



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale

in

Scienze del Linguaggio

ordinamento ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

I laboratori linguistico sportivi per facilitare l'apprendimento dell'italiano L2

Relatore

Ch. Prof. Fabio Caon

Correlatrici

Dott.ssa Sveva Battaglia

Dott.ssa Annalisa Bricchese

Laureanda

Silvia Dalli Cani

Matricola 773540

Anno Accademico

2021/ 2022

Indice

INTRODUCTION	4
CAPITOLO 1 Apprendere una lingua attraverso i sensi: il contributo delle neuroscienze e della psicopedagogia.....	8
1.1 La scoperta dei neuroni specchio	8
1.2 Imitazione e apprendimento	14
1.2.1 Teorie sociali: Bandura e Vygotskij	14
1.2.2 Dall'imitazione differita all'imitazione neonatale	16
1.2.3 Neuroni specchio e meccanismi dell'imitazione	17
1.3 Corpo e linguaggio	20
1.3.1 Dal gesto alla parola.....	21
1.3.2 Semantica incarnata e imitazione.....	24
1.2.3. La simulazione incarnata e intersoggettività.....	26
1.5 Emozioni e motivazione nell'apprendimento linguistico.....	29
1.6 Gardner e Lambert.....	32
1.7 Schumann e lo Stimulus Appraisal.....	34
1.8 Krashen e l'ipotesi dell'Input	39
1.9 Deci e Ryan: la Self-Determination Theory.....	41
1.10 Dörnyei: L2 Motivational Self System	43
1.11 Sintesi	45
CAPITOLO 2 I riferimenti teorici per la metodologia didattica.....	47
2.1 Approccio umanistico.....	48
2.1.1 Total Physical Response	51
2.1.2 Natural Approach.....	52
2.2 Socio costruttivismo	55

2.3 La metodologia e la mediazione sociale.....	58
2.4 La didattica ludica	63
2.5 Il ruolo del docente	68
2.6 Sintesi	69
CAPITOLO 3 Apprendimento linguistico e sport	72
3.1 I principi neuroscientifici dell'apprendimento linguistico attraverso lo sport	72
3.1.1 Multisensorialità	72
3.1.2 Bimodalità.....	73
3.2 Il calcio nella glottodidattica ludica	74
3.3 Il modello della “scuola calcio interculturale”	77
CHAPTER 4 An experimentation	80
4.1 The research context.....	80
4.1.1 The legislation: the Institute in the documents	82
4.1.2 Language laboratories	84
4.1.3 The setup of the project.....	85
4.1.3.1 Project Implementation	86
4.2 The study	89
4.2.1 Purpose of the study and research questions.....	90
4.2.2 Participants.....	91
4.2.3 Method	91
4.3 Research Instruments.....	92
4.3.1 Doing observation and writing field notes	92
4.3.2 Creating the Interview.....	93
4.4 Data Transcription and Analysis	94
4.4.1 The Data: the learners' answers	94
4.4.2 Data Analysis	106
4.4.2.1 The Students' Profile.....	107

4.4.2.2 The appraisal of input.....	109
4.5 Discussion.....	110
4.6 Conclusions and suggestions for further research.....	115
CONCLUSIONS	118
APPENDIX – THE INTERVIEW	119
BIBLIOGRAFIA	120

INTRODUCTION

This thesis examines the correlation between language learning, motivation, and body and sensory dimension.

In particular, it wants to demonstrate the value of football as a learning tool to implement students' intrinsic motivation in acquiring Italian as a second language.

To do this, we investigated, through a qualitative research, whether the didactic activities proposed in a sports linguistic laboratory could favour the positive perception of the input according to the model of the Stimulus Appraisal of Schumann (1997). The analysis was carried out through observation and semi-structured interview. Data were analysed according to the qualitative method of Framework Analysis (Ritchie & Spencer, 1994).

The thesis is developed in four chapters, the aforementioned research project is described in the fourth chapter. The previous three chapters focus attention on the theoretical and methodological-didactic dimension.

The first chapter connects the field of neuroscience with that of educational psychology, highlighting how the role of the body and social interaction represent the basic elements of the same common ground of action. Studies of Mirror Neurons (Rizzolatti et al., 1996) have evaluated the union between body and mind. Mental processes are shaped by the body and allow us to "embody" (Lakoff, 1999) the mental and emotional states of other people. The theory of *Embodied Semantics* (Gallese V., Lakoff G., 2005) which hypothesizes that mirror neurons are the basis of the simulation activated during linguistic comprehension and the theory of *Embodied Simulation* (Gallese V. 2003) is examined. It represents the neural basis of empathy and intersubjectivity.

It is stated that imitative behaviours could play a fundamental role both for language learning and for the development of other cognitive abilities.

In the context of studies on the relationship between emotions, motivation and learning, the various contributions that illustrate the concept of motivation are exposed, paying greater attention to the Stimulus Appraisal theory of Schumann (1997) which represents the framework of the case study that will be exposed in the fourth chapter.

The second chapter deals with the teaching approach and methodology that support language learning through the body. The theoretical principles of the humanistic approach are examined together with learning methodologies consistent with this approach: the *Total Physical Response Method* (Asher, 1997), the *Natural Approach* (Krashen & Terrel, 1983), the *Glottodidattica Ludica* (Caon, Rutka, 2006; Caon 2022). Educational methods potentially promote an active involvement of the subject and a *significant learning* (Rogers, 1973) of the language. Reference is made to a theoretical framework of a historical-cultural matrix in its socio-constructivist declination (Vygotskji 1969).

The third chapter introduces the practical part of the thesis. The characteristics of the sports language laboratory are presented paying attention to the model created by Fabio Caon (2008) regarding the learning of Italian as a second language through the game of football. The theoretical principles regarding bimodality and neurological directionality (Danesi, 1998) and multisensoriality are underlined. The educational perspective of the game of football is described for the development of cognitive, expressive and social skills and its strategic dimension for facilitating language learning (Caon, 2008).

Chapter four presents a case study carried out with 12 students who participated in a sports language laboratory to learn Italian as a Second Language through football. The main purpose of the study was to explore the students' motivation regarding the football activities they took part in to promote the learning of Italian as an L2. In particular, the research project aimed at understanding if and how learning Italian as an L2 through football could have a positive impact on the intrinsic motivation of the students. In order to reach a satisfactory interpretation the survey was improved in accordance with Schumann's model of Stimulus Appraisal (1997) and it investigated the students' evaluation of the activities based on the five appraisal dimensions: novelty, pleasantness, need significance, coping ability, and compatibility with self and social image.

The results show the efficacy of football as a learning tool aimed at enhancing pupils' motivation in Second Language Acquisition.

CAPITOLO 1

Apprendere una lingua attraverso i sensi: il contributo delle neuroscienze e della psicopedagogia

Il capitolo mette in relazione l'ambito delle neuroscienze con quello della psicopedagogia evidenziando come la scoperta dei neuroni specchio e gli studi relativi alla motivazione abbiano apportato significativi contributi nel campo dell'educazione linguistica.

1.1 La scoperta dei neuroni specchio

Gli ultimi decenni del XX secolo sono stati caratterizzati da un grande progresso nella neuroscienza cognitiva e più in generale nella conoscenza delle funzionalità del cervello umano. Comprendere le azioni degli altri e le intenzioni che ne sono alla base è una caratteristica distintiva della specie umana che permette al singolo individuo di interagire con gli altri. Fino a qualche anno fa i meccanismi alla base di queste facoltà cognitive erano ancora sconosciuti, ma come affermano Rizzolatti, Fogassi e Gallese:

Strong evidence in favor of the existence of a direct mechanism of understanding others' actions by matching them on the observer's own motor system came from the discovery of mirror neurons (MNs), a class of visuomotor neurons that discharge both when a monkey performs goal- related motor acts (eg, grasping) and when it observes or hears another individual (monkey or human) doing similar acts. (Rizzolatti G. et al., 2009: 635).

La scoperta dei neuroni specchio si deve al gruppo di ricerca dell'Università di Parma, guidato da Giacomo Rizzolatti, che, tra gli anni '80 e '90, durante un esperimento condotto per studiare il ruolo della corteccia premotoria del macaco,

osservò un'attivazione neuronale inaspettata che divenne presto oggetto di svariati studi nell'ambito della elettrofisiologia. Attraverso questo studio di ricerca vennero per la prima volta individuate nell'area premotoria F5 del cervello della scimmia una popolazione di neuroni con peculiari attivazioni all'atto dell'osservare e dell'eseguire un'azione. Tali cellule infatti, rispondevano sia quando la scimmia effettuava una determinata azione, sia quando osservava la stessa azione svolta dallo sperimentatore sottolineando una coincidenza tra parte visiva e parte motoria. Questi neuroni vennero denominati “mirror neurons” (Gallese V. et al., 1996: 593).

Questi primi studi sperimentali aprirono nuovi orizzonti nello studio del cervello umano e i neuroni specchio iniziarono ad essere considerati fondamentali non solo per i processi imitativi ma anche nei processi di riconoscimento e comprensione delle azioni altrui. Afferma Iacoboni:

Il semplice fatto che un sottoinsieme di cellule del nostro cervello, i neuroni specchio, si attiva quando qualcuno calcia un pallone da football, quando vede un pallone che viene calciato, sente il suono prodotto da un pallone quando viene calciato, o anche solo dice oppure ascolta la parola *calcio*, apre la via a sbalorditive conseguenze e nuove possibilità di comprensione. (Iacoboni M.; 2008: 18)

Dopo gli esperimenti sul cervello del macaco, analoghi studi vennero replicati anche nell'uomo attraverso metodologie di *brain imaging* (fMRI, EEG, TMS). Si osservò come il sistema dei neuroni specchio nell'uomo comprende varie regioni cerebrali, quali l'area di Broca, la corteccia premotoria ed il lobo parietale inferiore. L'area di Broca è responsabile della produzione del parlato, quindi la presenza del sistema dei neuroni specchio in questa regione potrebbe essere coinvolta nel riconoscimento di azioni e gesti fonetici. Affermano, infatti, gli studiosi:

We conclude by proposing that mirror neurons form a system for matching observation and execution of motor actions. We discuss the possible role of this system in action recognition and, given the proposed homology between F5 and human Broca's region, we posit that a matching system, similar to that of mirror neurons exists in humans and could be involved in recognition of actions as well as phonetic gestures (Gallese V. et al.; 1996: 593).

L'esecuzione di azioni complesse come compiere un'azione o produrre un discorso sottende l'intenzione di dire o fare qualcosa, il significato dunque è la caratteristica astratta comune alle azioni motorie e vocali. Il riconoscimento delle azioni collega le aree sensoriali a quelle motorie attraverso la comprensione. Come afferma Morosin:

“Mirror neurons might be the neurological substrate of social interaction, a mechanism that allows us to understand the others' actions and intentions in order to build that common frame that is social cognition: I know what another person is doing because I share the same knowledge and knowledge is based on meaning” (Morosin M. V.; 2007: 92).

Rizzolati e Sinigaglia (2006: 125) sottolineano:

Come nella scimmia, così nell'uomo la vista di atti compiuti da altri determina nell'osservatore un immediato coinvolgimento delle aree motorie deputate all'organizzazione e all'esecuzione di questi atti. E come nella scimmia, così nell'uomo tale coinvolgimento consente di decifrare il *significato* degli “eventi motori” osservati, ossia di *comprenderli* in termini di azioni-dove tale comprensione appare priva di alcuna mediazione riflessiva, concettuale e/o linguistica, essendo basata unicamente su quel *vocabolario d'atti* e su quella *conoscenza motoria* dai quali dipende la nostra stessa capacità d'agire. Infine, come nella scimmia, così nell'uomo tale comprensione non investe solo

singoli atti, bensì intere catene d'atti, e le diverse attivazioni del sistema dei neuroni specchio mostrano come esso sia in grado di codificare il significato che ogni atto osservato viene ad assumere a seconda delle azioni in cui potrà trovarsi immerso. Il sistema dei neuroni specchio è in grado di codificare non solo l'atto osservato ma anche l'intenzione con cui esso è compiuto- e ciò probabilmente perché l'osservatore, nel momento in cui assiste all'esecuzione di un atto motorio da parte di un altro, anticipa i possibili atti successivi ai quali quell'atto è concatenato.

Come sostenuto da Marco Iacoboni: “i neuroni specchio forniscono, per la prima volta nella storia, una spiegazione neurofisiologica plausibile per forme complesse di cognizione e di interazione sociale perché riconoscendo le azioni degli altri comprendiamo le ragioni più profonde che stanno dietro a quelle azioni e le intenzioni che le guidano” (Iacoboni M., 2008: 13). In un esperimento, molto conosciuto nell'ambito delle neuroscienze, Iacoboni e i suoi colleghi hanno evidenziato la capacità nei neuroni specchio di rilevare la diversità dei contesti. Ai soggetti del test furono mostrati tre videoclip relativi alla stessa semplice azione: una mano che prende una tazza. In un video è presente solo la mano e la tazza senza alcuna forma di contesto. In un altro, i soggetti vedono una tavola in disordine con briciole di biscotti e tovaglioli usati, uno scenario tipico di ciò che resta dopo aver gustato un tè e dei dolci. Il terzo video mostra il piano di una tavola apparecchiata con cura, evidentemente pronta per il tè. Quando il soggetto osservava la mano che prende la tazza, senza il contesto attorno, i neuroni specchio erano meno attivi. Lo diventavano maggiormente quando il soggetto guardava le altre due scene in particolare quella della tavola apparecchiata. Questo perché, come sottolinea Iacoboni, “bere il tè è per noi un'intenzione molto più pregnante che sparecchiare una tavola” (Iacoboni M., 2008: 14) Lo studioso con questo esperimento sottolinea l'importanza del contesto, una stessa azione,

ovvero afferrare una tazza di tè, può produrre diversi significati a seconda del contesto. Una tavola apparecchiata ci porta a pensare che la tazza venga afferrata per berne il contenuto mentre una tavola dove è stato già servito il tè ci induce a pensare che l'azione di afferramento è finalizzata a spostare una tazza presubilmente vuota.

Scrivono a questo proposito Rizzolati e Sinigaglia:

Il possesso da parte di un individuo del significato dei propri atti e la conoscenza motoria che gli deriva dalla convalida delle possibili conseguenze appaiono condizioni necessarie per garantirgli una comprensione immediata di quelle degli altri. E ciò è tanto più importante in quanto non vale solo per singoli atti motori come quelli considerati finora (afferrare, tenere, strappare ecc.), bensì anche per le loro eventuali concatenazioni in azioni più complesse, come l'afferrare del cibo *per* portarlo alla bocca oppure *per* spostarlo. (Rizzolati G.; Sinigaglia C.; 2006: 104)

Appare chiaro che dati sperimentali ottenuti negli ultimi vent'anni hanno, dunque, profondamente modificato la concezione del sistema motorio che per molto tempo ha guidato il mondo della fisiologia e delle neuroscienze.

Gli studiosi affermano:

La corteccia frontale agranulare e la corteccia parietale posteriore risultano costituite da un mosaico di aree anatomicamente e funzionalmente distinte, che sono fortemente connesse tra loro e formano circuiti destinati a lavorare in parallelo e a integrare le informazioni sensoriali e quelle motorie relative a determinati affettori. Lo stesso vale per i circuiti che coinvolgono le aree della corteccia prefrontale e di quella del cingolo che sono responsabili della formazione delle intenzioni, della pianificazione a lungo termine e della scelta del momento in cui effettivamente agire

(Rizzolati G.; Sinigaglia C.;2006: 20).

Gli stessi autori sostengono, inoltre, che sia eccessivamente semplicistica la convinzione per cui le funzioni sensoriali, percettive e motorie siano prerogativa esclusiva di aree tra loro separate. Scrivono infatti:

Il sistema motorio consiste in una complessa trama di aree corticali differenziate per localizzazione e funzioni, e in grado di contribuire in maniera decisiva a realizzare quelle *traduzioni* o meglio *trasformazioni* sensorimotorie da cui dipendono l'individuazione, la localizzazione degli oggetti e l'attuazione dei movimenti richiesti dalla maggior parte degli atti che scandiscono la nostra esperienza quotidiana. Non solo: il fatto che l'informazione sensoriale e quella motoria siano riconducibili a un formato comune, codificato da specifici circuiti parieto-frontali, suggerisce che, al di là dell'organizzazione dei nostri comportamenti motori, anche certi processi di solito considerati di ordine superiore e attribuiti a sistemi di tipo cognitivo, quali ad esempio la percezione e il riconoscimento degli atti altrui, l'imitazione e le stesse forme di comunicazione gestuali o vocali, possono rimandare al sistema motorio e trovare in esso il proprio substrato neuronale primario (Rizzolati G.; Sinigaglia C.; 2006: 22).

La scoperta dei neuroni specchio risulta importante non solo perché pone in relazione le funzioni sensoriali e quelle motorie, che in passato venivano considerate separate, ma fornisce anche preziose informazioni su come le nostre conoscenze personali si collegano per implementare la comprensione sociale.

1.2 Imitazione e apprendimento

L'imitazione ha un ruolo centrale nello sviluppo umano, nell'apprendimento motorio, nella competenza comunicativa e nell'acquisizione delle abilità sociali. È un fenomeno articolato, multiforme e non unitario, importante dal punto di vista sociale e di adattamento dell'individuo all'ambiente. L'imitazione è considerata una caratteristica profondamente pervasiva del comportamento umano. In questo paragrafo verranno prese in considerazione la teoria sociale dell'apprendimento di Bandura e la teoria socio culturale di Vygotskij per le loro implicazioni nel rapporto individuo ambiente. Di seguito verrà trattata l'evoluzione compiuta da Melfzoff rispetto quanto teorizzato da Piaget per poi giungere alle considerazioni neuroscientifiche che la scoperta dei neuroni specchio hanno evidenziato in merito ai meccanismi dell'imitazione.

1.2.1 Teorie sociali: Bandura e Vygotskij

Il principale esponente della teoria dell'apprendimento per imitazione è lo psicologo canadese A. Bandura, il quale orientò i propri studi verso i processi cognitivi che sono coinvolti nell'adattamento dell'individuo all'ambiente in cui vive. In particolare analizzò i processi mentali che si attivano nel momento in cui l'individuo interagisce con l'ambiente. Attraverso il celebre esperimento con la bambola Bobo Bandura dimostrò che il comportamento può essere modellato, cioè appreso per imitazione. L'autore afferma:

Il modellamento agisce attraverso un insieme complesso di sottofunzioni interrelate. La teoria sociocognitiva fornisce lo schema concettuale che indica come attivare le sottofunzioni di attenzione,

rappresentazione, produzione e motivazione in modo tale da favorire lo sviluppo dell'efficacia personale con mezzi vicari. L'analisi multifunzionale dell'apprendimento osservativo, inoltre, contribuisce a spiegare le variazioni nell'impatto dei processi di influenza del modellamento sulle convinzioni di efficacia e il funzionamento sociocognitivo (Bandura A.; 2000; 136).

All'interno della teoria dello sviluppo cognitivo di Vygotskij assumono un'importanza fondamentale i concetti di pensiero e linguaggio. Secondo l'autore:

il linguaggio diventa uno strumento di comunicazione che permette di manifestare il proprio pensiero ad altri individui, e allo stesso tempo, diventa uno strumento di regolazione del proprio comportamento. Il passaggio dal linguaggio inteso come 'strumento comunicativo' al linguaggio inteso come 'strumento di regolazione è segnato dai processi di interiorizzazione delle funzioni psichiche e cognitive acquisite grazie all'interazione con il contesto sociale". (Vygotskij L.S. 1990: 52, 1^aed. 1934)

L'interazione con il contesto sociale dunque è fondamentale per l'interiorizzazione delle funzioni psichiche e cognitive, specialmente in rapporto al concetto di Zona di Sviluppo Prossimale. Questa zona può essere definita come:

la distanza tra il livello di sviluppo attuale del bambino e il livello di sviluppo che lo stesso individuo può raggiungere quando svolge il medesimo compito con l'aiuto o la collaborazione di un adulto È un'area di apprendimento nella quale possono aumentare le capacità del bambino e si possono sviluppare nuove forme di conoscenza. L'apprendimento viene considerato un processo in cui il bambino apprende grazie all'esempio dell'adulto e, lentamente e gradualmente, sviluppa la capacità di eseguire i compiti in autonomia (Mason L.; 2013: 45).

1.2.2 Dall'imitazione differita all'imitazione neonatale

Nella prima metà del '900 Jean Piaget, padre dell'epistemologia genetica e della teoria cognitivista, svolse i primi studi riguardanti l'imitazione infantile. “Secondo l'autore il bambino al momento della nascita è incapace di distinguere il mondo esterno da quello interno poiché privo delle immagini mentali necessarie per mettere in atto quello che viene definito come comportamento imitativo. Il bambino sarà in grado di imitare i suoi simili a partire dal secondo anno di età, dal momento che sarà in grado di formarsi un'immagine mentale del comportamento da osservare” (Farnetti P., Savelli L., 2013:25).

Attraverso la rappresentazione mentale si evoca una realtà assente, non presente. L'imitazione differita, con il gioco simbolico e il linguaggio, rappresenta la principale manifestazione dello stadio pre-operatorio che si manifesta a partire dai due anni d'età. Scrive in fatto l'autore: “Al momento della nascita la vita mentale è ridotta all'uso delle strutture riflesse, cioè delle coordinazioni sensoriali e motorie ereditariamente determinate e corrispondenti a tendenze istintive del tipo di quelle alimentari” (Piaget J. 1964: 17).

Questa teoria venne messa in discussione verso la fine degli anni '70 del secolo scorso dalla scoperta dell'imitazione neonatale di A. N. Meltzoff e M. K. Moore. Secondo questi autori, sin dalla nascita, il neonato sarebbe in grado di riprodurre, seppur non del tutto fedelmente, alcuni atti compiuti dagli adulti. In uno studio, pubblicato nel 1977, Meltzoff e Moore osservarono che bambini tra i 12 e i 21 giorni di vita erano in grado di imitare alcune espressioni del viso (Fig. 1) e movimenti delle mani, mostrati loro da un adulto.



Figura 1. Fotogrammi dei filmati video che mostrano i gesti di protrusione della lingua (a), apertura della bocca (b) e protrusione delle labbra (c) mostrati dallo sperimentatore al bambino (1) e riprodotti dal bambino di 2-3 settimane di vita. (Immagine tratta da Meltzoff e Moore, 1977 p.75).

Nell'articolo *Newborn Infants Imitate Adults Facial Gestures* del 1983, gli autori espongono i risultati di una ricerca che prendeva in considerazione la capacità di imitare il movimento di apertura della bocca e quello di protrusione della lingua di quaranta neonati (dalle 7 alle 71 ore di vita). I risultati confermarono l'ipotesi che la capacità di imitare è disponibile fin dalla nascita e non richiede particolari esperienze di interazione sociale per manifestarsi. I ricercatori affermano:

Infants could thereby relate proprioceptive motor information about their own unseen body movements to their representation of the visually perceived model and create the match required. The critical theoretical point is that we do not support the view that young infants have perceptual-cognitive constraints that restrict them to utilizing intramodal comparisons. Instead, we postulate that infants can recognize and use intermodal equivalences from birth onward. In our view, the proclivity to represent actions intermodally is the starting point of infant psychological development, not an end point reached after many months of postnatal development (Meltzoff, A. N., & Moore, M. K., 1983: 708).

1.2.3 Neuroni specchio e meccanismi dell'imitazione

La scoperta dei neuroni specchio ha fin da subito stimolato studi per comprendere se potessero essere alla base dell'imitazione.

Scrivono Rizzolati e Sinigaglia (2006: 136):

Gli studi riguardo le teorie dell'imitazione spesso si sono interrogate sul problema della corrispondenza ovvero, come può un individuo fare qualcosa che ha visto fare da altri? Partendo dall'assunto che il sistema visivo utilizza parametri di codifica diversi da quelli del sistema motorio, i neuroscienziati si sono interrogati su quali processi corticali sono coinvolti e quali trasformazioni sensorie sono necessarie per compiere un atto analogo a quello osservato.

Analizzando il caso dell'imitazione di un'azione già conosciuta gli autori riprendono il principio di compatibilità ideomotoria dello psicologo Anthony G. Greenwald:

in base a tale principio più un atto percepito assomiglia a uno presente nel patrimonio motorio dell'osservatore più tende a indurne l'esecuzione: la percezione ed esecuzione delle azioni debbono pertanto possedere uno 'schema rappresentazionale comune' (Prinz W., 2002: 153), dove questo schema appare modulato dalla comprensione da parte dell'osservatore del tipo d'atto, ovvero dello scopo o stadio finale dei movimenti compiuti dal dimostratore. La scoperta dei neuroni specchio sembra suggerire una possibile rivalutazione del *principio di compatibilità ideomotoria*: lo *schema rappresentazionale comune* non andrebbe considerato come uno schema astratto, amodale, bensì come un meccanismo di trasformazione diretta delle informazioni visive in atti motori potenziali (Rizzolati G.; Sinigaglia C.;2006: 137).

Attraverso gli esperimenti di brain imaging, infatti, si è indagato sull'ipotesi che questo schema rappresentazionale comune potesse essere un meccanismo di trasformazione diretto delle informazioni visive in atti motori potenziali. Di

particolare rilievo sono stati gli esperimenti di Marco Iacoboni e colleghi dell'UCLA con la risonanza magnetica funzionale (fMRI).

Durante l'esperimento i partecipanti erano posti davanti allo schermo di un computer e attraverso l'uso di immagini veniva loro richiesto di eseguire dei compiti motori di tipo imitativo e non.

I risultati hanno dimostrato che nel caso dell'imitazione vi era un'attivazione della parte posteriore del giro frontale inferiore di sinistra (polo frontale del sistema specchio) e del solco temporale superiore destro (STS) e che tale attivazione era più forte di quella riscontrata durante l'esecuzione di compiti motori di tipo non imitativo. Questa differenza indica un chiaro coinvolgimento del sistema dei neuroni specchio nell'imitazione di atti già presenti nel patrimonio motorio dell'osservatore, suggerendo una traduzione motoria immediata dell'azione osservata." ha confermato come il sistema specchio, codificando l'azione osservata in termini motori, renda possibile la replica di quell'azione da parte dell'osservatore (Rizzolati G.; Sinigaglia C.;2006: 138).

Quando l'imitazione non si riduce alla mera ripetizione di un atto già conosciuto dall'osservatore ma bensì richiede l'apprendimento di un nuovo pattern d'azione la situazione si fa più complessa. Il gruppo di Parma ha studiato questo tipo di apprendimento per imitazione. La ricerca prevedeva che ai partecipanti venisse mostrato un video in cui si vedeva la mano di un maestro di musica mentre eseguiva alcuni accordi di chitarra. Dopo una breve pausa veniva chiesto loro di ripetere gli accordi visti, nessuno dei soggetti avevano suonato prima d'allora lo strumento. La sperimentazione prevedeva tre situazioni di controllo: nella prima i partecipanti, dopo aver visto il maestro, dovevano toccare il collo della chitarra senza eseguire alcun accordo, nella seconda dovevano guardare il collo della

chitarra e eseguire l'accordo dopo la pausa e nella terza potevano provare a eseguire un accordo a loro piacimento. I risultati mostrarono che "l'osservazione di accordi a scopo imitativo determinava l'attivazione del circuito dei neuroni specchio" (Rizzolati G.; Sinigaglia C.;2006: 142).

In sintesi:

What is the role of mirror neurons in imitation? Mirror neurons "resonate" in response to the elementary motor acts (e.g., finger lifting, precision grip) that form the observed action. It has been postulated that, through this mechanism, an observed action is subdivided into its elementary components and coded motorically. When the action to be imitated corresponds to an elementary act already present in the mirror neuron system, this act can be immediately forwarded to other structures and replicated. In this type of imitation, no actual learning is involved. When imitation, however, requires the learning of a novel motor pattern or a novel motor sequence, a further mechanism is required. It has been suggested that this learning mechanism consists in a recombination of the "resonated" motor acts into a new motor pattern or a new motor sequence (Buccino et al.,2004: 323).

1.3 Corpo e linguaggio

Lo studio comparato dei sistemi dei neuroni specchio nella scimmia nell'uomo e l'individuazione di un meccanismo capace di realizzare un'immediata comprensione delle azioni altrui sembrano gettare luce sulle basi neurofisiologiche delle differenti modalità di comunicazione consentendo così di delineare un possibile scenario sull'origine del linguaggio umano. Come sottolineano Rizzolati e Arbib (1998: 193): "The debate on the origin of language has a long history. Clearly we side with those authors who see a common origin

for human speech and some forms of communications in primates, with gestural communication playing an important role in human language genesis.”

Evidenze scientifiche mostrano come l’area di Broca, area deputata al linguaggio, possieda proprietà motorie non riconducibili esclusivamente a funzioni verbali e presenti un’organizzazione simile a quella dell’area omologa nella scimmia, ossia l’area F5. Come quest’ultima, infatti, l’area di Broca si attiva durante l’esecuzione di movimenti orofacciali, brachiomaneali e orolaringei e risulta essere coinvolta nel sistema dei neuroni specchio con la funzione primaria di legare il riconoscimento alla produzione di un’azione. Come afferma Rizzolatti “ciò sembra suggerire che le origini del linguaggio andrebbero ricercate nell’evoluzione di un sistema di comunicazione gestuale controllato dalle aree corticali” (Rizzolatti G.; Sinigaglia C.;2021: 152).

Si ipotizza, dunque, che il sistema dei neuroni specchio abbia costituito una componente chiave nell’evoluzione della capacità umana di comunicare.

1.3.1 Dal gesto alla parola

Utilizzando gli studi sui neuroni specchio e sulle interconnessioni neurologiche tra gesto e linguaggio si evince che il gesto sia parte della comunicazione umana sin dalle primissime fasi ontogenetiche. Afferma Iacoboni:

“Prima ancora della scoperta dei neuroni specchio, gli scienziati convinti di un’origine gestuale del linguaggio avevano rimarcato le forti connessioni tra la mano e la bocca a partire dai primi anni di vita. Perché questo dovrebbe essere importante? La risposta è contenuta in un famoso detto della scienza: l’ontogenesi riassume la filogenesi” (Iacoboni M.; 2008: 79) .

Prosegue l'autore: "Ad esempio, se si esercita una pressione sul palmo della mano di un neonato, quest'ultimo apre la bocca. Il riflesso di Babkin, così chiamato, suggerisce che queste due parti del corpo appartengano a un sistema funzionale comune" (Iacoboni M.; 2008: 79).

E inoltre:

"Tra le nove e quindici settimane di vita, i bambini mostrano relazioni sistematiche tra i movimenti della mano e della bocca. Ad esempio in concomitanza con l'apertura della bocca e l'emissione di vocalizzi si verificano in genere delle estensioni del dito indice. Più avanti nello sviluppo sono frequenti altre forme di comportamento dalla-mano-alla-bocca" (Iacoboni M.; 2008: 79).

Rizzolati ricorda che:

"Quanto all'uomo il celebre psicologo russo Lev Vygotskij suggeriva come gran parte degli atti intransitivi dei bambini derivasse da atti transitivi, poiché quando gli oggetti erano posti a portata di mano, essi li afferravano, mentre quando erano lontani i bambini protendevano il braccio come per raggiungerli. In questa situazione il pronto intervento della madre faceva sì che i bambini ricorressero di nuovo a quel gesto per *indicare* gli oggetti che volevano prendere" (Rizzolati G.; Sinigaglia C.;2006:150).

Lo stesso Iacoboni afferma:

I bambini usano gesti comunicativi ben prima di pronunciare le prime parole. Si tratta di gesti mirati a indicare qualcosa e di alcuni gesti iconici come ad esempio muovere le mani nel modo tipico che rappresenta lo sbattere d'ali degli uccelli. Dato il legame tra neuroni specchio e gesti iconici, l'impiego molto precoce di quest'ultimi nell'età dello sviluppo rinforza l'ipotesi che i neuroni specchio siano

cellule cerebrali determinanti per lo sviluppo e l'evoluzione del linguaggio (Iacoboni M.; 2008: 80).

In un'ottica filogenetica l'idea di un'origine gestuale del linguaggio non è nuova ed è soprattutto negli ultimi decenni sembra trovare nuove conferme.

Afferma Rizzolati:

Per parafrasare la felice locuzione di Micheal Corballis, le origini del linguaggio non riguarderebbero la sola bocca, bensì anche la mano ed è dalla loro mutua interazione che prenderebbe corpo la voce. D'altro canto senza l'intervento di un sistema brachiomanuale a sostegno di quello orofacciale, le potenzialità comunicative sarebbero rimaste drasticamente ridotte. E' la mano che consente di includere in una relazione a due un *altro*, in quanto permette di indicare la posizione di un terzo individuo o di un oggetto, e di descrivere alcune caratteristiche. Ed è dall'uso della mano, più che della bocca, che probabilmente è dipeso lo sviluppo della capacità di articolare i gesti in maniera tale da dare vita a un primo sistema comunicativo aperto in grado di esprimere nuovi significati sfruttando le possibili combinazioni dei singoli movimenti (Rizzolati G.; Sinigaglia C.; 2021:154).

A tal riguardo, Iacoboni (2009:661) afferma:

The single-cell recordings demonstrated that mirror neurons can also discharge to the sound of an action, even in absence of the visual input related to the action. These auditory properties of mirror neurons have two important theoretical implications. One implication is relevant to the evolution of language. Area F5 of the macaque brain (where mirror neurons were originally discovered) is the anatomical homologue of Brodmann area 44 of the human brain, a brain area with important language properties. This anatomical correspondence, together with other considerations, led to the hypothesis that mirror neurons may have facilitated the emergence of language in the human brain. However,

language is not only written and read but also (and mostly) spoken and heard. Mirror neuron responses to auditory stimuli are essential evidence for the hypothesis that mirror neurons are important neural elements in language evolution. The other implication of the auditory properties of mirror neurons is that they show that mirror neurons are multimodal cells.

1.3.2 Semantica incarnata e imitazione

La recente scoperta dei neuroni specchio ha rafforzato l'ipotesi secondo cui cognizione e linguaggio sarebbero incorporati. "Il fatto che la principale area del linguaggio del cervello umano sia cruciale per l'imitazione e *contenga neuroni specchio* offre una visione del tutto nuova del linguaggio e della cognizione in generale" (Iacoboni M., 2008: 84).

Prosegue lo scienziato:

I processi mentali sono modellati dal corpo e dal tipo di esperienze percettive e motorie che sono il prodotto dei suoi movimenti, del mondo circostante e delle sue iterazioni con esso. Questa visione è generalmente chiamata "cognizione incorporata" (*embodied cognition*) e la versione dedicata al linguaggio di questa teoria è nota come "semantica incorporata" (*embodied semantics*). (Iacoboni M., 2008: 84)

A questo proposito Vittorio Gallese e lo scienziato cognitivo George Lakoff hanno ipotizzato, per primi, che i neuroni specchio contribuiscano ad ancorare al corpo e alle azioni la comprensione del materiale linguistico:

Language makes use of concepts. Concepts are what words, morphemes, and grammatical constructions express. Indeed, the expression of concepts is primarily what language is about. If we are right, then: 1. Language makes direct use of the same brain structures

used in perception and action.2. Language is not completely a human innovation.3. There is no such thing as a “language module.” 4. Grammar resides in the neural connections between concepts and their expression via phonology. That is, grammar is constituted by the connections between conceptual schemas and phonological schemas. Hierarchical grammatical structure is conceptual structure. Linear grammatical structure is phonological. 5. The semantics of grammar is constituted by cogs-structuring circuits used in the sensory motor system. 6. Neither semantics nor grammar is modality-neutral. 7. Neither semantics nor grammar is symbolic, in the sense of the theory of formal systems, which consists of rules for manipulating disembodied meaningless symbols (Gallese, V., & Lakoff, G. 2005: 19).

Sulla base di questa ipotesi Lisa Aziz-Zadeh eseguì un esperimento di neuroimaging dove chiedeva ai soggetti di leggere delle frasi che descrivevano azioni della mano e della bocca mentre lei misurava la loro attività cerebrale. In un secondo momento mostrò loro dei video che descrivevano azioni della mano e della bocca mentre lei misurava l'attività cerebrale. I risultati dell'esperimento mostrarono che mentre i soggetti leggevano le frasi e guardavano le azioni attivavano le aree del cervello deputate al controllo dei movimenti della mano e della bocca. I neuroni specchio di queste aree venivano attivati anche quando i soggetti stavano solo leggendo le frasi che descrivevano azioni della mano e della bocca. Scrivono Lisa Aziz-Zadeh e Antonio Damasio:

The theory of embodied semantics states that concepts are represented in the brain within the same sensory-motor circuitry in which the enactment of that concept relies. For example, the concept of “grasping” would be represented in sensory-motor areas that represent grasping actions; the concept of “kicking” would be represented by sensory-motor areas that control kicking actions; and so forth. This

theory indicates that the secondary sensory-motor areas, which are known to be involved in mental simulation of world experiences, may be responsible for the representation of concepts (Aziz-Zadeh L., Damasio A., 2008: 3).

Afferma Iacoboni.

E come se i neuroni specchio ci aiutassero a capire quello che leggiamo tramite una simulazione interna dell'azione menzionata dalla frase. Se è così, il ruolo dei neuroni specchio nel linguaggio è quello di trasformare le azioni del nostro corpo da esperienza privata in esperienza sociale, da condividersi con i nostri simili attraverso il linguaggio” (Iacoboni M., 2019: 87).

Inoltre:

Il ruolo dei neuroni specchio nel linguaggio ci invita a guardare al linguaggio stesso e al suo emergere con occhio diverso: per meglio comprendere la natura del linguaggio umano e il modo in cui è comparso, dovremmo infatti considerare l'attività coordinata di individui interagenti, cioè un flusso bidirezionale di formazione (Iacoboni M.; 2008: 87).

Queste importanti considerazioni suggeriscono che l'imitazione potrebbe avere un ruolo centrale nel processo di apprendimento delle lingue poiché gli aspetti motori implicati offrono un contributo importante per la fonologia e per la comprensione del significato delle parole ascoltate o lette.

1.2.3. La simulazione incarnata e intersoggettività

Scrive Gallese (2003: 24):

Molto di ciò che accade nel corso dei nostri rapporti interpersonali sarebbe il risultato della capacità di creare uno spazio “noi-centrico”

condiviso con gli altri. La creazione di questo spazio condiviso sarebbe il risultato dell'attività di "simulazione incarnata" (embodied simulation), definita a sua volta in termini sub-personali dall'attività di neuroni mirror che permettono di mappare sullo stesso substrato nervoso azioni eseguite ed osservate, sensazioni ed emozioni esperite personalmente ed osservate negli altri. Ogni volta che osserviamo qualcuno eseguire un'azione, oltre all'attivazione delle aree visive, si ha una concomitante attivazione di circuiti corticali motori che sono normalmente attivi durante l'esecuzione di quelle stesse azioni. In altri termini, l'osservazione di un'azione implica la simulazione della stessa. Il fatto che il sistema motorio si attivi non solo durante l'esecuzione, ma anche durante l'osservazione delle azioni suggerisce che possa esistere una relazione tra controllo e rappresentazione dell'azione, tale relazione derivando dalla necessità degli organismi viventi di costruire dei modelli di sé.

Inoltre:

Partiamo da un dato di fatto: in condizioni normali non siamo alienati dal significato delle azioni, emozioni, o sensazioni esperite dai nostri simili, in quanto godiamo di quella che definisco una "consonanza intenzionale" col mondo degli altri (Gallese 2003, 2006a, 2007). Ciò è reso possibile non solo dal fatto che con gli altri condividiamo le modalità di azioni, sensazioni o emozioni, ma anche perché – questo è il dato nuovo emerso con la scoperta dei neuroni specchio – condividiamo alcuni dei meccanismi nervosi che presiedono a quelle stesse azioni, emozioni e sensazioni. Quando ci troviamo di fronte all'altro ne esperiamo direttamente l'umanità (Gallese V.,2007:4).

Gli studi e le ricerche hanno appurato che i neuroni specchio sono presenti in tutto il cervello, non si trovano, dunque, solo a livello dell'aria motoria, ma comprendono anche quella emozionale. Il sistema specchio dona l'opportunità di

creare una relazione tra l'osservatore e l'osservato e permette, come sostengono Sinigaglia e Rizzolatti (2006:127) “di riprodurre il mondo esterno attraverso la semplice osservazione e di determinare uno spazio di azione condiviso, all'interno del quale ogni atto e ogni catena d'atti, nostri e altrui, appaiono immediatamente iscritti e compresi, senza che ciò richieda alcuna esplicita o deliberata operazione conoscitiva.”

Gallese (2006: 558) sottolinea:

La simulazione incarnata costituisce un meccanismo cruciale nell'intersoggettività. I diversi sistemi di neuroni specchio ne rappresentano i correlati sub-personali. Grazie alla simulazione incarnata non assistiamo solo a un'azione, emozione o sensazione, ma parallelamente nell'osservatore vengono generate delle rappresentazioni interne degli stati corporei associati a quelle stesse azioni, emozioni e sensazioni, “come se” stesse compiendo un'azione simile o provando una simile emozione o sensazione.

E prosegue:

Un obiettivo di ricerca futuro sarà determinare come la simulazione incarnata, che è basata sull'esperienza ed è probabilmente il meccanismo più antico da un punto di vista evolutivo, possa essere il fondamento di forme più sofisticate e linguisticamente mediate della nostra capacità di interpretare il comportamento altrui in termini di stati mentali. Una possibilità è che i meccanismi di simulazione incarnata siano cruciali nel corso del lungo processo di apprendimento richiesto per divenire completamente competenti nell'uso degli atteggiamenti proposizionali. La narrazione di storie, cui siamo esposti fin dalla prima infanzia, gioca verosimilmente un ruolo importante in questo processo di acquisizione. Va aggiunto che, come

abbiamo visto, la simulazione incarnata è certamente in atto durante i processi di elaborazione del linguaggio (Gallese et al.,2006:559).

1.5 Emozioni e motivazione nell'apprendimento linguistico

Il connubio tra educazione linguistica, motivazione e emozioni è stato ampiamente approfondito dai recenti studi di neuropsicologia, psicologia e psicopedagogia.

“La decisione di trasferire le esperienze dal compartimento a breve termine a quello a lungo termine viene presa molto spesso su base emozionale. Se un evento della nostra vita ha una forte connotazione emotiva, è più facile che venga fissato nella memoria, mentre eventi emotivamente neutri rimangono indietro. (E. Boncinelli, 2000 in Daloiso M., 2009: 41)

Scrive Daloiso (2009: 42):

Rispetto alla tradizione glottodidattica, che ha posto l'accento sulla motivazione, intesa come insieme di dinamiche psicologiche che conducono ad una spinta cosciente verso l'apprendimento, la neuropsicologia propone una visione più articolata della questione, che include principalmente dinamiche non coscienti.

L'autore sottolinea come emozioni, sentimenti e motivazione siano tre dimensioni interconnesse e fondamentali nell'apprendimento delle lingue. Le emozioni sono definite:

risposte spontanee, inconsce dell'organismo a determinate condizioni ambientali, legate a mutamenti somatici del sistema nervoso; alcune emozioni sono da considerarsi innate (emozioni primarie), come ad esempio gioia, tristezza, collera, paura, mentre altre sono determinate dal contesto socio-culturale di appartenenza (emozioni secondarie),

come il senso di colpa, la vergogna, l'ansia da prestazione. (Anolli, Legrenzi, 2003 in Dalloiso M., 2009:42)

I sentimenti “una rielaborazione e rappresentazione cosciente delle emozioni – sentirsi felice, triste, arrabbiato, impaurito, a disagio, ecc.” (Boncinelli, 2000 in Dalloiso M., 2009:42).

La motivazione è:

“una serie di dinamiche psicologiche coscienti che consentono al soggetto di voler apprendere, compiendo scelte precise– ad esempio, decidere di iscriversi ad un corso di lingua, compiere un viaggio all'estero, ecc. – finalizzate al soddisfacimento dei propri bisogni” (Balboni, 2008a in Dalloiso M., 2009:42).

Si ritiene utile precisare che i termini “sentimento” ed “emozione” vengono comunemente sovrapposti dal punto di vista semantico e utilizzati come sinonimi. In realtà, i due concetti differiscono nel significato. A questo proposito Ammendola e Denes (2012) spiegano:

Damasio pone le basi per una chiara distinzione tra emozioni e sentimenti. Il neurologo crede, infatti, che vi sia una profonda differenza tra l'emozione - legata alla risposta corporea in seguito alla vista di uno stimolo e alla sua categorizzazione ad opera delle cortecce sensitive – e il sentimento, che corrisponde ad un ‘sentire’ cosciente dell'emozione e quindi alla capacità di creare delle connessioni tra il rapporto del corpo con l'oggetto percepito e le modificazioni fisiologiche instaurate (Ammendola G.; Denes G., 2012:15).

Emozioni, sentimenti e motivazione sono “regolate dal sistema limbico, sede di controllo sia delle emozioni che di aspetti legati all'apprendimento” (Dalloiso M., 2009: 43). Di questo fanno parte tre elementi fondamentali: l'amigdala, l'ipotalamo e l'ippocampo.

L'amigdala è in connessione con altre strutture nervose e crea due tipi di circuiti: il circuito subcorticale, che “trasmette le informazioni direttamente dal talamo sensoriale, valutando in modo rapido e immediato l'input e predisponendo risposte tempestive, soprattutto per difesa in situazioni pericolose” (Daloiso M., 2009: 43) e il circuito corticale, che “connette l'amigdala ai sistemi sensoriali e permette i processi cognitivi superiori di valutazione degli eventi emotigeni e attribuzione di un significato emotivo” (Daloiso M., 2009: 43).

L'ipotalamo organizza “il sistema autonomo (simpatico e parasimpatico) e regola i rapporti tra ambiente ed organismo, producendo risposte automatiche rispetto a determinati stimoli e controllando gli istinti naturali (autodifesa, aggressione)” (Daloiso M., 2009: 43).

L'ippocampo è fondamentale per l'apprendimento poiché “è alla base della memoria esplicita e consente l'immagazzinamento delle informazioni nel cervello” (Daloiso M., 2009: 43).

In una situazione di stress

si innesca un meccanismo neurochimico che blocca la noradrenalina, un neurotrasmettitore che favorisce la memorizzazione. Le ghiandole surrenali producono l'ormone dello stress, che serve a predisporre il corpo a reagire alla situazione di difficoltà. La produzione di tale ormone è regolata dall'amigdala, la quale in condizione di pericolo ne richiede un'ulteriore produzione, che giunge al cervello interessando l'ippocampo e la corteccia prefrontale (Daloiso M., 2009: 44).

Anche Cardona (2001) sottolinea come durante un'attività che potrebbe minare l'autostima

“si crea una relazione di antagonismo tra l'amigdala, che per far fronte alla situazione richiede ulteriore immissione dell'ormone nel sangue e

l'ippocampo, che invece cerca di regolarne e limitarne la quantità. Se la situazione si protrae, tuttavia, quest'ultimo non è più in grado di svolgere le sue funzioni di controllo e di memorizzazione. Il risultato è dunque che la fissazione delle informazioni nella memoria o il loro recupero possono essere bloccati" (Cadorna 2001 in Daloiso M., 2009: 44).

1.6 Gardner e Lambert

Scrive Dörnyei (2014: 520)

The first famous theory was R. C. Gardner's (1985) social psychological paradigm, in which attitudes toward the speakers of the target language community were seen to play a key role in determining the learner's integrative motivation (i.e., the desire to learn an L2 of a valued community to communicate with members of the community and sometimes even to become like them).

Maria Cecilia Luise afferma:

Lo studio sistematico della motivazione nei contesti di apprendimento di una seconda lingua inizia nei tardi anni Cinquanta del secolo scorso, e ben presto emerge la specificità degli apprendimenti linguistici rispetto ad altre discipline, motivata dal fatto che le lingue influenzano atteggiamenti e identità dei parlanti e sono in stretta relazione con aspetti sociali e culturali. La teoria sulla motivazione linguistica che allora si impone - e diviene quella più nota e divulgata - fa riferimento al Modello Socio-educativo di Gardner e Lambert (1972). Il cosiddetto Periodo Psico-sociale delle teorie sulla motivazione - che dura dalla fine degli anni Cinquanta fino agli anni Novanta - ha quindi alla base il Modello socio-educativo sviluppato da Gardner nel corso di molti anni, ma che venne presto semplificato e diffuso sotto forma di una dicotomia netta tra motivazione strumentale e motivazione

integrativa, dove la prima fa riferimento al potenziale pragmatico e al ruolo motivante di stimoli e ricompense esterni, e la seconda al desiderio di entrare in contatto e integrarsi nella comunità dei parlanti la seconda lingua (Luise M.C. 2018: 72).

Lo studio di Gardner e Lambert (1959) pone l'attenzione sull'acquisizione di una Lingua Seconda che può avere luogo in molteplici contesti, scrivono infatti gli autori:

Many individuals live in cultures where more than one language is used quite commonly, and others live in countries where other languages are seldom heard in everyday life. Some cultures accept learning more than one language as a simple fact of life; others consider it a relatively rare and difficult event. At the more personal level, some individuals grow up speaking more than one language in the home; others do not. Some individuals are the children of immigrants and have to learn the language of the host community for school, etc.; sometimes they even serve as translators for other members of their family (Gardner & Lambert, 1959:1).

Inoltre:

Some individuals live in a community where their language is dominant, but for some reason they want, or are encouraged, to learn another language. Some individuals live in a community where other languages are not prominent, yet they enjoy studying another language. In short, there are many different situations in which second language acquisition can take place, and it is reasonable to assume that the context will have an influence on the relative degree of success of the individual concerned (Gardner & Lambert, 1959:1).

Mcintyre (2010) esplica i motivi per le quali la ricerca di Gardner e Lambert (1959) rappresenta il cardine degli studi sulla motivazione:

First, Gardner & Lambert (1959) showed that attitudes and motivation matter in second language acquisition, taking their place alongside aptitude and intelligence as factors contributing to language learning success, and setting the stage for the social psychological approach to studying second language acquisition. Second, the research tradition has combined affective and cognitive factors in a single motivational frame, describing a uniquely human motive. By considering the multiple social, cognitive, and affective forces that produce both linguistic and non-linguistic outcomes, which feedback on each other, the socio-educational model could plausibly be proposed in the current zeitgeist as a brand new way to do research. Third, the research tradition initiated by Gardner & Lambert (1959) employed cutting edge statistical analysis, including regression techniques and structural equation modelling that have become widely used in our field (Macintyre P., 2010: 375).

1.7 Schumann e lo Stimulus Appraisal

Scrive Balboni:

“Gli anni Sessanta si aprono con il libro cardine della teoria cognitiva delle emozioni – un approccio che sposa di nuovo Eros e Psiche teorizzando che anche nell’emozione ci sia una dimensione cognitiva, consistente nella valutazione dell’emozione stessa attraverso una serie di parametri di valutazione: è la cognitive theory of emotions, detta di solito *teoria dell’input appraisal*” (Balboni P., 2014: 167).

Prosegue lo studioso:

“La teoria di Magda B. Arnold una ‘teoria cognitiva’ perché presuppone un giudizio, appraisal, che è razionale, su un evento che ha prodotto un’emozione che porta una persona ad accettare e a cercare di ripetere qualcosa intuitively appraised as good (beneficial), or [stand] away from anything intuitively appraised as bad (harmful). This attraction or aversion is accompanied by a pattern of physio logical

changes organized toward approach or withdrawal. The patterns differs for different emotions.” (Balboni P., 2014: 168)

Questo avviene in tre momenti:

- un *evento* avviene “un *input* viene recepito; in ambito glottodidattico, gli eventi sono attività di ascolto o lettura, lavori di gruppo, sessioni tandem, traduzioni all’impronta, ascolto di una canzone, compito in classe e così via.” (Balboni P., 2014: 168)
- l’input viene *valutato* “intuitivamente sulla base di parametri nel modello della motivazione che si definisce appunto *input appraisal*.” (Balboni P., 2014: 168)
- dalla valutazione “dipende l’attivazione di una *reazione* (anche fisiologica) per la gestione dell’evento (fase detta *arousal*) mettendo in atto una reazione, sia psicologica sia fisiologica, che serve ad accettare, gestire o cercare di evitare l’evento, in modo da trarne piacere o ridurre l’eventuale dispiacere, e da produrre un desiderio di ripetere o reiterare l’esperienza.” (Balboni P., 2014: 168)

John H. Schumann applica gli studi di Magda B. Arnold e afferma:

The psychological or affective factors that influence second language learning center around the issues of attitude and motivation (Gardner, 1985). The language learner may value the characteristics of the target language speakers and thus have a positive attitude toward them, leading to contact with members of the target language group and fostering language acquisition. A negative attitude would have just the opposite effect. Motivation is generally viewed as either integrative or instrumental. Integrative oriented learners are motivated by an interest in the speakers of the target language; instrumentally oriented learners have more utilitarian goals (Schumann H.J., 1997: XVII).

Il modello di Stimulus Appraisal di Schumann si basa, attraverso dati neurobiologici, sul presupposto che l'emozione rivesta un ruolo primario nel processo cognitivo. In particolare “through evolution all humans inherit two systems of motivation: homeostatic and sociostatic regulation.” Inoltre: “These sets of innate motivation tendencies foster the organism’s motor activity in the environment. But in addition to innate homeostatic and sociostatic values, organisms develop highly individual value systems over the course of their lifetimes” (Schumann H.J., 1997: 1).

Secondo l'autore:

These preference are called somatic value. Organisms seem to determine value on the basis of certain criteria. Research indicates that environmental stimulus situations are assessed according to criteria such as whether they are novel, pleasant, enhancing of one’s goals or needs, compatible with one’s coping mechanisms and supportive of one’s self and social image (Schumann H.J., 1997: 2).

In questa prospettiva, cognizione ed emozioni sono

highly interconnected with each bootstrapping the other in the production of states of action readiness that generate another level of cognition that necessary for learning. Here the cognition-emotion interaction in stimulus appraisal is seen as modulating the perception, attention, and memory that allow facts and skills to be encoded in the brain and that result in variable success in what I will call sustained deep learning (Schumann H.J., 1997: 32).

Le cinque dimensioni vengono espone di seguito ritenendo utile accompagnare la definizione di Schumann con la declinazione didattica proposta da Paolo Balboni.

Novelty:

“Check assesses whether internal or external stimulation contains novel or unexpected patterns” (Schumann H.J., 1997: 8).

Balboni declina questa dimensione nella didattica e afferma “variare le tecniche didattiche è facile; i manuali non sono molto attenti a questo aspetto, ma il principio di Prator, ‘adapt, don’t adopt’, rimane la stella polare di un insegnante che voglia creare emozioni positive giocando sul fatto che la lezione è bella perché è varia” (Balboni P. 2013: 19)

Pleasantness:

“An assessment of intrinsic pleasantness determines whether an event is pleasant and thus fosters approach, or whether it is unpleasant and thus promotes avoidance” (Schumann H.J., 1997: 8).

“Il principio è semplice e ben noto a tutti, ancorché sistematicamente dimenticato: ‘a thing of beauty is a joy forever’ è la concisa dichiarazione di Keats che non dovremmo dimenticare neppure quando cerchiamo di far imparare il periodo ipotetico di terzo tipo” (Balboni P. 2013: 19).

The goal/need significance:

check assesses (1) the relevance of the event to the individual’s need and goals (relevance subcheck), (2) the status of the event in relation to what to expect at the current stage in a goal/plan sequence (expectation subcheck), (3) the degree to which the stimulus event is conducive to satisfying the individual’s needs or achieving his goal (conduciveness subcheck), and how urgently a response may be required (urgency subcheck) (Schumann H.J., 1997: 9).

Secondo Balboni: “sapere che quel che si sta facendo serve, è utile, porta a qualcosa, è una sensazione fondamentale per generare una reazione positiva, cioè la disponibilità a fare un’attività, a memorizzare un elemento, a imparare” (Balboni P. 2013: 21).

The coping

“potential check determines (1) the cause of the stimulus event (causation subcheck), (2) the individual’s ability to cope with the event (control subcheck), (3) the individual’s ability to avoid or change the outcomes of stimulus event (power subcheck) and (4) the ability of the individual to psychologically adjust to the outcome (adjustment subcheck)” (Schumann H.J., 1997: 9).

Barboni scrive a questo proposito: “questa sensazione (quindi un’emozione divenuta consapevole e in qualche modo riflessa) è fondamentale, al di là della effettiva facilità o difficoltà del compito, per indurre un arousal, una reazione, positivo” (Balboni P. 2013: 21).

The norm/self compatibility:

“Check assesses the compatibility of the event with social or cultural norms, or with the expectation of significant others (external standards subcheck)” (Schumann H.J., 1997: 9).

Afferma Balboni:

Le emozioni negative, la paura e l’ansia in questo caso, non possono essere eliminate in un percorso d’apprendimento che presuppone l’errore, ma può esserne disinnescata la capacità di suscitare reazioni psicologiche di chiusura e anche reazioni fisiologiche – sudorazione, arrossamento, tremito, diminuzione del controllo muscolare soprattutto sui tratti del volto – che sono socialmente ancor più

imbarazzanti, e quindi emozionalmente dirompenti, di una risposta sbagliata. (Balboni P. 2013: 21).

Riassumendo secondo Schumann:

These appraisals guide our learning and foster the long-term cognitive effort necessary to achieve high levels of mastery or expertise. The appraisals also curtail learning, producing variable success. This stimulus-appraisal system, then, is a major factor in the wide range of proficiencies seen in SLA, in this formulation, serves as a model for all Sustained Deep Learning (Schumann H.J., 1997: 36).

1.8 Krashen e l'ipotesi dell'Input

Scrive Krashen:

The Input Hypothesis (IH) assumes that we acquire language by understanding messages. More precisely, comprehensible input is the essential environmental ingredient-a richly specified internal language acquisition device also makes a significant contribution to language acquisition. I argue that the best hypothesis is that competence in spelling and vocabulary is most efficiently attained by comprehensible input in the form of reading, a position argued by several others. According to IH, when the Language Acquisition Device is involved, language is subconsciously acquired-while you are acquiring, you don't know you are acquiring; your conscious focus is on the message, not form. Thus, the acquisition process is identical to what has been termed "incidental learning." Also, acquired knowledge is represented subconsciously in the brain -it is what Chomsky has termed *tacit knowledge* (Krashen S., 1989: 440).

Krashen, sulla base del Language Acquisition Device (LAD) elaborato da Chomsky, ipotizza la Second Language Acquisition Theory (SLAT) che si sviluppa attraverso cinque ipotesi fondamentali:

- L'ipotesi di acquisizione-apprendimento (*acquisition-learning hypothesis*): l'acquisizione è un processo inconscio, spontaneo, naturale che “sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro, quando viene acquisito entra a far parte stabile della competenza della persona” (Balboni P.E.; 2015: 47). L'apprendimento, invece, è razionale, conscio “governato dall'emisfero sinistro e di per sé non produce acquisizione stabile, è una competenza provvisoria non è definitiva” (Balboni P.E.; 2015: 47);

- L'ipotesi del monitor (*monitor hypothesis*): è un fattore interno che serve a controllare l'esecuzione linguistica, a monitorarla e, se necessario, a modificarla fino a renderla corretta. “Il monitor entra in funzione quindi per controllare la lingua acquisita in fase di produzione e comporta le necessità di avere il tempo per attivarlo, di conoscere le regole che governano quelle strutture linguistiche che si vanno a produrre, e di essere concentrati non solo sul significato ma anche sulla forma della lingua (Luise M.C., 2006: 86);

- L'ipotesi dell'ordine naturale di acquisizione (*natural order hypothesis*): “il percorso di acquisizione di una lingua, sia essa materna o un'altra lingua, può essere suddiviso in livelli o stadi caratterizzati da realizzazioni linguistiche simili in tutti i parlanti appartenenti a quel livello o stadio” (Luise M.C., 2006: 86);

- L'ipotesi dell'input (*input hypothesis*): l'apprendimento progredisce quando lo studente è esposto a un input comprensibile o che appartiene ad uno stadio di poco successivo a quello di partenza. Balboni (2015: 48) sottolinea che

nella formula $i+1$, 1 rappresenta “una nozione psicologica che Vygotskij chiama area di sviluppo potenziale.” Inoltre “la prima delle condizioni perché l’input venga acquisito è che esso sia collocato al gradino dell’ordine naturale immediatamente successivo all’input acquisito fino a quel momento” (Balboni P.E.; 2015: 48);

- L’ipotesi del filtro affettivo (*affective filter hypothesis*): meccanismo di autodifesa che si colloca tra input e acquisizione, se attivo impedisce l’interiorizzazione dell’input. Affinché l’input si trasformi in *intake*, quindi in acquisizione, è necessario che lo studente abbia fiducia e stima in sé stesso e sia motivato. Secondo Krashen (1985: 3) “learner’s feeling or attitude as an adjustable filter that freely pass, impedes, or block input necessary to acquisition.” L’autore sottolinea, dunque, il ruolo fondamentale che rivestono le emozioni poiché quando ansia, paura e stress aumentano il filtro affettivo si eleva a barriera tra l’input e i processi che lo dovranno elaborare, bloccando l’acquisizione.

1.9 Deci e Ryan: la Self-Determination Theory

Scrive Ryan:

“Self-determination theory (SDT) is a macro-theory human motivation, personality development, and well-being. The theory focuses especially on volitional or self-determined behaviour and the social and cultural conditions that promote it. SDT also postulates a set of basic and universal psychological needs, namely those for autonomy, competence and relatedness, the fulfilment of which is considered necessary and essential to vital, healthy human functioning regardless of culture or stage of development.” (Ryan R., 2009: 1)

Deci e Ryan (2000: 70) spiegano che:

“Inductively, using the empirical process, we have identified three such needs--the needs for competence, relatedness, and autonomy -- that appear to be essential for facilitating optimal functioning of the natural propensities for growth and integration, as well as for constructive social development and personal well-being.”

Gli autori riconoscono la contemporanea presenza, o mancanza, di motivazione intrinseca ed estrinseca nell'apprendente. L'esperienza di apprendimento è intesa come stimolo della motivazione intrinseca rispetto la piacevolezza dell'attività e al contempo come stimolo della motivazione estrinseca sulla base dei bisogni che l'apprendente percepisce. Le tre componenti coinvolte sono definite:

“Autonomy is the need to self-regulate one's experiences and actions. The hallmark of autonomy is instead that one's behaviors are self-endorsed, or congruent with one's authentic interests and values.” (Deci E.L., Ryan R.M. 2017: 10)

“In SDT, competence refers to our basic need to feel effectance and mastery. People need to feel able to operate effectively within their important life contexts.” (Deci E.L., Ryan R.M. 2017: 11)

“Relatedness concerns feeling socially connected. Relatedness pertains, moreover, to a sense of being integral to social organizations beyond oneself” (Deci E.L., Ryan R.M.2017:11)

Riguardo il concetto di demotivazione gli studiosi affermano:

“We use the concept of amotivation to describe people's lack of intentionality and motivation that is, to describe the extent to which they are passive, ineffective, or without purpose with respect to any given set of potential actions. Yet, within SDT, amotivation can take several forms.” (Deci E.L., Ryan R.M.2000: 16)

Le tre forme di demotivazione vengono così descritte:

In the first form, people do not act because they feel they are not able to effectively attain outcomes. This type of amotivation occurs either as the result of a person's perception that people cannot, through any action, control outcomes (universal helplessness) or because the person perceives that he or she personally cannot effectively perform the required actions. In either case, this first form of amotivation is based in a felt lack of competence. A second form of amotivation stems not from competence or control concerns but, rather, from a lack of interest, relevance, or value. People remain amotivated when behaviors have no meaning or interest for them, especially when it fails to connect with the fulfillment of needs. This second type of amotivation may be present even when the individual has the efficacy or competence to act. A third type of amotivation concerns defiance or resistance to influence. Here, what appears to be amotivation for a specific act is really a motivated non action or oppositional behavior to defy demands that are thwarting a basic need. Each of these types of amotivation may have different duration and impact, and each has a unique set of determinants and dynamic implications. (Deci E.L., Ryan R.M.2000: 16)

1.10 Dörnyei: L2 Motivational Self System

The L2 Motivational Self System represents a major reformation of previous motivational thinking by its explicit utilisation of psychological theories of the self, yet its roots are firmly set in previous research in the L2 field. Indeed, L2 motivation researchers have always believed that a foreign language is more than a mere communication code that can be learnt similarly to other academic subjects, and have therefore typically adopted paradigms that linked the L2 to the individual's personal 'core,' forming an important part of one's identity. Thus, proposing a system that explicitly focuses on

aspects of the individual's self is compatible with the whole-person perspective of past theorising. (Dörnyei Z., 2009: 9)

L'aspetto fondamentale del modello teorizzato da Dörnyei è il ruolo chiave che gioca l'integritività nella motivazione verso l'apprendimento di una lingua seconda, scrive a questo proposito:

Looking at 'integrativeness' from the self perspective, the concept can be conceived of as the L2-specific facet of one's ideal self: if our ideal self is associated with the mastery of an L2, that is, if the person that we would like to become is proficient in the L2, we can be described in Gardner's (1985) terminology as having an integrative disposition. Thus, the central theme of the emerging new theory was the equation of the motivational dimension that has traditionally been interpreted as 'integrativeness/integrative motivation' with the Ideal L2 Self. (Dörnyei Z., 2009: 27)

Secondo l'autore uno dei principali risultati della nuova ondata di studi motivazionali negli anni '90 è stato riconoscere l'impatto motivazionale delle componenti principali della situazione di apprendimento in classe, come l'insegnante, il curriculum e il gruppo di studenti (Dörnyei, 1994a, 2001b; Ushioda, 2003). Per alcuni studenti di lingue la motivazione iniziale per imparare una lingua non viene da immagini di sé generate internamente o esternamente, ma piuttosto dal coinvolgimento riuscito con il processo di apprendimento della lingua. Dörnyei nel 2005 ha proposto che la L2 Motivational Self System fosse costituita da tre componenti:

- *Ideal L2 Self* "which is the L2-specific facet of one's 'ideal self': if the person we would like to become speaks an L2, the 'ideal L2 self' is a powerful motivator to learn the L2 because of the desire to reduce the discrepancy between our actual and ideal selves. Traditional integrative and

internalised instrumental motives would typically belong to this component.” (Dörnyei Z., 2009: 29)

- *Ought-to L2 Self* “which concerns the attributes that one believes one ought to possess to meet expectations and to avoid possible negative outcomes. This dimension corresponds to Higgins’s ought self and thus to the more extrinsic (i.e. less internalised) types of instrumental motives.” (Dörnyei Z., 2009: 29)

L2 Learning Experience “which concerns situated, ‘executive’ motives related to the immediate learning environment and experience (e.g. the impact of the teacher, the curriculum, the peer group, the experience of success). This component is conceptualized at a different level from the two self-guides and future research will hopefully elaborate on the self aspects of this bottom-up process.” (Dörnyei Z., 2009: 29)

Conclude l’autore:

In an inherently social process such as language acquisition, the learner cannot be meaningfully separated from the social environment within which he or she operates, and therefore the challenge for future research on motivation is to adopt a dynamic perspective that allows us to consider simultaneously the ongoing multiple influences between environmental and learner factors in all their componential complexity. (Dörnyei Z., 2009: 530)

1.11 Sintesi

Il presente capitolo ha inteso proporre una dissertazione che mette in relazione l’ambito delle neuroscienze con quello della psicopedagogia evidenziando come la scoperta dei neuroni specchio e gli studi relativi alla motivazione abbiano apportato significativi contributi nel campo dell’educazione linguistica. Si è

scelto di delineare queste due dimensioni all'interno dello stesso capitolo per evidenziare come il ruolo del corpo e dell'interazione sociale possano costituire gli elementi caratterizzanti di uno stesso terreno comune d'azione. Si è esplicitato, infatti, che l'attivazione dei neuroni specchio avviene attraverso meccanismi neuronali in maniera imprescindibile nell'interazione del soggetto con l'ambiente circostante, allo stesso modo, il connubio tra emozioni e motivazione è veicolato dalla percezione corporea del singolo in relazione con gli altri.

Si è posta attenzione sull'imitazione per il ruolo centrale che detiene nello sviluppo dell'apprendimento motorio, della competenza comunicativa e dell'acquisizione di abilità sociali. Sono stati evidenziati gli studi e gli esperimenti, effettuati attraverso fMRI, PETe la stimolazione magnetica transcranica, che hanno dimostrato il coinvolgimento dei neuroni specchio nella cognizione e nell'imitazione sottolineando come questa classe di cellule si attivi nel momento in cui il soggetto osserva e riproduce l'azione presentata da terzi. La scoperta dei neuroni specchio ha permesso, dunque, di avvalorare le teorie dell'apprendimento per imitazione, dimostrando come tale tipologia di acquisizione sia rilevante nella crescita e nello sviluppo dell'essere umano.

L'attenzione è stata, inoltre, focalizzata sui meccanismi sostenuti dai neuroni specchio in relazione al linguaggio, facendo riferimento alla *semantica incarnata*. I neuroni specchio starebbero alla base della simulazione attivata durante la comprensione linguistica. I comportamenti imitativi potrebbero avere un ruolo fondamentale sia per l'apprendimento della lingua che per lo sviluppo delle altre capacità cognitive.

Nel fare riferimento alla *simulazione incarnata* si son voluti esplicitare i meccanismi alla base del sistema dei neuroni specchio che possono essere considerati la base neurale dell'empatia e dell'intersoggettività. La teoria della

cognizione incarnata sostiene che il corpo è parte integrante della natura stessa dell'elaborazione cognitiva e che l'attività mentale, invece di essere centralizzata e nettamente distinta dalle funzioni senso-motorie di basso livello, è basata sul corpo.

Nell'ambito degli studi sulla relazione tra emozioni, motivazione e apprendimento si è proposta una panoramica degli stessi ponendo maggior risalto agli studi di Schumann e alla teoria dello *Stimulus Appraisal* poiché rappresenta il framework dello studio di caso che verrà esposta nel quarto capitolo.

Come afferma Daloiso (2007: 10)

“In campo neurobiologico la motivazione all'apprendimento è stata definita come un processo continuo di Stimulus Appraisal: il cervello dello studente riceve input dall'esterno e lo confronta con le aspettative, i bisogni, i desideri; sulla base di tale comparazione l'input viene giudicato positivamente o negativamente, e di conseguenza, viene inviato dalla memoria di lavoro ai centri cerebrali deputati all'apprendimento, o bloccato fino a che la relativa traccia mnestica non decade definitivamente.”

CAPITOLO 2

I riferimenti teorici per la metodologia didattica

Il capitolo pone l'attenzione sulla dimensione sociale dell'apprendimento. In particolare si occupa dell'approccio didattico e della metodologia che supportano l'apprendimento delle lingue attraverso il corpo e attraverso l'interazione con i pari. Vengono esaminati i principi teorici dell'approccio umanistico insieme alle metodologie di apprendimento coerenti con tale approccio. Si fa riferimento a un quadro teorico di matrice storico-culturale nella sua declinazione socio-costruttivista.

2.1 Approccio umanistico

L'approccio umanistico si è sviluppato a partire dagli Sessanta ed è arrivato in Italia intorno agli anni Ottanta grazie all'opera di studiosi quali Renzo Titone, Giovanni Freddi, Gianfranco Porcelli. Secondo questo approccio studente è al centro del processo di apprendimento e lo stesso processo di apprendimento è sostenuto da aspetti profondi legati alla dimensione psicologica, motivazionale, fisica e emotiva.

Balboni (2013) sottolinea il contributo della psicologia e della psicodidattica umanistica all'insegnamento linguistico evidenziando questi elementi:

il contributo delle neuroscienze

“il cervello umano è funzionalmente diviso in due emisferi che, pur in piena e continua interazione, riguardano la conoscenza (e quindi l'apprendimento) olistico, globale, intuitivo e quello analitico, logico, razionale” (Balboni P., 2019: 44);

la dimensione emozionale

“non è solo una componente essenziale ma di fatto diviene spesso prevalente, soprattutto nei bambini e negli adolescenti, cioè nella maggioranza degli studenti di lingue: l’atteggiamento verso una lingua, la relazione con l’insegnante e con i compagni, la motivazione, il piacere di apprendere o l’ansia da prestazione, perfino il piacere derivato dal layout grafico del manuale contribuiscono al successo o insuccesso del processo di acquisizione di una lingua” (Balboni P., 2019: 44);

la linguistica acquisizionale

“studia le sequenze di acquisizione di una data lingua: l’idea che esista un ordine naturale di acquisizione sarà incorporata nella glottodidattica umanistica da Krashen” (Balboni P., 2019: 44);

l’accentuazione del fatto che

“per essere interiorizzato l’apprendimento debba essere ‘significativo’ secondo la definizione di Novak (1998: 20) portando chi impara a farsi carico della propria personale costruzione di significato” (Balboni P., 2019: 45);

l’idea che la conoscenza

“venga costruita dallo studente nella sua mente, e che tale costruzione sia più rapida, complessa e solida se avviene attraverso il lavoro congiunto con compagni sotto la guida di un insegnante insieme regista e tutor, che non attraverso una didattica trasmissiva” (Balboni P., 2019: 44).

Questo tipo di approccio è fondamentale anche nell’acquisizione di una lingua seconda e Maria Cecilia Luise (2006, p. 81), rispetto l’acquisizione dell’italiano L2, individua i seguenti elementi:

a. *“l’attenzione allo studente come persona*: uno studente proveniente da un’altra lingua e da un’altra cultura va conosciuto e valorizzato nelle sue peculiarità cognitive, emotive, psicologiche, esperienziali;

b. *l’importanza del rapporto con gli insegnanti, con i compagni, con le figure e educative della scuola*: “un allievo straniero inserito in una realtà scolastica a lui totalmente sconosciuta, ha bisogno di incontrare persone in grado di farsi carico del compito di guidarlo e traghettarlo dal mondo d’origine, da lui conosciuto, al mondo che lo sta accogliendo, che lui deve imparare a conoscere;

c. *la centralità del processo di autorealizzazione del soggetto*: la realizzazione del progetto di vita è fondamentale per la persona la cui scelta o necessità di imparare l’italiano è legata ad una esperienza di vita radicale quale l’emigrazione;

d. *l’accento posto sul coinvolgimento di tutte le modalità di imparare e di fare esperienza a disposizione dello studente*: gli studenti provenienti da altre culture, da altre tipologie di educazione e di istruzione, possono avere difficoltà ad adattarsi a modalità di accostamento allo studio, a metodologie pedagogiche che non rientrano nella loro esperienza e che vengono proposte in modo acritico e senza possibilità di integrazione o di alternative (Della Puppa, Vettorel, 2005, p.25).”

Scrive Maria Cecilia Luise (2006: 77):

“Un contesto di apprendimento ecologico è quello che rispetta le persone e garantisce relazioni significative tra loro: sono principi che la glottodidattica riconosce all’approccio umanistico-affettivo, che negli ultimi decenni sempre di più si ritrova alla base dei metodi utilizzati nell’insegnare le lingue. All’interno dell’approccio umanistico affettivo si ritrovano numerosi metodi didattici, due dei quali, il *Total Physical Response* e il *Natural Approach*, possono essere fecondi spunti per la didattica dell’italiano come seconda lingua.”

Come esposto dalla ricercatrice le metodologie che rappresentano l'approccio umanistico sono molteplici, nei seguenti paragrafi verranno analizzati i due metodi sopraccitati poiché costituiscono l'impianto metodologico della sperimentazione pratica che sarà trattata nell'ultimo capitolo.

2.1.1 Total Physical Response

Il Total Physical Response (TPR) è stato ideato alla fine degli anni Settanta dallo psicologo americano James Asher. La peculiarità di questo metodo glottodidattico è esporre gli studenti a degli input linguistici collegando, così, la lingua da apprendere al movimento. Le abilità di comprensione orale hanno un ruolo importante nell'acquisizione di una lingua e il TFR presenta delle caratteristiche che facilitano questo processo. La metodologia è impostata su un input verbale fornito dal docente al quale gli studenti rispondono fisicamente eseguendo il comando. Questo favorisce le esperienze percettive della comprensione e rappresenta una tecnica didattica che permette di lavorare attivamente con l'allievo senza forzarlo nella produzione evitando l'innalzamento del filtro affettivo e la perdita della motivazione. Scrive Luise (2006: 83):

La principale peculiarità del T.F.R. sta nel collegare la lingua da apprendere con il movimento, le azioni, la fisicità degli studenti che non vengono spinti alla produzione della lingua ma esposti a una serie di input linguistici che possono essere usati anche per la produzione: il metodo rientra infatti tra quelli basati sull'input. Nella comunicazione quotidiana l'ascolto è l'abilità che, in percentuale, usiamo più spesso e la comprensione orale è alla base della competenza linguistica.

Continua la ricercatrice:

Il T.F.R. è utile fin dai primissimi tempi di inserimento di allievi che non conoscono nulla di italiano, in quanto attraverso questo metodo è possibile aiutare l'allievo straniero per orientarsi nella vita quotidiana in classe. L'utilità di questo metodo a scuola con allievi non italofofoni si basa infatti sul fatto che in classe si usa continuamente l'imperativo, si regolano i diversi momenti scolastici attraverso una serie di comandi: tecniche come quelle proposte dal T.F.R. diventano quindi modalità per introdurre gli studenti stranieri nella vita della classe e nelle sue routine. (Luise M. C., 2006: 85)

Caon (2008) declina il metodo di Asher (1977) nel contesto del laboratorio linguistico sportivo in particolare nel modello relativo al gioco del calcio che sarà oggetto di trattazione nel prossimo capitolo. L'autore sottolinea come l'uso di imperativi sia presente sia nella routine scolastica sia in quella calcistica, contesti autentici dove hanno luogo la comunicazione e la risposta fisica. Scrive infatti: "Il T.P.R. quindi è un metodo che mette in grado il discente di fare con la lingua, di agire, di esperire la L2 attraverso input che attivano più sensi contemporaneamente. Esso favorisce poi, dal momento che si integra perfettamente con le tecniche ludiche, la creazione di un clima di serenità e tranquillità." (Caon F.;2008: 96)

2.1.2 Natural Approach

Nel 1983 i due linguisti statunitensi Tracy Terrell e Stephen Krashen pubblicarono *The Natural Approach*, un nuovo approccio metodologico elaborato da Terrell alla fine degli anni Settanta in base alle ipotesi di Krashen (1977,1981,1982, 1985) su come l'individuo impara una lingua.

Krashen, sulla base del *Language Acquisition Device* (LAD) elaborato da Chomsky, ipotizza la *Second Language Acquisition Theory* (SLAT) che si sviluppa attraverso le cinque ipotesi fondamentali esposte nel precedente capitolo.

Secondo Luise (2006):

“Le implicazioni didattiche di questa teoria sono numerose: l’allievo, non l’insegnante o la lingua, è al centro del processo di insegnamento, non va forzato a parlare ma va esposto ad una lingua il più possibile autentica e significativa, ricca soprattutto dal punto di vista del vocabolario e dei significati, piuttosto che delle strutture grammaticali: l’attenzione è focalizzata sui processi di esposizione, ascolto e comprensione della lingua target.” (Luise M. C., 2006: 87)

Nell’applicazione del *Natural Approach* Luise (2006: 90) individua tre elementi in grado di fornire supporto e indicazioni alla didattica dell’italiano come lingua seconda:

La distinzione tra processi di apprendimento e di acquisizione delle lingue

l’interpretazione più feconda per l’insegnamento dell’italiano come lingua seconda supera la dicotomia, esasperata da Krashen, tra apprendimento formale e acquisizione spontanea da una parte per propugnare una metodologia che porti all’interno del contesto formale gli aspetti positivi dell’acquisizione naturale, per svolgersi quindi in un contesto ‘ecologico’ che potremmo definire di ‘istruzione naturale’, dall’altra parte per cercare forme e metodologie di integrazione tra processi naturali di acquisizione che avvengono fuori dalla scuola, nell’ambiente sociale che lo studente di lingua seconda frequenta, e processi programmati all’interno del contesto necessariamente strutturato che è la scuola; (Luise M. C., 2006: 90)

L'importanza del filtro affettivo

che va a specificare e dare ulteriori sfaccettature alla motivazione che spinge un apprendente ad imparare una lingua seconda, particolare quando si tratta di studenti immigrati, che imparano la lingua seconda all'interno di un profondo processo di modifica delle loro esperienze di vita; Luise M. C., 2006: 90)

La nozione di *i+1*

interpretata sia come un richiamo all'attenzione nei confronti della sfida cognitiva e comunicativa che si propone a uno studente quando lo si mette di fronte a un compito linguistico, che non deve essere troppo scontata e facile ($i+0$) né troppo alta, quindi demotivante in quanto al di sopra delle sue possibilità ($i+2$), sia come una rivalutazione dei processi di insegnamento formale, e quindi dell'importanza di un percorso progettato e controllato da un professionista della glottodidattica, rispetto alla sola acquisizione in un contesto informale (Luise M. C., 2006: 90).

Scrive Mezzadri:

L'elemento innovativo di rilievo in questo contesto è l'enfasi posta sulla dimensione psicologica dell'apprendente e l'embrionale spostamento da un approccio metodologico al cui centro stanno le forme della lingua, a uno al cui centro troviamo i significati. All'apprendente sono rivolte opportunità di scoperte linguistiche sulla base del contatto con la lingua che deve avvenire in modo il più possibile naturale – quindi orale – nel tentativo di riprodurre le condizioni di acquisizione spontanea che caratterizzano lo sviluppo, almeno iniziale, della lingua madre (Mezzadri M., 2020: 109).

2.2 Socio costruttivismo

Il quadro teorico di matrice storico-culturale nella sua declinazione socio-costruttivista offre all'azione didattica un valore diverso rispetto l'impostazione tradizionale e ne sostiene il ruolo cruciale in rapporto allo sviluppo cognitivo. "Il valore dell'azione didattica nei processi educativi e di istruzione, vista come attività mediata di insegnamento-apprendimento che promuove e produce sviluppo è il nucleo centrale del pensiero di Vygotskij e della sua scuola" (Santi M. 2006: 34).

Scrive Mason (2016):

Lo studioso ha individuato nella relazione tra individuo e ambiente, mediata dalla cultura, il cardine dello sviluppo cognitivo, in cui ha distinto la matrice biologica da quella culturale (Vygotskij 1962; 1978). La prima, che determina la maturazione organica degli esseri viventi, riguarda i processi psichici elementari, contraddistinti da una risposta immediata, ossia non soggetta a controllo, agli stimoli ambientali. La matrice culturale, al contrario, si riferisce alle funzioni mentali superiori, tipiche degli esseri viventi umani, sviluppate attraverso l'interazione dell'individuo con gli strumenti della sua cultura. Tali funzioni hanno infatti un'origine sociale e sono oggetto di controllo e consapevolezza da parte dell'individuo (Mason L., 2016: 47).

Afferma inoltre:

Secondo Vygotskij la legge di sviluppo delle funzioni mentali superiori prevede che ciascuna di queste funzioni compaia sempre due volte nel corso dello sviluppo infantile: prima come attività collettiva

e sociale, ossia funzione *interpsichica*, successivamente come attività individuale, ossia funzione *intrapsichica* (Mason L., 2016: 47).

Viene sottolineato il ruolo fondamentale della *mediazione sociale* e della *mediazione semiotica*, sostiene, infatti, Santi:

è una mediazione sociale nel senso che è resa possibile all'interazione tra soggetti sul piano interpsichico; è una mediazione semiotica perché passa attraverso l'uso di segni come strumenti simbolici in grado di operare trasformazioni sostanziali nell'organizzazione della mente a livello intrapsichico (Santi M. 2006: 39).

Prendere appunti, contare con le dita o sottolineare un testo sono esempi di uso di strumenti psicologici, culturali e storici. Al tempo stesso sono “mezzi di co-costruzione di significati condivisi, senza i quali nessuno strumento assumerebbe un senso reale per l'uomo e risulterebbe incapace di orientarne l'azione volontaria cosciente e personale.” (Santi M. 2006: 39)

La mediazione semiotica

fa sì che i segni possano rappresentare sul piano psichico individuale qualche caratteristica o qualche aspetto delle forme di esperienza sociale condivisa ed è solo grazie a questa attribuzione di significato che si possono esercitare un orientamento sull'azione individuale. (Santi M. 2006: 40)

In questa visione il campo semantico permette che ogni oggetto venga collocato non solo nello spazio e nel tempo ma anche nel suo significato. “Tali significati sono per loro natura storico-sociali e rappresentano nella ‘stoffa del linguaggio’ di cui è tramata dalla cultura, la forma ideale, impegnativa e concettuale dell'esistenza; forma teoretica su cui opera la coscienza, come attività peculiare solo all'uomo” (Santi M. 2006: 40).

Uno dei concetti vygotskijani maggiormente conosciuti in ambito didattico è quello di zona di *sviluppo prossimale* (o prossimo) o ZOPED.

La ZOPED è definibile nei termini della distanza fra il livello di sviluppo naturale di un individuo, ossia il livello di abilità manifestata quando svolge un compito individualmente, e il livello di sviluppo che lo stesso individuo può raggiungere quando svolge il medesimo tipo di compito con l'aiuto o la collaborazione di un adulto o un coetaneo più abile. (Mason L., 2016: 48)

Questo concetto è intimamente legato all'azione didattica e presuppone delle implicazioni importanti per orientare l'attività di insegnamento. In particolare “le nozioni vygotskijane di zona di sviluppo prossimale e di mediazione semiotica comportano una relazione di interdipendenza fra insegnamento e interazione sociale e discorsiva” (Santi M. 2006: 52).

Infatti

per poter operare sulle potenzialità dell'alunno il percorso di insegnamento dovrà sempre muovere da un contesto di azione mediata dall'interazione sociale al funzionamento indipendente interiorizzato. Tale percorso si sviluppa come progressione ininterrotta che va dalla prestazione eteroregolata alla prestazione autoregolata (Santi M. 2006: 52).

Il ruolo dell'insegnante è quello di “creare un ambiente in cui sia valorizzato e ottimizzato il potenziale cognitivo dell'interazione sociale, poiché essa fornisce il contesto per guidare il bambino nel processo di apprendimento.” (Santi M. 2006: 52)

L'orientamento didattico che sostiene l'approccio storico-culturale di Vygotskij valorizza il ruolo del contesto e dell'interazione sociale.

L'acquisizione delle abilità intellettuali 'superiori' sono segnate dal passaggio da una concettualizzazione spontanea di tipo percettivo ad una concettualizzazione scientifica mediata dal linguaggio, configurandosi come un processo storicamente e culturalmente situato in cui l'apprendimento è *attività* che si muove sempre da uno spazio *interindividuale* ad uno *intraindividuale*, da una dimensione pubblica e comunitaria ad una privata e personale. Questo spazio attivo e condiviso è uno spazio *partecipativo* e il contesto dell'azione mediata, dove per contesto si intende sia ciò che fa da sfondo alle azioni, sia ciò che le connette insieme (Santi M. 2006: 118).

In termini didattici

L'appartenenza a una comunità costituisce il principio essenziale dell'approccio socioculturale. L'apprendimento in quanto pratica situata e distribuita si manifesta nel 'movimento' dalla periferia al centro ossia attraverso la partecipazione legittima a una comunità di pratiche che da periferica diventa via via centrale. I membri di una comunità (ad esempio la classe scolastica) hanno tutti i medesimi diritti di partecipazione alle pratiche che in essa si svolgono (scrivere, fare i calcoli etc.) Nella loro diversità i membri inizialmente non esperti e periferici, mediante disseminazione, appropriazione e condivisione di significati, scopi e ruoli, vengono indirizzati verso forme di partecipazione più competenti e centrale, contribuendo allo sviluppo della stessa comunità (Mason L., 2016: 57).

2.3 La metodologia e la mediazione sociale

Rendere operativi sul piano didattico i presupposti e le idee fondanti dell'approccio socio-culturale vygotskijano significa abbracciare una metodologia in grado di percepire la classe come una comunità.

Mason ricorda che

nell'ambito della progettazione educativa Jonassen (1994) ha sintetizzato gli aspetti essenziali dell'approccio costruttivista di matrice socio-culturale nelle tre C ossi *contesto*, *collaborazione* e *costruzione*: in continua relazione tra loro rappresentano i poli dell'individuo che apprende (Mason L., 2016: 57).

Fabio Caon declina nell'ambito dell'apprendimento linguistico la cornice del socio costruttivismo e scrive:

Il dialogo e la condivisione, secondo i principi del costruttivismo, sono essenziali per l'apprendimento, poiché consentono al soggetto di negoziare i significati, di ristrutturarli attivamente, di stabilire delle relazioni che, se positive, comportano l'aumento della partecipazione cognitiva e affettiva. Tale pratica sociale diventa poi strategica – in un rapporto di reciproco arricchimento – per lo sviluppo di abilità individuali. Questo aspetto è strategico in particolare per l'apprendimento linguistico, essendo la lingua sia il mezzo di comunicazione sia il fine della didattica: creare occasioni di dialogo e di confronto tra gli studenti (in lingua seconda o straniera) è quindi funzionale sia a sviluppare le abilità linguistiche, sia a facilitare l'apprendimento significativo. (Caon F., 2022: 33)

Prosegue l'autore:

Sempre all'interno di una concezione socio-costruttivista dell'insegnamento/ apprendimento linguistico, la dimensione metacognitiva assume un particolare rilievo perché, grazie al suo potenziamento, si può favorire nello studente l'autonomizzazione durante lo studio e la consapevolezza rispetto al proprio stile cognitivo, al proprio stile d'apprendimento, alle proprie attitudini. (Caon F., 2022: 36)

Rispetto le metodologie da adottare Caon (2022) afferma “i metodi a mediazione sociale, pur nelle loro specificità, mirano a sviluppare contemporaneamente competenze linguistico-comunicative, sociali, metacognitive e metaemotive, culturali ed interculturali. (Caon F., 2022: 38)

L'apprendimento cooperativo e il tutoraggio tra pari sono metodi a mediazione sociale che permettono di

creare dinamiche relazionali positive tra tutti gli studenti agendo contemporaneamente sul piano cognitivo (sulle diverse zone di sviluppo prossimale), intrapersonale (potenziamento dell'autoconsapevolezza e della fiducia in se stessi), interpersonale (sviluppo della fiducia negli altri, della capacità di negoziare le informazioni, di entrare in una relazione empatica) (Caon F., 2022: 38).

E sono “facilmente integrabili con una didattica ludica in quanto molte attività ludiche a coppie e/o in gruppo possono essere rese cooperative o semplicemente interdipendenti.” (Caon F., 2022: 38)

In accordo con l'autore si esaminano in questo paragrafo queste due metodologie poiché coerenti con l'impianto teorico proposto a sostegno della sperimentazione descritta nell'ultimo capitolo.

Il cooperative learning individua nella eterogeneità della classe il fattore determinante per lo sviluppo dei singoli e si basa proprio sulla valorizzazione delle differenze:

i gruppi che mostrano differenze interne di background, di livello di capacità e di sesso sembrano idonei a stimolare le attività di elaborazione dei contenuti, di memorizzazione a lungo termine, di riflessione e ragionamento, a promuovere l'assunzione e l'esercizio

dei ruoli di tutoring e di tutee, a valorizzare la ricerca di prospettive diverse che favoriscono l'approfondimento dei contenuti da apprendere (Johnson et al. 1996, 25).

Nel gruppo cooperativo “gli studenti sono motivati a cooperare condividendo responsabilità e impegno; sviluppano e migliorano le relazioni sociali anche in funzione di un livello migliore di apprendimento.” (Caon F., 2022: 38)

Il ruolo dell'insegnante è quello di “facilitatore e conduttore”, in grado di “strutturare compiti che richiedono interdipendenza positiva, una cognizione per la quale il successo o il fallimento del singolo è interconnesso a quello degli altri componenti del gruppo.” (Caon F., 2022: 39)

Inoltre “crea le condizioni perché il gruppo cooperativo divenga il ‘mezzo’ per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari superiori a quelli che si potrebbero raggiungere in un contesto di apprendimento individualistico o competitivo.” (Caon F., 2022: 39)

Il peer tutoring si configura come una metodologia particolarmente adatta “all'integrazione delle differenze, attuando un reciproco sostegno alle difficoltà e valorizzando le potenzialità di ciascuno.” (Santi M., 2006: 79) Inoltre “il processo di tutoraggio tra pari si inserisce a pieno titolo tra le forme di ‘impalcatura cognitiva’ proposte secondo il modello vygotkiano del rapporto tra apprendimento e sviluppo. Il tutoraggio consente vantaggi per ogni membro della comunità offrendo vantaggi e affetti positivi sia sull'”assistito’ che sull'”insegnate’.” (Santi M., 2006: 80)

“Uno dei concetti di base del tutoring è quello di ‘reciprocità’. Ognuno, infatti, proprio in virtù dell'idea che tutti i talenti sono da valorizzare e che tutte le intelligenze da potenziare, può insegnare qualcosa ad un altro.” (Caon F., 2022:

39) Infatti “nessun è esperto o principiante in assoluto ma solo relativamente al contesto in cui si trova in tutte le sue componenti cognitive, metacognitive, motivazionali e relazionali.” (Santi M., 2006: 81)

Caon (2022: 41) riassume gli aspetti qualificanti del tutoraggio:

- “la promozione del senso di competenza di ciascuno, la fiducia personale e il potenziale miglioramento dell’autostima: nel rapporto di tutoring, i tutor (coloro che tutorano) imparano ad essere formativi nei confronti dei loro tutee (coloro che sono tutorati), e questo dà loro fiducia e senso di responsabilità
- lo sviluppo contemporaneo di strategie cognitive e metacognitive: lo studente, dovendo spiegare al compagno, si trova nella condizione di notare la necessaria ristrutturazione delle proprie conoscenze in modo sequenziale, tenendo anche conto delle difficoltà di comprensione che l’altro può incontrare e valorizzando i punti forti costituiti dalle preconoscenze che già possiede. Egli impara così a negoziare, a sviluppare strategie comunicative per facilitare la comprensione;
- lo sviluppo di competenze diversificate e il conseguente allargamento delle possibili aree di valutazione.”

Come afferma Santi (2006):

Cooperare significa aiutarsi a vicenda (*peer tutoring*) nel comprendere le caratteristiche di un nuovo concetto; significa possedere un modello interno delle difficoltà altrui e come saperle aggirare perché già espedito; significa agevolare l’articolazione di processi e concetti facendo acquisire maggior consapevolezza e controllo sugli stessi e sul modo di impiegare la conoscenza (transfer e applicazione). (2006:79)

In conclusione:

La cooperazione agisce contemporaneamente sul piano affettivo, cognitivo e relazionale promuovendo in classe un clima di attenzione all'altro e di prosocialità. Il valore del singolo e del gruppo, quindi, trovano nell'attività cooperativa una loro positiva sintesi e una possibilità di realizzazione operativa. (Caon F., 2008:46)

2.4 La didattica ludica

La glottodidattica ludica è una metodologia che si inserisce nell'ampia prospettiva socio costruttivista e opera in coerenza rispetto i principi fondati dell'approccio umanistico e comunicativo. In questa visione la dimensione ludica assume le caratteristiche di uno strumento di facilitazione linguistica grazie alla sua natura globale e olistica (Freddi 1990).

A questo proposito Caon scrive:

“Il gioco risulta essere esperienza complessa e coinvolgente ma non solo perché attiva la persona globalmente; esso permette alla persona anche di apprendere, attraverso la pratica, in modo costante e naturale, accrescendo costantemente le proprie conoscenze e competenze”
(Caon F., 2022: 54).

L'autore ha condotto approfonditi studi su questa metodologia (Caon F., Rutka S., 2006; Caon 2022) e si ritiene utile seguire il suo contributo nella trattazione di questo paragrafo.

Secondo lo studioso l'insegnante che adotta una glottodidattica ludica:

individua nella ludicità il principio fondante per promuovere lo sviluppo globale dell'allievo; l'insegnante mira, perciò, sia a creare un ambiente d'apprendimento caratterizzato da mancanza di stress

negativo, sia a promuovere un approccio ludico all'attività didattica, facendo leva, ad esempio, sulla motivazione profonda degli studenti, sul piacere della sfida e sul valore della cooperazione per il conseguimento di un obiettivo, permettendo allo studente di affrontare in modo sereno lo studio della lingua e coinvolgendo, nel processo d'apprendimento, le dimensioni cognitiva, emotiva, sociale e sensomotoria. (Caon F., 2022: 59)

Inoltre:

utilizza il gioco come modalità strategica per il raggiungimento di mete educative e di abilità linguistiche; attraverso il gioco, infatti, si assumono e si rielaborano i dati della realtà, si espandono e si organizzano le conoscenze in reti concettuali sempre più complesse, in un continuum dinamico che vede l'allievo intrinsecamente motivato e protagonista del suo percorso formativo. (Caon F., 2022: 59)

Nell'individuare i principi, ai quali fare riferimento nella trattazione della glottodidattica ludica, Caon rielabora i concetti chiave esplicitati da Freddi (1990):

Sensorialità

Gli studi sul funzionamento neuro-sensoriale dell'uomo sottolineano l'importanza del coinvolgimento di tutti i canali sensoriali nelle dinamiche di comunicazione-significazione. Una glottodidattica ludica richiede, per la natura stessa del gioco, esperienze multisensoriali che, sollecitando canali sensoriali abitualmente trascurati dalla scuola, rendono più completo e produttivo l'apprendimento linguistico (Caon F., 2022: 60).

Motricità

“In prospettiva glottodidattica, sensorialità e motricità concorrono insieme alla elaborazione di percorsi di insegnamento-apprendimento che accostano e integrano linguaggi verbali e non verbali” (Caon F., 2022: 60).

Semioticità

L'apprendimento della lingua deve essere inserito in un quadro comunicativo in cui sia presente la pluralità di linguaggi che definiscono la complessa dimensione della comunicazione. La parola va armonizzata con suoni, gesti, ambienti e oggetti dello scenario comunicativo: la metodologia ludica offre un contesto ottimale per questo scopo (Caon F., 2022: 60).

Relazionalità

La capacità di mettersi in relazione con gli altri è una delle dotazioni con cui il bambino viene al mondo. La lingua, indipendentemente dall'esistenza reale di un *language acquisition device*, viene appresa con gli altri e dagli altri in uno scambio dialogico grazie al quale gli apprendenti possono anche interiorizzare le regole sociali che governano tale scambio (Caon F., 2022: 60).

Pragmaticità

“La lingua riveste interesse perché permette di ‘fare’ cose. La lingua è azione sociale e in un contesto ludico la lingua è usata con lo scopo di giocare e di influenzare le azioni degli altri.” (Caon F., 2022: 60)

Espressività

“Giocare significa anche creare con la fantasia, fingere, esprimere sogni ed emozioni; esperienze, queste, che trovano veicolo ed espressione nella lingua.” (Caon F., 2022: 61)

Autenticità

Il contesto del gioco rende psicologicamente autentica qualsiasi situazione (si pensi ai giochi di simulazione dei bambini) e quindi favorisce un'immersione in ciò che si sta facendo. Tale immersione facilita la già citata *rule of forgetting* di Krashen, che rappresenta un altro elemento portante della glottodidattica ludica (Caon F., 2022: 61).

Biculturalismo e comunicazione interculturale

Apprendere una lingua, come diceva Martinet, non consiste nel mettere etichette nuove su oggetti noti, ma significa necessariamente apprendere anche la cultura in cui gli oggetti noti vivono e vengono usati – e, con la cultura, comprendere differenti modalità di comportamento sociale e diversi modi di veicolare comunicativamente i medesimi valori (Caon F., 2022: 61).

Naturalità

La sfida che si pone la glottodidattica è quella di creare ambienti di apprendimento della lingua straniera o seconda che, avvicinandosi all'universo in cui si acquisisce la lingua madre, favoriscano il processo inconsapevole di 'acquisizione' stabile e profonda della lingua più che quello di 'apprendimento', nell'accezione della Second Language Acquisition Theory di Krashen. Il contesto ludico sembra essere l'ideale per ricreare quella situazione di 'naturalità', per stimolare motivazione e coinvolgimento cognitivo ed emotivo che permettono l'attivarsi del processo di acquisizione linguistica in modo simile, almeno in parte, a quello della lingua materna (Caon F., 2022: 62).

La metodologia ludica permette di:

“creare un contesto in cui imparare la lingua sia un atto motivante, significativo, autentico: predisporre un ambiente sfidante cognitivamente e non ansiogeno in

cui lo studente sia coinvolto in attività che lo portino alla scoperta e all'uso di un nuovo codice con cui comunicare facendo leva su una motivazione intrinseca basata sul piacere” (Caon F., 2022: 63);

“far vivere all’allievo un’esperienza totalizzante: fornire una diversificazione di stimoli che coinvolgono – anche simultaneamente – diversi canali percettivi” (Caon F., 2022: 63);

“far partecipare attivamente gli studenti: lo studente diventa un protagonista attivo, si mette in relazione con i compagni e può sfruttare diverse conoscenze ed abilità pregresse, non legate necessariamente alla competenza linguistica” (Caon F., 2022: 63);

“apprendere facendo coinvolgendo l’apprendente anche dal punto di vista motorio favorisce un’acquisizione più stabile e duratura della lingua poiché, da un lato, stimola tutti i canali sensoriali e, dall’altro, permette ad ogni studente di utilizzare modalità da lui privilegiate” (Caon F., 2022: 63).

“apprendere attraverso il problem solving: legare l’apprendimento al gioco di esplorazione e di scoperta, alla formulazione di ipotesi, al confronto e alla negoziazione con i compagni, alla verifica della soluzione ha una rilevanza particolare quando si parla di acquisizione della lingua” (Caon F., 2022: 63).

“apprendere competenze linguistiche e sociali: il gioco è relazione sociale; è accettazione, rispetto, interiorizzazione di regole condivise. Il gioco mediato dall’insegnante educa gli studenti all’autocontrollo e al rispetto reciproco senza perdere le caratteristiche di piacevolezza” (Caon F., 2022: 63);

“sfidare se stessi e gli altri se ben gestita sul piano educativo, la sfida ha un forte potere motivazionale e può essere fonte di divertimento” (Caon F., 2022: 63);

“maturare consapevolezza delle strategie di apprendimento e delle conoscenze acquisite: perché il gioco diventi parte integrante, non basta la frequenza continua, serve anche il raccordo strutturale, sistematico tra il momento giocoso e il processo di apprendimento: questo si realizza facendo seguire al gioco un momento di sintesi del lavoro svolto, di sistematizzazione delle conoscenze acquisite” (Caon F., 2022: 63);

“riflettere sulla propria cultura e comprendere le culture altrui: il gioco, come la lingua, è espressione della cultura che l’ha creato. I giochi tradizionali sono un’occasione per un uso autentico della lingua e per un’analisi interculturale” (Caon F., 2022: 63).

2.5 Il ruolo del docente

Nella prospettiva socio costruttivista gli studenti sono attori di una comunità le cui le esperienze di apprendimento sono strutturate in modo da fornire una pluralità di punti di vista. La diversità è valorizzata come risorsa e l’obiettivo è costruire conoscenze condivise. In questo paradigma il ruolo del docente è “di attivare queste risorse per agire contemporaneamente sul piano cognitivo, relazionale, affettivo ed emotivo, per promuovere apprendimento significativo, puntando sull’interazione faccia a faccia tra pari, che è meno ansiogena e più immediata di quella adulto/ragazzo, ed è percepita come meno giudicante” (Caon F., 2022:41). È l’insegnante, dunque, nel suo ruolo di regista e facilitatore che “crea le condizioni perché il gruppo cooperativo divenga il ‘mezzo’ per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari superiori a quelli che si potrebbero raggiungere in un contesto di apprendimento individualistico o competitivo” (Caon F., 2022: 39).

Come docenti è fondamentale pensare all'attività didattica come "un'attività situata, che implica trasformare il momento della lezione in un'autentica situazione partecipativa caratterizzata da una continua tensione tra l'intenzionalità euristica che la regola, la motivazione intrinseca che la rinforza e il contesto che la produce" (Santi M. 2006: 70).

In relazione alla trattazione di questo tesi il docente deve:

studiare i modi e i mezzi di raccordo tra la realtà linguistica extra-scolastica e il lavoro in classe per far sì che da un lato si raccolga in aula il prezioso e vivo contributo dell'esterno, aiutando l'allievo ad acquisirlo, sistematizzarlo e interrelarlo con quanto già conosce, e dall'altro che la lezione rimandi a sua volta al mondo esterno, che ponga le condizioni per far sì che l'input che gli studenti riceveranno all'esterno risulti comprensibile (Balboni, 1994: 13)

2.6 Sintesi

In questo capitolo, che chiude idealmente la parte teorica della tesi, si è voluto porre attenzione sulla dimensione sociale dell'apprendimento. La classe è un contesto che offre nella sua eterogeneità la presenza di una molteplicità di soggetti in relazione tra loro. In questa situazione intersoggettiva risulta fondamentale valorizzare il potenziale cognitivo dell'interazione sociale.

Secondo Santi (2006) pensare alla classe come a *una comunità di apprendimento* (Brown A., Campione J., 1990) permette di rendere "operativa la triplice alleanza tra *cognizione, metacognizione e motivazione* che consente ad un apprendimento di essere *significativo*, ovvero efficace (organizzato, reperibile e trasferibile), consapevole (intenzionale, riflessivo ponderato) e gratificante (voluti, interessante e accrescitivo)" (Santi M., 2006: 69),

Risulta fondamentale, dunque, anche nell'educazione linguistica adottare delle metodologie che consentano la mediazione reciproca tra gli studenti affinché si instauri una responsabilità condivisa dello sviluppo di conoscenza. Questa visione traduce il concetto di *scaffolding* (Bruner 1976) e di *zona di sviluppo prossimo* (Vygotskij 1969) in un senso più operativo e didattico.

A questo proposito si sono descritte delle metodologie in grado di promuovere l'apprendimento linguistico attraverso il *corpo* (Total Physical Response), il *contesto* (Natural Approach) e *l'interazione tra i discenti* (Cooperative learning e Peer Tutoring). Si è scelto di dedicare particolare attenzione alla Glottodidattica ludica, declinata sull'educazione linguistica poiché si ritiene che questa metodologia offra la possibilità di coniugare e attivare tutte le modalità precedentemente descritte. Il gioco, infatti, permette al discente di apprendere attraverso il movimento, in un contesto motivante che favorisce un'esposizione alla lingua autentica instaurando relazioni sociali che sostengono lo sviluppo cognitivo. All'interno di questa tesi le metodologie appena citate trovano la loro applicazione concreta nei laboratori sportivo didattici che verranno descritti nella seconda parte del presente lavoro.

Ponendo una riflessione più ampia e completa si può affermare che i contributi teorici affrontati nel primo e secondo capitolo sostengono il pensiero pedagogico che sta alla base delle pratiche didattiche che caratterizzano i laboratori sportivo didattici. In particolare attraverso la sperimentazione, descritta nell'ultimo capitolo, è stato possibile dimostrare la valenza del gioco del calcio come strumento di apprendimento linguistico. Le scelte didattiche e metodologiche operate riconoscono il ruolo attivo del discente nella costruzione del proprio apprendimento che avviene grazie all'interazione con l'ambiente e con gruppi eterogenei. Il contributo delle neuroscienze, inoltre, suggeriscono che l'approccio

incarnato alla lingua possa fornire sostegno alla glottodidattica e aprire la strada a nuove strategie nell'insegnamento delle lingue incentrate sul ruolo del corpo e dell'esperienza sensorimotoria.

CAPITOLO 3

Apprendimento linguistico e sport

In questo capitolo viene presa in esame l'acquisizione dell'italiano come seconda lingua attraverso lo sport in aderenza con i contributi teorici presentati nei capitoli precedenti. In particolare verrà evidenziato come i presupposti esplicitati attraverso la scoperta dei neuroni specchio, gli studi sulla motivazione e l'approccio socio costruttivista possano trovare un'applicazione operativa nelle scelte metodologiche operate nei laboratori sportivo didattici.

3.1 I principi neuroscientifici dell'apprendimento linguistico attraverso lo sport

I contributi delle neuroscienze risultano fondamentali per l'apprendimento linguistico. Come afferma Daloiso: “Conoscere il funzionamento del cervello dell'allievo durante l'apprendimento è essenziale per la progettazione di percorsi didattici davvero efficaci e rispettosi delle caratteristiche dell'allievo” (Daloiso M., 2005: 133). In questo paragrafo vengono presi in esame i concetti di multisensorialità e bimodalità in relazione all'educazione linguistico sportiva.

3.1.1 Multisensorialità

Secondo Caon (2008: 45) “Lo sport permette naturalmente l'elaborazione di percorsi di insegnamento-apprendimento che accostino ed integrino lingua e movimento, linguaggi verbali e non verbali.” Dunque

la stimolazione multisensoriale e il materiale organizzato in modo da stimolare e far crescere intelligenze e stili diversi può agire anche a livello inconscio per migliorare l'apprendimento: mentre la nostra mente conscia si concentra su uno degli aspetti, quella non-conscia annota comunque anche la

‘visione periferica’ e rinforza in questo modo l’apprendimento (Vettorel 2006: 94).

Questo avvalorava il principio che la glottodidattica debba coinvolgere più canali sensoriali per favorire la partecipazione attiva del discente e sostenere la motivazione intrinseca nell’apprendimento linguistico. Caon sottolinea che per Ekwall e Shaker (in Ginnis 2002, p. 24) “le persone ricordano il 10% di quello che leggono, il 20% di quello che sentono, il 30% di quello che vedono, il 50% di quello che sentono e insieme vedono, il 70% di quello che dicono e il 90% di quello che dicono e insieme fanno”. In questa prospettiva si può affermare che l’attività sportiva “permette di utilizzare contemporaneamente differenti modalità sensoriali creando quindi una naturale ridondanza di informazioni utili per l’apprendimento consapevole e l’acquisizione inconsapevole” (Caon F., 2008: 46) e ne consegue che “sollecitando canali sensoriali abitualmente trascurati dalla scuola, la pratica sportiva può rendere maggiormente variato e produttivo l’apprendimento linguistico” (Caon F., 2008: 46).

3.1.2 Bimodalità

Il principio di bimodalità è stato proposto da Danesi nel 1986 e cerca di avvicinare la glottodidattica e le neuroscienze.

Riconoscendo l’importanza che concetti come lateralità, dominanza emisferica, periodo critico e plasticità cerebrale rivestono in funzione dell’apprendimento e dell’acquisizione linguistica, tale visione vuole tutt’oggi chiarire meglio la natura di questi rapporti inquadrandoli nell’ambito della glottodidattica (Danesi M., 1998: 39).

Secondo Danesi, l’apprendimento linguistico è “un processo neurologicamente bilaterale (principio di bimodalità) in cui è coinvolto

innanzitutto l'emisfero destro e successivamente quello sinistro (principio di direzionalità)" (Caon F., 2008: 46).

Declinato all'attività sportiva Caon (2008: 46) sostiene:

“Attraverso la proposta di attività linguistico-motorie in cui ad una sollecitazione verbale non sia necessario far corrispondere una risposta verbale ma basti un movimento, si può dunque sviluppare un modello glottodidattico che:

- rispetti la natura della percezione (globale > analitico, emisfero destro > emisfero sinistro);
- abbia come primo obiettivo la comprensione anziché la produzione rispettando così la sequenza spontanea dello sviluppo di abilità linguistiche (comprensione orale > produzione orale).”

Appare evidente l'importanza di

promuovere una glottodidattica (specialmente in età precoce) che sia condotta attraverso modalità motorie e interattive, all'interno di un contesto sfidante ma poco ansiogeno come il gioco (cfr. Caon, Rutka, 2004), che permettano anzitutto di “usare” la lingua (emisfero destro) e poi di sistematizzarla in regole e forme grammaticali (emisfero sinistro) all'interno di contesti più formali (Caon F., 2008: 47).

3.2 Il calcio nella glottodidattica ludica

Nel capitolo precedente sono stati delineati i principi della glottodidattica ludica che sostengono il ruolo del corpo e quindi dell'attività sportiva nell'apprendimento linguistico. In questo paragrafo viene posta attenzione alle attività calcistiche “all'interno di un quadro metodologico definito a mediazione sociale” (Caon F., 2008: 48). Il gioco del calcio, infatti, “presenta delle naturali

caratteristiche che lo rendono coerente con tali valori e con lo sviluppo di competenze cognitive, espressive e sociali” (Caon F., 2008: 49).

L'autore afferma:

Il gioco del calcio pone il giocatore nella naturale necessità di sviluppare relazioni positive: il singolo, per migliorare, deve potenziare contemporaneamente qualità personali e capacità interpersonali, deve saper perfezionare la tecnica calcistica (il controllo del pallone, la coordinazione motoria per i movimenti specifici) e potenziare le capacità atletiche (resistenza e forza fisica, equilibrio) ma nel contempo deve sviluppare capacità strategiche che lo mettano in condizione di integrarsi, pur nella sua specificità, dentro ad uno schema di gioco che non può prescindere dagli altri partecipanti (Caon F., 2008: 49).

Il gioco si configura come una modalità strategica per l'apprendimento linguistico e secondo Caon consente di integrare le seguenti componenti:

- “cognitive: ad esempio, l'elaborazione di una strategia di gioco, l'apprendimento di regole;
- linguistiche: ad esempio, la lettura o la spiegazione di regole, le routine quali la conta o le frasi rituali che accompagnano alcuni giochi, le interazioni spontanee legate al gioco;
- affettive: ad esempio, il divertimento, il piacere, la motivazione al gioco;
- sociali: ad esempio, la squadra, il gruppo;
- motorie e psicomotorie: ad esempio, il movimento, la coordinazione, l'equilibrio;
- emotive: ad esempio, la paura, la tensione, il senso di liberazione;

- culturali: ad esempio, le regole specifiche, le modalità di relazione e le ritualità che precedono, accompagnano e chiudono il gioco;
- transculturali: ad esempio, la necessità delle regole e la necessità, affinché vi sia gioco, del rispetto delle stesse” (Caon F., 2008: 41).

Il gioco di squadra si delinea all'interno della cornice, già esposta, dell'apprendimento cooperativo. I concetti di *responsabilità condivisa*, *zona di sviluppo prossimale* e *leadership distribuita* trovano la loro dimensione pratica nel gioco di squadra dove ogni componente “è portatore di risorse in termini di conoscenze e di competenze particolari” (Caon F., 2008: 41) e il docente ha il compito di “attivare queste risorse per agire contemporaneamente sul piano cognitivo, relazionale, affettivo ed emotivo e per promuovere apprendimento significativo” (Caon F., 2008: 41).

Il connubio tra educazione linguistica e attività sportive che si intersecano nel gioco di squadra risulta fondamentale per sviluppare:

- “abilità sociali (comprensione della differenza, empatia);
- conoscenze e competenze culturali (comprensione della cultura scolastica italiana e di alcune regole implicite);
- autostima (un neoarrivato può immediatamente risultare eccellente all'interno di una vasta e differenziata gamma di attività);
- competenze interculturali (consapevolezza delle differenze e delle somiglianze tra i popoli, valorizzazione della differenza come potenziale generatore di plus valore)” (Caon F., 2008: 60).

3.3 Il modello della “scuola calcio interculturale”

In coerenza anche con quanto teorizzato finora, Caon (in Caon e Ongini, 2008) ha elaborato un modello di una “scuola calcio” (ma l’esperienza è stata poi adattata anche ad altri sport di squadra, come ad esempio la pallavolo) finalizzata all’apprendimento integrato di lingua, intercultura e contenuti disciplinari. Il modello è stato applicato nei progetti GOL e Pallavolo.

Gli obiettivi del progetto sono (Caon, Ongini, 2008):

- “Rielaborare le metodologie glottodidattiche adattandole ad un contesto particolarmente complesso come il laboratorio multiculturale, plurilivello e plurietà
- Favorire l’apprendimento significativo della lingua italiana per studenti migranti attraverso contesti facilitanti e metodologie che valorizzino le differenze
- Permettere agli studenti italiani in difficoltà scolastica di trovare spazi di “eccellenza” in cui tutorare studenti migranti
- Attivare delle tecniche per il tutoraggio tra pari tra studenti migranti e tra migranti e italiani
- Promuovere i valori dell’educazione interculturale attraverso modalità innovative e motivanti quali lo sport
- Utilizzare lo sport come strumento di promozione dell’individuo in un contesto d’integrazione tra persone e culture, recuperandone così la piena dimensione valoriale (responsabilità individuale, senso del gruppo, condivisione delle responsabilità negli obiettivi)

- Promuovere iniziative a carattere sportivo-educativo che permettano di costruire nuovi spazi di condivisione e di cooperazione tra minori italiani e non italiani
- Promuovere il benessere psicofisico attraverso contesti educativi e ricreativi
- Iniziare un percorso collaborativo “integrato” in cui Università e altre istituzioni – quali scuole ed enti pubblici – trovassero una condivisione di valori e di strategie operative su progetti ampi e complessi”.

Parole chiave del progetto sono l’interdipendenza e la permeabilità dei diversi contesti di apprendimento (aula e campo sportivo). Con tali parole chiave si intende il fatto che tra aula e campo vi sia una costante “comunicazione” per cui ciò che viene esperito in campo “permea” anche in aula e allo stesso modo, nella programmazione, il progetto va considerato in modo unitario, avendo cioè cura di creare una costante attenzione alla ridondanza del lessico, delle strutture linguistiche e dei contenuti disciplinari, fondamentale per facilitare l’apprendimento come abbiamo già fatto vedere nei capitoli precedenti.

Nel dettaglio, tali parole chiave facilitano:

- “dal punto di vista glottodidattico una “ridondanza” di lessico e strutture tra campo e aula, la comprensione dell’input linguistico attraverso la concretezza dell’esperienza sensomotoria coordinata con l’input stesso, il trasferimento dell’input linguistico all’astrazione della lettura e della scrittura,
- dal punto di vista interculturale la possibilità di far vivere un’esperienza coinvolgente e complessa, in quanto implica una partecipazione emotiva, cognitiva, affettiva e motoria delle persone. Tale partecipazione rappresenta l’occasione per ragionare, in una fase metacognitiva e metaemotiva, sul valore della differenza e della cooperazione che il gioco di squadra necessariamente veicola,

- dal punto di vista educativo (intrapersonale, interpersonale e culturale) permette di acquisire conoscenze e competenze su alcuni ambiti correlati al gioco del calcio in cui si coniugano lingua e attività sportiva. È il caso, ad esempio, di norme d'igiene personale, d'educazione alimentare e alla salute, di traumatologia e di primo soccorso, di scrittura giornalistica in ambito sportivo. L'attività sportiva permette di veicolare e rinforzare messaggi educativi che, attraverso mediazioni verbali e decontestualizzate, sarebbero difficilmente comprensibili a studenti migranti in possesso di esigue capacità di comprensione linguistica” (Caon, Ongini, 2008).

CHAPTER 4

An experimentation

This chapter presents a case study carried out with 12 students who participated in a sports language laboratory on learning Italian as a Second Language through football.

The study aimed at exploring the correlation between motivation, language education and football through qualitative research. In particular, the purpose was to understand the impact of a sport and language laboratory on the students' motivation. Data were collected through field notes and an interview. The results show the efficacy of football as a learning tool aimed at enhancing pupils' motivation in Second Language Acquisition.

The first paragraph illustrates the features of the context in which the experimentation was carried out. The following paragraphs report the development of the case study and the appraisals produced.

4.1 The research context

The study was carried out during a larger project called “Gol! Imparo l’italiano con il calcio” that dealt with the learning of Italian as a L2 through football for pupils and the training of teachers regarding the methodologies and didactic implications adopted in the linguistic-sports laboratory. It was implemented during the 2° semester of the S. Y. 2021-2022 and it involved 12 students and 16 teachers. This project took place in the Istituto Comprensivo in San Martino Buon Albergo, Verona.

The PTOF of this Institute reports:

“Il Comune di San Martino Buon Albergo, che conta complessivamente circa 15 mila abitanti, si trova immediatamente a est della città di Verona. Negli ultimi anni si registra in aumento il fenomeno dell'immigrazione, prevalentemente esterna, che genera un ricambio costante della popolazione. Negli ultimi dieci anni la realizzazione di un nuovo piano regolatore ha portato, oltre all'aumento della popolazione, un ricambio significativo all'interno della stessa. I due fattori richiamati hanno comportato un aumento del livello di complessità, dato da fattori di eterogeneità. I vincoli dettati da un indice di background familiare non omogeneo sono stati letti come opportunità da parte del personale della scuola. Questo elemento ha infatti stimolato i docenti a progettare percorsi che possano offrire una molteplicità di stimoli culturali, educativi e umani, allo scopo di promuovere l'integrazione e la crescita dei ragazzi, attraverso lo sviluppo di sentimenti di accettazione, tolleranza e solidarietà, contro tutti i pregiudizi.”

The Istituto Comprensivo includes four kindergartens, three primary schools and a lower secondary school. The percentage of foreign students is 30% in kindergartens, 26.67% in primary schools and 27.45% in the lower secondary school.

The design set up by the Institute follows the vertical curriculum by preparing training plans based on the elements of the gradual and progressive development of the student's knowledge, with transversal, interconnected and preparatory objectives. The school curriculum is the set of learning experiences designed, implemented and evaluated by the school community in the pursuit of the following aims:

- Plurality of cultures;
- Conscious and open identity development;
- Freedom and equality art. 2, 3 of the Italian Constitution;
- Respect for differences;

- Particular attention to disability and any frailty;
- Centrality of the person.

The experimentation took place in the “Salgari-Barbarani” complex, involving pupils attending the fourth and fifth primary classes and the first class of the lower secondary school.

4.1.1 The legislation: the Institute in the documents

In accordance with the school regulations on the inclusion of foreign students, the institute prepares a welcome protocol to facilitate the insertion of NAI students. In compliance with Presidential Decree 394/99, paragraph 1, which provides that *“I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all’istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti all’obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia.”* (D.P.R. 394/99, comma 1)

This document states that the San Martino Buon Albergo Istituto Comprensivo undertakes to:

- Implement an appropriate reception of pupils.
- Promote a cordial relationship of families.
- Organize workshops for teaching Italian to foreign pupils.
- Create intercultural projects at school as a cross-disciplinary activity.
- Evaluate pupils according to planned objectives for them.

The protocol provides for the implementation of a Personalized Educational Plan in compliance with the current legislation on Special Educational Needs as follows:

- Ministerial Directive "Intervention tools for pupils with special educational needs and the territorial organization for school inclusion" of 27/12/2012.
- Ministerial Circular No. 8 of 6 March 2013.
- Intervention tools for pupils with Special Educational Needs. AS 2013/2014. Clarifications. Rome, 22 November 2013. Prot. n. 2563.
- Intervention tools for pupils with Special Educational Needs and the territorial organization for school inclusion: key concepts and guidelines for action. December 2013
- Guidelines for the reception and integration of foreign students. February 2014

The document is compiled by a teacher in the event that a foreign pupil is unable to follow the didactic path common to the class, in a temporary situation of linguistic hindrance. The PDP is adopted for the time deemed strictly necessary for its adequate recovery and it is the basis on which an evaluation is expressed in the final report. It can possibly be reformulated the following year on the basis of the linguistic progress made by the student. The document emphasizes the importance of promoting educational didactic strategies over dispensatory measures due to the transitory nature of these interventions.

4.1.2 Language laboratories

As already mentioned in the previous paragraph, the percentage of students with a migratory background in the Institute in this study is quite high. For this reason, the school has been organizing language workshops for several years, during curricular hours, to encourage the learning of the Italian language for recently immigrated students. These workshops are managed by the linguistic facilitators of Cestim¹ and starting from the school year 2019-2020, an internal teacher (the writer of this thesis) who works in synergy with the facilitators has also been involved with them to implement other language laboratories and workshops at different school levels. The students' linguistic level is improved thanks to interactive learning strategies that develop communication skills (BICS) and cognitive academic language proficiency (CALP) introduced by Cummins (1979, 1981a) in order to draw educators' attention

"to the timelines and challenges that second language learners encounter as they attempt to catch up to their peers in academic aspects of the school language. BICS refers to conversational fluency in a language while CALP refers to students' ability to understand and express, in both oral and written modes, concepts and ideas that are relevant to success in school." (Cummins, J.; 2008: 71)

The definition "students with a migratory background" includes a rather varied school population with multiple linguistic and learning needs connected to social integration.

In this case, the Italian taught as a second language in the laboratories in the Institute, represents a dynamic reality that is in constant evolution due to the

¹ Centro Studi Immigrazione.. For an in-depth look knowledge see <http://www.cestim.it/>

alternation and recurrent inclusion of foreign students during the school year. The teachers of the language laboratories focus on challenging activities for the different groups of pupils that keep the motivation of the class at a high level. The language laboratories for foreign students in the Salgari-Barbarani complex, where the experimentation took place, is a permanent space that is used by both by students of lower secondary school and by those of the primary school at different times. Language skills are developed in a non-judgmental environment where the students can build authentic relationships and feel an active part of their learning through targeted teaching situations. There were seven different groups of students divided into language levels and ages during the school year when the project was carried out. Three groups were made up of secondary school pupils and four groups were made up of primary school pupils.

4.1.3 The setup of the project

In the school year 2021/2022, the Director agreed to organise a series of training sessions held by Prof. Fabio Caon of Ca' Foscari University on the topic “The management of students of non-Italian citizenship in a class with differentiated skills” with all the teachers of the Istituto Comprensivo. After these training sessions, followed by the analysis of the educational needs of recently immigrated students, the idea of starting this project implied that it could stimulate the pupils' motivation by activating the effective interrelation between the school and the extra-curricular context. The project “Gol! Imparo l’italiano con il calcio” based on the model created by Prof. Caon, explained in the previous chapter, was adapted to fit the needs of the Istituto Comprensivo of San Martino Buon Albergo and the territory in which it is located. Therefore it was necessary to prepare a model that could:

- create new external areas for sharing and learning interaction among students;
- enhance to learn Italian in a real life context;
- foster the academic success of the students;
- promote intercultural education;
- take newly arrived students to territorial areas (for example sports fields) to accustom them to the territory and to build social inclusion;
- promote the use of alternative teaching methods for teachers.

After a feasibility study carried out by the school Director and the intercultural teaching team, including the writer of the thesis, the project started in April. The project was specifically set up for non-Italian-speaking pupils who have been resident on the Italian territory for less than four years, attending the fourth and fifth classes of primary school and the first class of lower secondary school. These criteria were chosen to avoid an excessively wide age gap and differentiated language levels within the same group of students participating in the project. The activities took place during extra-curricular hours and the students joined on a voluntary basis to make them feel that the proposal was a worthwhile opportunity. The intercultural referent of the plexus (the writer of the thesis) was responsible for collecting the participation forms and explaining the aims and organizational aspects to the students and to their respective families if they needed clarification.

4.1.3.1 Project Implementation

The project was developed along two lines: in addition to the didactic activities with the children, training regarding the methodologies and didactic implications

adopted in the linguistic-sports laboratory was also offered for teachers. This pursuit was performed by a group of trainers of the LabCom of Ca' Foscari University².

Students

A total of twelve students who met the criteria chose to participate in the project that took place during the months of April and May lasted 15 hours, and was implemented throughout 5 lessons of 3 hours each.

Each lesson was structured in two different phases:

1. An hour and a half of sporting activity on the soccer field in the neighbourhood near the school.
2. An hour and a half of activity in the language laboratory in the school.

Table1 Programmazione didattica

LEZIONE	CONTENUTI	LESSICO	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO <small>(tratti da MPI, 2012 Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione)</small>
1	IL CORPO	Le parti del corpo: coscia, braccio, mano, dita, ginocchio, piede, collo del piede, calcagno	-Partecipare attivamente alle varie forme di gioco collaborando con gli altri. -Riconoscere e denominare le parti del corpo. -Prendere la parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola.
2	LE AZIONI	Strisciare, saltare, correre, passare, scartare, tirare, fischiare,	Coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro (correre, saltare, lanciare...). Ampliare il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche ed extrascolastiche. Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe.

² Giulia Bortolon, Stefano Brianti, Annalisa Brichese, Matteo Piccoli guided by Prof. Fabio Caon.

3	GLI OGGETTI E LE REGOLE DEL GIOCO	Palla, porta, cinesini, maglietta, pantaloncini, oarastinco, porta, cappello, guanti	Comprendere e dare semplici istruzioni su un gioco o un'attività conosciuta. Rispettare le regole nella competizione sportiva: saper accettare la sconfitta con equilibrio e vivere la vittoria esprimendo rispetto nei confronti dei perdenti, accettando le diversità, esprimendo senso di responsabilità. Usare in modo appropriato le parole man mano apprese.
4	DOVE SI TROVA?	Avverbi di luogo: davanti- dietro, sopra-sotto, vicino-lontano, destra-sinistra, dentro-fuori, nord-sud-est-ovest	-Muoversi consapevolmente nello spazio circostante, orientandosi attraverso i punti di riferimento utilizzando gli indicatori topologici. -Comunicare la posizione degli oggetti nello spazio fisico, sia rispetto al soggetto, sia rispetto ad altre persone o oggetti utilizzando termini adeguati. -Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione.
5	GEOMETRIA IN CAMPO!	Perimetro, lato, angoli, triangolo, cerchio, rettangolo, quadrato	- Riconoscere, denominare e descrivere figure geometriche. - Ricostruire verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti.

Teachers

Sixteen teachers participated in the training connected to the project. The areas of teacher training were as follows:

- Scientific theories of learning by doing in a teaching context;
- Cooperative learning;
- Multi-sensorial and language learning.

It lasted 15 hours and was implemented throughout:

- 1 lesson of 4 hours to introduce the theoretical part of the project;
- 2 lessons of 3 hours each to work on the areas mentioned above;

- 5 lessons of debriefing of 1 hour each, after the activities in the field and in the language laboratory.

The teachers who dealt with the project participated in all students' sport activities and workshops as observers.

The case study presented below examined the section relating to didactic activities with the students.

4.2 The study

A single case study was applied as a research design. It was a single experiment focused on student participation in a sports language laboratory and it involved a single unit of analysis, i.e. students.

In order to improve some specific features concerning the interaction in relation to motivation, language acquisition and football, this study was developed in adherence to the characteristics of qualitative research.

Researchers claim: "At a general level, qualitative research is often described as a naturalistic, interpretative approach, concerned with exploring phenomena from the interior and taking the perspectives and accounts of research participants as a starting point" (R. Ormston; L. Spenser; M. Barnand; D. Snape; 2014: 3).

Denzin and Lincoln propose:

in spite of the inherent diversity within qualitative research, it can be described as: a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings and memos to self, qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them (2011: 3).

This survey follows the model of Framework Analysis developed by Ritchie & Spencer (1994). The model established a five-step process, which included the phases of familiarization, developing a coding framework, coding, charting and interpretation. (Ritchie & Spencer, 1994, pp. 173-194).

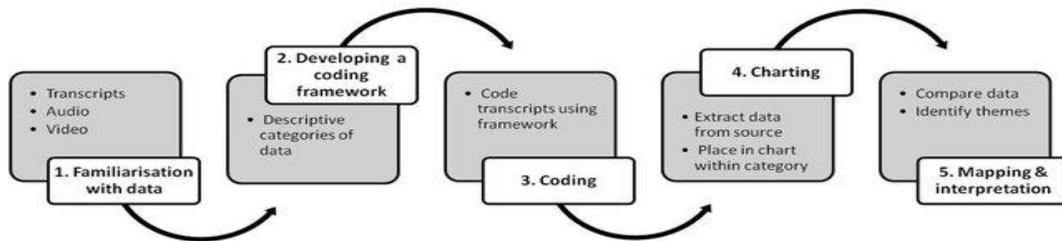


Figure 2 Five-step process in Framework Analysis, based on Ritchie and Spencer (1994)

“Framework is one approach to qualitative data analysis that offers the researcher a systematic structure to manage, analyse and identify themes enabling the development and maintenance of a transparent audit trail.” Hackett, A., & Strickland, K. (2018:3)

4.2.1 Purpose of the study and research questions

The main purpose of the study was to explore the students’ motivation regarding the football activities they took part in to promote the learning of Italian as a L2. In particular, the research project aimed at understanding if and how learning Italian as a L2 through football could have a positive impact on the intrinsic motivation of the students. In order to reach a satisfactory interpretation the survey was improved in accordance with Schumann's model of Stimulus Appraisal (1997) and it investigated the students’ evaluation of the activities

based on the five appraisal dimensions: novelty, pleasantness, need significance, coping ability, and compatibility with self and social image.

In order to understand whether the experimentation had a positive impact on the students' motivation, the following research questions (RQ) were formulated:

RQ1: Can football be a learning tool aimed at enhancing the pupils' motivation in Italian Second Language Acquisition?

RQ2: What are the students' appraisals regarding football activities?

RQ3: What are the students' appraisals regarding classroom activities?

4.2.2 Participants

The study involved 12 non-Italian-speaking pupils (5 females, 7 males), aged 10-12 (8 attending primary school, 4 attending middle school). They came from Pakistan (7), Sri Lanka (2), Morocco (1), Tunisia (1), China (1) and they were attending an Italian Language course at an A1/A2 level of the CEFR (CoE, 2020), offered by the school. Two of them had a cognitive deficit.

4.2.3 Method

The research adopted a qualitative approach and with this in mind, it was decided that an unstructured observation with field notes would have been used, and a semi-structured interview would have been carried out afterwards.

“Unstructured observation is used to understand and interpret cultural behaviour. It is based within the interpretist/constructivist paradigm that acknowledges the importance of context and the co-construction of knowledge between researcher and researched. “ (Mulhall A.; 2003: 306)

Srivastava, A. and Thomson, S. B. (2009: 75) claim:

In the semi-structured interviews the questions are open ended thus not limiting the of the respondents/interviewees choice of answers (Gubrium & Holstein, 2002, McCracken, 1988). The purpose is to provide a setting/atmosphere where the interviewer and interviewee can discuss the topic in detail. The interviewer therefore can make use of cues and prompts to help and direct the interviewee into the research topic area thus being able to gather a more in depth or detailed data set. (Creswell, 2003, McCracken, 1988, Patton, 2002).

Each of the interview sessions which lasted about 15 minutes took place in the students' classroom to provide a feeling of environmental familiarity and it was carried out by their teacher (the writer of this thesis). Given the characteristics of the qualitative research aims the interviews were recorded. After carrying out the set of twelve interviews, the data were transcribed to be analysed afterwards in congruence with the steps of the framework analysis (Ritchie & Spencer, 1994). Consequently, the data were grouped in tables that recapitulated the answers each student gave in the questionnaire pertaining to the interview.

4.3 Research Instruments

In order to carry out this survey, the observation with field notes and a semi-structured interview (see Appendix A) were used.

4.3.1 Doing observation and writing field notes

Julia Phillippi and Jana Lauderdale affirm: "Field notes are widely recommended in qualitative research as a means of documenting needed contextual information."(2018: 381)

The reason why this observation was chosen was "to offer insight into interactions, processes and behaviours that goes beyond the understanding conveyed in verbal account." (Ritchie at al; 2014: 244). And they also claim:

“the very presence of the researcher within the data is also where the richness of observation lies. The researcher’s experience of what they observe, their response to it, the physical and emotional feelings it evokes, are all part of where the value of observation lies.”(2014: 245).

The researcher’s active presence in this observation was *complete participant* (Gold; 1958), “in an attempt to have full membership of the group being studied, to take part in the same activities and interactions as the group concealing their observer role.” (Ritchie et al; 2014: 246)

According to C.M. Nicholls (2014) the observation was developed to make decisions about:

- The selection of observation sites: the soccer field and the classroom.
- The selection of observed activities: the physical setting, the human setting and the interactional setting.
- The selection of the time frame: during the five lessons.

Emerson et al. (1995: 48) describe two methods for writing field notes: the salience hierarchy and comprehensive note-taking. In this case they are both applied because “they are not mutually exclusive, but simply represent two practical approaches to the note-taking process.” (N.H. Wolfinger; 2002: 85)

4.3.2 Creating the Interview

The interview was developed by using a questionnaire with eleven items.

The first set of interviews included the reason why the students decided to participate in the language and football activities organized by the school and the students were also asked what they expected from this experience. The aim of this

first set was to understand whether the students' initial approach to the experience was positive or negative.

The second part of the interview, based on the five dimensions in Schumann's model, aimed at finding out if this experience had been perceived with appraisal or not. One question was compiled to represent the novelty dimension and two questions were compiled to represent each of the other dimensions.

4.4 Data Transcription and Analysis

In order to familiarize with the data steps (figure 1), the recordings were listened to and were later written in dialogues. Each question in each dialogue was marked with the letter "Q". The letter "S" refers to the voice of the researcher when she adds information in the dialogue. The initials "St.", associated with a number (ex. "St.1", "t.2" etc.), refer to the student who is being interviewed.

The sentences written in italics are exact words spoken by student.

4.4.1 The Data: the learners' answers

Student 1

Q1. Perché hai deciso di partecipare a questo progetto?

St1: Mi è piaciuto iscrivermi perché il calcio è il mio sport preferito.

Q2. Cosa ti aspettavi da questa esperienza?

St1: Pensavo che fosse difficile invece è stato facile.

Q3. Ti è piaciuto partecipare al progetto?

St1: Sì.

Q4. Cosa ti è piaciuto?

St1: Mi è piaciuto partecipare perché mi faceva imparare cose nuove dell'italiano.

Q5. A quale altra esperienza fatta in precedenza lo puoi paragonare?

St1: Era la prima volta.

Q6. Come ti sentivi nel laboratorio linguistico?

St1: Mi sentivo normale.

Q7. Come ti sentivi in campo?

St1: Mi sentivo come fossi un calciatore.

Q8. Come sono state le attività del laboratorio?

St1: Le attività mi piacevano, qualcuna era facile, qualcuna era difficile.

Q9. Come sono state le attività in campo?

St1: Alcune erano facili...dei tiri con il portiere.

Q10 Pensi di aver imparato qualcosa di nuovo?

St1: Sì.

Q11 Pensi che sia stato utile per imparare l'italiano?

St1: Mi è servito così tanto!

Student 2

Q1: Perché hai deciso di partecipare a questo progetto?

St.2: Perché a me piace calcio.

Q2. Cosa ti aspettavi da questa esperienza?

Giochiamo a calcio poi veniamo a scuola facciamo italiano un pochino...

[St.2 appare un po' nervoso, lo rassicuro spiegandogli che non ci sono risposte giuste o sbagliate, le domande vengono fatte solo per conoscere la sua opinione.]

Q3: Ti è piaciuto partecipare al progetto?

St.2: Molto.

Q4: Cosa ti è piaciuto del progetto?

St.2: Le maestre nuove.

S: Le formatrici? Annalisa e Giulia?

St.2: Sì, sì.

Q5: A quale altra esperienza fatta in precedenza lo puoi paragonare?

St.2: Non so...era la prima volta.

Q6. Come ti sentivi nel laboratorio linguistico?

St.2: Stavo bene perché c'erano i miei amici.

Q7. Come ti sentivi in campo?

St.2: Mi sentivo che ero un calciatore di calcio.

Q8. Come sono state le attività del laboratorio?

St.2: Un po' facili e un po' difficili...mi piaceva dire le cose.

Q9: Come sono state le attività in campo?

St.2: Un po' facili.

Q10 Pensi di aver imparato qualcosa di nuovo?

St.2: Sì, perché non sapevo delle parti del corpo.

Q11 Pensi che sia stato utile per imparare l'italiano?

St.2: Sì.

Student 3

Q1. Perché hai deciso di partecipare a questo progetto?

St.3: Perché mi piace calcio.

Q2. Cosa ti aspettavi da questa esperienza?

St.3: Io aspettavi che chi giocavi a calcio.

Q3. Ti è piaciuto partecipare al progetto?

St.3: Sì

Q4. Cosa ti è piaciuto del progetto?

St.3: A giocare a calcio, c'era anche amici...ho giocato con loro a calcio.

Q5. A quale altra esperienza fatta in precedenza lo puoi paragonare?

[St.3 non comprende la domanda la riformulo chiedendo: "Era la prima volta che facevi un'esperienza così?]

St.3: Era la prima volta.

Q6. Come ti sentivi nel laboratorio linguistico?

St.3: Stavo bene a fare (*dare*) risposte.

Q7. Come ti sentivi in campo?

St.3: Stavo bene.

Q8. Come sono state le attività del laboratorio?

St.3: Abbastanza facili.

Q9. Come sono state le attività in campo?

St.3: Un po' bene... facili.

Q10 Pensi di aver imparato qualcosa di nuovo?

St.3: Sì.

Q11 Pensi che sia stato utile per imparare l'italiano?

St.3: Io ho imparato le parti del corpo, un po' italiano.

Student 4

Q1. Perché hai deciso di partecipare a questo progetto?

St.4: Qualcuno mi ha convinto perché prima pensavo che il calcio era un po' brutto, pensavo che era una cosa brutta per me, ma dopo ho capito che era stata bella.

Q2. Cosa ti aspettavi da questa esperienza?

St.4: Pensavo che io non riuscirei a fare le cose, che i professori [*i formatori*] siano severi...

Q3. Ti è piaciuto partecipare al progetto?

St.4: Mi è piaciuto un sacco.

Q4. Cosa ti è piaciuto del progetto?

St.4: Abbiamo fatto cose divertenti, abbiamo fatto partite e ci siamo pure allenati.

Q5. A quale altra esperienza fatta in precedenza lo puoi paragonare?

St.4: Nessuna, era la prima volta.

Q6. Come ti sentivi nel laboratorio linguistico?

St.4: Mi sentivo felice perché c'erano tutti i maestri e poi parlavamo di cose divertenti.

Q7. Come ti sentivi in campo?

St.4: Mi sentivo protetta.

S: Perché ti sentivi protetta?

St.4: Perché c'erano le maestre, le mie amiche...così sono anche felice.

Q8. Come sono state le attività del laboratorio?

St.4: Facili. Quando parlavate mi piaceva un sacco ascoltarvi.

Q9. Come sono state le attività in campo?

St.4: Per me erano un po' difficili e un po' facili. Abbiamo fatto esercizi facili insieme a quelli difficili.

Q10 Pensi di aver imparato qualcosa di nuovo?

St.4: Sì, per me sì.

Q11 Pensi che sia stato utile per imparare l'italiano?

St.4: Mi ha aiutato molto a parlare un po' bene perché quando io sono a casa non è che parlo così tanto l'italiano, c'è mia sorellina che altre volte non capisce e devo sempre spiegare e mia mamma quando deve parlare con il suo capo non capisce quasi tutto allora io le devo spiegare.

S: A casa aiuti la mamma nel parlare e nel capire meglio l'italiano?

Sì.

S: Sei molto brava R.

Student 5

Q1. Perché hai deciso di partecipare a questo progetto?

St.5: Volevo farlo io perché mi piace calcio.

Q2. Cosa ti aspettavi da questa esperienza?

St.5: Mi aspettavo che imparerò calcio benissimo e ho imparato a giocare a calcio.

Q3. Ti è piaciuto partecipare al progetto?

St.5: Sì tantissimo.

Q4. Cosa ti è piaciuto del progetto?

St.5: Mi è piaciuto perché a me piace a fare il portiere.

Q5. A quale altra esperienza fatta in precedenza lo puoi paragonare?

St.5: Era nuovo, non avevo fatto mai.

Q6. Come ti sentivi nel laboratorio linguistico?

St.5: Bene, avevo voglia di dire quello che pensavo, solo che avevamo poco tempo per fare le cose.

Q7. Come ti sentivi in campo?

St.5: Sentivo bene come un calciatore. Se sbagliavo non era una gara che chi vince qualcosa...se sbagliavo non succedeva niente.

Q8. Come sono state le attività del laboratorio?

St.5: Era facilissimo!

Q9. Come sono state le attività in campo?

St.5: Per me era un po' difficile...per i maschi no perché giocano ogni giorno.

Q10 Pensi di aver imparato qualcosa di nuovo?

St.5: Sì, perché non sapevo cosa vuol dire coscia.

Q11 Pensi che sia stato utile per imparare l'italiano?

St.5: Sì, tantissimo.

Student 6

Q1. Perché hai deciso di partecipare a questo progetto?

St.6: Prima non volevo andare perché non ero pronta perché non sapevo nulla di calcio ma quando la mia mamma ha detto se vuoi vai sennò resti a casa ho pensato di iniziare a giocare a calcio perché mi piaceva.

Q2. Cosa ti aspettavi da questa esperienza?

St.6: Mi aspettavo solamente le maestre gentili e giocare a calcio.

Q3. Ti è piaciuto partecipare al progetto?

St.6: Sì.

Q4. Cosa ti è piaciuto del progetto?

St.6: Le maestre e professoressa mi piacevano un sacco perché sono divertenti quando facciamo calcio, perdevamo...altre cose mi sono piaciute un sacco.

Q5. A quale altra esperienza fatta in precedenza lo puoi paragonare?

St.6: Avevo già fatto perché io gioco a calcio con mio fratello alcune volte.

S: Avevi già fatto un'esperienza dove si stava prima nel campo da calcio e poi si veniva in classe per continuare l'attività?

St.6 Eh no...

Q6. Come ti sentivi nel laboratorio linguistico?

St.6: Alzavo sempre mano per dire alcune cose tipo le domande che chiedono, mi sentivo molto felice.

Q7. Come ti sentivi in campo?

St.6: Bene, mi sentivo molto curiosa a giocare, mi piaceva un sacco restare nel campo da calcio...pure di notte forse! *[sorridente divertita]*

Q8. Come sono state le attività del laboratorio?

St.6: Dovevamo impegnare un pochino perché non possiamo imparare così velocemente, pochino pochino possiamo fare.

Q9. Come sono state le attività in campo?

St.6: Non era così difficile.

Q10 Pensi di aver imparato qualcosa di nuovo?

St.6: Sì, quando giocavamo a calcio imparavo moltissime cose.

Q11 Pensi che sia stato utile per imparare l'italiano?

St.6: Sì è stato utilissimo.

Student 7

Q1. Perché hai deciso di partecipare a questo progetto?

St.7: Mi piace calcio

Q2. Cosa ti aspettavi da questa esperienza?

St.7: Ero molto preoccupato perché ero caduto e mi sono fatto male al piede.

S: Eri preoccupato di non riuscire a giocare perché ti faceva male il piede?

St.7: Sì

S: Ah, ho capito. E del progetto cosa t'immaginavi?

St.7: Mi immaginavo che giocavamo benissimo.

Q3. Ti è piaciuto partecipare al progetto?

St.7: Sì.

Q4. Cosa ti è piaciuto del progetto?

St.7: Mi piaceva fare l'attaccante, a me piace fare sport.

Q5. A quale altra esperienza fatta in precedenza lo puoi paragonare?

St.7: Ho giocato a calcio tante volte.

S: E hai già fatto un'esperienza dove prima si faceva attività in un campo da calcio e poi si andava in classe?

St.7: No.

Q6. Come ti sentivi nel laboratorio linguistico?

St.7: Bene

D7. Come ti sentivi in campo?

St.7: Stavo benissimo e non avevo paura di sbagliare le parole.

Q8. Come sono state le attività del laboratorio?

St.7: Bisognava impegnarsi un pochino.

Q9. Come sono state le attività in campo?

St.7: Facili.

Q10 Pensi di aver imparato qualcosa di nuovo?

St.7: Sì.

Q11 Pensi che sia stato utile per imparare l'italiano?

St.7: Parole nuove: nocche, polpaccio e collo del piede.

Student 8

Q1. Perché hai deciso di partecipare a questo progetto?

St.8: Perché mi piace giocare calcio e così imparo cose nuove.

Q2. Cosa ti aspettavi da questa esperienza?

St.8: Pensavo che giocavo tanto, mi faccio nuovi amici, gioco anche con i professori...che era divertente.

Q3. Ti è piaciuto partecipare al progetto?

St.8: Sì.

Q4. Cosa ti è piaciuto del progetto?

St.8: Giocare a calcio... che c'erano i miei amici e anche i miei professori... e i miei professori di alfabetizzazione!

[Ridiamo entrambi perché i suoi 'professori di alfabetizzazione' siamo io e Erica, la tutor del Cestim]

Q5. A quale altra esperienza fatta in precedenza lo puoi paragonare?

St.8: Nessuna, è stata una cosa nuova.

Q6. Come ti sentivi nel laboratorio linguistico?

St.8: Sentivo bene... così anche ricordavo cosa abbiamo fatto, cosa abbiamo parlato, cosa abbiamo imparato nuovo. *[all'inizio di ogni lezione veniva proposta l'attività di brainstorming relativa agli argomenti svolti in precedenza]*

Q7. Come ti sentivi in campo?

St.8: Stavo bene, ero felice. (A casa) guardavo anche nel televisore il mio preferito calciatore che gioca in questo grande campo e adesso anch'io giocava e allora sono troppo felice.

Q8. Come sono state le attività del laboratorio?

St.8: Facile ma qualche volta difficili.

Q9. Come sono state le attività in campo?

St.8: Sempre un po' facile e un po' difficile.

Q10 Pensi di aver imparato qualcosa di nuovo?

St.8: Sì.

Q11 Pensi che sia stato utile per imparare l'italiano?

St.8: Sì, ho imparato nuove parole di corpo e nuovi animali.

Student 9

Q1. Perché hai deciso di partecipare a questo progetto?

St.9: Ho deciso perché mi piace.

Q2. Cosa ti aspettavi da questa esperienza?

St.9: Niente.

Q3. Ti è piaciuto partecipare al progetto?

St.9: Sì.

Q4. Cosa ti è piaciuto del progetto?

St.9: Che c'erano mie compagni, mie insegnati.

Q5. A quale altra esperienza fatta in precedenza lo puoi paragonare?

St.9: Era una cosa nuova.

Q6. Come ti sentivi nel laboratorio linguistico?

St.9: Io mi sentivo bene.

Q7. Come ti sentivi in campo?

St.9: Bene, ero tranquilla.

Q8. Come sono state le attività del laboratorio?

St.9: Quello che sapevo dicevo se non sapevo stavo zitta.

Q9. Come sono state le attività in campo?

St.9: Erano facili ma però dobbiamo impegnarci un pochino.

Q10 Pensi di aver imparato qualcosa di nuovo?

St.9: Sì, ho imparato le parti del corpo

Q11 Pensi che sia stato utile per imparare l'italiano?

St.9: Sì.

Student 10

Q1. Perché hai deciso di partecipare a questo progetto?

St.10: Io non volevo venire perché c'è caldo e io non posso mangiare *[il periodo di Ramadan è coinciso con i primi incontri]* però mia mamma mi ha detto di venire.

Q2. Cosa ti aspettavi da questa esperienza?

St.10: Niente

Q3. Ti è piaciuto partecipare al progetto?

St.10: Sì

Q4. Cosa ti è piaciuto del progetto?

St.10: Che abbiamo giocato un pochino.

Q5. A quale altra esperienza fatta in precedenza lo puoi paragonare?

St.10: Non l'ho fatto mai nella mia vita.

Q6. Come ti sentivi in laboratorio a scuola?

St.10: Boh cioè normale... come una classe normale, c'era confusione con quelli delle elementari. *[la studentessa frequenta il primo anno della scuola secondaria di primo grado e ha dimostrato una certa insofferenza nel doversi confrontare con alunni più giovani di uno, due anni]*

Q7. Come ti sentivi in campo?

St.10: Umm boh... un pochino stanca perché da scuola da sei ore... boh non tanto perché io non mi piace tantissimo il calcio. Così così...

Q8. Come sono state le attività del laboratorio?

St.10: Normali.

Q9. Come sono state le attività in campo?

St.10: Facili.

Q10 Pensi di aver imparato qualcosa di nuovo?

St.10: Sì, delle parti del corpo alcune cose che non sapevo prima.

Q11 Pensi che sia stato utile per imparare l'italiano?

St.10: Sì.

Student 11

Q1. Perché hai deciso di partecipare a questo progetto?

St.11: Volevo stare un po' con miei amici, volevo cercare forse di imparare un po' di più italiano.

Q2. Cosa ti aspettavi da questa esperienza?

St.11: Se riesco a far bene, come succede, chi ci sono.

S: Prima di iniziare ti facevi queste domande: riuscirò a fare le cose bene? cosa accadrà? chi ci sarà?

St.11: Sì.

Q3. Ti è piaciuto partecipare al progetto?

St.11: Sì ehm abbastanza.

Q4. Cosa ti è piaciuto del progetto?

St.11: Possiamo giocare con gli insegnanti, con amici, fammi pensare...che posso stare con Amani [*n.d.r. si riferisce a St.10*], chiacchiero con i miei professori...

S: Ti è piaciuto che si poteva stare insieme?

St.11: Sì

Q5. A quale altra esperienza fatta in precedenza lo puoi paragonare?

St.11: Fammi pensare...

S: Avevi già fatto un'esperienza come quella che abbiamo fatto? Imparare l'italiano giocando a calcio?

St 11: No.

Q6. Come ti sentivi in laboratorio a scuola?

St.11: Come nella classe ma non è proprio come nella classe..ehm contenta di parlare, c'erano alcuni che facevano di stupidi come Alì [*sorride divertita*].

Q7. Come ti sentivi in campo?

St.11: Che grande...è così un campo da calcio, non ero mai andata in un campo da calcio...

S: Quali emozioni sentivi quando eravamo là?

St.11: Un po' di vergogna, un po' contenta, un po' preoccupata di cosa succede...e basta.

Q8. Come sono state le attività in campo?

St.11: Alcuni erano un po' come giochi di bambini...

S: Troppo facili?

St.11 Sì

Q 9. Come sono state le attività del laboratorio?

St.11: Secondo me meglio, ho imparato nomi nuovi, anche alcuni che so già ma non so bene

Q 10 Pensi di aver imparato qualcosa di nuovo?

St.11: Sì tantissimi parti del corpo che inizio non so bene ma adesso so meglio un po'.

Q11 Pensi che sia stato utile per imparare l'italiano?

St.11: Sì.

Student 12

Q1. Perché hai deciso di partecipare a questo progetto?

St.12. Di gol?

S: Sì, quando vi ho raccontato del progetto e vi ho chiesto se volevate partecipare e tu hai detto: "Sì, voglio farlo!" Ti ricordi? Perché hai voluto partecipare?

St12: Perché mi piace con fare tutti, con i miei amici...

S: Perché c'erano i tuoi amici e perché si stava insieme?

St.12: Sì.

Q2. Cosa ti aspettavi da questa esperienza?

St.12: Niente

Q3. Ti è piaciuto partecipare al progetto?

St.12: Sì

Q4. Cosa ti è piaciuto del progetto?

St.12: Piaciuto qualche... abbiamo giocato insieme e parlato insieme.

S: Ti è piaciuto che si facevano le cose insieme?

St.12 Sì.

Q5. A quale altra esperienza fatta in precedenza lo puoi paragonare?

St.12: Ehm quale...

[non comprende la domanda provo a riformulare]

S. Avevi già fatto un'esperienza come quella che abbiamo fatto? Imparare l'italiano giocando a calcio?

St.12: No, mai.

Q6. Come ti sentivi in laboratorio a scuola?

St.12: Bene.

Q7. Come ti sentivi in campo?

St.12: Bene perché grande, prima volta visto.

S: Era la prima volta che vedevi un campo da calcio così grande?

St.12 Sì. *[sorridente felice]*

Q8. Come sono state le attività del laboratorio?

St.12: Bene.

Q9. Come sono state le attività in campo?

St.12: Bello.

Q10 Pensi di aver imparato qualcosa di nuovo?

St.12: Sì, le parole del calcio.

Q11 Pensi che sia stato utile per imparare l'italiano?

St.12: Sì.

4.4.2 Data Analysis

Srivastava, A. & Thomson, S. B. (2009:76) write:

Identifying a thematic framework, the second stage, occurs after familiarization when the researcher recognizes emerging themes or issues in the data set. These emerging themes or issues may have arisen from a priori themes or issues however it is at this stage that the researcher must allow the data to dictate the themes and issues. To achieve this end the researcher uses the notes taken during the familiarization stage. The key issues, concepts and themes that have been expressed by the participants now form

the basis of a thematic framework that can be used to filter and classify the data. (Ritchie & Spencer, 1994)

The coding in this study was based on the questions created for the interview, as each one of them was labelled accordingly to the dimensions it was supposed to detect. In fact indexing means “that one identifies portions or sections of the data that correspond to a particular theme. This process is applied to all the textual data that has been gathered i.e. transcripts of interviews.” Srivastava, A. & Thomson, S. B. (2009:76)

The fourth stage was charting in order to index the specific pieces of data collected in the previous stage, which were consequently arranged in themes charts.

4.4.2.1 The Students’ Profile

The following table indicates the collected data relating to the students who participated in the project. The first four columns show the information reported in the field notes, the fifth and sixth columns display the answers to the first set of questions concerning the students’ main reason for participating in the project and their expectations regarding this experience.

	Country	Age and Gender	Native language	Level of Italian language	Main reason for participating in the project	Expectations regarding the project
Student 1	Morocco	10 M	Arabic	A2	Likes football	To do something difficult
Student 2	Pakistan	10 M	Urdu	A2	Likes football	To play football
Student 3	Pakistan	10 M	Urdu	A1	Likes football	To play football

Student 4	Sri Lanka	10 F	Sinhala	A2	Convinced by others	To do something difficult, to meet strict teachers
Student 5	Pakistan	11 F	Urdu-Panjabi	A2	Likes football	To learn football
Student 6	Sri Lanka	10 F	Sinhala	A2	Likes football	To play football
Student 7	Pakistan	10 M	Urdu	A1	Likes football	To play football
Student 8	Pakistan	12 M	Urdu-Panjabi	A2	Likes football	To play football
Student 9	Pakistan	11 F	Urdu-Panjabi	A1	Likes games	No expectations
Student 10	Tunisia	12 F	Arabic	A2	Convinced by others	No expectations
Student 11	China	12 F	Chinese	A2	Stay with friends and teacher	No expectations
Student 12	Pakistan	12 M	Urdu-Panjabi	A1	Stay with friend	No expectations

Table A – The Students’ Profiles

The table A indicates the data collected from field notes and from the interviews with the aim of having an exhaustive profile of the participants. Seven students come from Pakistan, two from Sri Lanka, two from North Africa (Morocco e Tunisia) and one from China. The age of the students ranges from 10 to 12 and their language level is between A1 and A2, six females and six males. After analyzing the reasons that encouraged the students to participate in the project, eight of them mentioned their interest in football, two the interaction with friends and two replied that they had been convinced by their parents. As regards their

expectations five students wanted to play football, one to learn how to play football, two to stay with friends and four had no expectations. Students 1 and 4 expressed a negative expectation: they were anxious about facing a difficult task and in addition to that student 4 worried about meeting strict teachers.

4.4.2.2 *The appraisal of input*

Table B summarizes and simplifies the observations written in the field notes and the results of the second part of the interview regarding the investigated dimensions.

Table B – The appraisal of input

	NOVELTY	PLEASANTNESS	NEED SIGNIFICANCE	COPING ABILITY	COMPATIBILITY WITH SELF AND SOCIAL IMAGE
Student 1	YES	YES	YES	YES	YES
Student 2	YES	YES	YES	YES	YES
Student 3	YES	YES	YES	YES	YES
Student 4	YES	YES	YES	YES	YES
Student 5	YES	YES	YES	QUITE	YES
Student 6	YES	YES	YES	YES	YES
Student 7	YES	YES	YES	YES	YES
Student 8	YES	YES	YES	YES	YES
Student 9	YES	YES	YES	YES	YES
Student 10	YES	QUITE	YES	QUITE	QUITE
Student 11	YES	QUITE	YES	QUITE	QUITE
Student 12	YES	YES	YES	YES	YES

The researcher used YES to represent full appreciation, QUITE for medium appreciation, and NO for no appreciation. This option was not detected.

The details of the interviews confirmed the assessments made during the observation phase. All the students expressed a positive appreciation for the

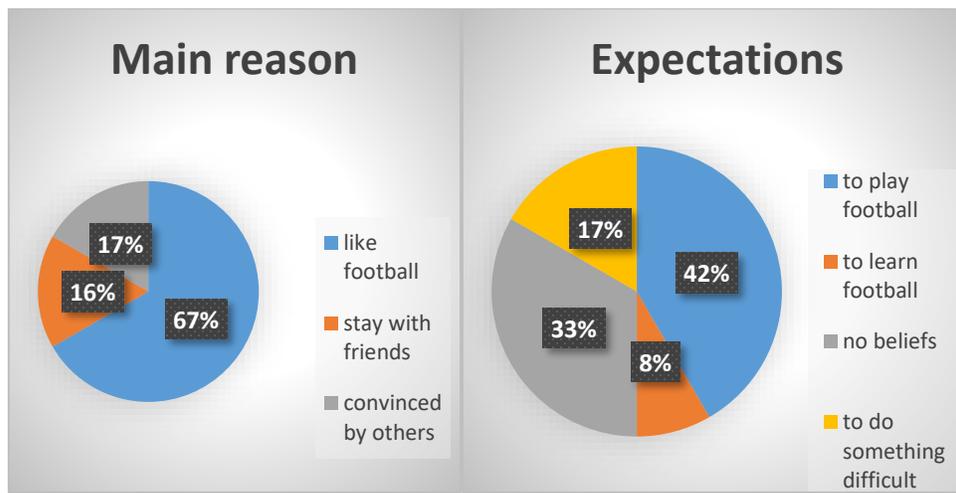
novelty and the need significance dimensions. Student 10 and 11 manifested a lukewarm response in pleasantness, coping ability and compatibility with self and social image dimensions. Student 5 affirmed an incomplete appreciation in the coping ability dimension.

4.5 Discussion

The research questions could find responses thanks to the observation and the students' answers, even if the sample chosen is not representative and for a more precise research project it would be necessary to expand it on a larger scale. The data collected from the case study made it possible to analyze the impact of workshop on the students' motivation and the role football as a learning tool in Second Language Acquisition. Albeit the small number of participants, the results showed some interesting aspects that are worth further discussing.

4.5.1 Data discussion and results

In order to confirm whether the project structure had an appealing impact on the students, it was considered appropriate to investigate their initial motivation and expectations before participating.



The results show that football has a strong attraction for students. Participation in the project was on a voluntary basis and the significant fact that eight of them chose to participate in the project because it was related to this sport represents a useful tool for stimulating the curiosity and interest of students in educational activities. According to Caon and Ongini “il calcio è un fenomeno culturale che è presente con intensità particolare nel mondo dei bambini e dei ragazzi.” (F. Caon, V. Ongini; 2008: 24)

a. Novelty



Balboni argues: “un evento o un input già esperiti non stimolano nuove emozioni, ma routine comportamentali già immagazzinate in memoria: è l’emozione normalmente definita ‘noia’, che va combattuta con l’offerta di input presentato come ‘nuovo’.” (Balboni P.; 2013: 12)

The study results show that the football and the classroom activities were new for all the students. Compared to traditional teaching models, this type of teaching stimulated the students' curiosity, interest and motivation because it represented a new approach in their learning process. According to Caon (2008: 42) “l’innovativa unione tra gioco del calcio e studio dell’italiano può risultare utile sia per fornire stabili motivazioni all’apprendimento che per ampliare lo spettro delle tipologie di attività glottodidattiche da proporre.”

b. Need significance

All the students considered the activities to be functional to their linguistic needs. Ekwall and Shaker (cited in Caon 2008: 45) argue that “people remember 10% of what they read, 20% of what they hear, 30% of what they see, 50 % of what



they hear and together see, 70% of what they say and 90% of what they say and do”. In the interview, 8 out of 12 pupils cited *body parts* as an example, a topic discussed in the first lesson. It can be hypothesized that learning was supported by positive appraisals since, as stated by J.H. Schumann: “The cognition

involved in effective learning and behavior would be impossible without emotion, affect, or motivation to initiate and sustain it.”(2006: 28). It is worth considering the answer given by the student 4 stated that the project had been useful for her to help her family to learn Italian, revealing an integrative motivation. Crookes & Schmidt affirm: “Integrative motivation is defined with positive attitudes toward the target language group and the potential for integrating into the group, or at least an interest in meeting and interacting with members of the target language group” (Crookes G.; Schmidt R.; 1991: 472).

c. Pleasantness



10 out of 12 students affirmed that they had greatly appreciated the activities done on the football field and in the classroom. Most of the students confirmed that their appreciation for the activities was due to the fact that they had been with their friends and teachers and that they had been able to share their experience with them. It is therefore possible to support the

aspect that intrinsic social interaction plays a fundamental role. Caon affirms:

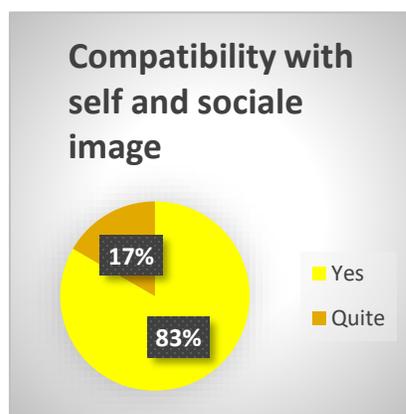
Per Rogers (1973: 8-10), un apprendimento significativo deve comportare una partecipazione globale della personalità del soggetto che nel processo di apprendimento deve essere impegnato non solo

sul piano conoscitivo ma anche su quello affettivo ed emozionale. Il calcio, con la sua carica agonistica (emotiva) da un lato e la necessità di relazione con i compagni (affettiva) dall'altro, risponde indubbiamente a questo parametro (Caon F. 2008: 38).

The adaptability of the proposed contents and the different didactic methodologies used have made it possible “di rafforzare l'autostima e il senso di appartenenza ad un gruppo da parte di tutti studenti, ed in particolar modo degli studenti ‘in difficoltà’ linguistica o relazionale” (Caon F.; 2008: 43).

Two female students (st. 10 and st. 11) expressed an incomplete appreciation and this fact was also confirmed in the annotations written in the field notes where their mood swings and inconstant participation is revealed, above all during the activities on the football field. Various factors can be considered to explain this behaviour, either by the coincidental month long Ramadan fasting, or by the true lack of interest in football.

d. Compatibility with self and social imagine

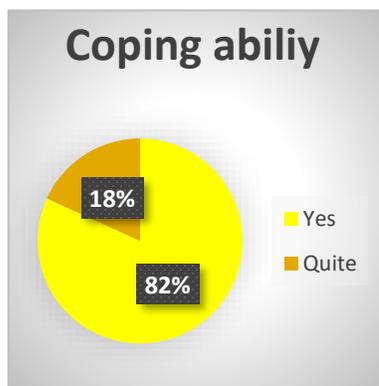


10 out of 12 students expressed positive feelings regarding the psychological and privacy factor that as Caon affirms: “richiama il concetto chiave di autoefficacia cioè la convinzione di possedere le capacità per progettare e realizzare l’azione necessaria al raggiungimento di determinati obiettivi, in parole più semplici e comuni la convinzione di ‘potercela fare’ e la capacità di non demotivarsi nei casi di fallimento.” (2008: 44)

For many students the well-being and feeling safe sensation was connected to the presence of their school companions and teachers. For example St. 4 claimed that

she felt “protected” by this group of people regardless even though she had had negative expectations towards this experience. In other cases, the natural setting of a football field had increased their self-esteem and their sense of self-efficiency because the students felt as if they were real football players. Two female students (St. 10 and St.11) affirmed that they had sometimes felt ashamed and tired during the activities on the football field.

e. Coping ability



According to Schumann: “Coping ability (or coping potential) is an appraisal by the individual of his or her ability to deal effectively with the physical, mental, and social demands of a stimulus or stimulus situation.” (Schumann J.; 2001: 29)

9 students had perceived the activities as being fitting for their abilities: neither too easy nor too difficult, adding that the activities had required a certain amount of effort in order to participate in the most appropriate way during the lessons. In fact, “il gioco, se viene percepito e vissuto come tale, *impegna e diverte* nel medesimo tempo. Il connubio armonico di divertimento e impegno richiama così il piacere intrinseco dell’attività senza negare lo sforzo cognitivo o psicofisico.” (Caon F.; 2008: 52)

75% of the students had appreciated the methodology used, in the sense that “l’utilizzo in aula di metodologie che permettano di “concretizzare” la naturale astrazione del linguaggio verbale – come ad esempio il Total Physical Response di Asher (1977) – alternate a momenti di sistematizzazione grammaticale può contribuire a facilitare ulteriormente la comprensione dell’input linguistico.” (Caon F.; 2008: 44)

Two female students (St. 10 and St. 11) considered the classroom activities to be adequate, but that the activities on the football field were too easy and child-like in their opinions, while female student 5 thought the activities on the field were difficult and she alluded that the male students had had a head start in comparison to her in some of the exercises.

4.6 Conclusions and suggestions for further research

The case study carried out and the data collected in the interviews and field notes made it possible to analyze the impact of the students' participation in the project "Gol! Imparo l'italiano attraverso il calcio" on their motivation. Even if there was the small number of participants, the results showed some interesting aspects that are worth further discussion.

In order to obtain a response to the main research question (RQ1), two more questions (RQ2 and RQ3) were formulated to investigate the level of appreciation the students felt about the input of the project. The results showed that the five dimensions theorized by Schumann fully satisfied 75% of the students. This element and the observations collected confirmed the validity of the game of football as a learning tool aimed at enhancing the pupils' motivation in Italian Second Language Acquisition.

In order to have a general picture of the experience, it is interesting to reflect on the particularity of some students and their participation in the project, especially in the case of female students 4, 10 and 11. Student 4 was very reluctant to take part in the experience, as she is an introvert and finds it difficult to face anything new and she tends to avoid moving out of her comfort zone. She only agreed to take part in the project after her parents and her teachers had strongly insisted. It was thanks to the serene, non-judgemental and collaborative atmosphere created

by the project teachers that the student lowered her *affective filter* (Krashen S.; 1989: 456) from the first lesson onwards. She later fully enjoyed the experience and she became a sort of leader of the group, showing enthusiasm in every activity. When the student talked about the need significance section in the questionnaire, she admitted that she needed to improve her linguistic competence to help her family and she added that she felt protected in the compatibility with self and social image section.

The cases of female students 10 and 11 represent a different situation which needs further consideration in order to understand what can be improved. Their answers were very positive in the novelty and need significance section, whereas the students considered the other sections to be less appreciable. Neither of the students felt any appeal towards football and it played no part in their personal backgrounds. Added to their general lack of interest in football, some personal factors must be considered, namely the coincidental timing of the project and the Ramadan period for student 10, as well as the non-acceptance of her physical aspect in the case of student 11. These two conditions were immediately perceived and understood by the project teachers who activated a series of didactic strategies during the whole experience, in order to keep up the spontaneous participation of the two girls. For example, in the case of student 10 who was fasting, she could personally choose the rest times according to her physical strength, whereas student 11 was given roles that encouraged her spoken competence, which was her strong point, and less attention was given to her physical prowess. These considerations and the didactic methodology used were able to limit the potential demotivation factor and to guide the students towards a significant learning experience that must “essere impegnato non solo sul piano conoscitivo ma anche su quello affettivo ed emozionale.” (Caon F.; 2008: 38)

A fundamental strong point of the project was the participation of some of the school teachers who had shared both the sports and linguistic lab activities with the students, by taking an active part in the football games. This interaction had created a virtuous circle with positive effects on the students' motivation to learn with respect to different subjects other than Italian. In fact, the annotations in the field notes that report an informal conversation during which a Maths teacher confirms that she noticed that student 8 had acquired a more positive and proactive attitude in class (he had started doing his homework) since he had had the opportunity to play football with his teachers.

A future research project that would be a positive one to implement would be to have a larger group of students, a control group and a school term or a school year to carry out the project. The interviews could be carried out before the project starts to guarantee a more reliable outcome with respect to the expectations and pre-existing motivations of the students. The observation part could be carried out by two or more researchers in order to have a wider amount of data available and a lower level of subjectivity.

CONCLUSIONS

This thesis has addressed and deepened the importance of the role of the bodily and sensorimotor experience in learning processes. The main objective was to demonstrate the effectiveness of football as a learning tool to implement students' intrinsic motivation in learning Italian as a second language.

In the first part of the discussion, the contributions of neuroscience and psychopedagogy were presented, and the teaching methodologies that support language learning through the body were also explained.

In the second part, the characteristics of the sports teaching laboratory were exposed, paying attention to the model created by Fabio Caon (2008) which has been implemented. The experimentation set out in chapter four put into practice the theoretical and practical aspects presented in the previous chapters and, through a case study, clear data was collected about the usefulness of football in education. In particular, the perceptions of the students, obtained through questionnaires, confirm the validity of this sport for learning the Italian language as a L2.

In a broader view, it can be said that the results of the survey confirm the value of the multisensory approach in language education. This poses a reflection on the responsibility of the didactic choices that each teacher makes within his didactic activity. In fact, it becomes essential to offer students opportunities for academic and personal success through a methodology that gives them the possibility to recontextualise and use language in a more meaningful way. This can happen by creating a bridge between the school and the extra-scholastic context that allows learners to fuel, in addition to linguistic competence, social inclusion and self-esteem.

APPENDIX – THE INTERVIEW

1. Main reasons for participating in the project and expectations

Q1. Perché hai deciso di partecipare a questo progetto?

Q2. Cosa ti aspettavi da questa esperienza?

2. Pleasantness

Q3. Ti è piaciuto partecipare al progetto?

Q4. Cosa ti è piaciuto del progetto?

3. Novelty

Q5. A quale altra esperienza fatta in precedenza lo puoi paragonare?

4. Compatibility with self and social image

Q6. Come ti sentivi in laboratorio a scuola?

Q7. Come ti sentivi in campo?

5. Coping ability

Q8. Come sono state le attività del laboratorio?

Q9. Come sono state le attività in campo?

5. Need significance

Q10. Pensi di aver imparato qualcosa di nuovo?

Q11. Pensi che sia stato utile per imparare l'italiano?

BIBLIOGRAFIA

ARBIB M. A., 2005. "From monkey-like action recognition to human language: An evolutionary framework for neurolinguistics", in *Behavioral and brain sciences*, 28(2), 105-124.

ARBIB M. A., 2008, "From grasp to language: Embodied concepts and the challenge of abstraction", in *Journal of Physiology-Paris* Vol.102 (1-3), 4-20

AZIZ-ZADEH L., DAMASIO A., 2008, "Embodied semantics for actions: Findings from functional brain imaging", in *Journal of Physiology-Paris*, 102(1-3), 35-39.

BALBONI P. E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

BALBONI P.E., 2012, *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università

BALBONI P. E., 2013, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, UTET Università.

BALBONI P. E., 2014, Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare. Landolfi, L.(a cura di), *Crossroads. Languages in (E) motion*. Napoli, Photocity. 165-78.

BALBONI P. E., CAON F., 2015, *La Comunicazione Interculturale*, Venezia, Marsilio.

BANDURA A., 1997, *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Worth Publishers. (citazioni tratte da: *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*, Trento, Centro Studi Erickson, 2000).

BERGH, G., OHLER, S., 2018, “Football language in the age of superdiversity”. In *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. Routledge. 254-267.

BRUNER J., 1997, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Bergamo, Feltrinelli.

BUCCINO G., MEZZADRI M., 2013, “La Teoria dell'Embodiment e il Processo di Apprendimento e Insegnamento di una Lingua”, in *Enthymena*, Vol.0(8) 5-20.

BUCCINO G. et al., 2004, “Neural circuits underlying imitation learning of hand actions: an event-related fMRI study”, in *Neuron*, 42(2), 323-334.

BYLUND J., 2011, “Thought and Second Language: A Vygotskian Framework for Understanding BICS and CALP”, in *Communique*, 39(5), 4-6.

CADORNA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria.

CAON F. (a cura di), 2016, *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*, Torino, Bonacci.

CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, Stampatre.

CAON F., 2022, *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*, Venezia, Ca' Foscari.

CAON F., MELERO C. A., BRICHESE A. (a cura di), 2020, *L'inclusione linguistica, facilitare l'apprendimento degli studenti con BES*, Milano-Torino, Pearson Italia.

CAON F., ONGINI V., 2008, *L'intercultura nel pallone, l'italiano L2 e l'integrazione attraverso il gioco del calcio*, Roma, Sinnos Editrice.

CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.

CORBALLIS M.C., 2008, "The gestural origins of language", in *The origins of language*, Tokyo, Springer, 11-23.

CROOKES G., SCHMIDT R. W., 1989, Motivation: Reopening the Research Agenda. *ESL*. Vol. 8, 217- 256

CUMMINS J., 2008, "BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction", in *Encyclopedia of language and education*, 2(2), 71-83.

CURZIO O., 1998, "Riflessioni su "Pensiero e linguaggio" di LS Vygotskij" (1934), in *Riabilitazione e apprendimento*, a, 18 127-154.

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

DANESI M., 1988, *Neurological bimodality and theories of language teaching*, in *Studies in second language acquisition*, Vol.10(1), 3-31

DECI, E. L., RYAN, R. M., 2000, "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being", in *American Psychologist*, 55(1), 68-78

DECI, E. L., RYAN, R. M., 2017, *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellnes*, New York, Guilford Publications.

DELLA PUPPA F., VETTOREL P., 2005, *Stili di apprendimento e culture in classe*, Laboratorio Itals, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari Venezia.

DÖRNYEI Z., 1994, "Motivation and motivating in the foreign language classroom", in *The modern language journal*, 78(3), 273-284

DÖRNYEI Z., 1991, "Krashen's Input Hypothesis and Swain's Output Hypothesis in Practice: Designing "i+1" Teaching Techniques", In *USIS Pretoria English Teaching Office Newsletter: English Teaching Forum*, 33-35.

DÖRNYEI Z., 2009, "The L2 Motivational Self System, Motivation", in *Language Identity and the L2 Self* 36(3), 9-11.

FARNETI P., SAVELLI L., 2013 *La mente imitativa. Come e perché il nostro comportamento è influenzato dagli altri*, Milano, FrancoAngeli.

FOGLIA L., WILSON R. A., 2013, "Embodied cognition". In *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 4(3), 319-325.

GALLESE V., 2007, "Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale: meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività", in *Rivista di psicoanalisi*, 53(1), 197-208.

GALLESE V., 2006, "La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività e alcune implicazioni per la psicoanalisi", in *Psicoterapia e Scienze Umane*.

GALLESE V., 2003, "La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico." In *Networks* 1.24-47.

GALLESE, V., CUCCIO V., 2020, "Il corpo paradigmatico. Simulazione incarnata, intersoggettività, Sé corporeo e linguaggio". *SETTING*, 2020/43.

GARDNER R. C., LAMBERT W. E., 1959, “Motivational variables in second-language acquisition”. In *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266.

HACKETT A., STRICKLAND K., 2018, “Using the framework approach to analyse qualitative data: a worked example”, in *Nurse researcher*, 26(3).

IACOBONI M., 2009, “Imitation, empathy, and mirror neurons”, in *Annual review of psychology*, 60, 653-670.

IACOBONI M., 2008, *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Torino, Bollati Boringhieri.

KRASHEN S., 1981, “Second language acquisition”, in *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.

LUISE M. C., 2018, “La motivazione all’apprendimento linguistico: dal Modello socio-educativo all’epoca del think global, act local”, in *L’EDUCAZIONE LINGUISTICA OGGI*, 71.

LUISE M. C., 2006, *Italiano come seconda lingua. Elementi di didattica*, Novara, De Agostini Scuola.

MACINTYRE P., 2010, “Perspectives on motivation for second language learning on the 50th anniversary of Gardner & Lambert (1959)”, in *Language Teaching*, 43, 374-377.

MASON L., 2013, *Psicologia dell’apprendimento e dell’istruzione*, Bologna, il Mulino.

MELTZOFF A. N., MOORE M. K., 1977, “Imitation of facial and manual gestures by human neonates”, in *Science*, 198(4312), 75-78.

MELTZOFF A. N., MOORE, M. K., 1983, “Newborn infants imitate adult facial gestures”, in *Child development*, 702-709.

MEZZADRI M. (a cura di), 2010, *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra.

MEZZADRI M., 2020, *I nuovi ferri del mestiere*, Torino, Loesher

MONACO E., et al., 2019, “Embodied semantics in a second language: Critical review and clinical implications”, in *Frontiers in human neuroscience*, 13, 110.

MULHALL A., 2003, “In the field: notes on observation in qualitative research”, in *Journal of advanced nursing*, 41(3), 306-313.

RIZZOLATI G., SINIGAGLIA C., 2006, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina.

RIZZOLATI G., FOGASSI L., GALLESE V., 2009, The mirror neuron system: A motor-based mechanism for action and intention understanding. In M. S. Gazzaniga, E. Bizzi, L. M. Chalupa, S. T. Grafton, T. F. Heatherton, C. Koch, J. E. LeDoux, S. J. Luck, G. R. Mangan, J. A. Movshon, H. Neville, E. A. Phelps, P. Rakic, D. L. Schacter, M. Sur, & B. A. Wandell (Eds.), *The cognitive neurosciences*, Massachusetts Institute of Technology, 625–640.

RIZZOLATI G., et al., 1996, “Premotor cortex and the recognition of motor actions”, in *Cognitive brain research*, 3(2), 131-141.

RYAN R., 2009, “Self determination theory and well being”, in *Social Psychology*, 84(822), 848.

SANTI M., *Costruire comunità di integrazione in classe*, Lecce, La Biblioteca Pensa MultiMedia.

SCHUMANN J. H., 1994, "Where is Cognition?: Emotion and Cognition in Second Language Acquisition" in *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 231-242.

SCHUMANN J. H., 1997, The Neurobiology of Affect in Language. A Supplement to. *Language Learning, A Journal of Research in Language Studies*, 48.

SCHUMANN J. H., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language*, Los Angeles, Richard Young.

SCHUMANN J. H., 2001, Appraisal psychology, neurobiology, and language, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 23-42.

SCHUMANN J. et al., 2011, *The neurobiology of learning. Perspectives From Second Language Acquisition*, New York, Routledge

SRIVASTAVA A., THOMSON S. B., 2009, "Framework analysis: a qualitative methodology for applied policy research", in *JOAAG*, Vol. 4. No. 2.

VYGOTSKIJ L.S., 1934, *Mislenic i rec*, Leningrad, trad. italiana VYGOTSKIJ L. S., 1966, *Pensiero e Linguaggio*, Giunti Barbera, Firenze (edizione utilizzata VYGOTSKIJ L. S., 2022, *Pensiero e Linguaggio*, Urbino, Laterza).

WILSON M., 2002, "Six views of embodied cognition", in *Psychonomic bulletin & review*, 9, 625-636.

WOLFINGER N. H., 2002, "On writing fieldnotes: collection strategies and background expectancies", in *Qualitative research*, 2(1), 85-93.