in lingua inglese, attraverso strategie di comunicazione adeguate agli studenti e una costante (anche se non univoca) proposta di materiale autentico.

### 2.4.3 *L'approccio strutturalista*

Anche l'approccio strutturalista emerge dalla consapevolezza della scarsa efficacia nell'apprendimento linguistico della tradizione formalista. Nato in contesto

---

<sup>40</sup> Le citazioni di questo paragrafo sono tratte dall'archivio delle risorse di glottodidattica ITALS dell'Università degli Studi di Venezia, reperibili al sito <https://www.itals.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica>

<sup>41</sup> Thornbury, 2015, cita il pensiero di Berlitz dalla prefazione del suo libro "*Method for teaching modern languages*" del 1906.

militare negli anni Quaranta, si avvale dell'uso di *pattern drills*, esercizi strutturali ripetuti, utili a “memorizzare gli elementi minimi della comunicazione linguistica” (Balboni, 2014, p. 30), gettando quindi le prime fondamenta pramalinguistiche e riallacciandosi allo stesso tempo all'approccio naturale di Berlitz.

L'avvento di strumenti tecnologici quali il registratore (a metà del Novecento) ha contribuito alla diffusione di questo approccio attraverso la realizzazione e lo sviluppo dei laboratori linguistici e relativi metodi di apprendimento (il più importante dei quali è il metodo audio-orale), sempre più efficaci per le finalità di apprendimento previste.

I pur numerosi ed evidenti limiti di questo approccio non impediscono di coglierne alcuni aspetti che possono tornare utili anche nella moderna e più ampia prassi didattica, soprattutto nell'attenzione all'aspetto fonetico e di pronuncia, i quali possono essere curati attraverso esercizi contestualizzati che prevedano l'uso di *pattern drills* opportunamente adattati.

#### **2.4.4 L'approccio comunicativo**

A partire dagli anni '60 si afferma nel panorama glottodidattico un approccio che integra e sviluppa le basi gettate dall'approccio strutturalista, mettendo al centro delle finalità dell'educazione linguistica la pragmatica (secondo cui la natura della lingua corrisponde al raggiungimento di uno scopo) e la relazione sociale (con tutte le relative variabili di contesto e di registro).

Il primo metodo comunicativo che si sviluppa è il metodo situazionale, mediante il quale uno studente matura una competenza comunicativa tramite una situazione (un contesto fisico dove si svolge il processo comunicativo), che viene trasposto didatticamente in situazione verbale (domandare un'informazione, salutarsi, chiedere scusa...) attraverso l'uso di *pattern drills* o esercitazioni in situazione. Un tipico esempio di tecnica riferita al metodo situazionale è il *role play*, utilizzata anche come attività all'interno del percorso didattico e descritta nel par. 5.4 del presente lavoro. Attraverso il *role play* gli studenti mimano una situazione comunicativa, esercitando in tal modo l'abilità di dialogo, la competenza socio-pragmatica e, nello specifico dell'attività svolta in questo percorso, l'uso di determinate strutture grammaticali, oltre

naturalmente ad alcune competenze relazionali (collaborare, partecipare, mettersi in gioco).

La situazione verbale affrontata nel processo di apprendimento con il metodo situazionale sposta la priorità didattica sul concetto di *funzione comunicativa* (presentarsi, domandare, offrire...) rispetto a quello di *categoria linguistica* (soggetto, predicato, aggettivo...), che viene declinata a livello operativo attraverso il metodo nozionale-funzionale con tecniche e attività scelte in modo strettamente correlato alla situazione e al contesto di riferimento.

Una delle possibili realizzazioni operative di questo metodo è rappresentata dal *task-based learning* (Trubnikova e Garofolin, 2020, p. 109): lo svolgimento di compiti (*task*) orali o scritti assegnati permette agli studenti una riflessione metalinguistica che viene in ultima istanza formalizzata e fatta oggetto di ulteriore pratica. Si tratta di una metodologia qui più volte proposta in fase operativa, poiché alcuni dei compiti somministrati ai gruppi di studenti sono stati oggetto di riflessione linguistica finale e condivisa sia nei contenuti che nelle modalità realizzative da parte degli studenti stessi.

Il modello di unità didattica e di unità di acquisizione (Balboni, 2015), sempre di matrice comunicativa, rappresenta invece lo standard operativo nel presente lavoro. Esso parte dai presupposti neuroscientifici (par. 2.2) per strutturare l'apprendimento di una lingua in unità didattiche (intese come insieme di attività dell'insegnante, dalla definizione degli obiettivi alla scelta delle metodologie, alla realizzazione, alla valutazione), a loro volta composte da una rete di unità di acquisizione. La prassi operativa prevede una sequenza di fasi così strutturate:

- 1) *fase di motivazione*: introduce il tema, richiama le preconcoscenze, stimola l'attenzione iniziale degli studenti;
- 2) *unità di acquisizione* (segue il principio di direzionalità):
  - *fase globale*: esplorazione e approccio globale del materiale audiovisivo o scritto proposto;
  - *fase analitica*: comprensione più approfondita e dettagliata del materiale, soffermandosi sui vari aspetti linguistici;

- *fase di sintesi*: esplicitazione e formalizzazione della regolarità linguistica, con reimpiego libero o parzialmente guidato di quanto acquisito;
- *fase di riflessione* sugli aspetti linguistici acquisiti
- *fase di controllo* e monitoraggio;

3) *fase conclusiva*: attività di verifica e valutazione.

Per ciascuna fase sono state sviluppate specifiche attività, che verranno illustrate nella descrizione del percorso didattico (si veda par. 5.3 e 5.4).

#### ***2.4.5 L'approccio umanistico e l'approccio integrato***

La prospettiva sociopragmatica offerta dall'approccio comunicativo viene integrata dall'attenzione posta alla dimensione psicologica dall'approccio umanistico.

Questo approccio condivide la finalità di una competenza comunicativa, ma considera alcuni fattori (Balboni, 2014, p. 36) propri della psicologia e delle neuroscienze, tra cui gli aspetti affettivo-emozionali, le modalità di apprendimento del cervello, la significatività dell'apprendimento in ottica di progetto di vita proprio di ciascuno studente, il ruolo dell'insegnante quale regista e facilitatore (non solo come detentore della conoscenza).

Proprio in virtù della natura complementare di questo approccio con l'approccio comunicativo, la maggior parte delle realizzazioni operative che ne derivano esprimono caratteristiche proprie di entrambi e hanno contribuito all'adattamento di modelli significativi a cui anche il presente lavoro ha attinto.

In particolare vale la pena ricordare alcune metodologie qui adottate di natura generale, ma che si sono rivelate efficaci anche nell'ottica dell'educazione linguistica qui perseguita:

- il *cooperative learning*: l'adozione di questa metodologia ha costituito il punto centrale nell'indagine qui proposta, e al suo approfondimento teorico-pratico è stato dedicato il capitolo 3;
- la *didattica ludica* (Ligabue, 2020): “un ambiente ludico è per definizione un ambiente sereno, di divertimento, di scoperta e giocosità” (Begotti, 2007). Il contesto così realizzato stimola l'apprendimento

facendo vivere allo studente situazioni ed esperienze motivanti, percepite sulla base del piacere e non del bisogno. La proposta ludica può essere fatta a tutte le età (non solo alle fasce più giovani e precoci) e a tutti i livelli linguistici, e consiste sia nell'uso di veri e propri giochi didattici linguistici (Ligabue, 2020) che in un clima generale giocoso e sereno; Grazie ai giochi glottodidattici lo studente può sviluppare interesse e competenze comunicative e linguistiche, migliorare la capacità di *problem solving*, potenziare la sua creatività e imparare a gestire le situazioni di competizione, così come di collaborazione e cooperazione.

- la *didattica dell'animazione* (De Rossi, 2020): anche questa proposta metodologica influisce sulla realizzazione di un clima sereno e positivo, migliorando il rapporto di fiducia tra studenti e insegnanti attraverso uno stile inclusivo e di ascolto attivo e facilitando l'apertura da parte degli studenti all'utilizzo di un mezzo linguistico che talvolta costituisce elemento di paura o di blocco comunicativo.

#### **2.4.6 La metodologia CLIL**

Nell'ottica integrata di metodologie e strategie si colloca il *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), sviluppato da Marsh (1994): esso indica una metodologia di apprendimento di contenuti disciplinari trasmessi attraverso l'uso di una lingua straniera veicolare. L'apprendimento prende dunque forma nel dialogo in lingua non materna tra insegnante e studenti: questi ultimi sono coinvolti mediante un processo comunicativo autentico in un coinvolgimento esperienziale attivo (Bier, 2018, p. 70), attraverso la pratica e il contatto diretto sia con la lingua che con i *task* da portare a termine.

Le competenze linguistiche degli allievi relativi al "saper fare" con la lingua (Balboni, 2015) in contesti comunicativi e pratici vengono dunque messe alla prova in un percorso educativo costruito su precise scelte didattiche e strategie a sostegno dell'apprendimento. Ciò rappresenta una sfida cognitiva notevole sia per lo studente che per l'insegnante: quest'ultimo deve infatti padroneggiare in modo sicuro la lingua straniera veicolare e deve essere preparato anche nei contenuti che andrà a proporre (il



CLIL prevede infatti la possibilità di insegnamento in lingua straniera di qualsiasi disciplina).

Come già visto nel par. 1.3.5 la metodologia CLIL è fortemente promossa a livello comunitario<sup>42</sup> e nazionale (MIUR, 2018, p. 10): evidenziando un'attenzione sempre maggiore alle innovazioni glottodidattiche e alla loro attuazione anche nel contesto scolastico. In questo senso l'efficacia dell'approccio è evidente soprattutto ai gradi superiori dell'istruzione scolastica, laddove una competenza linguistica (e in particolar modo lessicale) si adatta con più efficacia a dimensioni comunicative mirate, ma la filosofia di fondo può trovare spazio anche nella scuola primaria, attraverso un'adeguata preparazione lessicale preliminare che permette un primo contatto interdisciplinare veicolabile dalla lingua straniera.

## ***2.5 Implicazioni per il percorso didattico***

La metodologia CLIL ha rappresentato in definitiva un riferimento costante per tutti gli incontri e per tutte le occasioni di comunicazione e di attività in classe con gli studenti, pur non essendo stato realizzato in tutte le sue caratteristiche. Nonostante il limitato bagaglio linguistico della classe e un iniziale timore da parte degli studenti si è cercato di perseguire infatti una relazione comunicativa immersiva in lingua inglese, utilizzando lessico e strutture sintattiche semplici e note, ma soprattutto dando grande risalto agli aspetti non verbali (in particolare il tono di voce e la gestualità). La lingua straniera, in fondo, è essa stessa una disciplina che può essere affrontata utilizzando se stessa come veicolo di conoscenza e di apprendimento. Come descritto nel par 5.2.1, la lingua inglese è stata, infatti, impiegata in linea generale durante la proposta didattica qui presentata con modalità e finalità immersive, ma anche, in diverse occasioni, cercando di trasmettere contenuti culturali, grammaticali e lessicali al di fuori delle varie attività, dedicando momenti di riflessione e di sintesi attraverso l'uso attivo della lingua inglese.

---

42 Risoluzione EU 320/01 del 28/11/2008.

La metodologia CLIL in riferimento alla pratica nella scuola in generale, così come nello specifico di questa proposta, è un esempio di come la glottodidattica attinga alle questioni teoriche esposte nel presente capitolo, riferite alle macro-dimensioni che caratterizzano l'educazione linguistica, per offrire agli insegnanti di lingua straniera le risorse necessarie a una pratica didattica funzionale e interdisciplinare, che consideri tutti gli elementi (attori e ambienti) coinvolti nell'apprendimento, nella cornice di un contesto istituzionale e comunitario che, come descritto nel capitolo precedente, consente il raggiungimento di livelli di competenza adeguati garantendo in questo processo una ragionevole autonomia nell'azione didattica.

Anni di sperimentazioni e di esperienze spesso innovative, scaturite da apporti che la glottodidattica ha costantemente recepito e riversato, hanno portato a determinare una maggiore efficacia di alcuni approcci rispetto ad altri, e un significativo impatto sull'apprendimento di alcune metodologie che sono maturate con lo sviluppo delle varie correnti che si sono susseguite negli ultimi decenni.

Oltre al CLIL come riferimento metodologico, la progettazione di questo percorso ha preso in considerazione il già citato modello di unità didattica di Balboni<sup>43</sup>, in cui si innestano diverse attività, la maggior parte delle quali aventi materiale autentico<sup>44</sup> come elemento centrale o di motivazione iniziale. È dunque con le solide fondamenta teoriche nel campo della glottodidattica che questo percorso di ipotesi e sperimentazione cerca di coniugare i più recenti e importanti contributi di metodologia a matrice sociale di apprendimento cooperativo, le cui caratteristiche e ricadute operative verranno approfondite nel seguente capitolo.

---

<sup>43</sup> Si veda par. 2.4.4

<sup>44</sup> Si veda par. 2.3.3

## Capitolo 3

# Il cooperative learning

### *3.1 Che cos'è il cooperative learning*

Il *cooperative learning* è un metodo di lavoro che facilita i processi di scambio all'interno di un gruppo di persone, privilegia la collaborazione rispetto alla competizione fine a se stessa, mette in luce capacità di apprendimento e di integrazione portando all'acquisizione di una modalità di lavoro e di assunzione di responsabilità individuale e condivisa (Atzei, 2003, p. 16).

Si tratta dunque di un processo che non si limita alla semplice collaborazione, perché prevede un'interazione strutturata, dove gli attori coinvolti hanno specifici ruoli e sono chiamati a contribuire equamente alla buona riuscita del compito assegnato: ciascuno mette in campo le proprie competenze a livello individuale per il bene del gruppo, sviluppando un contesto di interdipendenza positiva e di mutuo beneficio.

Prima di entrare nel dettaglio dei vari aspetti relativi all'apprendimento cooperativo si rende doverosa una precisazione terminologica: in questa sede, infatti, ci si riferirà sempre a questa modalità di apprendimento con i termini "*cooperative learning*" (talvolta abbreviato in CL) e "metodologia cooperativa", intendendo la "metodologia" come una "nozione psicodidattica utile sul piano dell'azione didattica, ma esterna all'universo specificamente glottodidattico" (Balboni, 2008, p. 5). Il lessico qui adottato in riferimento al focus linguistico della presente indagine è dunque coerente con la definizione proposta da Balboni. Va evidenziato che altri autori, quali ad esempio Comoglio e Cardoso (1996, p. 14 preso ad esempio), riferendosi al *cooperative learning* utilizzano i termini "metodo cooperativo", dando in questo modo maggiore risalto a un'accezione procedurale e operativa.

Il CL ha una lunga storia di ricerche e sperimentazioni nei campi della psicologia sociale, dell'educazione e del lavoro (McCafferty, Jacobs & DaSilva Iddings, 2006, p. 6), che ne hanno fatto uno strumento operativo versatile e flessibile in relazione ai vari aspetti dell'apprendimento come il contesto, i contenuti e gli obiettivi. I risultati dimostrati da queste ricerche sono stati molto positivi: tra essi i più importanti possono essere descritti nel potenziamento dei vantaggi scolastici, specialmente per gli studenti che presentano difficoltà (Kagan, 1985, p. 22), nel miglioramento dei rapporti interculturali, nell'incremento dello sviluppo sociale e affettivo, in una maggiore consapevolezza delle proprie capacità quali autostima, autocontrollo e attenzione (Johnson, Johnson & Holubec, 2015)<sup>45</sup>.

A prima vista non tutti questi aspetti possono sembrare utili ai fini della sperimentazione descritta in questa trattazione, ma è importante sottolineare che alla base degli effetti positivi qui riassunti c'è sempre una spinta motivazionale<sup>46</sup> che innesca un circolo virtuoso, il quale può contribuire ulteriormente a un apprendimento efficace e significativo, anche di una lingua straniera.

L'interesse e il notevole progresso raggiunti dal CL nella sua varietà di teorie fondanti e nello sviluppo e applicazione crescenti di tecniche cooperative anche alle materie scolastiche derivano da un lungo periodo di ricerca e sperimentazioni.

Le prime esperienze di insegnamento e apprendimento con metodologie cooperative si rifanno infatti alle teorie del mutuo insegnamento (o insegnamento reciproco) teorizzate da Bell e Lancaster e sperimentate nel XIX secolo.

Con la crisi economica degli Stati Uniti degli anni '30 la convergenza di interessi politici e industriali portò a un'esasperazione della cultura individualistica e di competizione, a cui Lewin e Dewey risposero convenendo sull'importanza dell'interazione e della cooperazione nella scuola come mezzo per migliorare la società. Dewey sosteneva infatti che "si deve imparare a vivere cooperativamente, facendo esperienza del processo di cooperazione vivendolo nella scuola" (Comoglio & Cardoso, 1996, p. 22).

---

<sup>45</sup> I vantaggi e l'efficacia del cooperative learning saranno approfonditi nel par. 3.4.

<sup>46</sup> Sulla motivazione si veda il par. 2.2.5.

### 3.1.1 Modelli e modalità operative

Da allora l'interesse per il *cooperative learning* è aumentato esponenzialmente, in particolare negli Stati Uniti, dove si sono sviluppati approfondimenti pratici e declinazioni che hanno portato a focalizzare l'attenzione sui diversi aspetti di questa metodologia. Felisatti (2006) rileva che "i fattori su cui maggiormente si innestano le differenze [tra i vari modelli] sono: il modo diverso di considerare il principio di interdipendenza e la funzione assegnata a variabili particolarmente significative nell'apprendimento, quali la motivazione, l'interazione, il ruolo e i compiti dell'insegnante" (pp. 121-122).

Per la sperimentazione descritta nel presente lavoro sono state sviluppate attività e dinamiche le cui modalità operative hanno attinto da più di un modello, come si potrà evincere dai par. 5.3 e 5.4. Di seguito vengono quindi presentate in rassegna le caratteristiche fondamentali delle principali proposte, offrendo in questo modo una panoramica sintetica ma ragionevolmente esaustiva delle possibilità operative alla base delle scelte messe in pratica.

- *Learning Together* (Johnson & Johnson, 1999): probabilmente la declinazione di CL maggiormente diffusa e sperimentata (Comoglio & Cardoso 1996, p. 225), pone al centro della sua efficacia gli elementi chiave sintetizzati nel seguente schema:

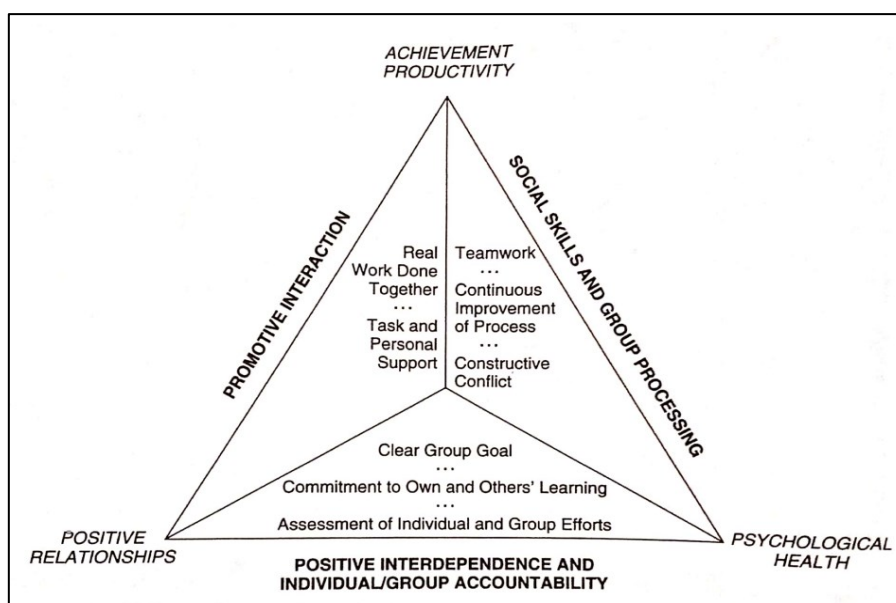


Figura 3 - Elementi di base del Cooperative Learning (Johnson & Johnson, 1999, p. 70)

- l'interdipendenza positiva (approfondita come principio base del CL nel par. 3.1.2), che Johnson e Johnson riassumono con lo slogan "*We instead of me*" (p. 75) e che gli autori suggeriscono di sviluppare attraverso l'assegnazione di compiti chiari e monitorabili, la strutturazione di obiettivi raggiungibili attraverso il contributo del gruppo intero e infine il riconoscimento positivo (mediante premi o forme di "celebrazione") del raggiungimento di tali obiettivi;
- la responsabilità individuale, che gli autori descrivono come la capacità del singolo membro del gruppo di completare il compito o un compito simile dopo l'attività cooperativa;
- l'interazione promozionale "faccia a faccia", che integra l'efficacia dell'interdipendenza attraverso dinamiche attive e positive dei singoli individui all'interno del gruppo (aiuto reciproco, scambio di risorse, azioni di fiducia, ecc.);
- l'uso di competenze interpersonali;
- la strutturazione di processi di revisione al fine di garantire la qualità dell'interazione all'interno del gruppo, e di conseguenza la qualità dei risultati;
- *Structural Approach* (Kagan, 1985; Kagan, 1993): le strutture sono definite dall'autore come "un modo, privo di contenuto, di organizzare l'interazione degli individui in una classe" (Kagan, 1985, p. 53). L'attività nasce proprio dall'aggiunta di un contenuto all'interno delle strutture, che sono molto numerose al fine di permettere "risultati prevedibili sul versante curricolare, linguistico, cognitivo e in ambito sociale" (p. 55). Le strutture possono essere competitive (la struttura più tradizionale e utilizzata è la semplice "domande e risposte in classe", di tipo individuale), o cooperativo. Alcune delle strutture descritte da Kagan sono state utilizzate nelle attività didattiche contenute nel percorso qui presentato;
- *Student Team Learning* (Slavin, 1995): i suoi principi fondamentali si trovano nell'interazione del piccolo gruppo, nella responsabilità individuale e, soprattutto, nell'importanza della motivazione intrinseca dei singoli componenti.

Per questo motivo i gruppi sono organizzati con un'eterogeneità tale da permettere lo sviluppo di una proficua competizione che viene resa ancora più efficace da dinamiche valutative basate su classifiche e incentivate da premi e ricompense.

Anche se nel percorso qui proposto non vi era presenza di elementi premianti concreti, come si avrà modo di approfondire nei capitoli seguenti durante il percorso didattico sperimentato si è fatto talvolta affidamento su attività basate su dinamiche competitive tra i gruppi, sempre attentamente monitorate al fine di evitare conflittualità, ma offrendo stimoli motivazionali che permettessero un impegno maggiormente condiviso e il raggiungimento di obiettivi in tempistiche concordate;

- *Complex Instructions* (Cohen, 1994): l'autrice di questa declinazione del CL si ispira a un'equazione simbolica secondo la quale "il lavoro di gruppo produce da un lato apprendimento, dall'altro equità sociale e senso di democrazia" (p. 11). Per questo motivo il suo principio si basa su una gestione positiva di una "Istruzione Complessa", ossia di un compito che richiede l'uso delle molteplici abilità espresse nel piccolo gruppo a cui l'insegnante delega autorità e responsabilità attraverso un'attribuzione di ruoli e un'educazione all'uso di abilità sociali. Nella sua proposta metodologica l'autrice trova il sostegno nelle ipotesi di Krashen (1994) sull'ordine naturale di acquisizione linguistica e sull'input per la trasposizione operativa delle Complex Instructions a livello di apprendimento di una lingua straniera: chi apprende una seconda lingua deve infatti sperimentare un "input comprensibile"<sup>47</sup>, ossia un'istruzione linguistica di poco superiore al livello corrente dello studente. Cohen sottolinea come, in questo senso, "in situazioni di gruppo [...] l'interazione fra pari può essere un modo molto efficace per fornire un input comprensibile oltre che istruire sui contenuti" (Cohen 1994, p. 157).

L'efficacia delle "Istruzioni Complesse" nel CL di Cohen si fonda su cinque principi fondamentali: la chiarezza delle istruzioni, la delega dell'autorità, la programmazione e la formazione dei ruoli, la cooperazione di tutti,

---

<sup>47</sup> Krashen definisce questo meccanismo "i+1", dove "i" è l'input comprensibile (ossia al livello dell'apprendente) e "+1" indica il grado di complessità immediatamente successiva da fornire allo studente per permettere un continuum nello sviluppo linguistico.

l'assegnazione di compiti che richiedano diverse tipologie di abilità. La sperimentazione condotta e di seguito descritta non ha permesso di investire un tempo sufficiente nella formazione dei ruoli, ma tutte le altre caratteristiche della *Complex Instructions*, in particolare la cura nella spiegazione delle varie attività (avvenuta quasi sempre in lingua inglese) sono state un punto di riferimento importante nella progettazione e nella realizzazione del percorso;

- *Group Investigation*<sup>48</sup>: ha come focus l'attivazione negli studenti e nei gruppi di processi di ricerca (su contenuti proposti dall'insegnante, che devono essere adeguatamente stimolanti dal punto di vista della motivazione) che si concretizzano in presentazioni da condividere con gli altri gruppi;
- *Collaborative Approach* (Cowie, 2018): si basa, a livello scolastico, sull'interdipendenza positiva sviluppata tramite un insegnamento esplicito delle competenze sociali e la gestione positiva dei conflitti. Prevede una valutazione individuale e processi di revisione continua per migliorare la qualità delle dinamiche e dei risultati del gruppo.

### ***3.1.2 Principi di base del cooperative learning***

Nella pur ampia varietà di modelli e di modalità di applicazione del CL è possibile individuare alcuni principi fondamentali a cui alcuni autori danno maggiore risalto, ma che sono comunque sempre ravvisabili e in definitiva imprescindibili per la piena realizzazione della metodologia:

- *interazione simultanea* (Kagan 1985, pp. 44-45): un'attività a matrice cooperativa svolta dalla classe implica una partecipazione attiva da parte di ogni singolo studente nello stesso momento. Questo non accade nella lezione tradizionale, dato che nella maggior parte dei casi parla una sola persona alla volta, generalmente l'insegnante, che dà eventualmente la parola agli studenti (Selleri, 2016);

---

<sup>48</sup> Per approfondire: Sharan e Sharan, 1998, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Trento, Erickson.



- *interdipendenza positiva* (Felisatti, 2006, pp. 135-137): si realizza quando gli studenti diventano consapevoli del fatto che hanno bisogno l'uno dell'altro per la realizzazione del compito assegnato. Essa può svilupparsi su due livelli:
  - un livello “oggettivo” per cui nessun membro del gruppo possiede singolarmente tutte le risorse necessarie allo svolgimento del compito, pertanto è necessario il contributo di tutti;
  - un livello “soggettivo” in cui emerge il desiderio dei vari componenti di cooperare fra di loro mettendo in comune le risorse di cui dispongono.

Johnson e Johnson (1999) evidenziano inoltre diverse forme di interdipendenza positiva, che deriva dai diversi aspetti coinvolti nelle dinamiche cooperative, quali gli obiettivi, le ricompense, le risorse, il compito, il ruolo. Ciascuno di questi elementi, meglio ancora se combinati insieme tra loro, concorre al processo di crescita motivazionale negli studenti;

- *responsabilità individuale* (che assume particolare rilievo nel lavoro di Slavin, 1983): educare i bambini ad essere consapevoli dell'importanza del proprio ruolo e della propria responsabilità in un contesto cooperativo contribuisce al miglioramento dei risultati scolastici. Per fare questo è necessario impostare una struttura valutativa che tenga conto sia dei risultati individuali che dei risultati del gruppo, in modo che ciascuno si senta investito della responsabilità nel fare la propria parte per non fare “cadere gli altri”, o comunque per portare a compimento il compito assegnato (Kagan, 1985, p. 49);
- *partecipazione equa* (Kagan, 1985, pp. 49-51): nell'apprendimento cooperativo gli studenti imparano insieme interagendo con il contenuto del compito e con i loro compagni. Ciascuno studente contribuisce in eguale misura al processo e al prodotto finale richiesto dall'attività. Anche questo aspetto va strutturato adeguatamente, monitorando costantemente le dinamiche relazionali e di gruppo nella classe e proponendo strategie comunicative che ne facilitino l'equo svolgimento, in particolare:
  - l'assegnazione di turni, che stabilisce una norma di partecipazione e coinvolge tutti gli studenti;
  - la divisione del lavoro, attraverso la suddivisione dell'attività in sotto-parti e/o l'assegnazione di ruoli.

Gli studenti che, grazie anche a queste strategie, partecipano di più prendono parte attiva al processo e aumentano in questo modo la probabilità di apprendere.

Proporre un'esperienza di *cooperative learning* come quella descritta nel presente lavoro ha comportato un'attenzione speciale e costante verso questi principi, ed è stata resa possibile solo grazie a un precedente percorso educativo da parte degli insegnanti curricolari che ha incluso e stimolato processi di apprendimento collaborativi e cooperativi negli studenti coinvolti. I risultati ottenuti, insieme ad alcune oggettive difficoltà riscontrate, saranno descritte nel par. 5.6.

### ***3.2 Gli elementi costitutivi del cooperative learning***

Per poter comprendere in modo più completo il CL, offrendone al contempo una panoramica nella prassi didattica, può essere utile confrontarne le caratteristiche con quelle dei gruppi tradizionali di apprendimento. Così facendo è possibile delineare con maggiore profondità didattica gli elementi di base del CL, che saranno affrontati nei paragrafi successivi.

Va anzitutto ribadita la necessaria presenza dei principi di base descritti nel par. 3.1.2, non necessariamente riscontrabili nel lavoro di gruppo di matrice collaborativa.

Comoglio e Cardoso (1996, pp. 24-27) identificano le seguenti caratteristiche peculiari sul piano organizzativo:

- l'insegnante <sup>49</sup> nel CL osserva, interviene e fornisce *feedback*: questo generalmente non accade nei gruppi tradizionali che lavorano autonomamente a meno di conflittualità o di situazioni negative; nei gruppi cooperativi è presente un alto livello di interdipendenza positiva: si privilegia la qualità dei rapporti e i membri del gruppo si aiutano e contribuiscono sulla base delle loro risorse e abilità;
- le attività necessitano della cooperazione di tutti i membri, che possono comunque lavorare individualmente o attraverso altre dinamiche relazionali

---

<sup>49</sup> Si veda par. 3.2.1

distribuendo risorse, compiti, responsabilità e ruoli a seconda degli obiettivi prefissati;

- nel CL la leadership<sup>50</sup> è condivisa e tutti sono responsabili di tutti, mentre nei gruppi tradizionali è presente un unico leader formale e ognuno è responsabile di sé stesso;
- la valutazione<sup>51</sup> è sia individuale che di gruppo e prevede anche momenti più o meno formali, ma continui, di revisione.

### **3.2.1 Il ruolo dell'insegnante**

Il CL per sua natura prevede che le risorse per l'apprendimento provengano e siano gestite dai gruppi e dagli studenti. Nella pratica, però, il suo ruolo implica una serie di funzioni di fondamentale importanza per garantire la massima efficacia dei gruppi stessi e il miglior apprendimento possibile.

Johnson e Johnson (1999) definiscono il ruolo dell'insegnante come “una guida che affianca” (p. 17): questo significa che la sua presenza deve essere costante in tutte le fasi del processo cooperativo, ma anche bilanciata con la necessità di delegare la sua autorità in favore dell'autonomia di lavoro, e dunque dello sviluppo delle interazioni.

Le funzioni imprescindibili dell'insegnante per un corretto svolgimento di un percorso cooperativo possono essere riassunte da alcuni autori come segue:

1. *formare i gruppi* (Comoglio & Cardoso, 1996): per questa funzione è necessario considerare parametri quali la dimensione del gruppo, la tipologia di attività da svolgere e le sue finalità, il contesto classe, il tempo a disposizione, le risorse... Questa dinamica particolarmente delicata verrà approfondita nel par 3.2.3;
2. *strutturare il compito*: l'insegnante deve esplicitare le varie fasi del lavoro di gruppo previste dall'attività (Cohen, 1994), così come gli obiettivi disciplinari e le competenze sociali da sviluppare. Johnson e Johnson (1999) sottolineano l'importanza di condividere i criteri utilizzati per definire la riuscita dell'attività, il buon funzionamento dei processi cooperativi e le modalità valutative che saranno utilizzate;

---

<sup>50</sup> Si veda par. 3.2.4

<sup>51</sup> Si veda par. 3.3

3. *delegare l'autorità* (Cohen, 1994, pp. 116-121): si tratta di una funzione che in realtà avviene in modo quasi automatico dal momento in cui l'attività è avviata secondo i criteri cooperativi. La funzione dell'insegnante in questo senso si traduce nel fare la precisa scelta metodologica di non intervenire in caso di richieste o difficoltà superficiali dei gruppi, educandoli attraverso l'uso di strategie all'autonomia e alla responsabilità (istituendo ad esempio il ruolo dei "facilitatori": essi soli possono parlare con l'insegnante e soltanto se nessun altro membro del gruppo sa la risposta);
4. *insegnare competenze sociali*: prevede un insegnamento diretto attraverso lo svolgimento di attività cooperative appositamente pensate e strutturate per tale finalità (Johnson, Johnson & Holubec, 2015; Kagan, 1985: in entrambi i contributi viene descritta una specifica suddivisione in fasi di apprendimento della competenza), oppure "attraverso lo sviluppo e l'acquisizione nel corso dell'apprendimento cooperativo del contenuto di programmi ordinari" (Comoglio & Cardoso 1996, p. 178). In ogni caso si rendono necessari momenti di riflessione, di monitoraggio e di revisione (funzioni descritte nei punti successivi), al fine di garantire una piena efficacia del processo;
5. *monitorare e intervenire*: l'insegnante assume anzitutto il ruolo di osservatore, necessario per raccogliere le informazioni durante l'attività: tale funzione può essere svolta in modo autonomo o collaborando con studenti a cui è stato assegnato tale ruolo: in ogni caso è necessario esplicitare fin dall'inizio oggetto e criteri dell'osservazione (Comoglio & Cardoso, 1996, p. 181), che riguarderanno in questo caso soltanto le dinamiche di relazione e comunicazione nei gruppi e i processi di svolgimento dell'attività (non ciò che viene prodotto dal gruppo). Se necessario l'insegnante può intervenire, ad esempio fornendo assistenza indiretta tramite strategie di conferma o reindirizzamento oppure promuovendo l'autonomia attraverso lo sviluppo negli studenti di "pensieri metacognitivi" formulati intervenendo con apposite domande: "Cosa stai facendo?", "Perché stai facendo questo?" (Johnson & Johnson, 1999, p. 44)
6. *svolgere controllo finale e revisione*: al termine dell'attività è fondamentale valutare i risultati del processo cooperativo attraverso valutazioni sia individuali che di gruppo degli apprendimenti, ma anche momenti di riflessione e revisione

di quanto avvenuto a livello di interazione. In entrambi i casi i criteri di valutazione devono essere esplicitati e condivisi, per permettere la maggiore efficacia possibile nella maturazione di consapevolezza del ruolo svolto dai singoli studenti all'interno dei gruppi e per gettare le basi per una crescita qualitativa nel futuro.

Come si può evincere dalle funzioni descritte, le conoscenze dei contenuti disciplinari dell'insegnante che adotta il CL non sono naturalmente diverse rispetto a quelle degli insegnanti che adottano altri metodi: egli deve infatti possedere una solida padronanza di ciò che insegna ed essere costantemente aggiornato. Anche il rapporto generale con la classe (creazione di un ambiente positivo, disponibilità all'ascolto e al supporto, inclusività, motivazione e valutazione degli apprendimenti) non si discosta da altre scelte didattiche. Nel CL però l'insegnante "estende i limiti della propria competenza educativa, attivando e responsabilizzando gli studenti nel loro apprendimento conseguendo anche obiettivi cognitivi, emotivi e motivazionali positivi" (Comoglio & Cardoso, 1996, p. 191). La conoscenza dei contenuti passa per la capacità dell'insegnante di "scegliere una varietà di materiali sui quali gli studenti possono lavorare, di suddividerli in modo che siano affrontati in gruppo" (p. 198), promuovendo in definitiva la consapevolezza attiva individuale sia delle proprie risorse e delle proprie capacità che dell'importanza della loro condivisione per un successo collettivo e partecipato.

### ***3.2.2 Le tipologie di gruppo***

Kagan (1985) individua quattro principali tipi di gruppi di apprendimento cooperativo, le cui caratteristiche risultano diversamente efficaci a seconda delle finalità e della tipologia di attività da svolgere:

- *gruppi eterogenei*: l'eterogeneità è una caratteristica importante per garantire equilibrio tra i gruppi all'interno della classe e per assicurare l'efficace funzionamento degli stessi. L'eterogeneità comprende diversi aspetti degli studenti, quali il rendimento, il sesso, la cultura di origine... nella creazione dei gruppi occorre dunque prestare particolare attenzione a garantirne un livello ragionevole di equilibrio;

- *gruppi casuali*: la casualità offre alcuni elementi positivi tra cui “la varietà, il senso di equità, l’opportunità di trasferire delle capacità a un nuovo gruppo” (Kagan, 1985 p. 81) se il ricorso a questi gruppi è frequente e il ricambio è garantito. Per contro si può incorrere in un rischio di concentrazione di studenti ad alto o basso rendimento che porterebbero squilibri nelle attività. Kagan suggerisce, per garantire i migliori risultati a lungo termine, di utilizzare gruppi eterogenei di lunga durata intervallati da occasionali gruppi casuali definiti dall’autore “di evasione”;
- *gruppi di interesse*: proprio come i gruppi casuali, i gruppi di interesse (o di amicizia) costituiscono motivanti momenti di approfondimento che possono portare nuove energie all’impegno, ma che non dovrebbero rimanere attivi sulla lunga durata;
- *gruppi per rendimento linguistico*: si rivelano utili per la somministrazione di materiale personalizzato, sulla base della competenza linguistica. Kagan (1985) si riferisce a una competenza nella lingua madre (riferita ad esempio alle difficoltà riscontrate dagli alunni di altre nazionalità), ma tale criterio potrebbe essere utilizzato anche nel caso dell’insegnamento della lingua straniera o di altre discipline.

Nel *Learning Together* di Johnson e Johnson (1999) vengono descritte invece tre categorie di gruppi sulla base del tempo di lavoro e della profondità delle dinamiche attivate:

- i *gruppi informali* sono gruppi creati per singole attività o lezioni. Si possono usare in situazioni di lettura, di dimostrazione, di proiezione di materiale audiovisivo...) per “focalizzare l’attenzione degli studenti sul materiale da imparare, creare un clima favorevole all’apprendimento, indurre aspettative sugli argomenti che saranno trattati durante la lezione, assicurarsi che gli studenti elaborino cognitivamente il materiale che viene insegnato e chiudere la lezione” (p.20);
- i *gruppi formali*, la cui durata va dal tempo di una lezione ad alcune settimane, corrispondenti al tempo di una unità di apprendimento (secondo il modello di Balboni<sup>52</sup> utilizzato per la sperimentazione descritta in questa trattazione)

---

<sup>52</sup> Balboni, 2014

possono essere utilizzati per insegnare contenuti ed abilità anche molto diversi. Permettono un coinvolgimento attivo degli studenti in tutte le fasi di lavoro, a partire dall'organizzazione e condivisione delle risorse, alla spiegazione e strutturazione del compito, al recupero dei contenuti e delle strutture concettuali precedenti e all'integrazione con il nuovo materiale proposto;

- i *gruppi di base* sono gruppi eterogenei pensati per attività di lunga durata (un semestre o l'intero anno scolastico) con membri stabili che hanno la possibilità di consolidare le relazioni interpersonali e l'efficacia del loro operare cooperativo: sono possibili infatti rapporti di collaborazione e personali particolarmente significativi e solidi.

Le potenzialità che le varie tipologie di gruppo offrono sono molte, e i risultati dipendono naturalmente da quanto e come gli studenti decidono di mettersi in gioco. Ma l'insegnante in questo processo gioca un ruolo fondamentale, perché deve individuare di volta in volta quale forma di gruppo sia più adatta allo scopo. Come si avrà modo di approfondire nel par. 5.2.2, il percorso didattico qui proposto è costituito da due unità di apprendimento della durata totale di 6 incontri per ciascuna classe, rendendo necessaria la formazione di gruppi formali eterogenei la cui composizione è stata stabilita fin dalle primissime fasi dagli insegnanti curricolari che ben conoscevano i loro studenti.

### **3.2.3 Formare i gruppi**

Quello scelto nel contesto di questa sperimentazione è uno dei tanti possibili metodi di formazione dei gruppi. In questo caso il ruolo dell'insegnante è stato determinante in modo assoluto, poiché non c'è stata possibilità di preferenza da parte degli studenti, che hanno generalmente accettato i gruppi a cui sono stati assegnati.

Non lasciando spazio al punto di vista degli studenti, questa fase ha richiesto un tempo decisamente breve: l'assegnazione è stata delegata agli insegnanti curricolari, che hanno adottato in via prevalente una logica di eterogeneità per rendimento. In ogni gruppo era infatti presente uno studente ad alto rendimento e uno studente che presentava difficoltà di vario grado nell'apprendimento, cercando di ottenere un certo

equilibrio nella somma complessiva delle risorse e delle capacità di partenza dei vari gruppi.

Utilizzare altre modalità di creazione dei gruppi come quelle proposte da Kagan (1985) avrebbe previsto, a nostro avviso, dinamiche delicate che avrebbero potuto compromettere la creazione di un clima positivo tra gli studenti.

Kagan (1985, p. 74) offre infatti come alternative la delega della scelta dei compagni a dei leader (studenti con rendimento più alto), oppure l'auto-selezione a partire da macro-gruppi di rendimento individuati dall'insegnante. Degno di attenzione, infine, ma non adattabile alle finalità del percorso qui presentato, il metodo di assegnazione per argomenti specifici (p. 80), secondo le cui indicazioni ogni gruppo è composto da studenti con opinioni diverse (spesso opposte) esplicitate prima della formazione dei gruppi, garantendo in questo modo discussioni stimolanti e risultati spesso molto originali.

Nell'esperienza di chi scrive anche l'approccio sociometrico (Moreno, 1980) ha svolto un ruolo fondamentale in alcuni percorsi didattici, in particolar modo nelle esperienze di tirocinio. La sociometria è infatti una branca della psicologia che studia la formazione dei gruppi, con particolare attenzione alle relazioni interpersonali che si formano al loro interno. Il gruppo viene dunque considerato una rete sociale, della quale è possibile misurare attraverso opportuni criteri alcune caratteristiche, quali il grado di accettazione o di rifiuto e le compatibilità con i ruoli previsti, individuando leader, membri isolati, incongruità relazionali o di status, motivazioni interne. L'importanza dei metodi sociometrici risiede nello sviluppo graduale di una consapevolezza di queste caratteristiche e delle varietà presenti, al fine di costruire o rimodulare i gruppi secondo criteri di positività individuale e interpersonale. Questa metodologia può, pertanto, rivelarsi efficace proprio quale possibile metodo di formazione dei gruppi per rendimento linguistico, poiché considera anche le relazioni esistenti tra gli studenti (sia le dinamiche positive che le situazioni di conflittualità), le cui preferenze vengono registrate attraverso uno strumento denominato "griglia sociometrica" o "sociogramma". Questo strumento permette agli insegnanti di avere una visione d'insieme sulle relazioni tra gli studenti, restituendone valori con una precisione sufficiente all'adozione di un ulteriore solido criterio (oltre a quello del rendimento che va sempre considerato) per la



creazione dei gruppi di lavoro. I gruppi risultanti, se ben formulati, dovrebbero garantire la presenza di relazioni positive, e in ogni caso un basso livello di conflittualità.

Quale che sia il metodo adottato per la genesi dei gruppi, gli autori (ad es. Cohen, 1994 p. 89; Kagan, 1985 p. 72; Johnson & Johnson, 1999, p. 19) sottolineano l'importanza di mantenere una dimensione numericamente ridotta, in modo da garantire interazione e partecipazione da parte di tutti. I gruppi individuati in questo percorso si sono appoggiati alle indicazioni di Kagan: egli privilegia infatti i gruppi cooperativi da 4 studenti, poiché permette un lavoro a coppie senza mai escludere nessuno, garantendo al contempo una buona probabilità di confronto cognitivo e, nel caso della nostra esperienza, linguistico (grazie alla varietà di interazioni su un totale di 6 possibili abbinamenti di coppie).

### ***3.2.4 Ruoli e leadership***

Secondo Cohen “il segreto del successo [dei gruppi cooperativi] sta in parte nella preparazione e progettazione da parte del loro insegnante e in parte nel fatto che i vari membri dei gruppi avessero da fare qualcosa di specifico” (Cohen, 1994, p. 101). Ciò avviene quando vengono definite la funzione e il comportamento atteso di ogni componente attraverso l'assegnazione a ciascuno di un ruolo preciso da svolgere.

Come nella creazione dei gruppi, è possibile che l'insegnante si occupi in prima persona dell'assegnazione dei vari ruoli, oppure che deleghi tale scelta ai singoli componenti del gruppo, avendo cura di assicurarsi che i ruoli auto-assegnati siano compatibili con gli studenti di riferimento e di compiere eventualmente gli opportuni aggiustamenti.

In entrambi i casi i ruoli possono essere suddivisi in molti modi e attraverso un'ampia varietà di strategie e possono subire modifiche (e decadere o essere aggiunti anche in itinere) in base alle esigenze dell'attività da portare a termine, in modo flessibile ma anche esplicito e condiviso da tutta la classe (un eventuale “aggiustamento” o aggiornamento dei ruoli deve infatti coinvolgere tutti i gruppi in modo equo). Nel caso di gruppi di dimensioni diverse, dovute ad esigenze di suddivisione della classe, un membro del gruppo meno numeroso può assumere più di un ruolo, oppure due membri del gruppo più numeroso possono condividere lo stesso ruolo.

Anche l'elenco dei ruoli può variare a seconda delle esigenze e delle necessità dell'insegnante. Cohen (1994, p. 106), individua alcuni ruoli consolidati nelle varie esperienze e generalmente efficaci nella maggior parte delle tipologie di attività:

- *facilitatore*: interpella l'insegnante -e solo lui può farlo- se nel gruppo nessuno è in grado di dare aiuto e si assicura che nel gruppo ognuno riceva il supporto necessario per affrontare il compito. Svolge in definitiva un'importante funzione di catalizzatore relazionale;
- *addetto ai materiali / addetto al riordino*: si accerta della presenza di tutti i materiali necessari per lo svolgimento dell'attività e ne garantisce la messa in ordine una volta che questa è terminata;
- *silenziatore*: agisce all'interno del gruppo con funzione di controllo dei turni di parola, riportando il volume della comunicazione nello stesso a un livello tale da non essere di disturbo agli altri;
- *controllore*: si assicura che tutti abbiano eseguito la loro parte assegnata (ad esempio la propria scheda di lavoro);
- *relatore*: ha la responsabilità di riferire i risultati al termine dell'attività o di esporre il lavoro eseguito.

Un ruolo particolarmente significativo all'interno dei gruppi cooperativi è quello del *leader*. Comoglio e Cardoso (1996, p. 97) parlano di "leadership distribuita", per cui "tutti i membri di un gruppo possono essere leader se stimolano il gruppo alla realizzazione del compito che si propone di realizzare e mantengono un buon clima relazionale". Johnson e Johnson (1995) individuano in questo senso due categorie a cui le azioni del leader fanno riferimento: quelle orientate allo svolgimento del compito (ad esempio dare suggerimenti, orientare il lavoro di gruppo, riassumere, monitorare la corretta comprensione delle istruzioni) e quelle orientate allo stare bene insieme (come risolvere problemi interpersonali, incoraggiare la partecipazione, facilitare la comunicazione...).

Naturalmente il ruolo del leader ha tanto più significato quanto maggiore è l'età della persona che lo riveste e del gruppo di riferimento: per questo motivo nella sperimentazione qui proposta il ruolo del leader era piuttosto marginale, ed è generalmente coinciso con il facilitatore e/o il relatore di turno.

Pur non essendo stato indagato in modo approfondito a livello pratico in questa sede, la leadership nel CL rimane comunque un elemento che può rivelarsi efficace sin dalla scuola primaria, purché si sia consolidata nel tempo una certa prassi cooperativa che porti a valorizzare adeguatamente le potenzialità di questo ruolo di particolare responsabilità di cui i giovani studenti possono fare le prime esperienze.

### ***3.3 La valutazione***

Nella pratica didattica la valutazione costituisce un aspetto fondamentale nell'apprendimento: tra le sue molteplici funzioni rientrano il monitoraggio preliminare per prevenire l'impatto del percorso progettuale, l'accertamento di situazioni di difficoltà al fine di predisporre successivamente eventuali adeguate strategie per il recupero e il potenziamento dello studente, il rilevamento di informazioni utili a docenti e alunni utili per mantenere le scelte di percorso o per orientare l'insegnamento verso alternative o attività di rinforzo, la verifica del raggiungimento degli obiettivi prefissati, la raccolta di dati utili a riflettere sul processo di apprendimento.

Nel CL il processo di valutazione ha luogo tenendo in considerazione un'ulteriore serie di riflessioni significative ad integrazione della già ampia letteratura docimologica.

Anzitutto va tenuto presente che nel CL il gruppo è considerato “un mezzo o uno strumento operativo che media l'apprendimento dei singoli” (Comoglio & Cardoso 1996, p. 187). Si privilegia dunque la valutazione del singolo, anche se non va dimenticata l'importanza del principio di interdipendenza che porta a risultati cooperativi valutabili in molti modi, come ad esempio le forme di competizione tra i gruppi (Slavin, 1995) oppure attraverso una ponderazione (esplicitata fin dall'inizio dell'attività) della valutazione individuale e di gruppo.

Un'efficace valutazione dei risultati dell'apprendimento cooperativo deve tenere in considerazione che l'apprendimento riguarda sia la quantità che la qualità. Questo secondo aspetto si riferisce ai processi cognitivi e metacognitivi dello studente e al suo modo di apprendere: riconoscendone un miglioramento sarà possibile rilevare anche un

miglioramento nel prodotto finale dell'apprendimento, e dunque della quantità (Johnson, Johnson & Holubec, 2015).

Alla luce di quanto sopra dichiarato l'insegnante deve prestare attenzione a predisporre delle prove che effettivamente tengano conto anche del monitoraggio qualitativo dell'apprendimento (Comoglio & Cardoso, 1996, p. 188, con riferimento agli studi di Marzano, Pickering e McTighe sulle "cinque dimensioni dell'apprendimento" descritte a pp. 213-214). Per poter giungere allo svolgimento di una prova che tenga conto di questi aspetti è indispensabile fornire durante tutto il percorso *feedback* costanti agli studenti (Wilhelm, 2006): secondo Slavin (1995) vanno in questo senso considerati i seguenti elementi:

- la trasparenza di ciò che viene valutato;
- l'importanza di ricevere un *feedback* immediato ai fini della motivazione e della riflessione tra impegno e miglioramento;
- la necessità da parte dello studente di vedere subito il risultato di quanto ha fatto (la "quantità") e di come ha operato (la "qualità");

Se il percorso è stato costantemente integrato da brevi momenti di valutazione di questo tipo (più o meno formali) sarà possibile giungere in un clima di consapevolezza e positività alla prova di valutazione prevista al termine dell'attività, che dovrà comunque essere sempre significativa per lo studente, oltre che alla portata delle loro capacità, al fine di continuare a essere fonte di motivazione e di ulteriore impegno (Johnson & Johnson, 1996).

Non va trascurato, infine, un altro aspetto che rende la valutazione nel CL una risorsa preziosa per tutti gli attori coinvolti: la natura didattica stessa della metodologia cooperativa offre infatti la possibilità di elevare il momento valutativo a una dimensione partecipata, in cui gli alunni diventano protagonisti coinvolti e attivi in tutto il processo di apprendimento. Nel lavoro di Grion, Serbati e Felisatti (2021) viene infatti messa in evidenza una serie di requisiti, in linea con l'approccio didattico del *cooperative learning*, sulla base dei quali la valutazione di matrice partecipativa si può realizzare a sostegno dell'apprendimento (p. 60):

- presenza di *feedback* (che possono essere forniti dall'insegnante o dagli stessi compagni di gruppo) e supporto agli alunni, che diventa reciproco nel CL;

- coinvolgimento attivo nei processi di apprendimento, che è un fattore chiave nel CL;
- riconoscimento dell'influenza della valutazione sulla motivazione e sull'autostima degli alunni con conseguente ricaduta positiva sull'apprendimento;
- necessità di autovalutazione e comprensione delle opportunità e modalità di miglioramento (rese più significative se realizzate attraverso specifiche attività cooperative);

Un ulteriore salto qualitativo nell'efficacia della valutazione dell'apprendimento va ricercata nella possibilità di renderla "sostenibile" (Grion & Restiglian, 2020): anche in questo caso il gruppo cooperativo rappresenta un terreno fertile attraverso cui esercitare pratiche di promozione di processi valutativi (nello specifico, dando particolare importanza alla valutazione fra pari), di co-costruzione di rubriche e criteri, di incoraggiamento di momenti di riflessione e di confronto sulle modalità e sugli strumenti valutativi. L'attenzione viene dunque posta anche sull'impatto che i processi valutativi possono avere sulle esigenze e sulla realtà future dello studente in un'ottica di autonomia e di apprendimento permanente<sup>53</sup>.

### ***3.3.1 Strumenti di valutazione***

Gli strumenti valutativi disponibili (valutazione diagnostica, in itinere, finale...) nel vasto assortimento degli insegnanti e spendibili in ogni pratica didattica assumono una specifica connotazione nella metodologia cooperativa, in virtù della necessità di considerare i vari aspetti fin qui descritti.

Alcuni di questi strumenti sono stati utilizzati anche nell'esperienza didattica qui trattata e saranno approfonditi a livello operativo, insieme ai risultati ottenuti, nel par. 5.5.

In una prospettiva cooperativa tali strumenti possono essere suddivisi in due macro-categorie:

- strumenti utilizzati per la valutazione di processo, tesi a monitorare a fini migliorativi il lavoro di gruppo (e dunque la qualità dell'apprendimento), tra cui:

---

<sup>53</sup> Come previsto dalla Conferenza di Lisbona del 2000.

- griglie di valutazione e annotazione per l'osservazione degli studenti al lavoro nel proprio gruppo (rispetto delle norme condivise, dei ruoli, presenza di eventuali conflitti...), di studenti specifici e, se possibile, anche della funzione dell'insegnante nel processo da parte di un osservatore esterno (atteggiamento, gestione delle richieste, stimolo e feedback...). Alcuni spunti interessanti rispetto al processo di osservazione-valutazione sono reperibili nel lavoro di Cohen (1994, pp. 146-147);
- registrazione sistematica delle interazioni all'interno dei singoli gruppi, attraverso schemi grafici e brevi annotazioni (Cohen, 1994, pp. 150-152);
- interviste (Johnson & Johnson, 1999, p. 116), che possono essere svolte con singoli studenti o in piccoli gruppi in qualsiasi momento del percorso. Permettono un'analisi qualitativa delle interazioni, dei processi cognitivi e delle strategie utilizzate per svolgere un compito; offrono anche una possibilità interessante di analisi quantitativa, se opportunamente strutturate. Un'intervista condotta con uno stile e un atteggiamento consoni permettono anche un rinforzo attivo e positivo della relazione di fiducia che si instaura tra studente e insegnante;
- questionario rivolto agli alunni (Johnson & Johnson, 1999, pp. 148-149), da somministrare individualmente e preferibilmente al termine di un'attività, in modo da verificare il grado qualitativo di interazione nel gruppo (rispetto delle norme, partecipazione, clima...) oltre ad alcuni aspetti di riflessione autovalutativa;
- redazione di un diario di bordo, individuale o di gruppo;
- redazione di un portfolio, individuale o di gruppo (Johnson, Johnson & Holubec, 2015, p. 113), che permette inoltre una valutazione qualitativa e quantitativa in un arco di tempo di ampio respiro;
- *strumenti utilizzati per la valutazione del prodotto*, relativi soprattutto a un'analisi quantitativa dei risultati dell'apprendimento, tra i quali si possono ricordare:
  - test finale, che può svolgersi attraverso discussioni di gruppo monitorate dall'insegnante, attività di competizione ludica o attraverso la somministrazione di test standardizzati. Un metodo particolarmente efficace

è il metodo GIG (Johnson & Johnson, 1999, p. 110), che consiste in una preparazione iniziale degli studenti attraverso un'attività di gruppo in cui tutti i membri del gruppo imparano a rispondere correttamente a domande di studio appositamente predisposte, seguita da un test individuale che viene infine ripetuto una seconda volta anche nel gruppo cooperativo;

- progetti di gruppo e individuali che possono essere esposti alla classe o agli altri gruppi e infine raccolti in un portfolio.

La valutazione, soprattutto quella a livello quantitativo, deve essere condivisa con gli studenti e assume maggiore efficacia se rispetta criteri di equità, coerenza ed esaustività: Johnson e Johnson (1996) sottolineano che integrare il feedback valutativo con checklist e giudizi descrittivi può offrire una panoramica più articolata e completa allo studente dei suoi risultati.

### ***3.4 Efficacia del cooperative learning nell'educazione linguistica***

I molti aspetti del CL sin qui descritti denotano un ampio spettro di potenzialità di questa metodologia, che, se applicata in modo corretto e dopo aver messo in atto le necessarie fasi preparatorie, possono portare grandi benefici in tutti i contesti e a tutti gli attori coinvolti, e in modo particolarmente efficace verso gli studenti a basso rendimento scolastico<sup>54</sup>.

Gli studiosi del cooperative learning concordano infatti a proposito dei molti benefici nello sviluppo di situazioni formative nelle quali l'azione globale dei gruppi e dei membri che ne sono parte produce situazioni favorevoli per l'apprendimento di tutti e di ciascuno, pressoché in ogni possibile competenza.

Tra i numerosi punti di forza del *cooperative learning* alcuni sono di particolare interesse per la presente indagine, essendo ascrivibili all'ambito dell'educazione linguistica, della didattica di una lingua straniera e della motivazione. Vengono pertanto qui di seguito passati in rassegna alcuni di questi elementi di particolare efficacia che

---

<sup>54</sup> A titolo esemplificativo per questo specifico aspetto si rimanda alle esperienze di Cohen (1994), pp. 33-34.

consolidano la scelta compiuta nella progettazione e realizzazione del presente lavoro di sperimentazione:

- *comunicazione più efficace tra gli studenti*: i bambini imparano a comunicare con maggiore efficacia in un gruppo cooperativo, coltivando la propria autostima mentre si confrontano e partecipano, allargando e consolidando la propria rete di amicizie (Cowie, Smith, Boulton & Laver, 1994).  
Oltre a ciò, l'interazione (e a maggior ragione il tutoraggio) fra pari si svolge in un contesto significativo e di relazioni sociali: il *cooperative learning* offre molte e varie opportunità di imparare ad esprimersi (anche in lingua straniera) e a dialogare con una varietà di interlocutori, in un clima di fiducia e di impegno nella produzione e all'ascolto (Ghaith e Kawtharani, 2006);
- *translanguaging*: poiché un'organizzazione cooperativa della classe può facilitare l'interazione sociale e fra pari, essa diventa ancora più efficace nelle classi dove la presenza di studenti bilingui o plurilingui permette lo sviluppo del *translanguaging*: tale termine fa riferimento alla capacità di una persona di “attingere al proprio repertorio adattando di volta in volta i propri usi linguistici alla specifica situazione” (Cognini, 2020, p. 163). Possono dunque venire a crearsi gruppi con la medesima lingua di origine che veicola (attraverso specifiche attività a matrice cooperativa) l'apprendimento verso la lingua di scolarizzazione di cui presentano diversi livelli di competenza;
- *zona di sviluppo prossimale favorevole*: riprendendo le teorie di Vygotskij e di Krashen<sup>55</sup> si può affermare che nella metodologia cooperativa il processo di collaborazione con altre persone non solo dà allo studente un maggior numero di informazioni su un argomento, ma permette una verifica su quelle parti dell'argomento non pienamente comprese. Il processo di cooperazione permette allo studente di passare in modo efficace e significativo al successivo livello di apprendimento;
- *input ripetuti*: il gruppo cooperativo è una fonte naturale di “comunicazione ridondante”. Mentre gli studenti in un gruppo discutono su un argomento (o si concentrano linguisticamente su un compito) utilizzano una varietà di frasi (per i livelli più avanzati) o ripetono numerose volte i termini chiave proposti per lo

---

<sup>55</sup> Si veda par. 2.2.5.



svolgimento dell'attività: tale processo si rivela utilissimo per consolidare in modo significativo un'acquisizione linguistica (Kagan, 1995).

- *ricchezza di feedback*: nell'interazione tra gli studenti emergono continuamente *feedback* e correzioni reciproche (Johnson & Johnson, 1999; Kagan, 1985, p. 282). Questo può permettere un'acquisizione naturale di un vocabolario laddove un confronto tradizionale insegnante-studenti rischia di generare ansia e di inibire la produzione dello studente.
- *frequenza e tipo di pratica*: utilizzando apposite strutture cooperative orientate alla padronanza (ad esempio *flashcards* o la tecnica del *jigsaw*<sup>56</sup>), gli studenti hanno la possibilità di fare molta pratica, in particolare sugli elementi su cui è necessario investire più energie per l'acquisizione (Kagan, 1993, p. 34).

Va detto, d'altro canto, che esiste almeno un fattore a cui prestare attenzione in riferimento alla pratica cooperativa nell'insegnamento di una lingua straniera: il confronto nei gruppi tra studenti di livello linguistico ridotto non permette un'adeguata esposizione a strutture linguistiche autentiche, a meno di una presenza costante di un insegnante dotato di alta competenza, oppure madrelingua, che dunque diventa protagonista nella comunicazione, rischiando di porsi per necessità al di sopra del processo cooperativo. Il problema può essere parzialmente risolto attraverso l'utilizzo di materiale audiovisivo autentico, a cui hanno infatti attinto molte delle attività proposte nel presente lavoro.

### **3.4.1 CL e didattica delle lingue: il contributo della ricerca sul campo**

La grande varietà di declinazioni del cooperative learning e l'interesse che esso suscita nei diversi aspetti dell'educazione sono corroborate da un'ampia letteratura a indagine e promozione delle potenzialità di questo approccio e da una grande quantità di studi sul campo a livello nazionale e internazionale, in tutti i gradi scolastici ed esplorando di volta in volta i molteplici aspetti didattici, a seconda delle esigenze di apprendimento e delle finalità di ricerca educativa.

---

<sup>56</sup> Descritta nel par. 5.3.1

In Italia la maggior parte delle esperienze di sperimentazione ha visto l'adozione di pratiche cooperative all'interno di classi plurilingue e multiculturali. Tali pratiche hanno il duplice scopo di favorire l'apprendimento di una lingua non materna (nello specifico, della lingua italiana per studenti non italofofoni) e la formazione di un clima positivo di lavoro in classe.

Con queste finalità è stato sviluppato proprio in Italia (con le prime e innovative sperimentazioni tenutesi nel Comune di Prato nell'anno scolastico 2012-13) il modello di Apprendimento Linguistico Cooperativo (ALC). Tale modello prende vita “dalla volontà di implementare e potenziare a scuola prassi didattiche inclusive, con l'obiettivo di sviluppare, per tutti e per ciascuno, conoscenze, abilità e competenze al contempo socio-relazionali e disciplinari” (Gentile, Pona, Pelagalli, Chiappelli & Nistri, 2016, p. 106). Le attività sono graduate, accessibili per tutti gli studenti a prescindere dalla matrice linguistica, ricche di elementi interculturali e plurilingui. Ruolo dell'insegnante in questo modello è quello di dare vita a processi di facilitazione linguistica (Chiappelli & Pona, 2014) attraverso approcci che si focalizzano sul rendere l'apprendimento possibile ed efficace. La sua funzione di guida e di consigliere esperto prevede infatti anche un ruolo attivo da parte degli allievi, che dovranno dunque impegnarsi nella responsabilità, nell'autonomia, nella partecipazione, nella progettualità, nell'autovalutazione. L'insegnante diviene un animatore (De Rossi, 2020), che dialoga con lo studente in un continuo e reciproco scambio verso una sempre più matura competenza comunicativa.

Modalità privilegiata dello svolgimento delle attività proposte è quella cooperativa, le cui caratteristiche principali vengono declinate in modo peculiare all'interno del modello ALC in quattro principi generali (Gentile, Pona, Pelagalli, Chiappelli & Nistri, 2016, p. 106), che ancora una volta si rifanno alle spinte motivazionali verso l'apprendimento (linguistico) generate da un contesto favorevole:

- *clima di classe*, inteso come percezione soggettiva degli studenti dei vari aspetti scolastici e relativi all'apprendimento (insegnante, discipline, compiti, ambiente...);
- *interdipendenza positiva*<sup>57</sup>;

---

<sup>57</sup> Uno dei principi fondamentali del *cooperative learning*, si veda par. 3.1.2.

- *interculturale*, intesa come concezione che trascenda gli stereotipi e che promuova interazione, relazione, confronto, dialogo e trasformazione reciproca;
- *inclusione*, che porta i percorsi educativi verso una consapevolezza positiva delle differenze individuali, promuovendo la valorizzazione delle proprie capacità e la cooperazione contro ogni forma di emarginazione o discriminazione.

I risultati ottenuti dall'utilizzo di queste pratiche sono incoraggianti: gli autori del modello e del monitoraggio dei risultati dello stesso indicano infatti (Gentile, Pona, Pelagalli, Chiappelli & Nistri, 2016, pp. 115-123) che i comportamenti collaborativi e la densità delle relazioni all'interno delle classi-target sono migliorate significativamente. Gli autori evidenziano anche che “in una scuola plurilingue, l'interdipendenza positiva, la cura del clima di classe, una didattica inclusiva e interculturale può fare la differenza nello sviluppo linguistico degli alunni stranieri. [Ma] l'assenza di un'evidenza che confermi tale ipotesi è il limite più grande dell'impianto di ricerca-intervento presentato [...]. Sebbene non sia stata provata una correlazione positiva tra [interazione cooperativa] e risultati di apprendimento, gli esiti riscontrati fanno ragionevolmente pensare all'efficacia educativa del modello” (Gentile, Pona, Pelagalli, Chiappelli & Nistri, 2016, p. 124), che necessita pertanto di ulteriori e più approfondite indagini e sperimentazioni.

Anche l'approccio CLIL<sup>58</sup> può risultare particolarmente significativo se applicato in un contesto cooperativo: la classe cooperativa è infatti più simile alla vita reale e gli studenti devono costantemente mettersi in gioco per gestire tutti gli aspetti comunicativi e relazionali (chiedere e offrire aiuto e chiarimenti, mantenere il turno di parola, organizzare la condivisione di risorse e di compiti...), che, soprattutto nei gradi scolastici inferiori, possono comportare l'uso di forme linguistiche non sempre corrette che sono comunque frutto di “un processo in cui lo studente pone attenzione alla forma e al significato, molto di più di quanto farebbe se ascoltasse” (Guazzieri, 2009, p. 58).

Studi condotti sul campo attraverso un progetto promosso dall'IRRE<sup>59</sup> del Veneto denominato “La partecipazione in CLIL” ha visto il coinvolgimento di 50 docenti e rispettive classi provenienti da diversi ordini scolastici che hanno sperimentato

---

<sup>58</sup> Si veda par. 2.4.6.

<sup>59</sup> L'acronimo IRRE indicava, fino alla sua soppressione nel 2009, l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa, successivamente confluito nell'INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa).

un percorso didattico con metodologia cooperativa e approccio CLIL. Attraverso la comparazione con classi di controllo (che hanno mantenuto metodologie tradizionali o collaborative) e una raccolta dati avvenuta tramite audio e videoregistrazioni, è stato possibile appurare che i gruppi cooperativi hanno conseguito risultati più positivi sia nelle interazioni all'interno dei gruppi che nell'utilizzo della lingua inglese, quantitativamente e qualitativamente migliori rispetto alla produzione linguistica dei gruppi di controllo (Guazzieri, 2009, pp. 66-67). Si tratta di evidenze incoraggianti che spingono a una riflessione sull'efficacia del connubio tra apprendimento cooperativo e CLIL e, in definitiva, tra interazioni positive, motivazione e sviluppo di una competenza comunicativa in lingua straniera.

Una sperimentazione di particolare rilevanza in Italia è infine quella conclusasi nel 2018 in scuole secondarie di primo grado, relativa alla promozione del *translanguaging* attraverso una metodologia dialogica in classi plurilingue, sfruttando in particolar modo la tecnologia *Mobile* in modalità cooperativa. Anche in questo caso i risultati sono stati positivi, poiché dimostrano che “l'insegnamento contemporaneo di più lingue attraverso tecniche cooperative dell'approccio dialogico attiva negli alunni importanti strategie, come il *translanguaging*, funzionali allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in più lingue e all'interazione in contesti di apprendimento eterogenei dal punto di vista linguistico e culturale” (Coppola, Moretti & Salvati, 2021).

Anche numerose ricerche in campo internazionale, che hanno considerato i diversi aspetti linguistici e attori coinvolti come oggetto degli studi, hanno cercato di dimostrare l'efficacia del cooperative learning nella didattica e nell'apprendimento delle lingue straniere. Un'attenzione particolare è stata rivolta agli studenti delle scuole secondarie e agli studenti universitari, ma alcune indagini hanno visto come protagoniste classi di scuole primarie. I lavori più significativi, che hanno rappresentato una fonte di riflessione e di confronto che mi ha aiutato a rendere più solido il percorso descritto nel presente lavoro, sono qui di seguito brevemente riassunti per focus di ricerca:

- in campo lessicale l'indagine di Daloğlu (2010) ha dimostrato, attraverso l'uso di tecniche cooperative di *Student Learn Achievement Division*<sup>60</sup> in una sperimentazione su popolazione universitaria, come gli studenti che hanno

---

<sup>60</sup> Si veda par. 3.1.1.

svolto attività in *cooperative learning* abbiano ottenuto nei test di controllo una capacità di mantenimento di nuovi vocaboli appresi mediamente maggiore del 30% rispetto ai gruppi di controllo. È risultato pertanto evidente come la memorizzazione lessicale sia correlata anche dalla qualità dell'attenzione prestata durante l'apprendimento, resa più efficiente dalla motivazione generata nelle varie attività cooperative;

- nel campo della produzione scritta: lo studio condotto presso le scuole primarie da Ho Cye Lin e Abdul Aziz (2019) mostrano attraverso tabelle comparative pre- e post-attività un significativo miglioramento nei tre ambiti della produzione scritta indagati: aspetti contenutistici, correttezza grammaticale e lessico. Oltre ai risultati positivi nell'apprendimento gli autori sottolineano come gli studenti di livello linguistico intermedio e avanzato dimostrassero particolare entusiasmo e maggiore tolleranza all'interno dei gruppi durante le fasi preparatorie alla produzione scritta, avvalorando l'importanza del ruolo del facilitatore<sup>61</sup> e soprattutto dell'importanza del *peer tutoring*, particolarmente significativo nell'apprendimento linguistico se i livelli di competenza vengono distribuiti adeguatamente nei gruppi.

Rahmat Hanim (2015) descrive invece in un gruppo di studenti universitari l'utilizzo della tecnica *jigsaw*<sup>62</sup> per redigere un breve saggio in lingua straniera. I dati raccolti dall'autore (Rahmat Hanim, 2015, p. 129) indicano come il 29,6% di quanto scritto nei vari gruppi sia direttamente correlato all'attività cooperativa, un dato sorprendentemente simile ai risultati di Daloğu (2010). Gli studenti hanno inoltre espresso opinioni positive sulla tecnica utilizzata e sulla metodologia in generale, dichiarando di ritenere di aver migliorato in particolare le proprie abilità comunicative e di confronto e condivisione. Il 38,1% degli studenti intervistati dichiara, infine, di aver compreso tramite il *cooperative learning* le modalità operative dei compagni di gruppo, sviluppando una forma arricchente di empatia professionale;

- nel campo della produzione orale e della competenza comunicativa vale la pena ricordare lo studio di Wahyukti (2017) che ha dimostrato con studenti di scuole

---

<sup>61</sup> Si veda par. 3.2.4.

<sup>62</sup> Si veda par. 5.3.1.

superiori di secondo grado che le attività cooperative, se svolte correttamente, garantiscono un equilibrio tale all'interno del gruppo da permettere a ogni componente di esprimersi in lingua straniera all'interno di discussioni di gruppo, migliorando in tal modo conoscenze, uso della lingua e abilità di interazione sociale. Sulla stessa linea sono i risultati della ricerca di Moghaddam ed Heidari (2018), che si è concentrata su un gruppo di 72 studenti di lingua inglese di età adulta e su abilità linguistiche generali con particolare attenzione all'oralità e alla motivazione sottesa all'apprendimento: i test di valutazione finale e i questionari somministrati hanno evidenziato una forte correlazione tra apprendimento cooperativo e abilità orali e tra apprendimento cooperativo e motivazione degli apprendenti, sottolineando in particolare la forte riduzione della condizione di ansia nei componenti dei gruppi.

Le ricerche e i risultati qui presentati rappresentano soltanto alcuni dei numerosi studi condotti sull'efficacia del *cooperative learning* nell'educazione linguistica. In tutti i casi descritti tale efficacia viene confermata sotto gli aspetti motivazionale, relazionale e di sviluppo della competenza.

### ***3.5 Implicazioni per il percorso didattico***

Gli studi presentati sono il frutto di un accurato lavoro di preparazione (di studenti, insegnanti e di percorso) e di concretizzazione didattica. La panoramica metodologica delineata in questo capitolo dà infatti l'idea della grande complessità che caratterizza una progettualità e un'applicazione efficaci e complete di pratiche cooperative.

Numerose sono, ad esempio, le funzioni che l'insegnante deve svolgere con attenzione e costanza, mentre le varie fasi del processo cooperativo devono sempre tenere presente i molteplici aspetti dell'apprendimento, degli studenti e degli obiettivi.

Un'adeguata formazione degli insegnanti si rivela dunque fondamentale sia per la specificità della metodologia che per l'acquisizione di competenze per educare al lavoro di gruppo (Comoglio & Cardoso, 1996, p. 449). Anche la classe e i singoli

studenti necessitano di un percorso di preparazione che li accompagni verso una ragionevole consapevolezza del funzionamento di base delle dinamiche cooperative, su cui poi avviare attività più strutturate.

Agli studiosi del CL va il merito di aver sviluppato moltissimi strumenti, che permettono di accompagnare insegnante e studenti attraverso i diversi livelli di educazione all'interdipendenza positiva adottando di volta in volta una delle molteplici modalità per condurre i gruppi nei vari momenti del percorso.

Sempre grazie al lavoro dei vari autori e sperimentatori, strumenti e strutture cooperative rappresentano elementi flessibili, che possono essere adattati a tutte le fasce d'età (a partire dalla scuola dell'infanzia) e alle diverse discipline scolastiche. Tra esse gioca un ruolo da protagonista in questa sede l'insegnamento della lingua inglese, in favore della quale la glottodidattica è costantemente alla ricerca di risorse e strategie sempre più efficaci e significative per l'apprendimento.

Nei capitoli seguenti si cercherà pertanto di descrivere come la teoria fin qui presentata a sommi capi è stata declinata in un contesto scolastico, adattando gli elementi del cooperative learning alle esigenze e alla natura dell'educazione linguistica. Gli esempi di ricerca descritti nel par 3.4.1 rappresenteranno un punto di riferimento importante per mantenere sempre il rigore, la completezza e il metodo necessari per restituire dal percorso didattico risultati quanto più precisi possibili per cercare di dare una risposta alla questione alla base del presente lavoro. Glottodidattica, apprendimento cooperativo e ricerca educativa combinano operativamente le loro risorse per cercare di offrire agli studenti di questa sperimentazione una proposta scientificamente valida ed emotivamente significativa.

## Capitolo 4

# Prassi e opinioni degli insegnanti

### *4.1 Lo strumento d'indagine*

La ricerca, in ambito educativo, è “un’operazione che ogni docente dovrebbe realizzare in forma naturale nelle dinamiche consuete di insegnamento” (Mazzucco & Felisatti, 2013, p. 65). Essa va intesa, infatti, come attività assidua di riflessione e aspetto intrinseco all’insegnamento, con le pratiche dalle quali il docente riceve spinta problematizzante da considerare come oggetto costante dell’attività investigativa.

L’idea di progettare e proporre un percorso didattico cooperativo nasce dall’esigenza di chi scrive di investigare in via preliminare e sperimentare in ambito scolastico l’efficacia di una metodologia dalle grandi potenzialità educative e didattiche applicato, nello specifico, nell’apprendimento della lingua inglese, proprio in un’ottica di ricerca e di confronto con esperienze, opinioni e prassi educative degli altri professionisti del mondo della scuola.

L’indagine presentata in questo capitolo cercherà pertanto di saldare i due aspetti insostituibili della ricerca educativa: l’approccio scientifico (delineato nei precedenti capitoli) della conoscenza e della concettualizzazione, e quello spontaneistico dell’azione e della concretezza, giungendo così a una comprensione ampia e poliedrica dei fenomeni indagati (Mazzucco & Felisatti, 2013, p. 66), così da offrire un raffronto arricchente e integrativo al percorso didattico descritto nel presente lavoro.

Tra le molteplici tecniche per la raccolta dei dati in ambito sociale il questionario è quella più diffusa (Mazzucco & Felisatti 2013, p. 141). È uno strumento di rilevazione di tipo standard che consente di somministrare ad un campione rappresentativo una serie di domande, preparate a priori, uguali per tutti, e di riassumere e organizzare le risposte abbastanza velocemente in una matrice.



Nel caso della presente indagine il questionario è stato costruito alla luce delle conoscenze teoriche preliminari fin qui descritte. Pertanto, al fine di comprendere quanti più elementi possibili utili al confronto, esso è stato strutturato in tre sezioni distinte:

- una prima sezione di tipo anagrafico e di inquadramento delle esperienze didattiche degli intervistati (4 domande a scelta multipla);
- una seconda sezione multilivello sulla conoscenza e applicazione del *cooperative learning*:
  - un livello-filtro preliminare (2 domande a scelta multipla, la seconda delle quali dà accesso a uno soltanto dei successivi sotto-livelli a seconda della risposta data);
  - un sotto-livello contingentato nel caso di non utilizzo del *cooperative learning* (1 domanda a risposta multipla);
  - un sotto-livello contingentato nel caso di utilizzo del *cooperative learning*, con parziale riferimento alla sua applicazione nella didattica della lingua inglese (7 domande a risposta multipla);
- una terza sezione sulle opinioni relative al *cooperative learning* anche in rapporto alla sua applicazione nella didattica della lingua inglese (5 domande con scala di Likert e 2 domande aperte facoltative).

Prima della somministrazione della versione finale<sup>63</sup> in via telematica, una versione pilota del questionario è stata sottoposta a un processo di *peer-review* a un campione di studentesse lavoratrici dell'ultimo anno di Scienze della Formazione Primaria, le caratteristiche delle quali risultavano perfettamente compatibili con la popolazione di riferimento a cui il questionario era rivolto (Mazzucco & Felisatti 2013, p. 154).

## ***4.2 I partecipanti***

Anche se il questionario era comunque aperto agli insegnanti di qualsiasi grado scolastico, l'interesse principale dichiarato era infatti di valutare l'opinione di docenti

---

<sup>63</sup> L'intero questionario è stato raccolto nell'allegato 1.

con almeno un'esperienza professionale nella scuola primaria. Per questo motivo l'indagine è stata somministrata in modo mirato, coinvolgendo principalmente tre gruppi di persone che hanno costituito la parte più consistente del campione indagato: gli insegnanti del plesso principale della scuola primaria che fa capo all'Istituto Comprensivo C. Ridolfi di Lonigo (dove si è svolta la sperimentazione nei mesi precedenti), i membri del gruppo Facebook "Insegnanti scuola primaria" e gli studenti laureandi (del quarto e del quinto anno) o da poco laureati nel corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Padova.

Obiettivo della prima parte del questionario era inquadrare i partecipanti in base all'età, alla formazione e all'esperienza professionale.

Sono state raccolte in totale le risposte di 65 persone, 6 delle quali sprovviste di esperienza nella scuola primaria<sup>64</sup>.

Il quadro anagrafico ottenuto è abbastanza equilibrato (figura 4):

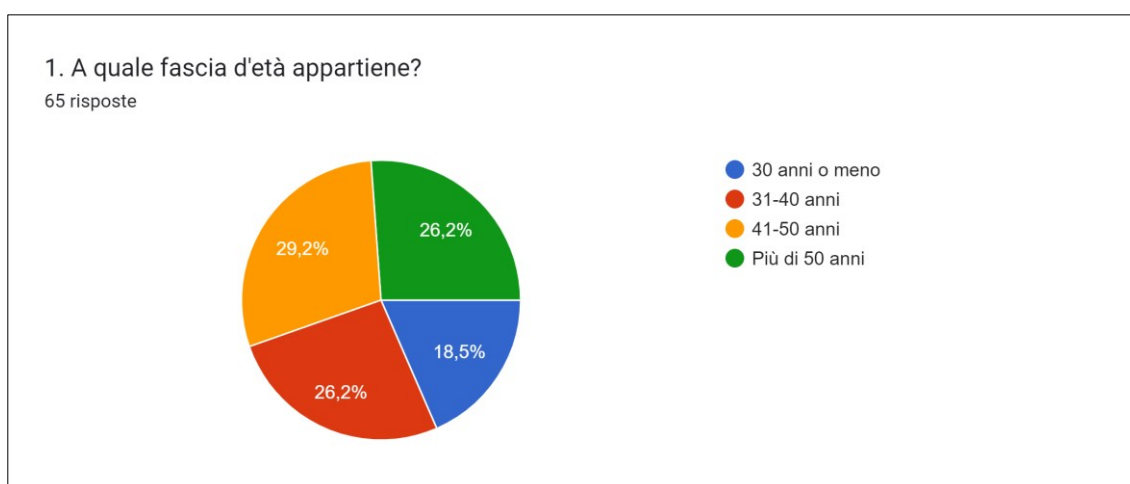


Figura 4 - Grafico domanda 1 relativo alla fascia d'età dei partecipanti

Il percorso formativo era invece più composito:

- 26 persone in possesso di titolo abilitante per la scuola primaria (38,5%), di cui
  - 18 persone in possesso di diploma magistrale (27,7%)
  - 7 persone in possesso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (10,8%)
  - 1 persona con Magistero in Scienze Religiose (1,5%)

<sup>64</sup> Di queste persone sono state comunque raccolte le opinioni nell'ultima sezione del questionario.

- 14 persone in fase di conseguimento della laurea in Scienze della Formazione Primaria (21,5%)
- 22 persone in possesso di altro titolo universitario non abilitante (33,7%)
- 3 persone con titoli universitari *post lauream* non specificati (4,5%)

La terza e la quarta domanda di questa sezione preliminare riguardavano la classe (figura 5) e le discipline di insegnamento (figura 6) del precedente anno scolastico: di particolare rilevanza per il presente lavoro sono le risposte fornite dalle 19 persone che hanno insegnato la lingua inglese nel periodo di tempo considerato.

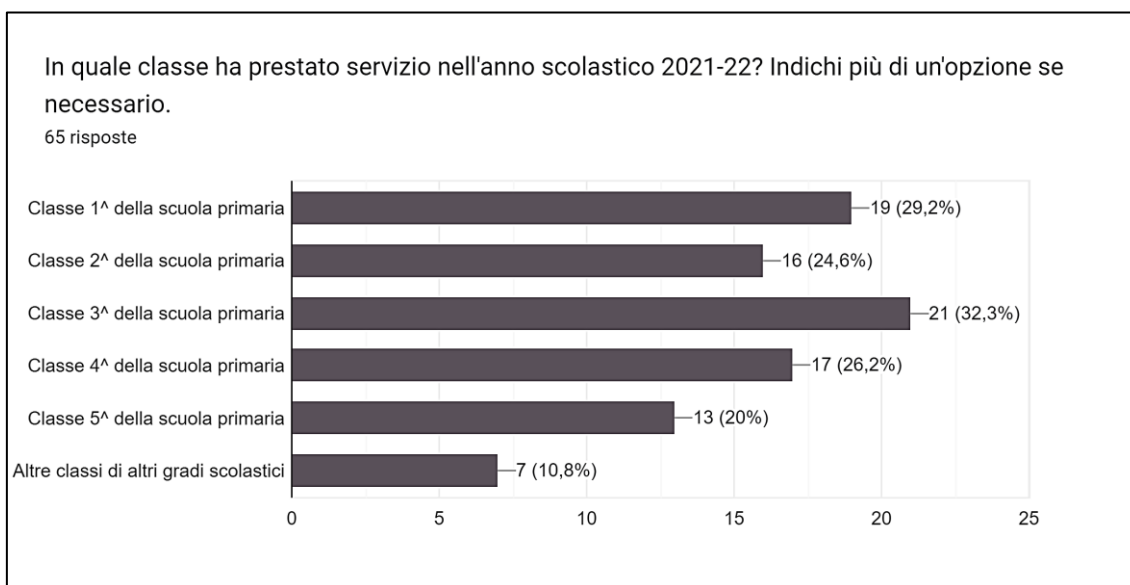


Figura 5 - Grafico domanda 3 relativo alla classe dove si è prestato servizio nell'a.s. 2021-22.

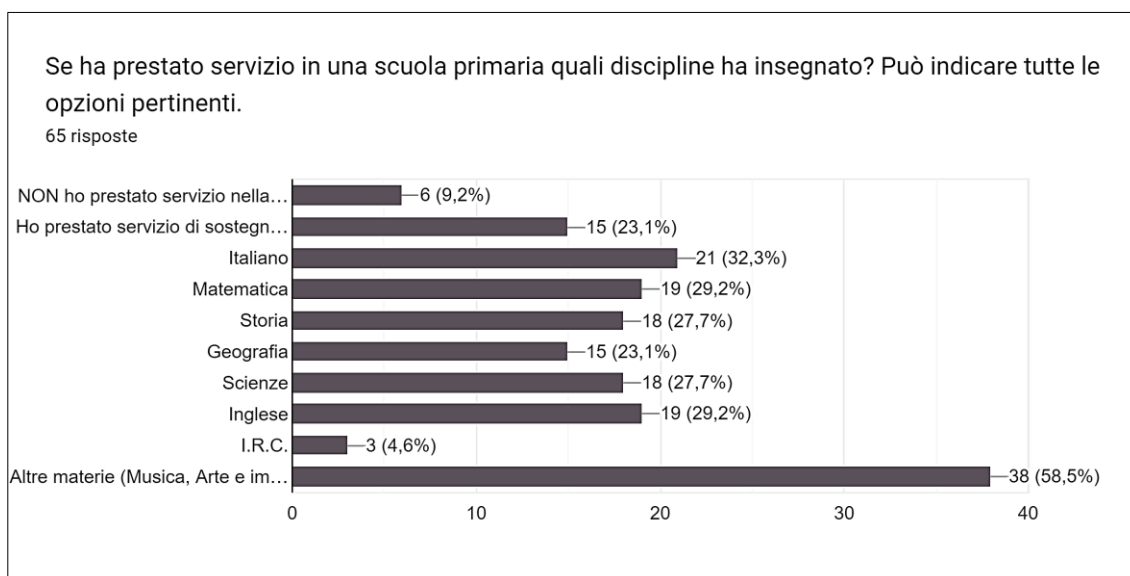


Figura 6 – Grafico domanda 4 relativo alla disciplina insegnata nell'a.s. 2021-22.

Dai dati raccolti emerge una copertura ragionevolmente omogenea delle varie classi di scuola primaria e delle possibili coperte dall'insegnamento; nell'indagine sono state prese in considerazione anche le opinioni dei docenti inquadrati nel sostegno (15 persone, che rappresentano il 22,5% del campione).

### 4.3 Risultati dell'indagine

#### 4.3.1 Conoscenza e utilizzo della metodologia cooperativa

La seconda parte del questionario ha raccolto informazioni riguardanti la conoscenza del *cooperative learning*, alla cui domanda ha risposto in modo affermativo la totalità degli insegnanti.

La successiva domanda prevedeva di indicare l'applicazione o meno del *cooperative learning* in classe (figura 7):



Figura 7 – Grafico domanda 6 sull'uso del *cooperative learning*

- 8 persone (12,3%) hanno dichiarato di utilizzare il *cooperative learning* in modo continuativo. Una risposta di questo tipo implica verosimilmente una buona conoscenza della metodologia: l'analisi incrociata di queste risposte con le precedenti informazioni raccolte evidenzia che:

- 6 persone su 8 rispondenti hanno più di 50 anni; metà di esse possiedono un diploma magistrale, l'altra metà possiede un titolo di studio non abilitante all'insegnamento nella scuola primaria;
- le rimanenti 2 persone stanno conseguendo la laurea in Scienze della Formazione Primaria, e hanno tra i 20 e i 40 anni;
- 46 persone (70,8%) utilizzano il *cooperative learning* soltanto per alcune specifiche attività;
- 11 persone (17%) non utilizzano il *cooperative learning*, di cui:
  - 7 persone sono insegnanti il cui ruolo non prevede autonomia nell'organizzazione della classe (ad es. insegnanti di sostegno);
  - 4 persone (tutte con età superiore ai 50 anni e con diploma magistrale) non utilizzano il *cooperative learning* pur essendo insegnanti curricolari. Di particolare interesse è la motivazione per questa scelta, descritta in una successiva domanda dedicata a questo specifica parte del campione: 3 insegnanti dichiarano di non sentirsi adeguatamente formati, mentre la quarta mette l'accento sulla difficoltà prevista nella gestione della classe e sui tempi serrati.

Attraverso alcune ulteriori domande relative all'applicazione della metodologia si è cercato di verificare l'effettiva padronanza del *cooperative learning* sui docenti che hanno risposto positivamente all'uso della metodologia: poiché la sua applicazione in classe prevede una buona conoscenza delle sue caratteristiche principali, tra cui il ruolo dell'insegnante, le tipologie di attività proposte e l'importanza nella formazione e gestione dei gruppi (come descritto nel cap. 3), è possibile che tale applicazione fosse avvenuta in modo parziale o non sempre corretto. Comoglio e Cardoso (1996, p. 25) descrivono infatti la differenza nelle caratteristiche tra gruppi tradizionali o spontanei di apprendimento e gruppi cooperativi: tale differenza potrebbe non essere riconosciuta appieno da docenti non sufficientemente formati o informati sul *cooperative learning*, con ricadute su tipologie e modalità di applicazione delle attività e sulla gestione dei gruppi stessi.

Per quanto riguarda il focus dell'applicazione del *cooperative learning* è emersa una copertura abbastanza omogenea (figura 8) di tutte le principali caratteristiche pratiche della metodologia, con particolare attenzione ai ruoli (47 scelte), al momento iniziale di condivisione della sequenza (42 scelte, all'autonomia dei gruppi e alla condivisione di risorse (37 scelte) e alla rotazione periodica dei gruppi (36 scelte).

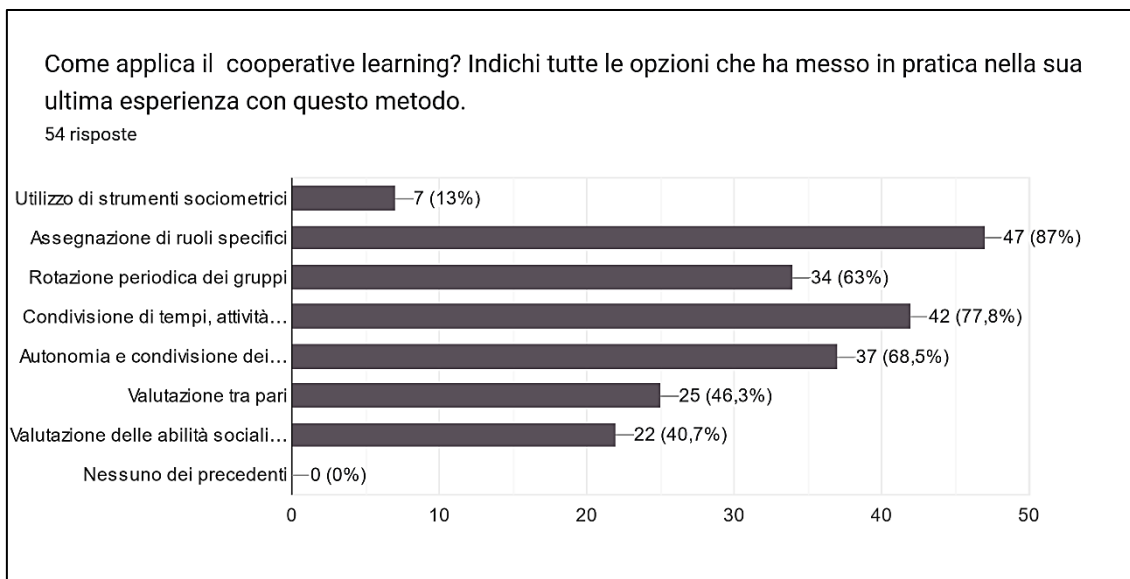


Figura 8 – Grafico domanda 8 relativo alla pratica dei vari aspetti del cooperative learning

Per quanto riguarda la creazione dei gruppi<sup>65</sup> le informazioni raccolte mostrano, attraverso una domanda che prevedeva la possibilità di indicare più modalità, un interessante spunto di riflessione che potrebbe avvalorare un uso consapevole ed efficace del *cooperative learning*.

Si evidenzia, infatti, da questi dati (figura 9) che quasi 4 insegnanti su 5 adottano la stratificazione dei livelli per la formazione dei gruppi (anche lo strumento sociometrico condivide tale finalità ed è stato quindi incluso nella statistica): questa informazione potrebbe essere indicatrice di ragionevole consapevolezza nei confronti di una delle caratteristiche principali del gruppo cooperativo, ossia quell'eterogeneità garantita da un'attenta procedura di composizione sotto diversi profili che a sua volta ne permette l'efficace funzionamento (Kagan, 1985; Johnson & Johnson 1995).

<sup>65</sup> Si vedano i par. 3.2.2 e 3.2.3 per i fondamenti teorico-pratici alla base delle opzioni proposte nella domanda.

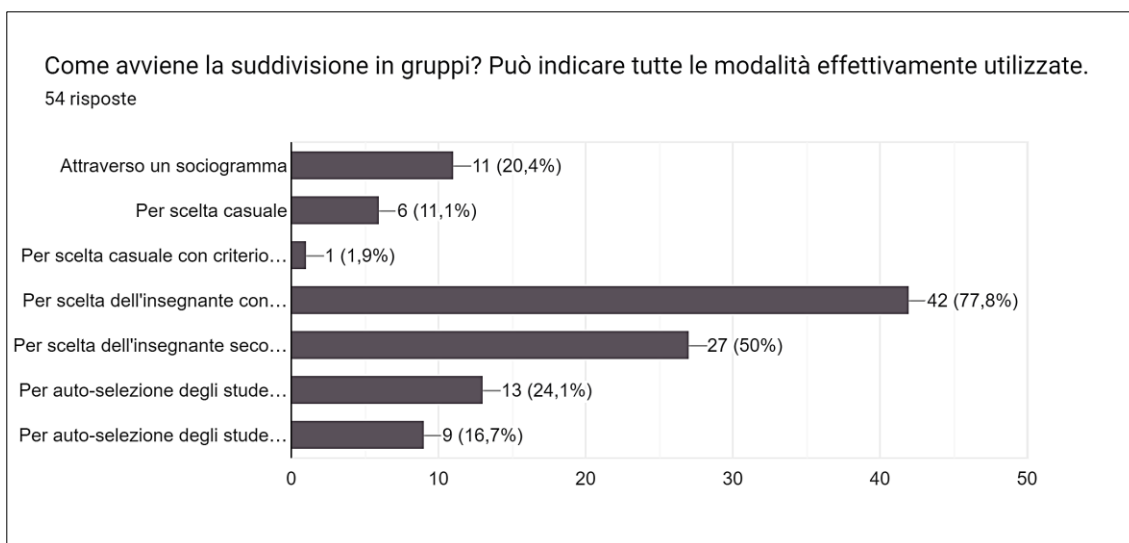


Figura 9 – Grafico domanda 9 relativa alle modalità di creazione dei gruppi.

Una successiva domanda ha posto l'accento sulla gestione dei ruoli<sup>66</sup> all'interno dei gruppi: le risposte degli insegnanti hanno fornito un'ampia maggioranza di preferenze a due modalità, con percentuali di minore rilevanza per le altre due opzioni:

- l'assegnazione da parte del docente viene utilizzata da 36 persone;
- la scelta condivisa nel gruppo risulta una modalità utilizzata in 38 casi;
- l'auto-assegnazione individuale antecedente alla formazione del gruppo risulta essere un'opzione relativamente poco considerata, scelta soltanto 11 volte;
- il criterio di completo affidamento al caso è stato invece indicato da 2 sole persone.

Alla domanda di approfondimento “Quali ruoli vengono utilizzati nella sua pratica?” gli insegnanti hanno risposto indicando in modo abbastanza omogeneo pressoché tutti i ruoli, eccezion fatta per l' “addetto al riordino” e il “silenziatore” e con l'aggiunta di un insegnante del ruolo di “lettore e scrittore” (figura 10):

<sup>66</sup> Si veda il par. 3.2.4.

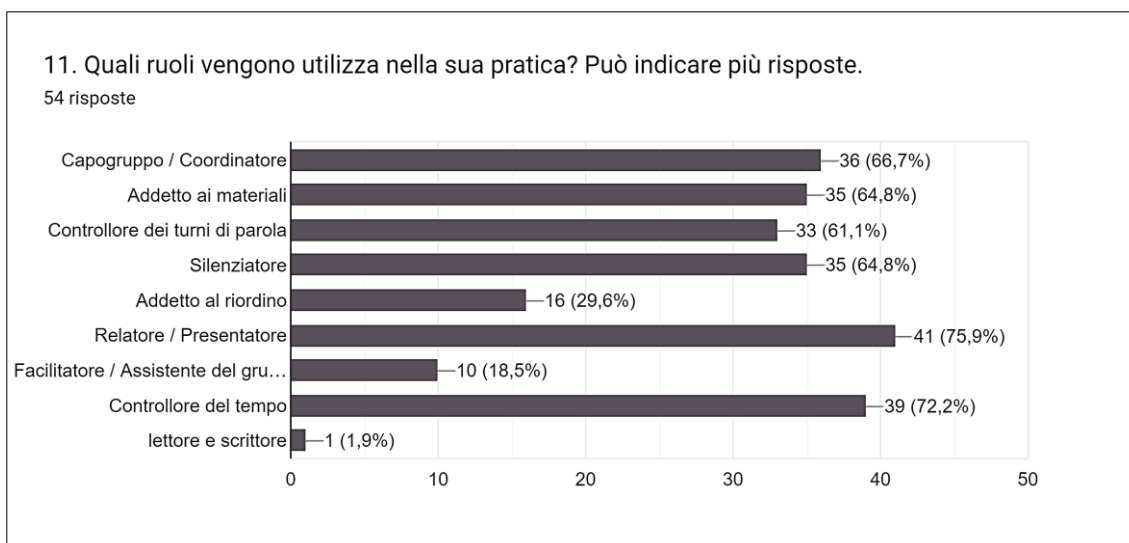


Figura 10 – Grafico domanda 11 relativa ai ruoli utilizzati nella pratica didattica cooperativa

Anche le tecniche utilizzate sono state indagate da una domanda specifica, evidenziando una particolare predilezione nell'uso del *Think-pair-share* (Lyman, 1981) e del *Jigsaw*<sup>67</sup> (figura 11):

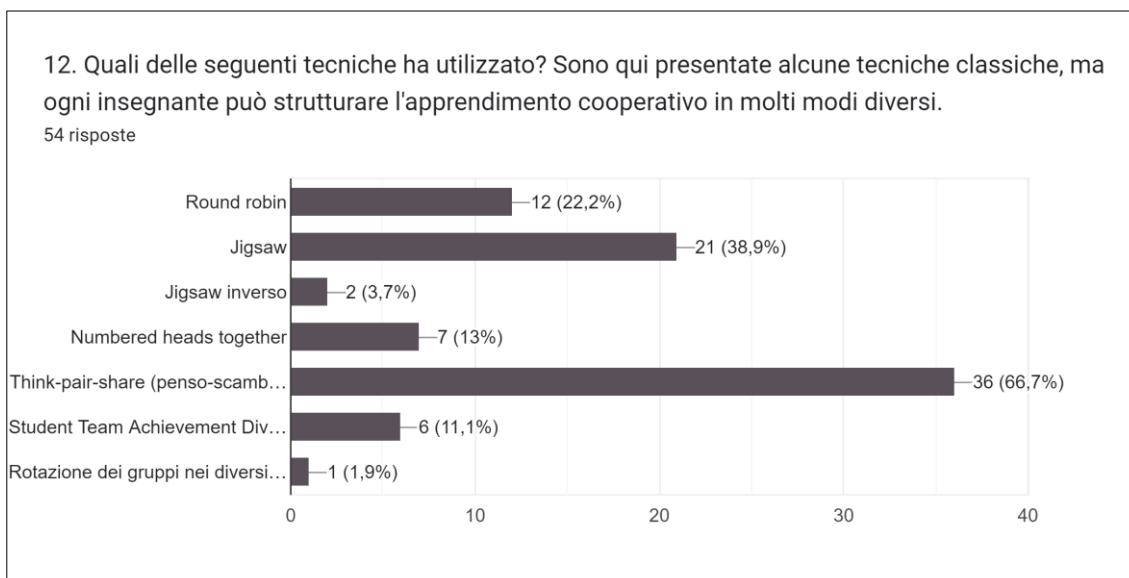


Figura 11 – Grafico domanda 12 relativa alle tecniche cooperative utilizzate

Anche se ciò non rappresenta l'obiettivo principale del presente lavoro, queste tecniche meriterebbero un'indagine più approfondita (attraverso interviste o *focus group*)

<sup>67</sup> Si veda in particolare il par. 5.3 per una descrizione di queste tecniche e altre tecniche cooperative utilizzate per il percorso didattico descritto nel presente lavoro.



al fine di garantire la loro effettiva conoscenza e padronanza e di verificare se vengono messe in pratica seguendo il modello originale o se, invece, vengono adeguate -e in quale misura- alle esigenze della classe.

La successiva domanda ha riguardato la frequenza di utilizzo del *cooperative learning* nella propria pratica didattica (figura 12):

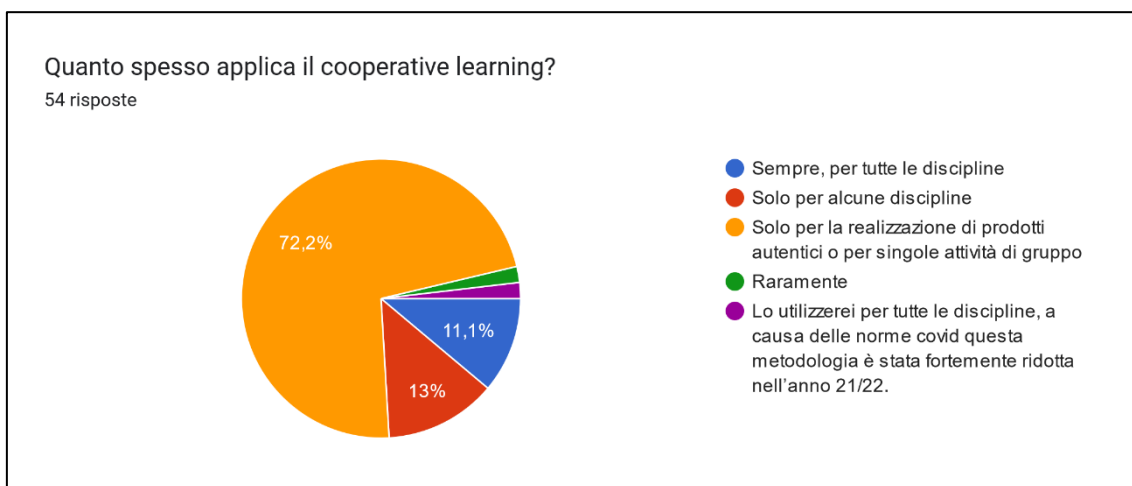


Figura 12 – Grafico domanda 13 riguardante la frequenza di utilizzo del *cooperative learning*

La stragrande maggioranza degli insegnanti organizza la classe in gruppi e modalità cooperative soltanto in vista di specifiche attività dove la collaborazione è prevista e incoraggiata dalla natura stessa del processo. Solo 6 persone utilizzano il *cooperative learning* in modo continuativo e per tutte le discipline e 7 insegnanti dichiarano di utilizzarlo limitatamente ad alcune discipline.

L'ultimo quesito di questa sezione ha voluto andare al cuore degli obiettivi di ricerca prefissati nel presente lavoro, indagando l'effettiva pratica cooperativa in classe nella didattica di una lingua straniera (figura 13).

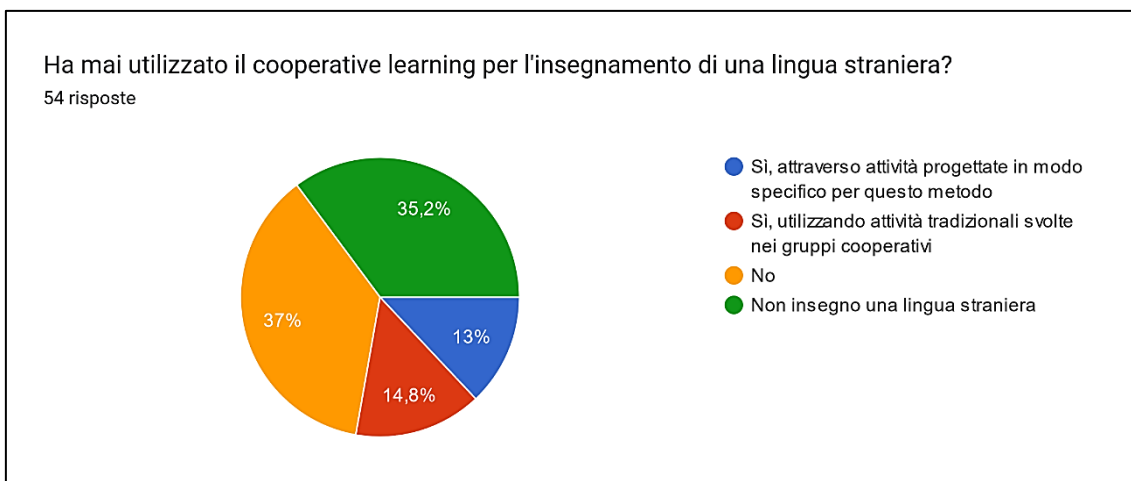


Figura 13 – Grafico domanda 14 riguardante l'uso del cooperative learning nella didattica di una lingua straniera

I risultati evidenziano, purtroppo, una certa distanza nella prassi didattica del metodo cooperativo dall'insegnamento-apprendimento di una lingua straniera. Rimuovendo dal campione i 19 partecipanti che hanno dichiarato di non aver insegnato una lingua straniera emerge (figura 14) che il 57% del campione rimanente (20 persone) non ha mai utilizzato il *cooperative learning* in questo campo linguistico, il 23% (8 persone) lo usa a livello organizzativo della classe, ma senza somministrare attività cooperative di lingua straniera, mentre soltanto il 20% degli intervistati (7 persone) lo utilizza in modo completo e specifico.

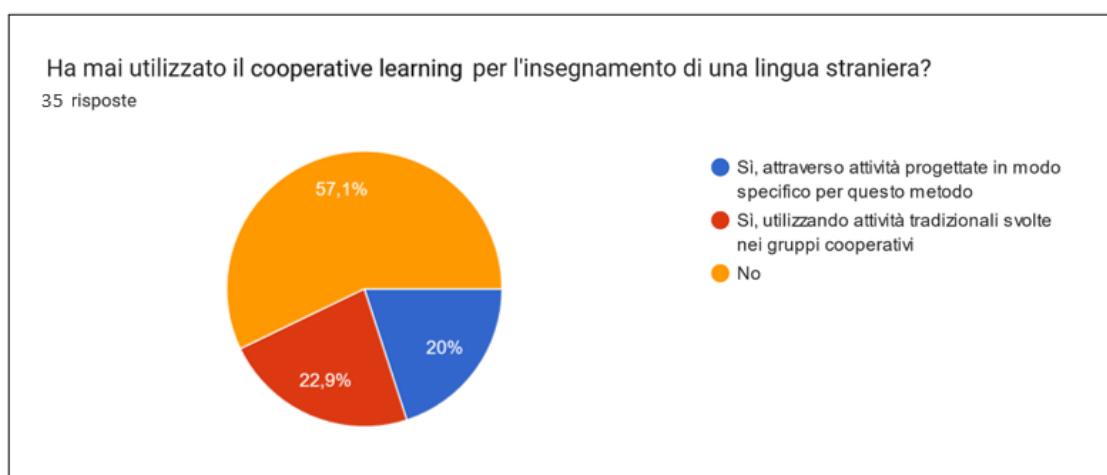


Figura 14 – Grafico domanda 14 (ripulito dall'opzione "Non insegno una lingua straniera") riguardante l'uso del cooperative learning nella didattica di una lingua straniera

Incrociando le informazioni ottenute dalle risposte fin qui riassunte emergono alcuni spunti per possibili future riflessioni o approfondimenti. Anzitutto è interessante notare che 2 delle 6 persone che hanno dichiarato nella domanda 13 di utilizzare il *cooperative learning* in tutte le discipline in realtà non lo utilizzano nella didattica di una lingua straniera, pur facendo parte delle proprie materie di insegnamento. Entrambe hanno più di 50 anni e possiedono un diploma magistrale. Una possibile spiegazione può essere rappresentata da una competenza nella lingua inglese percepita come non adeguata al punto di decidere di utilizzare metodi didattici che richiedano un minor carico progettuale e organizzativo<sup>68</sup>. Un'altra possibile spiegazione è l'attuale proposta dei libri di testo, le cui attività potrebbero non risultare compatibili con il metodo cooperativo se non con un'opera di adeguamento della prassi didattica dispendiosa in termini di energie e di tempo.

Un altro focus degno di nota riguarda i 4 insegnanti (su 35) che hanno dichiarato di insegnare la lingua inglese e di avere meno di 30 anni: di questi 3 persone hanno risposto affermativamente alla domanda n. 14. Pur essendo il campione limitato numericamente e pertanto non generalizzabile, tale informazione risulta in linea con alcune aspettative di chi scrive, in cui rientrano presumibilmente la consapevolezza di una buona padronanza linguistica e un approccio alla didattica di tipo collaborativo e cooperativo da parte dei giovani docenti laureati o laureandi in Scienze della Formazione Primaria: entrambi questi aspetti vengono infatti affrontati (evidentemente con efficacia) nel corso di laurea.

#### ***4.3.2 Le opinioni dei partecipanti***

Le ultime sette domande del questionario hanno indagato le opinioni degli insegnanti sul *cooperative learning*, con riferimento particolare alla didattica di una lingua straniera.

Le prime cinque domande prevedevano la selezione di una risposta univoca su scala Likert unipolare a 4 livelli, ad indicare il grado di concordanza con le affermazioni proposte (Mazzucco & Felisatti, 2013, p. 149). La scelta di una scala con numeri pari è

---

<sup>68</sup> Questa eventualità potrebbe essere scartata nel caso di insegnanti laureati in Scienze della Formazione Primaria, dato il ragionevole livello di competenza linguistica (B2) raggiunta al termine del percorso di studi.

stata determinata dalla volontà di non dare agli intervistati un'opzione centrale e neutrale con la quale essi avrebbero potuto, di fatto, non esprimere un'opinione, cercando di indurli a una riflessione critica e a una conseguente presa di posizione. Per compensare il rischio che il *feedback* venisse falsato da risposte non veritiere nei casi di incertezza o di mancata opinione sui quesiti è stata offerta la possibilità di selezionare il livello "0".

La scala di livelli era dunque così strutturata:

- 0 = "non so"
- 1 = "Per niente d'accordo"
- 2 = "Poco d'accordo"
- 3 = "Abbastanza d'accordo"
- 4 = "Molto d'accordo"

Le prime due domande miravano ad indagare i due aspetti principali del *cooperative learning*, e hanno ricevuto *feedback* complessivi piuttosto omogenei (figure 15 e 16):

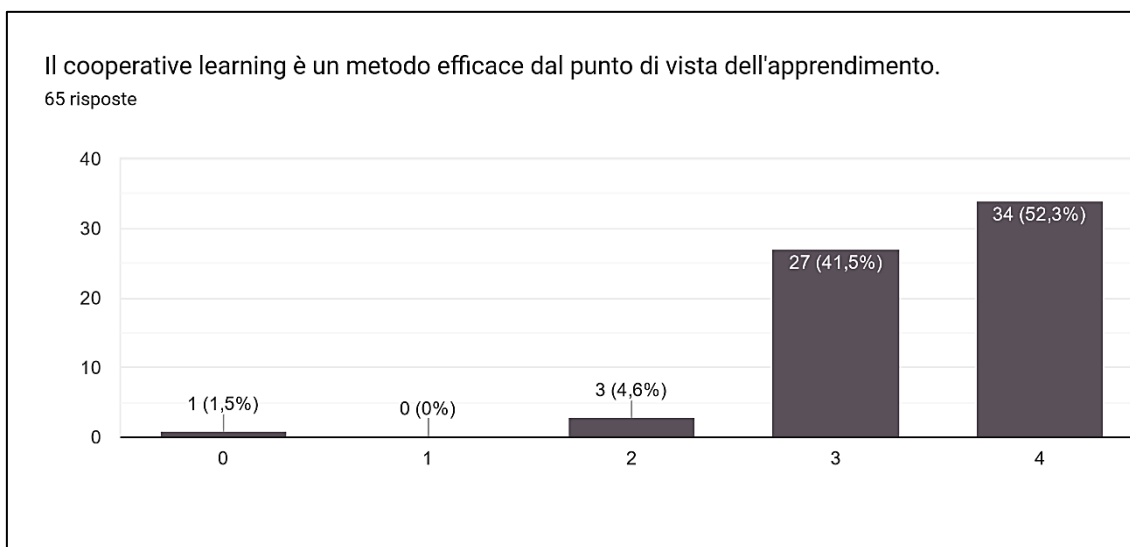


Figura 15 - Grafico domanda 15: opinioni sull'efficacia del cooperative learning

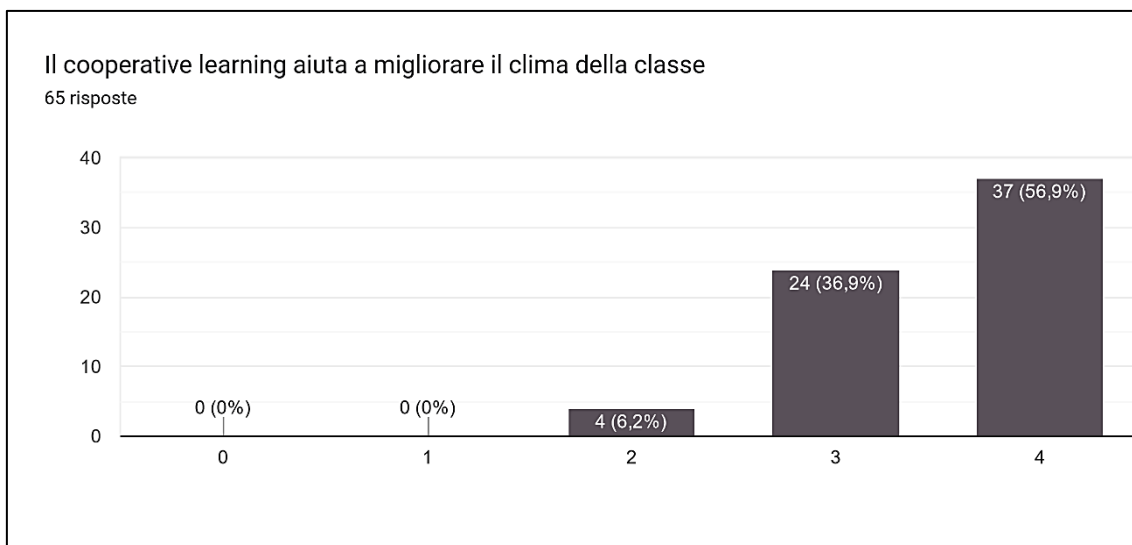


Figura 16 - Grafico domanda 16: opinioni sull'efficacia del cooperative learning

Il quesito successivo (figura 17) è stato posto in forma interrogativo-negativa al fine di garantire l'attenzione e la coerenza nei feedback forniti, oltre che di indagare un aspetto che, pur rappresentando uno spunto di confronto, ha già ricevuto abbondanti conferme nel campo della ricerca e della sperimentazione<sup>69</sup> (si vedano ad esempio gli studi di Giepen, 2011 e Slavin, 2014):

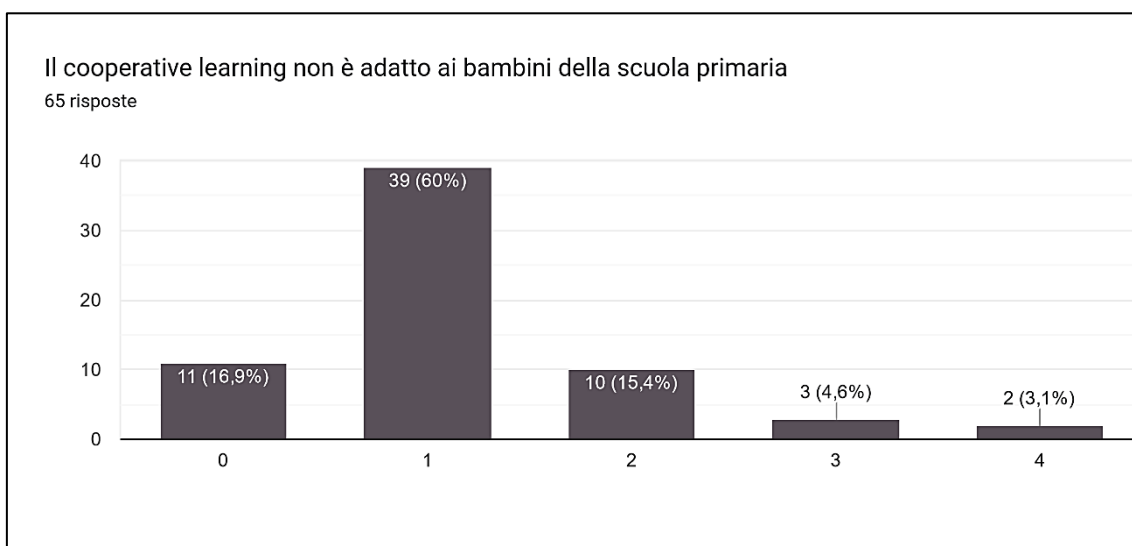


Figura 17 - Grafico domanda 17: opinioni sull'efficacia del cooperative learning nella scuola primaria

<sup>69</sup> Si vedano i par. 3.1.2 e 3.4.1.

I dati raccolti risultano piuttosto inattesi, dato che l'opinione dello scrivente era di ritenere il *cooperative learning* una pratica didattica poco considerata dagli insegnanti dal punto di vista dell'efficacia nella scuola primaria. Nonostante il tasso di mancata risposta a questa domanda fosse più alto rispetto agli altri quesiti, i docenti intervistati hanno comunque espresso mediamente un'opinione molto positiva sull'uso specifico del *cooperative learning* nel grado scolastico di riferimento, in linea con l'opinione della sua efficacia generale precedentemente evidenziata. Per ottenere questa conclusione sono stati anzitutto esclusi dal calcolo statistico le risposte "non so", successivamente è stato assegnato un punteggio crescente da 1 a 4 ai vari livelli relativi ai primi 3 quesiti (con valore invertito nella domanda numero 17, poiché posta in forma negativa), ottenendo infine i seguenti risultati:

- *D15*: il CL è efficace per l'apprendimento: media 3,43 punti
- *D16*: il CL è efficace per migliorare il clima della classe: media 3,51 punti
- *D17*: il CL è adatto ai bambini della scuola primaria: media 3,54 punti

Anche le ultime due domande, relative all'utilizzo del *cooperative learning* in tutte le discipline (figura 18) e alla sua efficacia nell'apprendimento di una lingua straniera (figura 19), hanno ottenuto ampio consenso.

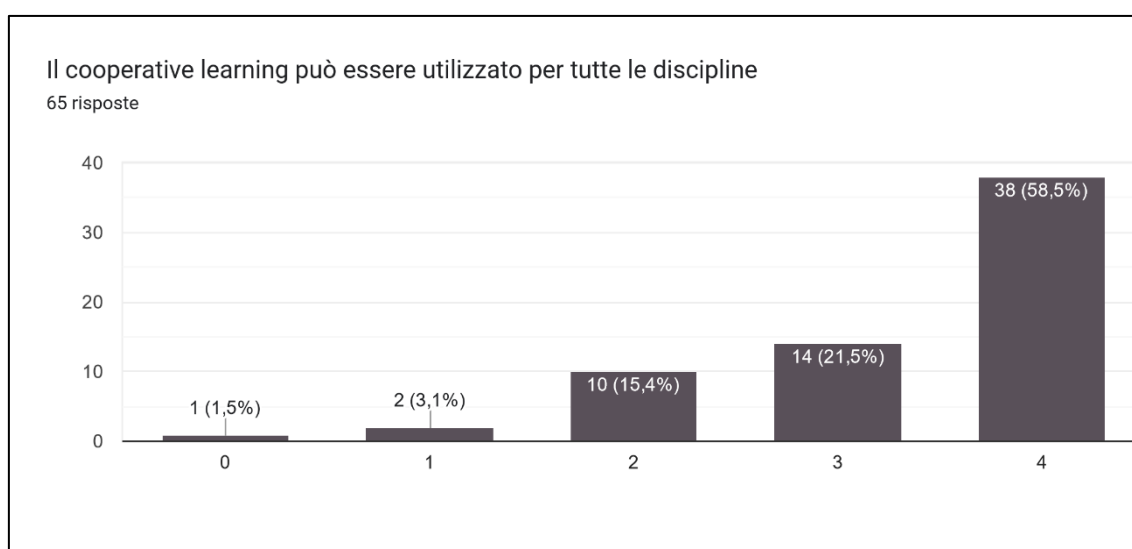


Figura 18 - Grafico domanda 18 sull'uso del *cooperative learning* per tutte le discipline

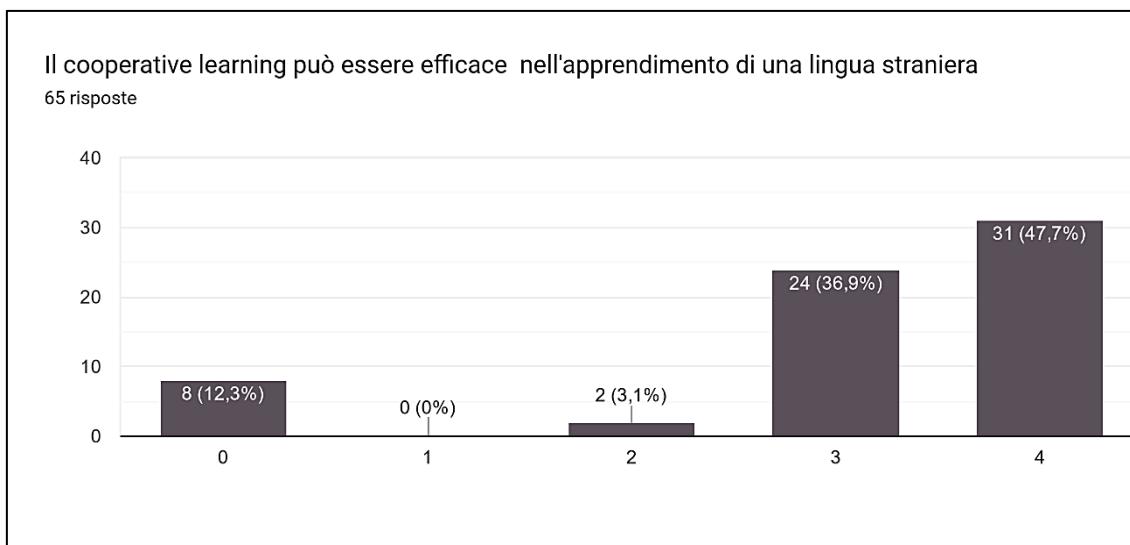


Figura 19 - Grafico domanda 19 sull'efficacia del cooperative learning nell'apprendimento di una lingua straniera

L'analisi dei dati ha nuovamente escluso le risposte "non so", ottenendo una media nei punteggi delle opinioni molto incoraggiante:

- *D18*: il CL può essere utilizzato per tutte le discipline: media 3,54 punti
- *D19*: il CL è efficace per l'apprendimento di una lingua straniera: media 3,69 punti

Gli ultimi due quesiti, a risposta facoltativa, hanno cercato di approfondire l'opinione degli intervistati in merito al rapporto tra *cooperative learning* e didattica della lingua straniera: le domande miravano pertanto a farne emergere idee ed esperienze su aspetti positivi e criticità.

In merito ai vantaggi sono state fornite 21 risposte che in alcuni casi sono state articolate presentando più elementi a favore e che possono essere così riassunte:

- maggiore possibilità di sviluppo della dimensione orale: 8 contributi;
- clima emotivo più favorevole allo scambio linguistico / diminuzione dell'ansia: 5 contributi;
- *peer tutoring* e correzione reciproca: 4 contributi;
- maggiore motivazione: 3 contributi;
- responsabilizzazione e ruolo attivo dello studente: 3 contributi.

Sono state indicate nell'ultimo quesito attraverso 13 risposte anche le difficoltà e le criticità riscontrate o riscontrabili nella didattica cooperativa di una lingua straniera, di seguito sintetizzate:

- timidezza o mancata partecipazione da parte di alcuni studenti: 5 contributi (questo aspetto sembrerebbe in contrasto con l'aspetto relativo al clima positivo della domanda precedente: ad eccezione di un caso, infatti, le due risposte risultano reciprocamente escluse nell'analisi dei dati);
- ridotto possesso lessicale: 2 contributi;
- tempi non sufficienti per un'organizzazione didattica adeguata: 2 contributi;
- rischio di creazione di gruppi omogenei: 1 contributo.

#### ***4.4 Implicazioni per il percorso didattico***

Le informazioni raccolte attraverso il questionario qui descritto dimostrano un approccio positivo, una consapevolezza e una competenza nei confronti del metodo cooperativo molto maggiori rispetto a quanto preventivato dall'esperienza e dall'opinione di chi scrive. L'idea iniziale di affrontare un percorso didattico con un metodo poco conosciuto o considerato in modo non sempre positivo dal mondo degli insegnanti è stata confutata anzitutto dalla realizzazione del percorso stesso (per il quale, come descritto nel seguente capitolo, gli insegnanti coinvolti hanno offerto massima disponibilità, collaborazione e interesse), ma anche dalle risposte e dai dati qui raccolti e analizzati.

Tali risultati rinforzano l'idea di una necessità di valorizzare la pratica del *cooperative learning*, nonostante le potenziali difficoltà evidenziate (nella formazione, nell'iniziale gestione della classe, nei tempi...) che si possono incontrare. Come finora dimostrato, infatti, gli elementi teorici e pratici in favore di questa scelta sono molteplici, e ad essi si aggiunge un più che incoraggiante *feedback* nelle opinioni degli insegnanti, i quali potrebbero forse essere disposti a mettersi maggiormente in gioco sull'esempio di esperienze e sperimentazioni come quella qui realizzata, condividendo conoscenze e competenze e diventando essi stessi parte di un processo cooperativo capillare e virtuoso.



## Capitolo 5

### Il percorso didattico

Come accennato nell'introduzione al presente lavoro, tra le ragioni iniziali che mi hanno spinto ad approfondire i fondamenti teorici del *cooperative learning* in riferimento all'apprendimento della lingua inglese e ad applicarli nel contesto scolastico attraverso il percorso descritto nel presente capitolo vi era l'intenzione da parte di chi scrive di indagare l'efficacia di questa sinergia didattica: ritenevo infatti questa combinazione poco diffusa o non adeguatamente integrata nella prassi reale. Tale opinione si è rivelata fortunatamente infondata, a giudicare dai *feedback* raccolti attraverso il questionario i cui risultati sono stati descritti nel par. 4.3. D'altra parte è rimasta solida e immutata l'intenzione di chi scrive di concorrere attraverso il presente contributo alla diffusione della consapevolezza dei possibili vantaggi di questo connubio, fornendo al contempo un esempio didattico pratico riproducibile in altri contesti, ma anche aperto ad approfondimenti e miglioramenti.

Ottenere risultati positivi (e, soprattutto, scientificamente validi) per questo scopo sarebbe stato possibile nella presente esperienza soltanto se la dimensione concreta di questa ricerca avesse avuto luogo in un contesto scolastico le cui caratteristiche garantissero la presenza di requisiti essenziali già noti a studenti e insegnanti, quali un livello di conoscenza della lingua inglese affine tra le classi e una ragionevole familiarità con gli aspetti fondamentali del *cooperative learning* da parte degli attori coinvolti nello studio (in particolare gli studenti).

#### 5.1 Il contesto

Il plesso di scuola primaria F.O. Scortegagna, sede di questa sperimentazione, fa capo all'Istituto Comprensivo C. Ridolfi di Lonigo, in provincia di Vicenza. L'Istituto è piuttosto popoloso (circa 2000 unità tra studenti, docenti e personale amministrativo), e

riunisce una Scuola Secondaria di primo grado, 3 plessi di Scuola Primaria e altrettanti plessi di Scuola dell'Infanzia. Il plesso principale, dove si sono svolti gli interventi di ricerca, è dislocato nello spazio di tre distinti padiglioni collegati tra loro da corridoi interni. Gli edifici sono circondati da ampi spazi verdi o in ghiaia utilizzati per attività ricreative durante l'orario scolastico. Dal punto di vista strutturale questo plesso offre una grande varietà di spazi interni e di risorse: esso dispone ad esempio di una biblioteca, di un laboratorio informatico, di una piccola aula magna, di un nuovissimo atelier digitale e di numerosi laboratori multifunzionali e aule di servizio. Quasi tutte le classi sono dotate di *Digital Board* oppure di LIM, in sostituzione delle più tradizionali e ormai scomparse lavagne in ardesia. La scuola è inoltre particolarmente attenta alle questioni interculturali e fa fronte in modo efficace e inclusivo alla grande varietà di culture presenti (circa il 35% degli alunni del plesso Scortegagna è di origine straniera di prima o seconda generazione).

La scuola di riferimento si è rivelata essere sotto molti aspetti un ambiente logisticamente favorevole e numericamente generoso: le 28 classi ivi locate (per un totale di quasi 600 studenti) e i 75 docenti in servizio danno vita in una struttura così ampia e attrezzata a una molteplicità di combinazioni tra contesti e pratiche didattiche che fanno del plesso un ambiente dinamico, di condivisione e confronto continuo.

### ***5.1.1 Le classi***

In questo contesto sono state pertanto individuate due classi (la 5A e la 5B) che risultavano essere compatibili con i prerequisiti, oltre che disponibili ad accogliere il percorso di sperimentazione.

La classe 5A è composta da 23 studenti e occupa l'aula più spaziosa di tutta la struttura scolastica. La pratica cooperativa in questa sede si è rivelata dunque particolarmente semplice dal punto di vista dell'organizzazione degli spazi. Gli alunni sono seguiti da un team di 2 insegnanti curricolari a cui si aggiungono l'insegnante di religione, l'insegnante di disciplina alternativa e un'insegnante di sostegno. In classe è infatti presente un bambino affetto da moderati disturbi comportamentali. Gli studenti hanno lavorato con il *cooperative learning* per tutte le discipline e in modo continuativo nella classe terza e per metà della classe quarta, fino alle limitazioni sanitarie del

COVID-19. Le insegnanti riferiscono di avere sempre utilizzato la metodologia cooperativa nella loro carriera, ma anche di avere riscontrato qualche difficoltà con questa classe a causa del tono di voce spesso troppo alto durante le attività cooperative. La formazione dei gruppi è avvenuta quasi sempre attraverso una scelta arbitraria dell'insegnante (generalmente utilizzando criteri di affinità relazionali).

La classe 5B è composta da 22 studenti e dispone anch'essa di uno spazio ragionevolmente ampio, anche se non come quello riservato alla 5A. Alle due insegnanti curricolari si aggiungono, oltre all'insegnante di religione e alla collega di disciplina alternativa, anche due insegnanti di sostegno che affiancano altrettanti bambini con forme lievi di disabilità intellettiva. In questa classe non si è mai adottato una metodologia cooperativa vera e propria, ma gli studenti hanno lavorato quasi sempre (e quando possibile) a gruppi, con banchi disposti a isole. Generalmente i gruppi vengono composti a inizio anno tramite sociogramma di Moreno e poi rimescolati all'incirca ogni mese su indicazione dell'insegnante. Per la presente sperimentazione sono stati creati gruppi *ad hoc* in base alle competenze linguistiche, al fine di creare situazioni eterogenee con stratificazione dei livelli.

Insieme alle due classi dove è avvenuta la sperimentazione è stata individuata la 5C (composta da 20 alunni, uno dei quali con grave disabilità intellettiva) come classe di controllo, dove i contenuti linguistici proposti (lessico e forme grammaticali) sono stati sviluppati a discrezione dell'insegnante, utilizzando gli stessi materiali e prodotti audiovisivi di partenza lungo un lasso di tempo complessivo coincidente, con il solo vincolo di non adottare alcuna pratica cooperativa. Le tecniche utilizzate maggiormente sono state pertanto attività laboratoriali individuali, lezioni frontali e il lavoro a coppie. La valutazione dei risultati linguistici è avvenuta utilizzando un test comune per tutte e tre le classi<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> Si veda par. 5.2.2.

## 5.2 *La progettazione*

### 5.2.1 *I riferimenti del percorso didattico*

L'intero percorso ha avuto come punti di riferimento imprescindibili le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012) insieme ai Nuovi Scenari (MIUR, 2018)<sup>71</sup>: da questi documenti sono stati ricavati i curricoli per competenze dei tre gradi scolastici presenti nell'Istituto Comprensivo<sup>72</sup>.

In particolare, ai fini della presente ricerca, l'attenzione è stata posta alla competenza nelle lingue straniere (ora denominata “competenza multilinguistica”, a partire da MIUR, 2018), sottolineando il fatto che tale competenza “condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta — comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta — in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali”<sup>73</sup>. Il percorso qui proposto ha dunque cercato di offrire attività didattiche che guardassero sempre agli aspetti di questo orizzonte formativo, condividendo pertanto le finalità previste dalla scuola.

Nello stesso documento la competenza è definita “una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto”<sup>74</sup>: queste tre dimensioni sono state pertanto declinate e condivise dalle scuole primarie di Lonigo attraverso indicazioni in una tabella che funge da riferimento per il profilo operativo della competenza (figura 20).

---

<sup>71</sup> Descritti nel par. 1.3.5.

<sup>72</sup> I curricoli per competenze sono visionabili online su richiesta dal sito istituzionale della scuola: <https://www.icridolfi.edu.it/>

<sup>73</sup> Raccomandazione Europea del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, p. 5

<sup>74</sup> *Ivi* p. 4.

CONOSCENZE	ABILITÀ	ATTEGGIAMENTI
La competenza in lingue straniere richiede la conoscenza del vocabolario e della grammatica funzionale e una consapevolezza dei principali tipi di interazione verbale e dei registri del linguaggio. È importante anche la conoscenza delle convenzioni sociali, dell'aspetto culturale e della variabilità dei linguaggi.	Le abilità essenziali per la comunicazione in lingue straniere consistono nella capacità di comprendere messaggi di iniziare, sostenere e concludere conversazioni e di leggere, comprendere e produrre testi appropriati alle esigenze individuali. Le persone dovrebbero essere anche in grado di usare adeguatamente i sussidi e di imparare le lingue anche in modo informale nel contesto dell'apprendimento permanente.	Un atteggiamento positivo comporta l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per le lingue e la comunicazione interculturale.

Figura 20 - Declinazione della competenza comunicativa nelle lingue straniere (documento vigente al 18/10/2022). Fonte: sito istituzionale IC Ridolfi

Coerentemente ai riferimenti fin qui descritti e nel rispetto delle esigenze interne del contesto scolastico leoniceno il Piano Triennale per l'Offerta Formativa<sup>75</sup> (denominato PTOF) rinsalda e certifica l'attenzione posta dalla scuola all'aspetto linguistico, mettendolo al primo posto tra gli obiettivi formativi prioritari, individuando una necessaria spinta a “valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione Europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia *Content Language Integrated Learning*”<sup>76</sup>.

L'Istituto dove si è svolta la sperimentazione si impegna dunque a proseguire la sua azione sulla scia dei risultati, delle evidenze e dei contributi esposti nel cap. 2, in linea con la guida e le indicazioni ministeriali e comunitarie.

Il primo strumento operativo fornito agli studenti durante la fase iniziale e di presentazione (della proposta e del docente) ricalca l'esigenza di proporre nuove sfide linguistiche e modalità quanto più efficaci possibili di esperienza immersiva e di apprendimento. Agli studenti è stato dunque consegnato fin dall'inizio un prontuario plastificato<sup>77</sup> contenente alcuni elementi lessicali da me ritenuti fondamentali per l'interazione in lingua inglese (mantenuta per il maggior tempo possibile) e per la comprensione delle attività proposte.

Il *cooperative learning*, l'altro aspetto didattico la cui pratica è stata qui indagata per le sue potenziali implicazioni positive nell'apprendimento della lingua inglese,

<sup>75</sup> Regolato dalla Legge n. 107 del 13 luglio 2015.

<sup>76</sup> PTOF dell'IC Ridolfi 2019-22, consultabile dal sito istituzionale della scuola. Consultato in data 18/10/2022: <https://www.icridolfi.edu.it/>.

<sup>77</sup> Si veda allegato 2.

viene a sua volta sostenuto dalle Indicazioni Nazionali: tra le caratteristiche dei contesti idonei alla promozione di un apprendimento significativo trova spazio importante l'apprendimento collaborativo, poiché “imparare non è solo un processo individuale [e] la dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo.”. Viene quindi auspicata “l'introduzione di forme di interazione e collaborazione, dall'aiuto reciproco all'apprendimento cooperativo, all'apprendimento tra pari” (MIUR, 2012, pp. 34-35).

L'Istituto dove si è svolto il percorso qui descritto non ha evidenziato esplicitamente nei documenti scolastici di indirizzo didattico l'adozione di specifici metodi di lavoro, ma si registra a pagina 5 del rapporto di autovalutazione<sup>78</sup> pubblicato nel 2019 (da cui è stato desunto il PTOF 2019-22) “l'avvio di una didattica per competenze e l'utilizzo di pratiche cooperative (*peer-to-peer* e *peer tutoring*)”, quali strumenti legati all'autovalutazione e al miglioramento.

L'osservazione preliminare svolta all'interno dell'istituto mi ha permesso di notare come, purtroppo, proprio a partire dal 2019 le pratiche didattiche svolte in gruppo abbiano subito un arresto forzato, a causa delle limitazioni sanitarie imposte dall'epidemia di COVID-19 che si sono allentate soltanto a partire dall'anno scolastico 2021-22. La proposta cooperativa si è pertanto inserita anche nella volontà, espressa anche da parte delle insegnanti delle classi 5A e 5B, di riprendere modalità di lavoro che permettessero un recupero delle relazioni e nella ricostituzione di un clima di classe inclusivo a livello di interazioni e di attività.

### ***5.2.2 La struttura del percorso didattico***

Alla luce delle motivazioni sopra esposte e al fine di ottenere quante più informazioni possibili su effetti e risultati dell'apprendimento della lingua inglese attraverso il *cooperative learning* è stato presentato agli studenti un percorso ripartito in due unità didattiche, a loro volta suddivise in unità di apprendimento che hanno avuto come riferimento il modello sviluppato da Balboni (2015).

Tale modello, sintetizzato nel par. 2.4.4, si rifà al contributo dello studioso di glottodidattica Freddi, che definiva l'unità didattica “un'unità di lavoro dotata di una

---

<sup>78</sup> RAV dell'IC Ridolfi 2019, consultabile dal sito istituzionale della scuola. Consultato in data 18/10/2022: <https://www.icridolfi.edu.it/>.

sua compiutezza e coerenza che tuttavia si ricollega alle unità che la precedono e a quelle che la seguono” (Freddi, 1994).

Per questo motivo le due unità didattiche presentate sono state organizzate per essere quanto più coerenti possibile dal punto di vista dei contenuti, del livello linguistico degli studenti e della programmazione curricolare originariamente predisposta dagli insegnanti, integrando in modo naturale nel percorso l’unità didattica (e relative attività) previste, ma anche coerenti nei contenuti sviluppati al loro interno.

Entrambe le unità didattiche, come indicato da Balboni (2015, pp. 22-24), sono state suddivise in 3 fasi:

1. fase introduttiva con l’esposizione dei contenuti del percorso: Balboni prevede all’interno di questa fase anche una parziale negoziazione degli stessi con gli studenti, ma questo processo si è rivelato poco praticabile sia per la giovane età degli alunni che per la mancanza di tempo;
2. unità di acquisizione (singola o in rete), secondo una sequenza che prevede sotto-fasi di globalità, di analisi e di sintesi e riflessione sempre rispettate nella pratica qui descritta: ciascuna unità di acquisizione aveva la durata di circa 2 ore e si è svolta attraverso attività cooperative nelle due classi sperimentali, non previste invece nella classe di controllo;
3. fase conclusiva e di verifica degli obiettivi prefissati inizialmente, che si è svolta con un test individuale somministrato a distanza di una settimana dalla conclusione dell’unità didattica.

Ciascuna unità didattica è stata presentata in tutte e tre le classi quinte in due periodi separati: la prima nel mese di dicembre 2021 e la seconda nel periodo febbraio/marzo 2022.

Essendo previste per la classe quinta tre ore settimanali di lingua straniera nelle classi 5A e 5B, per tutta la durata di ciascuna unità didattica sono state dedicate unità di acquisizione in modalità cooperativa e da me condotte della durata di 2 ore. La terza ora (slegata dalle precedenti due) è stata invece lasciata alla gestione dell’insegnante di inglese per ripasso e rinforzo degli argomenti trattati nelle unità di acquisizione, ed è stata caratterizzata da attività libere in modalità perlopiù frontale. La progettazione e

tutte le proposte didattiche sono state costantemente condivise e, quando necessario, adattate alle esigenze della classe con l'insegnante di riferimento.

### 5.3 Svolgimento dell'Unità Didattica 1: "Christmas time"

Nel mese di dicembre è stata dunque avviata l'unità didattica "Christmas time". Focus principale di questa proposta era l'acquisizione e il consolidamento di alcuni elementi del lessico relativo al Natale, approfonditi nel corso di due unità di acquisizione.

L'unità era prevista nella progettazione originaria delle tre classi, anche se i contenuti e gli elementi lessicali proposti sono stati preparati *ad hoc*, esplorando aspetti della tradizione natalizia anglosassone non sempre trattati nel percorso scolastico.

Di seguito vengono presentati gli elementi alla base della progettazione dell'unità, seguiti dalla descrizione operativa delle due unità di acquisizione svolte.

<b>Unità Didattica</b>	"Christmas time"
<b>Unità di acquisizione</b>	1. "Nativity scene" (2 ore) 2. "Here comes Santa Claus" (2 ore)
<b>Traguardi per lo sviluppo della competenza (dalle Indicazioni Nazionali)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'alunno comprende elementi del lessico e brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari</li> <li>• L'alunno individua alcuni elementi culturali e coglie rapporti tra forme linguistiche e usi della lingua straniera</li> </ul>
<b>Obiettivi specifici</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uda "Nativity scene": conoscere tradizioni e simboli del Natale in lingua inglese</li> <li>• Uda "Here comes Santa Claus": conoscere e consolidare il lessico sul Natale</li> </ul>
<b>Prerequisiti</b>	Conoscenza del lessico natalizio di base, conoscenza



	del <i>Simple Present</i> e delle forme linguistiche e lessicali previste nella programmazione delle annualità precedenti.
<b>Strumenti di valutazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valutazione oggettiva: test per ogni fine UdA, verifica di fine UD. Monitoraggio in itinere dei lavori cooperativi tramite griglie osservative.</li> <li>• Valutazione soggettiva: questionario di autovalutazione sull'attività svolta.</li> </ul>
<b>Periodo di svolgimento</b>	Dicembre 2021
<b>Aspetti metodologici</b>	Strutturazione in unità didattiche e unità di acquisizione, <i>Cooperative learning</i> , <i>brainstorming</i> , utilizzo di materiali autentici.
<b>Tecniche cooperative</b>	Numbered Heads Together, Jigsaw, !?_, Passaporto.
<b>Materiali</b>	LIM, schede cartacee

La preparazione dei banchi in isole è stata predisposta anticipatamente dalle insegnanti, che hanno costituito in modo arbitrario i gruppi di lavoro, scegliendo i componenti in modo che in ogni gruppo fossero presenti diversi livelli di competenza linguistica e cercando di evitare interazioni conflittuali o, al contrario, troppo positive (con il rischio di disturbo del gruppo o della classe).

Nella classe 5A sono stati costituiti 5 gruppi da 4 persone e 1 gruppo da 3 persone. Nella classe 5B, invece, sono stati formati 3 gruppi da 4 persone, e 2 gruppi da 5 persone: questi ultimi includevano ciascuno un bambino seguito dall'insegnante di sostegno.

Durante la fase iniziale, al termine della mia presentazione, ho proposto un'attività cooperativa della durata di circa 10 minuti per stabilire un primo livello di interazione e conoscenza reciproca. Il "*Numbered Heads Together*" (Kagan & Kagan, 2009) è infatti una tecnica che, in tempistiche ragionevolmente brevi, permette di stimolare fin da subito le dinamiche cooperative interagendo nel frattempo con tutti gli studenti.

In ogni gruppo è stato assegnato a ciascuno studente un numero da 1 a 4 o 5 a seconda della dimensione massima dei gruppi. Nel caso dei gruppi da 3 persone a uno dei bambini sono stati assegnati due numeri. L'attività prevedeva domande a difficoltà crescente su elementi lessicali studiati nel percorso scolastico degli studenti svolto fino a quel momento. Dopo aver posto la domanda ogni gruppo ha discusso internamente la possibile risposta; infine è stato chiamato un numero dall'insegnante: tutti i gruppi dovevano rispondere attraverso lo studente corrispondente al numero richiesto. Questa strategia si è rivelata utile perché ha permesso momenti di confronto nel gruppo, prima di discutere con l'intera classe le risposte alle domande particolarmente difficili e gli eventuali errori. In aggiunta ha permesso a tutti gli studenti, a turno, di prendere parte alla conversazione.

Sono poi stati descritti brevemente, in modo frontale e in lingua inglese, il percorso proposto e i relativi contenuti, che sarebbero stati valutati attraverso un test al termine dell'unità didattica. Il registro linguistico utilizzato si è adattato nei vari momenti di spiegazione al grado di comprensione degli studenti, costantemente monitorato attraverso domande di riscontro e piccole ma indispensabili integrazioni in lingua italiana.

### **5.3.1 Unità di acquisizione 1: "Nativity scene"**

- 1) Fase di motivazione:** per stimolare l'interesse degli alunni sin dall'inizio e condurli ad esplicitare le loro pre-conoscenze sul tema (il presepe come tradizione natalizia) è stato mostrato il video musicale "Share the gift"<sup>79</sup>, dove gli studenti, accompagnati dalla voce di alcuni interpreti (guidati da Peter Hollens), hanno assistito all'allestimento di un presepe vivente. Ne è scaturito un primo *brainstorming* di classe, attraverso il quale sono state raccolte e discusse alla lavagna le pre-conoscenze in lingua italiana (con tentativi di traduzione in lingua inglese) sul presepe.
- 2) Fase globale:** per la fase successiva è stata adottata la tecnica cooperativa "Jigsaw" (Aronson & Patnoe, 2011), che prevede che per ogni gruppo uno studente affronti soltanto una parte dei contenuti previsti, preparandosi prima

---

<sup>79</sup> Disponibile su Youtube: <https://youtu.be/PrLoWt2tfqg>

individualmente e poi in un gruppo di esperti (che comprende tutti gli studenti dei vari gruppi che hanno ricevuto quella parte), per tornare infine nel gruppo originario e trasmettere le sue conoscenze in tal modo affinate agli altri. I contenuti vengono quindi de-costruiti e ricostruiti, in un processo di responsabilizzazione e di sviluppo delle capacità di ascolto e condivisione. Nello specifico agli studenti è stato fornito un testo sul presepe in lingua inglese suddiviso in paragrafi (allegato 3): ciascun alunno ha quindi letto individualmente il paragrafo assegnatogli per un primo contatto globale con il materiale linguistico.

- 3) **Fase analitica:** è stato poi consegnato nei gruppi originari un prontuario condiviso di parole-chiave (allegato 4) necessario a una più chiara comprensione del testo. Attraverso questo strumento condiviso ogni alunno ha provato a tradurre in autonomia (ma sempre con la possibilità di chiedere aiuto ai compagni in caso di necessità).
- 4) **Fase di sintesi:** sono stati quindi formati dei gruppi temporanei di “esperti” per un confronto delle traduzioni e per la stesura di un semplice paragrafo riassuntivo da parte di tutti i componenti.
- 5) **Fase di riflessione:** il gruppo originario, ricostituitosi al rientro degli studenti ai propri posti, ha deciso la modalità di redazione della scheda di ricostruzione del testo completo (allegato 5) nominando una persona nel ruolo di scrittore o decidendo di scrivere a turno. Ciascuno studente era tenuto ad esporre oralmente con l’aiuto del paragrafo redatto nel gruppo di esperti le conoscenze a cui era stato assegnato. Gli studenti potevano fare domande in italiano agli esperti, che dovevano, quando possibile, cercare di rispondere in inglese.
- 6) **Fase di controllo:** è stata infine consegnata una scheda di verifica individuale delle conoscenze (allegato 6) composta da 2 domande per ogni paragrafo, in modo da valutare la comprensione di tutte le parti affrontate.

### **5.3.2 Unità di acquisizione 2: “Here comes Santa Claus”**

- 1) **Fase di motivazione:** per questa prima fase è stata proposta un’attività collaborativa di richiamo delle conoscenze sui contenuti previsti. Ciascun

gruppo, a turno, doveva cantare (in inglese o in italiano) almeno alcune parole di una canzone natalizia, avendo a disposizione 20 secondi per accordarsi sul titolo e per prepararsi a cantare insieme. Se un gruppo non riusciva a trovare una canzone o se non tutti i componenti cantavano il gruppo veniva escluso dai turni, fino a far rimanere un ultimo gruppo considerato vincitore.

- 2) **Fase globale:** per questa fase è stato proposto un videoclip musicale mantenendo in questo modo la coerenza nella sequenza di lavoro e consolidando l'aggancio motivazionale. Il video<sup>80</sup>, infatti, è uno spezzone della commedia musicale americana *Pitch Perfect 2*, e vede come protagonisti due figure che sono risultate essere ben note agli studenti: Anna Kendrick e Snoop Dogg, che duettano in un mix di canzoni natalizie (*Winter Wonderland* e *Here Comes Santa Claus*). Il video, contenendo materiale di livello linguisticamente avanzato, è stato visionato due volte, per permetterne una ragionevole comprensione dei contenuti generali attraverso alcune spiegazioni e approfondimenti da parte del docente.

Per rinforzare la percezione globale, focalizzando al contempo l'attenzione sulla parte del contenuto di maggiore interesse per l'unità di apprendimento (le canzoni natalizie), è stata consegnata ai vari gruppi una scheda con le frasi in disordine del brano "Here Comes Santa Claus" cantato nel video: la parte di interesse specifico è stata dunque riascoltata, per permettere la ricostruzione della canzone.

- 3) **Fase analitica:** una volta verificata la correttezza dei testi ricomposti è stato chiesto ai vari gruppi di individuare tutti gli elementi lessicali della canzone riferiti all'ambito natalizio e di presentarli a turno alla classe.

Il testo completo di "Here Comes Santa Claus" è stato poi consegnato individualmente in forma cartacea: agli studenti è stato quindi chiesto di ricercare individualmente, confrontandosi poi nel gruppo per ottenere un documento condiviso da presentare alla classe, le parole conosciute e sconosciute, utilizzando la struttura di Kagan denominata "?!\_" (Kagan & Kagan, 2009). La tecnica prevede di assegnare, nelle due fasi, un simbolo

---

<sup>80</sup> Disponibile su Youtube: <https://youtu.be/2sTvdeLQsMM>

specifico (utilizzando anche colori preimpostati e condivisi) ad indicare la conoscenza, l'incertezza o la non conoscenza del lessico analizzato.

A questo esercizio linguistico ha fatto seguito un'attività di completamento su scheda (a titolo esemplificativo di una strofa si veda l'allegato 8) del testo completo della canzone, che è stata riascoltata in un'altra versione musicale<sup>81</sup>.

- 4) **Fase di sintesi:** avendo come riferimento il testo completo della canzone fin qui studiata, a ciascuno studente viene assegnata un'istruzione, mentre al gruppo viene consegnata una scheda di riepilogo (il materiale completo è consultabile nell'allegato 9). La tecnica cooperativa in questo caso utilizzata è “*Passaporto*” (adattata dalla tecnica “Passaporto della parafrasi” di Kagan & Kagan, 2009): a turno ogni studente legge l'istruzione consegnatagli e ascolta le risposte in inglese dei compagni, annotandole nella scheda di riepilogo. Condizione necessaria per procedere all'istruzione successiva, che sarà proposta da un altro alunno, è rileggere al gruppo una risposta che riassume e includa correttamente i contributi dei compagni.
- 5) **Fase di riflessione:** gli alunni dovrebbero a questo punto conoscere in modo ragionevolmente adeguato la canzone “Here Comes Santa Claus”: per consentire una riflessione e una formalizzazione di quanto affrontato nelle fasi precedenti è stata proposta un'ultima attività da svolgere individualmente per poi confrontare e discutere le risposte nel gruppo prima di presentare il risultato alla classe. È stata dunque consegnata ad ogni alunno una scheda suddivisa in due colonne: a sinistra le parti iniziali di cinque frasi selezionate dalla canzone e a destra, in ordine sparso, la conclusione delle stesse frasi. In questo modo gli studenti hanno potuto ragionare sulla *consecutio* sintattico-lessicale parzialmente coadiuvata dai precedenti ascolti del materiale sonoro.
- 6) **Fase di controllo:** anche al termine di questa unità di acquisizione è stata consegnata una scheda di verifica individuale delle conoscenze, in due versioni: una versione di livello linguistico più avanzato (allegato 11: nel test è stato previsto un esercizio di produzione di brevi frasi a completamento) e una semplificata (allegato 12), contenente soltanto esercizi a scelta multipla e completamenti lessicali guidati. La differenziazione per livelli è avvenuta in

---

<sup>81</sup> Disponibile su Youtube: [https://youtu.be/7\\_Cq1LhPPvU](https://youtu.be/7_Cq1LhPPvU)

accordo con gli insegnanti anche in base ai risultati ottenuti<sup>82</sup> nel test somministrato la settimana precedente.

La settimana seguente è stato somministrato un test finale individuale (allegato 13)<sup>83</sup> per rilevare l'acquisizione dei contenuti proposti nelle due unità. Per un'azione didattica linguisticamente efficace è poi previsto un rinforzo o un recupero dei contenuti rivolto agli studenti sulla base dei risultati ottenuti nel test finale (Balboni 2015, p. 24). Tale azione è stata delegata alle insegnanti di inglese delle due classi, dopo la condivisione dei risultati.

#### ***5.4 Svolgimento dell'Unità Didattica 2: "Present Continuous"***

Nei mesi di gennaio-marzo è stata sviluppata la seconda unità didattica, focalizzata questa volta su un aspetto grammaticale della lingua inglese, il *Present Continuous*. La proposta si è inserita con un leggero ritardo rispetto al periodo inizialmente previsto dagli insegnanti di classe 5A e 5B, a causa delle due settimane di quarantena a cui le due classi, in tempi diversi, sono state sottoposte per positività di alcuni studenti al virus COVID-19. Una seconda quarantena in 5B è stata inoltre annunciata proprio durante le fasi finali della realizzazione della terza unità di acquisizione, causando la completa perdita dell'attenzione e della motivazione da parte degli studenti e lo slittamento della fase di controllo al rientro della quarantena.

Al momento dell'azione didattica, inoltre, alcuni bambini hanno partecipato alle attività a distanza, tramite collegamento Google Meet secondo il protocollo adottato dalla scuola (1 studente nella classe 5A e 3 studenti nella classe 5B), compromettendo la loro possibilità di partecipare attivamente alle proposte cooperative.

Di seguito vengono presentati gli elementi alla base della progettazione dell'unità, seguiti dalla descrizione operativa delle due unità di acquisizione svolte.

---

<sup>82</sup> Si veda par. 5.6.

<sup>83</sup> I cui risultati saranno esposti nel par. 5.6.

<b>Unità Didattica</b>	“Present Continuous”
<b>Unità di acquisizione</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Riconoscere il <i>Present Continuous</i> (2,5 ore)</li> <li>2. Le forme del <i>Present Continuous</i> (2 ore)</li> <li>3. Utilizzare il <i>Present Continuous</i> (2 ore)</li> </ol>
<b>Traguardi per lo sviluppo della competenza (dalle Indicazioni Nazionali)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'alunno comprende elementi del lessico e brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari</li> <li>• L'alunno descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.</li> <li>• L'alunno comunica in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni semplici di routine.</li> </ul>
<b>Obiettivi specifici</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendere e identificare le forme verbali di un discorso o di un semplice testo.</li> <li>• Interagire con un compagno o con un adulto utilizzando le forme verbali adeguate.</li> <li>• Distinguere parole simili come suono cogliendone il significato.</li> <li>• Conoscere e riprodurre la struttura delle frasi.</li> </ul>
<b>Prerequisiti</b>	<p>Conoscenza del <i>Simple Present</i> e delle forme linguistiche e lessicali previste nella programmazione delle annualità precedenti.</p> <p>Disposizione all'interazione e alla riflessione linguistica.</p>
<b>Strumenti di valutazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valutazione oggettiva: test per ogni fine UdA, verifica di fine UD. Monitoraggio in itinere dei lavori cooperativi tramite griglie osservative</li> <li>• Valutazione soggettiva: questionario di autovalutazione sull'attività svolta</li> </ul>

<b>Periodo di svolgimento</b>	Febbraio-Marzo 2022
<b>Aspetti metodologici</b>	Strutturazione in unità didattiche e unità di acquisizione, <i>Cooperative learning</i> , <i>brainstorming</i> , utilizzo di materiali autentici, didattica ludica, discussione, drammatizzazione, <i>peer review</i> .
<b>Tecniche cooperative:</b>	Think-pair share, Round robin, Group check, Pair check, Roundtable, Numbered Heads Together.
<b>Materiali</b>	LIM, schede cartacee.

I gruppi utilizzati nella prima unità didattica sono stati mantenuti pressoché identici anche in questa seconda proposta e gli ambienti sono stati nuovamente predisposti in anticipo dagli insegnanti.

Per riportare i gruppi in un clima cooperativo (che non è stato mantenuto al di fuori del percorso didattico) e gli alunni in un contesto linguistico immersivo è stata proposta l'attività "*Figure me out*": ciascuno studente ha ricevuto una scheda (allegato 14) contenente 9 riquadri. Una volta disegnato nel riquadro centrale il proprio volto è stato chiesto a ognuno di compilare gli altri riquadri con le informazioni richieste sotto forma di semplici operazioni matematiche. A schede completate sono stati presentati alcuni esempi di dialogo con l'insegnante, che doveva svolgersi rigorosamente in lingua inglese in forma di domanda e risposta, per poi intervistarsi a coppie all'interno dei gruppi, che fungevano da supporto in caso di dubbi linguistici prima di chiedere l'aiuto degli insegnanti (i quali comunque monitoravano le interazioni tra gli studenti, assicurando che la lingua inglese fosse adottata come veicolo comunicativo principale).

Con le stesse finalità esplicitate in favore della precedente attività, sono stati poi discussi all'interno dei gruppi i risultati e le motivazioni elaborate<sup>84</sup> di un test diagnostico (allegato 15) che gli alunni avevano svolto individualmente nella fase finale della precedente lezione di inglese con la loro insegnante: il test prevedeva infatti la ricerca ragionata dell'errore grammaticale tra le frasi proposte (una non concordanza del verbo alla 3° persona singolare).

---

<sup>84</sup> Tali risultati sono stati approfonditi nel par. 5.6.1



Al termine di questa fase iniziale, durata circa 30 minuti, è stato presentato il percorso delle successive tre unità di acquisizione, annunciando fin da subito anche in questo caso la presenza di un test da svolgere al termine dell'unità didattica.

#### 5.4.1 Unità di acquisizione 1: “Riconoscere il Present Continuous”

- 1) **Fase di motivazione:** per introdurre in modo accattivante il *Present Continuous* gli alunni hanno visionato il breve video animato “Simon’s cat – Snow business”<sup>85</sup>. Nel materiale non è presente alcun elemento linguistico: ciò ha concesso agli alunni una sorta di piccola parentesi defaticante nel contesto di una sequenza sostenuta di attività che hanno preceduto e seguito la visione.
- 2) **Fase globale:** al termine del video sono state poste alcune domande in lingua inglese di eventuale pre conoscenza del protagonista o degli elementi colti (gli animali, la neve, alcune parti della casa...). Agli studenti è stata poi consegnata una prima scheda operativa (allegato 16): come prima cosa sono state affrontate le prime due domande a pie’ di pagina (la terza domanda non è stata svolta in nessuna delle due classi quinte per mancanza di tempo). L’attività scaturita dai due quesiti è stata affrontata con la tecnica cooperativa *Think-Pair-Share* (Lyman, 1981): dopo qualche minuto di riflessione individuale gli studenti si sono confrontati a coppie, formulando una prima possibile risposta condivisa. In un secondo momento le coppie hanno discusso le rispettive ipotesi all’interno del gruppo. Le risposte finali, corrette nella quasi totalità dei casi, sono state infine presentate alla classe.
- 3) **Fase analitica:** in questa fase si è anzitutto conclusa l’attività di “Simon’s cat”: riguardando il video e soffermandosi sui momenti previsti gli studenti hanno affrontato le domande a risposta multipla, con l’ausilio dell’insegnante. È stata poi fornita a ciascun gruppo e, in aggiunta, anche a ciascuno studente una scheda (allegato 17), contenente un esercizio di esclusione di parole terminanti in “-ing” che non erano verbi al *Present Continuous*. La tecnica cooperativa proposta per quest’attività è stata il *Round robin* (Barkley, Major & Cross 2014, pp. 159-163, Kagan & Kagan, 2009), semplificata e adattata alle esigenze

---

<sup>85</sup> Disponibile su Youtube: <https://youtu.be/Tuf61OjvoPQ>

didattiche. Si tratta di una tecnica molto semplice, che prevede però una certa maturità nelle dinamiche cooperative. Dopo aver nominato un controllore dei turni di parola, ciascuno studente all'interno del proprio gruppo ha espresso la sua ipotesi su una delle parole proposte dalla scheda, motivando la scelta ed eventualmente rimettendola in discussione. Al termine dell'attività tutti i gruppi hanno individuato le 3 parole intruse, confessando, però, in alcuni casi, di aver identificato la parola “*bring*” solo in virtù delle esclusioni degli altri termini (il vocabolo era stato inserito appositamente per garantire almeno un elemento di difficoltà superiore).

- 4) **Fase di sintesi:** fulcro di questa fase è stata un'attività di drammatizzazione di gruppo, che ha suscitato negli alunni reazioni molto differenti, ma che ha visto la partecipazione di tutti (nonostante le reticenze di qualche studente). A ciascun gruppo è stata consegnata una scheda sempre diversa (l'allegato 18 riporta un esempio dei 7 previsti) contenente alcuni elementi necessari alla drammatizzazione. Per l'attività sono stati posti due vincoli: l'esplicitazione orale e linguisticamente coerente di tutti gli elementi della scheda e l'utilizzo da parte di almeno uno studente del *Present Continuous*. Ciascun gruppo ha pertanto pianificato la sua scenetta, scrivendo e memorizzando in breve tempo le poche battute e infine recitandole, raggiungendo in questo modo gli obiettivi prefissati per questa attività, ossia la produzione orale da parte di tutti gli studenti e la creazione di un clima positivo e di ascolto e osservazione reciproci delle varie esibizioni.
- 5) **Fase di riflessione:** per condurre gli studenti all'esplicitazione della regola grammaticale, dopo aver osservato e sperimentato gli aspetti fondamentali del *Present Continuous*, a ciascun gruppo è stato chiesto di nominare uno scrittore e di completare, attraverso dinamiche di discussione e di confronto, una scheda conclusiva a completamento guidato con distrattori e scelta multipla (allegato 19).
- 6) **Fase di controllo:** in questa prima unità di acquisizione sono stati affrontati relativamente pochi aspetti del *Present Continuous*, pertanto il test si è focalizzato sulla correttezza della struttura grammaticale, testando nel frattempo anche il corretto utilizzo del *Simple Present*. A questo scopo è stata proposta una

scheda da completare individualmente dopo la visione di un cortometraggio<sup>86</sup> (anch'esso quasi interamente privo di elementi linguistici), ma che fornisse un contesto motivante e significativo all'attività (allegato 20).

#### 5.4.2 Unità di acquisizione 2: “Le forme del Present Continuous”

- 1) **Fase di motivazione:** la nuova unità di acquisizione viene introdotta attraverso la visione di un video<sup>87</sup> che ha per protagonista Mr Bean, un personaggio molto noto agli alunni in veste di cartone animato, qui presentato nella versione originale e alle prese con un elemento natalizio trattato nella prima Unità Didattica. Il presepe è infatti l'altro protagonista del video, e attraverso alcuni stimoli proposti al termine della visione è stato possibile integrare il lessico del Natale precedentemente appreso con le forme verbali del *Present Continuous* usate dagli alunni per rispondere alle domande poste dall'insegnante.
- 2) **Fase globale:** dopo aver recuperato i concetti grammaticali affrontati nella prima unità di acquisizione è stato presentato un secondo video, stavolta musicale<sup>88</sup>, della canzone “Lemon Tree”. Non si trattava della canzone originale, ma di una *cover* che presentava lo stesso testo, ma un differente *clip* video: su questi due elementi si sono innestate le successive attività. In particolare in questa prima fase gli studenti si sono concentrati sul duplice ascolto globale della canzone: prima dell'ascolto è stato chiesto ai gruppi di provare a scrivere quanti più verbi possibili nella forma del *Present Continuous* udibili nella canzone. Infine i verbi di ciascun gruppo sono stati condivisi con la classe per redigere alla lavagna una lista di tutti gli elementi sentiti (includendo anche le forme grammaticalmente corrette ma lessicalmente errate o non presenti nella canzone).
- 3) **Fase analitica:** è stata poi fornita a ciascuno studente una scheda (allegato 21) ed è stato lasciato qualche minuto per la lettura e la discussione del testo in gruppo: un certo numero di gruppi ha cominciato fin da subito a completare alcuni spazi, aiutati anche dalla lista sempre visibile alla lavagna. In un successivo riascolto della canzone gli studenti hanno provato a completare in

---

<sup>86</sup> Disponibile su Youtube: [https://youtu.be/38y\\_1EWIE9I](https://youtu.be/38y_1EWIE9I)

<sup>87</sup> Disponibile su Youtube: <https://youtu.be/q8tSq-fNNyk>

<sup>88</sup> Disponibile su Youtube: <https://youtu.be/QzmbR-oQA70>

gruppo quanti più spazi possibili, discutendo le varie ipotesi ed eleggendo un documento comune che è stato infine confrontato con quello degli altri gruppi.

- 4) **Fase di sintesi:** in questa fase sono stati forniti agli studenti gli strumenti e le modalità per scoprire e cominciare a fissare le forme negativa e interrogativa del *Present Continuous*. L'insegnante ha scritto alla lavagna un verbo non presente nella canzone alla seconda persona singolare del *Simple Present* (ad es.: “You read”). Seguono la forma affermativa al *Present Continuous*, la forma negativa e la forma interrogativa. Con questa istruzione implicita i gruppi sono stati chiamati a compilare alcune schede (allegato 22) attraverso la tecnica cooperativa *Pair check* (Kagan & Kagan, 2009). Questa tecnica prevede l'istituzione di una base di lavoro a coppie con ruoli di istruttore e di esecutore (nei gruppi contenenti nuclei di 3 persone uno dei tre lavorava individualmente per poi confrontarsi con la coppia). Compito dell'istruttore era di osservare, aiutare ed eventualmente correggere l'esecutore nel suo compito di svolgimento della consegna. Al termine di ogni esercizio i ruoli venivano scambiati.

Per consolidare ulteriormente l'uso del *Present Continuous* nelle sue forme gli studenti hanno partecipato ad un'attività di *Think-pair-share*<sup>89</sup> (Kagan & Kagan, 2009). Ad ogni coppia è stata fornita una scheda (allegato 23) con 3 domande da discutere utilizzando la tecnica prevista e una quarta domanda a risposta chiusa che ha previsto il supporto di tutto il gruppo per essere centrata. Le domande si basavano sul video della canzone, la cui visione si è svolta prima dell'attività di *Think-pair-share*.

- 5) **Fase di riflessione:** in questa fase è stato chiesto ad ogni gruppo di redigere in una tabella le quattro forme del *Present Continuous* del verbo “to drink”. Per quest'attività è stata scelta una versione rielaborata e “di gruppo” della tecnica *Pair check*, denominata *Group check* (tratta da Kagan & Kagan, 2009). A turno un componente del gruppo fungeva sia da scrittore che da controllore dei turni, premurandosi di chiedere a ciascun altro componente la forma verbale da inserire nella tabella. Il resto del gruppo fungeva, dunque, sia da osservatore che da fonte di risposta o di confronto. Lo scrittore dichiarava terminato il suo turno

---

<sup>89</sup> Già descritta nel par. 5.4.1.

solo se tutti avevano parlato e se la sua parte della tabella era stata completata correttamente.

- 6) **Fase di controllo:** una scheda simile (allegato 24) è stata fornita per la prova finale individuale di questa unità di acquisizione. A ciascuno studente è stato consegnato anche un biglietto contenente uno dei verbi (esente da irregolarità) studiati durante il percorso scolastico da declinare nelle varie forme e persone del *Present Continuous*.

### 5.4.3 Unità di acquisizione 3: “Utilizzare il Present Continuous”

- 1) **Fase di motivazione:** attraverso un quiz grammaticale (figure 21 e 22) costruito utilizzando Power Point è stato chiesto ai gruppi di formare a turno (facendo parlare in definitiva tutti i componenti) le espressioni verbali richieste utilizzando una persona a piacere, prima a partire dal *Simple Present* e poi da un verbo fornito in lingua italiana. I simboli utilizzati di volta in volta indicavano la forma richiesta (affermativa, negativa, interrogativa).



Figura 21: legenda del quiz grammaticale



Figura 22: esempi di esercizi di composizione grammaticale del Present Continuous

2) **Fase globale:** il video proposto per questa fase è tratto dal terzo film di Harry Potter (“Il prigioniero di Azkaban”).

Dopo una prima visione della clip<sup>90</sup> è stata fornita a ciascuno studente una scheda (allegato 25) contenente una lista di azioni, presentate in disordine rispetto alla sequenza video. I gruppi, attraverso il facilitatore, hanno chiesto la traduzione di alcuni vocaboli sconosciuti: a questo ha fatto seguito una seconda visione dello spezzone video. La tecnica utilizzata anche in questo caso è stata l’ormai consolidata *Think-Pair-Share* (Kagan & Kagan, 2009): al tentativo di riordino individuale è seguito prima il confronto a coppie e poi di gruppo.

3) **Fase analitica:** in questa fase gli studenti hanno messo alla prova la loro capacità di comprensione grammaticale e manipolazione delle forme del *Present Continuous*. Il video è stato riprodotto una terza volta, interrompendolo in alcuni punti prestabiliti, inclusi quelli relativi alle azioni presentate nell’attività precedente. Usando la tecnica *Numbered Heads Together*<sup>91</sup> (Kagan & Kagan, 2009), l’insegnante poneva di volta in volta ai vari gruppi una frase nella forma affermativa al *Simple Present*. Gli studenti chiamati dovevano modificare la frase rendendo il verbo al *Present Continuous*, in forma affermativa o negativa a seconda dei casi, utilizzando anche i costrutti temporali corretti (“now”, “right now”, “at this time”...), come nel seguente esempio:

- INSEGNANTE: “The twins open the map”.
- STUDENTE: “Right now the twins are opening the map”.

4) **Fase di sintesi:** Una seconda attività basata sul materiale tratto da Harry Potter ha visto la produzione scritta individuale di frasi in lingua inglese, con il vincolo di utilizzare almeno un verbo al *Present Continuous*. Ai gruppi è stata dunque fornita una lista di oggetti presenti nella saga del giovane mago (“Wizard”, “Wand”, “Fight”, “Death-eaters”, “Study”, “School of Magic”, “Spell”, “Fly”, “Invisibility cloak”) . L’esercizio si è svolto mediante una rivisitazione della tecnica *Roundtable* (Kagan & Kagan, 2009): ciascuno studente ha scelto una parola tra quelle proposte, in un secondo tempo le parole sono state condivise e confermate formalmente nel gruppo, andando a costituire gli elementi comuni e

---

<sup>90</sup> Disponibile su Youtube: <https://youtu.be/vNc43oKqQzg>

<sup>91</sup> Descritta nel par. 5.2.

principali per l'esercizio. Ogni alunno ha successivamente scritto una frase per ciascuna parola, utilizzando il *Present Continuous*. Poi il foglio è stato passato al compagno alla sua destra, che ha letto le frasi decidendo di ampliarle, correggerle, commentarle oppure di lasciarle immutate. A ogni studente è stato chiesto di utilizzare una penna di colore diverso al fine di riconoscere i vari autori. Quando il foglio è ritornato all'autore originario questi ha redatto la versione definitiva delle sue frasi, utilizzando i commenti e le eventuali correzioni o aggiunte dei compagni. Ciascuno studente ha scelto, infine, una delle sue frasi e, leggendola, ne ha eseguito una breve drammatizzazione all'interno del gruppo. Questo ha consentito, oltre all'espletamento della funzione di reimpiego delle strutture acquisite nelle fasi precedenti, anche da una parte di sperimentare una piccola prova di produzione orale, dall'altra di mantenere la coerenza di significato del *Present Continuous*, data la sua aderenza alla contemporaneità dell'azione.

- 5) **Fase di riflessione:** l'attività finale di gruppo si è sganciata dal tema di Harry Potter, presentando un semplice esercizio di comprensione scritta (allegato 26) che ha cercato di accompagnare lo studente nel consolidamento dell'idea grammaticale di contemporaneità legata all'uso del *Present Continuous*. Per questa attività è stata utilizzata una tecnica di completamento collaborativo a coppie: la scheda fornita, in formato A3, permetteva di essere letta e compilata comodamente da entrambi i componenti della coppia, che potevano organizzare in autonomia i ruoli e suddividere le parti da completare. Al termine di questa prima fase di scrittura ciascun membro della coppia era tenuto a controllare la correttezza delle risposte del compagno, proponendo correzioni a margine che sarebbero state discusse in un momento finale con il resto del gruppo, per creare un unico documento definitivo e, secondo i criteri utilizzati dagli studenti, corretto.
- 6) **Fase di controllo:** a conclusione dell'ultima unità di apprendimento ciascuno studente ha ricevuto una scheda di *testing* (allegato 27). Una volta compilata, la scheda è stata consegnata ad un altro studente dello stesso gruppo per un'attività di *peer review* (Grion & Restiglian, 2020) e così via finché ciascuno studente non ha potuto controllare tutti i test e avere un confronto completo e stimolante

sul compito svolto. Alla fine ogni alunno ha potuto rivedere ed eventualmente correggere il proprio test prima di consegnarlo all'insegnante. Indubbiamente questa pratica ha permesso a ciascun componente del gruppo di interagire in modo costruttivo con tutti gli altri, oltre che di riflettere su eventuali incertezze o errate convinzioni linguistiche esperite durante la compilazione del test.

Anche questa unità didattica si è conclusa con la somministrazione di un test di verifica in uscita individuale (allegato 28), avvenuta la settimana successiva all'ultimo incontro, che ha cercato di evidenziare sia nelle classi sperimentali che nella classe di controllo il raggiungimento (o il mancato tale) degli obiettivi linguistici prefissati. I risultati sono diventati parte integrante del *portfolio* dello studente, essendo stati condivisi in tutti gli aspetti con gli insegnanti di riferimento.

## **5.5 *Gli strumenti di valutazione***

### **5.5.1 *La valutazione dell'aspetto linguistico***

Avendo ben presenti i traguardi e obiettivi curricolari in ambito linguistico presentati nel par. 5.2.1 si è reso necessario innanzitutto costruire una rubrica valutativa che comprendesse i vari aspetti presi in considerazione.

Va però considerato il fatto che un periodo di indagine così breve e circoscritto preclude l'efficace valutazione globale dello sviluppo delle competenze comunicative: tale valutazione andrebbe integrata con le informazioni e i giudizi raccolti dall'insegnante nel corso delle altre occasioni didattiche.

Poiché le due unità proposte avevano obiettivi specifici ben definiti, sono state redatte due distinte rubriche valutative, in linea con i criteri previsti dalla più recente normativa<sup>92</sup>:

---

<sup>92</sup> Ordinanza Ministeriale n. 172 del 04 dicembre 2020



UD “Christmas time”				
OBIETTIVI	Avanzato	Intermedio	Base	Iniziale
<i>Conoscere tradizioni e simboli del Natale in lingua inglese</i>	Conosce e descrive in modo sicuro e corretto in lingua inglese tradizioni e simboli del Natale.	Conosce e descrive in lingua inglese tradizioni e simboli del Natale.	Conosce e descrive in lingua inglese con qualche incertezza tradizioni e simboli del Natale.	Con l’aiuto dell’insegnante descrive in lingua inglese gli elementi principali relativi a tradizioni e simboli del Natale.
<i>Conoscere il lessico sul Natale</i>	Conosce e riproduce con sicurezza e in modo autonomo elementi lessicali riferiti al Natale.	Conosce e riproduce elementi lessicali riferiti al Natale.	Conosce e riproduce con qualche incertezza elementi lessicali riferiti al Natale.	Con l’aiuto dell’insegnante riproduce elementi lessicali riferiti al Natale.

Tabella 1: Rubrica valutativa UD “Christmas time”

UD “Present Continuous”				
OBIETTIVI	Avanzato	Intermedio	Base	Iniziale
<i>Comprendere e identificare le forme verbali di un discorso o di un semplice testo.</i>	Riconosce le forme verbali di un discorso o di un semplice testo in modo sicuro e autonomo.	Riconosce le forme verbali di un discorso o di un semplice testo.	Riconosce con qualche incertezza le forme verbali di un discorso o di un semplice testo.	Con l’aiuto dell’insegnante riconosce le forme verbali di un discorso o di un semplice testo.
<i>Interagire con un compagno o con un adulto utilizzando forme verbali adeguate.</i>	Interagisce in modo sicuro con un compagno utilizzando forme verbali corrette.	Interagisce in con un compagno utilizzando forme verbali corrette.	Interagisce in modo incerto con un compagno utilizzando forme verbali adeguate.	Interagisce con un compagno attraverso il supporto e la guida dell’insegnante, utilizzando forme verbali in modo incerto.
<i>Distinguere parole simili cogliendone il significato.</i>	Riconosce affinità fonemiche e grafemiche delle parole,	Riconosce affinità fonemiche e grafemiche delle parole,	Riconosce affinità fonemiche e grafemiche delle parole,	Con l’aiuto dell’insegnante riconosce affinità fonemiche e

	cogliendone il significato in modo sicuro.	cogliendone il significato nella maggior parte dei casi.	cogliendone il significato con qualche incertezza.	grafemiche delle parole, cogliendone il significato se supportato.
<i>Conoscere e riprodurre la struttura delle frasi.</i>	Conosce e riproduce in modo sicuro e corretto la struttura delle frasi.	Conosce e riproduce la struttura delle frasi.	Conosce e riproduce con qualche incertezza la struttura delle frasi.	Con l'aiuto dell'insegnante conosce e riproduce la struttura delle frasi.

Tabella 2: Rubrica valutativa UD "Present Continuous"

Gli strumenti ricavati dalle rubriche valutative utilizzati per elaborare un giudizio finale complessivo di ogni singolo studente coinvolto sono:

- test diagnostico di inizio percorso;
- osservazioni e ascolto in itinere delle produzioni linguistiche degli studenti, attraverso una griglia osservativa<sup>93</sup>;
- test diffusi, individuali o cooperativi, alla fine di ogni unità di apprendimento
- test finale.

### 5.5.2 La valutazione dell'ambito cooperativo

Anche la dimensione cooperativa è stata attentamente monitorata, in virtù del fatto che, come approfondito nel capitolo 2, il *Cooperative Learning* può influire positivamente sia sul piano degli apprendimenti che nella dimensione sociale e relazionale. È stato pertanto messo a punto un protocollo osservativo attraverso l'utilizzo di una griglia che permettesse una rapida lettura di comportamenti e interazioni degli studenti all'interno dei gruppi, e delle relazioni tra i gruppi stessi.

Il contesto osservato si è rivelato infatti particolarmente complesso, e il monitoraggio delle pratiche cooperative non poteva limitarsi a un'osservazione globale delle dinamiche nelle due classi.

<sup>93</sup> Si veda allegato 29.

Pertanto sono stati sviluppati due strumenti specifici per il contesto di lavoro:

- una griglia di osservazione dei gruppi (allegato 30) impostata sulle attività di monitoraggio dei comportamenti cooperativi desiderati di Comoglio e Cardoso (1996, pp. 467-468): la griglia, appositamente costruita in forma leggera per permetterne un uso agevole durante le attività, si suddivide in due sezioni:
  - una prima parte relativa alle *soft skills* (pp. 170-173) coinvolte nel *Cooperative Learning*, alle quali l'insegnante ha assegnato di volta in volta un voto compreso tra 1 (corrispondente a "comportamento scarso o non presente") e 4 (corrispondente a "comportamento pienamente raggiunto");
  - una seconda parte di annotazione dei ruoli emersi più o meno esplicitamente nei gruppi: le voci eventualmente presenti andavano spuntate ed era possibile indicare, accanto alla capacità descritta, anche il nome individuato dagli insegnanti per quel ruolo;
- Un questionario di autovalutazione (allegato 31) che, attraverso la voce degli studenti, ha permesso di fare luce su alcuni aspetti legati alla relazione e alla creazione di un clima positivo ad essa collegata.

## **5.6 *Analisi dei risultati***

### **5.6.1 *Analisi dei dati raccolti dalla valutazione in ambito cooperativo***

I due strumenti utilizzati per il rilevamento dei processi cooperativi durante il percorso didattico hanno offerto una panoramica in forte favore della metodologia adottata.

Anzitutto il livello di gradimento delle attività di gruppo (non è stato utilizzato il termine "cooperativo" per il rischio che non fosse abbastanza chiaro per gli alunni) da parte degli studenti si è rivelato molto alto (figura 23):

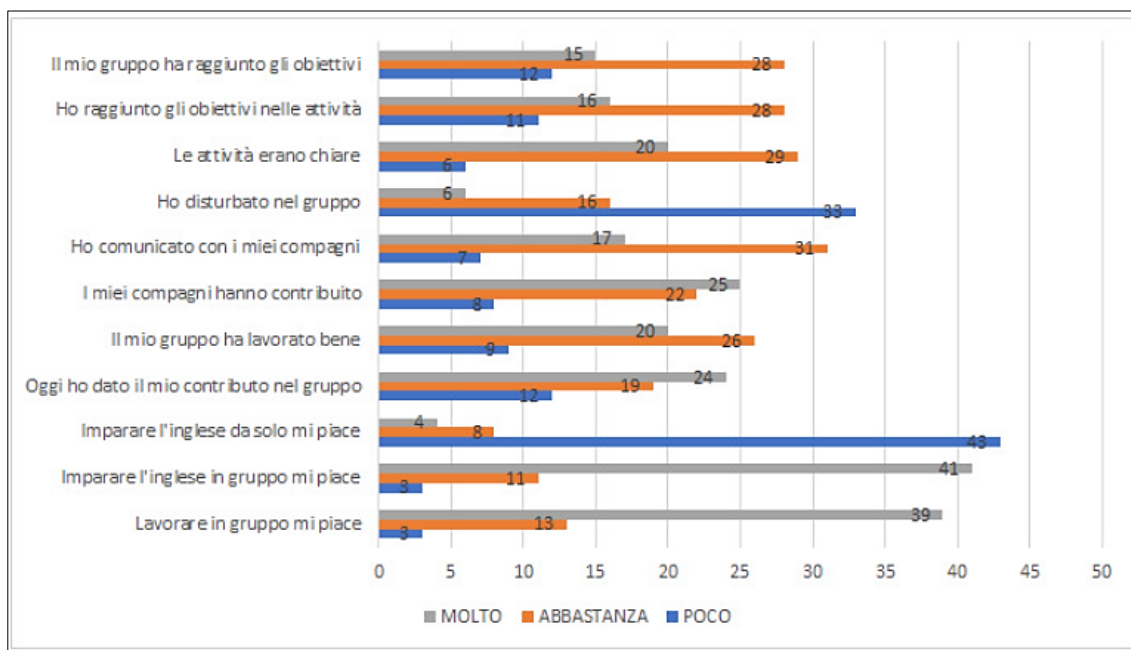


Figura 23 - Risultati aggregati questionario di autovalutazione degli studenti

I giudizi negativi (o positivi, nel caso degli enunciati posti con accezione negativa od opposta rispetto al *cooperative learning*) si sono rivelati sempre molto bassi, risalendo soltanto (ma in modo lieve) nella percezione della difficoltà delle attività e del proprio contributo nel gruppo (la frase “il mio gruppo ha raggiunto gli obiettivi” è invece un indicatore relativamente affidabile, dato che lo studente non ha potuto esprimere l’accezione conferita alla frase, che poteva essere interpretata con diverse sfumature).

Attraverso la griglia di osservazione sono emersi alcuni dati che confermano quanto già sottolineato da tutti gli studiosi del *cooperative learning*<sup>94</sup>, ossia della sua importanza nella creazione e nel mantenimento di un clima positivo nei gruppi e nella classe. Le rilevazioni sono state effettuate almeno due volte per ogni gruppo e nello specifico in due momenti diversi del percorso, all’inizio e alla fine della seconda unità didattica. Pur non essendo queste informazioni verificabili oggettivamente (si tratta di un’assegnazione di punteggi da parte di chi scrive, sulla base di evidenze osservative) la

<sup>94</sup> Si veda cap. 3.

curva dei risultati dei monitoraggi è ascendente, mostrando il seguente tasso di miglioramento (valore medio) nelle due principali rilevazioni:

- rispetto dei turni di parola: da 1,4 a 2,4 (+71%)
- rispetto dei compagni: da 3,6 a 3,6 (nessuna variazione)
- attenzione negli interventi dei compagni: da 2,1 a 2,3 (+10%)
- rispetto delle tempistiche: da 2,9 a 3,0 (+3%)
- condivisione idee e opinioni: da 2,9 a 3,3 (+14%)
- condivisione del materiale: da 3,6 a 3,8 (+6%)
- pianificazione del lavoro: da 1,7 a 2,4 (+41%)
- clima positivo (percezione dall'esterno): da 2,6 a 3,0 (+15%)
- partecipazione alla vita del gruppo: da 2,8 a 3,1 (+11%)

La dimensione dei processi cooperativi meriterebbe naturalmente un approfondimento ben maggiore, trattandosi di un dato di fondamentale importanza per certificare l'efficacia del *cooperative learning*, ma in questa sede ci si limiterà alla constatazione di un effettivo miglioramento percepito da attori esterni nelle dinamiche di gruppo, che, insieme alla dichiarazione di generale benessere nel lavorare in un contesto cooperativo rispecchia le conclusioni di studiosi quali Comoglio e Cardoso (1996) o Kagan (1985), che concordano, insieme a molti altri e in riferimento al *cooperative learning*, sull'effettiva generazione di situazioni favorevoli alla relazione, alla motivazione e di conseguenza all'apprendimento.

### **5.6.2 *Analisi dei risultati del test diagnostico***

Nel test<sup>95</sup>, svolto individualmente, è stato richiesto di evidenziare l'unica frase grammaticalmente errata (la n. 5), che è stata individuata da 2 studenti in 5A (9%) e da 3 studenti in 5B (14%). Il compito proposto era volutamente di livello linguistico avanzato (data la quantità di informazioni e di strutture grammaticali presenti), e non è stata fornita subito la risposta corretta dall'insegnante. La discussione nei gruppi ha condotto a una riflessione grammaticale iniziale che ha portato all'individuazione della

---

<sup>95</sup> Si veda allegato 15.

risposta corretta in 3 gruppi su 6 in 5A (per un totale di 12 studenti, pari al 52%) e in 3 gruppi su 5 in 5B (per un totale di 13 studenti, pari al 59%).

### ***5.6.3 Analisi e comparazione dei risultati dei test di fine UD***

La valutazione del test finale relativo all'unità didattica "Christmas time" (allegato 13) ha tenuto in considerazione i parametri di seguito descritti nell'assegnazione dei punteggi (necessario a una comparazione oggettiva all'interno della ricerca):

- *Esercizio #1 (collegamento di parole):* 1 punto per ogni risposta corretta  
Punteggio massimo: 9 punti
- *Esercizio #2 (risposta aperta sul presepe):*
  - 0 punti per risposta mancante o errata
  - 1 punto per risposta inesatta o incompleta
  - 2 punti per risposta corretta e completa
- *Esercizio #3 (completamento):* 1 punto per ogni risposta corretta  
Punteggio massimo: 9 punti

Il punteggio totale per questa prova individuale è risultato pertanto essere di 20 punti. L'analisi comparata dimostra un livello simile nei risultati delle tre classi considerate (figura 24), che hanno ottenuto i seguenti punteggi:

- 5A - punteggio medio: 17,34
- 5B - punteggio medio: 17,09
- 5C - punteggio medio: 17,89

Dal punteggio della classe 5C è stato escluso l'alunno con disabilità intellettiva (che non ha svolto la prova), mentre nelle altre classi sono stati inclusi tutti gli alunni (anche i due studenti con disabilità intellettiva lieve).

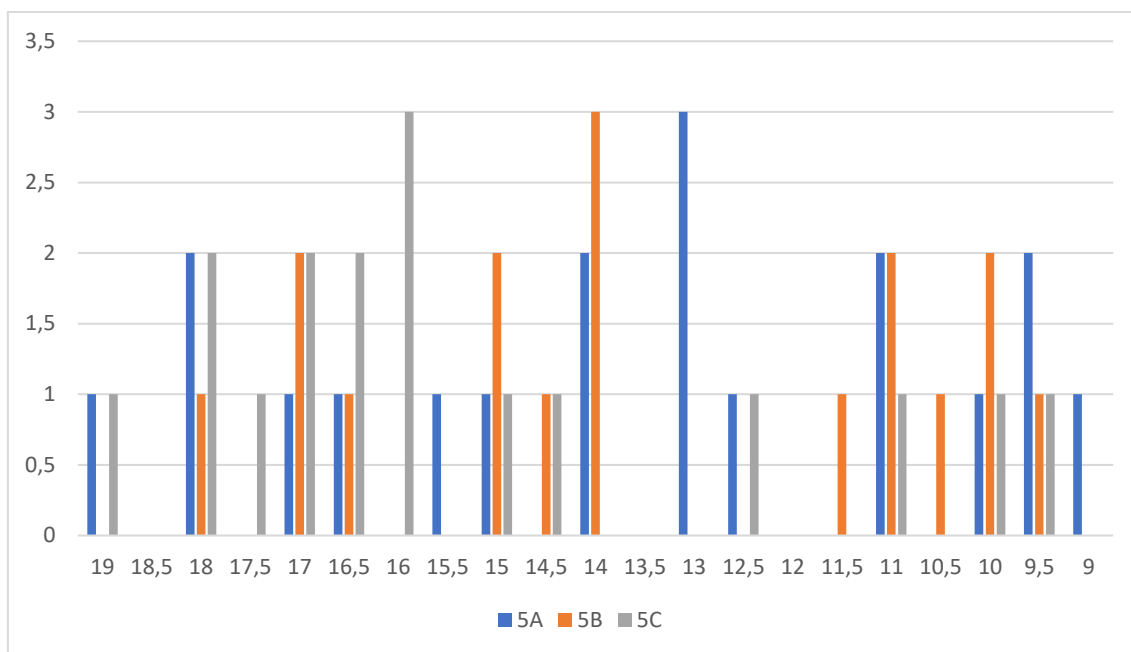


Figura 24 - Risultati test finale UD "Christmas time"

La valutazione del test finale relativo all'unità didattica "Present Continuous" (allegato 28) ha tenuto in considerazione i parametri di seguito descritti nell'assegnazione dei punteggi:

- *Esercizio A (riscrittura)*:
  - 0,5 punti per verbo incompleto (es.: manca l'ausiliare)
  - 1 punto per verbo corretto e completo
 Punteggio massimo: 4 punti
- *Esercizio B (scelta di opzioni)*: 1 punto per ogni risposta corretta  
Punteggio massimo: 4 punti
- *Esercizio C (forma negativa)*: 1 punto per ogni risposta corretta  
Punteggio massimo: 4 punti
- *Esercizio D (forma interrogativa)*: 1 punto per ogni risposta corretta  
Punteggio massimo: 4 punti
- *Esercizio E (scelta tra 2 opzioni)*: 0,5 punti per ogni risposta corretta  
Punteggio massimo: 3 punti

Il punteggio totale per questa prova individuale è risultato pertanto essere di 19 punti. L'analisi comparata dimostra un livello molto diverso nei risultati tra le tre classi considerate (figura 25): i punteggi medi ottenuti dalla classe con metodologia

tradizionale risultano infatti sensibilmente più elevati rispetto alle due classi dove è stata sperimentata la metodologia cooperativa:

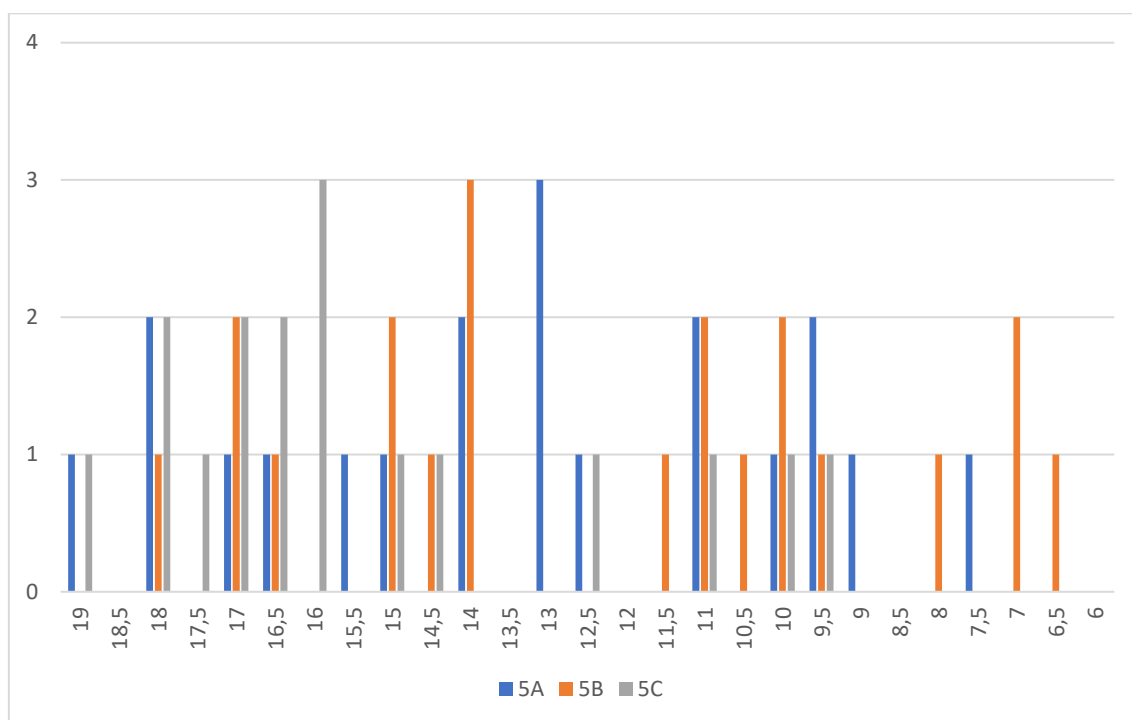


Figura 25 - Risultati test finale UD "Present Continuous"

- 5A, punteggio medio: 13,30
- 5B, punteggio medio: 12,24
- 5C, punteggio medio: 15,29

Anche in questo caso dal conteggio dei punti della classe 5C è stato escluso l'alunno con disabilità intellettiva (che non ha svolto la prova), mentre nelle altre classi sono stati inclusi tutti gli alunni (anche i due studenti con disabilità intellettiva lieve).

Non hanno però preso parte alla prova 2 alunni di 5A, 3 alunni di 5B e 2 alunni di 5C per assenza. Il test per loro è stato recuperato con le insegnanti, ma il risultato non poteva essere considerato valido ai fini della ricerca poiché nel frattempo tutte e 3 le insegnanti avevano proseguito nello svolgimento delle lezioni e nel rinforzo nell'uso del *Present Continuous*.

In generale si è assistito per questo test a un relativo crollo dei risultati in campo grammaticale, anche se la classe 5C ha mantenuto un livello relativamente alto nelle valutazioni.



Tra gli errori più comuni nell'uso del *Present Continuous* rilevati nei test si possono evidenziare:

- dimenticanza dell'ausiliare "to be" nella costruzione verbale: quasi 4 studenti su 5 in tutte e tre le classi non hanno ancora acquisito questa regola;
- incertezza nella costruzione della forma interrogativa (inversione di altri elementi della frase oltre al tempo composto);
- difficoltà nella comprensione della temporalità nelle frasi dell'esercizio E.

## ***5.7 Considerazioni, prospettive e proposte per la scuola***

### ***5.7.1 Le criticità incontrate***

La prima impressione di chi scrive, emersa al termine di ciascuna unità di apprendimento e dell'intero percorso didattico, è stata quella di avere speso una quantità di energie non proporzionale a quanto ottenuto nell'immediato dal punto di vista linguistico, soprattutto considerando i risultati dei test finali. A rigor di logica, dunque, la domanda di fondo della presente ricerca si scontra con una realtà oggettivamente comprovata, di minore efficienza del *Cooperative Learning* rispetto ad altre metodologie: tale considerazione va però circostanziata nell'esperienza qui presentata in relazione alla specificità di contesto, attori coinvolti e attività proposte, che mitiga la perentorietà di tale giudizio.

Indipendentemente dai risultati raggiunti, infatti, la messa in atto delle attività progettate ha dato prova di essere, nell'opinione e nell'esperienza di chi scrive, profondamente diversa nelle due unità didattiche. L'unità "Christmas time" si è rivelata infatti relativamente più semplice nella conduzione, nella gestione e nell'osservazione in itinere degli atteggiamenti e delle interazioni degli studenti, e da ciò può aver tratto beneficio anche il processo di apprendimento (dimostrato dai risultati esposti nel par. 5.6.3). È probabile anzitutto che la tematica trattata (un aspetto culturale generalmente amato dagli studenti) fosse da una parte più motivante, dall'altra offrisse materiali

autentici di partenza e su cui operare che si sono dimostrati più vicini alla dimensione cognitiva degli alunni.

Sulla realizzazione dell'unità didattica "Present Continuous", inoltre, gravava il timore dello scrivente per la responsabilità verso l'apprendimento degli aspetti grammaticali da parte degli studenti, dovuta alla percezione di una maggiore importanza didattica dell'ambito linguistico trattato rispetto a quello culturale previsto nell'unità didattica "Christmas time". È, questo, un ragionamento evidentemente infondato, poiché i contributi apportati dalle due unità hanno sì toccato aspetti linguistici diversi, ma godono di eguale importanza didattica poiché hanno, al contempo, consentito un approccio più completo alle caratteristiche comunicative della lingua inglese.

Un altro elemento di criticità emerso è stato la difficoltà di conciliare proprio gli aspetti linguistici di tipo strutturale-grammaticale dell'unità didattica "Present Continuous" con le tecniche e le strategie cooperative maggiormente utilizzate nello specifico di questo percorso e in generale: esse si rivelano infatti particolarmente adatte, per le loro caratteristiche di interazione, ad attività di discussione, di risoluzione di problemi, di tutoring, di utilizzo di materiali articolati e complessi, dotati di profondità didattica; se applicate ad aspetti strutturali e vincolanti come quelli grammaticali, invece, rischiano di perdere la loro efficacia.

È probabile che, da una parte, la mia personale preparazione nel *cooperative learning* e nella didattica della lingua inglese non fosse sufficientemente adeguata a una tipologia di attività che, in effetti, richiede la conoscenza o l'approfondimento specifico di svariate tecniche, alcune delle quali certamente più adatte agli aspetti grammaticali oggetto di questa sperimentazione. L'organizzazione stessa del modello di Balboni (2015) per le unità didattiche e le unità di apprendimento si è rivelato un vincolo spesso di difficile gestione in un'ottica di integrazione continua con il *cooperative learning*.

Occorre considerare, poi, che le pratiche cooperative richiedono un periodo di tempo mediamente maggiore rispetto ad altre modalità didattiche per essere davvero efficaci. Il tempo concessomi per sviluppare tutte le fasi utilizzando quante più strategie cooperative possibili si è rivelato dunque molto spesso insufficiente, costringendomi a troncature attività o a concluderle in modo sbrigativo. D'altra parte anche la giovane età degli studenti non ha aiutato molto in questo senso, poiché è ragionevole pensare che sia

necessario un maggior livello di maturità relazionale e soprattutto, di competenza linguistica per poter mettere in campo tecniche cooperative più complesse.

A queste considerazioni si aggiunge infine la criticità del contesto sanitario, in particolare nell'unità didattica "Present Continuous". Le molte assenze e la quarantena forzata delle classi ha reso più difficoltosa la gestione del percorso e ha ridotto il clima di positività che si sarebbe altrimenti creato in modo più evidente: gli incontri si sono infatti svolti pressoché liberi da vincoli nella prima unità didattica, ma hanno costituito fonte di ritardo e di forti limitazioni (nella presenza in classe di docenti e studenti) nella seconda unità.

### **5.7.2 Risvolti positivi dal percorso didattico**

Non sono mancati, comunque, nell'esperienza didattica qui riassunta, aspetti e osservazioni positive e incoraggianti. Anzitutto le insegnanti che hanno aderito alle pratiche cooperative hanno dato sin dall'inizio un riscontro fortemente favorevole al recupero delle attività di gruppo, e con esse di quella dimensione interpersonale che è venuta a mancare nei molti mesi precedenti di distanziamento obbligatorio. Gli stessi studenti sono ritornati con grande entusiasmo alla configurazione di gruppo delle loro classi, dimostrato da un generalmente elevato livello di partecipazione e di interesse nelle attività da parte di tutti.

Nello specifico della didattica della lingua inglese l'uso frequente di materiale audiovisivo autentico è stato particolarmente efficace dal punto di vista del coinvolgimento e dell'attenzione, ed ha rappresentato occasione di riflessione, in qualità di spunto operativo, anche per le docenti curricolari che hanno partecipato agli interventi. Oltre a ciò, è stata rilevata insieme agli insegnanti un livello partecipazione particolarmente elevato nelle attività di *role play* e in quelle in cui era presente un certo grado di competitività tra i gruppi (come ad esempio il *Numbered Heads Together* o l'attività di canto di gruppo dei *jingle* natalizi). Pur senza arrivare alla creazione di un impianto competitivo strutturato come quello dello STAD<sup>96</sup> di Slavin (1995) si conferma in questa sede a livello osservativo dell'importanza sul piano motivazionale dell'integrazione tra pratiche cooperative, competitive e finanche

---

<sup>96</sup> Si veda par. 3.1.1.

individualistiche (sempre seguendo le esigenze e la natura del contesto classe di riferimento) come teorizzato e declinato operativamente da Johnson e Johnson (1999).

Anche se non è stata effettuata una rilevazione oggettiva approfondita e dettagliata del clima della classe durante il percorso, i risultati emersi dai questionari di autovalutazione e dalle griglie osservative<sup>97</sup> confermano, infine, quanto riscontrato durante e al termine degli interventi (nei momenti di confronto con le docenti), ossia l'avvio (o, più probabilmente, il recupero) di un fermento relazionale e di una volontà di mettersi in gioco sin dalle prime attività svolte.

In questo senso ha certamente giocato un ruolo importante il fattore novità (sia metodologica che nell'insegnante di riferimento per il percorso), che rappresenta comunque un aspetto da tenere in considerazione in virtù dell'inevitabile rinforzo motivazionale nelle classi sperimentali, ma anche come variabile aggiuntiva nell'analisi dei risultati della classe 5C, dove sono state utilizzate metodologie non cooperative condotte da un'insegnante che gli studenti conoscono sin dalla classe prima, in un contesto che risulta in questo caso motivante anche grazie a *routine* consolidate e a un rapporto alunni-docente particolarmente saldo e proficuo.

### ***5.7.3 Prospettive e proposte per la scuola***

Le criticità e i punti di forza emersi a livello osservativo fanno parte integrante del processo di ricerca e di sperimentazione e ne costituiscono elemento fondamentale per una riflessione in ottica di miglioramento, a completamento dei risultati oggettivi ottenuti e analizzati.

Riproporre il percorso didattico con altre tempistiche, magari in un diverso "momento storico" (svincolato dunque dai timori del COVID e dalle conseguenti quarantene) ed evitando errori e mancanze inevitabilmente commessi nella conduzione e nella gestione di questa proposta potrebbe rivelarsi proficuo da una parte per l'esperienza cooperativa in sé (come esempio di fattibilità scolastica per l'Istituto e per le altre classi) in ottica di conferma degli incoraggianti risultati nell'ambito della relazione e della motivazione, dall'altra per cercare di ottenere un maggior numero di

---

<sup>97</sup> Si veda par. 5.6.1.

risultati relativi all'apprendimento, poiché, purtroppo, questi ultimi non sono stati pienamente comprovati in questa limitata sede.

Lungo questa direzione di riproposizione dell'esperienza in ottica migliorativa la scuola potrebbe attivarsi per una serie di azioni che andrebbero a stimolare l'interesse e a rafforzare idee positive e proattive da parte degli insegnanti nei confronti del *cooperative learning* e della sua applicazione nei vari contesti didattici, tra cui la didattica della lingua inglese con cui l'apprendimento cooperativo è legato a doppio filo da quell'imprescindibile dimensione motivazionale più volte descritta.

A tal fine, oltre a promuovere momenti di formazione, ma anche di ulteriore ricerca-azione e sperimentazione, potrebbe rivelarsi utile creare a livello istituzionale un database di tecniche e strategie cooperative da abbinare alle varie discipline scolastiche, insieme a percorsi e unità didattiche "pronte all'uso", pur con gli eventuali aggiustamenti richiesti dal contesto.

Allo stesso tempo si auspica che venga promossa e rafforzata la sinergia tra scuola e università, per far sì che la ricerca educativa diventi protagonista operativa nelle classi, e raccolga "sul campo" le informazioni e le esperienze necessarie per elaborare proposte e pratiche innovative e sempre più efficaci e al passo con i mutamenti dei contesti scolastici e sociali in atto.

## Conclusioni

Facilitare l'apprendimento di una lingua straniera attraverso dinamiche cooperative si è rivelato un compito impegnativo, ma promettente sotto innumerevoli punti di vista.

Anche se la portata dell'indagine descritta nel presente elaborato è stata limitata sia nei tempi che nel numero di destinatari, infatti, essa si è anzitutto rivelata occasione di crescita personale e professionale per gli attori coinvolti.

Tutti gli studenti che hanno preso parte al percorso didattico sono stati infatti testimoni (e protagonisti) del fatto che lavorare in gruppo attraverso precise modalità relazionali è possibile e, soprattutto, motivante. Nel fare questo gli alunni hanno anche fatto esperienza, attraverso la metodologia cooperativa, di una forma di apprendimento che li ha resi partecipanti effettivi del loro gruppo e della loro classe. A conferma di ciò sono stati presentati i risultati relativi ai miglioramenti rilevati in ambito relazionale e di gruppo, che incoraggiano la sperimentazione di configurazioni di classe e di prassi didattiche in un'ottica di tipo collaborativo e cooperativo. Volendo guardare verso un orizzonte più ampio, quello a cui la scuola deve tendere quotidianamente, forse questa pur limitata esperienza ha contribuito ad essere esempio di realizzabilità di un contesto cooperativo anche in ottica di futura cittadinanza partecipativa dell'adulto che questi alunni saranno un domani.

Ha permesso poi ad alcuni docenti di fare esperienza di nuovi modi di insegnare la lingua inglese nella scuola primaria e di coinvolgerli attraverso modelli progettuali e modalità realizzative sconosciute alla maggior parte di essi. I molti momenti di confronto avuti con gli insegnanti delle classi coinvolte hanno toccato alcuni degli aspetti teorico-pratici descritti in particolar modo nei capitoli relativi alla glottodidattica e al *cooperative learning*. Tra gli elementi discussi e approfonditi nella sezione teorica del presente lavoro, messi in campo in un contesto scolastico e infine qui descritti e analizzati nella pratica e nei risultati sono evidenziabili la sequenza di acquisizione nell'apprendimento di una lingua, l'immersione linguistica, l'uso di materiale autentico e le pratiche e le strategie cooperative, che hanno cercato di dare concretezza a forme di

esperienza significative e variegata attraverso l'interazione e la responsabilizzazione degli studenti, così come degli insegnanti.

Si è trattato, inoltre, di un percorso di formazione personale e professionale che ha permesso a me, in qualità di docente, di mettere a punto ed affinare strumenti di lavoro progettuali, realizzativi, valutativi e di ricerca educativa in modo approfondito e completo, grazie proprio a quella che, in definitiva, si è rivelata essa stessa una rete cooperativa di figure accademiche, scolastiche ed extra-scolastiche esperte o in formazione che hanno contribuito, ciascuno nel suo ruolo e in base alle sue risorse, alla realizzazione di questa indagine e del relativo percorso didattico.

Quanto descritto in questo lavoro, dunque, rappresenta una delle possibili declinazioni didattiche generate dalla sinergia tra metodologia cooperativa e didattica della lingua inglese. In questo senso esso non può e non vuole costituire un modello da riprodurre, magari in scala maggiore, ma, al contrario, persegue un cammino di sperimentazione e miglioramento della pratica continui. Come questa connessione tra *cooperative learning* e differenti prospettive nella promozione dell'apprendimento di una lingua straniera sia realizzabile in relazione a specifici contesti diventa ora un testimone pronto per essere raccolto da altri insegnanti o realtà scolastiche desiderose di implementarne gli strumenti e le strategie, con una solida conoscenza delle teorie psicodidattiche e glottodidattiche a costituirne le fondamenta.

La sfida che il presente lavoro ha cercato di affrontare è duplice: verificare attraverso l'esperienza le potenzialità del *cooperative learning* nell'interazione tra gli studenti e con gli insegnanti e valutare sul campo come la metodologia cooperativa può essere combinata con la didattica della lingua inglese per offrire agli studenti opportunità di sviluppo delle proprie competenze attraverso una varietà quanto più ampia possibile di contesti di apprendimento, anche integrando, laddove ritenuto necessario nell'esperienza del docente, l'uso di metodologie cooperative con pratiche più tradizionali o consolidate. Così facendo studenti e insegnanti avranno la possibilità di potenziare le proprie competenze nella costruzione comune di percorsi pedagogici coinvolgenti, flessibili e significativi e, per questo, più efficaci (McGroarty, 1993).

## Bibliografia

- Aronson, E., Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method, 3rd Edition*. Londra: Pinter & Martin Ltd.
- Atzei, P. (2003). *La gestione dei gruppi nel terzo settore. Guida al cooperative learning*. Roma: Carocci.
- Balboni, P.E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: Utet.
- Balboni, P.E. (2009) *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2012a). *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare: un profilo storico*. In Santipolo M. (A cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese* (pp. 39-52). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Balboni, P.E. (2012b). Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam. *EL.LE - Educazione Linguistica, Language Education*, 1(2), 241-265. doi:10.14277/2280-6792/17p
- Balboni, P.E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.
- Balboni, P.E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Barkley, E.F., Major, C.H. & Cross, K.P. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook For College Faculty*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.



- Begotti, P. (2007). *La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri*. Università Ca' Foscari di Venezia, Venezia. Consultato da <http://ojs.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/243/114>
- Bertocchi, D. & Quartapelle, F. (2002). *Quadro Comune Europeo di riferimento delle lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*. Milano: Oxford – La Nuova Italia.
- Bier, A. (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Bruner, J., Ross, G. & Wood, D. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 7, 89-100. doi:j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Bruner, J. (1991). *Il linguaggio del bambino*. Roma: Armando Editore.
- Bruner, J. (2015). *La cultura dell'educazione* [The Culture of Education]. Milano: LaFeltrinelli.
- Cardona, M. & Luise, M.C. (2018). *Gli anziani e le lingue straniere. Educazione linguistica per la terza età*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Chiappelli, T. & Pona, A. (2014). *La facilitazione linguistica: lo stato dell'arte sul territorio toscano*. Prato: Polo regionale di documentazione interculturale. Disponibile in Researchgate database:  
[https://www.researchgate.net/publication/301357144\\_La\\_facilitazione\\_linguistica\\_lo\\_stato\\_dell%27arte](https://www.researchgate.net/publication/301357144_La_facilitazione_linguistica_lo_stato_dell%27arte)
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Cognini, E. (2020). *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: ETS.
- Cohen, G.C. (1994). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.

- Comoglio, M. & Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Coppola, D. (a cura di). (2019). *Educazione linguistica e insegnamento*. Pisa: ETS.
- Coppola, D., Moretti, R. & Salvati, L. (2021). L'apprendimento linguistico cooperativo in contesti plurilingui. In Caruana, S., Chircop, K., Gauci, P. & Pace, M. (A cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale* (pp. 161-169). Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Consultato da <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Cowie, H., Smith, P., Boulton, M., Laver, R. (1994). *Cooperation in the multi-ethnic classroom: the impact of cooperative group work on social relationships in middle schools*. Abingdon: Routledge – Taylor and Francis.
- Daloiso, M. (2009a). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscariana.
- Daloiso, M. (2009b). *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia*. Torino: UTET.
- Daloiso, M. (2012). *Neuroscienze e didattica della lingua inglese ai bambini*. In Santipolo M. (A cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese* (pp. 65-82). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Daloğu, A. & Cem Duzan, K. (2010). Cooperative learning and vocabulary retention. *Ortesol Journal*, 28, 15-21. Retrieved from <https://ortesol.wildapricot.org/resources/Documents/Publications/Journals/2010/Cooperative%20Learning%20and%20Vocabulary%20Retention%20p15.pdf>
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e Glottodidattica*. Torino: Casa Editrice Liviana/Petrini.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- De Rossi, M. (2020). *Didattica dell'animazione*. Roma: Carocci.
- Eberhard, D.M., Simons, G.F. & Fennig, C.D. (2005). *Ethnologue: Languages of the World. 15Th edition*. Dallas, TX: SIL International.
- Felisatti, E. (2006). *Cooperare in team e in classe*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Freddi, G. (1990). *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*. Torino: Petrini.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*. Torino: UTET.
- Freddi, G. (1999). *Psicolinguistica, sociolinguistica e glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*. Torino: UTET.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (3rd ed.). New York: Basic Books.
- Ghaith, G. & Kawtharani, A. (2006). Using cooperative learning with primary school students. In McCafferty, S.G., Jacobs, G.M. & DaSilva Iddings, A.C. (Ed.). *Cooperative learning and second language teaching* (pp. 74-91). Cambridge: Cambridge University Press.

- Gentile, M., Pona, A., Pelagalli P., Chiappelli, T. & Nistri, J. (2016). *Insegnare nelle classi plurilingui*. In Gentile, M. e Chiappelli, T. (A cura di). *Intercultura e inclusione. Il cooperative learning nella classe plurilingue* (pp. 103-130). Milano: FrancoAngeli.
- Giepen, M. (2011). *Cooperative Learning in Elementary School*. München: GRIN Vierlag.
- Grion, V., Restiglian, E. (2020). *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson.
- Grion, V., Serbati, A. & Felisatti, E. (2021). Valutazione formativa, per l'apprendimento, sostenibile: verso una piena partecipazione dei bambini ai processi valutativi. *Nuova Secondaria Ricerca*, 8, 54-60. Brescia: La Scuola. Consultato da Academia database: [https://www.academia.edu/47755581/Valutazione\\_formativa\\_per\\_l\\_apprendimento\\_sostenibile\\_verso\\_una\\_piena\\_partecipazione\\_dei\\_bambini\\_ai\\_processi\\_valutativi](https://www.academia.edu/47755581/Valutazione_formativa_per_l_apprendimento_sostenibile_verso_una_piena_partecipazione_dei_bambini_ai_processi_valutativi)
- Guazzieri, A. (2009). CLIL e apprendimento cooperativo. *Studi di Glottodidattica*, 2, 48-72. Consultato da <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/171/42>
- Ho Cye Lin, J. & Abdul Aziz, A. (2019), *Get it 'Write' together - The impact of Cooperative language learning on primary ESL*. Proceedings of the International Conference on Multidisciplinary Research in Social Sciences and Engineering, Kuala Lumpur, 54-67. Retrieved from Researchgate database: [https://www.researchgate.net/publication/339458046\\_GET\\_IT\\_'WRITE'\\_TOGETHER-THE\\_IMPACT\\_OF\\_COOPERATIVE\\_LANGUAGE\\_LEARNING\\_ON\\_PRIMARY\\_ESL\\_LEARNERS'\\_WRITING\\_SKILL](https://www.researchgate.net/publication/339458046_GET_IT_'WRITE'_TOGETHER-THE_IMPACT_OF_COOPERATIVE_LANGUAGE_LEARNING_ON_PRIMARY_ESL_LEARNERS'_WRITING_SKILL)
- Johnson, D.W. & Johnson, F.P. (1995). *Joining together. Group theory and group skills*. New York: Pearson.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1996). *Meaningful and manageable assessment through cooperative learning*. Edina MN: Interaction Book Company.

- Johnson, D.W. & Johnson R.T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Needham Heights, MA: Abacon.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T.. & Holubec, E.J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Kagan, S. (1985). *Cooperative learning*, San Clemente, CA: Kagan KCL (trad. it. L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale, Edizioni Lavoro, Roma, 2007).
- Kagan, M. & Kagan, S. (1993). *Advanced cooperative learning*, San Clemente, CA: Kagan KCL (trad. it. L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale, Edizioni Lavoro, Roma, 2007).
- Kagan, S. (1995). *We Can Talk: Cooperative Learning in the Elementary ESL Classroom*. San Clemente, CA: Kagan KCL. (ED382035)
- Kagan, S.& Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan KCL.
- Knudsen, E. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of Cognitive Neurosciences*, 16 (8), 1412-1425. Massachusetts: MIT Press.
- Krashen, S.D. (1994). Bilingual education and Second Language Acquisition Theory. In Leyba, C. (Ed.). *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 47-75). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University. Retrieved from <https://linguisticsined.files.wordpress.com/2016/05/krashen-bilingual-education.pdf>
- Lash, J.P. (1980). *Helen and Teacher: The Story of Helen Keller and Anne Sullivan Macy*. New York: Delacorte Press/Seymour Lawrence.
- Lennenberg, E.H. (1971). *Fondamenti biologici del linguaggio*. Torino: Bollati Boringhieri.

Ligabue, A. (2020). *Didattica ludica*. Trento: Erickson.

Luise, M.C. (2012). Insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria: i riferimenti normativi e gli aspetti organizzativi. In Santipolo M. (a cura di). *Educare i bambini alla lingua inglese* (pp. 53-64). Lecce: Pensa Multimedia.

Lyman, F. (1981). The responsive classroom discussions: the inclusion of all students. In Anderson A.S. (Ed.). *Mainstreaming Digest* (pp. 109-113). College Park, MD: University of Maryland Press. Retrieved from Scirp database:  
[https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vvffcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1955288](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vvffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1955288)

Mariani, L. (2014). *Tra portfolio e certificazione: documentare e valutare competenze e processi nel curricolo*. Trento: Iprase Trentino. Consultato da Academia database:  
[https://www.academia.edu/4767397/Tra\\_portfolio\\_e\\_certificazione\\_Documentare\\_e\\_valutare\\_competenze\\_e\\_processi\\_in\\_un\\_curricolo](https://www.academia.edu/4767397/Tra_portfolio_e_certificazione_Documentare_e_valutare_competenze_e_processi_in_un_curricolo)

Maslow, A.H. (2010). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando Editore.

Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.

Mazzucco, C. & Felisatti, E. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.

McCafferty, S.G., Jacobs, G.M. & DaSilva Iddings, A.C. (Ed.). (2006). *Cooperative learning and second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

McGroarty, M. (1993). Cooperative Learning and Second Language Acquisition. In Holt, D. (Ed.). *Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity* (pp. 19-46). McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. New York: Columbia University.
- MIUR. (1988). *Il progetto speciale lingue straniere*. Roma: Le Monnier.
- MIUR. (2001). *Quadro informativo sull'insegnamento delle lingue straniere*. Consultato da <https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/lingue01.pdf>
- MIUR. (2007). *Quale profilo e quali competenze per l'inglese del docente di scuola primaria. Un'esperienza di ricerca*. Venezia: Agenziascuola - Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: Le Monnier. Consultato da [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf/](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/)
- MIUR. (2018). *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*. Consultato da <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Moghaddam, A.S. & Heidari, F. (2018). *The impact of Cooperative learning on EFL learners*. Proceedings of the International Conference on Research and Innovation in Science, Engineer and Technology, Montreal, 522-529. Retrieved from Researchgate database: [https://www.researchgate.net/publication/336698607\\_The\\_Impact\\_of\\_Cooperative\\_Learning\\_on\\_EFL\\_Learners](https://www.researchgate.net/publication/336698607_The_Impact_of_Cooperative_Learning_on_EFL_Learners)
- Moreno, J.L. (1980). *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*. Milano: ETAS.

- Novello, A. (2012). Motivare alla valutazione linguistica. *EL.LE*, 1(1), 91-110. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. Consultato da <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/1/art-10.14277-2280-6792-7p.pdf>
- Paradis, M. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 213-237. Amsterdam: John Benjamins.
- Rahmat Hanim, N. (2015). Exploring the use of jigsaw writing among ESL writers: a classroom research. *Indonesian EFL Journal*, 1(2), 123-134. Kuningan: University of Kuningan. Consultato da <https://journal.uniku.ac.id/index.php/IEFLJ/article/view/621>
- Richieri, C. (2019). Sviluppo professionale dei docenti della scuola primaria che insegnano l'inglese. Quali prospettive dopo il B1?. *Idee in form@zione*, 8(7), 380-400. Latina: Aracne Editrice.
- Santipolo, M. (2011). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET.
- Santipolo, M. (2012). Educare alla lingua inglese oggi. In Santipolo M. (A cura di). *Educare i bambini alla lingua inglese* (pp. 13-38). Lecce: Pensa Multimedia.
- Santipolo, M. (2014). L'impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi. *Cultura & comunicazione* 5(5), 15-22. Perugia: Guerra Edizioni.
- Santipolo, M. (2016), L'inglese nella scuola italiana. In Melero Rodriguez, C.A. (A cura di). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.



- Santipolo, M. (2017). Bespoke Language Teaching (BLT): A proposal for a theoretical framework. The case of EFL/ELF for Italians. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 7(2), 233-249. Kalisz: PRESSto.
- Scanlan, T. & Simmons, J. (1992). The construct of sport enjoyment. In Roberts, G.C. (Ed.). *Motivation in sport and exercise* (pp. 199-215). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci
- Slavin, R.E. (1985). When does cooperative learning increase students achievements? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445. Washington D.C.: American Psychological Association. Consultato da <https://psycnet.apa.org/record/1984-07975-001>
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. New York: Pearson College Div.
- Slavin, R.E. (2014). Cooperative Learning in Elementary School. *Education 3-13*, 43(1), 5-13. Abingdon: Routledge – Taylor and Francis. Consultato da Researchgate database: [https://www.researchgate.net/publication/271714943\\_Cooperative\\_learning\\_in\\_elementary\\_schools](https://www.researchgate.net/publication/271714943_Cooperative_learning_in_elementary_schools)
- Thornbury, S. (2017). M is for Mother Tongue. In London: Macmillan Education, *The New A-Z to ELT*. Retrieved from <https://scottthornbury.wordpress.com/2015/04/19/m-is-for-mother-tongue/>
- Trim, J.L.M. (2007). *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997*, Strasbourg: Language Policy Division. Consultato da <https://rm.coe.int/modern-languages-in-the-council-of-europe-1954-1997-international-co-o/1680886eae>
- Trubnikova V. & Garofolin B. (2020). *Lingua e interazione*. Pisa (ETS).

- Van Ek, A.T. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
- Wahyukti, T. (2017). Enhancing Students' Cooperative Learning in an EFL Classroom through Lesson Study. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 109, 288-292. Amsterdam: Atlantis Press. Consultato da <https://www.atlantis-press.com/proceedings/aecon-17/25884258>
- Wilhelm, K.H. (2006). Teaching, practicing and celebrating a cooperative learning model. In McCafferty, S.G., Jacobs, G.M. & DaSilva Iddings, A.C. (Ed.). *Cooperative learning and second language teaching* (pp. 153-176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zanoni, G. (2021). Alcune considerazioni sulla nuova traduzione in italiano del Volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. *Italiano a scuola*, 3, 447-454. Bologna: AlmaDLJournals. Consultato da <https://italianoascuola.unibo.it/article/view/13019/12775>

# Allegati

## *Allegato 1: questionario telematico per gli insegnanti*

### Il cooperative learning nella scuola primaria

Sono Giampaolo Bressan, laureando in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Padova.

Le chiedo qualche minuto per compilare il seguente questionario, che mira a raccogliere conoscenze, opinioni e pratiche in merito al cooperative learning, su cui si concentra l'indagine della mia tesi di laurea.

Il questionario ha come contesto di riferimento le pratiche nella SCUOLA PRIMARIA. La sua opinione è importante anche in caso di eventuali esperienze passate.

La raccolta delle informazioni avviene in modo completamente anonimo, e sono richiesti 5-10 minuti per la compilazione: le risposte ricevute costituiranno un prezioso contributo per approfondire con maggiore consapevolezza operativa il *cooperative learning*.

Grazie quindi fin d'ora per il suo aiuto!

Per qualsiasi informazione o approfondimento può contattarmi a questo indirizzo: [giampaolo.bressan@studenti.unipd.it](mailto:giampaolo.bressan@studenti.unipd.it)

*\*Campo obbligatorio*

1. A quale fascia d'età appartiene? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- 30 anni o meno
- 31-40 anni
- 41-50 anni
- Più di 50 anni

2. Qual è il suo ultimo titolo di studio conseguito? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- Diploma magistrale
- Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria (in fase di conseguimento)
- Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria (conseguita)
- Altro titolo di studio universitario (in campo educativo)
- Altro: \_\_\_\_\_

3. In quale classe ha prestato servizio nell'anno scolastico 2021-22? Indichi più di un'opzione se necessario. \*

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Classe 1<sup>a</sup> della scuola primaria
- Classe 2<sup>a</sup> della scuola primaria
- Classe 3<sup>a</sup> della scuola primaria
- Classe 4<sup>a</sup> della scuola primaria
- Classe 5<sup>a</sup> della scuola primaria
- Altre classi di altri gradi scolastici

4. Se ha prestato servizio in una scuola primaria quali discipline ha insegnato? Può \* indicare tutte le opzioni pertinenti.

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- NON ho prestato servizio nella scuola primaria nell'anno scolastico 2021-22
- Ho prestato servizio di sostegno / potenziamento nella scuola primaria
- Italiano
- Matematica
- Storia
- Geografia
- Scienze
- Inglese
- I.R.C.
- Altre materie (Musica, Arte e immagine, Educazione fisica, altro)

Il *cooperative learning*: indagine conoscitiva

5. Conosce il *cooperative learning*? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- Sì
- No

6. Lo ha mai applicato nella sua pratica didattica? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- Sì, in modo continuativo *Passa alla domanda 8.*
- Sì, ma soltanto per alcune specifiche attività *Passa alla domanda 8.*
- No (sono insegnante di sostegno o altro ruolo che non prevede la gestione di tutti gli studenti in classe) *Passa alla domanda 15.*
- No (sono insegnante di classe) *Passa alla domanda 7.*

Se non si utilizza il *cooperative learning*

7. Quali sono i motivi per cui non utilizza il cooperative learning? Può indicare tutte le opzioni che ritiene opportune. \*

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Non conosco il metodo cooperativo
- Conosco il metodo cooperativo ma non mi sento adeguatamente formata/o per metterlo in pratica
- Ho applicato questo metodo in passato e non lo ritengo un metodo efficace
- Non ho mai applicato questo metodo in passato e non lo ritengo un metodo efficace
- Nella mia classe non è stato possibile applicare il metodo cooperativo nella mia classe per difficoltà nelle relazioni tra gli studenti
- Le colleghe / i colleghi del mio team non hanno voluto applicare il metodo cooperativo
- È un metodo che richiede un dispendio di energie troppo grande nella pianificazione e preparazione delle attività
- È un metodo che rende la classe difficile da gestire e porta troppa confusione
- Altro: \_\_\_\_\_

*Passa alla domanda 15.*

*Se si utilizza il cooperative learning*

8. Come applica il cooperative learning? Indichi tutte le opzioni che ha messo in pratica nella sua ultima esperienza con questo metodo. \*

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Utilizzo di strumenti sociometrici
- Assegnazione di ruoli specifici
- Rotazione periodica dei gruppi
- Condivisione di tempi, attività e obiettivi a inizio lezione (sequenza di lavoro)
- Autonomia e condivisione dei materiali nei gruppi
- Valutazione tra pari
- Valutazione delle abilità sociali (da parte dell'insegnante)
- Nessuno dei precedenti
- Altro: \_\_\_\_\_

9. Come avviene la suddivisione in gruppi? Può indicare tutte le modalità effettivamente utilizzate. \*

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Attraverso un sociogramma
- Per scelta casuale
- Per scelta casuale con criterio di stratificazione dei livelli
- Per scelta dell'insegnante con criterio di stratificazione dei livelli
- Per scelta dell'insegnante secondo ruoli sociali
- Per auto-selezione degli studenti (a libera scelta)
- Per auto-selezione degli studenti (per interessi)
- Altro: \_\_\_\_\_

10. Come gestisce la scelta dei ruoli? Può indicare tutte le modalità effettivamente utilizzate.

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Per auto-assegnazione individuale (in fase di formazione dei gruppi)
- Per scelta condivisa all'interno dei gruppi
- Per assegnazione da parte dell'insegnante
- Per scelta casuale
- Altro: \_\_\_\_\_

11. Quali ruoli vengono utilizzati nella sua pratica? Può indicare più risposte. \*

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Capogruppo / Coordinatore
- Addetto ai materiali
- Controllore dei turni di parola
- Silenziatore
- Addetto al riordino
- Relatore / Presentatore
- Facilitatore / Assistente del gruppo
- Controllore del tempo
- Altro: \_\_\_\_\_

12. Quali delle seguenti tecniche ha utilizzato? Sono qui presentate alcune tecniche classiche, ma ogni insegnante può strutturare l'apprendimento cooperativo in molti modi diversi. \*

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Round robin
- Jigsaw
- Jigsaw inverso
- Numbered heads together
- Think-pair-share (penso-scambio-condivido)
- Student Team Achievement Division (STAD)
- Altro: \_\_\_\_\_



13. Quanto spesso applica il *cooperative learning*? \*

Contrassegna solo un ovale.

- Sempre, per tutte le discipline
- Solo per alcune discipline
- Solo per la realizzazione di prodotti autentici o per singole attività di gruppo
- Altro: \_\_\_\_\_

14. Ha mai utilizzato il *cooperative learning* per l'insegnamento di una lingua straniera? \*

Contrassegna solo un ovale.

- Sì, attraverso attività progettate in modo specifico per questo metodo
- Sì, utilizzando attività tradizionali svolte nei gruppi cooperativi
- No
- Non insegno una lingua straniera

Passa alla domanda 15.

Opinioni sul  
*cooperative*  
*learning*

In quest'ultima sezione si raccolgono attraverso 5 domande idee e opinioni sul *cooperative learning*

in classe, a prescindere dal grado di conoscenza.  
Indichi per favore la sua opinione sulle seguenti affermazioni.

- 0 - Non so
- 1 - Per niente d'accordo
- 2 - Poco d'accordo
- 3 - Abbastanza d'accordo
- 4 - Molto d'accordo

15. Il *cooperative learning* è un metodo efficace dal punto di vista dell'apprendimento. \*

Contrassegna solo un ovale.

0 1 2 3 4

Non      Molto d'accordo

16. Il *cooperative learning* aiuta a migliorare il clima della classe \*

Contrassegna solo un ovale.

0 1 2 3 4

Non      Molto d'accordo

17. Il *cooperative learning* non è adatto ai bambini della scuola primaria \*

Contrassegna solo un ovale.

0 1 2 3 4

Non      Molto d'accordo

18. Il *cooperative learning* può essere utilizzato per tutte le discipline \*

Contrassegna solo un ovale.

0 1 2 3 4

Non      Molto d'accordo

19. Il *cooperative learning* può essere efficace nell'apprendimento di una lingua straniera \*

Contrassegna solo un ovale.

0 1 2 3 4

Non      Molto d'accordo

20. Quali sono secondo lei gli aspetti positivi nell'applicazione del *cooperative learning* per l'apprendimento di una lingua straniera?

La risposta a questa domanda è facoltativa, ma qualsiasi contributo sarà prezioso per il focus su cui si concentra la mia indagine.

---

---

---

---

---

21. Quali possono essere invece le difficoltà o le criticità nell'applicazione del *cooperative learning* per l'apprendimento di una lingua straniera?

La risposta a questa domanda è facoltativa, ma qualsiasi contributo sarà prezioso per il focus su cui si concentra la mia indagine.

---

---

---

---

---

*Allegato 2 : prontuario delle parole inglesi fondamentali*



## **BASIC WORDS**

<b>WH- questions</b>		<b>Conjunctions</b>		<b>TIME words</b>	
WHO?	<i>Chi?</i>	AND	<i>e</i>	ABOUT	<i>Circa</i>
WHAT?	<i>Cosa? Quale?</i>	BUT	<i>ma</i>	NOW	<i>Ora, adesso</i>
WHERE?	<i>Dove?</i>	FOR	<i>per</i>	NEXT	<i>Poi, prossimo</i>
WHEN?	<i>Quando?</i>	IF	<i>se</i>	LAST	<i>Ultimo, precedente</i>
WHICH?	<i>Quale?</i>	OR	<i>o</i>	PAST	<i>Scorso, passato</i>
WHY? (→ BECAUSE...)					
<i>Perché...? → Perché...</i>					
<b>Miscellaneous</b>					
ABOUT...	<i>a proposito di</i>	SO	<i>dunque, quindi</i>		
TO ASK	<i>domandare</i>	TELL ME	<i>dimmi</i>		
TO ANSWER	<i>rispondere</i>	WAIT	<i>aspetta</i>		
TO MAKE	<i>fare</i>				

### *Allegato 3: testi utilizzati per l'attività jigsaw di "Nativity scene"*

#### **The Nativity scene**

Christmas has many symbols. For example, the Christmas tree, the Christmas balls and the stars are symbols of good wishes and happiness.

There is another traditional element at Christmas time: the **Nativity scene**. It is a very important tradition, not only for Christians: it represents the miracle of life, hope for the future and love.

The description of the nativity scene comes from the **Gospels**, in particular from the Gospel of Luke.

The main elements of the nativity scene are: the Holy Family (Mary, Joseph, Jesus), the shepherds and the sheep, the angels, the comet, the Magi. But some **regional traditions** also add other elements: houses, workers, instrument players and other typical characters.

---

#### *The living nativity scene*

Some cities can involve entire streets, squares or towns to set up a living nativity scene.

First, it is important to choose the **place**: a schoolyard, a small city square or a historical area.

If you live in an area with **farms**, farmer can give you some hay and he can help you with the animals: the ox, the donkey and the sheep. Otherwise, you can paint cardboard or wooden animal figures.

It takes a lot of people to play the different characters, and everybody must wear a traditional **costume**.

---

#### *History of the nativity scene*

The nativity scene tradition begins in 1223, when **St. Francis of Assisi**, returning from the Holy Land, decides to recreate the birth of Jesus in the town of Greccio, similar to Bethlehem.

Then, the nativity scene tradition spreads all around the Christian world.

St. Francis thinks that with the nativity scene you can recreate the birth of Jesus in every home: he brings his **love** in every house.

The word "Presepe" comes from the Latin "praesaepe". It means "**manger**", the place where the newborn Jesus is placed.

---

#### *Nativity scene around the world*

In **Australia** Christmas is in the summer season: it is very hot during Christmas time.

All over the towns, the places are illuminated with colorful and modern spectacular lighting displays. The nativity scenes often show Australian native animals like kangaroos and koalas.








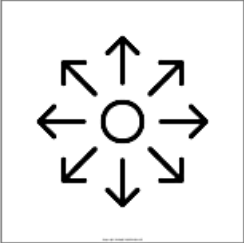
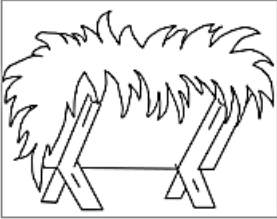
In **Poland** and **Hungary** schoolchildren bring portable nativity scenes door-to-door, chanting traditional songs.

In **Spain**, in the city of Alicante, you can see the tallest nativity scene figures in the world. Joseph is 18 mt tall!

In the **Philippines** 2,101 people set up the largest living nativity scene in 2019. The Nativity scene consisted of Mary, Joseph, Jesus, wise men, shepherds, angels, and living animals.

*Allegato 4: parole chiave per l'attività jigsaw di "Nativity scene"*

Key words

		
Gospel	Holy family	Shepherd
		
Square	Hay	Ox
		
Holy land	to spread	Manger

*Allegato 5: tabella riassuntiva per l'attività jigsaw di "Nativity scene"*

Summary table	
Group _____	
<b><i>Introduction</i></b>	
<b><i>Living nativity scene</i></b>	
<b><i>History</i></b>	
<b><i>Around the world</i></b>	

*Allegato 6: test per la fase di controllo dell'UdA "Nativity scene"*

Name: \_\_\_\_\_ Surname: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

*Nativity scene quiz!*

**1. Which Gospel describes the Nativity scene?**

- The Gospel of Luke
- The Gospel of Jack
- The Gospel of John

**2. Which are the main elements of the nativity scene?**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**3. A living nativity scene...**

- ... recreates the birth of Jesus with animals and traditional costumes.
- ... doesn't recreate the birth of Jesus with animals and traditional costumes

**4. Can farmers help with living nativity scene? How?**

They can help with \_\_\_\_\_

**5. When does nativity scene tradition begin?**

- in 1302
- in 1223
- in 1412

**6. What does "presepe" mean?**

It means \_\_\_\_\_

**7. Which animal can you find in Australian nativity scenes?**

- elephants
- kangaroos
- tigers
- reindeers

**8. Where are the tallest nativity scene figures?**

- in Spain
- in Philippines
- in Australia
- in Poland



*Allegato 7: scheda per riordino frasi della canzone “Here Comes Santa Claus”*

Here comes Santa Claus,  
here comes Santa Claus



Vixen and Blitzen and all his reindeers

'cause Santa Claus comes tonight

all is merry and bright

right down Santa Claus Lane

Hang your stockings and say your prayers



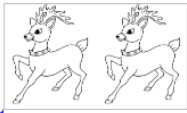
pulling on the reins


Bells are ringing, children singing



**Allegato 8: scheda per completamento della canzone “Here Comes Santa Claus” (prima strofa)**




**GROUP MEMBERS:** \_\_\_\_\_

Here comes Santa Claus, here comes Santa Claus, right down Santa Claus Lane

Vixen and Blitzen and all his  pulling on the reins

 are ringing, children singing,

all is  and 

Hang your  and say your  

'cause Santa Claus comes tonight

***Allegato 9: istruzioni e scheda di riepilogo per l'attività "Passaporto"***

1) Elenca nella canzone tutte le parole <u>in inglese</u> usate per esprimere GIOIA, FELICITÀ e AUGURI.												
2) Spiega (usando <u>almeno 2 parole in inglese</u> ) perché Santa Claus è un personaggio buono.												
3) Elenca tutti gli oggetti <u>in inglese</u> nella canzone che producono o ricordano un suono.												
4) Elenca tutti gli oggetti <u>in inglese</u> nella canzone che ricordano la notte.												
5) Elenca tutte le parole <u>in inglese</u> nella canzone che hanno a che fare con la luce.												
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;">GROUP:</td> </tr> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center; padding: 5px;">1</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">2</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">3</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">4</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">5</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> </table>	GROUP:		1		2		3		4		5	
GROUP:												
1												
2												
3												
4												
5												

***Allegato 10: scheda per la fase di riflessione di "Here Comes Santa Claus"***

Vixen and Blitzen...	singing, all is merry and bright
He's got a bag that's filled...	and all his reindeers pulling on the reins
Bells are ringing, children...	ring out that it's Christmas morn' again
He'll come around when the chimes...	your head, 'cause Santa Claus comes tonight
Jump in bed, cover up...	with toys for boys and girls again

*Allegato 11: test per la fase di controllo dell'UdA "Here Comes Santa Claus" (livello avanzato)*

Name & Surname: \_\_\_\_\_

Class: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

**1. Completa le frasi a tuo piacere o ricordando le parole della canzone.**

- Santa Claus \_\_\_\_\_ .
- Tonight I \_\_\_\_\_ .
- Listen to \_\_\_\_\_ !

**2. Indica con una X il nome corretto per ogni immagine**



- Reindeer
- Reins
- Ringing
- Right



- Ear
- Light
- Earth
- Peace

**2. Scrivi il nome dell'oggetto**



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

*Allegato 12: test per la fase di controllo dell'UdA "Here Comes Santa Claus" (livello base)*

Name & Surname: \_\_\_\_\_

Class: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

**1. Completa le frasi scegliendo l'opzione corretta.**

• **Tonight I...**

- ...meet Santa Claus
- ...jump to bed
- ...sing a song

• **Santa Claus...**

- ...comes tonight
- ...jingles jangle
- ...is a happy day

**2. Indica con una X il nome corretto per ogni immagine**



- Reindeer
- Reins
- Ringing
- Right



- Ear
- Light
- Earth
- Peace

**2. Scrivi il nome dell'oggetto**



**S** \_\_\_\_\_ **B** \_\_\_\_\_



**B** \_\_\_\_\_

**Allegato 13: test di fine Unità Didattica "Christmas traditions" (esempio alunno classe sperimentale 5A)**

NAME: \_\_\_\_\_ CLASS: 5A DATE: Wednesday 11<sup>th</sup> January

This is a MEMORY CHALLENGE to say goodbye to Christmas time!

Do you remember all the words?



1) Scrivi accanto alla parola in inglese il numero della corrispondente parola in italiano.  
ATTENZIONE: non tutte le parole in italiano vanno utilizzate!

NATIVITY SCENE	3
SLEIGH BELLS	2
BAG	7
MANGER	5
REINDEER	9
SOCKS	1
TOWN SQUARE	8






1	CALZE
2	CAMPANELLE
3	PRESEPE
4	GIOIA
5	VANGELO
6	MANGIATOIA
7	SACCO
8	PIAZZA
9	RENNA

2) Che cos'è il LIVING NATIVITY SCENE? Scrivilo qui (in italiano!)

È il presepe vivente

3) Ricordi la canzone che hai ascoltato prima di Natale? Completa la prima strofa scrivendo le parole mancanti o scegliendo quella giusta tra quelle proposte.

Here comes santa,  
here comes santa,  
right down This Lane

Vixen and Blitzen and all his reindeers   pulling on the reins,  
bells  are ringing, children   singing,

all is HAPPY / MERRY / JOYFUL and bright

Hang your socks  and say your prayers,

'cause santa, comes TODAY / THIS EVENING / TONIGHT

*Allegato 14: scheda dell'attività "Figure me out!"*

**FIGURE ME OUT!!!**

My age	My birth month	My birth day
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Letters in my name	<b>ME</b>	People in my family
<input type="text"/>		<input type="text"/>
Number of pets	MY HOUSE NUMBER	My shoe size
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

***Allegato 15: scheda del test diagnostico “Warm up test”***

WARM UP TEST

GROUP MEMBERS: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_\_

CLASS: \_\_\_\_\_

1. I usually don't have lunch at home. And you? – ***Yes, I do!***
2. Have you got a pen? - ***Yes, I have.***
3. Do you have dinner with your parents? - ***No, I don't.***
4. Isn't this your new car? It's so shiny!
5. If you goes to the toilet don't use the sink on your left.
6. She hasn't got enough money. She can't buy that handbag.
7. Can you please help me?  
– ***No, I can't, I'm sorry! I am doing my homework.***





*Allegato 16: scheda per l'attività "Simon's cat – Snow business"*

**VIDEO QUIZ QUESTIONS**

**1) Simon's cat ... the snow.**

- a. smelling
- b. is smell
- c. is smelling
- d. are smelling

**2) Simon's cat ... into the snow.**

- a. jumping
- b. are jumping
- c. is jump
- d. is jumping

**3) Simon's cat ... on the snow.**

- a. is taping
- b. is tapping
- c. is tap
- d. tapping

**4) The bird ... a snowball at Simon's cat.**

- a. is throwing
- b. are throwing
- c. throwing
- d. is throw

**5) The bird ... at Simon's cat.**

- a. is laugh
- b. is laughing
- c. laughing
- d. are laughing

**6) Simon's cat ... to catch the bird.**

- a. is trying
- b. is tring
- c. trying
- d. is try

**7) The bird ... Simon's cat.**

- a. is teaseing
- b. teasing
- c. teaseing
- d. is teasing

**8) Simon's cat ... over the fence.**

- a. looking
- b. is look
- c. is looking
- d. are looking

**9) The bird ... a huge snowball.**

- a. is swing
- b. are swinging
- c. swinging
- d. is swinging

**10) Simon's cat ... himself.**

- a. is clean
- b. is cleaning
- c. are cleaning
- d. cleaning



Che cosa noti nelle varie risposte? Ci sono alcuni suoni e alcune forme che si ripetono?

Quale verbo viene sempre utilizzato?

Ora osserva il video, e prova a tradurre ciascuna risposta (corretta) nella forma in italiano.

*Allegato 17: scheda per l'attività "Find the intruders"*

<b>Can you find the intruders?</b>	GROUP: _____
	CLASS: _____ DATE: _____

**Qui sotto trovi un elenco di parole che terminano in "-ING".**

**Sai riconoscere quali di queste sono veri e propri verbi alla "-ing form", e quali invece sono parole che hanno altri significati?**

EATING                      SINGING

JUMPING                      RIDING                      DOING

RING                      SLEEPING

DRINKING                      AMAZING                      GOING

THING                      BRING

USING                      PLAYING                      KING

*Allegato 18: elementi per l'attività di drammatizzazione (esempio gruppo A)*

<b><u>MAKE YOUR (short) MOVIE!</u></b>	<b>A</b>	
<b><u>Use the following words (and at least 1x present continuous):</u></b>		
<b>SHE</b>	<b>WATCH</b>	<b>SISTER</b>
	<b>TV</b>	
<b>PLAY</b>		<b>WE</b>
<b>VIDEOGAMES</b>		

***Allegato 19: scheda per completamento del riepilogo delle regole del Present Continuous***

GROUP MEMBERS: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_\_

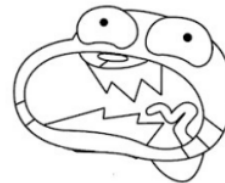
CLASS: \_\_\_\_\_

Il presente progressivo ( \_\_\_\_\_ ) di un verbo si costruisce utilizzando il verbo " \_\_\_\_\_ " (che fa da \_\_\_\_\_) seguito dal verbo nella forma in " \_\_\_\_\_ ".

Simple present	negativo	"-ing"	"-s"	Present continuous
"to be"	"are"	ausiliare	affermativo	"to have"

**Il presente progressivo viene impiegato per esprimere (scegli la risposta corretta)**

- un'azione che si svolge con frequenza
- un'azione che si svolge in questo momento
- un'azione portata a termine da pochissimo
- un'azione che si svolge se il chi parla è presente



*Allegato 20: test per la fase di controllo dell'UdA "Riconoscere il Present Continuous"*

<b>Snack attack!</b>	<b>NAME:</b> _____ <b>SURNAME:</b> _____ <b>CLASS:</b> _____ <b>DATE:</b> _____
----------------------	---

**1) Put the words in order:** woman walking is The old

\_\_\_\_\_

**2) Choose:** She \_\_\_\_\_ angry.

- a. aren't
- b. are
- c. is

**3) Put the words in order:** kicking the She is machine.

\_\_\_\_\_

**4) Fill the gap:** She is \_\_\_\_\_ the cookie.

**5) Choose:** The old woman \_\_\_\_\_ happy.

- a. are
- b. aren't
- c. is
- d. isn't

**6) Choose:** They are \_\_\_\_\_ for the last cookie.

- a. fighting
- b. listening to music
- c. eating cookies

**7) Put the words in order:** cookie are the They sharing

\_\_\_\_\_

**8) Choose:** She \_\_\_\_\_ very angry.

- a. are
- b. aren't
- c. is
- d. isn't

**9) Correct the wrong word:** She is ride the train → \_\_\_\_\_

**10) Correct the wrong word:** She are not smiling → \_\_\_\_\_



*Allegato 21: scheda per completamento testo della canzone “Lemon tree”*

**Lemon tree**  
*(Alle Farben & Fool's Garden)*

I \_\_\_\_\_ here in a boring room  
It's just another rainy Sunday afternoon  
I \_\_\_\_\_ my time I got nothing to do  
I'm hanging around, I \_\_\_\_\_ for you  
But \_\_\_\_\_ ever happens

1

I \_\_\_\_\_ around in my car  
I \_\_\_\_\_ too fast, I \_\_\_\_\_ too far  
I'd like to change my point of view  
I feel so lonely, I \_\_\_\_\_ for you  
But \_\_\_\_\_ ever happens  
And I wonder

2

I wonder how, I wonder why  
\_\_\_\_\_ you told me about the  
Blue, blue sky  
And all that I can see  
Is just another lemon tree  
I'm turning my head up and \_\_\_\_\_  
I'm turning, turning, turning, turning  
Turning around  
And all that I can see  
Is just another lemon tree  
Sing! *Da da da...*

3

I \_\_\_\_\_ here, I miss the power  
I'd like to go out, taking a shower  
But there's a heavy cloud inside my head  
I feel so tired, put myself into bed  
Well, \_\_\_\_\_ ever happens  
And I wonder

4

***Allegato 22: schede per la trasformazione delle forme verbali nel Present Continuous***

**1. Ora ricopia i verbi al Present Continuous negli spazi sotto (non ripeterli!)**

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_
- 6) \_\_\_\_\_

**2. Riscrivi i verbi alla forma negativa.**

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_
- 6) \_\_\_\_\_

**3. Ora riscrivi i verbi seguendo la persona indicata**

- 1) YOU \_\_\_\_\_
- 2) SHE \_\_\_\_\_
- 3) THEY \_\_\_\_\_
- 4) HE \_\_\_\_\_
- 5) WE \_\_\_\_\_
- 6) YOU \_\_\_\_\_

**Trasforma i verbi che hai scritto qui sopra alla forma interrogativa.**

- 1) YOU \_\_\_\_\_
- 2) SHE \_\_\_\_\_
- 3) THEY \_\_\_\_\_
- 4) HE \_\_\_\_\_
- 5) WE \_\_\_\_\_
- 6) YOU \_\_\_\_\_

*Allegato 23: domande sul video “Lemon tree”*

**GROUP:** \_\_\_\_\_

**CLASS:** \_\_\_\_\_ **DATE:** \_\_\_\_\_

**1) What is the girl doing in Paris?**

*Indica almeno 3 azioni e usa il Present Continuous*

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**2) Which animals does the girl see in the wildlife area?**

*Indica almeno 3 animali e usa la risposta completa (SOGG + VERBO + ...)*

\_\_\_\_\_

**3) How many different places is the girl visiting in the video?**

*Usa la risposta completa (SOGG + VERBO + ...)*

\_\_\_\_\_

**4) Select the CORRECT answer.**

- The girl isn't dancing.
- The girl isn't playing with a yo-yo.
- The girl isn't drinking a cup of coffee.
- The girl isn't writing on the map.

*Allegato 24: tabella da completare con tutte le forme del Present Continuous*

GROUP: \_\_\_\_\_ CLASS: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

AFFERMATIVA		NEGATIVA	
YOU		IT	
I		WE	
IT		HE	
HE		YOU	
YOU		THEY	
THEY		YOU	
SHE		SHE	
WE		I	

INTERROGATIVA		INTERROGATIVA-NEGATIVA	
1	?	1	?
2	?	2	?
3	?	3	?
	?		?
	?		?
<b>1</b>	?	<b>1</b>	?
<b>2</b>	?	<b>2</b>	?
<b>3</b>	?	<b>3</b>	?



*Allegato 25: lista di azioni da riordinare (da “Harry Potter e il prigioniero di Azkaban”)*

	Harry is reading the map.
	Harry is spying in the store.
	The lollipop is flying.
	The twins are making a snowman.
	Harry is walking in the snow.
	Dumbledore is pacing.
	The map is closing.
	A man is walking on the stairs.
	Harry is looking out of the window.
	Harry isn't going on holidays.

*Allegato 26: attività di consolidamento finale Present Continuous*

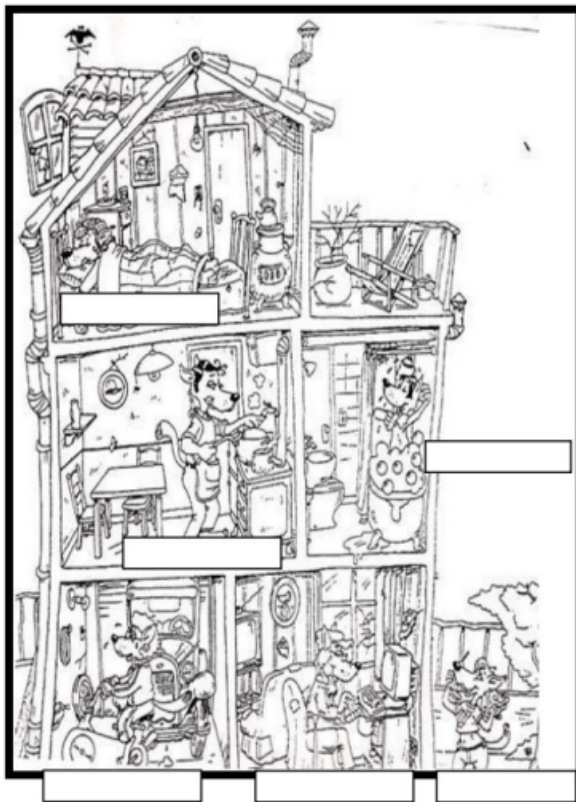
## THE ROBINSONS

Read the story and write the name of the characters.

Underline with red color the verbs at the *Present Continuous* tense.

Underline with green color the adverbs of time used with *Present Continuous* verbs.

Then fill the tables.



The Robinsons are a very nice family. They're wolves and they live in a forest. This is their house, it is old and small. Mrs. Margaret Robinson, loves the kitchen because she likes cooking. There are two chairs and a table in the kitchen. At the moment, she is making a delicious chicken soup for the family. Mr. Sting Robinson, is working in the living room, he is writing an email, he's sitting on a chair, behind the armchair. The living room is between the garden and the garage. The kitchen is next to the bathroom and under the bedroom. Ursula, the daughter, is sleeping in her bedroom now and Fred, the big brother is having a bath. He likes singing in the bathroom! Aunt Megan is in the garage: she's doing gymnastics on her cyclette now. She's wearing a tracksuit. Sophie is in the garden: she's talking on the phone.

ADVERBS OF TIME	PRESENT CONTINUOUS VERBS

*Allegato 27: scheda per test di gruppo dell'UD "Present Continuous"*

Read the following extract (from "One-Punch Man" comic book).



Character name:  
**KING**



Character name:  
**BANG**



Now find and write the 2 Present Continuous verbs:

\_\_\_\_\_

Write the verbs using the correct tense:

1. King \_\_\_\_\_ (hide) himself in a room.
2. King \_\_\_\_\_ (watch) in the corridor
3. Bang and King \_\_\_\_\_ (talk)
4. Bang \_\_\_\_\_ (spy) King.
5. Bang \_\_\_\_\_ (be) really strong.
6. King and Bang \_\_\_\_\_ (be) friends.

Re-write the sentences in the **NEGATIVE** form:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

*Allegato 28: test di fine UD "Present Continuous" (esempio alunno classe di controllo 5C)*

Nome: .....  
Classe: ..... Data: .....

**Present Continuous Test**

**A. Rewrite the verb using the Present Continuous (affirmative).**

- 1) My brother (READ) is reading a Harry Potter book.
- 2) The dogs (PLAY) is are playing in the garden.
- 3) What are you doing? I (WATCH) am watching a movie.
- 4) The girl (WAIT) is waiting for her boyfriend.

**B. Select the correct option.**

- 1) I ARE MAKING / IS MAKING / AM MAKING a chocolate cake.
- 2) Luke and Sarah HAVE WAITING / IS WAITING / ARE WAITING for you.
- 3) The cat IS DRINKING / ARE DRINKING / HAS DRINKING milk.
- 4) The horses IS RUNNING / ARE RUNNING / HAVE RUNNING.



**C. Rewrite the verb using the NEGATIVE form.**

- 1) Anne is running in the park. → Anne isn't running in the park
- 2) They're looking for their keys → They aren't looking for their keys
- 3) The pandas are eating bamboo. → The pandas aren't eating bamboo
- 4) It's snowing. → It isn't snowing

**D. Rewrite the sentence using the INTERROGATIVE form.**

- 1) It's raining now. → Is it raining now?
- 2) The birds are flying in the sky. → Are they flying in the sky?
- 3) The cat is sleeping on the sofa! → Is he sleeping on the sofa?
- 4) We are buying some food. → Are we buying some food?

**E. Simple Present or Present Continuous? Select the correct option.**

- 1) Sometimes we GO / ARE GOING to the cinema in the evening.
- 2) Now Mary IS LOOKING / LOOKS out of the window.
- 3) Listen! The teacher IS TALKING / TALKS to a student!
- 4) They ARE PLAYING / PLAY tennis every Sunday.
- 5) She TAKES / IS TAKING a shower now.
- 6) Cats EAT / ARE EATING mice.



*Allegato 29: griglia osservativa utilizzata in ambito linguistico*

NOME ALUNNO: \_\_\_\_\_ CLASSE: \_\_\_\_\_

DATA OSSERVAZIONE: \_\_\_\_\_

**GRIGLIA DI OSSERVAZIONE – LINGUA INGLESE**

<p><b><u>ASCOLTO</u></b></p> <p><b>L'alunno comprende parole e istruzioni in modo</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> rapido e sicuro</li><li><input type="radio"/> buono</li><li><input type="radio"/> corretto</li><li><input type="radio"/> essenziale</li><li><input type="radio"/> parziale</li></ul>	<p><b><u>LETTURA</u></b></p> <p><b>L'alunno comprende il testo scritto in modo</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> rapido e sicuro</li><li><input type="radio"/> buono</li><li><input type="radio"/> corretto</li><li><input type="radio"/> essenziale</li><li><input type="radio"/> parziale</li></ul>
<p><b><u>PARLATO</u></b></p> <p><b>L'alunno interagisce con l'adulto e con i compagni utilizzando termini adeguati</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> con sicurezza e padronanza</li><li><input type="radio"/> con pertinenza</li><li><input type="radio"/> correttamente</li><li><input type="radio"/> in modo essenziale</li><li><input type="radio"/> con molte lacune</li></ul>	<p><b><u>SCRITTURA</u></b></p> <p><b>L'alunno scrive parole e semplici frasi relative all'attività svolta in classe in modo</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> completo</li><li><input type="radio"/> molto corretto</li><li><input type="radio"/> corretto</li><li><input type="radio"/> abbastanza corretto</li><li><input type="radio"/> essenziale</li><li><input type="radio"/> parziale</li></ul>
<p><b>L'alunno utilizza le strutture grammaticali</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> con sicurezza e padronanza</li><li><input type="radio"/> con pertinenza</li><li><input type="radio"/> correttamente</li><li><input type="radio"/> in modo incerto</li><li><input type="radio"/> con molte lacune</li></ul>	<p><b>L'alunno utilizza le strutture grammaticali</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> con sicurezza e padronanza</li><li><input type="radio"/> con pertinenza</li><li><input type="radio"/> correttamente</li><li><input type="radio"/> in modo incerto</li><li><input type="radio"/> con molte lacune</li></ul>

*Allegato 30: griglia osservativa utilizzata in ambito cooperativo*

**GRUPPO:** \_\_\_\_\_

**CLASSE:** \_\_\_\_\_ **DATA OSSERVAZIONE:** \_\_\_\_\_

**GRIGLIA DI OSSERVAZIONE – COOPERATIVE LEARNING**

	Rispetto dei turni di parola		Condivisione idee e opinioni
	Rispetto dei compagni		Condivisione del materiale
	Attenzione negli interventi dei compagni		Pianificazione del lavoro
	Rispetto delle tempistiche		Clima positivo
	Autonomia		Partecipazione alla vita del gruppo

	Presenza di un leader:
	Possiede capacità di sintesi:
	Mantiene in modo naturale i turni di parola:
	Dimostra apprezzamento, incoraggia:
	Possiede capacità organizzative / di pianificazione:

### *Allegato 31: questionario di autovalutazione*

Nome e cognome: \_\_\_\_\_ Classe: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Compagni di gruppo: \_\_\_\_\_

	<b>POCO</b>	<b>ABBA- STANZA</b>	<b>MOLTO</b>
Lavorare in gruppo mi piace.			
Imparare la lingua inglese in gruppo mi piace.			
Imparare la lingua inglese da solo mi piace.			
Oggi ho dato il mio contributo nel gruppo.			
Il mio gruppo ha lavorato bene.			
I miei compagni hanno contribuito nel gruppo.			
Ho comunicato con i miei compagni.			
Ho disturbato nel gruppo.			
Le attività erano chiare.			
Ho raggiunto gli obiettivi delle attività.			
Il mio gruppo è riuscito a raggiungere gli obiettivi delle attività.			







UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

---

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

## **Il mio mosaico interculturale**

### **Incontro con la diversità dentro e fuori la scuola**

Relatore tutor coordinatore: Pietro Tonegato

Tutor organizzatore: Maria Cristina Calogero

Studente: Giampaolo Bressan  
Matricola: 1171649

Anno accademico: 2021/2022



<b>Introduzione</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE PRIMA: L'intercultura intorno a me</b> .....	<b>3</b>
1.1 – Le motivazioni personali alla base della scelta didattica .....	3
1.2 – Il contesto territoriale e le realtà associative .....	4
1.3 – La scuola e il suo impegno .....	5
<b>PARTE SECONDA: La progettazione didattica</b> .....	<b>8</b>
2.1 – I fondamenti teorici di riferimento .....	8
2.2 – Le classi .....	10
2.3 – Dal contesto alla progettualità.....	12
2.4 – Le competenze interculturali .....	15
2.5 – Progettazione per competenze dell'intervento .....	17
2.6 – La didattica laboratoriale in ottica animativa .....	1
<b>PARTE TERZA: Il mondo entra a scuola</b> .....	<b>2</b>
3.1 – C'è tutto un mondo in classe.....	2
3.1.1 – Irina e l'artigianato russo .....	2
3.1.2 – Najoua e i colori del Marocco .....	4
3.1.3 – Aida e Moraima: tra balli ed emozioni dominicani .....	6
3.1.4 – Junko e l'arte giapponese della scrittura .....	8
3.1.5 – Una nuova esperienza russa.....	9
3.1.6 – Viaggio nel kibbutz israeliano con Ella e S.....	9
3.1.7 – Racconti e tradizioni della Romania di Daniela .....	11
3.2 – Gli strumenti di valutazione .....	12
3.2.1 – Il monitoraggio preliminare .....	15
3.2.2 – Le domande di riflessione conclusiva.....	16
3.2.3 – Il compito autentico individuale .....	18
3.2.4 – Il compito autentico di gruppo .....	19
3.2.5 – La rilevazione delle conoscenze interculturali .....	20
3.3 – La voce degli studenti .....	22
3.3.1 – Il rilevamento oggettivo iniziale delle dimensioni interculturali.....	22
3.3.2 – Il questionario di autovalutazione .....	23
3.4 – Il pensiero degli insegnanti .....	25
3.4.1 – Opinioni soggettive e conoscenze prima degli interventi.....	25
3.4.2 – Il focus group.....	27
3.5 – La valutazione intersoggettiva dei mediatori: verso la Festa dei Popoli	30

<b>PARTE QUARTA: Il mosaico delle competenze .....</b>	<b>33</b>
4.1 Tasselli preziosi di esperienza nel percorso di tirocinio .....	33
4.2 – Da studente a insegnante: riferimenti normativi e formativi .....	34
4.3 – Un modello cangiante, tra teoria ed esperienza personale .....	36
<b>CONCLUSIONE: Come sarà il mio mosaico? .....</b>	<b>41</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>42</b>
<b>SITOGRAFIA .....</b>	<b>44</b>
<b>ALLEGATI.....</b>	<b>45</b>
Allegato 1 – Documentazione fotografica degli interventi .....	45
Allegato 2 – Questionario preliminare studenti .....	46
Allegato 3 – Questionario preliminare insegnanti.....	47
Allegato 4 – Documentazione fotografica oggetti culturali .....	48
Allegato 5 – Documentazione fotografica cartelloni finali.....	49
Allegato 6 – Schema con indicazioni per cartellone finale .....	50
Allegato 7 – Questionario finale studenti (esempio Marocco).....	51
Allegato 8 – Resoconto focus group .....	52
Allegato 9 – Intervista finale ai mediatori culturali (commento).....	57

# Introduzione

Il particolare processo di globalizzazione in cui la nostra società è entrata da ormai qualche decennio ha riguardato, tra i vari altri aspetti, anche un notevole incrocio di culture e di identità. Generalmente questo incontro può avere diverse conseguenze a matrice sociale, riconducibili a situazioni di conflittualità o di integrazione, ma mai di indifferenza.

Molti sono gli attori che nel contesto territoriale in cui vivo si sono prodigati per far sì che la via dell'integrazione fosse favorita negli ultimi 30 anni: l'Amministrazione Comunale, alcune realtà aziendali e private virtuose, le associazioni parrocchiali e culturali, la scuola. Il tutto, naturalmente, unito all'impegno dei singoli e delle comunità, che hanno risposto quasi sempre in modo positivo, e spesso anche attivo e costruttivo.

È proprio il desiderio di consolidare e rilanciare quest'alleanza tra scuola, culture del mondo più o meno radicate nel territorio e realtà locali (associeative, ma non solo) ad avermi spinto a progettare e a realizzare il percorso di tirocinio descritto nel presente lavoro. In ogni classe in cui svolgerò il mio intervento gli studenti saranno chiamati a indagare la propria cultura di origine, coinvolgendo in questo modo anche le proprie famiglie e incontrando di volta in volta testimoni di alcune delle realtà culturali maggiormente rappresentative del territorio, che si racconteranno e condivideranno esperienze laboratoriali e di dialogo. Queste esperienze confluiranno in un secondo momento (previsto per il mese di giugno) nella Festa dei Popoli, un evento ormai decennale all'insegna dell'incontro e della condivisione in cui la scuola, con i suoi studenti e insegnanti, potrà essere, anche in questi tempi difficili, testimone di impegno nella conoscenza reciproca, nel dialogo e nel mettersi in gioco, per fare delle differenze (nelle lingue, nei colori, nelle musiche, nei sapori...) una grande occasione di arricchimento comunitario.

La narrazione di questo percorso prende il via nella prima parte di questo lavoro esplorandone le radici: le ragioni personali, il contesto territoriale e l'istituzione scolastica di riferimento che mi hanno spinto a costruire una

proposta a matrice interculturale. La progettazione didattica si snoda attraverso la seconda parte, partendo dalle basi teoriche e dalla specificità delle classi coinvolte fino alla presentazione delle modalità didattiche di intervento e dei contenuti. Nella terza parte saranno descritti gli aspetti più significativi dei singoli interventi, e verranno approfonditi gli strumenti di valutazione utilizzati: dei protagonisti di tutta l'esperienza vissuta (studenti, insegnanti, mediatori culturali) sono state infatti raccolte le voci e i pensieri, sulla cui riflessione in ottica valutativa e autovalutativa sarà dedicato uno spazio nella parte conclusiva di questa trattazione, nella speranza che esso possa diventare sfondo e punto di partenza anche per una eventuale progettualità scolastica futura.

In questa riflessione si inserisce il mio desiderio di una scuola che ambisca a portare avanti processi interculturali profondi e davvero efficaci per i suoi studenti, facendosi sempre più portatrice di esperienze e di testimonianze dirette, con i docenti che per primi siano attori e animatori socioculturali che sappiano instillare negli studenti, attraverso l'incontro con l'Altro, la consapevolezza della bellezza e della ricchezza nelle diversità.

Da crogiolo di culture a fucina di relazioni e infine a vero e proprio laboratorio di cittadinanza: l'intercultura nella scuola deve avere inizio proprio da ciò che ciascuno di noi, studente o insegnante che sia, è disposto a condividere e a mettere in gioco.

# **PARTE PRIMA: L'intercultura intorno a me**

## **1.1 – Le motivazioni personali alla base della scelta didattica**

L'apertura e la curiosità verso il mondo e verso l'Altro sono da sempre caratteristiche peculiari della mia famiglia, che già dalla sua costituzione, circa cinquant'anni fa (quando la prospettiva e la consapevolezza globali dovevano ancora prendere piede nella società), si muoveva con impegno e cura proprio in questa direzione. I miei genitori hanno infatti adottato una bambina dall'India, accolto poi alcuni ragazzi in affido, contribuito all'inserimento nella vita sociale e professionale di alcuni studenti della Guinea Bissau, solo per citare alcuni esempi. Il clima di relazioni "diverse" e di impegno sociale in cui sono sempre stato immerso si è poi cementato durante la mia infanzia anche grazie all'amicizia stretta nel gioco e nella vita di tutti i giorni con i primi bambini immigrati nel mio piccolo paese dall'allora Jugoslavia, dal Marocco o dall'Albania, e ha fatto germogliare in me uno spiccato interesse verso le tematiche interculturali. Questo interesse mi ha accompagnato fino a maturare insieme ad un gruppo di amici l'idea di dedicare spazio, tempo ed energie alla realizzazione di eventi ed appuntamenti tesi alla promozione dell'incontro, della conoscenza, dell'accoglienza e della valorizzazione delle diversità attraverso attività parrocchiali e associative.

Il mio avvicinamento al mondo della scuola mi ha spinto a riflettere sull'opportunità di perseguire questo mio interesse, declinando una proposta didattica di stampo interculturale: molte cose sono cambiate in questa prospettiva negli ultimi decenni (dalle difficoltà nell'accettare le diversità nel colore della pelle in una partita a pallone negli anni '80 e '90 alla diluizione fin troppo marcata della propria identità culturale nel mare magnum della globalizzazione sociale di questi ultimi anni): parlare di questo con i bambini, avendo alle spalle le necessarie esperienze e sensibilità, potrebbe essere fonte di arricchimento per tutti gli attori coinvolti. Il primo passo per affrontare una

proposta di questo genere è la consapevolezza delle risorse e delle criticità del territorio analizzato in ottica interculturale.

## 1.2 – Il contesto territoriale e le realtà associative

Quando ho incominciato a riflettere su una proposta interculturale all'interno del mio Istituto di riferimento per il tirocinio sono rimasto immediatamente sorpreso dalla quantità di risorse che avevo a disposizione dentro e fuori la scuola per concretizzare un percorso di questo tipo.

La prima immagine a cui ho pensato è infatti un mosaico, composto da tanti tasselli quante sono le persone che in questi anni hanno dimostrato una sensibilità speciale nel seminare nel mio paese, Lonigo, azioni e contesti di dialogo, conoscenza reciproca, ascolto e partecipazione.



*Figura 1: Il mosaico di volti e di volontari, simbolo dell'impegno interculturale dell'associazione Oltreconfine*

Lonigo è un comune di medie dimensioni la cui percentuale di cittadini di origine non italiana è attualmente intorno al 20%<sup>1</sup>. Sin dagli anni Ottanta ha adottato più o meno consapevolmente politiche di accoglienza e integrazione

1 Fonte ISTAT: <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=19125>



molto efficaci, attraverso la spinta di tre vettori importanti: le associazioni del territorio, le comunità "straniere" stesse, la scuola. Certamente anche l'Amministrazione Comunale ha avuto il suo ruolo attivo, ma secondario rispetto ai tre veri protagonisti sopra elencati.

Cardine delle forze in campo in favore dell'interculturalità sono attualmente la Caritas e l'associazione Oltreconfine. Quest'ultima in particolare ha raccolto le esperienze positive del passato, proiettandosi verso orizzonti relazionali sempre più aperti e incisivi attraverso occasioni di incontro informali e conviviali, cene dei popoli aperte alla cittadinanza, testimonianze e presentazioni di libri e opere, corsi di cucina interculturali e, soprattutto, promuovendo la Festa dei Popoli, un evento che nel corso degli anni ha assunto dimensioni e risonanza sempre maggiori grazie al coinvolgimento di persone e realtà locali con l'intento comune di offrire alcuni giorni di festa nella condivisione reciproca.

È dunque dal mosaico dell'associazione Oltreconfine che ho raccolto le tessere da utilizzare come punto di riferimento del mio percorso didattico. A livello progettuale, infatti, uno dei primi passi è stato quello di entrare in contatto con gli aderenti alle iniziative di quest'associazione (mediatori culturali, volontari, rappresentanti di comunità che ho conosciuto nel corso degli anni), condividendo con loro le finalità, calendarizzando gli ingressi a scuola e sviluppando insieme le proposte laboratoriali e i contenuti da presentare nelle classi. Contemporaneamente ho agito per consolidare a scuola una rete tra le insegnanti le cui classi sono state coinvolte, trovando in tutte le figure con cui mi sono rapportato (la mia mentore in primis, le insegnanti, ma anche il Dirigente Scolastico, la Funzione Strumentale per l'intercultura e lo specialista Cestim) una risonanza sempre positiva e costruttiva.

### **1.3 – La scuola e il suo impegno**

Il contesto scolastico di riferimento per il progetto da me svolto è infatti tradizionalmente molto ricettivo e attivo nei confronti delle tematiche interculturali: esse sono indicate tra le priorità dell'Istituto, che ha messo in

pratica negli anni una serie di azioni in stretta collaborazione con l'ULSS, con la Regione Veneto e in particolar modo a livello professionale con il Cestim<sup>2</sup>, associazione veronese che si occupa di tutte le questioni relative agli immigrati del territorio, inclusi gli aspetti e le problematiche scolastiche. Il Cestim stesso considera infatti l'Istituto Comprensivo di Lonigo un punto importante in cui concentrare i suoi sforzi progettuali e didattici. La sinergia si è rivelata virtuosa e feconda, e ha coinvolto nel tempo studenti e famiglie, seguiti da volontari e professionisti competenti e appassionati attraverso laboratori L2, doposcuola e centri estivi.

Il lodevole impegno dell'Istituto nei confronti dell'intercultura si rivela particolarmente fecondo anzitutto in virtù della presenza di un terreno ricco e variegato sotto questo punto di vista. Il plesso in cui opero e su cui ho concentrato le mie osservazioni è di grandi dimensioni, poiché ospita 28 classi per un totale di circa 600 studenti: di questi circa il 35% è di origine straniera di prima o seconda generazione<sup>3</sup>. Con cifre così importanti si rivela piuttosto alto anche il numero di bambini che ogni anno necessita di accoglienza o di accompagnamento linguistico L2: la scuola ha predisposto a questi scopi alcuni spazi ad uso dei professionisti del Cestim o degli insegnanti. La biblioteca scolastica dispone inoltre di alcuni testi di narrativa o di didattica nelle principali lingue parlate dai bambini di origine straniera, mentre nell'aula informatica sono stati installati programmi e applicazioni di potenziamento linguistico di italiano L2. Ogni anno inoltre la scuola partecipa a iniziative interculturali, quali la Giornata della Lingua Madre, le attività con la fondazione "Uniti per crescere insieme", il percorso teatrale offerto dal PON attraverso il progetto FAMI - Impact Veneto, e altri ancora<sup>4</sup>.

A coordinamento delle dinamiche interculturali dell'Istituto si pone la figura della specifica Funzione Strumentale di riferimento. Il suo ruolo è soprattutto di "comunicazione e coordinamento nei processi di inclusione e intercultura, occupandosi in particolare di tenere i contatti tra scuola e famiglie straniere di

---

2 Sito istituzionale: <http://www.cestim.it/>

3 Il valore è più alto rispetto alla percentuale di popolazione straniera residente a Lonigo perché considera anche i figli di seconda generazione i cui genitori hanno acquisito la cittadinanza italiana.

4 Gli edifici e i progetti scolastici sono consultabili sul RAV dell'Istituto.

nuovo inserimento, della burocrazia relativa alle richieste di mediatori culturali, all'attivazione di corsi, laboratori e progetti di didattica della lingua italiana come seconda lingua, di seguire bandi, PON e progettualità locali e regionali, di coordinamento con associazioni come il CESTIM che hanno come finalità sempre l'integrazione delle famiglie straniere attraverso attività di doposcuola, corsi estivi e tutoring in orari scolastici ed extrascolastici"<sup>5</sup>.

Il clima di fiducia instauratosi e l'interesse verso un progetto il cui ambito di lavoro è da sempre visto in modo molto positivo nella scuola mi ha permesso dunque di operare in modo sereno e proficuo. A questo hanno contribuito certamente anche una preparazione attenta nei contenuti e nella struttura (tutte le comunicazioni all'interno della scuola sono avvenute attraverso canali ufficiali, presentando sempre una documentazione scritta e condivisa del progetto). Sin dalle prime fasi di contatto e pianificazione ho visto così concretizzarsi quell'idea di "insegnante attore-sociale" teorizzata da Pasquay, che propone tra le altre la prospettiva di un professionista "impegnato in progetti collettivi e cosciente dell'importanza degli aspetti antro-po-sociali delle pratiche quotidiana" (Pasquay e Wagner, 2006).

---

5 Dall'intervista alla FS Intercultura, Diario di bordo #5A (fase osservativa di tirocinio)

## PARTE SECONDA: La progettazione didattica

### 2.1 – I fondamenti teorici di riferimento

Se da una parte la progettualità si è sviluppata a livello operativo sulla base di evidenze osservabili, dall'altra e in misura complementare essa ha effettivamente trovato la sua ragion d'essere anche attraverso una prospettiva di matrice teorica che in questi decenni si è sviluppata proprio per venire incontro alle esigenze interculturali (nello specifico, ma non solo) della scuola, e che ha costituito un riferimento fondamentale per il mio agire dalla progettazione al bilancio conclusivo, passando attraverso le varie attività svolte con approcci e metodologie peculiari.

Nel constatare anzitutto la consapevolezza che la scuola in generale investe moltissime energie in favore di processi educativi inclusivi, accompagnando il bambino verso una conoscenza del mondo che è sì globale, ma che è anche detentore di meravigliose quanto preziose diversità individuali e culturali, ho dunque ripercorso gli insegnamenti proposti dal corso di **Pedagogia Interculturale** (Agostinetto 2014, Cestaro 2016, Santerini 2017), così come alcuni interventi nelle riviste di "Studium educationis". Su questi primi testi ho elaborato solide basi teoriche sulla ricchezza sociale e scolastica delle diversità a partire dalla consapevolezza della ricchezza insita nella della propria identità (da preservare e valorizzare: si tratta del "**giardino interiore**" descritto da Milan, la cui cura educativa implica capacità di sorprenderci e meravigliarci verso il mondo e l'Altro), sulle differenze tra multi- e interculturalismo, sull'importanza del ruolo della scuola nella promozione interculturale e come punto di incontro con le famiglie e con il territorio.

Alcuni aspetti operativi, inoltre, sono stati descritti nelle esperienze di Bolognesi e Di Rienzo (2007), in particolare per quanto riguarda esempi di valorizzazione di differenze e di somiglianze e nell'ambito della partecipazione delle famiglie (coinvolte a margine con un'attività che è stata portata avanti a discrezione delle insegnanti).

Dal punto di vista dell'oggetto del percorso una seconda fonte teorica da cui ho deciso di attingere è quella relativa alla didattica dell'italiano L2 affrontata nel corso del prof. Santipolo (Balboni 2019): sorvolando naturalmente sugli aspetti linguistici prettamente tecnici approfonditi nei testi di riferimento, ho rivolto la mia attenzione ad alcuni passaggi relativi all'importanza sociale dell'uso della lingua per il bambino che apprende l'italiano preservando però la sua **cultura linguistica** di appartenenza. Questo anche in vista di alcuni degli incontri che saranno specificatamente dedicati alla narrazione di fiabe dal mondo.

Obiettivo del percorso è stato inoltre promuovere l'**educazione socioemotiva** di cui si è parlato durante il corso di Psicologia della Disabilità e dell'Inclusione della prof.ssa Ferrari ("Inclusione scolastica ed educazione socioemotiva", della dott.ssa Signorelli). Il taglio proposto dal corso riguardava soprattutto le diversità psicofisiche, ma l'approccio proposto è naturalmente perfettamente adattabile a tutti i tipi di diversità.

Come già accennato, dal punto di vista **metodologico** si sono rivelate di fondamentale importanza le varie strategie messe a punto nei corsi teorici (in particolare Didattica generale e Metodologie e Tecnologie didattiche). Il mio personale stile didattico ed educativo mi porta inoltre spesso a coinvolgere in modo quanto più attivo possibile i bambini, adottando dunque metodologie ludiche e laboratoriali (si veda il capitolo 2.4). Queste ultime in particolare hanno costituito la seconda parte di tutti gli interventi (con la realizzazione di cartelloni e prodotti autentici da parte di gruppi di bambini), mentre la prima parte si è svolta in diverse modalità, a seconda del tipo di attività proposta. Come filo conduttore nel mio approccio didattico ho dunque cercato di armonizzare la mia pratica con i fondamenti teorici della **didattica dell'animazione** (De Rossi, 2018): l'esperienza di apprendimento e di conoscenza si è rivelata parte di un momento didattico dinamico, positivo, attivo e generativo, alla luce delle potenzialità di tipo relazionale e sociale che questa metodologia può aiutare a sviluppare.

## 2.2 – Le classi

Considerando il contesto in cui avrei operato, la peculiarità del progetto proposto e l'importanza che la tematica interculturale riveste nell'istituto, il percorso inizialmente ideato per due sole classi quinte è stato accolto come opportunità da condividere a una platea più ampia. Fin dall'iniziale presentazione dell'idea di percorso a inizio anno scolastico la Funzione Strumentale per l'Intercultura, in accordo con la mentore, ha suggerito infatti di distribuire le occasioni di esperienza offerte in più classi, in particolare a tutte e sei le classi quinte e alla classe 4°A, in cui è presente una peculiare situazione di interculturalità.

L'intervento si è trasformato pertanto da un'idea iniziale di percorso che andasse in profondità negli aspetti interculturali e rivolto a un numero ristretto di studenti a un progetto laboratoriale differenziato il cui target, ora allargato, avrebbe coinvolto in modo alleggerito (ma sempre significativo) da una parte gli studenti e dall'altra il corpo docenti partecipante, in quanto tutti protagonisti dell'esperienza.

Questo nuovo sviluppo progettuale mi ha permesso di esplorare molti e variegati contesti-classe, ciascuno con il suo clima relazionale, la sua specificità spaziale, le sue risorse e le sue criticità. Anche se le singole osservazioni sono state giocoforza molto brevi (al massimo 2 ore per classe), grazie a questa esperienza osservativa ho potuto elaborare a grandi linee una visione d'insieme del gruppo di ragazzi di classe quinta (e dell'unica classe quarta in cui sono entrato), delineando una specie di "configurazione comportamentale e caratteriale" peculiare di ogni gruppo di alunni che, effettivamente, ha compiuto un percorso di crescita e di relazione continua per 5 anni o quasi, con la fortuna di mantenere nella maggioranza dei casi sempre i medesimi insegnanti.

Questo excursus aprirebbe diversi scenari di ricerca trasversale, con potenzialità molto interessanti dal punto di vista progettuale. Il mio percorso si è sviluppato mantenendo soprattutto il focus sull'aspetto interculturale, che però non può prescindere da aspetti relazionali che sono propri dell'interculturalità stessa, quali lo stare insieme, l'approccio nei confronti delle diversità, lo

sviluppo cognitivo e la maturazione nell'apprendimento da parte dei bambini stranieri (condizionati dagli aspetti precedenti), la motivazione, la partecipazione alla vita della piccola comunità-classe in cui si è inseriti. Per questi bambini non ho potuto non notare che ancora permane una sorta di sottile linea di confine e di distanza reciproca tra il gruppo classe e, ad esempio, i bambini di origine cinese. Naturalmente questa dichiarazione rientra nell'orbita delle generalizzazioni di fatto prive di fondamento scientifico, oltre a rivelarsi in parte una "lettura semplicistica e a senso unico", frutto però di alcune dinamiche comuni nelle classi in cui i bambini di questa nazionalità erano presenti e sul cui status quo finora forse non si è intervenuto adeguatamente per fare della classe un ambiente "finalizzato alla promozione dell'ascolto, dell'incontro e quindi del reciproco arricchimento" (Agostinetto 2014, p.88).

Proprio questa distanza è stata una delle leve dalle quali la mia proposta di conoscenza reciproca ha tratto una spinta importante in direzione di un'intercultura "reale", dove la consapevolezza del proprio sé e delle proprie radici convive in armonia con una cultura locale meritevole di altrettanta attenzione e conoscenza.<sup>6</sup>

La classe quarta osservata (dove peraltro insegna la stessa maestra che è anche Funzione Strumentale per l'Intercultura) è stata particolarmente ricca di stimoli utili alla mia riflessione progettuale iniziale. Accoglie infatti tra le altre realtà culturali anche una bambina israeliana, che ha costituito un elemento innovativo nel mio percorso<sup>7</sup>, trattandosi di una conoscenza reciproca non rivolta a comunità e a culture radicate localmente, ma a identità e tradizioni in tutto e per tutto sconosciute nel nostro territorio, nonché da me stesso.

La pianificazione è durata alcune settimane, durante le quali ho condiviso il mio lavoro con la mentore e con la Funzione Strumentale, presentato il progetto nei vari moduli, esponendo le necessità logistiche, le finalità e le modalità di realizzazione durante e dopo le ore che mi sono state concesse (per

---

6 Il costrutto di "cultura" viene inteso nel presente lavoro con la definizione di Lévi Strauss (in Agostinetto, 2017), non tanto quanto «universo separato, ma [in quanto] insieme etnografico che presenta scarti (relativamente) significativi rispetto ad altri insiemi» in relazione tra loro attraverso legami di somiglianze e differenze.

7 Per un approfondimento sull'importanza del coinvolgimento dei bambini nella programmazione e nella realizzazione di interventi interculturali a seconda del loro percorso migratorio si veda Bolognesi e Di Rienzo (2007), pp. 52-57

ogni classe mediamente 3 ore in presenza, alle quali ho aggiunto 2 ore di lavoro delegato agli insegnanti per poter consentire un tempo ragionevolmente sufficiente di contatto con il pensiero e la riflessione interculturali).

## 2.3 – Dal contesto alla progettualità

Nelle tre ore previste si sono svolte in modo ciclico le medesime attività, che ho adattato nei tempi e nello stile didattico a seconda della risposta degli studenti e, in misura minore poiché di più difficile gestione, dell'eterogeneità della classe.

Gli interventi sono dunque stati sviluppati nelle seguenti fasi:

- I. **sintonizzazione**: saluti iniziali e presentazione dell'attività e del testimone culturale;
- II. **brainstorming** sulla parola "diversità", per raccogliere informazioni preliminari sulla percezione interculturale dei bambini attraverso una discussione; breve presentazione della cultura protagonista dell'incontro
- III. **fase laboratoriale**: attività concordata con il testimone culturale (pertanto differenziata nelle varie classi). Prima, durante e subito dopo l'attività pratica, attraverso la voce e l'esperienza del testimone culturale, a seconda del laboratorio proposto e talvolta con l'ausilio di una scheda didattica, i bambini hanno scoperto le diversità nella percezione del mondo nelle varie culture (nei colori, nelle parole, nell'arte, nella musica), rapportandole con la loro esperienza.
- IV. **fase di riflessione**: la discussione che ne è seguita è stata guidata verso la scoperta della bellezza della diversità, insieme all'importanza della valorizzazione della propria identità culturale attraverso la scoperta di parole-chiave di matrice interculturale o relazionale (poi tradotte nelle varie lingue presenti nella classe);
- V. proseguimento dell'attività con i propri insegnanti (**seconda fase laboratoriale**): i bambini, suddivisi in gruppi, raccolgono idee e realizzano alcuni cartelloni, che raccontino la loro esperienza (l'attività svolta, le parole



individuate nella discussione, alcuni pensieri dei bambini formulati con le domande-guida precedentemente proposte);

VI. **valutazione finale**: attività svolta a distanza di circa 15 giorni dall'intervento. Ai bambini è stata somministrata una serie di brevi test di rilevamento di:

- a) conoscenze interculturali apprese durante l'attività (valutazione oggettiva)
- b) opinioni e sensazioni soggettive sull'attività svolta (autovalutazione).

Se i sette incontri hanno ricalcato il medesimo format, la differenza tra i vari interventi è stata determinata dai diversi contatti culturali proposti, condotti con l'ausilio di alcuni testimoni e calendarizzati secondo il seguente prospetto:

- 14/02 e 23/02: **Russia** - laboratorio di artigianato tradizionale
- 16/02: **Marocco** - resoconto di viaggio, laboratorio geografico e artistico
- 18/02: **Rep. Dominicana** - laboratorio musicale e di ballo
- 19/02: **Cina** - laboratorio linguistico e artistico
- 04/03: **Israele** - laboratorio linguistico e artistico
- 05/03: **Romania** - laboratorio di narrativa e artistico

Tutti gli interventi sono stati realizzati **in classe**, ad eccezione della proposta della Rep. Dominicana che si è svolta in aula magna. In alcuni casi sono state utilizzate le LIM (di cui sono dotate tutte le classi) e la strumentazione audio, in che si sono rivelati in alcuni casi fondamentali per un'efficace trasposizione in chiave didattica dei contenuti interculturali proposti (Messina e De Rossi, 2015) Il materiale autentico da mostrare ai bambini è stato fornito direttamente dai mediatori.

Sin dalla progettazione del percorso didattico ho ritenuto importante allargare il raggio d'azione sull'intercultura quale prospettiva più ampia all'interno della scuola. L'intervento non si è dunque limitato agli studenti, ma ha coinvolto in modo attivo anche i docenti, poiché da una parte ho cercato di raccogliere informazioni, pensieri, buone pratiche e criticità dagli insegnanti coinvolti, dall'altra ho affrontato fin da subito il percorso come azione di

sensibilizzazione verso questa tematica in ottica proattiva e animativa. L'importanza di un'azione corale trova infatti la sua ragion d'essere e una piena significatività nel coinvolgimento e nella partecipazione di quella che si è dimostrata essere una piccola comunità fatta da insegnanti che ho cercato di rendere partecipi in quante più occasioni possibili, a partire dalla progettazione fino all'attività di focus group finale. La temporanea rete di lavoro che si è creata è stato il frutto di una costante opera di animazione nel gruppo insegnanti, nel quale attraverso la relazione, ho cercato di instillare "senso di appartenenza (accomunando esperienze e obiettivi), di responsabilità [verso le finalità del progetto] e coinvolgimento" (De Rossi, 2018, p. 49).

Alle fasi principali di lavoro rivolte in particolar modo agli studenti si è dunque affiancato in parallelo un percorso in cui sono stati coinvolte le loro maestre, nel quale ho impostato i seguenti momenti operativi:

I. Fase di **monitoraggio ex ante**: somministrazione di un questionario per rilevare l'approccio interculturale dei docenti prima delle attività;

II. Fase **laboratoriale**: i docenti sono stati invitati a partecipare alle attività proposte, e hanno risposto interagendo in modo estremamente costruttivo e positivo per la classe con me e con i mediatori invitati;

III. Fase di coordinamento del **lavoro di gruppo**: in questa seconda fase laboratoriale gli insegnanti hanno seguito la realizzazione del compito autentico, guidando gli studenti nella ricerca degli elementi chiave interculturali che poi sono stati esplicitati nei cartelloni;

IV. Fase di **riflessione finale**: attraverso una sessione di **focus group** (Felisatti, Mazzucco 2013) a distanza di circa un mese dalle attività svolte in classe (periodo durante il quale sono stati realizzati i lavori di gruppo) ho cercato di indagare l'effettiva efficacia degli interventi, raccogliendo critiche, punti di forza informazioni per capire se e come è avvenuta una forma di miglioramento della percezione culturale in loro stessi e nei loro gruppi di lavoro (équipe, modulo, parallelo, ecc.).

## 2.4 – Le competenze interculturali

Emerge a questo punto un percorso che si è sviluppato lungo molte e diverse direttrici, coinvolgendo un grande numero di attori e di contesti. Per questo motivo il focus interculturale che ha accompagnato tutti i miei interventi si è ramificato in un impianto di valutazione articolato e declinato a partire dalle competenze in chiave europea, punti focali imprescindibili per l'agire valutativo degli insegnanti.

Alcune competenze in particolare rappresentano punti di riferimento fondamentali rispetto alla tematica affrontata e agli attori coinvolti:

- Competenze sociali e civiche
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali
- Competenza multilinguistica (con accezione storica e interculturale):

Di primario e prioritario rilievo per questo percorso si sono dimostrate in particolar modo le competenze sociali e civiche, che ho declinato nei seguenti traguardi:

- *Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere sé stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco (competenze sociali e civiche)*
- *È disponibile ad una comunicazione interculturale per fare dell'incontro con le diverse lingue un momento di arricchimento (competenza multilinguistica, ma di spiccato taglio sociale e civico)*

Le evidenze per lo sviluppo delle competenze sono tracciabili, nello specifico del focus principale di questo percorso, nella consapevolezza e valorizzazione della propria e altrui identità personale e culturale, nella conoscenza e nella capacità di confrontare e rispettare le diversità in ottica di cittadinanza.

Lo strumento principe che mi ha permesso di monitorare l'andamento del mio percorso, aiutandomi a mantenere quegli orizzonti e quegli atteggiamenti

previsti e necessari per lo sviluppo delle competenze, in particolare sociali e civiche, è la rubrica valutativa.

Anch'essa è stata oggetto di attenta riflessione e di continue modifiche, poiché ho trovato non poche difficoltà a de-costruire la mia proposta, ristrutturandola in modo sistematico e definito attraverso questo prezioso strumento, calibrando indicatori e livelli ex novo, senza alcun riferimento disciplinare già esistente da cui attingere.

Il focus della progettazione didattica che emerge dagli elementi fin qui elencati rimane lo studente, di cui ho osservato lo sviluppo espresso al termine del percorso nelle dimensioni elencate nella rubrica valutativa. La crescita degli studenti verso una cittadinanza responsabile, attiva e consapevole rimane infatti il mio impegno principale e quello di ogni docente.

Questo percorso ha costituito però non solo un banco di prova per il bambino in quanto elemento focale dell'intervento presente in prospettiva di futuro cittadino, ma anche per gli insegnanti protagonisti in quanto parte di una rete relazionale e professionale che coinvolge loro stessi e il contesto in cui operano e per i mediatori culturali e in modo particolare per me in quanto protagonisti di un'esperienza di animazione socioculturale sul campo che ha contribuito con la sua azione a fare i primi passi verso "la produzione di nuovi rapporti sociali e la trasformazione delle identità degli attori coinvolti, volgendo all'autentica creazione di (...) nuovi modi di vivere [la propria identità e] le relazioni sociali" (De Rossi, 2018, p. 55)

## 2.5 – Progettazione per competenze dell'intervento

### PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

#### Competenze chiave europee

- **Competenze sociali e civiche**

*Uso di strumenti di conoscenza per comprendere sé stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità.*

- **Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali**

*Rispetto e apertura nei confronti delle diverse manifestazioni culturali e verso le diverse espressioni artistico culturali. Saper immaginare attraverso le varie forme creative diverse opportunità di espressione culturale e dimostrare la disponibilità alla partecipazione a queste diverse manifestazioni culturali, individualmente o collettivamente.*

- **Competenza multilinguistica** (con accezione storica e interculturale)

*Consapevolezza e rispetto della diversità culturale delle lingue con disponibilità ad una comunicazione interculturale, in modo da fare dell'incontro con le diverse lingue un momento di arricchimento.*

#### Disciplina/e di riferimento

- Educazione civica
- Arte e immagine, Musica
- Educazione linguistica

## Traguardi per lo sviluppo della competenza

- *Educazione civica (competenze sociali e civiche)*
  - Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità
  - Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere sé stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco.
- *Arte e immagine, Musica (competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali)*
  - Esprime curiosità ed interesse per conoscere le espressioni culturali
  - Si impegna in processi creativi personali e sociali mediante le arti e altre forme culturali, sia individuali che collettivi
- *Educazione linguistica (competenza multilinguistica)*
  - Conosce ed apprezza diverse tipologie di stili comunicativi e le convenzioni sociali e gli aspetti culturali che si esprimono nella variabilità dei linguaggi.
  - È disponibile ad una comunicazione interculturale per fare dell'incontro con le diverse lingue un momento di arricchimento.

## Obiettivi di apprendimento

- **EDUCAZIONE CIVICA**
  - Prendere coscienza della propria e altrui identità personale e culturale, valorizzandole
  - Conoscere, confrontare e rispettare le diversità in ottica di cittadinanza
- **ARTE E IMMAGINE / MUSICA**
  - Pianificare e realizzare, attraverso un processo creativo, un semplice prodotto di valore artistico e culturale descrivendo e documentando le procedure
- **EDUCAZIONE LINGUISTICA**
  - Riconoscere e sperimentare la pluralità linguistica
- **OBIETTIVI TRASVERSALI**
  - Promuovere atteggiamenti di apertura e di inclusione nei confronti dell'altro

### **Ambito tematico**

Consapevolezza, condivisione e rispetto della propria e altrui identità culturale, per farne fonte di ricchezza e di crescita individuale e comunitaria.

### **Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi**

La proposta si innesta in una situazione scolastica dove la consapevolezza della diversità culturale è costantemente lambita da proposte e progetti derivanti da necessità di matrice migratoria, che per questo motivo si limitano talvolta alla prima accoglienza e all'alfabetizzazione degli studenti neoarrivati. Le diversità incontrate tendono dunque a rimanere sopite all'interno del percorso didattico. Le classi quinte, così culturalmente ricche e caratterizzate da un'età in cui matura una certa consapevolezza culturale, sono il terreno ideale per una proposta di conoscenza e valorizzazione reciproca delle varie realtà culturali che le compongono.

### **Situazione problema**

L'istituto rappresenta un ambiente di per sé ricchissimo di diversità culturali, spesso non considerate o dimenticate dai loro stessi possessori, e non sempre valorizzate nella didattica. La proposta mira dunque a offrire alcuni strumenti di riflessione per riportare l'interesse verso la bellezza della propria identità culturale e, allo stesso tempo, di diventare consapevoli di quella delle persone che ci stanno accanto.

**Rubrica valutativa**

<b>Dimensioni</b>	<b>Criteri</b>	<b>Indicatori</b>	<b>Livello Avanzato</b>	<b>Livello Intermedio</b>	<b>Livello Base</b>	<b>Livello Iniziale</b>
Dimensione interculturale	<b><i>Esprimere curiosità e interesse</i></b>	<i>Manifesta interesse a interagire e creare relazioni</i>	Partecipa in modo attivo e interessato alle proposte interculturali	Partecipa con interesse e curiosità alle proposte interculturali	Manifesta interesse in ambito interculturale	Manifesta un interesse parziale o limitato in ambito interculturale
	<b><i>Rispettare le diversità</i></b>	<i>Rispetta persone, idee, valori, lingue e culture diverse</i>	Manifesta rispetto con atteggiamento inclusivo nei confronti delle diversità	Manifesta rispetto e attenzione nei confronti delle diversità	Manifesta rispetto nei confronti delle diversità	Necessita della guida dell'insegnante per elaborare una forma di rispetto attivo nei confronti delle diversità
	<b><i>Consapevolezza interculturale</i></b>	<i>Esprime consapevolezza della propria e dell'altrui cultura</i>	È consapevole che le culture si influenzano.	Confronta la propria cultura con le altre	Riconosce alcune differenze culturali	Riconosce alcune differenze culturali se guidato.
	<b><i>Conoscenza interculturale</i></b>	<i>Dimostra conoscenza nei contenuti culturali, artistici, linguistici e storico-geografici proposti</i>	Dimostra conoscenza corretta e approfondita dei contenuti proposti	Dimostra conoscenza corretta dei contenuti proposti	Dimostra conoscenza dei principali contenuti proposti	Richiama le conoscenze proposte con l'aiuto dell'insegnante



Partecipazione	<b>Interagire attivamente in una discussione</b>	<i>Partecipa alle discussioni in classe e di gruppo</i>	Partecipa attivamente e costruttivamente alle discussioni in classe e di gruppo in tutte le situazioni proposte	Partecipa costruttivamente alle discussioni in classe e di gruppo in tutte le situazioni proposte	Partecipa alle attività in classe e di gruppo solo in situazioni familiari	Partecipa alle attività in classe e di gruppo su sollecitazione dell'insegnante
Collaborazione	<b>Collaborare nelle attività proposte</b>	<i>Presenta con un atteggiamento collaborativo nelle attività proposte</i>	L'alunno collabora pienamente con i compagni dimostrando rispetto e spirito di cooperazione	L'alunno collabora con i compagni dimostrando rispetto e spirito di cooperazione	L'alunno collabora con i compagni nelle attività più semplici	L'alunno collabora con i compagni su sollecitazione dell'insegnante
Uso di strategie realizzative	<b>Realizzare un oggetto utilizzando le risorse pianificate e disponibili</b>	<i>Realizza un prodotto in materiale vario descrivendo e documentando la sequenza delle operazioni</i>	Realizza con sicurezza un prodotto in materiale vario, descrivendo con accuratezza e pertinenza la sequenza delle operazioni	Realizza un prodotto in materiale vario, descrivendo in modo pertinente la sequenza delle operazioni.	Realizza un prodotto in materiale vario, descrivendo in modo non sempre accurato la sequenza delle operazioni.	Realizza un prodotto in materiale vario, descrivendo la sequenza delle operazioni, con l'aiuto dell'insegnante.
	<b>Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali</b>	<i>Utilizza in modo pertinente strumenti e tecniche diverse per la realizzazione di prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali</i>	Utilizza strumenti e tecniche diverse in modo pertinente, sicuro e creativo per la realizzazione di prodotti	Utilizza strumenti e tecniche diverse in modo pertinente e sicuro per la realizzazione di prodotti	Utilizza strumenti e tecniche diverse in modo pertinente per la realizzazione di prodotti, pur con qualche incertezza	Utilizza strumenti e tecniche diverse per la realizzazione di prodotti sotto la guida dell'insegnante

## SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

### Compito autentico

Ogni classe sarà avviata alla produzione collaborativa di un grande cartellone si raccoglieranno diversi contenuti relativi alle varie proposte interculturali: i feedback degli studenti sull'attività svolta, le emozioni e le sensazioni suscitate, pensieri e parole sulla ricchezza della diversità, progetti e prospettive per il futuro.

I cartelloni saranno raccolti ed esposti alla Festa dei Popoli, un importante evento interculturale locale che si terrà il 24-25-26 giugno.

### Modalità di rilevazione degli apprendimenti

La valutazione oggettiva per gli studenti in forma di breve quiz di rilevazione di apprendimento dei contenuti proposti (e dunque dell'attenzione e della partecipazione dimostrate) sarà effettuata al termine di ogni incontro, in ogni classe. Essa verterà su contenuti interculturali generali e sulla tematica specifica affrontata in quell'incontro.

Gli studenti saranno inoltre monitorati nel loro approccio durante l'attività attraverso la partecipazione e gli interventi, e naturalmente in fase di realizzazione del prodotto finale, attraverso l'osservazione e l'uso di griglie e checklist.

Ogni studente compilerà inoltre un breve questionario iniziale, che mi permetterà di delineare (integrandolo con gli altri strumenti valutativi) un possibile scatto di maturazione nella consapevolezza o perlomeno nell'attenzione alle diversità e all'interculturalità, ma anche di dare la possibilità agli alunni di riflettere sulle proprie conoscenze e sui propri atteggiamenti prima e dopo l'intervento.

La creazione di un focus group costituito dagli insegnanti coinvolti, così come i singoli confronti con gli stessi, mi aiuterà a descrivere in modo più approfondito l'eventuale maturazione interculturale degli alunni. Sotto questo punto di vista anche il feedback fornitomi dai vari ospiti culturali che mi affiancheranno durante gli interventi costituirà un contributo prezioso. Interviste e colloqui, adeguatamente documentati, saranno gli strumenti utilizzati in questo tipo di valutazione.

### TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

La proposta si svolge in 7 classi diverse, per un tempo di circa 3 ore a classe. Il contenuto sarà di volta in volta diverso, ma il format utilizzato sarà abbastanza omogeneo (eccezion fatta per l'incontro con la Serbia dove verrà proposta un'attività di balli tradizionali in palestra). Di seguito si presenta schema di lavoro esemplificativo di intervento in una classe.

<b>Tempi</b>	<b>Ambiente/i di apprendimento (<i>setting</i>)</b>	<b>Contenuti</b>	<b>Metodologie</b>	<b>Tecnologie</b>	<b>Attività</b>
1h	Classe	Introduzione	Lezione frontale, brainstorming, discussione.	Schede cartacee LIM	Presentazione dell'attività, del testimone e/o della comunità oggetto dell'incontro
1h30	Classe (aula magna in caso di ballo)	Presentazione dell'oggetto culturale	Didattica ludico-laboratoriale	LIM tecnologie audiovisive	Varie, a seconda della comunità coinvolta (lettura di fiabe in lingua, balli, canzoni, percorso nella storia e nella geografia, laboratori di artigianato tradizionale...)
0h30	Classe	Sintesi e riflessione	Discussione	Schede cartacee	Discussione sull'esperienza svolta, attraverso domande-guida
(2h00+)	Classe	Realizzazione del prodotto autentico	Lavoro di gruppo	Cartelloni, colori, carta e cartoncini, materiale vario ad uso del prodotto finale	Creazione del cartellone finale

## **2.6 – La didattica laboratoriale in ottica animativa**

Come già evidenziato, la mia proposta didattica, diversamente dalle precedenti esperienze di tirocinio, non è stata di tipo lineare e progressivo, ma si è svolta in modo orizzontale, proponendo uno stesso format nelle sette classi-target. La fase centrale ha visto come protagoniste attività di tipo perlopiù laboratoriale, dove si sono alternati strumenti e attività di volta in volta diversi.

Nella maggior parte dei casi, e comunque in tutte le fasi di introduzione iniziale delle mediatrici culturali, delle loro esperienze e del loro bagaglio di vita, la narrazione ha svolto un ruolo di particolare importanza. Quasi tutti gli incontri sono iniziati infatti con una breve narrazione autobiografica della mediatrice. Questo momento, per quanto breve, si è rivelato fondamentale in ottica animativa, metodologia cardine di tutta la mia esperienza di tirocinio. De Rossi (2018, p. 119) evidenzia infatti che “se la situazione animativa rappresenta il contesto per l'accettazione dell'altro, allora rappresenta anche il possibile luogo del cambiamento attraverso la narrazione”. Raccontarsi significa aprirsi, lasciare che lo sguardo dell'Altro sondi il proprio essere, e contemporaneamente spinge all'apertura di chi ascolta, in un processo di condivisione e partecipazione dove entrano in gioco meccanismi di relazione positiva e di empatia. Ciò che emerge da questa esperienza narrativa, partecipativa e laboratoriale rappresenta le fondamenta per la consapevolezza sociale e interculturale di chi ascolta, bambino o insegnante che sia.

Questo incontro con l'alterità (intesa in tutte le sue accezioni) trova significato non solo attraverso la narrazione, ma anche mediante le attività laboratoriali proposte (pratiche, ludiche, collaborative). Il mio ruolo in tutto questo si è tradotto in un impegno costante nei processi comunicativi tra i vari attori coinvolti, cercando (pur nel breve tempo a disposizione) di adottare “modalità empatico-assertive che conciliassero il massimo di espressione e autonomia con il massimo possibile di apertura e relazione” (De Rossi, 2018, p. 164).

## **PARTE TERZA: Il mondo entra a scuola**

### **3.1 – C'è tutto un mondo in classe**

La fase operativa del mio percorso si è realizzata nelle sette classi target, dove, nonostante la riproposizione di un medesimo format, la partecipazione di diverse realtà culturali all'interno di contesti classe eterogenei e peculiari ha dato vita di volta in volta a situazioni cangianti e stimolanti.

Un resoconto dettagliato è naturalmente impossibile, e rischierebbe di far perdere di vista gli aspetti effettivamente degni di nota, di seguito narrati.<sup>1</sup>

#### **3.1.1 – Irina e l'artigianato russo**

La cultura che per prima ha fatto il suo ingresso nelle classi è stata quella della **Russia**, grazie alla collaborazione di Irina, una mamma e volontaria che ha aperto un suo centro culturale con laboratori e corsi base di lingua russa per bambini in un paese a pochi km da Lonigo.

La classe che ha inaugurato il ciclo di incontri è la classe della mia mentore, la 5°B. Conosco molto bene questa classe perché vi ho svolto il tirocinio anche l'anno scorso, e ho avuto modo di vederli all'opera sotto molti aspetti e attraverso molte modalità didattiche (lezioni frontali, discussioni, metodologie laboratoriali, cooperative, ludiche, momenti di valutazione sia oggettive, che soggettive che intersoggettive).

Sotto il punto di vista del contesto e dell'ambiente mi muovevo dunque in un terreno sicuro, ma questa sicurezza è stata messa a dura prova dal forte timore di non riuscire a rendere l'incontro efficace dal punto di vista didattico e dell'interculturalità.

Il forte ritardo di Irina mi ha costretto a ripensare immediatamente ai tempi e alle attività: anzitutto ho dedicato molto più tempo del previsto al questionario preliminare, guidando i bambini nella risposta di ogni singola domanda, approfittando

---

<sup>1</sup> Si veda allegato 1, con raccolta fotografica esemplificativa delle attività svolte

tando in questo modo di questo gancio inaspettato ma prezioso per gettare alcuni stimoli interculturali, attraverso i primi passi verso una consapevolezza della cultura propria e di quella dei propri compagni di classe.

A questo punto ho introdotto subito il cuore dell'incontro, fissandolo nella parola "DIVERSITÀ". La LIM mi ha aiutato a proiettare le idee dei bambini su questa parola, preceduta dalle traduzioni nelle varie lingue presenti nella classe (non tutti i bambini sapevano o volevano tradurla, quindi alcune lingue sono rimaste incomplete).

I bambini si sono sbizzarriti, talvolta uscendo un po' dagli schemi che mi ero prefissato, ma più spesso rimanendo in un ambito coerente all'incontro. Ad ogni modo le risposte sono state rapide e sempre motivate da una spiegazione, costantemente richiesta da me.

L'arrivo di Irina mi ha permesso di passare al secondo momento dell'incontro. Sfruttando il risultato positivo di questo brainstorming sulla diversità, infatti, ho improvvisato la stessa tecnica per verificare le preconoscenze dei bambini nei confronti della Russia, muovendomi anche intorno al concetto di "stereotipo".

In questo secondo round le conoscenze si sono dimostrate molto più incerte e limitate, e Irina ha colto l'occasione per partire proprio dalle idee dei bambini per presentarsi e dare una panoramica più realistica, ma anche più personale, del proprio Paese, utilizzando anche alcuni prodotti d'artigianato tipici, che hanno riempito di meraviglia i ragazzi e le insegnanti.

Durante questa seconda parte Irina, i bambini e io (che fungevo da regista nelle discussioni che emergevano e nei tempi delle attività) abbiamo approfondito la cultura russa sotto molti aspetti, con particolare attenzione (anche in vista del prodotto finale) ai significati attribuiti ai vari colori in Russia e alla scoperta dell'alfabeto cirillico, traducendo alcune parole. Irina ha poi attivato il suo laboratorio in classe, illustrando l'artigianato del *khokhloma* (una speciale e tradizionale pittura su legno), riproducendola con le tempere su appositi supporti in legno da lei preparati e forniti. L'attività laboratoriale ha contribuito ad accrescere l'interesse dei bambini, che si sono contemporaneamente

immersi per una buona mezz'ora nell'arte russa, nelle sue figure e nei suoi colori.

La terza e ultima parte prevista per questo incontro ha visto i bambini ritornare in una fase di sintesi e riflessione, che ha permesso loro di metabolizzare quanto vissuto nelle prime due ore e di riportarlo in una dimensione di relazione all'interno e fuori della propria classe. Questo è avvenuto attraverso le domande-guida da me preparate, che ho proposto per iscritto in modo graduale e guidato ai bambini, cercando di catturare le prime impressioni verbalizzandole anche oralmente, così da permettere anche ai bambini più incerti di cogliere qualche spunto dai compagni e agli altri di integrare il proprio pensiero, o di mettere in discussione quello altrui, in un processo virtuoso di ascolto e contributo reciproci.

Nei minuti conclusivi ho lasciato ai bambini un compito speciale, al fine di approfondire ulteriormente e in modo autonomo la consapevolezza della propria identità:

Questo primo incontro mi è sembrato andare proprio in questa direzione, dati l'entusiasmo e la partecipazione riscontrati.

### **3.1.2 – Najoua e i colori del Marocco**

Il secondo incontro ha avuto come ospite Najoua, una ragazza di origine marocchina.

Il Marocco gode di un'importante presenza nel territorio leoniceno: i primi immigrati sono giunti in paese negli anni '80, tanto che ricordo distintamente di avere conosciuto i primi bambini marocchini nelle mie partite di pallone al parco.

Da allora il flusso di persone in ingresso si è mantenuto sempre abbastanza costante: molti di loro si sono stabiliti e hanno aperto anche alcune attività commerciali. I bambini marocchini presenti a scuola sono ora di origini miste (avendo un genitore italiano) o di terza generazione. A Lonigo è anche presente un importante centro culturale (Al Firdaus), che comprende una scuola di arabo, un'associazione femminile e un centro di preghiera). La cultura arabo-

marocchina è stata dunque una presenza costante nel territorio, ma anche discreta e relativamente aperta a un processo basilare di integrazione.

Najoua rappresenta un esempio perfetto di modifica in itinere del mio progetto dal punto di vista organizzativo. Quando la mediatrice del Marocco inizialmente contattata ha declinato in modo imprevisto la sua partecipazione come testimone per motivi personali, ho subito pensato di riprogettare l'intervento con un altro popolo, oppure ripetendo una testimonianza già svolta, ma queste soluzioni si sono rivelate di difficile attuazione.

La figura di Najoua ha fatto la sua comparsa nel plesso del mio tirocinio in concomitanza con le necessarie sostituzioni dei molti insegnanti risultati positivi al covid tra gennaio e febbraio. Ho fatto dunque la sua conoscenza in modo assolutamente fortuito, e, dopo essere venuto a conoscenza delle sue origini, le ho proposto di collaborare nel percorso.

Abbiamo dunque lavorato insieme dal punto di vista progettuale per offrire ai bambini un'esperienza culturale del Marocco, concentrandoci sul vissuto di Najoua (nata in Italia, ma profonda conoscitrice delle sue radici) e sul connubio geografia-arte del suo Paese.

Ne è emerso un incontro metodologicamente diverso rispetto a quanto inizialmente previsto: l'attività laboratoriale è venuta a mancare poiché abbiamo deciso di applicare una lezione frontale (il racconto di Najoua sui colori del Marocco, abbinati alle diverse città) coadiuvata da contributi multimediali (tramite LIM: foto e video dei suoi viaggi) e intervallata da momenti di discussione in cui abbiamo potuto lavorare sulle differenze culturali relative ai vari colori e soprattutto sugli stereotipi, che sono stati inizialmente raccolti alla lavagna con un brainstorming.

Per mantenere alta l'attenzione degli alunni, Najoua e io abbiamo messo in campo alcune strategie didattiche, alcune delle quali si sono dimostrate particolarmente efficaci:

- il coinvolgimento dell'esperienza diretta e quotidiana dei bambini, attraverso il resoconto e la narrazione del loro vissuto collegato alla cultura araba e marocchina (l'importanza della narrazione, pur attraverso la lente del proprio punto di vista, è descritta da Bruner, 1991, p. 22). A tal pro-



posito va detto che l'incontro non è mai stato una lezione frontale pura, ma ha sempre conservato una dinamica dialogica, aperta all'ascolto dei vari punti di vista (si veda l'importanza di questo processo ai fini dello sviluppo di competenze comunicative in Selleri, 2016).

- l'utilizzo di risorse multimediali ad accompagnare la narrazione e la discussione (Messina e De Rossi, 2015)
- le "pause" dedicate ad attività pratiche (di scrittura e di disegno), naturalmente coerenti con il tema dell'incontro e sempre aperte alla relazione / condivisione guidata tra studenti e tra studenti e insegnanti (De Rossi, 2018, p. 156 e, più specificatamente, p. 159).

I primi due incontri sono stati da me considerati i più difficili, il primo per una fisiologica paura dell'intervento inaugurale, il secondo per la sua peculiare metodologia di stampo meno laboratoriale rispetto a quanto previsto.

Gli interventi successivi si sono svolti infatti secondo lo schema che si è via via consolidato e nel quale fungevo da mediatore, animatore e punto di riferimento per la gestione dei tempi, delle attività e delle tematiche trattate.

Nella maggior parte dei casi gli insegnanti di classe hanno partecipato agli incontri in qualità di osservatrici, talvolta interagendo nelle dinamiche di dialogo ma sempre concedendomi ampi spazi di libertà didattica.

### **3.1.3 – Aida e Moraima: tra balli ed emozioni dominicani**

Hanno partecipato come testimoni della loro cultura centroamericana Aida e Moraima. Fanno parte dell'associazione culturale Nuestra Tierra Italo Latina, che raggruppa persone provenienti dalla Repubblica Dominicana della provincia di Vicenza e dintorni, che collabora da molti anni all'organizzazione della Festa dei Popoli. Conosco quindi personalmente da molto tempo Aida, anima di quest'associazione: è un vulcano di energia, di idee e di grinta, nonostante la sua età, e ha portato nella classe e nel mio percorso una meravigliosa ventata di entusiasmo. Diversamente dagli altri incontri, qui il mio ruolo è stato abbastanza marginale, se non nella gestione dei tempi, perché l'impegno più grande

è stato proprio "arginare" e incanalare l'energia di Aida, che ha coinvolto studenti e insegnanti tra i colori, i sapori e le danze del suo Paese.

La seconda parte dell'incontro, infatti, si è svolta in aula magna (precedentemente allestita), dove Aida e Moraima hanno insegnato alcuni passi di merengue e di bachata alla classe, e tutto si è trasformato in una festa in cui anche i ragazzi solitamente "a margine" delle attività e della partecipazione si sono lanciati, e durante la quale alcuni talenti nascosti sono stati svelati, in un clima di allegria e di totale assenza di giudizio reciproco.

Aida mi ha sempre insegnato molte cose con il suo stile semplice, ma anche potente, di inclusione e di crollo di qualsiasi barriera emotiva o relazionale, e questo incontro non ha fatto eccezione: esponendosi in prima persona con il suo approccio ha fatto sì che insegnanti e studenti si facessero coinvolgere e partecipassero attivamente. Aida si è dimostrata l'esempio perfetto di efficacia nell'uso di competenze in quella funzione di facilitazione descritta da De Rossi (2018, p. 59 e p. 112), investendo tutte le sue energie nella relazione (attraverso apertura, condivisione, empatia, ascolto), nella comunicazione efficace (personalizzazione dei messaggi, espressione dei sentimenti e delle emozioni, chiarezza, capacità di ascolto senza giudizio) e nel mantenimento di un clima di fiducia (valorizzazione degli interlocutori, atteggiamento di calore e disponibilità, tono di voce flessibile, prossemica efficace).

Aida ha regalato infine a noi docenti un ultimo, incredibile insegnamento. Al termine dell'incontro ha ringraziato me e le colleghe per l'accoglienza, e in particolar modo per Moraima, che ci ha rivelato essere in fase di malattia terminale, in una delle sue ultime esperienze, a cui chiesto con insistenza di partecipare affinché fossero per lei esperienze quanto più gioiose e aperte alla vita possibile. Questo ha aperto un ulteriore canale tra questo incontro e le insegnanti, che hanno deciso di mantenere il contatto reciproco per far sì che questa esperienza diventi qualcosa su cui riflettere ulteriormente, nei mesi successivi, insieme agli studenti.

### 3.1.4 – Junko e l'arte giapponese della scrittura

Il quarto incontro rappresenta il secondo esempio di riprogettazione in itinere degli interventi. Era infatti inizialmente prevista la partecipazione di Yan, una signora di origini cinesi i cui figli frequentano questa scuola primaria. Yan si è dimostrata fin dall'inizio restia alla presenza in classe, perché preoccupata di non essere in grado di gestire l'incontro. Fino all'ultimo ho sperato nella sua presenza, ma alla fine ha mantenuto la sua decisione iniziale di non partecipare.

Non essendo in grado di gestire in autonomia il materiale inviatomi da Yan e previsto per il laboratorio ho dovuto rivolgermi ad altri. L'aiuto è giunto inaspettato da un'altra mediatrice e amica di vecchia data, stavolta di origine giapponese, che si è offerta di partecipare utilizzando come argomento la scrittura.

L'idea iniziale era infatti quella di coinvolgere la Cina in quanto comunità presente in modo abbastanza capillare nel nostro territorio e nella nostra scuola. La proposta di Junko da parte giapponese ha in qualche modo mantenuto valido questo obiettivo, dato che il sistema grafico della scrittura (con l'uso ideogrammi) è condiviso sia dalla cultura giapponese che da quella cinese, che rimangono per altri aspetti culturali e linguistici comunque molto lontane fra di loro.

Il focus sulla scrittura ha permesso all'incontro di diventare fonte di grande interesse per gli studenti, che hanno potuto vivere le differenze culturali sia concettualmente che nella trascrizione grafica (un aspetto interessante della scrittura tramite gli ideogrammi è che il grafema spesso rappresenta anche graficamente l'aspetto semantico: il fuoco viene ad esempio scritto con il simbolo stilizzato della fiamma, e questo riconduce a sua volta ai simboli dell'amore e del cuore...).

Anche quest'attività si è dimostrata estremamente stimolante e motivante e particolarmente efficace dal punto di vista dell'inclusione: tutti i bambini si sono dedicati alla copiatura "artistica" degli ideogrammi dei colori, discutendo allo stesso tempo delle differenze culturali e delle particolarità linguistiche. Junko ha poi dedicato una parte del tempo a tradurre i nomi di tutti i bambini, scrivendoli

su cartoncini che sono stati loro consegnati e che hanno potuto conservare a ricordo dell'esperienza.

### **3.1.5 – Una nuova esperienza russa**

In questo secondo appuntamento con Irina ho potuto ripercorrere le attività del primo incontro con maggiore consapevolezza e maturità organizzativa, forte delle esperienze precedenti. Pertanto abbiamo dedicato più tempo all'attività laboratoriale, e soprattutto alla relazione con gli studenti. Irina ha concordato di ridurre un po' lo spazio dedicato alla lezione frontale per permettere un allargamento della fase attiva e laboratoriale, e anche per approfondire maggiormente alcune questioni di stampo interculturale, trattando ad esempio la differenza nel significato dei colori, i cibi, la storia della Russia... il tutto stimolando i ragazzi alla partecipazione, al dialogo e all'esposizione del loro vissuto.

### **3.1.6 – Viaggio nel kibbutz israeliano con Ella e S.**

L'incontro con la cultura israeliana si è caricato di significati particolari per una serie di aspetti:

- è stato l'unico incontro che si è svolto in una classe 4°;
- ha visto la presenza dell'insegnante curricolare che è anche la Funzione Strumentale per l'Intercultura nell'istituto
- ha visto la presenza di una studentessa tirocinante di Scienze della Formazione Primaria in osservazione della mia attività
- ha coinvolto direttamente un genitore di un'alunna della classe: di questa mamma ho fatto la conoscenza per la prima volta proprio in occasione dell'intervento in classe
- ha coinvolto nella conduzione dell'intervento l'alunna stessa
- ha avuto come protagonista una cultura non presente nel territorio
- non si è svolto in classe, ma in aula informatica

L'idea di coinvolgere S. e la sua famiglia è nata congiuntamente con l'insegnante di classe: essi si sono trasferiti infatti in Italia soltanto da 18 mesi. Il padre è di origini italiane, mentre la madre è israeliana. Madre e figlia (quest'ultima in particolare) hanno comunque raggiunto una sufficiente padronanza della lingua italiana, tale da permettere sia la collaborazione progettuale che la compresenza didattica.

Le direttive operative fornite inizialmente a Ella (mamma di S.) per l'intervento sono state abbastanza generiche: Ella si è dimostrata infatti subito desiderosa di condividere l'esperienza della sua famiglia attraverso una serie di proposte che, in un secondo momento e insieme, abbiamo declinato al giusto livello didattico per gli studenti.

La fase laboratoriale, in una sua prima parte narrativa, ha coinvolto Ella e S. nella lettura di un breve testo descrittivo in lingua ebraica, poi tradotta in italiano da S.. Insegnanti e bambini hanno potuto apprezzare la particolarità dei suoni di questa lingua "dura" e fortemente gutturale, così diversa dalle nostre sonorità.

In un secondo momento S. ha insegnato a scrivere alcune parole in lingua ebraica, e i bambini hanno potuto ricopiarle. Anche in questo caso le notevoli differenze hanno stimolato la curiosità linguistica e la vena artistica di tutti gli studenti. S. ha poi mostrato la bandiera ebraica, spiegandone i simboli e i colori, ed Ella ha fornito a tutti i bambini la bandiera di Israele stampata da colorare, su cui poter scrivere la parola più significativa illustrata da S. (a scelta tra parole come "pace", "amicizia", "Israele", "bambini"...).

Un secondo disegno stampato offerto ai bambini ha poi fatto conoscere i molti simboli della cultura ebraica, che i bambini si sono divertiti a scoprire (attraverso una discussione guidata) e a colorare.

Infine Ella ha offerto a ciascuno dei biscotti tradizionali, per condividere anche con il senso del gusto un po' della sua cultura.

L'attività ha trovato un ulteriore sviluppo nelle indicazioni dell'insegnante di redigerne un riassunto illustrato a partire dalla lettura di S. (stampata e distribuita) e dei materiali (bandiera e disegno) forniti ai bambini. Si tratta di uno sviluppo da me non previsto, né concordato con l'insegnante, che però mi ha dato la

possibilità di riflettere in modo concreto sulle ulteriori potenzialità didattiche offerte dai progetti di cui gli studenti fanno frequente esperienza.

L'esperienza, a detta dell'insegnante, si è rivelata davvero fruttuosa soprattutto dal punto di vista dell'**integrazione di S.** nel gruppo classe e dal coinvolgimento diretto di un genitore nella vita e nell'attività scolastica. Da parte mia sono ricreduto molto presto sui miei iniziali timori di un'attività non sufficientemente coinvolgente, proprio perché rendere partecipi i bambini stessi nella didattica (e S. ha quasi sicuramente un futuro da insegnante!) offre un importante bagaglio formativo e motivazionale all'intera classe, che, se ben guidata, entra in una dinamica di autentica condivisione e co-costruzione della conoscenza.

La presenza di un **genitore**, poi, ha certamente contribuito a una modifica positiva nella percezione di Ella della sua condizione di alterità rispetto alla comunità in cui si è ritrovata a doversi inserire in questo anno e mezzo, condividendo con la scuola momenti di partecipazione e di responsabilità educativa (Bolognesi, Di Rienzo 2007, p. 182). Pur essendo la cultura israeliana assente dalla mia realtà territoriale la modalità in cui si è svolto l'incontro l'ha resa pertanto autentica protagonista di un processo interculturale fecondo di scoperta e valorizzazione di differenze e di somiglianze, che ha reso le relazioni all'interno del gruppo classe ancora più solide e positive.

### **3.1.7 – Racconti e tradizioni della Romania di Daniela**

Nell'ultimo incontro Daniela, ha fatto visita nella classe 5°D. Si tratta di una classe un po' diversa dalle altre, perché particolarmente eterogenea dal punto di vista culturale e, come descritto anche nelle mie osservazioni svolte nella prima parte dell'anno, anche molto "tranquilla" dal punto di vista del comportamento e della partecipazione nelle attività. Le maestre descrivono questa classe come "un'oasi di pace", dato che si lavora in modo abbastanza proficuo, ma senza alcuna difficoltà comportamentale. È presente in questa classe Y., un bambino affetto da una grave forma di autismo costantemente seguito da un'insegnante di sostegno. Questa condizione lo porta ad essere talvolta protagonista di manifestazioni sonore o gestuali brevi, ma particolarmente accentuate,

che la classe ha imparato a gestire in modo naturale e con tranquillità. Il clima relazionale giova pertanto allo stesso Y., che non è mai particolarmente disturbato da confusione o situazioni di criticità.

Daniela ha raccontato una fiaba in lingua romena, mostrando alcune immagini sulla LIM e facendone sentire le sonorità fonetiche. Con gli studenti abbiamo dunque scoperto proprio le prime affinità lessicali e sonore tra lingua romena e lingua italiana.

Dopo questa prima fase Daniela ha presentato ai bambini una festa particolarmente sentita in Romania, che cadeva proprio nei primi giorni di marzo (giorni in cui si è svolto il suo intervento), il "*martisor*". Si tratta di una festa di primavera, durante il quale le persone (e in particolare gli innamorati) si scambiano biglietti d'amore e di auguri per la vita.

I bambini hanno dunque preparato il loro biglietto di auguri, costruendo il tipico braccialetto intrecciato bianco e rosso e scrivendo alcuni auguri in lingua romena. Durante questa fase è emersa un'inaspettata sensibilità collaborativa tra gli studenti: non tutti erano infatti in grado di intrecciare i fili, e si sono formate spontaneamente delle coppie in cui l'aiuto reciproco ha portato alla creazione di braccialetti di ottima fattura.

Due gli episodi degni di nota per questo intervento: anzitutto D., un bambino di origine rumena con importanti e recenti problemi familiari sulle spalle, dopo un iniziale silenzio causato dal rifiuto alla partecipazione si è gradualmente lasciato coinvolgere, sino a raccontare alcune esperienze del suo Paese verso la fine della lezione.

Lo stesso Y., che generalmente svolge attività parallele per lui predisposte, ha partecipato all'incontro e ha dato prova di uno dei suoi rari (a detta degli insegnanti) momenti di scrittura, e il biglietto creato da Y. è stato prontamente fotografato dagli insegnanti e condiviso con i suoi genitori.

### **3.2 – Gli strumenti di valutazione**

L'esperienza vissuta in questo percorso ha cercato di dimostrare a studenti e insegnanti attraverso momenti di relazione e attività laboratoriali che, in fon-

do, siamo tutti incredibilmente e meravigliosamente diversi, che la scuola possiede una sconfinata ricchezza anche all'interno di ogni singola classe e che noi insegnanti per primi dobbiamo essere consapevoli del valore della diversità, trasmettendo questa consapevolezza ai nostri studenti.

Valutare in questo senso l'efficacia di un'esperienza interdisciplinare si è rivelata però un'operazione delicata, resa ancora più complessa nel momento in cui diventa un'esperienza "multiclasse", dato che il contatto con ogni classe e con i suoi alunni è stato frazionato nella relativamente piccola quantità di tempo a disposizione (un totale di circa 3h di intervento diretto in ciascuna delle 7 classi).

Risulta pertanto davvero difficile immaginare un monitoraggio completo e a tutto campo dei singoli studenti, ma la collaborazione con le insegnanti e il confronto con i tutor universitari mi ha spinto a elaborare un approccio valutativo che avesse sia uno sguardo all'individualità dei discenti che una prospettiva più ampia e globale, che comprendesse l'eventuale crescita delle classi, del parallelo e anche degli insegnanti stessi che si sono resi protagonisti di questa esperienza.

Se da una parte, infatti, la somministrazione degli interventi in più classi non mi ha permesso una valutazione accurata e globale dei risultati (ottenibili invece da un'educazione interculturale "intensiva" come quella che sarebbe potuta svolgersi in 1-2 classi soltanto), dall'altra ho avuto l'occasione – per tornare alla metafora iniziale – di mettere insieme le molte tessere di un mosaico eterogeneo di cui io stesso faccio parte, valutandone il risultato sotto diversi profili e attraverso l'uso di lenti e strumenti diversi.

Data la varietà di soggetti coinvolti nell'intervento si è reso necessario pertanto strutturare la valutazione attraverso il solido impianto teorico offerto da Castoldi (2016). Esso si fonda proprio sull'idea di una valutazione qualitativa ad ampio raggio, che comprenda molteplici punti di vista, modalità e tempi diversi di osservazione e analisi. Nello specifico di questo percorso ho cercato di rispondere alle esigenze di monitoraggio della **dimensione oggettiva** delle "evidenze osservabili che attestassero la prestazione degli studenti (...) in rapporto



alle conoscenze e alle abilità quali manifestazioni delle competenze” di riferimento<sup>2</sup>, attraverso i seguenti strumenti:

- le tre domande di riflessione a conclusione di ciascun incontro (cap. 3.2.2)
- il prodotto autentico, realizzato nei gruppi all'interno delle varie classi e al di fuori dei miei orari di intervento, sempre comunque sotto la mia supervisione esterna e il mio supporto (3.2.4)
- una breve scheda di valutazione delle conoscenze apprese dalla cultura incontrata nell'intervento, somministrata a distanza di 2 settimane, a lavoro di gruppo concluso (cap. 3.2.5)

La **dimensione soggettiva** degli studenti è stata indagata con un breve questionario (cap. 3.3.2) volto a stimolare un'ulteriore riflessione da parte dei bambini che permettesse loro di osservare l'esperienza di apprendimento svolta dal loro punto di vista, implicando una certa acquisizione di consapevolezza su “la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza<sup>3</sup>” nell'affrontare i compiti richiesti e le dinamiche relazionali e interculturali in cui sono stati coinvolti.

Si è rivelata infine di grande interesse (non tanto per integrare la valutazione sugli alunni o sulle classi, quanto per avere un giudizio più ampio e significativo dell'efficacia del mio progetto e dunque, di riflesso, dell'impatto che ha avuto sugli studenti) l'analisi della **dimensione intersoggettiva**, che mi ha permesso di raccogliere feedback dai soggetti “terzi” coinvolti nel percorso:

- gli *insegnanti*, la cui voce sul progetto e sull'intercultura in generale è stata ascoltata nel monitoraggio preliminare (cap. 3.4.1) e approfondita nel focus group conclusivo (cap. 3.4.2), il quale è stato occasione preziosa e necessaria di confronto e *debriefing*<sup>4</sup>.
- i *mediatori culturali* protagonisti nelle classi, che hanno rilasciato le loro impressioni e percezioni sul contesto scolastico, sulla mia conduzione e sul clima interculturale respirato attraverso un breve questionario (cap. 3.5)

---

<sup>2</sup> Castoldi (2016), p. 81.

<sup>3</sup> Castoldi (2016), p. 82

<sup>4</sup> De Rossi (2018), p. 126

Il processo valutativo ha comunque preso il via sin dall'osservazione del primo quadrimestre che mi ha permesso di individuare immediatamente punti di forza e criticità al fine di rendere la successiva esperienza quanto più significativa e arricchente possibile, per tutti.

Per un monitoraggio efficace di questo percorso è stato poi fondamentale redigere in itinere un accurato diario di bordo, attraverso lo strumento del portfolio offerto dal tirocinio indiretto, particolarmente significativo soprattutto quando frutto di una riflessione a breve distanza di tempo dal singolo intervento. La stesura del diario, corroborata da griglie osservative e annotazioni raccolte durante i vari incontri a scuola, mi ha permesso anche di avere una visione d'insieme delle dimensioni partecipativa e collaborativa della classe, altrimenti di difficile riscontro oggettivo.

### **3.2.1 – Il monitoraggio preliminare**

Alcuni questionari sono stati somministrati a insegnanti e studenti sulle pre-conoscenze interculturali. Questi risultati mi hanno permesso una più accurata e completa riflessione sul processo di maturazione in prospettiva interculturale negli studenti (rilevata attraverso strumenti di valutazione oggettiva) e negli insegnanti (rilevata nel focus group conclusivo).

Il questionario rivolto agli studenti<sup>5</sup> ha mirato ad introdurre gradualmente i bambini nell'ottica interculturale all'inizio dell'intervento, rendendoli fin da subito consapevoli della varietà e della ricchezza di culture presenti nella loro classe, incominciando dall'aspetto più semplice e, generalmente, già affrontato in classe negli anni precedenti: la lingua.

Le domande hanno guidato gli alunni dapprima a uno sguardo verso sé stessi e la propria famiglia, per poi alzarlo alla scoperta consapevole della presenza di altre realtà linguistiche tra i propri compagni di classe. Una prima analisi dei risultati del questionario mi ha permesso infatti di constatare che in ciascuna di esse una percentuale che oscilla tra il 40 e il 60% rappresenta bambini

---

5 Il questionario preliminare per gli studenti è consultabile nell'allegato 2.

di più o meno lontane origini straniere, generalmente di seconda o terza generazione, ma spesso anche di prima. Quale risorsa migliore, dunque, dei bambini stessi per raggiungere lo scopo di questo percorso, ossia della scoperta e valorizzazione delle diversità?

Un secondo questionario è stato rivolto agli insegnanti<sup>6</sup>, con lo scopo di sondare in una prima sezione le loro idee interculturali generali, mentre nella seconda parte ho chiesto di approfondire, anche con proposte e idee concrete, la loro visione dell'intercultura nella loro classe e nell'istituto.

I risultati di questi primi strumenti valutativi saranno approfonditi nel capitolo 3.3 (studenti) e 3.4 (insegnanti).

### **3.2.2 – Le domande di riflessione conclusiva**

Nella terza fase di ogni incontro gli studenti delle diverse classi sono stati condotti in una riflessione verso il consolidamento del messaggio interculturale.

Tale riflessione è stata guidata da 3 domande, due delle quali (la n. 1 e la n. 3) possono essere considerate nell'ottica di una valutazione oggettiva della consapevolezza e degli atteggiamenti di matrice relazionale e interculturale, presentati nella rubrica valutativa (rispettivamente curiosità e consapevolezza/rispetto interculturali).

La domanda n. 2 è servita invece come passaggio di riflessione intermedia per permettere agli studenti di soffermarsi sulla propria identità culturale prima di riflettere con maggiore consapevolezza sul significato dell'alterità. Questa domanda permette comunque una valutazione della consapevolezza della propria cultura come punto di partenza per la conoscenza dell'Altro).

I bambini hanno compilato il questionario in forma anonima, specificando soltanto la classe di appartenenza al fine di restituire agli insegnanti un feedback globale dei loro rispettivi studenti.

---

6 Il questionario preliminare per gli insegnanti è consultabile nell'allegato 3.



fronto con le insegnanti di riferimento o dinamiche virtuose (come nel caso della 4° A, particolarmente ricettiva nella dimensione interculturale forse proprio grazie alla presenza della Funzione Strumentale quale insegnante curricolare).

### 3.2.3 – Il compito autentico individuale

Come precedentemente accennato, alla fine di ogni intervento ho lasciato un duplice compito alle insegnanti da svolgere in classe, in tempi a loro consoni (ma comunque entro le 2 settimane dallo svolgimento dell'intervento). Il primo compito consisteva nell'approfondimento individuale, con il coinvolgimento della propria famiglia, in un oggetto o in un'esperienza legato alla propria cultura di origine.

Questa consegna si è rivelata la naturale prosecuzione della domanda n. 2 del questionario finale, permettendo allo stesso tempo agli insegnanti di svolgere un'attività integrativa collegata ad alcuni obiettivi curricolari di Storia:

- USO DELLE FONTI: *l'alunno ricava informazioni discriminando le diverse fonti per la ricostruzione della propria storia*
- PRODUZIONE SCRITTA E ORALE: *l'alunno rappresenta graficamente e produce elaborati su esperienze, fatti ed eventi storici*

Non ho approfondito né valutato questa direzione didattica per mancanza di tempo (lasciando libertà nella gestione di questo compito alle insegnanti, ma sottolineandone comunque l'importanza per dare completezza all'esperienza interculturale), ma a titolo esemplificativo riporto un oggetto di L.P., un alunno della classe 5° B, che ha così descritto: *"Questo oggetto lo usano ancora mia nonna e mia mamma per fare il caffè in casa. Anche se oggi il caffè si può comprare già fatto qualche volta la mamma lo usa ancora e quando lo usa fa un profumo buonissimo che mi ricorda i momenti trascorsi insieme con la mia famiglia e anche con la nonna."*

In allegato è possibile visionare documentazione fotografica di una selezione dei vari compiti svolti dagli alunni e consegnati agli insegnanti per valuta-

zione.<sup>7</sup> Un approfondimento in questo campo, che nel frattempo ha offerto uno spunto interessante di dialogo e condivisione nelle classi coinvolte, potrebbe essere il tema di un mio futuro progetto didattico interdisciplinare.

### **3.2.4 – Il compito autentico di gruppo**

Il secondo compito delegato alle insegnanti è stato invece oggetto di una mia analisi ai fini di una valutazione oggettiva relativa alla seconda parte della rubrica valutativa originariamente predisposta. Le dimensioni considerate sono quelle della collaborazione (valutata dagli insegnanti sul processo) e delle strategie realizzative (osservata in tandem sul processo e sul prodotto).

Il compito consisteva nel dividere ogni classe in 4 gruppi, ciascuno dei quali si sarebbe occupato di creare un cartellone (di 70\*100 cm) che, unito poi agli altri tre, sarebbe andato a creare un manifesto di maggiori dimensioni (140\*200 cm) da esporre in classe fino alla fine dell'anno scolastico, per poi essere esposto alla Festa dei Popoli che si svolgerà in paese dal 24 al 26 giugno.

Ciascuna classe ha lavorato secondo le direttive degli insegnanti e in base alla propria esperienza nel lavoro di gruppo, cogliendo l'occasione per riflettere sull'esperienza svolta (dopo averla sedimentata, essendo trascorso qualche giorno) e talvolta approfondendola, realizzando in alcuni casi prodotti notevoli sia dal punto di vista grafico che dei contenuti.<sup>8</sup>

Lo schema di lavoro proposto lasciato alle varie classi<sup>9</sup> ha fornito un'indicazione operativa (che poteva essere leggermente modificata sulla base delle riflessioni emerse dagli studenti e sulle loro inclinazioni artistiche) e che si è concretizzata nella realizzazione di un grande cartellone per classe, ciascuno suddiviso in aree distinte ma armonizzate tra loro:

1. una descrizione dell'esperienza vissuta in classe con me e con la testimone culturale (che sarà anche la base per la mia valutazione oggettiva)
2. una riflessione sui colori e sui significati nelle varie culture (di cui hanno fatto esperienza e della loro classe)

---

7 Si veda allegato 4

8 Si veda allegato 5

9 Si veda allegato 6

3. una riflessione linguistica su alcune parole-chiave di questa esperienza, tradotte nelle varie lingue della classe

4. una raccolta di pensieri, idee ed emozioni emerse durante l'esperienza, alle quali aggiungere un messaggio-slogan in favore dell'intercultura

### **3.2.5 – La rilevazione delle conoscenze interculturali**

Due settimane dopo lo svolgimento del mio intervento ho somministrato, attraverso le insegnanti, un breve questionario<sup>10</sup> contenente alcune domande relative ai contenuti affrontati durante i vari incontri (naturalmente in modo specifico per ogni classe) e una tabella di autovalutazione.

La prima parte era rivolta al monitoraggio di quella parte di sviluppo, non considerata di primaria importanza didattica ma nemmeno marginale, delle competenze interculturali, che esprimono in modo oggettivo gli effettivi interesse e attenzione dimostrati nei vari incontri. Il riferimento alla mia tabella valutativa era a uno specifico criterio, declinato in un unico indicatore teso proprio a verificare l'acquisizione più o meno consolidata della ricchezza culturale proposta, anche se a distanza di tempo.

Com'è naturale, data la struttura del mio percorso, ho potuto valutare soltanto l'acquisizione di conoscenze di un'unica cultura per ciascuna classe, considerandola a titolo esemplificativo di una prospettiva più ampia, una specie di finestra su una dimensione interculturale che non può che essere per sua natura di dimensioni notevolmente maggiori.

I questionari (sulle conoscenze e autovalutativi) sono stati raccolti da me o dalle insegnanti subito dopo la loro compilazione.

Per quanto riguarda la valutazione oggettiva, ciascun compito prevedeva 2 esercizi:

---

<sup>10</sup> Si veda allegato 7 (prima parte)

1. il disegno (o la colorazione, per la Rep. Dominicana che è particolarmente difficile) della bandiera del Paese presentato durante l'incontro
2. il nome di alcune parole o aspetti culturali affrontati durante l'incontro (ad esempio una città per il Marocco, il nome in italiano della fiaba rumena ascoltata, il nome del simbolo della bandiera israeliana, i balli della Rep. Dominicana...), distinti in due sotto-esercizi di approfondimento.

Tutte le informazioni richieste sono state più volte ripetute durante gli incontri, e ne sono stati in definitiva i focus su cui abbiamo costruito la lezione o su cui abbiamo discusso insieme.

I risultati, di seguito presentati, mostrano una generalmente più che buona conoscenza culturale specifica degli studenti anche a distanza di due settimane dall'incontro. Risultati più "deboli" sono evidenziabili nell'incontro con la Romania. Una possibile spiegazione può essere riconducibile alla presentazione di due attività molto diverse e scollegate tra di loro (la fiaba tradizionale e il lavoretto di primavera), che, pur essendo stati generalmente molto apprezzati (si veda successiva analisi sui risultati del questionario di autovalutazione) potrebbe aver influito sul generale processo di acquisizione di informazioni da parte dei bambini. Un'altra possibile causa potrebbe essere la formulazione della domanda a crocette, sbagliata dal 30% dei bambini, in cui sono state presentate due parole in lingua rumena, entrambe effettivamente trattate durante la lezione ma molto simili tra di loro (il nome della festa "*Martisor*" e gli auguri indicati con la formula "*la multi ani*").

Dimostra conoscenza nei contenuti culturali, artistici, linguistici e storico-geografici proposti							Dimostra conoscenza nei contenuti culturali, artistici, linguistici e storico-geografici proposti						
		TOT	Avanzato	Intermedio	Base	Prima acq.			TOT	Avanzato	Intermedio	Base	Prima acq.
Rep. Dom.	<b>5A</b>	21	16	4	1		Rep. Dom.	<b>5A</b>	21	76%	19%	5%	
Russia	<b>5B</b>	20	15	5			Russia	<b>5B</b>	20	75%	25%		
Giappone	<b>5C</b>	17	11	4	1	1	Giappone	<b>5C</b>	17	65%	24%	6%	6%
Romania	<b>5D</b>	23	11	9	2	1	Romania	<b>5D</b>	23	48%	39%	9%	4%
Marocco	<b>5E</b>	19	15	3	1		Marocco	<b>5E</b>	19	79%	16%	5%	
Russia	<b>5F</b>	17	13	4			Russia	<b>5F</b>	17	76%	24%		
Israele	<b>4A</b>	17	13	2	2		Israele	<b>4A</b>	17	76%	12%	12%	

Figura 3: Risultati del questionario relativo alle conoscenze interculturali



### **3.3 – La voce degli studenti**

#### **3.3.1 – Il rilevamento oggettivo iniziale delle dimensioni interculturali**

I questionari preliminari rivolti agli studenti hanno svolto nei miei interventi una duplice funzione: sono stati anzitutto strumenti di sintonizzazione iniziale con gli studenti, poiché le domande sono state lette e spiegate a voce dando l'occasione di porre domande e di fare la prima conoscenza diretta con la classe, ma hanno avuto anche una funzione diagnostico-formativa (Galliani, 2015), dato che sono stati pensati per ottenere un quadro iniziale su alcune componenti "concrete" e familiari della dimensione interculturale.

##### *STUDENTI: origine delle famiglie*

2 bambini su 3 di origine straniera parlano anche italiano in famiglia. I restanti parlano esclusivamente la loro lingua di origine. È interessante notare che quasi la metà dei bambini che parla italiano in casa lo parla solo con i fratelli / sorelle, mentre con i genitori essi parlano la loro lingua madre. Da sottolineare infine che 13 bambini su 65 (il 20%) ha un genitore di origine italiana.

##### *STUDENTI: conoscenza della cultura dei compagni*

Il questionario restituisce una situazione di conoscenza non molto approfondita del Paese di origine dei propri compagni di classe. Solo il 22% dei bambini di origine italiana e il 17% dei bambini di origine straniera conosce in modo preciso e corretto i Paesi di origine dei propri compagni. Questo nonostante in tutte le classi siano stati fatti negli anni precedenti percorsi di conoscenza reciproca. Il 40% dei bambini di origine straniera elenca le origini dei propri compagni con più di 3 errori / dimenticanze.

Se da una parte ciò è segno di una piena integrazione che va oltre possibili rischi discriminatori (come poteva accadere all'inizio del processo migratorio, pochi decenni fa, dall'altra è sintomo evidente di una forma di globalizzazione

sociale che sta forse erodendo il patrimonio culturale e il conseguente arricchimento interculturale di questi bambini.

### STUDENTI: conoscenza linguistica

Nell'ottica di una valorizzazione culturale ho inserito tra le variabili in campo anche la conoscenza del dialetto veneto, quale tratto peculiare della nostra cultura. Come prevedibile, i grafici descrivono una conoscenza relativamente bassa delle parole dei propri compagni di origine straniera (che potrebbe essere sintomo di un atteggiamento restio dei bambini nello sfoggiare alcuni termini della propria lingua), così come una conoscenza accettabile del dialetto veneto soltanto da parte degli studenti italiani (va detto che fra essi figurano 6 studenti di origine non veneta). Non dovrebbe forse essere promossa anche la valorizzazione delle nostre radici locali?

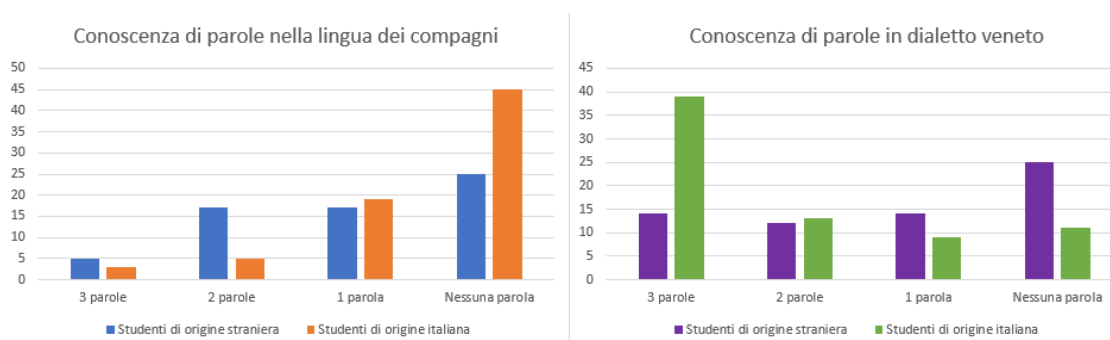


Figura 4: Risultati comparati sulla conoscenza di parole degli studenti

### 3.3.2 – Il questionario di autovalutazione

La ridotta quantità di tempo dedicata a ciascuna classe non mi ha permesso di approfondire in modo accurato il feedback dei singoli studenti sotto una prospettiva autovalutativa. La sezione del questionario finale a essa dedicata<sup>11</sup> prevedeva una breve riflessione da parte degli studenti sull'attività svolta, cercando da una parte di cogliere il successo (o l'insuccesso) dell'intervento e dall'altra alcuni aspetti emotivi vissuti dai bambini durante l'incontro.

11 Si veda allegato 7 (seconda parte)

Con le informazioni raccolte è possibile generare un prospetto globale suddiviso per classi, da cui si possono dedurre:

- un generale apprezzamento delle attività, con picchi in 5° B (la classe che forse ho gestito meglio dal punto di vista relazionale, poiché vi ho svolto tirocinio anche l'anno scorso e ne conoscevo gli studenti) e sentimenti contrastanti in 5° E (dove si è svolta l'attività più frontale e meno laboratoriale);
- una chiarezza nella trattazione per tutti gli interventi, dato che non sembrano esserci state particolari difficoltà nell'ascolto e nella comprensione delle attività e che si riflette in un interesse dimostrato mediamente alto o molto alto;
- una situazione di benessere nel contesto di apprendimento che va di pari passo con la voglia da parte degli studenti di affrontare nuovamente simili esperienze (sempre con l'eccezione dell'incontro con Najoua del Marocco). Sotto questo punto di vista un approfondimento potrebbe rivelarsi estremamente interessante (perché vorresti rifare l'incontro? Cosa ti è piaciuto di più? Cosa cambieresti o proporresti?), ma anche notevolmente dispendioso in termini di tempo e di energie. Mi soffermo pertanto solo su questi aspetti superficiali, facendo tesoro delle già preziose informazioni ricavate e condivise con gli insegnanti, ma anche riflettendo sull'arricchimento didattico che simili domande potrebbero sviluppare in ottica di una progettualità futura.

		TANTO	ABB.	POCO	PER NIENTE			TANTO	ABB.	POCO	PER NIENTE
5A Rep. Dom.	Quest'attività mi è piaciuta	17	4			5D Romania	Quest'attività mi è piaciuta	15	4	1	
	Ho lavorato con impegno	12	9				Ho lavorato con impegno	9	10	1	
	Ho avuto difficoltà a capire	1	2	13	5		Ho avuto difficoltà a capire	1	4	10	5
	Ho ascoltato con interesse	20	1				Ho ascoltato con interesse	15	2	3	
	Mentre lavoravo stavo bene	12	9				Mentre lavoravo stavo bene	15	4	1	
Vorrei rifare un'esperienza simile	18	3			Vorrei rifare un'esperienza simile	12	7	1			
		TANTO	ABB.	POCO	PER NIENTE			TANTO	ABB.	POCO	PER NIENTE
5B Russia	Quest'attività mi è piaciuta	19	1			5E Marocco	Quest'attività mi è piaciuta	8	6	2	1
	Ho lavorato con impegno	5	14	1			Ho lavorato con impegno	4	11	2	
	Ho avuto difficoltà a capire	1	2	8	9		Ho avuto difficoltà a capire			10	7
	Ho ascoltato con interesse	18	2				Ho ascoltato con interesse	9	5	2	1
	Mentre lavoravo stavo bene	16	4				Mentre lavoravo stavo bene	7	9	1	
Vorrei rifare un'esperienza simile	18	2			Vorrei rifare un'esperienza simile	6	6	2	3		
		TANTO	ABB.	POCO	PER NIENTE			TANTO	ABB.	POCO	PER NIENTE
5C	Quest'attività mi è piaciuta	11	5			5F Russia	Quest'attività mi è piaciuta	11	6		
	Ho lavorato con impegno	11	3	1	1		Ho lavorato con impegno	9	8		
	Ho avuto difficoltà a capire		3	7	6		Ho avuto difficoltà a capire	2	2	6	7
	Ho ascoltato con interesse	14	2				Ho ascoltato con interesse	11	6		
	Mentre lavoravo stavo bene	10	4	1	1		Mentre lavoravo stavo bene	11	4	2	
Vorrei rifare un'esperienza simile	9	4	3		Vorrei rifare un'esperienza simile	10	5	2			
		TANTO	ABB.	POCO	PER NIENTE			TANTO	ABB.	POCO	PER NIENTE
4A	Quest'attività mi è piaciuta	13	3								
	Ho lavorato con impegno	7	8	1							
	Ho avuto difficoltà a capire	2	1	8	5						
	Ho ascoltato con interesse	15	1								
	Mentre lavoravo stavo bene	10	4	2							
Vorrei rifare un'esperienza simile	14	2									

Figura 5: Risultati aggregati del questionario di autovalutazione

## 3.4 – Il pensiero degli insegnanti

### 3.4.1 – Opinioni soggettive e conoscenze prima degli interventi

Durante tutto il mio percorso ho cercato di costruire e mantenere un rapporto dialogico costante e diretto con le insegnanti coinvolte nei singoli incontri. Con alcune di esse in particolare le informazioni ricevute prima, durante e dopo gli incontri si sono rivelate preziose per modificare in itinere la mia progettazione e dunque gli interventi (ad esempio allungando i tempi di determinate attività o soffermandomi maggiormente su aspetti che le insegnanti ritenevano particolarmente interessanti per futuri sviluppi didattici, o, al contrario, tralasciando o riducendo momenti espositivi poco proficui per la riuscita dell'intervento).

Il primo passo per avere una panoramica generale del "polso interculturale" degli insegnanti coinvolti è stato quello di proporre loro un questionario preliminare<sup>12</sup> volto a rilevare alcuni aspetti teorici e pratici. Le domande proposte sono state pensate sulla base dell'osservazione iniziale del contesto scolastico,

12 Si veda allegato 3.

della documentazione reperita (in particolare il PTOF) e dei colloqui esplorativi con la Commissione Intercultura (e in particolare con la Funzione Strumentale per l'Intercultura) e con l'esperto del Cestim, che collabora nell'IC. Il questionario, disponibile in allegato, prevede una prima parte rivolta alle concezioni dell'insegnante (domande 1, 2, 3, 5) e una seconda parte riferita alle azioni concrete note e utilizzate (domande 4, 6, 7).

Le insegnanti oggetto del questionario sono state 11, poiché sono state coinvolte anche le insegnanti di sostegno presenti e una tirocinante in osservazione.

I questionari sono stati compilati in modo anonimo (evitando di indicare anche la classe), per lasciare maggiore libertà di opinione ed, eventualmente, di critiche.

Un'analisi dei risultati aggregati evidenzia che:

- 9 insegnanti su 11 considerano l'intercultura un approccio trasversa-e alle discipline scolastiche, mentre 2 di esse la vorrebbero materia obbligatoria;
- l'alunno straniero è visto come una risorsa (10 preferenze), in misura minore (5 preferenze) come una "realtà" (vi leggo del pragmatismo, ma non rassegnato, dato che solo un'insegnante l'ha definito "realtà inevitabile"), talvolta una sfida (2 preferenze);
- quasi tutte le insegnanti concordano che il "problema interculturale" sia legato in primis a una scarsa consapevolezza delle differenze da parte degli attori, subito seguito dalla percezione di un problema linguistico e infine (ma con solo 3 preferenze) all'effettiva lontananza tra le culture. Questa consapevolezza dà ulteriore energia al mio intervento, dato che la valorizzazione e la consapevolezza delle differenze ne sono gli obiettivi principali;
- 3 classi su 7 presentano problemi interculturali, 2 dei quali in via di risoluzione e 1 apparentemente irrisolvibile;
- gli strumenti più efficaci per la promozione di consapevolezza interculturale in classe spaziano tra metodologie didattiche attive, ludiche, laboratoriali e teatrali, approcci multiculturali, approfondimenti storici, condivisione di esperienze, lavori di gruppo, peer tutoring, interventi di esperti;

- a livello di IC si aggiungono la promozione di grandi eventi interculturali di vario genere, progettualità inclusive e ad ampio respiro, utilizzo di mediatori, istituzione di più figure di riferimento per le varie culture;
- la consapevolezza delle risorse già presenti appare piuttosto superficiale: tra le molte proposte già attive viene ricordato in modo unanime soltanto il progetto CESTIM in qualità di avviamento e potenziamento L2. Solo due insegnanti (una delle quali suppongo essere la FS Intercultura, dato il livello di dettaglio nell'elencazione delle attività istituite) ricordano altre risorse, quali ad esempio il progetto teatrale per stranieri, il progetto Lingua Madre, le risorse digitali e cartacee offerte e promosse dalla rete interbibliotecaria, l'esperto Cestim in qualità di consulente sempre a disposizione (e non solo per L2!), il progetto Doposcuola, il progetto "Uniti per crescere insieme"...

### **3.4.2 – Il focus group**

Dall'analisi dei risultati ottenuti dal questionario preliminare rivolto agli insegnanti si evince un quadro della percezione della dimensione interculturale che si sarebbe presumibilmente consolidata o sviluppata attraverso le attività.

Il raccordo tra questa prima valutazione e i possibili riscontri finali si è concretizzato attraverso un incontro finale che ha visto presenti la totalità degli insegnanti (in numero di 8) che hanno partecipato ad almeno uno dei miei interventi. Scopo di questo focus group era quello di far emergere le opinioni dei partecipanti intorno a un oggetto di studio (Felisatti e Mazzucco, 2013), in questo caso sull'esperienza interculturale vissuta. La discussione è stata registrata e trascritta (la trascrizione è disponibile in allegato<sup>13</sup>).

Sono emersi alcuni aspetti riconducibili al questionario preliminare, dato che nelle loro risposte gli insegnanti si stanno effettivamente interrogando sull'importanza di un'attività come quella da me proposta ora che la variabile "interculturalità" non è più vista come un problema da risolvere, ma come una questione del passato, che dovrebbe essere riscoperta e diventare occasione di arricchimento reciproco.

---

13 Si veda allegato 8

Considero particolarmente interessanti (perché molto concreti e collegati all'esperienza diretta) i suggerimenti offertimi sullo svolgimento degli interventi, volti a migliorare possibili progetti e incontri futuri.

La digressione intermedia si è tuffata in una serie di aneddoti del passato che ho dovuto interrompere per riportare l'attenzione sulle effettive direzioni di discussione che perseguivo, ravvisabili nelle domande poste alle insegnanti.

L'indagine qui intrapresa si inserisce nelle pratiche di ricerca individuate nel corso di Pedagogia interculturale e descritte da Agostinetto e Bugno (2017) in uno studio in cui vengono indagate le concezioni interculturali degli insegnanti mettendo in correlazione gli "espliciti diretti" (ossia quanto dichiarato dagli insegnanti), gli "espliciti indiretti" (ciò che traspare dalle loro progettazioni educative) e gli "impliciti" (le azioni in situazione). Nella mia pratica tali elementi possono essere ravvisati parzialmente negli strumenti di valutazione e indagine individuati (osservazione iniziale, questionario preliminare, osservazione durante l'intervento e focus group), pur senza pretesa di raggiungere risultati significativi data la limitata popolazione protagonista dello studio.

A livello di maturazione personale in ottica professionale ho trovato questa mia prima esperienza di moderazione tra esperti un banco di prova valido nei risultati, ma davvero difficile nella conduzione, anzitutto poiché il gruppo insegnanti coinvolto era particolarmente affiatato: l'impressione era dunque quella di raccogliere informazioni su cui, almeno in parte, gli insegnanti si erano già confrontati approfonditamente in questi anni, anche se alcuni spunti di dialogo (come il raccordo tra la cultura degli stranieri e la cultura veneta) si sono rivelati foci di confronti interessanti.

Il focus group si è dunque dimostrato uno strumento di ricerca educativa dalle grandi potenzialità, e credo di essere riuscito almeno parzialmente nell'intento di suscitare nel gruppo di confronto nuove domande e spunti progettuali futuri piuttosto che risposte cristallizzate e definitive: la messa in pratica come moderatore mi ha dato la possibilità di sperimentare attivamente una dimensione (quella dell'insegnante in ricerca) che troppo spesso nella quotidianità didattica e progettuale viene forse sorvolata. L'aver fatto esperienza diretta anche delle criticità di questo strumento come il rischio di conformismo di alcuni

interventi o l'atteggiamento di acquiescenza talvolta mostrato da alcuni membri del gruppo (da me particolarmente sentito in questa sessione, esprime la tendenza dei partecipanti a mostrarsi accondiscendenti verso quelle che ritengono essere le opinioni del moderatore<sup>14</sup>) mi ha permesso di trarre preziosi insegnamenti sul rapporto che si può instaurare tra i docenti e come questo possa rappresentare punto di forza o svantaggio a seconda delle situazioni che si possono venire a creare a livello professionale.

Sotto questo punto di vista è inoltre innegabile la potenzialità del focus group anche come strumento dove mettere in atto in modo controllato tecniche utili a "favorire la comunicazione positiva tra partecipanti e tra partecipanti e animatore" (De Rossi, 2018, pp. 125-126), in particolare tecniche di:

- *informazione aperta* (presentazione di un problema per stimolare la discussione di gruppo)
- *relais* (rinvio di domande tra l'animatore e altri membri del gruppo)
- *rilancio* (di una domanda, riproposta arricchendola di particolari)
- *debriefing* (momento di riflessione dopo l'attività)

Un ultimo importantissimo elemento d'esperienza è l'aver acquistato consapevolezza del fatto che "*non esistono (...) regole meccaniche da applicare in qualsiasi situazione che garantiscano il raggiungimento automatico di [un obiettivo di lavoro]. Per una buona riuscita di un focus group sono quindi necessarie una serie di accortezze e competenze che si acquisiscono solo con l'addestramento e l'esperienza*" (Acocella, 2005). Tale consapevolezza è una conferma pressoché universale, valida per pressoché ogni altro aspetto chiave della professione insegnante (la progettazione, la conduzione, la valutazione...), e che da una parte mi sprona a non dimenticare mai nel mio percorso professionale la necessità di una formazione continua, dall'altra mi permette di riflettere in modo sereno e obiettivo sui risultati fin qui raggiunti, che giocoforza possono essere oggetto di fragilità o criticità.

---

14 Morrison, 1998 in Acocella 2005 (par. 22)



### 3.5 – La valutazione intersoggettiva dei mediatori: verso la Festa dei Popoli

Ritengo d'altro canto che questo percorso sia stato positivo e fruttuoso sotto molti aspetti, ma né la sua realizzazione e né la buona riuscita sarebbero state possibili senza la partecipazione attiva dei **mediatori culturali**, figure che ho avuto la fortuna di incrociare nella mia vita soprattutto grazie all'impegno condiviso nell'organizzazione e realizzazione della **Festa dei Popoli**, e successivamente nella nascita di una realtà associativa interculturale che contribuisse a mantenere vivi i legami anche al di fuori dei 3 giorni di festa e dei momenti di progettazione ad essa connessi.

Aida, Moraima, Junko, Irina e Daniela fanno parte di questo gruppo di volontari che ha aderito alla mia proposta di costruire un ponte tra la scuola e la sua proiezione verso una cittadinanza e un impegno sociali in cui la consapevolezza interculturale fosse viva e matura.

La Festa dei Popoli vuole essere l'esempio in cui tutto il meglio di questa prospettiva è messo in luce. Per questo, durante ogni incontro nelle classi, ho proposto alcuni momenti di condivisione fotografica di alcune delle esperienze più belle delle feste svolte negli anni precedenti. Tra le altre cose il luogo della Festa è adiacente al plesso di tirocinio (per alcune classi il luogo è visibile dalla finestra, proprio al di là della rete), e per molti bambini che non hanno vissuto la festa in questi anni di limitazioni sanitarie il connubio tra immagini, luogo fisicamente visibile e immaginabile e testimonianza mia, dei mediatori e degli insegnanti presenti alle passate edizioni si è trasformato in un fortissimo richiamo alla partecipazione, che spero si concretizzerà nell'evento previsto quest'anno.

Per molti bambini, poi, è stato particolarmente entusiasmante riconoscere, nelle varie foto mostrate, alcuni amici o conoscenti, o perfino loro stessi in foto e situazioni che non ricordavano o che non avevano ancora assunto il significato che, ora, insieme, abbiamo riscoperto.

La figura del mediatore culturale ospitato in ogni classe è stata dunque centrale anche come veicolo di un appello alla partecipazione: anzitutto in classe, poi nel contesto più socialmente ampio e profondo -pur tematizzato- della

fiesta, infine ad una consapevolezza di un pensiero aperto all'altro e alla curiosità e del proprio agire proiettato alla cittadinanza interculturale (Bolognesi e Di Rienzo, 2016, pp. 43-44).

Najoua, invece, è stata una interessante quanto imprevista scoperta all'interno del contesto scolastico. Le sue origini hanno portato nella classe quella ventata di novità e di diversità necessarie al raggiungimento degli obiettivi prefissati, mentre la sua esperienza professionale (in quanto insegnante supplente) mi ha aiutato in una condivisione progettuale più accurata e collaborativa, avendo in comune una più precisa conoscenza degli approcci e degli obiettivi didattici. D'altro canto, però, forse per questa sua vicinanza alla professione docente il suo si è rivelato l'incontro più vicino a una lezione tradizionale, aspetto sottolineato dalle insegnanti durante il focus group.

Ella, infine, rappresenta sia la diversità più socialmente distante (essendo la cultura ebraica presente soltanto nella sua famiglia su tutto il territorio leonico), sia la partecipazione della figura di un genitore a un progetto interculturale a scuola. La collaborazione con Ella è stata proficua sotto tutti i punti di vista, stando ai feedback fornitimi da lei stessa e dall'insegnante di classe (anche Funzione Strumentale per l'Intercultura), poiché ha contribuito a rendere più solide e vivaci le relazioni all'interno della classe, ha investito di responsabilità un genitore e un'alunna (con risultati gratificanti per entrambe), ha offerto all'insegnante spunti didattici da sviluppare successivamente, mi ha permesso di osservare dinamiche nuove all'interno della classe. Un ulteriore successo è giunto nell'adesione di Ella all'organizzazione della Festa dei Popoli: per la prima volta il reparto "Cucine" (sempre più centrale nella Festa) sarà coordinato da due persone, una delle quali è proprio lei.

A conclusione di questa riflessione sulle persone che mi hanno affiancato in quest'avventura allego una breve analisi aggregata<sup>15</sup> dei risultati di un questionario anonimo composto da 4 domande aperte che avevano come obiettivo quello di ricevere alcuni feedback didattici degli attori esterni al contesto scolastico (con l'eccezione di Najoua, comunque interpellata). Questa valutazione intersoggettiva mi offre una panoramica dell'impatto sulle aspettative di questi at-

---

15 Si veda allegato 9

tori (Castoldi, 2016) in rapporto a 3 macro-aspetti: il contesto scolastico (con focus sulla risposta partecipativa dei bambini e degli insegnanti attraverso le prime due domande), il mio approccio didattico e di coordinamento degli interventi e l'efficacia dell'intervento così come da me progettato (e in alcuni casi condiviso).

## PARTE QUARTA: Il mosaico delle competenze

### 4.1 Tasselli preziosi di esperienza nel percorso di tirocinio

L'intera esperienza di tirocinio è stata, quest'anno più che mai, occasione di riflessione e di maturazione relativamente a singoli episodi o su dimensioni di più largo respiro, dentro e fuori il contesto prettamente didattico.

Ho potuto pertanto acquisire o consolidare attraverso le diverse situazioni vissute una grande quantità di strategie e di conoscenze di tipo pedagogico-didattico, che mi hanno permesso e mi permetteranno di affrontare in modo più maturo e consapevole anche, ad esempio, aspetti di attualità, di cui i bambini raccolgono sempre le voci degli adulti a loro vicino (come è accaduto con Irina, il cui ingresso nelle classi è coinciso con l'avvento del conflitto russo-ucraino di cui gli studenti erano timidamente incuriositi).

Tra i molti aspetti con cui ho potuto confrontarmi in questo percorso ritengo importante sottolinearne alcuni, che hanno dimostrato concretamente quella inscindibile relazione teorico-pratica che deve costantemente accompagnare un insegnante nel suo agire.

Ho potuto ad esempio attestare l'efficacia del **co-teaching**, che mi ha permesso, nella modalità di team teaching adottata nei miei incontri, di dirigere la discussione in modo coordinato e coerente, trasmettendo agli studenti punti di vista armonici, pur con stili differenti di relazione comunicativa (Ghedin, Aquario e Di Masi, 2013, p. 165-166);

Non può esistere però efficace co-azione didattica senza un'adeguata **programmazione** condivisa (De Rossi, 2018, p. 79), anche del singolo intervento, a cui vanno affiancate una sempre aggiornata **conoscenza dei contenuti** (Shulman, 1987 in Messina e De Rossi, 2015) e una costante e ben curata predisposizione alla **flessibilità** (De Rossi, 2018, p. 51-52), da me maturata nel corso di anni di esperienza nel campo dell'educazione e dell'animazione, soprattutto in ambito parrocchiale e socio-culturale, che mi ha permesso di modifi-

care quando necessario il mio approccio nei confronti della classe e delle sue esigenze, oppure per la risoluzione degli immaneabili imprevisti.

Sono risultati infine particolarmente efficaci approcci metodologici lontani dal classico approccio più tradizionale, affermativo-espositivo: la presa di coscienza da parte degli studenti di importanti questioni legate agli aspetti sociali e di cittadinanza deve avvenire tramite una consapevolezza costruita in un percorso individuale e, se possibile, di gruppo, ma non fornita in modo diretto e acritico quale semplice "passaggio di verità", quanto, ad esempio attraverso la tecnica della **discussione** e il relativo approccio interrogativo (Gouguelin, 1996 in Messina e De Rossi, 2015), oppure attraverso una didattica laboratoriale capace di rendere lo studente protagonista nella costruzione della conoscenza.

## **4.2 – Da studente a insegnante: riferimenti normativi e formativi**

Le riflessioni fin qui proposte rappresentano l'espressione di competenze maturate nel corso degli anni di tirocinio e di formazione universitaria, che mi hanno fornito solide basi teoriche e strumenti pratici di osservazione, pianificazione, azione, valutazione e riflessione.

Un percorso intensamente e specificatamente professionalizzante quale quello offerto dal corso di studi in Scienze della Formazione Primaria rende pertanto necessario un quadro di riferimento normativo attento a considerare i molti aspetti e le numerose variabili in gioco nella professione docente, come quelli descritti in questa esperienza. Tale riferimento si realizza nel DM 249/2010, e in particolare nella tabella 1 (in riferimento all'articolo 6).

Il portfolio del tirocinio del 5° anno (che prevede la messa in campo e la documentazione di tutte le competenze sviluppate durante il percorso di laurea) è lo strumento volto a delineare il profilo professionale raggiunto dallo studente proprio attraverso il riferimento a questo quadro normativo. A livello descrittivo la valutazione del portfolio si snoda attraverso una scheda che include tutte le variabili e le dimensioni osservabili nel delicato e fondamentale processo forma-

tivo dello studente e previste nel quadro normativo strutturandosi in un'impostazione coerente e completa.

Tale scheda racchiude le 3 dimensioni che stanno alla base della formazione della figura del docente. Ciascuna di queste dimensioni si declina con riferimenti via via più operativi a mano a mano che si approfondiscono i vari livelli della rubrica (criteri, indicatori e descrittori), osservabili attraverso evidenze valutative riconducibili al dossier dello studente.

- la dimensione **didattica** comprende il processo più strettamente collegato all'ambiente-classe, in cui vengono messe in atto azioni di lettura del contesto, progettazione, conduzione e monitoraggio (descritte dagli indicatori). Tali azioni trovano il loro riscontro nell'esperienza universitaria con gli insegnamenti di carattere disciplinare e psicopedagogica dei vari corsi offerti e soprattutto con i laboratori, veri e propri banchi di prova per mettere in pratica conoscenze e abilità in previsione dell'esperienza didattica vera e propria.
- la dimensione **istituzionale** include tutti gli aspetti collegati all'ambiente operativo, sia professionale (il contesto scolastico) che formativo (l'università, attraverso l'esperienza di tirocinio indiretto) che di raccordo tra le diverse figure delle istituzioni scolastiche e universitarie (processi comunicativi)
- la dimensione **professionale** descrive i processi di documentazione, riflessione e autovalutazione della figura del docente in formazione, proiettando trasversalmente in tali processi l'intera esperienza universitaria, che ha offerto attraverso le sue attività laboratoriali e formative, innumerevoli occasioni per metterli in pratica in modo efficace.

Tali dimensioni non devono essere considerate categorie descrittive ben definite e delimitate, ma rappresentano chiavi di lettura dell'operato di una figura che si impegnerà costantemente a bilanciarne il peso professionale con competenza e naturalezza.

A livello operativo questa è stata certamente una sfida di notevole rilevanza anche nella mia maturazione professionale. Guardando indietro alle mie esperienze di tirocinio in questo corso di laurea posso dire di aver investito in

modo particolare sullo sviluppo della dimensione didattica (anche se con attenzione differente ai vari aspetti descritti dai diversi indicatori, ad esempio dando spesso un maggior peso alla conduzione piuttosto che alla valutazione), lasciando un po' in disparte la dimensione professionale. Tale vuoto è forse stato colmato proprio in quest'ultimo banco di prova, dato che le occasioni e gli stimoli di riflessione e documentazione sono stati particolarmente numerosi, efficaci e, questa volta, accurati.

Per aiutare noi insegnanti nel delicato monitoraggio del nostro agire il quadro delle competenze può e deve rappresentare dunque un importante ed efficace strumento di analisi e un aiuto prezioso in quest'ottica di riflessione, ricerca e formazione permanente che rende la figura professionale docente così unica e aperta alle sfide della scuola e della società.

### **4.3 – Un modello cangiante, tra teoria ed esperienza personale**

Se le competenze dell'insegnante in formazione si raccordano in un quadro normativo ben definito e si declinano a livello descrittivo e operativo attraverso una rubrica valutativa strutturata e completa, la ricerca ha portato allo sviluppo di contributi teorici relativi alle competenze dell'insegnante professionista, che quest'anno abbiamo affrontato nel nostro percorso di tirocinio indiretto. È interessante notare una tale varietà di prospettive in cui queste competenze vengono configurate nei diversi modelli analizzati. La differente sensibilità professionale ormai consapevolmente distinguibile in noi docenti in formazione ci ha portato ad accostarci in modo particolare ad una di queste prospettive, per affinità di metodo e/o di contenuto.

Personalmente ho sempre apprezzato in linea generale una certa semplificazione delle prospettive, tale da permettere una visione d'insieme immediata ma chiara. In questo caso, però, mi sento di sposare maggiormente il piuttosto articolato framework di Perrenoud (2002), perché tra tutti mi sembra quello

che delinea con maggior accuratezza e maggiore chiarezza al contempo la complessità della galassia in cui prende forma la professione docente.

L'autore specifica anzitutto che il modello è la base per la formazione continua, e distingue a questo proposito 10 domini di competenze indispensabili nella professione docente. Le prime 5 competenze di riferimento (organizzazione, animazione e gestione delle situazioni di apprendimento e di differenziazione, coinvolgimento degli alunni e lavoro di gruppo), insieme alla competenza n. 8 (uso delle tecnologie nel contesto di apprendimento) sono pienamente riconducibili alla dimensione didattica della scheda valutativa delle competenze in formazione. Le successive 3 competenze (partecipazione alla vita della scuola, informazione e coinvolgimento dei genitori, uso delle tecnologie comunicative) si configurano nella dimensione istituzionale, le ultime 2 (doveri e dilemmi etici, formazione continua) sono ascrivibili infine alla dimensione professionale.

Nel sottoscrivere la struttura proposta e ciascuno dei domini individuati quali assi portanti nella professione docente ho apprezzato in particolare l'ulteriore sottolineatura di una **formazione circolare** (Felisatti, 2013, Insegnanti in ricerca), intesa come competenza da sviluppare a sua volta e che manca ad esempio nel modello di Margiotta; l'accento ben marcato sugli **aspetti inclusivi** (Ghedin, 2014, Sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva), che risulta poco curato nel modello di altri autori come Danielson; la **relazione professionale con genitori** (Milani, 2018, Educazione e famiglie) e **colleghi**, temi a mio avviso toccati in modo non sufficientemente marcato negli altri framework.

Ma ciò che più ha attirato la mia attenzione è stato il doppio accento sull'importanza della **motivazione** nell'apprendimento, indicando addirittura l'animazione ("stimulate learning situations" nella versione originale) e il **coinvolgimento** ("engagement of students"), approcci che da sempre costituiscono il cuore della mia idea di essere insegnanti (per quanto riguarda coinvolgimento e animazione è possibile riallacciarsi a titolo esemplificativo all'approfondimento teorico del testo "Didattica dell'animazione" di Marina De Rossi<sup>16</sup>, che ha costantemente accompagnato il mio agire didattico in questo progetto).

---

<sup>16</sup> De Rossi (2018)



Le competenze proposte in questo modello (ulteriormente declinate in competenze operative più specifiche dall'autore) sembrano a prima vista troppo numerose e difficili da sostenere quotidianamente. Ho imparato in questi anni che esse rappresentano in realtà sfaccettature quasi naturali, che il nostro corso di laurea contribuisce ad esprimere in modo sempre più consapevole e che i successivi e imprescindibili momenti formativi e di aggiornamento (che costelleranno la nostra esperienza di insegnanti), insieme a uno spirito sempre aperto e disponibile all'ascolto, contribuiranno a far maturare in ciascuno di noi.

Alla luce di quanto appreso durante le offerte formative di questo corso di laurea, dell'esperienza maturata nei vari percorsi di tirocinio affrontati, degli strumenti e dei riferimenti proposti e analizzati in questi ultimi mesi, del confronto con i docenti e con i miei compagni e oramai colleghi di corso, mi è possibile tracciare un bilancio della mia figura in costante professionalizzazione, e delle competenze emerse ed emergenti ad essa riconducibili.

Ho certamente potuto constatare che il mio agire è particolarmente legato alla sfera (e dunque alle competenze di matrice) **relazionale** e **comunicativa**, sia nei confronti dei docenti che degli studenti (competenze n. 5, 6 e 7 di Perrenoud, e dimensioni istituzionali del Portfolio, osservabili nella costante messa in pratica di momenti di discussione e di dialogo). Purtroppo la mia esperienza di tirocinio quest'anno non mi ha portato ad aprire un canale anche con le famiglie, mentre nelle precedenti esperienze il rapporto instaurato è stato sempre proficuo e arricchente anche con i genitori (specialmente grazie alla necessità di comunicare attraverso la didattica a distanza... che dopotutto ha mostrato in questo senso alcuni aspetti positivi!). I feedback sinceri e costruttivi ricevuti in questi anni, insieme alla fiducia in me riposta dalle tutor e dal dirigente è certamente un punto a conferma di una ragionevole maturazione in queste dimensioni.

Anche le competenze individuate da Perrenoud come relative alla **conduzione** sono state, a mio avviso, da me considerate come un punto di forza importante e costante nel mio agire didattico. Non ho mai nutrito particolari dubbi sulle mie capacità di gestione della classe, traendo beneficio da un'innata affinità con un efficace approccio all'animazione che ho maturato sin dai tempi delle

attività svolte in parrocchia, e che ora ho potuto consolidare professionalmente e completare, rendendolo più efficace grazie a un adeguato bagaglio teorico.

Questa dimensione, però, dovrà essere sempre oggetto da parte mia di un attento bilanciamento, reso possibile da un'accurata analisi preliminare del contesto e delle persone (gli studenti in particolar modo) con cui condividerò il mio impegno professionale. L'esperienza, anche in questo tirocinio, mi ha infatti insegnato che il confine tra un'animazione efficace dal punto di vista didattico e della crescita della classe e degli studenti e una gestione della classe troppo aperta e naïf è molto labile. Il rapporto che si viene a instaurare con gli studenti deve infatti trovare sempre quell'equilibrio nell'atteggiamento che permette una relazione empatica e, allo stesso tempo, chiara nei suoi confini. La flessibilità diventa dunque un aspetto fondamentale nelle pratiche didattiche, e il mio impegno deve andare anche in questa direzione, contrastando i possibili (e fin troppo semplici) autoritarismi o derive relazionali troppo "anarchiche", che avrebbero risultati disastrosi a breve e a lungo termine.

Alla luce della mia esperienza mi accorgo, però, che alcuni aspetti necessitano di un impegno maggiore nel presente e nel futuro, affinché la mia figura professionale sia davvero completa ed efficace in tutte le sue dimensioni. Si tratta di quegli aspetti di cui non ho piena affinità, ma che sono fondamentali anche a integrazione e potenziamento degli altri aspetti, come ad esempio la competenza nel gestire la propria formazione continua (dominio n. 10 secondo Perrenoud).

Quest'ultimo anno di tirocinio indiretto mi ha offerto invero molte e proficue occasioni di riflessione e di esercizio alla documentazione delle mie attività e della mia esperienza. E i frutti di queste "fatiche" si sono rivelati davvero preziosi, perché mi hanno permesso di riflettere ulteriormente sulla loro importanza e sul loro ruolo all'interno di una prospettiva più ampia e olistica.

Manca dunque in me questo tipo di consapevolezza, che mi deve accompagnare in una visione di maggiore respiro e professionalmente più efficace. Troppo spesso, infatti, le piccole o grandi conquiste didattiche quotidiane appaiono sufficientemente delle molte energie spese nella loro realizzazione. Ma altrettanto spesso la nostra professione è costellata da piccoli o grandi insucces-

si, che diventano tanto meno frequenti quanto più si intensificherà l'impegno profuso in un agire più ampio di cui dovrò sviluppare maggiori competenze (valutazione e monitoraggio, documentazione, autovalutazione, formazione permanente).

## **CONCLUSIONE: Come sarà il mio mosaico?**

Dopo aver cercato di raffigurare la figura dell'insegnante che ho cercato di essere e che vorrei essere sotto quante più prospettive possibili è ora il momento per me di entrare a far parte del quadro, o meglio del mosaico (per riprendere la metafora che ha accompagnato il presente lavoro, nonché la mia idea alla base dell'intercultura), non per costituire un elemento di staticità e inazione, ma anzi per fare esperienza diretta di tutti i possibili colori, le forme e le combinazioni che possono venire a crearsi giorno dopo giorno, momento dopo momento.

Questa esperienza di tirocinio, insieme a tutto il percorso universitario, mi ha fornito innumerevoli strumenti e conferme per il mio futuro, non solo professionale. Mi ha aiutato ad acquisire competenze teoriche e sul campo, mi ha dato la possibilità di mettermi alla prova in contesti in cui ho via via accresciuto la mia autonomia, ha permesso il consolidamento di rapporti di amicizia e di professionalità con colleghi e docenti che hanno rappresentato un sostegno preziosissimo nella mia crescita come insegnante e come uomo.

Se inizialmente temevo anche soltanto di manipolare una tessera del mosaico (confrontarmi con uno studente o con una collega, programmare, condurre, valutare...), il cammino fin qui percorso mi permette ora di armonizzare pienamente ed efficacemente le mie competenze pregresse con quelle acquisite nella teoria e nella pratica universitaria.

E proprio come l'intercultura rappresenta la condivisione reciproca di mondi diversi, così nel mio compito di insegnante dovrò perseguire questo spirito di apertura e di compartecipazione sociale, attraverso cui svelare, co-costruire e sviluppare mosaici di umanità e di cittadinanza dai mille colori.

## BIBLIOGRAFIA

Acocella I. (2005), *L'uso dei focus group nella ricerca sociale: vantaggi e svantaggi*. Quaderni di sociologia, anno 2005, n. 37, pp. 63-81. Consultato in data 28 maggio 2022: <https://doi.org/10.4000/qds.1077>

Agostinetto L. in Giunta I. (2014). *La flessibilità come costituente e fine della pedagogia interculturale, Flessibilmente. Un modello sistemico di approccio al tema della flessibilità*. Lecce: Pensa Multimedia.

Agostinetto L., Bugno L. (2017). *L'intercultura in pratica. Una ricerca sulle concezioni degli insegnanti e del loro peso in classe*. Ricerche Pedagogiche, anno 2017, n. 202, pp. 33-42. Roma: Anicia.

Balboni P.E. (2019). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci Editore.

Bruner J. (1991). *La costruzione narrativa della realtà*, in *Rappresentazioni e narrazioni*, a cura di M. Ammaniti e D. N. Stern. Bari: Laterza.

Bolognesi I., Di Rienzo A. (2007). *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Cestaro M., in Milani G. e Agostinetto L. (2016). *Fare intercultura*, Studium Educationis, anno XVII, n. 1.

De Rossi M. (2018). *Didattica dell'animazione*. Roma: Carocci

Felisatti E., Mazzucco C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia

Galliani L. (2015). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.

Ghedin E. (2014). *Sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva*, a cura di F. G. Paloma. Trento: Erickson.

Ghedin E., Aquario D. e Di Masi D. (2013). *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*. *Giornale italiano della Ricerca Educativa*, anno VI, n. 11. Lecce: Pensa Multimedia.

Messina L. e De Rossi M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.

Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.

Pasquay L., Wagner M-C. (2006). *Competenze professionali privilegiate negli stage e in videoformazione* in Altet M., Charlier É., Pasquay L., Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti: quali strategie?* Roma: Armando

Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia

Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini*. Milano: Mondadori Università.

Selleri P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.

Signorelli A. (2017). *Inclusione scolastica ed educazione socio emotiva: risultati di una ricerca europea*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno 2017, n. 2, pp. 53-69.

## SITOGRAFIA

Raccomandazione del Consiglio Europeo, 18 dicembre 2006 relativa a  
Competenze chiave per l'apprendimento permanente, in:

[https://eur-lex.europa.eu/legal-  
content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

RAV dell'IC Carlo Ridolfi:

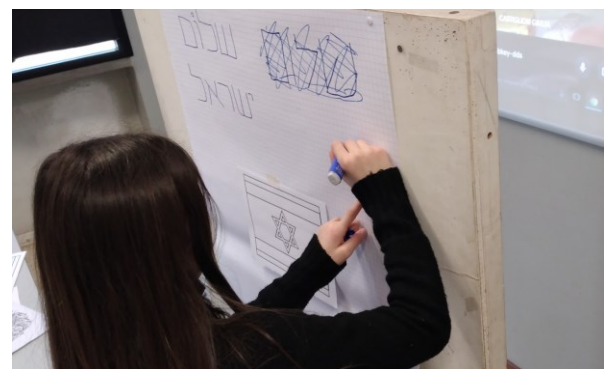
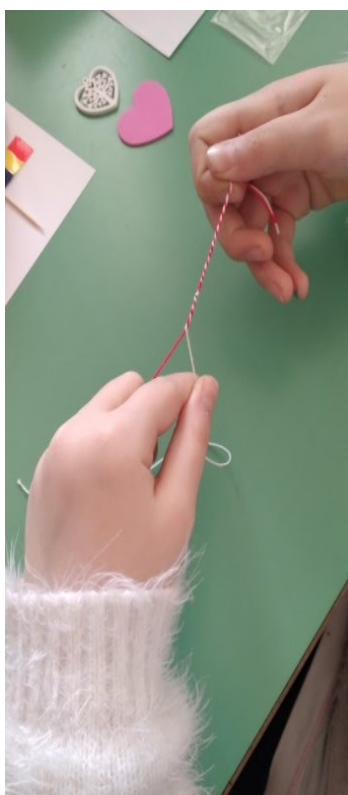
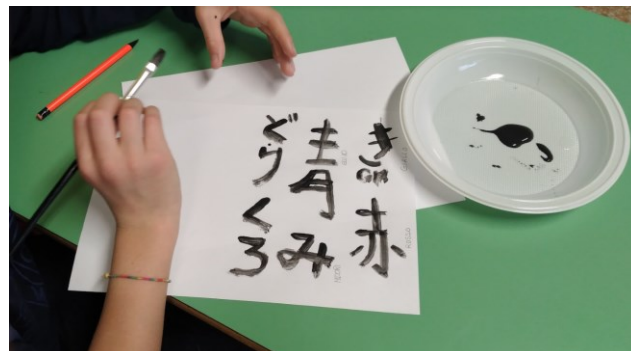
[https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/VIIC818008/ic-  
lonigo-ridolfi/valutazione/documenti/](https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/VIIC818008/ic-lonigo-ridolfi/valutazione/documenti/)

Quadro delle competenze del tirocinio del 5° anno, in riferimento agli obiettivi  
formativi qualificanti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria  
previsti dal DM 249/2010:

[http://www.miur.it/documenti/universita/offerta\\_formativa/formazione\\_iniziale\\_in  
segnaanti\\_corsi\\_uni/dm\\_10\\_092010\\_n.249.pdf](http://www.miur.it/documenti/universita/offerta_formativa/formazione_iniziale_in_segnaanti_corsi_uni/dm_10_092010_n.249.pdf)

# ALLEGATI

## Allegato 1 – Documentazione fotografica degli interventi





## Allegato 2 – Questionario preliminare studenti

### QUESTIONARIO: il mondo in classe

(Classe \_\_\_\_ ) DATA: \_\_\_\_\_



1. Da dove vengono i tuoi genitori (dove sono nati, dove sono vissuti da bambini)?

Italia

Altri Paesi: \_\_\_\_\_

2. Quale lingua parlava il papà da piccolo? \_\_\_\_\_

E la mamma? \_\_\_\_\_

3. E tu quali lingue parli nella tua famiglia? \_\_\_\_\_

4. Alcuni tuoi compagni di classe hanno origini al di fuori dell'Italia.

Conosci quali nazionalità ci sono nella tua classe?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Scrivi max 3 parole nella lingua dei tuoi compagni che vengono da fuori l'Italia.

\_\_\_\_\_ (nella lingua di \_\_\_\_\_)

\_\_\_\_\_ (nella lingua di \_\_\_\_\_)

\_\_\_\_\_ (nella lingua di \_\_\_\_\_)

6. Scrivi max 3 parole in dialetto veneto.

\_\_\_\_\_



*"Le persone hanno una cosa in comune: sono tutte differenti!" (R. Zend)*

## Allegato 3 – Questionario preliminare insegnanti

### ***L'intercultura a scuola***

DATA: \_\_\_\_\_

**1. Secondo te l'intercultura a scuola dovrebbe essere:**

- una materia obbligatoria da affiancare alle altre
- una materia opzionale da affiancare alle altre
- un approccio trasversale alle discipline scolastiche
- altro: \_\_\_\_\_

**2. L'alunno straniero rappresenta (max 2 risposte)**

- una sfida
- una risorsa
- un problema
- una realtà
- una realtà inevitabile
- altro: \_\_\_\_\_

**3. Secondo te per "problema interculturale" si intende un problema legato (max 2 risposte):**

- alla differenza tra culture
- alla differenza di status sociale di provenienza
- alla scarsa consapevolezza delle differenze
- alle difficoltà linguistiche
- altro: \_\_\_\_\_

**4. Nella tua classe**

- non ci sono particolari problemi interculturali
- ci sono problemi interculturali affrontati e in via di risoluzione
- ci sono problemi interculturali che non possono essere risolti

**5. Quali sono secondo te gli strumenti più efficaci per una promozione della consapevolezza culturale nella tua classe?**

---

---

---

**6. E nella nostra scuola?**

---

---

---

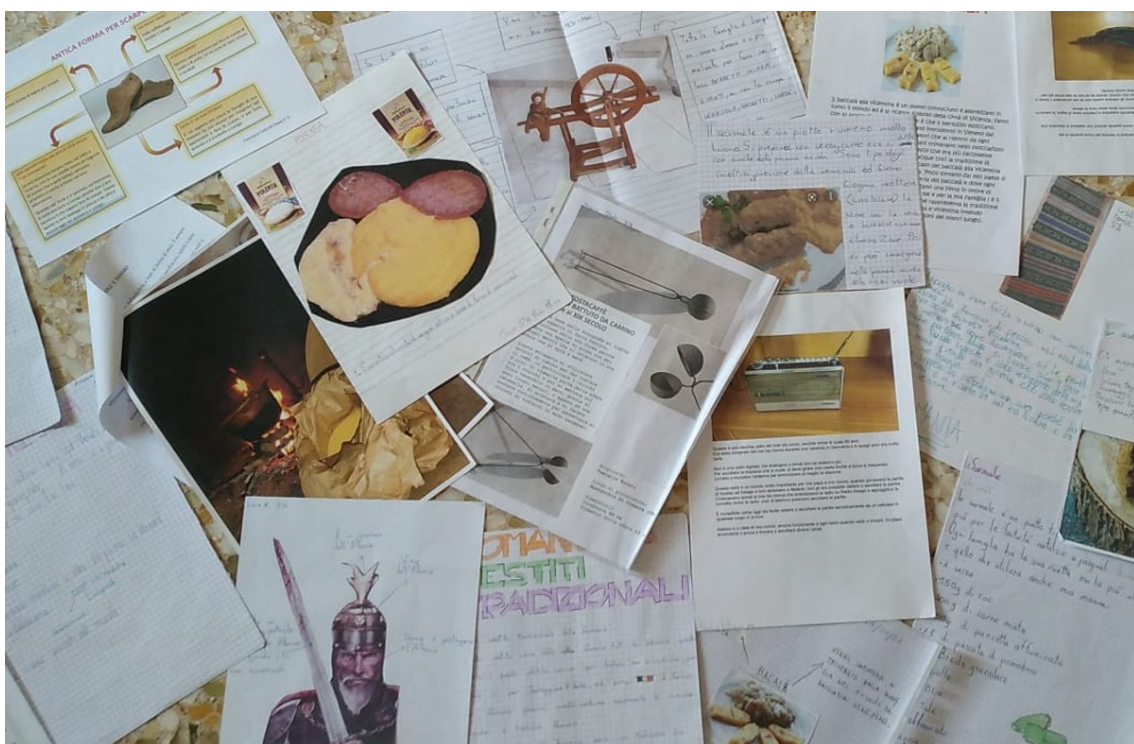
**7. Quali risorse e progetti sai essere disponibili e attive nel nostro IC in campo interculturale?**

---

---

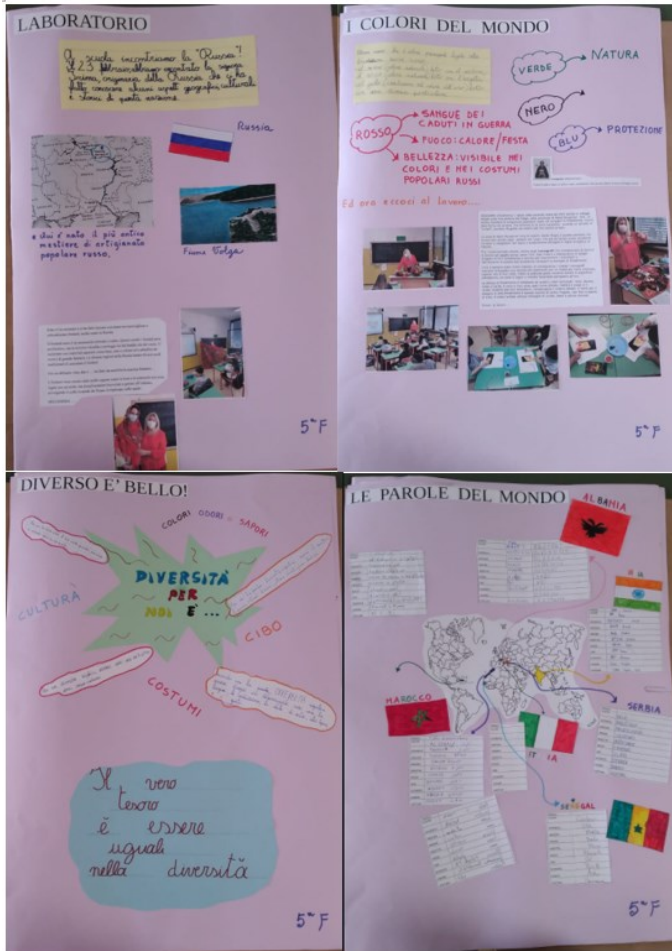
---

## Allegato 4 – Documentazione fotografica oggetti culturali





Allegato 5 – Documentazione fotografica cartelloni finali



## Allegato 6 – Schema con indicazioni per cartellone finale

Schema del cartellone finale (4 cartelloni verticali 50x70 cm da affiancare)

<b>Il mio mondo è il tuo mondo!</b>	
<p><b>Presentazione del laboratorio svolto</b> (pittura, racconto di viaggio, scrittura, ballo, fiaba...)</p> <p>Descrizioni brevi e semplici, indicando gli elementi più importanti. Questa parte andrebbe fatta subito, con l'esperienza ancora "calda".</p> <p>Si possono aggiungere disegni e inserire foto (le stampo io a colori, basta farmi sapere quali servono).</p>	<p><b>Diverso è bello!</b></p> <p>Cartellone su 3 domande-chiave:</p> <p><b>1)</b> significato di DIVERSO secondo i bambini (brainstorming e scelta motivata di termini)</p> <p><b>2)</b> è importante conoscere le altre culture? E la nostra? Perché?</p> <p><b>3)</b> Lanciamo uno SLOGAN ai grandi, un messaggio per raccontare la bellezza della diversità.</p> <p>Si possono scrivere anche pensieri sulle emozioni e i sentimenti provati nell'attività.</p>
<p><b>I colori del mondo</b></p> <p>Si possono fare una tabella, un elenco o altre impostazioni a piacere, indicando il significato dei colori per la cultura ospitata in classe, unendovi le differenze con la percezione "occidentale" dei vari colori e quella delle altre culture presenti in classe o conosciuta.</p> <p>Possibilità di ricerca a casa. Colori: giallo, rosso, blu, verde, nero, bianco</p>	<p><b>Le parole del mondo</b></p> <p>Traduzione e scrittura nelle varie lingue (della cultura ospitata e delle culture dei bambini della classe, includendo anche i dialetti) di alcune parole-chiave di questi incontri (possono anche esserne scelte altre!):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- COLORI</li><li>- RACCONTO</li><li>- TRADIZIONE</li><li>- DIVERSITÀ</li><li>- INSIEME</li><li>- AMICIZIA</li></ul>

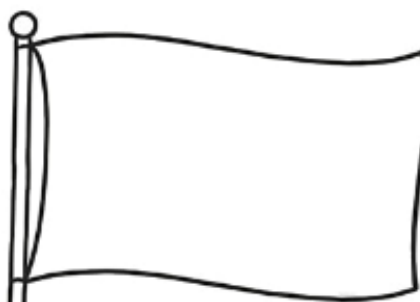
## Allegato 7 – Questionario finale studenti (esempio Marocco)

NOME \_\_\_\_\_

CLASSE \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_

1. Quale Paese è venuto a trovarci in classe? \_\_\_\_\_

2. Disegna e colora  
la sua bandiera



3. Ricordi il nome di una città di questo Paese? \_\_\_\_\_

4. Quali sono i colori conosciuti per le città di questo Paese?

- Bianco, verde, rosa, blu
- Bianco, blu, rosso, nero
- Bianco, verde, blu, rosso

5. Rispondi utilizzando uno dei seguenti livelli:

TANTO	ABBASTANZA	POCO	PER NIENTE
-------	------------	------	------------

A. Quest'attività mi è piaciuta _____	
B. Ho lavorato con impegno _____	
C. Ho avuto difficoltà a capire le cose _____	
D. Mentre ascoltavo ero interessato _____	
E. Mentre lavoravo stavo bene _____	
F. Vorrei rifare un'esperienza simile _____	

## **Allegato 8 – Resoconto focus group**

**Data:** 22/03/2022

**Moderatore:** Giampaolo Bressan (**MM**)

**Insegnanti coinvolte:** L. G. (5<sup>A</sup>A, **M1**), A.C. (5<sup>A</sup>E, 5<sup>A</sup>F, **M2**), G. S. (5<sup>A</sup>C, 5<sup>A</sup>D, **M3**), E. P. (5<sup>A</sup>B, **M4**), M. P. (5<sup>A</sup>E, 5<sup>A</sup>F, **M5**), D. D. (5<sup>A</sup>E, 5<sup>A</sup>F, **M6**), C. F., (insegnante di sostegno, **M7**)

**MM** - Il focus group è un modo per concentrarci su un argomento e tirar fuori idee e proposte, critiche o dubbi che emergono, nella fattispecie sul tema dell'intercultura che è stato alla base del mio intervento.

Grazie dunque per la partecipazione e per il tempo speso nella realizzazione delle attività al di fuori dell'orario dei miei interventi. Vi vorrei fare ora qualche domanda, sulla base di ciò che abbiamo fatto insieme nelle varie classi e soprattutto di quella che è la vostra esperienza, anche pregressa con le varie annualità di bambini che avete avuto.

Potete rispondere liberamente, senza obbligo di parlare. Potete fare emergere le idee e le opinioni che volete in merito a questa esperienza e alla vostra esperienza negli anni passati.

Guardando le vostre risposte nei questionari preliminari emergono opinioni abbastanza allineate. Mi dite la vostra idea sull'intercultura in generale (sulla scuola) e nella vostra esperienza didattica? Com'è lo stato di cose qui a scuola? Come sta andando, come potrebbe andare?

**M1** In questo ciclo io ho pochi bambini stranieri, tra l'altro europei, quindi non ho vissuto tanto l'intercultura come nel ciclo precedente, in cui avevamo 16 bambini stranieri. Chi ha tanti bambini stranieri vive l'intercultura quotidianamente. Come la proponi tu, come materia da affrontare, noi non l'abbiamo mai fatto. Però ci siamo resi conto, ripensando al passato, che quando parlavamo di storia e religioni dei popoli c'era una bambina nella mia classe particolarmente vivace che però veniva agganciata da queste tematiche: ci raccontava, interveniva, parlava delle sue tradizioni... non era un argomento a sé, ma veniva fuori nel quotidiano. Sarebbe interessante proporlo come argomento di studio con una cadenza fissa, ma al posto di qualcos'altro: non in più! Ad esempio al posto di Educazione Civica (le altre insegnanti esprimono approvazione).

**MM - Quindi voi avete vissuto questa esperienza come esperienza disciplinare, giusto?**

M2 Sì, perché in passato ogni giorno bisognava un po' adattarsi alle loro esigenze, a come la pensavano. Era un continuo aggiornamento anche personale, un'attività quotidiana necessaria.

**MM - Voi avete fatto esperienze di questo tipo con le vostre classi?**

M1 Nel ciclo precedente a fine anno noi ci trovavamo per un momento conviviale, e ogni mamma portava cibi tipici del suo Paese, in un clima di condivisione. C'erano India, Bangladesh, Romania, Marocco, Ghana, Serbia... almeno 8 etnie

**MM - Come mai non l'avete riproposto per questo quinquennio?**

M1 Personalmente perché nel tempo pieno, nella mia classe, abbiamo pochi stranieri. E comunque non si è verificata questa esigenza.

M2 Questi poi sono stati anni un po' particolari.

**MM - Quest'anno lo fareste? È innegabile che in questi due anni si siano perse le relazioni. Alla luce di questo non ritenete necessario stimolare un lavoro sull'intercultura come aggancio relazionale?**

M3 Non c'è una necessità come la nostra passata. Ora la situazione si può gestire.

**MM - Perché dici che si può gestire ora?**

M2 Perché prima erano in tanti, ed erano meno maturi dal punto di vista interculturale. C'erano problemi di comunicazione. Ora, invece, sebbene in quasi tutte le classi ci siano moltissime provenienze noi riusciamo sempre a comunicare: i genitori sono più presenti, disposti alla comunicazione e partecipi. Loro si stanno adattando alle nostre modalità, cosa che non avveniva 5 anni fa, erano ancora chiusi e troppo legati alle loro tradizioni. La comunicazione era molto faticosa, anche se a scuola, in classe, si stava bene. Era la relazione con i genitori che mancava. I bambini si erano integrati, ma i genitori no. Per questo è nata l'idea di queste feste a fine anno.

**MM - Quindi voi avete utilizzato questa strategia per esigenze di integrazione nella classe. E ora che ci sono meno problemi di comunicazione (pur con tante diversità) non è più necessaria.**

**Il percorso che ho proposto mirava forse al contrario di questo: il messaggio trasmesso ai bambini era di valorizzare la loro cultura, avendo io il timore che la ricchezza dei bambini si perda in una soluzione culturale omogenea. L'ho notato in modo più o meno evidente nelle classi.**



**Secondo voi ha senso fare un lavoro di questo tipo nelle classi, dove l'unico problema interculturale è forse l'L2? Ha senso spendere energie su questo o sarebbe meglio puntare su qualcos'altro? E, in caso, su che cosa?**

M1 Come conoscenza dei bambini di altre culture e tradizioni questo sarebbe giusto. Ma dovremmo concentrarci sui Paesi dove sono presenti i bambini.

M4 Anche il contrario sarebbe utile: tutti i bambini provenienti da altre parti magari non conoscono bene le nostre tradizioni. Noi, grazie al tuo lavoro, abbiamo avuto modo di far conoscere gli oggetti di una volta, cibi caratteristici veneti... in uno scambio comune in cui anche i nostri ne sono stati arricchiti. Nessuno aveva raccontato ai nostri ragazzi le loro tradizioni di una volta, e per loro è stato bello riscoprirle. I bambini stranieri sono, alla fine, venuti in un posto dove ci sono tradizioni da tenere vive.

M1 Noi abbiamo fatto la storia dei nonni in terza, in effetti. Lì era uscita la diversità da parte di tutti i bambini, veneti e stranieri.

M4 Certo, chi in terza, chi in quarta, chi in quinta ha fatto un lavoro di questo tipo, che alla fine è un modo per trattare la diversità.

M1 Solo che dipende sempre da quali culture hai in classe

M5 Io vengo da un quinquennio precedente con 16 stranieri. Quella classe alla fine ci ha dato tanto, ma abbiamo lavorato anche tanto, andando con le idee, con progetti e ragionamenti

M2 Esatto, siamo dovute entrare nelle case, perché non c'era comunicazione. Attraverso i bambini abbiamo fatto molte cose che ci hanno avvicinati anche alle famiglie. Poi, guarda M1 ha ricevuto un bel regalo, un bel vestito da una bambina della sua classe, io niente! (*le insegnanti ridono insieme di questo episodio*). Però se lo è proprio guadagnato questo regalo!

M1 Anche io avevo una bambina marocchina nel quinquennio precedente, che era venuta in Italia con la mamma e con la sorellina di tre anni: un giorno l'ho accompagnata a casa e la mamma ha voluto assolutamente che io entrassi in casa, e mi ha fatto il tè marocchino...

M2 Buono!

M1 ...la bambina in casa era felicissima! E poi mi hanno regalato il vestito marocchino.

M6 Anche noi abbiamo ricevuto i sandali e il vestito, sempre da bambini del Marocco!

M7 È vero, sono molto riconoscenti nella cultura marocchina: anche a me facevano sempre piccoli regali e portavano anche del pane arabo a scuola, da condividere. Quando siamo andati a trovarli ci hanno preparato ogni ben di Dio!

(da 13:50 a 17:25 *seguono alcuni altri aneddoti su ospitalità e condivisione, tutti del quinquennio precedente*).

**MM** - Voi vi appoggiate o vi siete appoggiate in passato con figure con cui avete fatto progetti su integrazione o intercultura?

TUTTE: sì, con alcuni genitori, in particolare una mamma del Giappone, ma anche da Ghana, Romania e Albania.

M6 Queste mamme in particolare sono venute molti anni fa a fare un progetto sulle fiabe: le abbiamo letto prima in lingua italiana e poi nella loro lingua.

**MM** - Conoscevo questo progetto, e il mio percorso ha voluto ricalcare un po' l'idea di condivisione della propria cultura. Secondo voi il percorso così come è stato impostato quest'anno ha avuto qualche utilità? Possono esserci dei miglioramenti o delle cose da cambiare per eventuali progetti futuri simili?

M5 Sicuramente questo progetto ha potenziato le relazioni, e questo è stato molto positivo. Per noi delle quinte, poi, è stata scritta una relazione su questo progetto e su un altro (*di esperienza con gli ipovedenti, ndr*) per far sì che diventino progetti-filtro delle classi quinte, da riproporre anche in futuro.

**MM** - E dal punto di vista dell'efficacia secondo voi i bambini hanno portato a casa qualcosa da questa esperienza?

M1 Secondo me è bellissimo, è sempre interessante conoscere altre culture. Forse però sarebbe stato ancora più efficace se avessimo coinvolto mediatori culturali abbinati alle classi in cui quella cultura era presente, mentre questo non è successo ad esempio nella mia classe.

M6 Sì, ad esempio nella mia classe c'è un bambino di Santo Domingo e sarebbe stato bello presentare la mediatrice dominicana da me.

M2 Noi siamo stati fortunati perché avevamo due bambini Marocchini che si sono sentiti molto coinvolti dalla mediatrice marocchina.

M6 È vero, ma Marocco e Romania sono presenti un po' in tutte le classi.

M1, M5, M6 Comunque hanno sempre lavorato e partecipato tutti i nostri i bambini

M4 Magari la prossima volta sarebbe opportuno tenere i tempi un po' più larghi: forse sono state concentrate un po' troppe cose in poco tempo: lavoretto, spiegazione, discussione... Forse c'era troppa carne sul fuoco.

**MM** - È vero, così come è vero che la tua classe (*di M4, ndr*) è stata la prima in cui ho svolto l'attività perché era quella che conoscevo meglio avendo fatto tirocinio

**l'anno scorso, ed è stata un po' la testa di ponte da cui poi ho tratto la giusta esperienza per organizzare meglio i tempi successivi.**

M2 lo ho seguito due incontri (***il secondo con la Russia e quello con il Marocco***), e posso dire che una mediatrice è stata molto brava e coinvolgente, l'altra ha solo raccontato la sua storia, si poteva fare qualche attività più laboratoriale per coinvolgere di più i ragazzi, che comunque si sono dati da fare lo stesso.

**MM - Grazie per il tempo dedicatomi!**

## **Allegato 9 – Intervista finale ai mediatori culturali (commento)**

- 1) ***Come descriveresti la classe in cui hai portato la tua testimonianza? Puoi pensare ai diversi aspetti: attenzione, partecipazione, collaborazione, interventi...***

***Puoi parlare di tutta la classe, ma anche di singoli episodi che ti hanno colpita.***

Per questa domanda tutti i mediatori hanno speso parole di gratitudine e di apprezzamento per l'esperienza fatta. Due in particolare (verosimilmente Russia e Repubblica Dominicana, dati gli episodi citati) hanno sottolineato il calore e l'accoglienza riservati, in particolare al termine delle attività. Le risposte dei bambini dimostravano interesse e attenzione, perché non sono mai stati fuori tema o in alcun modo di presa alla leggera ("di scherzo", come scritto da una mediatrice).

Alcuni episodi descritti mi hanno piacevolmente stupito pur non essendo stati da me colti in fase di intervento (ad esempio il bambino "perduto" di una mediatrice, oppure la richiesta privata di fare corsi di ballo latinoamericano a Lonigo...). Pur nella leggerezza di alcuni aneddoti, essi mi hanno comunque aiutato a chiudere il cerchio valutativo sulla riuscita e l'efficacia di questo percorso.

- 2) ***Secondo te è stata importante la presenza degli altri insegnanti in classe? Perché?***

Due mediatrici non hanno risposto a questa domanda. Le restanti hanno descritto il ruolo degli insegnanti come importante ("preziosissimo", "non si poteva fare senza insegnanti", ...) perché "hanno aiutato i bambini a rispondere" e perché "hanno aiutato durante l'attività".

In effetti la loro presenza è stata preziosa dal punto di vista logistico, ma la risposta delle mediatrici mi fa pensare al fatto che gli insegnanti, sempre presenti in tutte le attività e spesso partecipi attivi, anche nelle di-

scussioni, hanno impresso a tutti gli interventi una sorta di autorevolezza e di maggiore importanza. Il loro appoggio (e talvolta il loro entusiasmo) ha convalidato in modo esplicito il valore formativo del nostro percorso didattico da parte del sistema scolastico

3) ***Come ti sembra sia stato coordinato il tuo intervento in classe? Hai trovato collaborazione e supporto? Hai avuto qualche difficoltà?***

Nel redigere questa domanda ho realizzato l'impossibilità di ottenere una sincera valutazione esterna laddove esiste un rapporto extra-professionale pregresso o di recente nascita. Obiettivo di questa domanda, dunque, era soprattutto quello di provare a farmi dare suggerimenti o idee affinché una potenziale co-conduzione futura possa essere quanto più efficace possibile.

Anche per quanto riguarda questa domanda, infatti, la bilancia pendeva soprattutto verso la gratitudine per l'opportunità data, con qualche accenno tra le difficoltà alla paura di parlare di fronte a così tanti bambini e ad altre maestre. Le risposte hanno accennato poi ai tempi rispettati e all'aiuto nel far vedere foto e video con la LIM mentre le mediatrici raccontavano. Forse l'aspetto più interessante è stato quello sottolineato da una risposta che ha evidenziato come l'aver qualcuno vicino con cui parlare durante la lezione è servito a far "divertire" (suppongo intendesse "coinvolgere") ancora di più i bambini. Molte volte infatti ho preso la parola durante i vari interventi delle mediatrici, per i più svariati motivi: per rendere più dinamica la lezione con battute o aneddoti personali, porre domande di approfondimento su temi che ritenevo importanti, spostare la parola dalla mediatrice alla classe, per avviare discussioni... nel riflettere su questa risposta mi rendo conto di aver messo in atto in modo più o meno inconsapevole molte delle tecniche proprie della didattica dell'animazione (De Rossi, 2008, pp. 125-126), così come una messa in atto davvero efficace di un *team teaching* (Friend e Cook, 2007 in Ghedin, Aquario e Di Masi, 2013: pp. 165-166).

4) ***Ti sembra sia stato detto tutto quanto di importante era da dire agli studenti? Si potevano aggiungere o modificare alcune cose? Se sì, quali?***

In quest'ultima domanda ho provato a chiedere alle mediatrici in modo implicito l'efficacia dell'intervento di cui sono state protagoniste e, di riflesso della sua progettazione.

Le risposte sono state pressoché unanimi, perché secondo tutte le mediatrici l'intervento nelle sue parti è stato "completo e pieno di informazioni", "è stato detto tutto quello che si poteva dire" e "altre cose importanti sono venute fuori con le domande dei bambini". Questo dimostra l'efficacia dell'attuazione e della progettazione dell'intervento, nonché (leggendo tra le righe dell'ultima risposta citata) sufficientemente flessibile da permettere approfondimenti e digressioni là dove l'interesse della classe li rendeva necessari. Non ho ricevuto proposte o suggerimenti effettivamente imprescindibili nell'ottica degli obiettivi prefissati, ma ho ricevuto qualche integrazione interessante per il futuro, quando le limitazioni sanitarie saranno allentate e sarà possibile una maggiore condivisione, ad esempio, di "cibi e dolci", oppure "visite nel (...) centro culturale" della mediatrice. Proposte certamente attraenti che, però, richiederanno anche un dispendio di tempo molto maggiore, ma soprattutto conferme future nell'interesse di proposte interculturali sempre più di valore.