



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea
magistrale
in Scienze
del
Linguaggio

(order ex D.M. 270/2004)

Tesi di
Laurea

La didáctica de la lengua italiana como segunda lengua a través del teatro

Relatore

Prof. Fabio Caon

Correlatrice

Dott.ssa Valeria Tonioli

Laureanda

Elisa Bermani

Matricola

854437

Anno Accademico

2019 / 2020

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio il mio relatore Prof. Fabio Caon e la mia correlatrice Dott. Valeria Tonioli che mi hanno guidato e sostenuto durante il percorso di stesura della tesi.

Ringrazio Spazio Farma, gli operatori dei servizi e i partecipati del laboratorio che si sono resi disponibili durante la ricerca.

Ringrazio infinitamente la mia famiglia che mi è stata vicina con amore.

Al teatro, che viene sempre in mio soccorso.

INDICE

INTRODUCCIÓN	I
Motivaciones y límites de la investigación	I
Estructura de la tesis	III
PARTE PRIMA: COORDINATE TEORICHE	
CAP. 1 Presupposti neuroscientifici e didattica delle lingue	
1.1 Introduzione	5
1.2 Glottodidattica e neuroscienze: due discipline a contatto	5
1.3 Connessione neuronale tra corpo e mente: la teoria del linguaggio incarnato	7
1.4 Affinità tra linguaggio e movimento	10
1.5 Processi di memoria	11
1.6 L'attenzione selettiva	16
1.7 Il ruolo delle emozioni	19
1.8 Empatia e rispecchiamento	24
1.9 Importanza del linguaggio non verbale	27
1.10 Creatività, immaginazione ed esperienza	32
1.11 Le considerazioni neuroscientifiche alla base della didattica delle lingue attraverso attività teatrali	35
1.12 Sintesi	43
CAP. 2 Attività teatrali come risorsa didattica	
2.1 Introduzione	45
2.2 Breve excursus storico	45
2.3 Perché utilizzare le attività teatrali nell'insegnamento linguistico?	52
2.4 Competenze e abilità linguistiche esercitate	62
2.5 Sintesi	65
CAP. 3 El teatro: vehículo de promoción lingüística e intercultural	
3.1 Introducción	66
3.2 Plurilingüismo e interculturalidad	66
3.3 Indicaciones normativas de la educación teatral en Italia	72
3.4 Promoción y experiencias de talleres de teatro en lenguas extranjeras	74
3.5 Italiano L2: enseñanza a través del teatro	76
3.6 Formación docente	78
3.7 Síntesis	82

CAP. 4 Técnicas y actividades para la didáctica de las lenguas

4.1 Introducción	83
4.2 <i>Drama y Theatre</i> : dos ideas complementarias	83
4.3 Una descripción general de las técnicas y actividades teatrales en la didáctica de las lenguas	87
4.4 Indicaciones para la realización	93
4.5 Síntesis	98

PARTE SECONDA: DALLA TEORIA ALLA PRATICA

CAP. 5 Metodología

5.1 Introducción	99
5.2 El proyecto FAMI VOICI y los talleres de teatro para la integración cívico lingüística	99
5.3 Metodología de la investigación cualitativa exploratoria	101
5.3.1 Estudio de caso	102
5.3.2 Preguntas de investigación	103
5.4 Participantes	104
5.4.1 Trabajadores sociales y culturales	104
5.4.2 Alumnado	105
5.5 Instrumentos para la recogida de información	106
5.5.1 Entrevistas con trabajadores culturales y sociales	107
5.5.2 Observaciones	110
5.5.3 El diario del investigador	112
5.5.4 Grabaciones de audio	113

CAP. 6: Análisis de los datos

6.1 Introducción	114
6.2 Entrevistas	114
6.3 Fichas de observación	124
6.3.1 Análisis de las observaciones de las actividades teatrales	125
6.3.2 Análisis de fichas de observación	127
6.4 El diario del investigador	130
6.5 Grabaciones de audio	133

CAP. 7 Resultados e implicaciones en la didáctica de lenguas

7.1 Introducción	138
7.2 Resultados de los datos analizados	138
7.3 Las actividades virtuales de lengua italiana	141

7.3.1 Actividad 1	141
7.3.2 Actividad 2	145
7.3.3 Actividad 3	149
7.3.4 Actividad 4	151
CONCLUSIONES	156
BIBLIOGRAFIA	160
APPENDICE	175
<i>Appendice 1 - Analisi di contenuto delle registrazioni dell'attività di condivisione finale</i>	175
<i>Appendice 2 - Trascrizioni interviste</i>	182
<i>Appendice 3 - Scheda per osservazioni</i>	194
<i>Appendice 4 - Modulo di consenso raccolta materiale</i>	207
<i>Appendice 5 - Locandina progetto</i>	208
<i>Appendice 6 - Attività teatrale: fotografie</i>	209
<i>Appendice 7 - Attività teatrale: telefono senza fili con i gesti</i>	210
<i>Appendice 8 - Attività teatrale: esercizio dello specchio</i>	210

INTRODUCCIÓN

Motivaciones y límites de la investigación

Nuestro interés por el teatro nació cuando nos apuntamos por primera vez al curso de dicción organizado por nuestro instituto en 2010 y realizado por la compañía de teatro *FarmaciaZoo:È*. En los años siguientes, la participación en otros cursos y talleres de teatro nos permitió profundizar una inclinación artística personal. Con la matriculación en la universidad y la asistencia al primer curso de didáctica de las lenguas, nos sentimos inmediatamente atraídos por las actividades de dramatización y juego de roles para el desarrollo de habilidades de diálogo en lengua italiana LS y L2. En 2019 nos inscribimos al taller de teatro en traducción “TraslAzione” para profundizar y probar sobre nosotros mismos algunos temas relacionados con el teatro en lengua. Gracias a este último taller, nos dimos cuenta de cómo combinar actividades teatrales y una lengua extranjera era una experiencia agradable que se podía investigar más a fondo. Se inició así la búsqueda de congresos y cursos de formación recientes que trataran el tema. Por lo tanto, descubrimos cómo en los últimos diez años había aumentado el interés por las prácticas teatrales durante la didáctica de la lengua italiana LS/L2, también gracias a proyectos financiados por la Unión Europea para la integración cívico lingüística de personas migrantes a través de las artes escénicas. Por estas razones, decidimos seguir interesándonos por el tema y profundizarlo a través de un período de prácticas en una asociación cultural de Málaga que realizaba talleres de teatro en lengua italiana L2. Debido a la covid 19, ya no fue posible realizar la estancia en Málaga, pero, gracias al Profesor Caon y a la Doctora Valeria Tonioli, tuvimos la oportunidad de centrar nuestra investigación en el caso de estudio del taller de teatro en lengua italiana L2 “Tutta la mia città”, que tuvo lugar en Mestre (VE). El taller de teatro, realizado por la compañía de teatro Flowing Streams FZU35, el ayuntamiento de Venecia en colaboración con el grupo de investigación LabCom de la Universidad Ca’Foscari de Venecia, forma parte del proyecto Fami VOICI; es decir una financiación del Ministerio del Interior y la Unión Europea para la integración cívico lingüística de personas migrantes procedentes de países terceros. Gracias a la literatura de referencia, al intercambio de opiniones con los trabajadores, identificamos las siguientes necesidades:

- investigar los supuestos neurocientíficos que justifican el uso de actividades teatrales como una herramienta útil para facilitar el aprendizaje de idiomas

- definir las ventajas de utilizar actividades teatrales para la integración cívico lingüística de personas migrantes procedentes de países terceros
- definir algunas técnicas y actividades teatrales utilizadas por los trabajadores culturales que pueden servir como herramientas formativas para que los profesores faciliten el aprendizaje de idiomas
- definir una estructura y una organización práctica para proponer actividades teatrales durante la didáctica de las lenguas.

En efecto, la actividad teatral ofrece un acercamiento global a la lengua y permite practicarla de forma lúdica y amena, a través del uso del cuerpo y de la implicación de numerosos sentidos. El enfoque teatral que en cambio se ha propuesto durante muchos años en el entorno escolar es el pasivo, es decir, ir a ver representaciones teatrales en lengua extranjera. Incluso los intentos de practicar la LS/L2 a través de la dramatización y de los juegos de roles se percibieron en la mayoría de los casos como artificiales. Por lo tanto, pensamos que las actividades teatrales podían garantizar la facilitación del aprendizaje de idiomas de manera eficaz si se realizaban de forma activa y estructurada, intentando equilibrar tanto el aspecto teatral como el lingüístico.

Por esta razón, decidimos basar nuestra investigación cualitativa y exploratoria en dos preguntas de investigación, es decir:

1. ¿Es posible considerar la actividad teatral como una herramienta estratégica en la didáctica de la lengua italiana L2?
2. ¿Cómo se puede utilizar la actividad teatral en cuanto herramienta para desarrollar la lengua italiana L2?

Para responder a dichas preguntas, investigamos cuatro aspectos fundamentales basados tanto en la literatura de referencia como en nuestra investigación cualitativa y exploratoria. El objetivo de nuestra tesis es intentar combinar los dos ámbitos de investigación, es decir la didáctica de la lengua italiana L2 y las actividades teatrales, para proponer el taller de teatro como una herramienta de integración cívico lingüística para personas migrantes procedentes de países terceros.

Para lograr nuestro objetivo decidimos entrevistar a cuatro trabajadores culturales, un trabajador social y un operador del proyecto. Además, decidimos grabar y observar diez horas del taller de teatro, divididas en cuatro encuentros de dos horas y media cada uno.

Finalmente, para triangular los datos obtenidos, también tomamos en consideración las cuatro actividades virtuales de lengua italiana que realizamos para ofrecer una revisión lingüística de los aspectos surgidos durante el taller. Los datos recogidos fueron analizados y procesados mediante un análisis de contenido realizado manualmente. En cuanto a los límites de nuestra investigación queremos subrayar que, debido a la actual emergencia sanitaria del coronavirus que nos obliga a nuevas reglas de distanciamiento físico, el comienzo del taller fue pospuesto durante dos meses a partir de la fecha prevista, reduciendo el tiempo de que disponíamos para recoger los datos. Además, nuestra investigación cualitativa y exploratoria se basa en un estudio de caso, a través del cual pudimos registrar únicamente seis entrevistas y tomar en consideración las primeras cuatro observaciones del taller de teatro y de las actividades virtuales de lengua italiana. Debido a las mismas restricciones, las actividades teatrales utilizadas por los trabajadores culturales se modificaron y adaptaron a las reglas de distanciamiento, así como las actividades virtuales de lengua italiana. A pesar de la didáctica a distancia, lo que intentamos hacer fue readaptar algunas técnicas teatrales observadas durante el taller para utilizarlas en las actividades virtuales de lengua italiana.

A pesar de la muestra reducida de participantes y de horas de taller y de clases, creemos que nuestra investigación de tipo exploratorio pueda sentar las bases para futuras investigaciones cualitativas más amplias en éste ámbito ya que, durante nuestro estudio, se subrayó la importancia de utilizar la herramienta del teatro dentro de clases de didáctica de la lengua italiana como segunda lengua (L2). Dichas consideraciones se presentarán a continuación en nuestra tesis.

Estructura de la tesis

La tesis se estructura en siete capítulos diferentes, además de un apartado dedicado a la introducción y de otro dedicado a las conclusiones de nuestro trabajo. A continuación, se encuentran las referencias bibliográficas y los anexos. Los capítulos se dividen a su vez en dos apartados, uno dedicado a la presentación del marco de referencia y que incluye los capítulos 1, 2, 3 y el capítulo 4, y un apartado destinado a la parte operativa de presentación de la metodología utilizada en la tesis, de la recogida, análisis de los datos y resultados, más las propuestas didácticas de lengua italiana L2. Esta segunda parte incluye los capítulos 5, 6 y 7.

En el capítulo 1 se definen las bases teóricas y neurocientíficas del aprendizaje de lenguas con el fin de realizar actividades teatrales que favorezcan una implicación multisensorial de los estudiantes y la promoción de una sensibilidad intercultural.

En el capítulo 2, se hace una breve referencia histórica sobre la Educación Teatral y se presentan las razones por las cuales considerar las actividades teatrales como un recurso útil para la didáctica de las lenguas. Nos centramos especialmente en las habilidades y competencias lingüísticas ejercidas a través de estas actividades.

En el capítulo 3 se explica el concepto de teatro como vehículo de promoción lingüística e intercultural, con un enfoque específico en las experiencias de teatro en lengua italiana L2 llevadas a cabo en territorio italiano. En el capítulo 4 se describen las actividades teatrales más utilizadas durante la didáctica de las lenguas y las pautas para su implementación.

A partir del capítulo 5 comienza la parte dedicada a la investigación. El capítulo presenta la metodología de investigación, los participantes, los instrumentos utilizados para la recogida, los métodos de análisis de los datos y los resultados.

En el capítulo 6 se hace un análisis de contenido de los datos recogidos a través de las entrevistas con trabajadores culturales y sociales, de las fichas de observación y grabaciones del taller de teatro y de las actividades virtuales de lengua italiana. En el capítulo 7 se presentan los resultados obtenidos gracias al análisis de los datos y se presentan las propuestas de didáctica de la lengua italiana L2 dentro del proyecto Fami VOCL.

Finalmente, en las conclusiones intentamos dar respuesta a las preguntas de investigación.

CAPITOLO 1

PRESUPPOSTI NEUROSCIENTIFICI E DIDATTICA DELLE LINGUE

1.1 Introduzione

Il capitolo offre una panoramica dei meccanismi neuropsicologici coinvolti nell'acquisizione linguistica, analizzando in particolar modo il ruolo del corpo durante tale processo. In primo luogo viene spiegata la relazione tra neuroscienze e glottodidattica, successivamente viene descritta la teoria del linguaggio incarnato con la corrispondente funzione dei neuroni specchio e in fine, viene evidenziata l'interconnessione tra i diversi processi cognitivi, le emozioni, il corpo e il linguaggio non verbale. Il quadro emergente risulta fondamentale per stabilire i presupposti scientifici che possano motivare l'utilizzo di attività e tecniche teatrali nell'insegnamento linguistico.

1.2 Glottodidattica e neuroscienze: due discipline a contatto

Negli ultimi anni del XX secolo si è verificato un incremento di interesse rivolto allo studio sul funzionamento del cervello al fine di spiegare e comprendere la possibilità di incontro tra neuroscienze e glottodidattica. Come sostenuto da Guidi (2016) e Cattaneo (2018), soprattutto negli ultimi decenni, grazie all'adozione di una prospettiva olistica e delle nuove tecniche di neuroimaging, come la risonanza magnetica funzionale (fMRI) e la tomografia a emissione di positroni (PET), è stato possibile vedere come si comporta il cervello mentre esegue dei compiti. In più Guidi (2016, p. 451) scrive: "il cervello è un organo plastico, dinamico e ad architettura aperta" e, allo stesso modo, Kemmerer (2015, p. 5) afferma che "il cervello ha circa 100 miliardi di neuroni le cui fibre di collegamento, se lasciate libere da un capo all'altro, si allungherebbero per circa 150.000 chilometri¹". Le neuroscienze studiano quindi i neuroni, la trasmissione e il collegamento sinaptico che

¹ Le traduzioni dall'inglese e dalle altre lingue consultate sono nostre.

The human brain contains nearly 100 billion neurons whose connecting fibers, if laid end to end, would stretch for about 150,000 kilometres (Kemmerer, 2015, p. 5).

avviene tra loro e che risulta essere la base di ogni aspetto cognitivo. Anche Damiani, Santiello e Gomez Paloma (2015) asseriscono che lo sviluppo del linguaggio, come funzione cognitiva complessa, risulta essere il prodotto di questi meccanismi neuropsicologici.

Secondo Kemmerer (2015), fino alla seconda metà del XIX secolo si relegava lo sviluppo del linguaggio solo ad alcune aree del cervello, mentre oggi si ritiene che alla base di questa attività vi sia una complessa interazione tra strutture dell'emisfero sinistro, dell'emisfero destro, strutture sottocorticali e del cervelletto. Conoscere al meglio il ruolo della dimensione cerebrale e i meccanismi neuropsicologici nel processo di apprendimento linguistico, permette dunque di proporre un collegamento tra neuroscienze e glottodidattica. Come afferma Andrea Marini, professore associato di psicologia generale dell'università di Udine e membro del consiglio del dottorato di ricerca di neuroscienze cognitive presso l'Università di Trieste, in un'intervista in occasione di "UniudforAll" (Isigooner, 2019)²:

le neuroscienze sono un grande settore multidisciplinare all'interno del quale confluiscono tante discipline diverse perché l'obiettivo è sempre quello di capire quali sono i rapporti tra mente e cervello, e non è possibile farlo da un solo punto di vista.

Allo stesso modo, anche la dimensione teorico-pratica e interdisciplinare della glottodidattica richiede una visione plurale ed il contributo di altre scienze per dare risposte sempre più adeguate alle proprie necessità. Mezzadri (2015, p. 8) scrive:

La missione che ispira lo studio dell'apprendimento linguistico, ancor prima di quello dell'insegnamento di una lingua, ci porta ad affermare che la glottodidattica non può esimersi dal relazionarsi sia con le scienze che studiano la mente e il comportamento umano, sia con quelle che studiano il funzionamento del cervello.

Tino, Fedeli e Mapeli (2019) hanno infatti evidenziato come la sempre migliore comprensione delle caratteristiche del funzionamento cerebrale alla base

² Isitgoonair. (2019, marzo 13). *Intervista al professor Andrea Marini in occasione di "UniudforAll"* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=4X03bvbv1ec&feature=emb_title, ultima consultazione il 6/05/2020.

dell'apprendimento linguistico permetta di elaborare, in ambito glottodidattico, nuove coordinate metodologiche efficaci.

1.3 Connessione neuronale tra corpo e mente: la teoria del linguaggio incarnato

La ricerca delle neuroscienze ha evidenziato, inoltre, un interesse verso la valorizzazione dell'interazione tra mente e corpo per indagare il processo di apprendimento. “Comunque, nozioni come *body-mind [body-schema]*, *embodiment*, *corporate knowledge*, *[simulazione incarnata]*, *embodied knowledge*, *somatic societies* etc., dimostrano che ora il corpo è diventato un vero protagonista (se non *il* protagonista) nel discorso teorico delle scienze umane e sociali³” (De Marinis, 2012, p. 45). “La mente va pertanto correlata ad un organismo intero, in possesso di un cervello e di un corpo integrati e in interazione con un ambiente fisico e sociale che non è concepibile se non in quanto *incorporata*” (Mignosi, 2015, p. 170). Il cervello risulta quindi essere in stretta associazione con il corpo che, a sua volta, interagisce con l'ambiente circostante. Come affermano Damiani, Santiello e Gomez Paloma (2015, p. 90), “nell'esplorazione delle interconnessioni corpo-ambiente, emerge la centralità del corpo in azione, che deriva da un sempre maggiore riconoscimento del radicamento nel corpo-cervello della conoscenza.”

Grazie agli studi di neuroimaging, si è potuto notare come anche il linguaggio sia connesso al sistema motorio. Oggi, infatti, si ha una consapevolezza del linguaggio molto diversa, più collaborativa, sofisticata e dialogante con altre abilità come la memoria, l'attenzione, la percezione ed il contesto ambientale. Il linguaggio umano è tra gli aspetti più indagati dalle neuroscienze proprio per il fatto di essere estremamente flessibile e con forte capacità di astrazione. Citando la definizione del libro *Neuroscienze cognitive*: “il linguaggio è un sistema simbolico utilizzato per comunicare significati concreti o astratti, indipendentemente dalla modalità sensoriale o dai particolari mezzi di espressione impiegati” (Purves et al., 2015, p. 341). Una delle novità che è stata scoperta tramite le

³De qualquer forma, noções como *body-mind*, *embodiment*, *corporate knowledge*, *embodied knowledge*, *somatic societies* etc., mostram que agora o corpo tornou-se um verdadeiro protagonista (se não o protagonista) no discurso teórico das ciências humanas e sociais (De Marinis, 2012, p. 45).

tecniche recenti di brain imaging è che, le basi neurofisiologiche del linguaggio si devono ricercare anche nelle aree primarie e sensoriali del cervello, le quali “mostrano come l'elaborazione del linguaggio [...] è funzionalmente collegata al sistema senso-motorio⁴” (Fuchs, 2016, p. 113). Il sistema motorio risulta dunque coinvolto nella comprensione del linguaggio, ma come una componente di un sistema distribuito. Ci sono delle evidenze sperimentali che sembrano indicare che almeno alcuni concetti sono “incarnati”, ovvero mappati all'interno del sistema senso-motorio. La “teoria del linguaggio incarnato” cerca di spiegare proprio questo processo:

La teoria dell'*Embodiment* (Linguaggio incarnato) sostiene, in contrario con una visione classica amodale, che gli esseri umani utilizzino le stesse strutture neurali con cui esperiscono la realtà anche per comprendere il materiale linguistico che comprende quelle stesse esperienze” (Mezzadri, 2015, p. 16).

In altre parole, la conversione del linguaggio d'azione sarebbe resa possibile dall'attivazione delle memorie senso-motorie associate alla parola, ovvero per capire un verbo come “mangiare”, il cervello attiva degli schemi senso-motori che sottostanno a quell'azione.

La spiegazione di tale fenomeno è stata fortemente associata alla scoperta dei neuroni specchio nella corteccia premotoria del cervello dei macachi, avvenuta negli anni novanta. Gli scienziati scoprirono l'esistenza di tali neuroni anche nel cervello umano, dimostrando come questi si attivassero non solo quando una persona compiva un'azione, ma anche quando l'osservava. “I neuroni specchio connettono la percezione con l'azione in maniera molto diretta. L'osservazione delle azioni come afferrare e toccare è connessa con le azioni motorie e (presumibilmente) con le esperienze soggettive associate a tali azioni” (Presti, 2019, p. 247). Come sostiene Geake (2016), all'inizio si pensava che i neuroni specchio si trovassero solo nell'area di Broca, mentre oggi sappiamo che questi sono presenti in molte altre aree del cervello umano. Tuttavia, “negli esseri umani, in cui queste speculazioni sono pertinenti, l'evidenza dei neuroni specchio è suggestiva, ma non corrisponde direttamente alle figure anatomiche o funzionali delle scimmie” (Purves et al., 2015, p. 331). La maggior parte degli studi effettuati sul cervello provengono infatti

⁴ which show that language processing in the brain is functionally connected to sensorimotor system (Fuchs 2016, p. 113).

dai sistemi di neuroimaging che, come evidenziato da Geake (2016) e Casper et al. (2018), presentano diversi limiti generali.

La vera difficoltà, nella progettazione di un esperimento di neuro-immagine di cui sia possibile interpretare i dati, sta nel trovare degli stimoli di controllo adatti con cui confrontare gli stimoli principali, in modo da evitare di dimostrare che, in realtà, nell'esecuzione di qualunque compito cognitivo è coinvolta la maggior parte del cervello. (Geake, 2016, p. 51)

In ogni caso, i risultati sull'attivazione senso-motoria indotta dal linguaggio non appaiono del tutto certi, lasciando quindi il dibattito ancora aperto. L'esatto ruolo svolto da specifiche strutture cerebrali e/o effettive dei neuroni specchio in questi processi, varia notevolmente tra teorie e autori. Secondo Arévalo et al. (2015, p. 6), “il sistema motorio influenza la percezione dell'azione ma non è la sua unica componente critica⁵”. I neuroni specchio possono essere solo uno dei meccanismi che si attivano, ma non rappresentano l'unica base della lingua, dell'apprendimento o della comprensione.

Il sistema dei neuroni specchio potrebbe svolgere un ruolo importante nell'apprendimento associativo generale (Heyes, 2010b; Cooper et al., 2013) o un effetto di facilitazione / innesco specifico nella comprensione del linguaggio, ma non un ruolo causale nella comprensione da solo. Non vi è dubbio sull'attivazione dell'MNS [sistema neuroni specchio] durante l'esecuzione e l'osservazione, ma sorgono diverse preoccupazioni quando questa attivazione viene interpretata come un meccanismo esplicativo causale in diversi domini cognitivi⁶ (Mikulan et al., 2014, p. 93).

Le ricerche future dovranno quindi cercare di indagare nello specifico i collegamenti tra linguaggio ed esperienza senso-motoria per capirne a fondo i meccanismi cerebrali. Dovranno tenere conto del contesto in cui le strutture motorie vengono assunte durante la produzione del linguaggio poiché “l'elaborazione di una parola d'azione non recluta

⁵ the motor system influences action perception but is not its sole critical component (Arévalo et al., 2015, p. 6).

⁶ The MNS might play an important role in general associative learning (Heyes, 2010b; Cooper et al., 2013) or a specific facilitation/priming effect in language understanding, but not a causal role in understanding by itself. There is no doubt about the activation of the MNS during execution and observation, but several concerns arise when this activation is interpreted as a causal explanatory mechanism in several cognitive domains (Mikulan et al., 2014, p. 93).

costantemente strutture motorie. La stessa forma d'azione che provoca attività motoria in un contesto linguistico cesserà di farlo in un altro” (Aravena et al., 2014, p. 16).

Nonostante i diversi esiti, alle volte anche contraddittori, Buccino e Mezzadri (2013, p. 15) considerano che:

il cosiddetto approccio *incarnato* alla lingua, da un lato possa fornire ulteriore sostegno alla glottodidattica su base empirica, dall’altro possa suggerire e aprire la strada a nuove strategie nell’insegnamento delle lingue incentrate nella nozione di esperienza sensori-motoria come premessa e prerequisito per qualsiasi tipo di acquisizione linguistica.

Tali risultati possono essere combinati con quelli di altre discipline per indagare nuovi campi di ricerca. Infatti:

mentre queste incoerenze potrebbero essere viste come un ostacolo alla comprensione della diafonia tra linguaggio e strutture motorie, potrebbero in alternativa essere considerate come importanti spunti di riflessione sulla natura di questo fenomeno: l’eterogeneità dei risultati potrebbe indicare che il reclutamento delle strutture senso-motorie dipenda fondamentalmente dal contesto linguistico ed extra-linguistico⁷ (Aravena et al., 2014, p. 8).

1.4 Affinità tra linguaggio e movimento

La divisione tra corpo e mente sembra quindi venire meno, suggerendo alla ricerca scientifica e glottodidattica una visione più globale. Come sostiene infatti Invidia (2016, p. 2): “corporeo e non corporeo forniscono, quindi, diversi livelli di conoscenza, ma collaborano tra loro e sono in continua interazione”. Prendendo in considerazione l’esperienza percettiva e motoria come prerequisito per l’apprendimento, l’elemento che sembra emergere come facilitatore del processo è il movimento.

⁷ While these inconsistencies could be seen as an obstacle for the understanding of the crosstalk between language and motor structures, they could alternatively be regarded as providing important insights into the nature of this phenomenon: the heterogeneity in the findings could well indicate that the recruitment of sensorimotor structures crucially depends on the linguistic and extra-linguistic context results from various disciplines must be combined in such a way as to give credence to cognitive science theories without restricting evidence to that found in neural networks and activities (Aravena et al., 2014, p. 8).

Vita e movimento, mente e corpo si fondono nel processo di sviluppo della persona a partire dal linguaggio per arrivare alle abilità più complesse, quelle metacognitive e riflessive. I movimenti infatti, non rappresentano un mero meccanismo, ma assumono un ruolo fondamentale nella formazione della mente, condizionano l'apprendimento e sono alla base del linguaggio (De Angelis & Botes, 2016, p. 49).

La ricerca neuro-scientifica degli ultimi anni si è infatti concentrata nella connessione neuronale tra movimento, linguaggio ed apprendimento, andando ad indagare i fenomeni che facilitassero i corrispettivi processi di memoria. Come sostengono De Angelis e Botes (2016), già all'epoca di Aristotele e della scuola peripatetica si reputava che per migliorare l'apprendimento di una lingua straniera bisognasse muoversi. L'atto di parlare, infatti, genera di per sé movimento della bocca ed attivazione del sistema motorio che, conciliato con il movimento del resto del corpo, permetterebbe l'attivazione contemporanea e multisensoriale di più parti del corpo e dunque del cervello. Anche “la ricerca odierna su cervello, mente e corpo rivela l'esistenza di collegamenti significativi tra movimento ed apprendimento” (Olivieri, 2016, p. 93).

In seguito alle evidenze neuro-scientifiche che confermano il beneficio del movimento nella capacità di apprendimento, anche nelle indicazioni nazionali del Miur 2018 viene sottolineata l'importanza dell'attività motoria non solo come disciplina di educazione fisica, ma anche come:

occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive. Attraverso il movimento, con il quale si realizza una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto, alla danza, alle più svariate prestazioni sportive, l'alunno potrà conoscere il suo corpo ed esplorare lo spazio, comunicare e relazionarsi con gli altri in modo adeguato ed efficace. (Indicazioni nazionali Miur 2018)

Il movimento non può quindi essere relegato solo alle ore di educazione fisica ma dovrebbe far parte del processo di apprendimento di tutte le discipline.

1.5 Processi di memoria

La ricerca neuro-scientifica sottolinea l'interconnessione tra memoria e apprendimento. Con le parole di Daloiso (2009, p. 65), “memoria ed apprendimento sono da considerarsi

due facce della stessa medaglia”. Secondo la definizione che viene riportata da Purves et al. (2015, p. 212):

l'apprendimento - un termine strettamente collegato con *la memoria* - viene utilizzato come sinonimo di *codifica* e può, inoltre descrivere cambiamenti graduali che avvengono nel comportamento in funzione dell'allenamento.

Il sistema sensoriale è il meccanismo attraverso il quale il processo di apprendimento ha inizio. Come sostengono Valentini, Cinti e Troiano (2018, p. 150):

Il 'fare' genera processi cognitivi; la conoscenza attraverso i sensi rappresenta la prima forma di rapporto con l'ambiente. È il punto di partenza su cui si costruisce il mondo percettivo e concettuale. Il corpo è fondamentale per la costruzione della vita mentale e il suo linguaggio, universale, svolge un ruolo di mediatore tra l'io e il mondo [...].

Tramite le informazioni ricevute dalle vie sensoriali, dunque, il cervello organizza al suo interno un'esperienza mentale del mondo, alla quale attingerà ogni qual volta ne avrà bisogno. “L'apprendimento significativo avviene quando gli alunni riescono a trasformare le proprie esperienze in consapevolezza nominabili e concettualizzabili, organizzandole con le conoscenze precedenti.” (Bossio & Rizzuti, 2016, p. 225) A tal proposito Invidia (2016, p. 72) scrive:

È in questo senso che il corpo deve essere inteso come fondamentale mediatore di conoscenza, anche perché è proprio attraverso i sensi che l'uomo impara a muoversi nel mondo, a comprenderlo e a riconoscerlo sin dai suoi primi passi. Sensorialità come radici, dunque, come presupposto naturale della conoscenza; è un processo spontaneo.

L'elemento che emerge come prerequisito importante è l'esperienza. Cangià (1998, p. 99) scrive: “muoversi, camminare, fare in generale, stimolano prepotentemente il cervello”. Anche Presti (2019, p. 266), nel suo libro *Fondamenti di neuroscienze*, afferma che “il significato poggia su una moltitudine di associazioni connesse che sono state apprese attraverso tutte le esperienze passate. Il significato è un'esperienza che coinvolge l'intero corpo, e il suo fondamento è la memoria.” Per parlare di apprendimento bisogna quindi tenere conto della memoria.

La memoria è certamente tra le nostre capacità più impressionanti. È all'opera praticamente ovunque [...]. La nostra abilità di percepire cose non avrebbe significato se fossimo incapaci di collegare l'informazione percettiva con la conoscenza immagazzinata dalle esperienze percettive precedenti. (Presti, 2019, p. 256)

Risulta quindi importante capire i meccanismi neuro-scientifici che stanno alla base della memoria e dell'apprendimento. Torresan e Morosin (2008, p. 54) considerano che "l'apprendimento avviene in sostanza attraverso l'integrazione di tutte le informazioni che arrivano al cervello attraverso i sensi".

I processi neuronali che spiegano tale affermazione si possono ritrovare nella descrizione dei processi sinaptici tra neuroni. Come fa notare Geake (2016, p. 69):

Una caratteristica dei neuroni è che hanno molte diramazioni che si estendono dal corpo cellulare. La maggior parte sono dendriti, che ricevono le informazioni in entrata dagli altri neuroni. Un'importante diramazione è l'assone, che invia informazioni ad altri neuroni. Le connessioni fra i neuroni si basano sulle sinapsi, piccoli spazi fra un assone e un dendrite di un altro neurone.

Le sinapsi garantiscono quindi la trasmissione di informazioni. Il cervello subisce dunque delle modificazioni su piano neurofisiologico in risposta ad input esterni. Questi processi sinaptici sono più consistenti nei primi due anni di vita poiché "il cervello è più incline a mutamenti di connettività" (Presti, 2019, p. 153). Questa proprietà di modificarsi ed essere incline ai mutamenti viene definita con il termine plasticità.

Si tratta di una risposta degli organismi a determinate condizioni ambientali che fornisce vantaggi in termini di successo adattivo e di sopravvivenza. [...] La plasticità neuronale è, infatti, un fenomeno che consente il cambiamento del sistema nervoso a seguito di esperienze, e si manifesta attraverso l'aumento o la perdita di connessioni sinaptiche. (Guidi, 2016, p. 443)

L'unico svantaggio della plasticità è che "i circuiti neuronali che restano inutilizzati si deteriorano" (Geake, 2016, p. 77), per questo il recupero dell'informazione appresa va attivato più volte con il passare del tempo, così da rinforzarne il ricordo.

La memoria non è una capacità intesa come blocco unico, ma piuttosto come una suddivisione di più memorie, ognuna con un compito preciso. "In termini generali si può distinguere una memoria a lungo termine e una memoria a breve termine. La prima si

divide in base al tipo di contenuto che la caratterizza” (Lucchiari, 2018, p. 25). La suddivisione generale della memoria a lungo termine è costituita dalla memoria non dichiarativa (nota anche come memoria implicita) e memoria dichiarativa (nota anche come memoria esplicita).

La memoria si distingue in memoria dichiarativa o esplicita – ciò che ricordiamo in modo cosciente e descriviamo verbalmente (ippocampo, lobo temporale e amigdala per i ricordi con forte carica emotiva) e memoria implicita o non dichiarativa – le attività ripetitive che svolgiamo automaticamente – la cui forma più nota è la memoria procedurale (cervelletto). (Gristina, 2016, p. 494)

La memoria non dichiarativa è dunque una forma di memoria inconscia ed automatica, la quale svolge un ruolo importante nell’acquisizione della lingua materna poiché “consente la memorizzazione degli aspetti fonologici e morfosintattici della lingua sotto forma di automatismi perlopiù inconsci” (Daloiso, 2009, p. 69). Come afferma Gristina (2016, p. 494), “[la memoria dichiarativa, invece,] può diversificarsi a sua volta in memoria episodica (esperienze sensoriali) e semantica (significato delle parole e degli oggetti, eventi di rilevanza pubblica o personale)”, consiste dunque nell’abilità di ricordare in modo consapevole eventi vissuti personalmente (memoria episodica) e fatti (memoria semantica).

In particolar modo, la memoria semantica “si riferisce alle conoscenze sul mondo che gli individui condividono con gli altri membri della stessa cultura, incluse la conoscenza della lingua nativa e dei fatti imparati a scuola” (Purves et al., 2015, p. 244). Sempre secondo Purves et al. (2015, p. 246): “Nella vita reale la memoria episodica e la memoria semantica interagiscono e ad alcuni livelli si sovrappongono. Infatti la memoria degli eventi della nostra vita, denominata memoria autobiografica, è un misto di ricordi episodici e contenuti semantici”. Per quanto riguarda in generale la memoria a lungo termine:

le informazioni possono entrare [...] in una varietà di modi. Un modo è quello di ripetere le informazioni in WM. Se consultiamo ripetutamente un numero telefonico o indirizzo, è più probabile che saremo in grado di ricordarlo successivamente. [...] Alcuni tipi di informazione vengono immagazzinati in LTM con maggiore facilità ad esempio cose che hanno grande significato o salienza emotiva. (Presti, 2019, p. 257)

Come sostiene Lucchiari (2018, p. 25), “[la memoria a breve termine] può essere differenziata in registri sensoriali e memoria di lavoro”. “La WM è un sistema a capacità limitata che è responsabile della memorizzazione, manipolazione e aggiornamento delle informazioni necessarie per la cognizione in corso⁸” (Brydges, Gignac & Ecker, 2018, p. 118). Anche Fewell e Littlefair (2016, p. 89) scrivono che: “La memoria di lavoro è un fattore importante per l'acquisizione di abilità linguistiche, alfabetiche e matematiche. È strettamente legato all'apprendimento e al rendimento⁹”. Camos e Barroilet (2014, p. 8) descrivono la memoria di lavoro come “un sistema dedicato all'archiviazione e al mantenimento delle informazioni. Questo è un sistema centrale che ci permette di interpretare e comprendere il nostro ambiente e noi stessi costruendo rappresentazioni transitorie¹⁰”. La WM risulta dunque immagazzinare una capacità limitata di informazioni, sia nella loro quantità sia nella durata, mentre la memoria a lungo termine conserva le informazioni in maniera più permanente. In altre parole, per immagazzinare e riutilizzare input linguistici il cervello utilizza diversi sistemi di memoria che sono interconnessi tra loro.

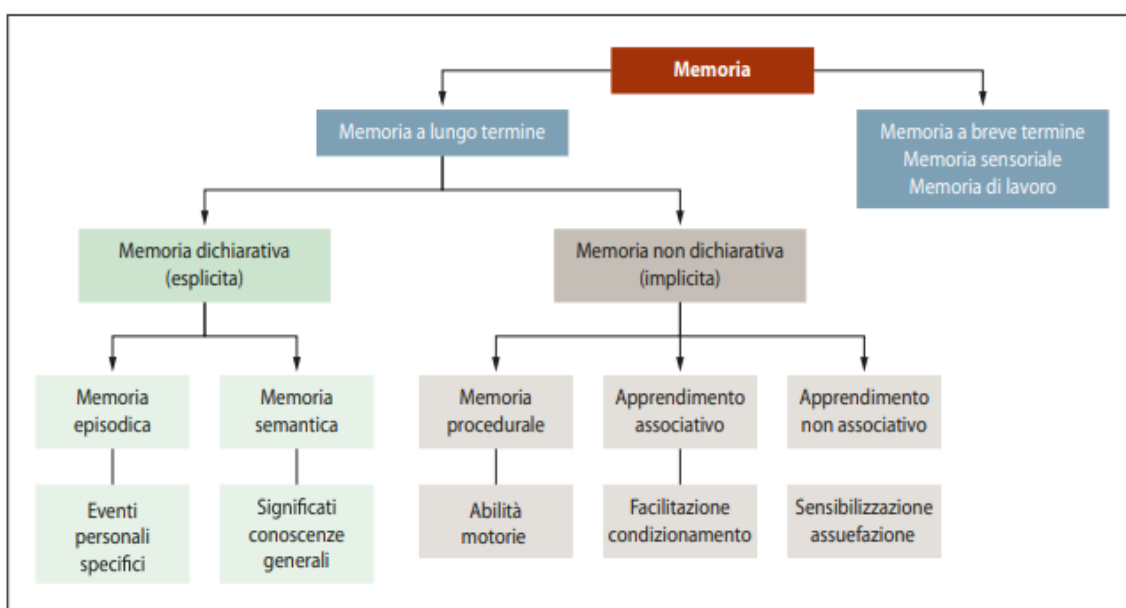


Immagine 1: tratta da Gristina (2016, p. 494)

⁸ WM is a limited capacity system that is responsible for the storage, manipulation, and updating of information required for ongoing cognition. (Brydges, Gignac & Ecker, 2018, p. 118)

⁹ Working memory is an important factor in the acquisition of language, literacy and numeracy skills. It is closely linked to learning and achievement. (Fewell & Littlefair, 2016, p. 89)

¹⁰ Working memory is a system dedicated to the storage and maintenance of information. This is a central system that allows us to interpret and comprehend our environment and ourselves by constructing transient representations. (Camos & Barroilet, 2014, p. 8)

Le strutture coinvolte nel ricordo sono distribuite in vaste porzioni del cervello. Ruolo cardine di formazione e consolidamento delle memorie è esercitato dall'ippocampo, ma anche le regioni prefrontali parietali svolgono un ruolo importante nei processi di codifica e recupero. L'amigdala, in particolare, definita da Balboni (2012, p. 42) come "ghiandola emotiva", risulterebbe svolgere un ruolo fondamentale nell'archiviazione della memoria emozionale

L'ippocampo (...) è densamente interconnesso con tutte le altre regioni della corteccia cerebrale - l'interconnettività si verifica in entrambe le direzioni. Questa elaborata comunicazione neuronale sembra essere cruciale per l'organizzazione, la ritenzione ed il consolidamento della memoria, con l'ippocampo che funge da centro nevralgico dell'attivazione distribuita, in qualche modo funzionale al formarsi delle reti di connessioni neurali corticali coinvolte nella rappresentazione delle memorie del cervello. (Presti, 2019, p. 262)

Gli elementi che invece influiscono nei processi di memoria possono essere di tipo ambientale ed emozionale. "In realtà, stimoli identici possono evocare risposte emozionali molto diverse in persone diverse a seconda della loro esperienza di vita" (Purves et al., 2015, p. 210). Quest'ultima affermazione non fa altro che sottolineare l'importanza dell'unicità di ogni apprendente e la necessità di considerazione ed inclusione dei diversi stili cognitivi, strategie di apprendimento ed intelligenze nella pianificazione dell'insegnamento scolastico.

Si impone, dunque, un necessario ripensamento della prassi educativa, attraverso la strutturazione di percorsi che possano ritrovare nel corpo e nel movimento e nelle sue forme ludiche validi strumenti di accesso alla conoscenza, terreni fertili per gli apprendimenti e le relazioni umane, contesti ideali per l'espressione e la comunicazione dei propri stati emotivi e per la strutturazione di relazioni empatiche. (Ambretti et al., 2018, p. 288)

1.6 L'attenzione selettiva

L'attenzione è un processo cognitivo rilevante che risulta essere collegato alla memoria. A tal proposito Purves et al. (2015, p. 175) scrivono che:

l'attenzione opera in contesti multisensoriali, piuttosto che all'interno di una singola modalità sensoriale. Un dato particolarmente importante è che l'attenzione è cruciale per facilitare l'integrazione delle informazioni sugli stimoli provenienti da diverse modalità in un insieme percettivo multisensoriale.

Particolare caratteristica dell'attenzione è l'attenzione selettiva, funzione cognitiva con capacità limitate che controlla il flusso di informazioni. Abrahamse et al. (2015, p. 5) scrivono che “il ruolo dell'attenzione selettiva nella memoria di lavoro è diventato sempre più dominante negli ultimi decenni poiché è stato dimostrato che le informazioni archiviate nella memoria di lavoro modulano l'elaborazione (esterna) dell'attenzione selettiva e viceversa¹¹.” Geake (2016, p. 139) scrive: “i processi attentivi determinano l'attivazione temporanea dei circuiti informativi appropriati, e quindi, se necessario danno accesso al contenuto informativo di quei moduli funzionali”. In particolare, come sostenuto da Olivero (2018, p. 64):

L'attenzione selettiva implica anzitutto un coinvolgimento dei sensi, attraverso cui viene percepito il messaggio visivo. In secondo luogo essa si basa sull'individuazione dell'aspetto fondamentale o essenziale del messaggio e delle emozioni che esso suscita, e infine sull'interpretazione razionale, cioè sulla ricerca del tema del messaggio, del modo in cui esso è stato progettato e, infine dei suoi elementi significativi.

L'attenzione selettiva risulta quindi funzionare come una sorta di filtro capace di selezionare le informazioni coerenti con il raggiungimento di un determinato obiettivo.

In effetti, in ambienti visivi complessi, il feedback percettivo e l'apprendimento in rete consentono a una persona di ‘vedere questo’ e ‘non vedere quello’. Questi processi sono la fonte della cecità attentiva, un fenomeno percettivo (es. una persona in un costume da gorilla) in cui le persone non riescono a vedere informazioni irrilevanti quando si occupano di informazioni in competizione nella stessa scena (es. contando il numero di passaggi di rimbalzo tra una squadra di giocatori di basket)¹² (Janiszewski, Kuo & Tavassoli, 2013, p. 1260).

¹¹ The role of selective attention in working memory has become increasingly dominant over the last decades as information stored in working memory has been shown to modulate (external) selective attention processing—and vice versa (Abrahamse et al., 2015, p. 5).

¹² In effect, perceptual feedback and network learning allow a person to “see this” and “not see that” in complex visual environments. These processes are the source of attentional blindness, a perceptual

Famoso è il video dell'esperimento psicologico “*The invisible gorilla*” (Simons & Chabris, 1999) che sembra spiegare i limiti della percezione umana e come l'attenzione selettiva funzioni durante la presenza di distrattori.

Il video mostrava sei persone, tre in nero e tre in bianco, che passavano avanti e indietro un pallone da basket. Nel frattempo, una persona in costume da gorilla attraversava il gruppo di giocatori. Il compito in questo video era chiedere agli utenti di prestare attenzione al numero di passaggi della palla effettuati dalla squadra in bianco. L'utilizzo del gorilla era per testare se gli utenti fossero in grado di vedere o meno il gorilla mentre erano impegnati nel conteggio¹³. (Geelhoed et al., 2013)

Quello che risultò dall'esperimento, fu che una gran parte degli utenti era così concentrata a contare i passaggi della palla, che non fu in grado di percepire l'elemento distrattore, quale il gorilla. Petrucci e Pecchinedda (2016, p. 1480) scrivono:

in una situazione in cui le risorse attentive sono destinate in maniera selettiva a un compito e, l'interferenza deve essere ridotta, le richieste sui processi di controllo esecutivo possono essere estremamente elevate al fine di superare la concorrenza di informazioni che distraggono. Così, si garantisce una selezione efficiente degli obiettivi, soprattutto in presenza di distrattori salienti. Quindi, quando le risorse di controllo cognitivo sono esaurite, l'attenzione selettiva è meno efficiente¹⁴.

Per Lucchiari (2018, p. 37): “Come per la memoria, ci sono caratteristiche in grado di attrarre la nostra attenzione [...] [e] sono: l'intensità [...]; le dimensioni [...]; la durata o ripetizione [...]; il contenuto emozionale [...]; l'estemporaneità e novità [...]; il contrasto [...]; il movimento [...]”.

Quindi, affinché gli insegnanti ottimizzino l'attenzione degli allievi in classe e sviluppino il controllo attentivo, serve un approccio triplice, basato sul risveglio

phenomenon in which people fail to see irrelevant information (e.g., a person in a gorilla suit) when attending to competing information in the same scene (e.g., counting the number of bounce passes between a team of basketball players (Janiszewski, Kuo & Tavassoli, 2013, p. 1260).

¹³ The video showed six people, three in black and three in white, passing a basketball back and forth. In the meanwhile, a person in a gorilla costume walked across the group of players. The task in this video was to ask users to pay attention to count passing time of the ball from the team in white. The use of the Gorilla was to test whether users could see the Gorilla or not when they were in the counting task. (Geelhoed et al., 2013)

¹⁴ in a situation in which attentional resources are selectively allocated to a task, and interference needs to be reduced, demands on executive control processes may be extremely high to overcome competition from distracting information and guarantee efficient target selection, especially in presence of salient distractors. (Petrucci & Pecchinedda, 2016, p. 1480)

dell'attenzione, l'orientamento dell'attenzione e i livelli esecutivi. (Geake, 2016, p. 109).

Sempre Lucchiari (2018, p. 44) suggerisce alcune strategie per promuovere l'attenzione in classe:

Sono dunque necessarie delle pause nella struttura delle lezioni. Tuttavia anche durante la lezione è importante fornire stimoli in grado di riattivare la vigilanza degli studenti: cambiando la difficoltà degli esercizi, modulando la comunicazione verbale e non verbale alternando momenti di ascolto e interazione favorendo il cambiamento del focus attentivo [...]; fornendo stimoli imprevisi o in modalità diversa da quella standard e così via.

1.7 Il ruolo delle emozioni

Corpo e movimento sono dunque strettamente collegati durante il processo di apprendimento, “ma sono altrettanto determinanti per lo sviluppo delle competenze emotive e interpersonali; le emozioni delle relazioni con l'altro e con gli altri vengono ‘sentite direttamente’ attraverso il corpo” (Damiani, 2017, p. 45). Come sostiene infatti Gomez Paloma (2012, p. 218), “attraverso il movimento educativo è possibile stimolare l'attività intellettuale, così come ottenere interessantissimi ripercussioni sugli stimoli affettivi e da questi ultimi far scaturire miglioramento dello sviluppo cognitivo e sociale”. Le neuroscienze affettive si occupano di indagare l'influenza che le emozioni esercitano nelle funzioni corporee e nelle funzioni cognitive come la memoria, la motivazione, l'attenzione e il controllo esecutivo. Perotta (2018, p. 248) asserisce che:

La motivazione apre quindi la capacità dell'individuo alla riflessione, non dovendo adagiarsi istintivamente agli stimoli naturali, ma facendoli sedimentare nella propria memoria, in una storia d'atti che potrebbe guidare il soggetto verso un'esperienza razionale.

Lucchiari (2018, p. 40) scrive: “[...] gli stimoli che veicolano significati motivazionali, includendo il contenuto emotivo, attraggono l'attenzione e dunque vengono elaborati in modo privilegiato”. “In poche parole: pensiamo meglio alle cose che ci stanno a cuore, eliminiamo ciò che non ha importanza” (Cattaneo, 2018, p. 29). Le emozioni sono infatti

responsabili dei “cambiamenti mentali ed effetti fisiologici nel corpo” (Immordino-Yang 2017, p. 38), basti pensare come abbiano un’influenza diretta sulla voce di una persona:

Le forme eccitanti dell’emozione provocano aumenti di tono e le forme deprimenti, un abbassamento, non solo perché agiscono sul grado di contrazione dell’elemento vibrante delle corde vocali ma anche perché agiscono sui muscoli che governano la chiusura della glottide e modificano l’estensione della parte vibrante. (Oliva, 2011, p. 330)

Come dimostrato da discipline quali la psicosomatica e psicofisiologia, esiste una stretta relazione tra costrutti psicologici (sia consci che inconsci) e una serie di cambiamenti somatici-vegetativi come: la respirazione, la tensione muscolare o la modifica del battito cardiaco. “L’apprendimento passa, perciò, *attraverso* il corpo, avviene *con* il corpo” (Torresan & Morosin, 2008, p. 54). Secondo Geake (2016, p. 156), la dipendenza tra apprendimento ed emozione è “bidirezionale: certi aspetti dell’emozione si basano sulla cognizione e certi aspetti della cognizione si basano sull’emozione”. Per questo motivo quando si prende in considerazione il processo di apprendimento bisogna tenere conto che questo “non è un processo razionale o disincarnato” (Immordino-Yang, 2017, p. 28), ma profondamente influenzato dalle emozioni e caratterizzato dal coinvolgimento di partner significativi come il corpo e il cervello.

Emozioni ed apprendimento si intrecciano inestricabilmente [...] e si apprende profondamente solo ciò che smuove emozioni e affetti [...]. L’apprendimento è dinamico, sociale e dipendente dal contesto: le emozioni ne costituiscono una parte importante (Cattaneo, 2018, p. 28).

Botes (2016) sostiene che l’interesse per la componente emotiva è stato riconosciuto anche dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) e anche Mezzadri (2015, p. 14) afferma che “la glottodidattica da tempo si occupa anche del ruolo delle emozioni nell’acquisizione linguistica e ha tentato di creare approcci didattici finalizzati all’integrazione dei diversi aspetti dell’individuo”. Le emozioni non influiscono solo nell’apprendimento ma anche nella motivazione, nella memoria, nella soluzione di problemi e nelle decisioni. “[...] le emozioni possono sia influenzare e modificare i processi di apprendimento sia cambiare una mappa neurale divenendo elemento fondamentale per facilitarne o meno il ricordo sia esso a valenza positiva che negativa”

(Rosa & De Vita, 2017, p. 24). In particolare, la memoria può essere facilitata se il ricordo è connotato di una valenza positiva, infatti Smoleňová (2019, p. 115) scrive che “le emozioni positive hanno un grande potenziale nei processi della memorizzazione, creatività o soluzione dei problemi. Gli apprendenti nello stato emozionale positivo sono di solito più creativi e più aperti ai stimoli che arrivano dall’esterno”. Come osserva Terzuoli (2015, p. 43): “È quindi possibile agire sulla dimensione emotiva del discente per attivare quella memoria profonda in cui risiede la sua esperienza personale per fissare in modo indelebile le conoscenze e le competenze”. Analogamente, Geake (2016, p. 156) afferma che “i ricordi hanno una dimensione emotiva”. Sempre Immordino-Yang e Fischer (2017, p. 89) sostengono che “a questo proposito, i nostri ricordi non riflettono la ripetizione ‘oggettiva’ di un evento reale, ma piuttosto la nostra ricostruzione mentale di un evento, di un fatto o di una procedura”. Il ricordo è quindi frutto di una ricostruzione mentale influenzata dalle emozioni.

Le emozioni influiscono inoltre sul comportamento. Le neuroscienze affettive cercano infatti di dimostrare come le emozioni assolvano un’importante funzione sociale nell’ “identificare i correlati neuronali dei processi attraverso i quali gli individui comprendono sé stessi e le proprie relazioni con gli altri” (Purves, 2015, p. 311).

Le caratteristiche delle emozioni riportate da Ferencich e Filiberto (2018, p. 44) vengono riassunte in concetti chiavi quali: le emozioni sono sempre presenti, connesse al comportamento e non definiscono la persona poiché sono transitorie. Ugualmente, Immordino-Yang e Faeth (2017, p. 98) evidenziano cinque motivi per i quali le emozioni risultano importanti, ovvero:

Primo motivo: Le emozioni guidano il processo di apprendimento cognitivo.

Secondo motivo: I contributi delle emozioni nell’apprendimento possono essere o non essere coscienti.

Terzo motivo: L’apprendimento emotivo modella il comportamento futuro.

Quarto motivo: Le emozioni risultano più efficaci nel facilitare lo sviluppo della conoscenza quando sono rilevanti per il compito da svolgere.

Quinto motivo: Senza emozioni l’apprendimento è compromesso.

Generalmente le emozioni vengono anche descritte come positive o negative, in base alla valenza più o meno piacevole di una determinata esperienza soggettiva. Se le emozioni che uno studente prova durante l’esperienza d’apprendimento sono quelle negative, come

l'ansia o la paura di essere giudicati, allora il cervello dell'individuo innalzerà quello che Krashen chiamava "filtro affettivo".

Il problema nasce quando entrano in gioco le emozioni negative che causano gli stati di ansia. Se per lo studente l'apprendimento non rappresenta una piacevole sfida e vive in uno stato di tensione e di ansia, viene conservato uno stimolo negativo che agisce da elemento frenante al momento in cui lo studente deve dare prestazioni. (Smoleňová, 2019, p. 115)

Come spiega Balboni (2012, p. 42), "questo meccanismo di autodifesa in stati di paura e stress produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala e l'ippocampo". In questa maniera, la memorizzazione di informazioni a lungo termine e il relativo apprendimento efficace risulta compromesso.

Inoltre, le emozioni vengono anche suddivise in emozioni di base (o primarie) e complesse (o secondarie). Le prime sono considerate "innate, panculturali, evolucionisticamente antiche" (Purves, 2015, p. 280) invece le seconde "sono apprese, plasmate da fattori sociali e culturali evolucionisticamente nuovi [...]. Le emozioni complesse sono influenzate dall'uso del linguaggio, ed emergono relativamente tardi nel corso dello sviluppo" (2015, p. 280). Secondo Immordino-Yang (2017, p. 16) "le emozioni complesse si riferiscono ad interpretazioni cognitive soggettive di situazioni e al loro essere accompagnate da reazioni che avvengono nel corpo (embodied)".

Le emozioni sono risposte adattive (in senso darwinistico, cioè finalizzate alla sopravvivenza e all'adattamento) della mente alle pressioni esterne: quindi è fondamentale tener conto delle emozioni, cioè delle reazioni psico-fisiologiche a eventi quali un corso di lingua [...] (Balboni, 2013, p. 11).

Senza uno stato emotivo le persone non sarebbero in grado di orientare le proprie scelte, acquisire conoscenze e coltivare un apprendimento efficace.

In termini più semplici il cervello si è evoluto sotto numerose pressioni e oppressioni precisamente per far fronte al problema di leggere le condizioni del proprio corpo e rispondervi in modo conforme, e ha cominciato a farlo attraverso il meccanismo delle emozioni. (Immordino-Yang & Damasio, 2017, p. 34)

Le parti del cervello coinvolte nell'elaborazione delle emozioni si caratterizzano per una rete di comunicazione tra molte regioni. Daloz (2009) definisce questa interdipendenza

tra regioni: “sistema limbico”, caratterizzato da tre elementi fondamentali quali l’amigdala, l’ipotalamo e l’ippocampo. “Il sistema limbico è un gruppo interconnesso di strutture corticali e subcorticali dedicate a collegare gli stati emotivi viscerali con la cognizione e il comportamento¹⁵” (Saavedra et al., 2015, p. 30). In particolare, l’amigdala risulterebbe anatomicamente suddivisa in “dodici particolari sotto-regioni” (Perotta, 2019, p. 241) e ricoprirebbe un ruolo importante di archiviazione della memoria emozionale e di ricezione diretta di segnali provenienti dalle aree sensoriali.

Semplificando possiamo affermare che mentre l’ippocampo “ricorda” i fatti, l’amigdala è la sede del nostro archivio di memoria emozionale, analizza l’esperienza corrente con quanto già accaduto in passato. L’amigdala fornisce ad ogni stimolo il giusto livello di attenzione, lo arricchisce di emozioni, ed infine ne avvia il processo di immagazzinamento sotto forma di ricordo (Tino, Fedeli & Mapeli, 2019, p. 3)

Saavedra et al. (2015, p. 35) evidenziano anche il coinvolgimento di altre strutture del cervello durante il processo di memorizzazione:

Negli ultimi anni si è anche visto che altre strutture corticali sono coinvolte nell’emozione, come la corteccia prefrontale, che è la parte più anteriore della corteccia cerebrale, situata nella parte immediatamente prima della corteccia motoria e premotoria, occupante la porzione più grande dei lobi frontali. In questo senso, a questa regione del cervello è stata attribuita un’importante funzione correlata sia all’esperienza che all’espressione emotiva¹⁶.

¹⁵ El sistema límbico es un grupo interconectado de las estructuras corticales y subcorticales dedicado a vincular los estados de la emoción visceral con la cognición y el comportamiento. (Saavedra et al., 2015, p. 30).

¹⁶ En los últimos años también se ha visto que otras estructuras corticales se encuentran implicadas en la emoción, como es la corteza prefrontal, que es la parte más anterior de la corteza cerebral, ubicada en la parte inmediatamente anterior a la corteza motora y premotora, ocupando la porción más grande de los lóbulos frontales. En este sentido, a dicha región cerebral se le ha atribuido una función importante relacionada tanto con la experiencia como con la expresión emocional (Saavedra et al., 2015, p. 35)

The Limbic System

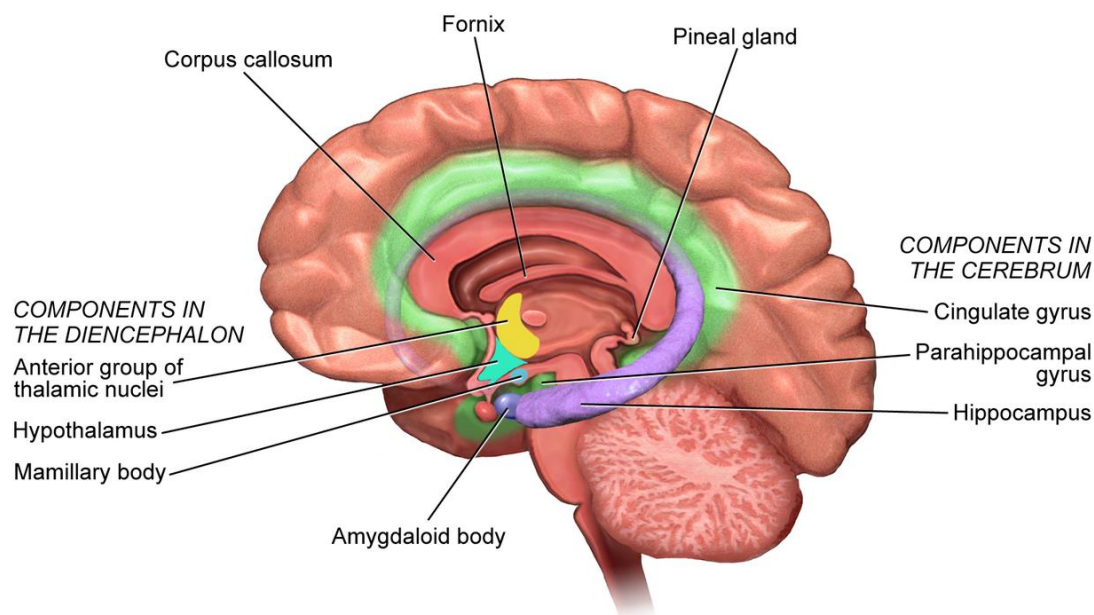


Immagine 2: le strutture del sistema limbico.

Immagine tratta da Blausen.com staff (2014). "Medical gallery of Blausen Medical 2014". *WikiJournal of Medicine* 1 (2).

1.8 Empatia e rispecchiamento

La scoperta dei neuroni specchio ha contribuito a rafforzare il legame tra emozioni e corporeità. "L'attivazione delle aree cerebrali popolate da neuroni specchio permetterebbe di elaborare l'informazione sensoriale in termini motori, e di riconoscere e comprendere in maniera diretta, immediata il significato delle azioni altrui" (Manganaro, 2012, p. 24). I neuroni specchio si attiverrebbero infatti sia quando un'azione concreta è svolta in prima persona, sia quando l'azione stessa viene osservata mentre è eseguita da qualcun altro, "consentendone una rappresentazione interna, una sorta di simulazione incarnata" (2012, p. 27), utile per capire l'azione altrui e l'intenzione. "Ciò significa che l'osservatore è in grado di comprendere il mondo dell'altro dall'interno, attraverso un meccanismo precoscienziale di simulazione motoria incarnata che instaura un legame profondo tra osservatore e performer dell'azione" (Mezzalira, 2019, p. 22). Come afferma Manganaro (2012, p. 25), "i neuroni specchio costituirebbero la prova,

l'evidenza neurofisiologica del *rispecchiamento* empatico come meccanismo sub-personale, automatico, inconscio, grazie al quale entriamo in relazione sociale”.

La teoria dell'*Embodied cognition* cerca appunto di spiegare il legame tra funzioni cognitive e sistema senso-motorio coinvolto, “sia nell'agire concreto, che nella simulazione astratta che assume, così, simulazioni incarnate” (Ceciliani, 2018, p. 12). Il processo di interiorizzazione di un'azione e la sua ricostruzione tramite una simulazione incarnata è comunque influenzata dalla cultura e dalle esperienze sociali pregresse, che condizionano il comportamento emotivo delle persone.

Si parla quindi di ‘mente relazionale incarnata’ in quanto veder compiere un'azione umana ha il potere di attivare parti del cervello che non sono solo visive, ma si estende alle parti motorie, tattili ed emozionali (paura, disgusto, dolore, ecc.). Vedere, pensare e fare non sono separabili, chi osserva e chi è osservato fanno parte di un sistema governato da regole di reversibilità. (Pinzauti, 2013, p. 3)

La capacità di mettersi nei panni degli altri e di entrare in risonanza con un'altra persona viene definita: empatia. Si parla infatti di modalità a riconoscimento reciproco “*come se*” legata al sistema motorio e capace di imitare diverse sensazioni, percezioni ed azioni altrui.

La capacità di parti del cervello umano di attivarsi alla percezione delle emozioni altrui, espresse con moti del volto, gesti e suoni, e la capacità di codificare istantaneamente questa percezione in termini visceromotori rende ogni individuo capace di agire in base a quella che viene definita dagli scopritori “percezione empatica” (Gomez Paloma, 2012, pp. 227-228).

Ramadam (2017) ipotizza che l'empatia faciliterebbe l'apprendimento di una lingua straniera poiché permetterebbe di fare predizioni su quello che l'interlocutore sta per dire, agevolandone la comprensione. Infatti, egli reputa che bambini nati in contesti multilingue abbiano più facilità a discernere informazioni linguistiche rispetto a quelli nati in contesti monolingui.

Questa facilità [...] potrebbe significare che l'individuo ha sviluppato un modo efficiente per comprendere le intenzioni degli altri e prevedere il loro comportamento. [...] Ambienti multilingui forniscono una varietà molto più ampia di stimoli linguistici a cui il bambino può essere esposto [...], rendendolo più rapido

nell'adattarsi a nuove esperienze e in grado di prevedere o immaginare fedelmente cosa significano le azioni delle persone¹⁷(Ramadam, 2017, p. 135).

Oltre a ciò, le persone empatiche risulterebbero più interessate ad imitare gli accenti stranieri poiché, spinti dal desiderio di reciproca intelligibilità, tenterebbero di facilitare la comunicazione cercando di sembrare più autoctoni possibili.

In altre parole, l'empatia spinge gli individui a voler capire gli altri, che a loro volta potrebbero guidare le loro azioni per raggiungere questa comprensione. In questo caso particolare, avere una pronuncia simile a quella nativa è uno strumento per far progredire la comunicazione e, di conseguenza, garantire la reciproca intelligibilità. [...] Di conseguenza, “rispecchiare” o imitare gli altri sarebbe un risultato atteso da persone che mostrano alti livelli di empatia¹⁸ (Ramadam, 2017, p. 136).

Risulta quindi evidente l'interdipendenza tra cervello, emozioni ed apprendimento così da rendere necessario identificare un costrutto che possa “finalmente accorciare le distanze tra i domini del ragionamento e delle emozioni” (D'amico, 2019, p. 812). L'intelligenza emotiva sembra assolvere a questa esigenza poiché consiste in un'ampia abilità mentale capace di “percepire, esprimere, comprendere e gestire adeguatamente le emozioni in maniera preparata ed efficace” (Geake, 2016, p. 153). Anche Rosa e De Vita (2017, p. 28) riportano le cinque categorie dell'intelligenza emotiva: “autoconsapevolezza, autoregolamento, motivazione, empatia, abilità sociali”.

Per questo motivo nelle scuole si sta sempre più diffondendo un approccio orientato alla promozione dell'intelligenza emotiva tramite l'impiego di strategie e metodologie che possano agevolare un clima sereno in classe, di condivisione e riflessione sulle emozioni. Vecchietti (2015) sostiene che uno stato mentale positivo promuove l'autoconsapevolezza delle proprie potenzialità ed un forte autocontrollo nel discente. Negli ultimi anni è sempre più facile trovare articoli che parlino di educazione emotiva e

¹⁷ This ease in shifting between two methods of communication, similar to shifting between two languages, could mean that the individual has developed an efficient way of understanding others' intentions and predicting their behavior.[...] Multilingual settings provide for a much wider variety of linguistic stimuli for the infant to be exposed to [...], making her/him quicker at adapting to new experiences and better able to faithfully predict or imagine what people's actions mean (Ramadam, 2017, p. 135).

¹⁸ In other words, empathy pushes individuals to want to understand others, which in turn could drive their actions to achieve this understanding. In this particular case, having native-like pronunciation is a tool to push communication forward, and consequently to ensure mutual intelligibility. Consequently, “mirroring” or imitating others would be an expected outcome of people who show high levels of empathy (Ramadam, 2017, p. 136).

di come affrontare la tristezza, insegnare la gentilezza o gestire la paura a scuola, ma come evidenzia Cappa (2017, p. 90): “l’affettività va praticata prima che interpretata” e, per questo motivo, la consapevolezza alla quale si è dunque arrivati è che l’importanza delle emozioni va considerata durante tutta l’esperienza di apprendimento.

1.9 Importanza del linguaggio non verbale

Le emozioni descritte in precedenza sono ben visibili nel linguaggio corporeo delle espressioni del viso. Come sostiene infatti Martucci (2017, p. 22), “Il volto è sempre stato considerato l’elemento espressivo più importante per la comunicazione delle emozioni, perché intenso, specifico e rapido nell’informare la persona dello stato emotivo di chi ha di fronte”. Il corpo, infatti, contribuisce alla comunicazione di codici di natura non-verbale, capaci di accentuare, modificare o contrastare il significato della comunicazione verbale.

Quando si presenta una sorta di incongruenza tra le due modalità comunicative, il soggetto, sembra rivolga maggiore attenzione alla componente non verbale, presumibilmente perché il linguaggio del corpo riesce a dominare la dimensione linguistica, grazie soprattutto alla sua maggiore visibilità (Sgambelluri, 2017, p. 188).

Il linguaggio corporeo risulta quindi essere una struttura linguistica formata da azioni motorie, psicomotorie e senso-motorie, utilizzate in maniera spontanea e apprese per imitazione. Cangia (1998, p. 65) scrive: “comunichiamo con il corpo più di due terzi delle nostre idee e dei nostri sentimenti”, evidenziando la presenza di materiale non verbale in qualsiasi azione comunicativa. Anche Bambaeroo e Shokrpour (2017, p. 53) affermano che:

Secondo gli studi condotti, ad ogni conversazione solo il sette per cento dei concetti viene espresso sotto forma di parole pronunciate. La maggior parte delle informazioni viene trasferita attraverso la complessa combinazione di aspetto, postura, movimento degli arti, vista ed espressioni facciali¹⁹.

¹⁹ According to the studies conducted, at each conversation only seven percent of the concepts are expressed in the form of spoken words. Most of the information is transferred through the complex combination of

Pertanto, come non era possibile concepire il cervello isolato dal corpo e dalle emozioni, così non possiamo più pensare alla comunicazione come un sistema singolo, ma bensì duplicemente strutturato. Secondo Cestero (2014), gli elementi non verbali non possono mai interpretarsi di maniera isolata e gran parte delle volte sono plurifunzionali, anche se con una predominanza della funzione espressiva ed emotiva. Caon (2012, p. 38) afferma che “la comunicazione non verbale è specializzata nella manifestazione di significati intenti di relazione e [...] comunica con grande efficacia anche cambiamenti dinamici di stati psicologici”. I segni non verbali sembrano anche favorire l’economia linguistica e l’interazione simultanea, cambiando in base al ceto sociale, alla situazione e alla cultura nella quale vengono utilizzati. Per di più, oltre ad essere appresi per imitazione e in maniera quasi automatica, possono essere utilizzati in maniera cosciente o incosciente, come ad esempio le espirazioni d’aria e i cambi di postura. Cangia (1998, p. 66) scrive: “non è vero che al telefono involontariamente sorridiamo anche se siamo consci che non ci vede nessuno?”.

Il concetto di comunicazione non verbale risulta quindi essere molto ampio e complesso poiché è difficile stabilire una teoria solida capace di spiegare la pluralità di messaggi prodotti dal corpo e influenzati a loro volte dalle abitudini culturali e dai contesti d’uso. Bambaeroo e Shokrpour (2017, p. 56) cercano di spiegare la comunicazione non verbale mettendola a confronto con quella verbale ed evidenziando alcune differenze; la comunicazione non verbale sarebbe infatti più affidabile, multiforme e continua della comunicazione verbale. Si può concludere dicendo che l’integrazione del linguaggio verbale con quello corporeo è fondamentale per l’elaborazione linguistica.

“Quando comunichiamo con un’altra persona, si è soliti usare i segni di tre sistemi di comunicazione: linguistico, paralinguistico e cinesico²⁰” (Cestero, 2014, p. 126). Roldán Jiménez et al. (2013, p. 58) individuano come componenti principali del linguaggio non verbale: “il paralinguaggio, la prossemica e la cinesica”; Cangia (1998, p. 66) scompone il non verbale in tre sistemi: “intonazionale, paralinguistico e cinesico”. Cestero (2014, p. 127) divide il sistema di comunicazione non verbale in due sezioni: il basico, nel quale fa parte il sistema paralinguistico e cinesico, e il secondario-culturale, che include il sistema

appearance, posture, limb movement, sight, and facial expressions (Bambaeroo & Shokrpour, 2017, p. 53).

²⁰ Cuando nos comunicamos con otra persona, lo habitual es emplear signos de tres sistemas de comunicación: lingüístico, paralingüístico y quinésico (Cestero, 2014, p. 126).

prossemico e cronemico. Balboni (2012, p. 129), nel libro *Le sfide di Babele*, descrive la competenza extralinguistica come l'insieme di linguaggi non verbali quali la cinesica, la prossemica, la vestemica e ogettemica.

“Il sistema cinesico rappresenta l'aspetto non fonico-non verbale dell'atto comunicativo” (Cangià, 1998, p. 67) e “la capacità di comprendere ed utilizzare i gesti e le espressioni del viso, i movimenti del corpo.” (Balboni, 2012, p. 129). Per alcuni autori (Roldán Jiménez et al., 2013; Mancera 2014; Gillani 2010) la cinesica è formata da tre categorie: i gesti, le maniere e le posture. I gesti sono: “movimenti che hanno un valore comunicativo convenzionale, ovvero, che sono usati, coscientemente o incoscientemente secondo convenzioni socio-culturali, per produrre un atto di comunicazione²¹” (Cestero, 2014, p. 130). I gesti accompagnano la parola ma possono anche precederla o sostituirla, attribuendone un significato aggiuntivo o addirittura contrario. Roldán Jimenéz et al. (2013) pensano che la pantomima, ovvero una modalità di comunicazione primordiale spontanea che prevede il coinvolgimento dell'intero corpo durante l'atto comunicativo, fosse una forma di comunicazione utilizzata dai nostri antenati “per raccontare storie in assenza di linguaggio”. Diadori (2013, p. 8) ipotizza anche che i gesti svolgano un “potente elemento di fissaggio” nell'apprendimento linguistico, soprattutto quando vengono utilizzati dall'insegnante per promuovere la comprensione e quando vengono riprodotti dagli studenti stessi.

In più, i gesti cambiano in base alla cultura e alle caratteristiche individuali come lo stato sociale, il sesso, l'età, ma anche il contesto d'uso. Noi italiani, per esempio, veniamo spesso etichettati come vistosi gesticolatori per la notevole quantità di movimenti, soprattutto con le mani, effettuati durante l'atto comunicativo. Spesso capita di imbatterci in imitazioni straniere dove l'utilizzo di gesti come la mano a cucchiaio venga associata a frasi del tutto decontestualizzate ed errate, come: “Buongiorno!” o “Come stai?”. Infatti, Cangià (1998, p. 68) osserva che “solo quando i gesti sono simbolici diventano specifici di una cultura, altrimenti si lasciano leggere con facilità. Senza sapere altre lingue.”

Per questo motivo negli anni si è cercato di classificare i gesti in varie sottocategorie. La più nota suddivisione è quella di Paul Ekman e Wallace Friesen (1969) che organizzano i comportamenti gestuali in cinque gruppi: simbolici (o emblemici), illustratori (o

²¹ Los movimientos que tienen valor comunicativo convencional, es decir, que son utilizados, consciente o inconscientemente, de acuerdo con convenciones socio-culturales, para producir un acto de comunicación (Cestero, 2014, p. 130).

iconici), esternalizzatori (o indicatori dello stato emotivo), regolatori e di adattamento. Sgambelluri (2017, p. 90) suddivide i gesti in convenzionali, ovvero quelli “condivisi da una o più culture”, e in non convenzionali, ovvero quelli “creati dal parlante in maniera personalizzata”. Caon (2010) nel *Dizionario dei gesti degli italiani* attua una suddivisione in base alla loro funzione: “personale, interpersonale, regolativo strumentale, referenziale”. Roldán Jimenéz et al. (2013, p. 60) riportano invece la distinzione tra gesti aperti, corrispondenti a risposte positive e gesti chiusi, corrispondenti a risposte negative, mentre Cestero (2014, p. 130) fa una distinzione tra gesti facciali e corporali, anche se spesso vengono utilizzati entrambi contemporaneamente.

Tra i gesti facciali si evidenzia in particolare il ruolo dell’espressività, elemento capace di trasmettere in maniera visibile sul volto di un individuo le emozioni e pensieri. Geake (2016, p. 151) sostiene che fin da piccoli, gli esseri umani apprendono per imitazione le espressioni facciali, basta pensare al bambino di pochi mesi che riproduce il gesto della linguaccia emulato dal genitore. Anche in questo caso, il ruolo dei neuroni a specchio “permette il rispecchiamento della percezione e dell’azione” (Adornetti et al., 2018). Cangìà (1998) sostiene che con la bocca e gli occhi si possa trasmettere molto e che il trucco sia uno strumento utilizzato da teatranti e artisti per accentuare i tratti espressivi e comunicativi. Lo sguardo, in particolare, da alcuni (Cestero, 2014) viene incluso all’interno della cinesica mentre, per Cangìà (1998), questo si trova al confine con la prossemica, assieme alla relazione tattile. Gli occhi possono infatti comunicare molte informazioni, non c’è da stupirsi che nelle scuole di teatro e cinema insegnino esercizi per comunicare messaggi con lo sguardo.

La postura è il secondo elemento appartenente alla cinesica, facile da osservare ma con diverse interpretazioni. È l’insieme delle posizioni che il corpo umano adotta per un determinato periodo di tempo e che volontariamente o involontariamente trasmette un messaggio. Le maniere sono invece il terzo elemento appartenente alla competenza cinesica, costituiscono l’insieme dei modi in cui l’individuo compie movimenti e assume posture.

La seconda competenza extra-linguistica descritta da Balboni (2012) è quella prossemica, “relativa alla vicinanza e al contatto con l’interlocutore” (2012, p. 130). Cangìà (1998, p. 67) la descrive come “l’arte di disporre lo spazio” e “lo studio dei confini invisibili che stabiliamo e manteniamo quando interagiamo con gli altri dichiarando il livello di intimità

che ci lega”. Fu l’antropologo Edward T.Hall (1966) a individuare quattro tipi di distanze, organizzate in un’ipotetica scala in ordine crescente: distanza intima, personale, sociale e pubblica. In ogni caso, come sostiene Minascorta (2016) il comportamento prossemico è fortemente condizionato dalle circostanze e dall’ambiente culturale che possono variare la percezione di distanza interpersonale e di interazione tra individui.

Ulteriori competenze extra-linguistiche risultano essere il sistema vestemico ed ogettemico, che consistono nella capacità di “padroneggiare il sistema della moda” e “l’uso di oggetti per comunicare uno status sociale, una funzione e così via” (Balboni 2012, p. 130). Il sistema cronemico, invece, consiste nell’uso e nella percezione che l’essere umano ha del tempo. Cangià (1998, p. 69) scrive:

È la semiotica del tempo. È il prima, il dopo, è il chiedersi a chi tocca. È l’aspettare la battuta che precede la propria. È collegamento, è arrivare puntuali o in ritardo. È l’adeguatezza dell’intervento in particolari condizioni. È soprattutto il ritmo del comportamento verbale, cioè la velocità con la quale si parla e che tradisce emozioni e stati d’animo.

Un altro sistema di comunicazione non verbale chiaramente implicato in qualsiasi atto di comunicazione orale umana è quello paralinguistico, ovvero l’insieme di segni prosodici ed intonativi che dipendono dal sistema fonico per la modulazione del messaggio verbale. Falbo (2018, p. 1) individua tra i principali fenomeni prosodici: “il ritmo, l’intonazione, l’accento, l’allungamento finale, la velocità di eloquio e le pause”, mentre Cestero (2014) suddivide il sistema paralinguistico in quattro gruppi:

- a. le qualità fisiche del suono e i modificatori fonici, ovvero il tono, il timbro, intensità e tipi di voce (ascendenti, discendenti e misti);
- b. suoni emessi come reazioni fisiche o fisiologiche, ovvero il sospiro, il pianto la tosse, la risata;
- c. elementi quasi-lessici, ovvero l’insieme di interazioni non lessicali come (Oh!, Aia! Mmm...)
- d. le pause e i silenzi, ovvero l’assenza di suono per qualche secondo o più.

Dal punto di vista didattico, è quindi fondamentale rendere gli studenti consapevoli e capaci di comprendere la complessità del linguaggio non verbale. Già nel QCER del 2002 si evidenziava l’importanza del consolidamento della competenza pragmatica e dei mezzi

non verbali, al fine di “saper fare lingua”. Tramite tecniche didattiche mirate, bisogna dunque rinforzare la formazione di una competenza comunicativa-espressiva del corpo, del volto e delle mani per poter usare questi elementi nella maniera più appropriata. Roldán Jiménez et al. (2013, p. 62) suggeriscono ai docenti l’uso dello specchio per permettere ai discenti di sperimentare e allo stesso tempo correggere l’uso del linguaggio corporale. “L’aula quindi si configura come scenario di strategie didattiche e risulta essere [...] uno spazio in cui muoversi in modo disinvolto, in cui comunicare con gli altri e con l’insegnante.” (Sgambelluri, 2017, p. 192). Così operando, si può offrire un quadro completo della competenza comunicativa, tenendo sempre in considerazione le differenti forme non verbali condizionate dal contesto d’uso e all’ambito culturale.

1.10 Creatività, immaginazione ed esperienza

Alla base del concetto di creatività confluiscono i diversi aspetti di cognizione ed emozione descritti in precedenza. “Gli esperimenti di neuroimaging mostrano che usiamo gli stessi sistemi neurali sia per sentire i nostri corpi sia per sentire [...] la nostra esperienza creativa” (Immordino-Yang, 2017, p. 109). Possiamo quindi affermare che la creatività si esprime corporalmente, ricevendo informazioni dal pensiero razionale. Mazzotta (2014, p. 19) la descrive con queste parole:

La creatività è un’interazione, diacronica e sincronica, con oggetti, problemi e persone. Si manifesta, a livello affettivo, con atteggiamenti di accettazione, curiosità e interesse; si esprime, a livello cognitivo e psicomotorio, con la produzione di idee e di azioni: produzione guidata da una particolare sensibilità, ossia la ricerca di problemi da affrontare sia associando concetti remoti sia valutandone costantemente gli effetti.

Educare alla creatività migliora la possibilità di produrre idee originali partendo da conoscenze pregresse. A tal proposito Bochicchio e Romeo scrivono (2018, p. 162): “[...] è creativo colui in grado di operare ristrutturazioni cognitive, osservando e interpretando gli eventi della vita con uno sguardo inedito.” Analogamente, Geake (2016, p. 140) sostiene: “Più è elevata la capacità di gestire grandi quantità di informazioni nella memoria di lavoro, maggiore è il numero di potenziali soluzioni ammissibili. Più è

profonda la base di conoscenze, più queste possibilità creative tendono ad essere profonde e produttive” e Rendón Uribe (2009, p. 119) asserisce che:

La creatività, infatti, è una capacità di cui l'uomo può avvalersi e nella quale entrano in gioco processi intellettuali, affettivi e volitivi. Inoltre, può essere sviluppata attraverso il processo educativo e delle specifiche azioni pedagogiche focalizzate sullo svolgimento di molteplici attività che consentono di espandere e arricchire la comprensione del mondo da diverse prospettive²².

Andando infatti ad analizzare l'etimologia stessa della parola “creatività”, Miglionico e Montani (2012) osservano che:

L'etimologia della parola è da ricercare nel termine *Keré*, di origine indeuropea, che condivide con ‘crescere’ la radice KAR. La creatività, dunque, se da una parte rimanda alla capacità di creare (in sanscrito KAR-TR è *colui che fa*, il creatore), dall'altra rimanda anche lo sviluppo e alla crescita. Essere creativi significa anche saper crescere e la creatività e lo sviluppo devono diventare elementi centrali di qualsiasi percorso pedagogico ed espressivo. (Miglionico & Montani, 2012, p. 4)

Appare quindi importante sollecitare un apprendimento esperienziale al fine di far esplorare le somiglianze, le analogie ed ottimizzare l'interconnessione delle conoscenze.

Nell'esperienza si verifica l'intreccio e la riorganizzazione delle conoscenze pregresse arricchite, amplificate o ridefinite da quelle attuali. Il sapere che viene dall'esperienza non prende quindi forma come semplice conseguenza del partecipare ad un contesto esperienziale ma presuppone l'intervento della riflessione (Mignosi, 2015, p. 164)

Dinoi (2016, p. 65) afferma che: “A voler superare i limiti insiti nella pratica di insegnamento tradizionale, proprio la pratica laboratoriale, forte della connessione tra i saperi e l'azione, si è rivelata idonea - anzi efficace - per l'acquisizione di conoscenze, metodologie e competenze [...]”. Anche Casadei (2017) è a favore dell'utilizzo del laboratorio e, a tal riguardo, scrive:

²² En efecto, la creatividad es una capacidad de la que puede servirse el hombre y en la cual se ponen en juego procesos intelectuales, afectivos y volitivos. Además, puede desarrollarse a través del proceso educativo y de acciones pedagógicas específicas focalizadas en la realización de múltiples actividades que permitan ampliar y enriquecer la comprensión del mundo desde perspectivas diferentes (Uribe, 2009, p. 119)

In ambito formativo, lo strumento in grado di rappresentare la reciprocità teoria-prassi è il laboratorio; in ambito esistenziale, l'effettività dell'interdipendenza tra pensiero-azione è incarnata dalla corporeità. Pertanto, la motivazione [...] di ricerca si esplicita nella necessità di ipotizzare modelli di formazione che riaccreditino maggiore legittimità al dispositivo laboratoriale e all'effettività corporea. (Casadei, 2017, p. 341)

Secondo lo studioso David Kolb (1984), ciò che costituisce l'apprendimento esperienziale è la relazione tra tre componenti principali: esperienza, riflessione basata su conoscenze pregresse ed esperienza acquisita di conseguenza. Anche Piaget (1981) affermava che le prime forme di apprendimento avvenivano con il corpo e che il ruolo dell'esperienza risultava essere centrale nell'attivazione integrata di meccanismi sensoriali e sistemi dell'apprendente.

Prima del significato delle parole, [il bambino] impara il significato dei gesti attraverso la relazione empatica con il caregiver (di tipo emotivo-corporea), i quali assumono una valenza relazionale comunicativa che contribuirà in modo significativo allo sviluppo di funzioni cognitive complesse, come il linguaggio, le abilità sociali, influenzandone gli esiti con ricadute evidenti, ben documentate nella letteratura di settore, anche per l'acquisizione di abilità scolastiche future. (Damiani, Santaniello & Paloma, 2015, p. 96)

“[...] l'apprendimento è un processo in cui la conoscenza viene creata attraverso la trasformazione dell'esperienza emotiva, sensoriale e cognitiva” (Ferencich & Filiberto, 2018, p. 45). La parola esperienziale, dunque, significa che gli studenti apprendono e sviluppano alcune idee attraverso il coinvolgimento personale, piuttosto che tramite l'insegnamento formale e teorico. Infatti, come sostengono Parola e Rosa (2018, p. 233):

l'alunno viene messo “in situazione”, gli si chiede di attivarsi in un processo di indagine in cui dalle prime fasi di dubbio e incertezza sorgono delle suggestioni iniziali, che vengono analizzate ed ordinate attraverso l'intellettualizzazione del problema, per giungere alla formulazione di un'idea guida che conduce alla soluzione.

Al concetto di creatività e pensiero creativo si aggiunge inoltre quello di immaginazione che, consiste invece nell'esperienza mentale soggettiva dell'individuo.

La capacità immaginativa: è la capacità di usare conoscenze acquisite in situazioni precise per vivere altre situazioni, per elaborare altri concetti, per entrare in altri contesti di conoscenza, per diventare capaci di realizzazioni più complesse. L'immaginazione porta, infatti, a esplorare molteplici possibilità e a scoprire nuovi percorsi. (Oliva, 2016, p. 3)

A tal proposito, Geake (2016, p. 143) scrive: “creiamo un modello mentale immaginario a partire dalla nostra conoscenza incorporata (embodied knowledge)”, evidenziando ancora una volta l'importanza del coinvolgimento corporeo nei processi cognitivi. Anche quando rievochiamo un ricordo mettiamo in atto un processo immaginativo, capace di ricreare mentalmente la situazione. A livello scolastico, la promozione dell'immaginazione permette di migliorare la capacità di previsione, “la rappresentazione mentale di singoli eventi o rappresentazioni future.” (2016, p. 144). Ballarini e Forés (2018, p. 32) sostengono che: “Forse per questo lo studio dei processi neurali che sono alla base della formazione e del consolidamento della memoria sono di reale utilità per la comprensione e per la preparazione di strategie educative legate ai processi creativi²³”. Al fine di favorire un apprendimento efficace, si evince fondamentale la proposta di stimoli esperienziali che possano offrire possibilità di sviluppo creativo, emozionale ed immaginativo nel discente.

1.11 Le considerazioni neuroscientifiche alla base della didattica delle lingue attraverso attività teatrali

L'evoluzione degli strumenti e delle tecniche di *neuroimaging* per il funzionamento cerebrale hanno permesso di scoprire nel cervello umano la presenza dei neuroni specchio, elementi che consentirebbero l'interconnessione tra mente e corpo e l'esperienza associata all'empatia. Le recenti ricerche neuro-scientifiche hanno infatti evidenziato come “la cognizione è profondamente connessa al sistema senso-motorio, al corpo in azione, che apprende su sé stesso e sul mondo attraverso i propri movimenti e le

²³ Quizás por este motivo el estudio sobre los procesos neuronales que subyacen a la formación y consolidación de la memoria son de real utilidad para la comprensión y para la confección de estrategias educativas relativas a los procesos creativos (Ballarini & Forés, 2018, p. 32).

proprie azioni²⁴” (Morosin, 2018a, p.47), ponendo in questa maniera l’attenzione sui concetti di simulazione incarnata:

è la ‘simulazione incarnata’ (embodies simulation), dicono i neuroscienziati, a spiegare il processo innescato dalla percezione di un’immagine, artistica o non artistica, con l’attivazione di quegli stessi circuiti neuronali che si attiverebbero se fosse l’osservatore a eseguire i movimenti necessari per produrre l’immagine. (Calabrese, 2017, p.89)

Infatti, anche secondo Gallese (2017), il sistema motorio non è solamente responsabile del controllo muscolare fisico ma anche del sistema cognitivo:

Il sistema motorio corticale non è solo un semplice regolatore muscolare. È parte integrante del nostro sistema cognitivo (Gallese, Rochat, Cossu e Sinigaglia, 2009) perché la sua architettura neuro-funzionale non solo struttura l’esecuzione dell’azione ma anche la percezione dell’azione, l’imitazione e l’immaginazione mediante connessioni neurali agli effettori motori e / o altre aree corticali sensoriali²⁵.

Il cervello immagazzina quindi alcuni input sensoriali ricevuti dall’esperienza percettiva e motoria e ricrea una realtà nella mente umana. La memorizzazione di tale esperienza sembra essere più efficace se avviene un coinvolgimento multisensoriale della stessa esperienza. Come sostiene infatti Morosin (2018a, p. 41):

[...] il cervello immagazzina tratti o aspetti diversi della stessa esperienza, evento o oggetto in aree diverse, in modo che il concetto o la rappresentazione di quell’esperienza sia ridondante e sia accessibile da canali diversi: potrebbe essere un indizio visivo, uditivo o un profumo, un movimento, un gesto che attiva la memoria²⁶.

Grazie alle ricerche neuro-scientifiche, si è anche evidenziata la connessione tra linguaggio e sistema motorio, e tra memoria, apprendimento ed emozioni. Nel caso della

²⁴“cognition is deeply connected to the sensory-motor system, to the body in action, which learns about itself and the world through its own movements and actions” (Morosin, 2018a, p.47).

²⁵ The cortical motor system is not just a mere muscle controller. It is an integral part of our cognitive system (Gallese, Rochat, Cossu, & Sinigaglia, 2009) because its neuro-functional architecture not only structures action execution but also action perception, imitation, and imagination by means of neural connections to motor effectors and/or other sensory cortical areas. (Gallese, 2017)

²⁶[...] the brain stores different traits or aspects of the same experience, event or object in different areas, so that the concept or representation of that experience is redundant and can be accessed by different channels: it might be a visual, auditory clue or a scent, a movement, a gesture that activates the memory. (Morosin, 2018a, p. 41)

didattica delle lingue è perciò importante rendere l'input linguistico accessibile tramite diversi canali sensoriali così da garantire una memorizzazione solida. “L'ideale dunque è che la medesima informazione sia presentata in modi diversi affinché raggiunga la MLT [memoria a lungo termine] attraverso tutti i sottosistemi della MBT [memoria a breve termine]” (Naldini, 2013, p.61). Secondo Calvert (2014, p.235) il teatro risulterebbe essere uno strumento efficace a tal proposito poiché coinvolgerebbe le emozioni, i sensi, l'immaginazione, il linguaggio non verbale e il movimento del corpo durante il processo di apprendimento:

La pratica del teatro, poiché è capace di mobilitare e integrare tutte le facoltà umane (capacità motorie, cognitive, emozioni, percezione sensoriale, ecc.), è già accettata, almeno da una parte della comunità neuro-scientifica, come attività potenzialmente neuroplastica, cioè strutturalmente trasformativa²⁷. (Calvert, 2014, p. 235)

Nella performance vengono attivate molteplici modalità di comunicazione e gli studenti devono necessariamente impegnarsi in un'indagine dinamica e multilivello del testo. [...] ciò che rende il teatro così utile nell'insegnamento della lingua e della letteratura straniera è la sua qualità di “gioco”, [...] struttura che fornisce agli apprendenti la possibilità di praticare tutte le abilità²⁸. (Savoia, 2010, pp.122-123)

Oggi, gli approcci neuro-estetici cercano proprio di indagare l'esperienza artistica e sensoriale per comprendere meglio il funzionamento celebrale. A tal proposito, Coccagna et al. (2020, p.2) scrivono: “Pertanto, attraverso lo studio di come le persone percepiscono l'arte, possiamo capire qualcosa di più sul funzionamento del nostro cervello²⁹” e Segev, Martinez & Satorre (2014, p. 1) affermano che: “In questo senso, la ricerca sul cervello e le arti sono strettamente collegate; i ricercatori del cervello moderno hanno molto di nuovo da dire sul fenomeno dell'arte da una prospettiva neuroscientifica (da qui il nuovo

²⁷ E a prática do teatro, pelo fato de ser capaz de mobilizar e integrar todas as faculdades humanas (motricidade, cognição, emoções, percepção sensorial etc.), já está sendo admitida, pelo menos por uma parcela da comunidade neurocientífica, como uma atividade potencialmente neuroplástica, isto é, estruturalmente transformadora. (Calvert, 2014, p. 235)

²⁸ In performance, multiple modalities of communication are activated, and students must necessarily engage in a dynamic, multileveled investigation of the text. [...] what makes theater so helpful in teaching foreign language and literature is the “game” quality of it, the safe and extensive modeling it allows students, the structure it provides for them to practice all skills

²⁹ “Therefore, through the study of how people perceive art, we can understand something more about our brain works.” (Coccagna et al., 2020, p. 2)

termine ‘Neuroestetica’ coniato da Semir Zeki³⁰”. Inoltre, anche Gallese (2017) e Zambaldi (2016) evidenziano come arte e linguaggio siano elementi caratterizzanti dell’essere umano: “L’arte, insieme al linguaggio, è tra i tratti più distintivi della specie umana³¹” (Gallese, 2017) e “Arte e teatro sono i linguaggi che da sempre esplorano il mondo, ne fanno esperienza, simbolica, estetica, ... sintetica: qualcuno ha parlato a tale proposito di ‘neuroestetica’ (Zeki, 2001)” Zambaldi (2016, p. 335). A tal proposito, Gallese (2017) pone in rilievo la differenza tra neuroestetica ed esperienza estetica, mostrandosi più incline all’approfondimento della seconda:

Il punto cruciale quando si utilizza l’arte nella ricerca neuroscientifica non è studiare il cervello, ma studiare il sistema cervello-corpo per capire cosa ci rende umani, poiché il lavoro estetico è caratteristico degli esseri umani. [...] A differenza della neuroestetica, che si concentra prevalentemente su nozioni canoniche come bellezza e piacere estetico, l’estetica sperimentale come la definisco qui, è più interessata all’indagine delle condizioni neurobiologiche e corporee che consentono l’esperienza estetica delle opere d’arte³².

Nel campo della didattica, quindi, utilizzare le attività teatrali permetterebbe di sviluppare da parte degli apprendenti un coinvolgimento estetico-sensoriale. Secondo Piazzoli (2011, p. 449): “Ultima tipologia di coinvolgimento è l’estetico-sensoriale. Fra tutti, questo è il coinvolgimento più raro da osservare e più ricco di potenzialità per l’apprendente. Questo tipo di coinvolgimento si manifesta sia nel percepire che nel creare una forma artistica”. Gli apprendenti si sentono quindi coinvolti in un processo di creazione artistica che a sua volta, accresce la loro motivazione e quindi migliora anche l’attenzione. Come asserisce infatti Morosin (2018a, p. 25): “L’apprendimento e la memoria sono collegati ad altri processi che influenzano la qualità dei nostri ricordi: l’apprendimento dipende dalle emozioni, dai livelli di attenzione, dalla motivazione e dai

³⁰ In that sense, brain research and the arts are closely interlinked; modern brain researchers have much new to say about the phenomenon of art from a neuroscientific perspective (hence the new term “Neuroaesthetics” coined in by Semir Zeki)

³¹ Art, together with language, is among the most distinctive traits of the human species (Gallese, 2017)

³² The crucial point when using art in neuroscientific research is not to study the brain, but to study the brain-body system in order to understand what makes us human, since aesthetic work is characteristic for human beings. [...] At difference from neuroaesthetics, which predominantly focuses on canonic notions like beauty and aesthetic pleasure, experimental aesthetics as I define it here, is more concerned with the investigation of the neurobiological and bodily conditions enabling the aesthetic experience of artworks. (Gallese, 2017)

processi di ripetizione³³”. In particolare, il processo di ripetizione è garantito nel teatro in differenti situazioni, per esempio, durante le prove per la realizzazione di alcune scene ma anche durante le improvvisazioni. Le attività teatrali permettono di ricostruire delle situazioni reali dove il linguaggio viene utilizzato in dialoghi veri, facilitando in questa maniera una memorizzazione automatica delle espressioni linguistiche ripetute più volte.

Quando gli studenti imparano una lingua straniera attraverso approcci basati sul dramma, che implicano l'apprendimento attraverso il movimento del corpo, o quando gli attori provano la loro parte, questo tipo di memoria potrebbe essere al lavoro e potrebbe supportare l'apprendimento senza consapevolezza cosciente, almeno in qualche parte³⁴. (Morosin, 2018a, p. 25)

Alcuni input vengono infatti trasmessi alla memoria a breve termine per massimo qualche minuto e affinché tali informazioni siano immagazzinate nella memoria a lungo termine, bisogna che quest'ultime vengano ripetute e consolidate.

La ripetizione, se è pedissequamente meccanica, non riesce a essere facilmente codificata, inserita in uno scenario, non riesce cioè a entrare nella permanente MLT. A conferma di quanto sostenuto, secondo la teoria del Level of processing (Craik, Lockhart 1972), il modo migliore per ricordare un item è elaborare l'informazione in modo semantico. La ripetizione dovrebbe consistere nell'uso pratico delle informazioni, date a diversi intervalli di tempo, e in difficoltà graduale in momenti e contesti significativi. (Naldini, 2013, pp. 60-61)

Sempre Naldini (2013, p. 61) evidenzia come la memorizzazione del lessico sia facilitata se ripetuta a voce alta. Anche in questo caso, il teatro sembra soddisfare determinati requisiti:

La memoria del lessico sembra essere molto favorita dall'uso pratico-orale della lingua. Secondo la ricerca di Mcleod, se si studiano delle parole pronunciandole ad alta voce, cioè articolandole in modo sonoro e non silenziosamente, si ricordano molto meglio che se lo facciamo tacitamente.

³³ Learning and memory are connected to other processes that influence the quality of our memories: learning depends on emotions, attention levels, motivation, and processes of repetition. (Morosin, 2018a, p. 25)

³⁴ When students learn a foreign language through drama-based approaches, which involve learning through movement of the body, or when actors rehearse their part, this kind of memory might be at work and could be supporting learning without conscious awareness, at least in some part. (Morosin, 2018a, p. 25)

Coccagna et al. (2020) spiegano che, così come la memoria è una capacità del cervello non riconducibile ad una sola area encefalica, anche l'esperienza estetica non è unitaria ma è riconducibile a diverse aree del cervello, che sono a loro volta coinvolte nella codifica delle emozioni, del sistema motorio, della motivazione e del linguaggio.

Gli esperimenti più recenti, tuttavia, hanno dimostrato che i correlati cerebrali dell'esperienza estetica sono distribuiti in tutto il cervello. Pertanto, non esiste una singola area dedicata esclusivamente all'estetica, ma piuttosto un insieme di aree corticali e sottocorticali che formano una triade di circuiti implicati nella valutazione delle emozioni e del significato/conoscenza e nell'elaborazione motoria sensoriale³⁵.

(Coccagna et al., 2020, p. 2)

Anche Morosin (2018b, p. 102) evidenzia l'interconnessione tra coinvolgimento del corpo e attivazioni cerebrali dedicate al movimento, al linguaggio e alle emozioni durante l'apprendimento performativo: “Coinvolgere il corpo in attività di apprendimento performativo fa sì che il cervello attivi regioni dedicate al movimento che sono legate sia all'elaborazione del linguaggio che alle emozioni³⁶”.

Il teatro, dunque, come attività multisensoriale e multidisciplinare permetterebbe di sperimentare contemporaneamente il coinvolgimento delle emozioni, del movimento, delle percezioni multisensoriali, che implicano a loro volta una codifica dei vari messaggi riconducibile a diverse aree del cervello. In questa maniera, come sottolinea Nardini (2013, p. 63), il processo di memorizzazione è agevolato: “Gli ingredienti basilari di una memorizzazione efficace sono l'esagerazione, il movimento, le associazioni insolite e il coinvolgimento emotivo”.

Nonostante queste notevoli intuizioni, mancano ancora diverse misurazioni sperimentali nel campo della didattica attraverso il teatro. A tal proposito, Morosin (2018a, p. 42) commenta tale mancanza:

Ma mancano studi cognitivi di questi aspetti dell'*educational drama*. Finora, le uniche risorse disponibili su questo argomento, sono il lavoro di esperti che sono neuroscienziati e anche artisti teatrali, come Susana Bloch (2008) e Dorys Calvert

³⁵The most recent experiments, however, have shown that the cerebral correlates of aesthetic experience are distributed throughout the brain. Therefore, there is no single area exclusively devoted to aesthetics, rather a set of cortical and subcortical areas which form a triad of circuits implicated in evaluation of emotions and significance/knowledge and sensorymotor processing. (Coccagna et al., 2020, p. 2)

³⁶ Engaging the body in performative learning activities causes the brain to activate regions dedicated to movement which are linked both to language processing and to emotions. (Morosin, 2018b, p. 102)

(2016), interessati a colmare il divario tra studi teatrali e neuroscienze e concentrandosi in particolare sulle neuroscienze affettive del lavoro dell'attore, che quindi non descrivono specificamente le arti dello spettacolo in ambito scolastico, ma che fanno luce su aspetti dell'apprendimento che potrebbero essere attivati anche durante l'apprendimento linguistico basato sul *drama*, come il ruolo delle emozioni e dei sentimenti, la formazione della memoria procedurale, il processo di incarnazione dell'apprendimento e quello dell'impegno estetico³⁷.

La mancanza di queste misurazioni sperimentali è anche dovuta alle limitazioni dei mezzi di *neuroimaging* più utilizzati come l'fMRI che non sono in grado di individuare i correlati neurali durante l'esperienza estetica poiché prevedono che il soggetto da analizzare rimanga fermo e gli input sensoriali vengano riprodotti ad hoc in un laboratorio. A tal proposito però, Coccagna et. al (2020) nell'ambito della ricerca NEVart, che mirava a studiare la correlazione tra un insieme di reazioni neurofisiologiche/emotive e il livello di apprezzamento estetico di circa 500 soggetti sperimentali, durante l'osservazione di diciotto dipinti diversi del XVI-XVIII secolo in un museo, asseriscono che:

La fMRI non è, tuttavia, il miglior strumento candidato per la ricerca in estetica empirica, [...] l'uso di metodi neurofisiologici alternativi o aggiuntivi può infatti fornire una misurazione durante l'esperienza estetica 'reale'. [...] Come segni del sistema nervoso autonomo, la risposta galvanica della pelle (EDA) e la variabilità della frequenza cardiaca (HRV) sono due fattori neurofisiologici spesso usati per descrivere le variazioni degli stati emotivi, in termini di stimolazione e valenza [...] La misura di EEG, ECG ed EDA è oggi possibile attraverso la combinazione di diversi dispositivi, tutti con specifici campi di applicazione, al fine di migliorare le nostre conoscenze nella ricerca neuroestetica³⁸. (Coccagna et al., 2020, p. 3)

³⁷ But cognitive studies of these aspects of educational drama are missing. So far, the only resources available on this topic, are the work of experts who are neuroscientists and also theatre artists, like Susana Bloch (2008) and Dorys Calvert (2016), interested in bridging the gap between theatre studies and neuroscience and focusing especially on the affective neuroscience of the actor's work, which are therefore not specifically describing performing arts in the school settings, but that shed light on aspects of learning that might be active during drama-based language learning too, like the role of emotions and feelings, the formation of procedural memory, the process of embodiment of learning and that of aesthetic engagement. (Morosin, 2018a, p. 43)

³⁸ fMRI is not, however, the best candidate tool for the research in empirical aesthetics, in particular within and ecological experience; the use of alternative or additional neurophysiological methods can indeed provide a measurement during the 'real' aesthetic experience. [...] As signs of the autonomic nervous system, the galvanic response of the skin (EDA) and the variability in heart rate (HRV) are two

Grazie al continuo sviluppo di tecnologie di rilevazione neuronale sempre più elaborate e precise, sarà possibile anche indagare la correlazione tra neuroscienze, didattica e teatro. Come sostiene infatti Calvert (2014, p. 244):

La neuroplasticità e il sistema meso-cortico- limbico sono, quindi, nozioni estremamente importanti per la comprensione dei cambiamenti soggettivi e strutturali generati dall'esperienza teatrale, configurandosi come potenziali fonti di nuove ipotesi sperimentali sovrapposte all'arte teatrale e alle neuroscienze³⁹.

L'apprendimento è infatti influenzato dalle esperienze passate, da una visione personale del mondo ma, il teatro, grazie alla sua natura flessibile e interdisciplinare, sembra assecondare la soggettività dell'individuo all'interno di un processo artistico più globale e collaborativo. Inoltre, le attività teatrali consentono di praticare l'utilizzo dello spazio circostante, il movimento del proprio corpo, l'immaginazione, la creatività e l'esperienza empatica. Grazie a quest'ultima, l'apprendente può esercitare la capacità di mettersi nei panni degli altri e la flessibilità di punti di vista differenti, migliorando in questa maniera anche la competenza interculturale. Le attività teatrali sembrano quindi assolvere alle richieste delle competenze in uscita inserite nei programmi europei:

Tale cambiamento rileva come le cosiddette competenze in uscita cui fanno riferimento i programmi scolastici (o le competenze chiave per l'apprendimento permanente nella Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio), coincidano in parte significativa con le qualità emergenti in contesti che abbiano tali caratteristiche (embodied, situated, grounded, enacted), ovvero considerino la mente nelle sue varie dimensioni, le "4 E": embodied, embedded, extended, enacted, quindi la mente incarnata nel soggetto, radicata nell'ambiente, dipendente dai rapporti sociali e agita (Clark, 2008; Varela, 1991). (Zambaldi, 2016, p.334)

neurophysiologic factors often used to describe variations in emotional states, in terms of stimulation and valence [...] The measure of EEG, ECG and EDA is today possible through the combination of different devices, all of them with specific fields of application, in order to improve our knowledge in neuroaesthetics research. (Coccagna et al., 2020, p. 3)

³⁹ A neuroplasticidade e o sistema mesocorticolímbico são, assim, noções de extrema relevância para a compreensão das modificações subjetivas e estruturais engendradas pela experiência teatral, configurando-se como fontes potenciais de novas hipóteses experimentais imbricando a arte teatral e as neurociências. (Calvert, 2014, p. 244)

Inoltre, Morosin (2018a, p. 13) nel suo studio *NPA project*, riporta quanto detto dal Professor universitario Furlong (2013) sul concetto di innovazione della società:

Nel suo studio 'Education - an anatomy of the discipline' presentato all'Università di Sydney, il Professor Furlong ha sottolineato come l'innovazione nella società sia strettamente legata all'innovazione nel sistema scolastico, come l'organizzazione della conoscenza nell'educazione debba subire un cambiamento radicale per incontrarsi le sfide della società odierna. [...] L'istruzione ha bisogno di un cambiamento nei paradigmi in cui la produzione di conoscenza è il frutto del networking, della connessione alla pratica e dell'apprendimento incarnato (Furlong, 2013)⁴⁰.

L'investimento nella ricerca e nell'innovazione della società va a pari passo con l'innovazione nel sistema scolastico. Nel prossimo futuro risulta perciò necessario orientare la ricerca verso l'arricchimento e la diversificazione di nuove metodologie di insegnamento capaci di tenere conto delle recenti scoperte neuro-scientifiche del cervello umano e delle nuove sfide della società. Per le osservazioni riscontrate precedentemente, le attività teatrali al servizio della didattica delle lingue possono considerarsi un ottimo strumento da approfondire tramite misurazioni sperimentali. Neuroscienza, arte e didattica potrebbero quindi offrire interessanti risultati in un nuovo campo di ricerca multidisciplinare e interdisciplinare. Come sostengono dunque Arderson e Dunn (2013, p.7): “[...] Le discipline artistiche in tutto il mondo lottano per uno spazio nel curriculum⁴¹”.

1.12 Sintesi

In conclusione, la ricerca da parte delle neuroscienze cognitive permette di spiegare il funzionamento e le strutture del cervello umano al fine di misurarne le abilità cognitive e le relazioni interpersonali. In particolare, le neuroscienze, come settore multidisciplinare possono venire in aiuto alla glottodidattica per capire al meglio come avvenga il processo

⁴⁰ In his study 'Education – an anatomy of the discipline' presented at the University of Sydney, professor Furlong underlined how innovation in society is strictly linked to innovation in the school system, how the organisation of knowledge in education must undergo a radical change to meet the challenges of today's society. [...] Education needs a shift in paradigms where knowledge production is the fruit of networking, connection to practice and embodied learning (Furlong, 2013). (Morosin, 2018a, p. 13)

⁴¹ “[...] Arts disciplines across the globe struggle for curriculum space”. (Arderson e Dunn, 2013, p.7)

di apprendimento linguistico per poter così elaborare metodologie didattiche efficaci e diversificate. È infatti grazie alle nuove tecniche di neuroimaging e alla scoperta dei neuroni specchio che è stato possibile osservare come le basi neurofisiologiche del linguaggio siano collegate al sistema senso-motorio. Questa scoperta ha permesso di formulare la teoria del linguaggio incarnato, per la quale studi futuri dovranno indagare e approfondire i collegamenti tra linguaggio ed esperienza-senso motoria. In ogni caso, ciò che appare centrale è il ruolo dell'esperienza e le informazioni ricevute dalle vie sensoriali durante il processo di apprendimento. In particolare, il corpo, il movimento, l'attenzione e le emozioni risultano emergere come fonti indispensabili per la facilitazione e la memorizzazione linguistica. Per questo motivo le tecniche e gli approcci utilizzati dal docente dovrebbero tener conto di questa globalità di aspetti concatenanti fra loro. Promuovendo, dunque, un apprendimento olistico, multisensoriale e inclusivo, verrà offerta al discente l'opportunità di sperimentare le emozioni, accrescere la motivazione e migliorare la creatività. Educare gli alunni a una coscienza corporea, all'educazione empatica e alla comprensione e utilizzo di una pluralità di linguaggi, sia verbali che non, sembra essere una tra le sfide educative del prossimo futuro. Le basi neuro-scientifiche descritte fino ad ora danno la possibilità di spiegare nel prossimo capitolo la scelta di attività e tecniche teatrali come un supporto strategico per l'arricchimento e la diversificazione delle metodologie di insegnamento linguistico.

CAPITOLO 2

ATTIVITÀ TEATRALI COME RISORSA DIDATTICA

2.1 Introduzione

In questo capitolo vengono analizzate le motivazioni per le quali risulta positivo promuovere la didattica delle lingue tramite attività teatrali. Partendo infatti dalle spiegazioni neuro-scientifiche descritte nel capitolo precedente, è possibile motivare l'utilizzo di attività e tecniche teatrali come fine educativo-linguistico. Nella prima parte del capitolo si traccia una veloce panoramica storica dell'Educazione alla teatralità e dei suoi principali esponenti. In particolar modo ci si sofferma sul significato di "Nuovo Teatro", sul ruolo dell'attore e sull'importanza dell'applicazione di attività e tecniche teatrali anche per l'insegnamento linguistico. Il capitolo prosegue con la descrizione dettagliata delle motivazioni che legittimano tale utilizzo, tra queste: la motivazione scientifica, linguistica e sociale e termina, infine, con l'analisi delle competenze ed abilità linguistiche esercitate.

2.2 Breve excursus storico

Nel XX sec. il mondo del teatro e quello educativo subirono notevoli cambiamenti al loro interno, contaminandosi a vicenda. Come sostiene Oliva (2016), con il termine "Nuovo Teatro" si identifica il nuovo concetto di incontro tra arte teatrale e pedagogia.

Il teatro s'incontra con la pedagogia nel momento in cui pone al centro l'uomo e gli dà voce, nel momento in cui recupera ogni singolo individuo con la propria personalità e la propria espressività e lo fa crescere attraverso un percorso individuale che è, però, inserito in un disegno di gruppo. (Martucci, 2017, p. 16)

Infatti, in entrambi gli ambiti, si parlò di una vera e propria riscoperta del corpo come strumento per percepire le proprie potenzialità espressive e la realtà circostante. Al centro della nuova ricerca si pone la formazione interiore dell'uomo e l'avvicinamento tra attore e pubblico, anche in luoghi non convenzionali:

Il nuovo teatro si propone quindi di recuperare una complessità umana, sociale e culturale dell'arte stessa come comunicazione espressiva e realizzazione dell'uomo. Tale teatro si compone essenzialmente di due dimensioni: al suo interno ha come centro la formazione dell'uomo e di conseguenza l'attore; al suo esterno ha come obiettivo la relazione e l'abolizione delle barriere con lo spettatore. (Associazione italiana del libro, 2015)

Allo stesso modo, il teatro del Novecento incontrò il popolo, venne, infatti, attuato un decentramento per cui il teatro non fu più soltanto concentrato nei grandi teatri delle città, ma arrivò nelle piazze, nelle fabbriche dove si rivolse agli operai e li coinvolse direttamente; la scuola e il teatro diventarono luoghi per incontrare la gente, per discutere e formare l'opinione pubblica. (Oliva, 2012, p. 27)

In particolare, la figura dell'attore come artista e creatore fu caratterizzata nel Novecento da una ricca storia di ricerca:

Il nuovo teatro trovò una sua definizione in quanto momento di creatività dell'attore e come fuoco di un processo creativo. L'attore diventa soggetto e non oggetto del teatro. Alcune sperimentazioni condussero a stili di improvvisazione definiti, altre diedero il loro contributo a formare un lessico teatrale nuovo e a divenire esperimenti di avanguardia [...] che approdò a due estremi. (Galli, 2018, p. 28)

Miglionico (2016) scrive che da questa ricerca sulla figura dell'attore si delinearono due principali interpretazioni, una che seguiva il metodo di Stanislavskij e l'altra che seguiva il metodo di Grotowski:

da un lato [vi era] l'interpretazione del personaggio secondo il metodo stanislavskijano nel quale il maestro russo – che « viveva il teatro come fine » - utilizzava il processo creativo in funzione della rappresentazione portando l'Io dell'attore ad 'adeguarsi' alle richieste della scena e del testo drammaturgico, dall'altra [esisteva] la 'negazione del personaggio' grotowskiana, dove al contrario l'azione diventava « veicolo per lavorare su sé stessi », fino all'abbandono « dei personaggi (e degli spettatori) ». (Miglionico, 2016, p. 56)

A differenza di Stanislavskij, infatti, Grotowski concepiva le arti performative come un mezzo, o meglio, un veicolo di incontro con sé stessi e con gli aspetti di sé rimasti inesplorati.

Diceva Grotowski, il teatro è un incontro (Grotowski, 1968): il teatro povero, se volessimo semplificarne al massimo il contenuto, sostiene che perché ci sia teatro basta il corpo dell'attore che incontra il suo pubblico. [...] è questo il senso della povertà del suo teatro che si fonda sull'incontro puro e sacro fra il pubblico e il corpo dell'attore che fa dono di sé. (Cappa, 2017, p. 90)

Da questa visione di Arte come veicolo nascerà quella che Oliva (2016) definisce come una “scienza interdisciplinare” ovvero, l'Educazione alla teatralità. Come spiega Miglionico (2016, p. 59):

nella proposta teatrale dell'Educazione alla teatralità avviene l'incontro tra il laboratorio come luogo di formazione dell'attore-persona ripreso di Grotowski e la rappresentazione del personaggio (Stanislavskij) che diviene il luogo della relazione con lo spettatore.

L'Educazione alla Teatralità si serve dunque di un laboratorio di ricerca teatrale capace di unire la concezione dell'attore di Stanislavski e quella di Grotowski. La proposta educativa-teatrale che ne nasce è quella di una ricerca umana basata sia sul lavoro dell'attore-personaggio, che sul proprio Io e la propria creatività.

Fig. 1 Modalità di lavoro dell'Educazione alla Teatralità: Io-Personaggio

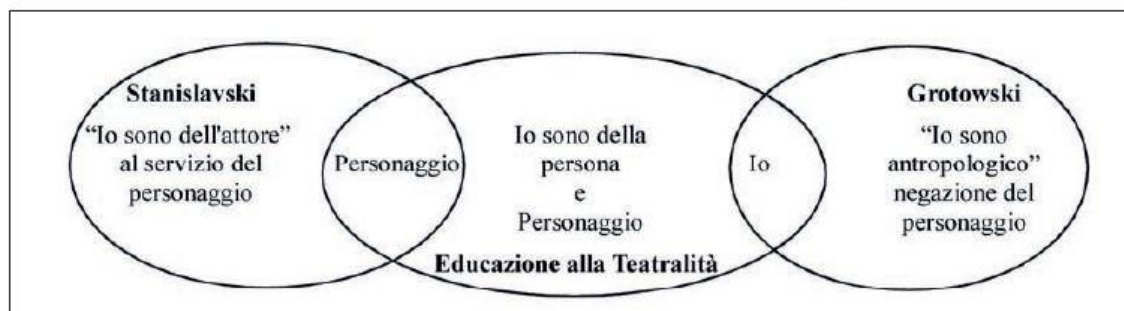


Immagine 3: Miglionico (2016, p. 60)

Il teatro e l'educazione sono due realtà che possiedono finalità comuni: da un lato la pedagogia pone al centro il soggetto permettendogli di esprimersi, dall'altro il teatro persegue lo stesso obiettivo attraverso attività che stimolano lo sviluppo della creatività e della comunicazione. (Oliva, 2016, p. 1)

Piazzoli (2008, p. 69) definisce Peter Slade il “primo educatore teatrale” e Bolton scrive (1993, p. 25): “[...] la pubblicazione di Slade segna l'inizio dell' educazione alla teatralità

in classe⁴²”. “Negli anni ‘60, gli inglesi Slade e Way propongono tecniche teatrali nelle scuole primarie rivolte allo sviluppo della ricerca e della creatività del bambino, per stimolare il suo potenziale individuale” (Piazzoli, 2011, p. 440). Come sostiene Lewicki (n.d):

Slade ha anche un grande influsso internazionale, sia nei Paesi di lingua inglese sia nei Paesi scandinavi e nei Paesi Bassi. La sua opera principale, *Child drama*, pubblicata nel 1954, è stata tradotta in varie lingue. Tra i continuatori di Slade emerge Brian Way, che unisce le idee paidocentriche di Slade alla metodologia del lavoro teatrale di Stanislavskij. Il suo libro *Development through drama* (1967) divulga l’utilizzo dei percorsi teatrali nella classe insieme a una particolare attenzione allo sviluppo emotivo ed espressivo del ragazzo. L’apprendimento attraverso l’esperienza (*living through*) entra nel linguaggio quotidiano della scuola inglese.

Infatti, è proprio in Gran Bretagna, negli anni ‘60, che torna in auge l’utilizzo di tecniche teatrali, all’inizio per l’insegnamento della L1 e lo sviluppo della creatività e, in seguito, per l’insegnamento della lingua straniera. In realtà, “il teatro viene utilizzato per l’insegnamento delle lingue straniere fin dall’ antichità” (Piazzoli, 2011, p. 444). A tal proposito Milici (2019, p. 63) sostiene che:

Ai tempi dell’Impero Romano si recitava per imparare il greco. Il periodo medievale vide il diffondersi dei *Miracle plays* e delle rappresentazioni sacre a scopo didascalico, mentre, in epoca rinascimentale, i Gesuiti si servirono del teatro per l’educazione morale degli studenti, per la divulgazione dei testi classici e per favorire l’arte oratoria, introducendo le lingue nazionali nelle scuole.

Piazzoli (2011) aggiunge che il XVII secolo segna la fine dei primi approcci teatrali, che verranno poi riconsiderati e utilizzati nuovamente nella glottodidattica nella seconda metà del XX secolo:

Dopo il XVII secolo, l’uso di approcci teatrali per l’insegnamento delle lingue va in declino, lasciando spazio al metodo grammatico-traduttivo, che rimane il più usato fino all’inizio del XX. Nella seconda metà del XX secolo, con l’emergere

⁴² Slade’s publication marks the beginning of classroom drama in education (Bolton, 1993, p. 26)

dell'approccio comunicativo, l'utilizzo del teatro per l'insegnamento delle lingue straniere viene rivalutato e rifiorisce. (Piazzoli, 2011, p.244)

Nella seconda metà del XX secolo, infatti, nella didattica delle lingue si svilupparono nuovi approcci comunicativi che diedero particolare importanza alla competenza comunicativa e all'uso attivo della lingua.

In questi approcci il sapere fare con la lingua diventa il paradigma costitutivo (sostituendo il semplice «sapere fare» lingua). Il processo di apprendimento transita dall'oggetto-insegnato (che riduce l'insegnamento a una trasmissione di saperi dati) al soggetto apprendente: un cambiamento prospettico importante che pone la didattica al centro dell'apprendimento attivo e creativo del soggetto, comprendendo le sue sfere psicologiche, neurolinguistiche e motivazionali. (Galli, 2018, p. 24)

A tal proposito, Magnani (2002, p. 51) afferma che “in questo contesto si sviluppano nuovi metodi di insegnamento come quelli umanistico-affettivi centrati sulla persona del discente (il Community language learning, il Total Physical Response, il Silent Way, la Suggestopedia)”. È dunque nella seconda metà del XX secolo che avvengono forti cambiamenti, sia nel mondo didattico, sia in quello teatrale che si accumulano per un interesse condiviso, ovvero quello della formazione dell'uomo.

[...]la glottodidattica teatrale ebbe origine in Gran Bretagna tra gli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso quando, sull'onda della pedagogia umanistico-affettiva, se ne intravidero le indubbe potenzialità per stimolare la creatività e favorire la crescita. In pochi anni si sviluppò quindi il drama in education, detto anche educational drama, che consisteva nell'applicazione di tecniche teatrali all'insegnamento della L1, ma anche di altre discipline, nelle scuole. (Milici, 2019, p. 63)

Per rispondere alla necessità di coniugare nuovi approcci comunicativi con la psicologia umanistica e con la pedagogia teatrale, tornano in auge in Gran Bretagna le tecniche teatrali in ambito educativo e linguistico

Il teatro può fornire possibilità uniche per l'apprendimento delle lingue: creare un *contesto esperienziale* per una lingua straniera, iniettare la *motivazione* per afferrare

e produrre in quel contesto e rendere possibile le ‘scintille’ di tensione e l'incontro fisico dell'*interazione sociale*⁴³. (Schewe & Shaw, 1993, p. 11)

Piazzoli (2011, p. 441) evidenzia inoltre che:

Negli anni '70, sempre in ambito anglosassone, si forma la scuola di pensiero dell'*educational drama*, vi si riconoscono all'interno i formatori teatrali improntati [...] verso l'utilizzo di strategie teatrali a scopo didattico/formativo.

L'*Educational drama* o *Drama in education* nasce dunque come applicazione di tecniche teatrali per insegnamento della L1, ma anche di altre discipline nelle scuole. Tra i maggiori esponenti del “drama in the service of mother tongue” (Bolton, 1993) troviamo diversi nomi, tra cui Gavin Bolton e l'educatrice Dorothy Heathcote. “Bolton forma, con l'educatrice Dorothy Heathcote, un metodo di taglio costruttivista basato sull'improvvisazione, attraverso il quale l'insegnante si mette in gioco tanto quanto i partecipanti nel laboratorio” (Piazzoli, 2008, p. 69). Come descrive Pirola (2011, p. 464):

Cecily O'Neill e Shin Mei Kao, all'interno della loro opera *Words into worlds: learning a second language through process drama* (1998), ricordano come all'interno di un process drama, ancora più che in altri metodi, l'insegnante debba rappresentare per i suoi studenti un modello, un supporto ed una risorsa. In questo metodo, infatti, il docente non solo dovrà essere per la classe quanto appena affermato da un punto di vista linguistico, ma anche in senso drammatico: ovvero sul piano dell'immedesimazione.

A tal proposito Saccuti (2018, p. 24) descrive il ruolo svolto da Dorothy Heathcote:

Il Process Drama è un ramo del teatro didattico che ha origine negli anni '60 in Inghilterra, a partire da Dorothy Heathcote. Educatrice e visionaria, la Heathcote comincia a lavorare nelle scuole secondarie inglesi, tra i ceti medio-bassi e con alunni difficili, inventandosi una serie di strategie teatrali, inizialmente conosciute come *Drama for Learning* e poi *Drama in Education*, per coinvolgere i ragazzi nell'apprendimento, ottenendo risultati notevoli.

⁴³ Drama can provide unique possibilities for language learning: creating an *experiential context* for a foreign language, injecting *motivation* to grasp and produce in that context, and making possible the “sparks” of tension and physical encounter of *social interplay*. (Schewe & Shaw, 1993, p. 11)

Alla fine del secolo scorso, la regista irlandese Cecily O'Neill perfeziona il metodo e “conia l'espressione *Process Drama* come sinonimo di *drama in education*” (Piazzoli, 2011, p. 69), con il fine di identificare l'utilizzo di competenze teatrali-artistiche per scopi didattici. “Ancora oggi l'espressione *Drama in Education* viene usata come sinonimo di *Process Drama*” (Saccuti, 2018, p. 75). Il successo delle tecniche teatrali portò Hawkins (1993) a promuovere il loro uso anche per l'apprendimento linguistico di una lingua non materna. A tal proposito Bolton (1993, p. 40) scrive: “è un po' un paradosso che il Regno Unito, così debole nell'insegnamento della seconda lingua, venga identificato come una fonte principale per una metodologia drammatica innovativa!⁴⁴”.

L'utilizzo di tecniche teatrali per l'insegnamento linguistico sembra dunque avere una tradizione di ricerca più duratura e ampia in Gran Bretagna, dove Schewe e Shaw (1993, pp. 12-13), nell'introduzione del libro *Towards drama as a method in the foreign language classroom*, realizzano uno schema a stella per spiegare figurativamente l'incontro tra il mondo teatrale e il mondo educativo. Quello che emerge dal loro incontro risulta essere il *drama in education*.

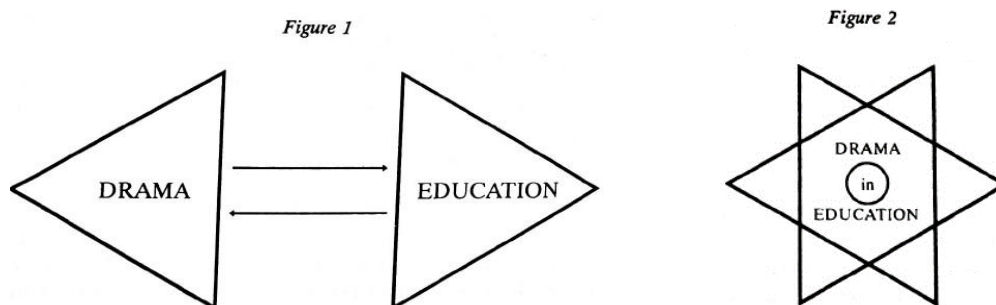


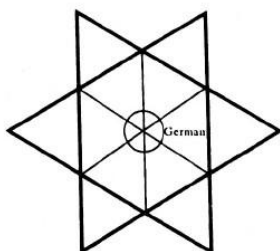
Immagine 4

Questo campo può essere ulteriormente suddiviso, in settori corrispondenti a particolari materie insegnate (es. Storia, geografia, ...). Il settore dell'esagono rappresentato in figura 3 è l'insegnamento delle lingue straniere sul modello del teatro nell'educazione, in cui le situazioni di apprendimento sono create con metodi derivati dal teatro in generale⁴⁵. (Schewe & Shaw, 1993, p. 13)

⁴⁴ it is something of a paradox that the U.K., so weak on second language teaching, should be identified as a principal source for innovative dramatic methodology! (Bolton, 1993, p. 40)

⁴⁵ This field can be further subdivided, into sectors corresponding to particular taught subjects (e.g. history, geography, ...). The sector of the hexagon depicted in figure 3 is foreign language teaching on the model of drama in education, in which learning situations are created with methods derived from drama-in education in general. (Schewe & Shaw, 1993, p. 13)

Figure 3



La figura numero 3 è quindi per noi fondamentale perché si focalizza sui possibili campi di applicazione delle tecniche teatrali anche in altre materie scolastiche, come per esempio l'insegnamento della lingua straniera. L'esagono centrale viene dunque diviso in altri piccoli triangolini che rappresentano i possibili campi d'azione.

2.3 Perché utilizzare le attività teatrali nell'insegnamento linguistico?

“[...] soprattutto l'utilizzazione del *Theatre*, il quale, ambiente olistico per eccellenza , al meglio realizza i presupposti di una didattica veramente comunicativa ed al tempo stesso innovatrice” (Magnani, 2012, p. 53). Allo stesso modo, Cangià (2007, p. 9) scrive:

L'apprendimento linguistico attraverso le attività teatrali è un 'percorso' olistico, coinvolge tutta la persona, con la sua lingua e con il linguaggio del corpo, con le sue esperienze e il suo mondo affettivo, in un'ottica di lavoro cooperativo e di dialogo interculturale.

A tal riguardo Elena Terzuoli (2015, p. 42) riporta tre motivazioni base per utilizzare il teatro nell'apprendimento linguistico, ovvero: “la motivazione scientifica, linguistica e sociale”. In particolare per la prima motivazione asserisce che:

le neuroscienze hanno mostrato che il nostro cervello non funziona in maniera lineare ma reticolare e che, affinché l'apprendimento abbia luogo, è necessario che tutti i sensi siano coinvolti perché, attraverso l'emozione, ci sia un coinvolgimento totale e l'apertura dei canali percettivi, in modo che le conoscenze acquisite interagiscano e permettano la creazione di messaggi originali. (Terzuoli, 2015, p. 42)

Anche De Marinis (2012, p. 54) sottolinea l'importanza delle scoperte neuro-scientifiche come presupposto per spiegare e motivare l'utilizzo di attività teatrali durante l'apprendimento.

Individualizzando le basi neurali del comportamento mimetico dell'essere umano, la scoperta dei neuroni specchio ci permette di capire meglio come funziona la relazione teatrale, l'identificazione personaggio-spettatore, l'empatia, lo spettatore-interprete, e la cinestesia⁴⁶ [...].

Famosa è la frase di Peter Brook riportata nelle premesse del libro di Rizolatti e Sinigaglia *So quel che fai* (2006, p. 1): “Qualche tempo fa Peter Brook ha dichiarato in un'intervista che con la scoperta dei neuroni specchio le neuroscienze avevano cominciato a capire quello che il teatro sapeva da sempre”. Tale affermazione sembrava infatti suggerire come le discipline teatrali avessero già capito in maniera empirica ciò che le neuroscienze cercavano di quantificare scientificamente.

E qui arriviamo alle neuroscienze che hanno scoperto quello che gli attori per mestiere o arte utilizzano da sempre e inconsapevolmente per entrare nei ‘panni di un personaggio’, e cioè i ‘neuroni specchio’. (Pinzauti, 2013, p. 2)

A tal proposito Fazio (2011, p. 223) scrive:

Le neuroscienze contribuiscono al teatro permettendo di definire meglio la base di partenza del riconoscimento reciproco, innato, categoriale, pre-culturale e di comprendere come si costruiscono tutte le differenze che portano il teatro ad essere tale [...].

Come aggiunge infatti Terzuoli (2015, p. 43), “apprendere una lingua significa entrare in un'altra identità, l'identità culturale dell'altro paese e il teatro attraverso il personaggio aiuta questo processo”. Cappa (2017, p. 87) fa notare come il teatro possa rappresentare una realtà duplice ma sovrapponibile: “L'esperienza del teatro permette l'accesso ad un piano che da una parte rappresenta la vita e, nello stesso tempo e nello stesso spazio, il teatro doppia la vita”. Inoltre, Pirola (2011) evidenzia un aspetto vantaggioso delle attività teatrali, ovvero quello dell'abbassamento del filtro affettivo degli apprendenti:

⁴⁶ Individualizando as bases neurais do comportamento mimético do ser humano, a descoberta dos neurônios-espelhonos permite compreender melhor o funcionamento da relação teatral, a identificação espectador-personagem, a empatia espectador-performer, a cinestesia [...]. (De Marinis, 2012, p. 54)

Secondo alcuni studi, il sentimento di protagonismo e di responsabilità che deriva dal recitare una parte attiva all'interno di un *drama*, aiuta ad abbassare molto il filtro affettivo dei partecipanti, permettendo loro di perdere le inibizioni ed usare dunque la lingua L2/LS con spontaneità. (Pirola, 2011, p. 465)

Nardi (2007, p. 13) aggiunge che:

nel mascheramento ludico del teatro, in cui gli studenti interpretano se stessi in situazioni diverse dal contesto della classe, o, ancor meglio, interpretano altri personaggi, l'apprendente acquista una sicurezza maggiore nel distacco da sé e soprattutto abbatte, nel divertimento, anche il filtro affettivo che poteva essersi creato.

Interpretando quindi un altro personaggio, sia la timidezza, che l'idea di giudizio e di errore si affievoliscono. “[...] la maschera del dramma, può spingere gli attori a una pratica più libera, fornendo simulazioni senza rischi reali [...]”⁴⁷ (Schewe & Shaw, 1993, p. 12). Colui che si cimenta nel parlare una lingua straniera è infatti un personaggio fuori da sé, colui che sbaglia e commette un errore non è lo studente stesso ma l'identità nuova ed alternativa che egli decide di interpretare.

In altre parole, la drammatizzazione crea un spazio protetto, in cui l'identità diventa fluida, riuscendo a passare e al contempo a vedersi da varie angolazioni e a riflettere su sé stessa, ricostruendo continuamente nuovi equilibri. (Saccuti, 2018, p. 80)

Secondo Vecchietti Massacci (2015), lo spazio che viene utilizzato dalle attività teatrali ricrea quindi un luogo sicuro per l'apprendente che si sente libero di sperimentare e di sbagliare, senza il timore di venir giudicato:

lo spazio scenico può essere un'aula, una palestra o anche una piazza, l'importante che la totalità del gruppo lo accetti come un luogo avulso dalla realtà 'vera' nel quale sia possibile agire liberamente senza paura del giudizio. In questo spazio intermedio tra il reale e l'immaginario, avviene la mimesi. (Vecchietti Massacci, 2015, p. 53)

Così facendo, anche l'autoironia e la capacità di sdrammatizzare ed esorcizzare un errore linguistico commesso in aula, vengono esercitate tramite il teatro.

⁴⁷ [...] the mask of drama can liberate the actors into freer practice, providing simulation without real risk [...] (Schewe & Shaw, 1993, p. 12)

Come seconda motivazione base per l'utilizzo di tecniche teatrali durante l'insegnamento, Terzuoli (2015) identifica la motivazione linguistica. A tal proposito, Magnani (2012, p. 55) scrive:

Il Theatre permette la memorizzazione di nuove parole e anche l'acquisizione passiva di nuove strutture. Nell'imparare le battute, nell'applicarle ad una realtà precisa i discenti usano attivamente parole e strutture che memorizzano inconsapevolmente. Le operazioni di preparazione, che avvengono rigorosamente in lingua straniera, permettono inoltre il transfer delle strutture e delle parole già conosciute.

Anche Da Silva (2018) concorda con quanto scritto da Magnani (2012) e sottolinea ancor più il ruolo del teatro per la facilitazione del processo di apprendimento e comunicazione efficace da parte dell'alunno:

Le attività drammatiche possono sostituire le attività dei libri [...], poiché il teatro richiede la parola come interazione efficace e non solo la ripetizione e la memorizzazione. Il teatro rende gli studenti in grado di apprendere e non semplicemente di memorizzare, poiché il teatro agisce fisicamente nel linguaggio, allentando le tensioni della voce nell'esprimersi, oltre a contribuire all'intonazione e alla fluidità della lingua studiata [...]⁴⁸. (Da Silva, 2018, p. 17)

La memorizzazione linguistica verrebbe quindi facilitata dal coniugarsi di più memorie esercitate contemporaneamente durante le attività di tipo teatrali. Come affermano Damiani, Santaniello e Gomez Paloma (2015, p. 93):

L'uso delle rappresentazioni motorie nell'apprendimento consentirebbe di combinare le memorie motorie, automatiche e procedurali (che sono primarie, robuste e durature) con memorie visive, visuo-spaziali e semantiche (queste ultime tardive, più fragili e meno durature), attraverso percorsi didattici globali che utilizzano, ad esempio, strategie di apprendimento recitato.

Anche De Angelis e Botes (2016) evidenziano come gli input multisensoriali offerti dagli approcci teatrali facilitino la memorizzazione linguistica:

⁴⁸ As atividades dramáticas podem substituir as atividades dos [...], uma vez que o teatro exige a fala como interação eficaz e não mera repetição e memorização, fazendo com que os alunos possam aprender e não simplesmente memorizar, já que o teatro age corporalmente na linguagem, liberando as tensões da voz no momento de se expressar, além de contribuir com a entonação e a fluência no idioma que está sendo estudado, [...]. (Da Silva, 2018, p. 17)

Insegnare una lingua attraverso le arti performative significa attivare processi di apprendimento che combinano la dimensione motoria, visiva, uditiva, tattile, emotivo-affettiva con la componente cognitiva della produzione e della ricezione linguistica. Tale prospettiva, dunque, costituisce un vero e proprio approccio multimodale all'insegnamento delle lingue, che riconosce ad elementi quali i codici non verbali, il movimento corporeo e la componente socio-emotiva, una valenza strategica, poiché il discente viene coinvolto attivamente nel processo di apprendimento. (De Angelis & Botes, 2016, p. 52)

Come sostengono Torresan e Morosin (2008), più un input viene presentato in diverse maniere e più viene memorizzato:

Se uno studente viene esposto ad un input multisensoriale - ossia un input non solo linguistico, ma visivo, tattile o sonoro che si incorpora nello spazio peripersonale attraverso il corpo-, impara di più: la sua rappresentazione nella memoria acquista in stabilità, perché è più distribuita e ridondante. (Torresan & Morosin, 2008, p. 54)

Per Maddalena (2019, p. 13), “Il teatro offre appunto la possibilità di attivare aspetti emotivi e sensoriali e quindi di facilitare il potenziamento delle capacità espressive” e per Da Silva (2018, p. 14):

Il teatro, in quanto racchiude una molteplicità di linguaggi, finisce per rivelarsi una risorsa estremamente potente nel processo di insegnamento-apprendimento di una lingua straniera, in questo caso, nello sviluppo delle competenze linguistiche [...]. Trattandosi di una modalità artistica ricca della sua diversità linguistica e sensoriale, consente un più ampio raggio di copertura, poiché si occupa non solo dell'aspetto razionale dell'essere umano, ma anche delle emozioni, dei sensi, delle sensazioni.⁴⁹

Il teatro come “approccio globale alla lingua” (Comodi & Pettinelli, 2007, p. 20) permette dunque di coniugare una diversità di codici, rendendo l'apprendimento multisensoriale

La pluralità di codici prevista dalle tecniche teatrali agisce sull'attivazione plurisensoriale favorendo l'accesso cognitivo tramite diversi canali e

⁴⁹ O teatro, por abarcar uma multiplicidade de linguagens, acaba mostrando-se um recurso extremamente potente no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, nesse caso, no desenvolvimento das competências linguísticas [...]. Por tratar-se de uma modalidade artística rica em sua diversidade linguística e sensorial, permite uma gama maior de abrangência, já que lida não só com o aspecto racional do ser humano, mas também com as emoções, com os sentidos, com as sensações. (Da Silva, 2018, p. 14)

interconnettendo i saperi in maniera interdisciplinare. Partire dal non verbale abbassa i filtri affettivi, predispone alla cooperazione, focalizza l'attenzione su codici espressivi alternativi che tanta importanza ricoprono per acquisire una competenza comunicativa pragmatica ed efficace. (Milici, 2019, p. 71)

Le attività teatrali prevedono infatti l'utilizzo evidente di un insieme di linguaggi non verbali, in particolare, il gesto sembra svolgere un ruolo chiave nel processo di memorizzazione.

Se la glottodidattica non può oramai più prescindere dalla dimensione multimodale della produzione linguistica – produrre parola è produrre gesti –. [...] forte infatti sembra rivelarsi l'impatto che il non-verbale esercita sulla memorizzazione del materiale linguistico. (Fonio & Masperi, 2018, p. 6)

L'utilizzo di tecniche teatrali durante l'apprendimento linguistico è intrinsecamente collegato al coinvolgimento delle emozioni.

Il teatro è luogo privilegiato delle emozioni e delle passioni: sulla scena le storie e i moti dell'anima prendono vita e diventano qualcosa di agito, portando a una riflessione profonda. Nel teatro è possibile sospendere la razionalità a favore della fantasia e della creatività [...]. Esso è una sorta di mondo 'come se' che permette allentare il controllo razionale, così da entrare in contatto con gli affetti profondi senza doverli inibire. (Vecchietti Massicci, 2015, p. 51)

Come sostiene Faggiano (2010, p. 301), "il teatro, infatti, offre la possibilità di attivare aspetti emotivi e sensoriali che spesso non vengono presi in considerazione nella formazione degli adolescenti quando non repressi". "L'esperienza artistica può svolgere una fondamentale funzione di 'regolazione delle emozioni', poiché richiede una modalità di controllo nell'espressione dei vissuti emotivi [...]" (Mignosi, 2015, p. 166). Risulta quindi importante offrire occasioni di arricchimento delle emozioni al fine di promuovere e facilitare un processo di memorizzazione linguistica. "Il coinvolgimento dello studente conduce a un'interiorizzazione in parte inconscia della lingua, che viene associata a procedure, comportamenti e schemi d'azione" (Daloiso, 2009, p. 74). Come sostiene infatti Magnani (2012, p. 55):

Il Theatre realizza il principio didattico del learning by doing, perché i discenti lavorano concretamente ad un progetto che realizzano veramente. [...] Una lingua

viene infatti veramente appresa nel momento in cui la si utilizza. In altre parole i discenti utilizzano una lingua carica di significato in quanto saldamente ancorata al contesto nel quale viene utilizzata.

A tal proposito, Faggiano (2010) sottolinea ancora una volta l'importante simbiosi tra corpo, emozioni ed apprendimento, considerando le attività teatrali un efficace strumento per la riflessione linguistica:

L' insegnamento linguistico per mezzo del teatro provoca reazioni fisiche, emotive, cognitive, attiva la memoria consentendo il recupero di parole e espressioni difficili e il ricordo della propria storia e cultura, facilita e sviluppa la capacità di narrare eventi, esperienze, aiuta gli apprendenti a costruire relazioni significative con gli altri. (Faggiano, 2010, p. 306)

Come ultima motivazione per l'utilizzo di tecniche teatrali durante l'insegnamento linguistico troviamo quella sociale:

Il teatro inoltre permette di sostituire atmosfere di competizione con atmosfere di collaborazione, favorisce al massimo il lavoro di gruppo, ma un lavoro di gruppo speciale in cui ciascuno porta il suo contributo pur conservando la propria identità (Terzuoli, 2015, p. 42).

Per Cangia (1998), l'utilizzo di tecniche teatrali permette di ricreare la "classe-bottega teatrale":

Nella classe-bottega teatrale spuntano e crescono non solo le abilità di comprensione e di produzione di una lingua orale e scritta, ma vengono assimilati tratti della sociocultura che avvolge la lingua straniera, vengono stimolati la comunicazione, la creatività, il lavoro collaborativo, il senso della troupe e l'impegno per la riuscita comune. (Cangia, 1998, p. 200)

Anche Miglionico (2016) sottolinea l'aspetto fortemente comunicativo che caratterizza le arti performative come il teatro:

le arti performative hanno [. . .] un potenziale comunicativo che non può essere svalutato, una performatività che è comunicazione relazionale, processo di costruzione culturale e sociale, idee per la crescita e lo sviluppo della società. (Miglionico, 2016, p. 46)

Magnani (2012, p. 54) mette in luce l'aspetto cooperativo del teatro e scrive: "Il theatre favorisce la cooperazione tra discenti e di conseguenza la loro socializzazione [...] in altre parole impareranno ad agire all'interno di un contesto sociale". Le attività teatrali offrono anche multidisciplinarietà, ovvero una possibilità di collaborazione anche tra docenti di differenti materie che, lavorando assieme, realizzano un progetto e un obiettivo curricolare comune. Secondo Faggiano (2010, p. 303), "il teatro in sé è un continuo incontro con l'altro, e fare teatro significa interagire tra differenze di culture e storie personali". Anche Vygotsky (1978), nella sua teoria, sosteneva che lo sviluppo cognitivo del bambino avvenisse tramite l'interazione con altre persone:

Nello sviluppo culturale del bambino ogni funzione compare due volte su due piani dapprima compare sul piano sociale poi sul piano psicologico. Prima compare tra due persone sotto forma di categoria interpsicologica poi all'interno del bambino come categoria intrapsicologica⁵⁰. (Vygotsky, 1978, p. 57)

Inoltre, Fonio e Genicot (2011, p. 79), legittimano l'utilizzo di tecniche teatrali durante l'insegnamento linguistico prendendo in considerazione gli obiettivi comunicativi prefissati dal QCER:

Gli obiettivi comunicativi sono al centro dell'approccio QCER all'apprendimento delle lingue: gli studenti imparano una lingua straniera attraverso la comunicazione. La pratica teatrale migliora proprio lo sviluppo delle competenze comunicative perché offre agli studenti una trama, o almeno una situazione (forse non sempre di tutti i giorni, ma sicuramente esistente in un mondo definito e con regole proprie, anche se assurde o localizzate in un tempo o in uno spazio diverso), e recitare questa situazione fornisce una ragione per il linguaggio, sia verbale che non verbale.⁵¹

Anche Zyoud (2010, p. 2) evidenzia come lato positivo dell'utilizzo di tecniche teatrali, l'opportunità di sviluppare la competenza comunicativa in lingua straniera:

⁵⁰ Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level and, later on, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological). (Vygotsky, 1978, p. 57)

⁵¹ Communicative aims are at the centre of the CEFR approach to language learning: learners learn a foreign language through communication. Drama practice precisely enhances the development of communicative competencies because it offers learners a plot, or at least a situation (perhaps not always an everyday-life one, but surely one that exists in a defined world having its own rules, even if absurd or located in a different time or space), and acting out this situation provides a reason for language, both verbal and non-verbal. (Fonio & Genicot, 2011, p. 79)

L'uso di attività teatrali presenta chiari vantaggi per l'apprendimento delle lingue. Incoraggia gli studenti a parlare, dà loro la possibilità di comunicare, anche con un linguaggio limitato, utilizzando la comunicazione non verbale, come i movimenti del corpo e l'espressione facciale.⁵²

In ogni caso, Ressico (2005, p. 37) suggerisce di andare al di là delle competenze linguistiche espresse dai descrittori del QCER, “poiché le situazioni teatrali sono necessariamente inserite in un contesto di comunicazione”. A tal riguardo Cangià (2007, p. 8) fa notare l'aspetto motivazionale e immersivo che le attività teatrali generano:

Le attività teatrali hanno il grande pregio di far scoppiettare di entusiasmo i giovani utenti che le praticano. Generando un'immersione totale, che facilita la comprensione e la ritenzione di quanto appreso, uniscono la comunicazione verbale a quella non verbale, consentono di attivare entrambe le modalità del cervello, quelle simultanee, analogiche e globali, tipiche dell'emisfero destro e quelle analitiche, sequenziali e logiche, caratteristiche dell'emisfero sinistro.

Come sottolineato da Comodi e Pettinelli (2007), il teatro è un mezzo flessibile, inclusivo e adattabile a diversi tipi di intelligenza, stili cognitivi e contesti educativi:

Dal punto di vista psicolinguistico il teatro, rispetto ad altri strumenti glottodidattici, offre una varietà maggiore di stimoli favorendo la produzione del piacere 'dell'apprendimento nell'apprendimento'. Fare teatro significa lavorare con la tensione positiva dell'imprevisto, dell'insolito e della sfida, stimoli che possono essere così vari e diversificati da rispondere ai differenti tipi di intelligenza e stili cognitivi. (Comodi & Pettinelli, 2007, p. 21)

Inoltre, negli ultimi anni, è accresciuto l'utilizzo di attività teatrali anche per studenti con DSA, come evidenziano infatti Lampugnani e De Toma (2008, p. 1) nel loro articolo *Teatro in Inglese: teoriche e utilizzo di un approccio comunicativo per facilitare l'acquisizione della Lingua Straniera ad alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento*: “Il percorso è stato strutturato partendo dal presupposto che l'attività curricolare dell'insegnamento della Lingua Straniera possa essere sviluppata pressoché

⁵² Using drama and drama activities has clear advantages for language learning. It encourages students to speak, it gives them the chance to communicate, even with limited language, using non-verbal communication, such as body movements and facial expression. (Zyoud, 2010, p. 2)

completamente in lingua, anche con gli studenti più giovani o con Disturbi Specifici di Apprendimento”. Questa caratteristica inclusiva delle attività teatrali migliora la motivazione e l’autostima nei discenti che vengono considerati come partecipanti attivi durante processo di apprendimento linguistico: “il teatro ha inoltre anche il pregio di favorire e sviluppare la motivazione, in quanto spinge lo studente a diventare parte attiva e indispensabile per la creazione del progetto comune” (Aldi, 2007, p. 15). A tal proposito, Maddalena (2019) mette in evidenza anche il miglioramento degli aspetti prosodici della lingua:

Per mezzo del gioco teatrale è possibile migliorare pronuncia, dizione, intonazione, arricchire il lessico, [...] sviluppare l’immaginazione e la creatività, in una situazione di comunicazione autentica in cui imparare diventa più facile, divertente e motivante. (Maddalena, 2019, p. 13)

Come sostiene infatti Oliva (2011), la qualità della voce è un fenomeno paralinguistico che rivela emozioni e personalità. Tramite il tono, il timbro e l’intensità della voce, l’apprendente può manifestare le proprie sensazioni o personalità del personaggio che sta interpretando, esercitando in questa maniera una funzione emotiva:

Il linguaggio vocale interessa la sfera vocale e include la respirazione, atto che presiede il controllo dell’emissione di qualsiasi fonema. [...] Essa, infatti, proviene dall’interno di ognuno e, mentre funge da mezzo di comunicazione immediato tra due soggetti che parlano fra loro, può rivelare parte della personalità: è lo specchio delle emozioni e degli atteggiamenti interpersonali. (Oliva, 2011, pp. 329-330)

Il teatro è per sua natura una attività ludica, è gioco, “ovvero una dimensione non ansiogena, motivante e ben conosciuta dall’allievo” (Caon & Rutka, 2017, p. 3). Tutti i giochi drammatici includono azione, movimento, divertimento e ripetitività. Permettono inoltre di lavorare sulla condivisione dello spazio, sul comportamento mimico del volto, sull’inclusione di diverse tecnologie multimediali e sull’illuminazione scenica. Gli esercizi di tipo teatrale, come il *training*, il radicamento e lo studio del personaggio, aiutano a prendere coscienza del proprio corpo, del movimento e dell’autoefficacia. Il teatro offre multidisciplinarietà e multidimensionalità e come afferma Cangià (1998, p. 224), “l’attività di acquisizione della lingua straniera è facilitata e resa piacevole dal mezzo che offre sovrabbondante esperienza sensoriale e motoria”.

2.4 Competenze e abilità linguistiche esercitate

Imparare una lingua straniera significa anche acquisire la capacità di adattare il discorso a diverse situazioni contestuali. L'insegnamento della lingua deve potenziarne l'acquisizione attraverso la presentazione contestualizzata degli usi linguistici⁵³. (Martín, 2014, p. 4)

Le attività teatrali permettono di sviluppare la competenza socio-pragmatica, definita da Balboni (2012, p. 145) come: “competenza sull’uso della lingua in contesto”. Inoltre, danno la possibilità di ricreare con l’immaginazione contesti e situazioni reali che consentono di utilizzare la lingua straniera in maniera concreta. L’apprendente può quindi esprimere la propria personalità, interagire con gli altri, agire sugli altri per ottenere qualcosa, descrivere azioni, persone e cose, creare parafrasi per sostituire parole ignote e rafforzare l’espressività e l’efficacia del messaggio in lingua straniera. “La competenza socio-pragmatica è costituita come segue: funzione personale, interpersonale, regolativo-instrumentale, referenziale e metalinguistica e poetico-immaginativa.” (Balboni, 2012, p. 134). Fu proprio Jakobson (1960), che con la teoria della comunicazione, ideò uno schema dei meccanismi linguistici e delle diverse funzioni del linguaggio:

La teoria di Jakobson assume che ogni evento linguistico, quindi ogni enunciato o sequenza di enunciati (testo), implichi comunque sei componenti: mittente, contesto (il riferimento, la realtà denotata), messaggio (l’enunciato emesso), destinatario, contatto (il canale fisico usato), codice (la lingua condivisa da mittente e destinatario), alle quali vengono associate sei funzioni linguistiche (emotiva, referenziale, poetica, fática, metalinguistica, conativa). Così al mittente si lega la funzione emotiva, al destinatario quella conativa, al contesto quella referenziale, al contatto la funzione fática, al codice quella metalinguistica e, come anticipato, al messaggio la funzione poetica. (Baldi & Savoia, 2016, pp. 605-606)

Tramite le attività teatrali, i discenti possono imparare ad esercitare tutte e sei le funzioni, per esempio, lavorando sulla modulazione del tono della voce riusciranno a manifestare

⁵³ Aprender una lengua extranjera supone también adquirir la capacidad de adecuar el discurso a las diferentes situaciones de contexto. La enseñanza de la lengua ha de potenciar su adquisición mediante la presentación contextualizada de los usos lingüísticos (Martín, 2014, p. 4)

le proprie emozioni e dunque la funzione emotiva, poi, esercitandosi sull'utilizzo di gesti e linguaggi non verbale svilupperanno la funzione poetica del teatro.

Il corpo è il materiale specifico di lavoro utilizzato dall'attore per realizzare la funzione poetica, la configurazione materiale dell'espressione tramite il gioco con le leggi e le proprietà fisiche del materiale specifico di un'arte, in questo caso della materia organica corporea, per suscitare piacere estetico. (Pellerey, 2017, p. 228)

Inoltre, i discenti potranno lavorare sul testo o copione teatrale, modificandolo o inventandone un finale alternativo, esercitando in questa maniera la creatività. In aggiunta, la tecnica dell'improvvisazione permetterà all'apprendente di essere flessibile nel dialogo e sviluppare la competenza comunicativa. Le frasi che l'alunno utilizzerà durante l'esercizio di improvvisazione si adegueranno al contesto d'uso ricreato e non saranno mere ripetizioni di enunciati imparati a memoria. Esercitare l'improvvisazione permette dunque di essere più flessibili ed abili nel "risolvere problemi comunicativi tipici dell'interazione in lingua straniera" (Balboni, 2012, p. 135). Improvvisare, gestire la comunicazione con le informazioni che si hanno, al fine di comunicare un messaggio efficace, è quello che il teatro richiede ad un attore, ovvero, lo stare con quello che c'è.

Il teatro mira a far acquisire *fluency* e *accuracy* dove *fluency* indica scioltezza nel parlare, mentre *accuracy* indica la precisione nel parlare la lingua "altra". Le attività teatrali permettono di spingere al massimo l'interlingua dei bambini e dei ragazzi perché nella pratica del *drama* questi sono chiamati ad esprimere concetti e decisioni con i soli strumenti che hanno a disposizione e a richiamare parole o strutture apprese di recente. (Cangià, 2007, p. 9)

A tal proposito, Galli (2018, p 35) scrive: "Così come nell'approccio comunicativo, l'improvvisazione teatrale rispecchia il focus posto sulla fondamentale importanza della competenza comunicativa in quanto articola a livello teatrale il saper comunicare con efficacia, oltre le proprie competenze verbali".

In queste situazioni di "emergenza linguistica" l'impegno emotivo dello studente sia enorme e che, pertanto, si creino delle *tracce di memoria* altrettanto intense, le quali concatenano le situazioni vissute agli aspetti linguistici. Chiunque abbia mai studiato una lingua straniera sa che parlare in un'altra lingua vuol dire *improvvisare* continuamente. (Reinhardt, 2007, p. 18)

Faggiano (2010) e Milici (2019) fanno notare come il teatro sia uno strumento utile per sviluppare non solo le quattro abilità linguistiche, ma anche diversi aspetti prosodici della lingua:

Il teatro consente lo sviluppo integrato di tutte e quattro le abilità linguistiche e comunicative (leggere, parlare, scrivere, ascoltare), di arricchire il lessico, di migliorare le capacità di interazione, di liberarsi dalla paura di esprimersi in una lingua straniera, di migliorare l'intonazione e la pronuncia, di fissare strutture idiomatiche in uso nel parlato. (Faggiano, 2010, p. 306)

In particolar modo, la tipologia testuale e intersemiotica del teatro favorisce la fluidità nell'esprimersi oralmente grazie ad una intensa concentrazione sugli aspetti fonologici e prosodici che veicolano connotazioni semantiche. L'obiettivo è arrivare ad una maggiore naturalezza possibile anche mediante una comparazione contrastiva tra i meccanismi della L1 e quelli della LS/L2 [...] (Milici, 2019, p. 67)

Il teatro, inoltre, permette di sviluppare competenze metacognitive tramite attività di meta-riflessione:

Fra un'attività e l'altra, fra un passaggio e l'altro, l'insegnante propone dei momenti di riflessione: riflessioni metacognitive sull'apprendimento delle lingue, riflessioni interculturali sul contenuto del laboratorio, riflessioni di carattere sociologico, analisi dei personaggi, riflessione linguistica, o altro, a seconda dell'obiettivo didattico che l'insegnante deve aver ben presente dall'inizio. (Saccuti, 2018, p. 82)

In ogni caso, il corpo svolge un ruolo fondamentale per lo sviluppo di queste competenze. Corpo, voce, lingua ed emozioni si sovrappongono durante l'attività teatrale, senza nette delimitazioni tra un aspetto ed un altro. Come afferma infatti Pellerey (2017, p. 228):

Il teatro è dunque un'arte il cui linguaggio risiede nella produzione di espressioni ed enunciati scenici, la cui sintassi sono le tecniche di manipolazione del corpo, le cui parole sono le segmentazioni ed articolazioni fisiche e materiali del corpo, i cui enunciati sono le configurazioni corporee e di movimento assunte in scena ovvero la conformazione complessiva della presenza in scena dei corpi, e i cui significati lo spettatore ricostituisce nell'incontro cooperativo tra la propria enciclopedia e l'intreccio delle azioni in scena.

2.5 Sintesi

Apprendere una lingua attraverso tecniche, attività ed approcci teatrali è gratificante. L'apprendente viene considerato nella sua globalità e individualità. Il teatro, grazie alla sua natura multidisciplinare e multisensoriale accoglie al suo interno diversi linguaggi. È uno strumento flessibile ed inclusivo che si adatta con facilità ai diversi tipi di intelligenza e stili cognitivi, accrescendo in questa maniera la motivazione degli apprendenti. Quest'ultimi vengono coinvolti in attività che richiedono loro una partecipazione attiva, un contributo emotivo ed esperienziale. L'immaginazione e la creatività permettono di abbassare il filtro affettivo e di memorizzare meglio le informazioni e nuovi vocaboli senza la paura del giudizio. Interpretare un personaggio distinto da sé ed improvvisare una scena con linguaggi anche non verbali, aiuta a sviluppare la capacità di *problem solving* linguistico e comunicazione efficace. Anche gli aspetti prosodici e le diverse abilità linguistiche vengono esercitate attraverso diversi tipi di esercizi e tecniche teatrali, che prevedono come prerequisito l'utilizzo e una presa di coscienza del proprio corpo e delle infinite possibilità di movimento. Le attività teatrali sembrano garantire, inoltre, un coinvolgimento dell'intera classe e di diversi insegnanti, che collaborano in maniera cooperativa per la realizzazione di un progetto comune. Il teatro in lingua offre anche la possibilità di esplorare culture straniere e reinterpretarle in maniera concreta grazie a un processo empatico di identificazione. Tramite ricerche neuro-scientifiche si può infatti dichiarare che il processo empatico è garantito dall'esistenza dei neuroni specchio, che attivano un meccanismo di rispecchiamento emotivo e sociale. Inoltre, sempre gli studi neuro-scientifici sul funzionamento del cervello dimostrano che la memorizzazione è efficace se avviene un coinvolgimento totale dei sensi e delle emozioni. Il teatro è un attività ludica che garantisce questo connubio di elementi, e che, oltre a permettere una riflessione linguistica, aiuta anche a accrescere l'autoironia, l'autostima e l'empatia. I primi ad averlo capito furono gli inglesi che grazie ai formatori in ambito teatrale diedero inizio alla corrente dell'*educational drama*, inizialmente applicata durante l'insegnamento e il miglioramento della L1, e successivamente anche durante le classi di L2.

CAPÍTULO 3

EL TEATRO: VEHÍCULO DE PROMOCIÓN LINGÜÍSTICA E INTERCULTURAL

3.1 Introducción

En el capítulo se ofrece una descripción de las razones para promover la educación plurilingüe e intercultural en la formación escolar y las políticas europeas a este respecto. En primer lugar, se describe el papel de las actividades teatrales en la realización de dichos objetivos, a través de un análisis de las indicaciones de la legislación relativa a la educación teatral en las escuelas italianas. En segundo lugar, se presentan diferentes experiencias y proyectos para promover el uso del teatro en la didáctica de las lenguas y el desarrollo de la sensibilidad intercultural, tanto en Italia como en el extranjero. El capítulo se centra especialmente en las experiencias realizadas gracias a la colaboración entre asociaciones culturales, compañías de teatro, SPRAR⁵⁴ y los municipios italianos, de talleres de teatro en italiano L2 en cuanto herramienta para la mejora lingüística y la inclusión social de los participantes. Finalmente, se indican propuestas de formación para profesores interesados en utilizar técnicas y actividades teatrales durante la didáctica de las lenguas.

3.2 Plurilingüismo e interculturalidad

En los últimos veinte años se ha reflexionado mucho en Europa sobre el papel de las lenguas extranjeras en la sociedad y la posibilidad de ofrecer un modelo de referencia útil para sus estados miembros. La Unión Europea también participa en el desarrollo de políticas de protección y promoción de la diversidad y del patrimonio plurilingüe, con el fin de mejorar la identidad cultural y la integración social de los ciudadanos. Los principales documentos desarrollados por el Consejo de Europa sobre el tema de la educación lingüística son: “el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), el portfolio europeo de las lenguas (PEL), guías de políticas y una variedad de

⁵⁴ SPRAR: Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati

otras herramientas prácticas desarrolladas a través de los programas de la Unidad de Política Lingüística en Estrasburgo y el Centro Europeo de Lenguas Modernas en Graz⁵⁵ (British Council, 2012, p. 16). A finales de los 90, el Consejo de Europa desarrolló el MCER, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (o *Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*), lanzado oficialmente en 2001.

[...] El MCER se define, en términos globales, como una base común para que los países de la comunidad europea determinen las habilidades comunicativas esperadas en cada etapa del desarrollo lingüístico, convirtiéndose en un facilitador de la movilidad dentro del continente⁵⁶ (Cani & Santiago, 2018, p. 1173).

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas representa, por tanto, el modelo más importante para proporcionar a sus Estados miembros herramientas de evaluación en los campos educativo y cultural, con referencias específicas a la enseñanza, al aprendizaje y a la certificación de lenguas extranjeras.

El MCER tiene como objetivo promover una educación plurilingüe de calidad, facilitar una mayor movilidad social y estimular la reflexión y el intercambio entre los profesionales de la lengua para el desarrollo curricular y la formación del profesorado. Además, el MCER proporciona un metalenguaje para debatir la complejidad del dominio del idioma para todos los ciudadanos en una Europa multilingüe e intercultural, y para que los responsables de las políticas educativas reflexionen sobre los objetivos y resultados de aprendizaje que deben ser coherentes y transparentes⁵⁷. (Council of Europe, April 2020, p.11)

Uno de los puntos clave del MCER, desde su concepción en 2001, es la promoción del plurilingüismo dentro de las políticas educativas europeas:

⁵⁵ Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), il Portfolio europeo delle lingue (PEL), guide di politica, e una varietà di altri strumenti pratici sviluppati attraverso i programmi dell'Unità di Politica Linguistica a Strasburgo e il Centro europeo per le lingue moderne a Graz. (British Council, 2012, p. 16)

⁵⁶ [...] O QCER è definido, em termos globais, como uma base comum para os países da comunidade europeia determinarem as habilidades comunicativas esperadas em cada estágio do desenvolvimento lingüístico, tornando-se um facilitador para a mobilidade dentro do continente (Cani & Santiago, 2018, p. 1173).

⁵⁷ The CEFR is intended to promote quality plurilingual education, facilitate greater social mobility and stimulate reflection and exchange between language professionals for curriculum development and in teacher education. Furthermore the CEFR provides a metalanguage for discussing the complexity of language proficiency for all citizens in a multilingual and intercultural Europe, and for education policy makers to reflect on learning objectives and outcomes that should be coherent and transparent. (Council of Europe, April 2020, p.11)

A la luz de estos objetivos, el Comité de Ministros enfatizó ‘la importancia política que tiene, en el presente y en el futuro, el desarrollo de campos específicos de acción como, por ejemplo, las estrategias para diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas con el fin de fomentar el plurilingüismo en un contexto paneuropeo’. (Consejo de Europa, 2001, p. 4)

El documento también subraya la distinción de significados entre los términos plurilingüismo y multilingüismo:

El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. [...]. Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua. (Consejo de Europa, 2001, p.4)

A este respecto, Luise (2013, p. 527) especifica que: “ambas perspectivas no distinguen ni hacen preferencias entre un idioma u otro⁵⁸”. En los años que siguen a 2001, el Consejo de Europa recibió a menudo solicitudes para seguir desarrollando aspectos del MCER, especialmente los descriptores ilustrativos de la lengua extranjera. La versión actualizada del *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume* (CEFRCV), publicada por el Consejo de Europa en abril de 2020, ilustra las actualizaciones realizadas a lo largo de casi veinte años.

Otro documento importante que data de 2007 se titula *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* y consiste en una herramienta útil para coordinar de forma planificada y común la implementación de políticas de didáctica de las lenguas, especialmente en la promoción del plurilingüismo.

Más precisamente, la ambición de la Guía es contribuir a un pensamiento renovado en los Estados miembros sobre las políticas de educación lingüística, por separado y colectivamente. El objetivo es intentar formular políticas de educación lingüística que hayan sido cuidadosamente pensadas en lugar de ser la suma de decisiones ad

⁵⁸ Entrambe le prospettive non distinguono né fanno preferenze tra una lingua o un'altra. (Luise, 2013, p. 527)

hoc. [...] Uno de los principios centrales del documento será que las políticas deben basarse en el plurilingüismo⁵⁹. (Beacco et al., 2007, p. 10)

Como afirma Mezzadri (2016, p. 17): “la Guía considera centrales los objetivos de inclusión social del individuo y la afirmación y desarrollo del valor de la ciudadanía democrática⁶⁰”. Cantù y Cuciniello (2012) también consideran que, cuando hablamos de plurilingüismo, tenemos que tener en cuenta los aspectos culturales, las decisiones políticas y didácticas.

El enfoque plurilingüe estaría incompleto sin la dimensión pluricultural e intercultural. El multiculturalismo designa el deseo y la capacidad de identificar y compartir diferentes culturas. La interculturalidad designa la capacidad de experimentar la alteridad cultural y analizar esta experiencia⁶¹. (Beacco et al., 2011, p. 24)

El objetivo no es solo formar a los alumnos ofreciéndoles un conocimiento de las habilidades lingüísticas como un fin en sí mismos, sino también formar ciudadanos críticos y abiertos a la diversidad. A este respecto, Albiach (2015, p. 171) añade que: “las actitudes interculturales se referirían a la capacidad de apertura mental para aceptar la diferencia cultural y desarrollar la empatía”. Por tanto, al ofrecer momentos de reflexión y conciencia de la diversidad lingüística, se incrementa la dimensión plurilingüe y pluricultural.

[...] el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa, 2001, p. 4)

⁵⁹ More precisely, the ambition of the Guide is to contribute to renewed thinking in Member States about language education policies, separately and collectively. The goal is to try to formulate language education policies that have been carefully thought out rather than being the sum of ad hoc decisions. [...] One of the central principles of the document will be that policies should be based on plurilingualism (Beacco et al., 2007, p. 10).

⁶⁰ la Guida considera centrali gli obiettivi dell'inclusione sociale dell'individuo e dell'affermazione e dello sviluppo del valore della cittadinanza democratica. (Mezzadri, 2016, p. 17)

⁶¹ L'approccio plurilingue risulterebbe incompleto senza la dimensione pluriculturale e interculturale. La pluriculturalità designa il desiderio e la capacità di identificarsi e di condividere culture differenti. L'interculturalità designa la capacità di fare l'esperienza dell'alterità culturale e di analizzare questa esperienza. (Beacco et al., 2011, p. 24)

Sobre dichas reflexiones, el sistema de enseñanza intentó ofrecer enfoques plurales con métodos diversificados (Éveil aux Langues, intercomprensión, enseñanza integrada de lenguas (CLIL) y el enfoque intercultural) que pudieran promover el plurilingüismo y la pluriculturalidad. El informe DICE, elaborado en 2011 por expertos de teatro en la educación de 12 países (Hungría, República Checa, Países Bajos, Noruega, Palestina, Polonia, Portugal, Rumanía, Serbia, Eslovenia, Suecia y Reino Unido), también investiga los efectos del teatro en las habilidades interpersonales, interculturales y sociales y en la expresión cultural.

DICE (“Drama Improves Lisbon Key Competences in Education”) fue un proyecto internacional apoyado por la UE. Además de otros objetivos educativos, este proyecto de dos años fue una investigación transcultural que analizó los efectos del teatro educativo y del *drama* en cinco de las ocho competencias clave de Lisboa: comunicación en la lengua materna; aprender a aprender; competencias interpersonales, interculturales y sociales, competencia cívica; emprendimiento y expresión cultural⁶². (Cziboly, 2015, p. 1)

Según la investigación realizada por los doce estados, el uso de actividades dramáticas y teatrales en la educación fomentaría habilidades considerables:

DICE analizó los datos recopilados de 4.475 escolares de doce países de la UE que participaron en 111 tipos diferentes de actividades de *theatre* y *drama* y descubrió que, en comparación con los alumnos que no habían participado en estas actividades, estos estudiantes obtuvieron mejores puntajes en veintidós indicadores clave, incluidos algunas que se han identificado a menudo (una capacidad más desarrollada para empatizar, por ejemplo, o mejores habilidades de comunicación) y otras que no (más propensos a votar, más innovadores y emprendedores)⁶³. (Lacey, 2015, p. 117)

⁶² DICE (“Drama Improves Lisbon Key Competences in Education”) was an international EU-supported project. In addition to other educational aims, this two-year project was a cross-cultural research study investigating the effects of educational theatre and drama on five of the eight Lisbon Key Competences: Communication in the mother tongue; Learning to learn; Interpersonal, intercultural and social competences, civic competence; Entrepreneurship and Cultural expression. (Cziboly, 2015, p. 1)

⁶³ DICE analysed data collected from 4,475 school students from twelve EU countries engaging in 111 different types of theatre and drama activities and found that, compared with pupils who had not engaged in these activities, these students scored more highly on twenty-two key indicators, including some that have often been identified (a more developed ability to empathise, for example, or better communication skills) and some that have not (more likely to vote, more innovative and entrepreneurial) (Lacey, 2015, p.117).

A este respecto, Fernández (2014) también destaca cómo el uso de actividades teatrales durante las clases de lengua extranjera puede ser un medio eficaz para promover la sensibilidad intercultural.

[...] el teatro en el aula de lengua extranjera (LE), es una riquísima herramienta que ayuda a los participantes a entender el mundo y el comportamiento humano a través de un proceso de reflexión activa. El teatro es un medio ideal para desarrollar la sensibilidad cultural, ya que permite la reflexión y el entendimiento de la cultura nativa y extranjera a través de métodos como la comparación y apreciación de similitudes y diferencias, la identificación con el otro, la observación objetiva de la propia cultura, etc. (Prior Fernández, 2014, p. 171)

Las actividades teatrales, gracias a su carácter interdisciplinario y flexible, permiten desarrollar el reconocimiento del otro y promover las reflexiones de valores entre diferentes culturas. Además, a través de la expresión corporal es posible reconocer diferentes modelos interculturales y lenguajes no verbales, como el concepto de distancia interpersonal y el uso del espacio. En efecto, Tato e Silvina afirman que (2014, p. 19): “Otras características importantes de la dimensión intercultural es que la cultura no se concibe como algo deificado y homogéneo, sino como algo dinámico, en continuo cambio y caracterizado por la propia diversidad interna” (para una profundización teórica Cfr. Balboni y Caon, 2015). Por esta capacidad de adaptación e inclusión, Cáceres Rivas (2009, p. 13) define el arte dramático como: “un recurso didáctico útil por proporcionar una forma de expresión completa, liberadora e integradora, capaz de combinar mecanismos lingüísticos y extralingüísticos”. La conclusión a la que se llega es que el teatro ofrece posibilidades adicionales para educar a la diversidad y a la capacidad de observación. Por consiguiente, tanto el teatro como sus actividades parecen ser una herramienta válida y eficaz en la valorización y promoción del plurilingüismo y pluriculturalismo.

El contraste entre la diversidad cultural solo puede entenderse mediante el respeto, buscando diferencias y similitudes, que no hacen sino acercar desde puntos aparentemente dispares a los participantes. De esta forma se llega a un entendimiento entre personas que supera toda reticencia cultural. Un acercamiento desde la emoción, el sentimiento, la humanidad enriquece el contacto entre culturas,

potenciando habilidades interculturales y sociales. (Ballespí Villagrasa, 2019, p. 2017)

3.3 Indicaciones normativas de la educación teatral en Italia

En un documento ministerial italiano de 1997 titulado *Documento dei Saggi sui saperi e i contenuti essenziali per la formazione di base*⁶⁴, ya se fomentaba la inclusión del teatro en la escuela como una herramienta útil para la formación cívica y la inclusión social.

Sólo si las escuelas son capaces de ofrecer un programa real de iniciativas educativas, culturales y de servicios (desde las redes de información al teatro, pasando por la música y los servicios deportivos), será relevante su función como eje territorial de socialización⁶⁵. (Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione, 1997, p. 356)

A nivel normativo, también la Ley 107 de 13 de julio de 2015 (publicada en G.U.⁶⁶), la denominada “Buona scuola”, enfatizó la importancia estratégica y el valor educativo de la didáctica teatral. En particular el párrafo 181, reafirma el papel del MIUR⁶⁷ en el suministro de información a las escuelas para fomentar la educación teatral:

g) Promoción y difusión de la cultura humanística, valorización del patrimonio cultural, musical, teatral, coreutico y cinematográfico, producción y apoyo a la creatividad vinculada al ámbito estético, a través de:

1) el acceso, en sus diversas expresiones amateurs y profesionales, a la formación artística, consistente en la adquisición de conocimientos y en el ejercicio contextual de prácticas relacionadas con las formas artísticas, musicales, dancísticas y teatrales⁶⁸. (Ley 13 de julio de 2015, n. 107)

⁶⁴ STUDI E DOCUMENTI *degli Annali della Pubblica Istruzione*. (1997). Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni i materiali della commissione dei saggi. Roma: Le Monnier.

⁶⁵ Solo se le scuole saranno in grado di offrire un vero e proprio programma di iniziative educative, culturali e di servizio (dalle reti di informazione, al teatro, alla musica ai servizi sportivi), la loro funzione di nodo territoriale di socializzazione sarà rilevante. (Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione, 1997, p. 356).

⁶⁶ Ley publicada en la Gazzetta Ufficiale. Serie Generale n.162 del 15-7-2015.

⁶⁷ MIUR: Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

⁶⁸ g) Promozione e diffusione della cultura umanistica, valorizzazione del patrimonio e della produzione culturali, musicali, teatrali, coreutici e cinematografici e sostegno della creatività connessa alla sfera estetica, attraverso: 1) l'accesso, nelle sue varie espressioni amatoriali e professionali, alla

En 2016 salieron las indicaciones operativas para la gestión de experiencias teatrales en las escuelas que destacaban la importancia del aspecto cultural de esta iniciativa:

La intención es, por un lado, dar organicidad a las muchas y variadas iniciativas teatrales que han proliferado a lo largo del tiempo en las instituciones educativas individuales, por otro lado, concienciar a las escuelas acerca de la importancia de las experiencias artísticas para formar el gusto por el arte en las generaciones más jóvenes, con el objetivo de inducir el reconocimiento de la propia identidad cultural, fomentar el conocimiento de las formas en que se expresan las diversidades culturales, hacer que las producciones artísticas expresadas por cualquier cultura sean amadas, con el fin de considerarlas como patrimonio de la humanidad⁶⁹. (M.I.U.R. Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali 2016/2017, p. 4)

Como afirma Oliva (2016, p. 1): “Con las nuevas indicaciones ministeriales, la Educación a la teatralidad se convierte definitivamente en parte de la oferta educativa de las escuelas italianas de todos los niveles, incluyéndola en el bagaje formativo de los estudiantes⁷⁰”. En el sitio web del MIUR, en la sección *Teatro e didattica* se puede leer lo siguiente:

El proceso de reforma activado por el Ministerio de Educación en los últimos años garantiza una mayor autonomía y flexibilidad a las escuelas, sentando las bases para planes de formación capaces de responder a las necesidades de crecimiento cultural y personal de los estudiantes⁷¹.

Durante el Día Europeo de las Lenguas (26 de septiembre) y el Día Mundial del Teatro (27 de marzo), numerosas universidades, institutos lingüísticos y culturales, escuelas y asociaciones del sector participan en las celebraciones con el objetivo de promover la

formazione artistica, consistente nell'acquisizione di conoscenze e nel contestuale esercizio di pratiche connesse alle forme artistiche, musicali, coreutiche e teatrali. (LEGGI 13 luglio 2015, n. 107)

⁶⁹ L'intento è da un lato dare organicità alle molteplici e svariate iniziative teatrali che nel tempo sono proliferate nelle singole Istituzioni scolastiche, da un altro lato sensibilizzare le scuole sull'importanza delle esperienze artistiche per formare nelle giovani generazioni il gusto dell'arte, così da indurre il riconoscimento della propria identità culturale, favorire la conoscenza delle forme in cui si esprimono le diversità culturali, far amare le produzioni artistiche da qualunque cultura esprese, perché siano sentite come patrimonio dell'umanità. (M.I.U.R. Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali, 2016/2017, p. 4)

⁷⁰ Con le nuove indicazioni ministeriali l'Educazione alla Teatralità entra definitivamente a far parte dell'offerta didattica delle scuole italiane di ogni ordine e grado facendogli ottenere piena cittadinanza nel bagaglio formativo degli studenti. (Oliva, 2016, p. 1)

⁷¹ Il processo di riforma attivato dal Miur in questi anni garantisce maggiore autonomia e flessibilità alle scuole creando, così, i presupposti per piani formativi capaci di rispondere ai fabbisogni di crescita culturale e personale degli studenti. (MIUR, teatro e didattica)

diversidad lingüística y la creación artística con proyectos dedicados a la escritura e inspirados en los deseos de paz entre los pueblos. Entre los numerosos eventos propuestos durante estos días, algunos promueven el uso del teatro como un recurso eficaz en la didáctica de las lenguas y en la promoción de la interculturalidad.

3.4 Promoción y experiencias de talleres de teatro en lenguas extranjeras

Como afirma Corral Fullà (2013, p. 219), el teatro en lengua extranjera (LS) o segunda (L2) se puede disfrutar tanto de forma pasiva como activa:

El uso del “teatro” como recurso en la enseñanza/aprendizaje de una L2 puede asumir dos papeles bien diferenciados en función del rol asumido por el estudiante: un rol activo en tanto que participante actor, o bien, un rol pasivo como receptor espectador.

También según el documento ministerial italiano de 2016: “la inclusión [de actividades teatrales] tiene dos macro objetivos, es decir, educar a los estudiantes para que sean tanto usuarios como productores (autores, actores, registros, etc.) de espectáculos [...]”⁷². En 2019, la semana de la lengua italiana, con el título *L’italiano sul palcoscenico*, se dedicó al teatro. Se realizaron numerosas iniciativas en las embajadas y en las sedes académicas que, acogieron la realización de algunos espectáculos realizados en lengua italiana por estudiantes extranjeros.

En China, por ejemplo, en la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (SISU), la obra de C. Goldoni *Il servitore di due padroni* fue interpretada por los alumnos de segundo año del Curso de Lengua y Literatura Italiana. En Turquía a través de la Embajada italiana y el Departamento de Lingüística de la Universidad de Ankara se realizó un taller de teatro titulado *Recitando l’italiano* de Fabio Magnani con estudiantes de lengua italiana (LS) de la misma universidad. En España, el Comité de Madrid de la Sociedad Dante Alighieri presentó un evento titulado: *Imparare l’italiano sulla scena*. La iniciativa incluyó una serie de encuentros centrados en la enseñanza y difusión del italiano a través del teatro y de la ópera, con especial referencia al conocimiento de las

⁷² L’inserimento [delle attività teatrali] ha due macro obiettivi ossia educare agli studenti a essere sia fruitori e sia produttori (autori, attori, registri ecc.) di spettacoli [...]. (Miur, 2016, p. 7)

herramientas de la didáctica de las lenguas a través del teatro. En efecto, desde 2015, el comité y la Sociedad Dante Alighieri de Madrid organizan el Congreso Internacional de Glotodidáctica Teatral en España y el Festival de Teatro en Lengua Extranjera, donde se explora el tema del uso del teatro como herramienta en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Turín, por su parte, ha llegado a la decimoquinta edición del proyecto TiLLiT: *teatro in lingua-lingua in teatro* de la Universidad del Piemonte Oriental que promueve el uso de prácticas teatrales en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario. Como afirma Reinhardt (2007, p. 17): “en el proceso del trabajo teatral de los grupos individuales, el componente de improvisación y de estudio de textos preestablecidos constituyen dos elementos fundamentales⁷³”. Desde 2006, el proyecto TiLLiT ha ampliado la participación en las representaciones finales acogiendo a grupos de estudiantes universitarios italianos y extranjeros, desarrollando así el potencial de internacionalización. En 2014, el festival TiLLiT también fue ganador del Label europeo de lenguas⁷⁴ como proyecto de innovación educativa. Los proyectos de GlottoDrama también han sido galardonados en dos ocasiones, la primera en 2010 y la segunda en 2014, con el Label europeo de lenguas. Como argumenta Nofri (2007, p. 29):

El GlottoDrama es un proyecto de investigación transnacional aprobado y cofinanciado en 2007 por el nuevo Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea. [...] este proyecto tiene como objetivo formular y experimentar una metodología innovadora para la enseñanza de lenguas extranjeras destinada a integrar las dinámicas y las técnicas de la actuación teatral⁷⁵.

Incluso en la región de Umbría, el interés por la didáctica de las lenguas a través de técnicas y actividades teatrales se ha demostrado mediante la organización de eventos sobre estos temas. La última iniciativa organizada por la sección ANILS⁷⁶ de Umbría el 21 de febrero de 2020 (con la colaboración del Instituto de Mediación Lingüística de

⁷³ Nel percorso di lavoro teatrale dei singoli gruppi la componente dell'improvvisazione e quella dello studio di testi prefissati costituiscono due elementi fondamentali. (Reinhardt, 2007, p. 17)

⁷⁴ Label europeo de lenguas: es un premio que tiene como objetivo fomentar nuevas iniciativas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, premiar las nuevas técnicas de enseñanza, concienciar sobre la existencia de lenguas y promover buena práctica.

⁷⁵ Il GlottoDrama è un progetto di ricerca transnazionale approvato e co-finanziato nel 2007 dal nuovo Lifelong Learning Programme dell'Unione Europea. [...] questo progetto si propone di formulare e sperimentare una metodologia innovativa per l'insegnamento delle lingue straniere mirata ad integrare nella glottodidattica comunicativa le dinamiche e le tecniche della recitazione teatrale. (Nofri, 2007, p. 29)

⁷⁶ ANILS: asociación nacional de profesores de lenguas extranjeras que tiene como objetivo aumentar y mejorar la enseñanza de lenguas.

Perugia, el Instituto “A. Pieralli” de Perugia, el Convitto Nazionale Principe di Napoli Assisi, Loescher, Educo e Intercultura⁷⁷), tuvo como título: *La classe teatro della comunicazione. Lingue e linguaggi teatrali. Nuovi scenari didattici*. También existen numerosas iniciativas que utilizan el teatro en lengua extranjera como herramienta para desarrollar la empatía etnocultural y la inteligencia social. Un claro ejemplo es el proyecto de reseña teatral de la Asociación de Estudiantes Universitarios *SSenzaLiMITi*, concebida y organizada por el Centro de Estudios Transversales sobre Teatro e Interculturalidad (TRATEÀ) del Departamento de Interpretación y Traducción (DIT) de la Universidad de Bolonia-Campus de Forlì. La reseña, nacida en 1992 con el objetivo de dar vida a un teatro multilingüe, a lo largo de los años ha visto la formación de grupos y representaciones teatrales en árabe, búlgaro, chino, francés, japonés, inglés, italiano L2, portugués, ruso, eslovaco, español y alemán, coordinado por profesores y personal del Departamento DIT. Desde el sitio de la reseña teatral se lee lo siguiente:

Veintisiete años de experimentación e innovación universitaria demuestran que la glotodidáctica teatral es una metodología adecuada para adquirir las competencias transversales (*soft skills*) que requiere el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. La comunidad científica internacional ha reconocido el valor de esta propuesta metodológica dado el impacto altamente positivo en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural⁷⁸.

3.5 Italiano L2: enseñanza a través del teatro

Existen muchos talleres de italiano L2 que utilizan el teatro como herramienta para la inclusión social y el desarrollo lingüístico. En efecto, son numerosas las colaboraciones entre asociaciones culturales, compañías de teatro y SPRAR⁷⁹ creadas a lo largo de los años. Algunas de ellas, realizadas entre 2000 y 2010, se enumeran en el cuaderno de

⁷⁷ (ANILS Umbria, 2020)

⁷⁸ Ventisette anni di sperimentazione e innovazione universitaria dimostrano che la glottodidattica teatrale è una metodologia idonea per acquisire le competenze trasversali (soft skills) che il nuovo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore richiede. La comunità scientifica internazionale ha riconosciuto il valore di tale proposta metodologica vista la ricaduta altamente positiva sullo sviluppo della competenza comunicativa interculturale. (Università di Bologna, 2019)

⁷⁹SPRAR: Sistema de protección para solicitantes de asilo y refugiados

servicio central del SPRAR titulado: *Il teatro dei rifugiati. Un palcoscenico per l'accoglienza*⁸⁰.

A partir del año 2019, el mismo proyecto GlottoDrama se aplica en el municipio de Capo d'Orlando como parte del proyecto *Metti in scena l'italiano*. El proyecto de un año de duración involucra a municipios, institutos, asociaciones y empresas del territorio provincial y propone el aprendizaje de la lengua italiana a través de técnicas teatrales, como herramienta de integración e inclusión social. El proyecto está cofinanciado por la Unión Europea y el Programa Operativo de Legalidad Nacional 2014-2020 - FSE / FESR. El sitio web del Ministerio italiano del Interior dice lo siguiente:

La intervención apoya la implementación de cursos de enseñanza de idiomas dirigidos a migrantes que residen en el interior de los municipios de Capo D'Orlando, Milazzo y Patti. El objetivo del proyecto es proporcionar al migrante herramientas útiles para la inserción laboral y la inclusión dentro de la comunidad local⁸¹. (Pon legalità 2014.2020)

Las clases, formadas por personas procedentes de fuera de la Unión Europea, entre los 18 y los 40 años, son impartidas por profesores de lenguas, de CPIA, expertos en teatro, operadores en los SPRAR y trabajadores sociales que participaron al curso de formación de cuarenta horas sobre el método GlottoDrama⁸².

En Faenza, la asociación cultural TEATRO DUE MONDI, reconocida y financiada por la Región de Emilia Romagna, se ha dedicado a la investigación y a la pedagogía teatral durante más de cuarenta años. Realiza talleres de teatro participativo y en 2018 fue la ganadora en la tercera edición de la convocatoria MigrArti-MiBACT 2018, con LA TEMPESTA, un cuento a varias voces sobre las migraciones a través del teatro, la danza, la música y la poesía. En 2014, la misma asociación cultural creó un proyecto para promover la alfabetización y la inclusión social de los migrantes a través del teatro: *Giving Voice*⁸³ El proyecto, financiado por la Comisión Europea a través del Programa

⁸⁰Para averiguar algo más: <https://www.siproimi.it/pubblicazioni-editoria/i-quaderni-del-servizio-centrale> (Siproimi, 2010)

⁸¹ L'intervento sostiene la realizzazione di percorsi di formazione linguistica rivolti a migranti residenti nell'hinterland dei Comuni di Capo D'Orlando, Milazzo e Patti. L'obiettivo del progetto è quello di fornire al migrante strumenti utili all'inserimento lavorativo e all'inclusione all'interno della comunità locale. (Pon legalità 2014.2020)

⁸² <https://www.telespazionotizie.it/2019/09/30/metti-in-scena-litaliano-il-7-ottobre-al-via-il-percorso-di-glottodrama/>

⁸³ Teatro due Mondi (2018)

Grundtvig⁸⁴, reunió a personas de diferentes culturas, edades y orígenes que experimentaron con ejercicios teatrales y musicales el aprendizaje del italiano y la inclusión social. En Bolonia, otra experiencia reciente de taller de teatro que ve la colaboración entre asociaciones culturales, compañías de teatro y SPRAR es la de QUARTIERI TEATRALI, de la asociación cultural Cantieri Meticci. Diseñada para estudiantes, artistas, migrantes, solicitantes de asilo y cualquier persona que quiera participar, el taller se convierte en una oportunidad de intercambio, de aprendizaje del italiano y de la cultura local. En Mantua, el proyecto SUB.ITA, comisariado por el Teatro Magro - en colaboración con el Proyecto Sprar Enea de Mantua y apoyado por la Fundación Alta Mane y el ayuntamiento de Mantua, inició en 2020 un camino de talleres de teatro dirigido a migrantes, solicitantes de asilo y ciudadanos locales

En 2018, el ayuntamiento de Venecia, con la colaboración de la Dirección de Cohesión Social, Servicios Personales y Bienestar Comunitario, Servicio de Inmigración y Promoción de los Derechos de Ciudadanía y Asilo y el grupo de investigación Labcom de la Universidad Ca'Foscari de Venecia, presentaron *Canto alla città*, el primer evento conclusivo del proyecto europeo F.A.M.I (*Fondo Asilo Migrazioni Integrazione EduCittà. Educazione civica e italiano in prossimità*). El proyecto creó un camino articulado, en el que un nutrido grupo de ciudadanos con antecedentes migratorios tuvo la oportunidad de desarrollar la lengua italiana como herramienta de integración y devolver una lectura performativa a la ciudad.

3.6 Formación docente

La tarea del profesor de idiomas es tener en cuenta, de manera global, los aspectos emocionales, físicos y motivacionales durante el aprendizaje. Para quienes optan por utilizar técnicas y actividades teatrales a la hora de enseñar un idioma, Da Silva (2018, p. 16) asegura que la tarea del docente es utilizar material lúdico-teatral, experimentar tanto lenguajes verbales como no verbales, involucrar al participante activamente; pero no es la de formar actores.

Sin embargo, es necesario saber que el uso del teatro en el aula como medio de enseñanza no tiene nada que ver con el acto de formar actores. [...] Podemos ver que

⁸⁴ Programa Grundtvig: programa de la UE para el aprendizaje permanente de adultos

el profesor no necesita tener la preocupación que debe tener un maestro que prepara actores. Necesita conocer algunas técnicas, intentar estudiar lo que enseñará y cómo transmitirá ese conocimiento, para que se convierta en un intercambio y no solo en información dispersa⁸⁵.

Por lo tanto, la tarea de los profesores es involucrar a los alumnos con el fin de favorecer el aprendizaje de idiomas a través de actividades teatrales. Sin embargo, como sostiene Cappa (2017, p. 21), algunos docentes pueden no estar preparados para manejar estas actividades:

El taller de teatro puede poner en dificultades al formador si no se mete en el juego que establece la didáctica del laboratorio. El primer paso de este juego implica un cambio de la posición habitual, es decir, el taller implica un reposicionamiento del papel que el formador desempeña y la forma en que el formador interpreta su papel⁸⁶.

Muscarello (2000) en un texto sobre el proyecto europeo *Trans Europe Theatre*⁸⁷ dedicado a la formación del profesorado en la educación teatral, también informa sobre la incertidumbre y la falta de confianza de algunos profesores en el uso de actividades teatrales:

Muchos docentes manifestaron que, aunque tenían un fuerte interés personal por el teatro y lo consideraban un recurso educativo importante, no creían estar adecuadamente capacitados y, en consecuencia, se sentían inseguros cuando tenían que realizar una actividad tan exigente⁸⁸.

⁸⁵ Contudo é preciso saber que usar o teatro em sala de aula como um meio didático nada tem a ver com o ato de formar atores. [...] Podemos perceber que o professor não precisa ter a preocupação que um professor que está preparando atores precisa ter. Ele precisa sim conhecer algumas técnicas, procurar estudar sobre o que vai ensinar e como vai passar esse conhecimento, de modo que se torne uma troca e não somente informações jogadas. (Da Silva, 2018, p. 16)

⁸⁶ Il laboratorio teatrale può mettere in difficoltà il formatore se non mette sé stesso nel gioco che la didattica laboratoriale istituisce. Il primo passo di questo gioco prevede uno spostamento dalla propria posizione usuale, ossia il laboratorio implica un riposizionamento del proprio ruolo e del modo in cui si interpreta il proprio ruolo formativo. (Cappa, 2017, p. 21)

⁸⁷ El proyecto *Trans Europe Theatre* consistió en seminarios e iniciativas de formación de profesores. El resultado fue el desarrollo de una metodología común que se propondría a los docentes de varios países, para que pudieran mejorar sus habilidades y competencias en el uso del lenguaje teatral con fines culturales, agregadores, educativos y sociales.

⁸⁸ Many teachers said that, even though they had a strong personal interest in drama and considered it as an important education resource, they did not think they were adequately trained and consequently felt insecure when they had to carry out such a demanding activity. (Muscarello, 2000)

Como sugiere Ressico (s.f., p. 25), sería útil capacitar a los profesores en una sensibilidad teatral para darles la oportunidad de utilizar estas actividades durante la enseñanza.

En cuanto a la formación inicial, se debe impartir una formación relacionada con: el aprendizaje de las técnicas teatrales básicas, la educación del espectador (hacer y mirar el teatro), la búsqueda y selección de textos, la elaboración y adaptación de los textos. La formación continua también debe prestar atención a: la formación conjunta de profesores y profesionales del espectáculo; la práctica teatral como técnica vehicular de aprendizaje disciplinar⁸⁹.

Por esta razón, desde 2016, la ANILS de la región de Umbría sigue organizando y promoviendo encuentros de didáctica de las lenguas a través del teatro. El último, celebrado en Asís en 2019, tuvo como título: *La classe teatro della comunicazione. Teoria e pratica del linguaggio teatrale*. El encuentro se dedicó tanto a personas que se acercaban a este método de enseñanza por primera vez, como a profesores con experiencia. Se dividió para ambos grupos en módulos prácticos y teóricos de dieciséis horas. Dichos módulos, incluían la exploración de ejercicios de improvisación, del estudio del personaje, del movimiento y finalmente unas reflexiones didáctico-pedagógicas sobre los ejercicios. La segunda parte del seminario, por su parte, preveía un trabajo de experimentación y taller en las clases: doce horas extraescolares más ocho horas curriculares, que luego serían presentadas y evaluadas en una reunión posterior organizada por ANILS, en los meses siguientes.

La Glottodrama Academy también organiza cursos de formación residenciales e internacionales, para profesores de lengua y teatro que deseen aprender y aplicar el método. Los cursos, que suelen durar dos semanas, se llevan a cabo en la sede de Fermo en la región de Marche e incluyen módulos básicos y de profundización. Al final de los cursos, se emiten certificados habilitantes que dan derecho a la inscripción en la lista europea de profesores titulados. La posesión de este título es un requisito previo para poder enseñar en uno de los centros que, en Italia y en el extranjero, ofrecen cursos reconocidos oficialmente por la Glottodrama Academy.

⁸⁹ Per quanto attiene alla formazione iniziale, si dovrà prevedere una formazione relativa a: l'apprendimento di tecniche teatrali di base, l'educazione dello spettatore (fare e guardare il teatro), la ricerca e la scelta dei testi, l'elaborazione e l'adattamento dei testi. La formazione continua dovrà inoltre porre attenzione a: la formazione congiunta dei docenti e dei professionisti dello spettacolo; la pratica teatrale, come tecnica veicolare dell'apprendimento disciplinare. (Ressico, s. f, p.25)

Como afirma Gomez Paloma (2012, p. 216): “lo que se pide a los profesores es expresarse de una manera cada vez más tridimensional: no solo acogiendo las habilidades disciplinarias y organizativas, sino sobre todo las relacionales y actitudinales⁹⁰”. Por lo tanto, es necesario ofrecer a los profesores la formación necesaria para que puedan transmitir a sus alumnos la confianza en sí mismos y en el método teatral como recurso eficaz para mejorar el idioma. Especialmente en el caso de alumnos que nunca se han acercado a una lengua a través de actividades teatrales, podría existir el riesgo de una baja predisposición hacia este enfoque, aparentemente menos intensivo y menos orientado a la consecución de objetivos lingüísticos en poco tiempo. Por lo tanto, es necesario llevar a los docentes a considerar que a través de actividades teatrales se crea un ambiente sereno en el aula que facilita el aprendizaje de idiomas y el desarrollo de un repertorio plurilingüe e intercultural. Como argumentan Tato y Silvina (2014, p. 2016):

Llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto al alumnado con un mundo culturalmente diferente al propio. Se requiere, por lo tanto, que el profesorado de lenguas explote este potencial y promueva el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural.

Los profesores no tienen que ser actores o directores para poder utilizar actividades teatrales durante la didáctica de las lenguas, incluso si se recomienda encarecidamente una formación básica de las principales técnicas. En efecto, como afirma Piazzoli en una entrevista:

El punto clave es tener una preparación relacionada con la improvisación, una sensibilidad artística, ganas de involucrarse, no una competencia teatral en el sentido de saber actuar. Como repito, la premisa esencial es tener inclinación hacia las disciplinas artísticas, una curiosidad por aprender y crecer como docente / artista⁹¹. (Saccuti, 2018, p. 84)

⁹⁰ ciò che viene chiesto alla professionalità docente è l’esprimersi in maniera sempre più tridimensionale: non solo accogliendo le competenze disciplinari ed organizzative, ma soprattutto quelle relazionali e attitudinali (Gomez Paloma, 2012, p. 2016)

⁹¹ Il punto chiave è avere una preparazione relativa all’improvvisazione, una sensibilità artistica, voglia di mettersi in gioco, non una competenza teatrale nel senso del saper recitare. Come ripeto, la premessa imprescindibile è avere un’inclinazione verso le discipline artistiche, una curiosità di apprendere e di crescere come insegnante/artista. (Saccuti, 2018, p.84)

Por lo tanto, es tarea de los apasionados de la teatralidad y de la didáctica de las lenguas, insertar estas actividades para dar a conocer las diferentes técnicas y sensibilizar a otros profesores interesados por los resultados positivos obtenidos.

3.7 Síntesis

El plurilingüismo plantea cuestiones de perspectiva cultural, de estilos didáctico-educativos, de opciones políticas y profesionales. A través del taller de teatro, el alumno tiene la oportunidad de reconocer y desarrollar sus habilidades expresivas verbales y no verbales, la hospitalidad y la integración cultural que aceleran el aprendizaje de idiomas. Por esta razón, las directrices ministeriales italianas de 2015 preveían la promoción de la enseñanza del teatro en las escuelas como una herramienta eficaz para el desarrollo de la competencia intercultural. También se desprende de las numerosas iniciativas llevadas a cabo por algunos Sprar, municipios italianos y compañías de teatro, la eficacia de este enfoque para la enseñanza de la lengua italiana L2. Por último, se subraya la necesidad de una adecuada formación de los docentes sobre las principales actividades teatrales y un entrenamiento para la efectiva realización en el aula.

CAPÍTULO 4

TÉCNICAS Y ACTIVIDADES TEATRALES PARA LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

4.1 Introducción

En primer lugar, se analizará la distinción realizada por diferentes autores de los dos términos de origen inglés, es decir, el *drama* y el *theatre*. Si bien la conceptualización del drama se relaciona a menudo con “el proceso” y la del teatro con “el producto”, trataremos de demostrar cómo ambas técnicas son útiles y complementarias para la didáctica de las lenguas. En segundo lugar, se enumerarán las diferentes actividades teatrales que se pueden utilizar durante la enseñanza. A continuación, se enfatizará la importancia de crear un clima de confianza en el aula y la necesidad de variar los ejercicios según el nivel de lengua, el contexto y la cultura de los alumnos. Por último, se presentará una propuesta de didáctica de lenguas a través de diferentes fases de trabajo y se propondrán distintas actividades por cada una de ellas.

4.2 Drama y Theatre: dos ideas complementarias

Cuando hablamos de teatro al servicio de la didáctica y del aprendizaje de lenguas, deberíamos tener en cuenta la diferencia etimológica entre dos términos de origen inglés: *Drama* y *Theatre*. Cangìà (1988, p. 208), en su libro *L'altra glottodidattica*, define al *Theatre* como “una actividad típicamente extraescolar que enfatiza el *product*o final y ofrece al público la experiencia hecha por actores jóvenes⁹²”. Según esta definición, la actividad teatral requeriría la presencia de espectadores, tanto durante una actuación final frente a un público, como durante los ensayos. De esta manera, los alumnos se convierten en actores cuando actúan ellos mismos y en espectadores cuando los otros compañeros ensayan. La actividad de *Drama*, en cambio, es definida por Cangìà (1988, p. 209) como

⁹² un'attività tipicamente extra curriculare che enfatizza il prodotto finale e offre ad un pubblico l'esperienza fatta da giovani attori. (Cangìà, 1997, p. 208)

“actividad típicamente curricular, que potencia los sujetos que aprenden y el *proceso creativo*⁹³”. Por lo tanto, esta actividad se centra en el máximo proceso de comunicación y es independiente de la apreciación de un público. De esta manera, el teatro se adapta a la escuela, a sus espacios y por esto, la falta de un escenario en la escuela no es una limitación. Para dejar que los estudiantes experimenten con las actividades teatrales, es suficiente abandonar la idea tradicional que tenemos del espacio físico teatral y usar el espacio de la clase para este propósito. Se aconseja mover los bancos y las sillas para delimitar un espacio de ejercicio en el aula y se recomienda usar la imaginación para crear escenarios de actuación. Según Bosquete Martín (2014, p. 7):

La idea del *drama* se asocia con la acción que se desarrolla en el momento, por primera vez, y de manera irrepetible, mientras que el teatro estaría más relacionado con la representación de una obra escrita. Por medio del *drama*, el alumno puede experimentar con la lengua meta en actividades donde se desarrolle la habilidad de enfrentarse a situaciones reales de un modo diferente a la memorización de diálogos procedentes de un libro.

Algunos autores (Cangià 2007, Aldi 2012, Torres Núñez, 1993) consideran la experiencia teatral más positiva y motivadora ya que consigue conciliar el aspecto estético con el lingüístico y atribuye el placer de representar un trabajo final frente a una audiencia. Melissa Aldi, en una entrevista transcrita por Traverso (2012, p. 22), afirma que:

Es precisamente el hecho de que uno tenga que ser entendido por una audiencia de lengua materna lo que más motiva a los estudiantes. Sabemos que esta audiencia nos dará críticas, ya sean positivas o negativas, y el comentario del público es fundamental para que podamos mejorar⁹⁴.

Según otros (Piazzoli, Mages 2016), el *drama* se considera más funcional y flexible en el entorno escolar, ya que es menos estresante para aquellos que muestran timidez y ansiedad por la actuación pública. Además, el *drama* sería una actividad más fácil de

⁹³ attività tipicamente curriculare, che esalta i soggetti che apprendono ed il processo creativo (Cangià, 1998, p. 209)

⁹⁴ è proprio il fatto che ci si deve far comprendere da un pubblico madrelingua che motiva maggiormente gli studenti. Sappiamo bene che questo pubblico ci riserberà una critica, positiva o negativa che sia, e il feedback del pubblico è indispensabile per poterci migliorare. (Traverso, 2012, p. 22)

realizar incluso para profesores no actores, mientras que el *theatre* necesitaría la participación y colaboración de compañías de teatro externas.

Como se señaló, el TIE (*theatre in education*) generalmente involucra actores-maestros profesionales que están específicamente capacitados para desarrollar, facilitar y actuar en la programación dinámica basada en el teatro. Por lo tanto, los profesores o los administradores escolares interesados en este tipo de teatro educativo pueden querer establecer asociaciones con compañías locales que sean especializadas en TIE⁹⁵. (Mages, 2016, p. 4)

Una forma popular de *drama* en la educación se conoce como *process drama*. El desarrollo de esta forma se asocia a menudo con el trabajo de Dorothy Heathcote y Gavin Bolton. O' Connor (2013) apunta que: “En este género, la creación de significado se crea a través de la improvisación, donde estudiantes y profesores co-crean un drama para ellos mismos en lugar de un público externo⁹⁶”. Piazzoli (2012, p. 24) destaca una de las características clave a propósito del *process drama*, es decir, la de *teacher in role*: “El propio profesor contribuye en primera persona en la construcción de la historia (*Teacher in Role*) y, al hacerlo, rompe la dinámica de clase tradicional (el profesor en el papel de experto) y expone al alumno a registros lingüísticos más auténticos⁹⁷”. Otros académicos (Neelands & Goode, 2015, p. 3) consideran, en cambio, el término Teatro como una palabra útil para explicar el conjunto de conceptos representados por el *drama* y el *theatre*:

El teatro es la experiencia directa que se comparte cuando las personas se imaginan y se comportan como si fueran diferentes a ellas mismos en algún otro lugar en otro momento. Esta definición busca abarcar todas las formas de comportamiento imitativo creativo, desde el juego imaginativo suelto y espontáneo de los niños pequeños (que se internaliza, pero que aún se usa en la vida posterior como una

⁹⁵ As noted, TIE usually involves professional actor-teachers who are specifically trained to develop, facilitate, and perform in dynamic theatre-based programming. Thus, classroom teachers or school administrators interested in this form of educational theatre may want to pursue partnerships with local companies that specialize in TIE. (Mages, 2016, p. 4)

⁹⁶ In this genre, meaning making is created through improvisation, where students and teachers co-create drama for themselves rather than for an outside audience (O'Connor, 2013)

⁹⁷ L'insegnante stesso si mette in gioco per contribuire alla storia (Teacher in Role) e, così facendo, spezza la tradizionale dinamica di classe (l'insegnante nel ruolo di esperto/a) ed espone lo studente a registri di lingua più autentici. (Piazzoli, 2012, p. 24)

forma de ensayar conversaciones y eventos por venir) hasta la experiencia más formal de la obra realizada por actores para una audiencia⁹⁸.

A este respecto, Cangìà (2007, p. 8) escribe que al utilizar el término “actividades teatrales”, consigue incorporar tanto el concepto de *drama* como el de *theatre*, ambos son fundamentales en la didáctica de las lenguas: “Los dos términos, y con los dos términos, las dos realidades que les corresponden, deben estar presentes juntos cuando se trata del uso de actividades teatrales para la enseñanza / aprendizaje del italiano L2”. De todos modos, los dos recursos didácticos se pueden unir y utilizar simultáneamente en el contexto de la didáctica de las lenguas ya que ambos implican una sobreabundancia de experiencias sensoriales y motoras. Como afirma Hidalgo Martín (2012, p. 13) : “[...] podríamos decir, que ambas ideas son complementarias”. A continuación se puede observar una imagen de Cangìà(1998, p. 22) que representa los recursos del *theatre* e del *drama* como pilares complementarios de la didáctica para el aprendizaje/adquisición de lenguas extranjeras.



Imagen de Cangìà (1998, p. 22)

⁹⁸ Theatre is the direct experience that is shared when people imagine and behave as if they were other than themselves in some other place at another time. This definition seeks to encompass all forms of creative imitative behaviour – from the loose and spontaneous imaginative *play* of young children (which becomes internalised, but still used in later life as a way of rehearsing conversations and events to come) through to the more formal experience of *the play* performed by actors for an audience. (Neelands & Goode, 2015, p. 3)

4.3 Una descripción general de las técnicas y actividades teatrales en la didáctica de las lenguas

Cuando hablamos del uso de actividades teatrales durante la didáctica de las lenguas, en la mayoría de los casos podríamos pensar en el simple uso de *role plays*, o juegos de roles, y en la memorización de diálogos más o menos establecidos. Como afirman Belliveau y King (2013, p. 10):

Incluso cuando está integrado, el uso del drama a menudo se ha limitado a juegos de roles con guiones descontextualizados, memorización de diálogos superficiales y juegos de calentamiento que quedan fuera del plan de estudios⁹⁹.

En este sentido, trataremos de identificar las diferentes clasificaciones de las actividades teatrales para la didáctica de las lenguas realizadas por algunos autores. Zyoud (2010) identifica cuatro actividades principales que se utilizan durante la didáctica de las lenguas: “la mímica, el juego de roles, la simulación y la improvisación”.

La mímica enfatiza las características paralingüísticas de la comunicación. Desarrolla la confianza de los alumnos animándolos a levantarse y hacer cosas uno frente al otro. La mímica ayuda a desarrollar el poder de la imaginación y la observación de los estudiantes y también puede ser bastante simple [...] ¹⁰⁰. (Zyoud, 2010)

Esta actividad se puede realizar dividiendo la clase en equipos y asignando a cada miembro un objeto, un personaje o una fotografía para imitar a través del movimiento corporal. Se puede adecuar el ejercicio en base al nivel de lengua de los participantes: por ejemplo, para los alumnos más avanzados, se pueden entregar tarjetas con frases que den indicaciones sobre la acción a representar y los compañeros que tienen que adivinar transcriben un posible diálogo que se produzca en la escena. En este caso es importante que la persona que imita comprenda el texto escrito y los tiempos correctos de la acción a representar, mientras que, para quien tenga que adivinar es fundamental tener un

⁹⁹ Even when integrated, the use of drama has often been limited to decontextualized scripted role-plays, memorization of superficial dialogues, and warm-up games that fall outside the curriculum. (Belliveau & King, 2013, p. 10)

¹⁰⁰ Mime emphasizes the paralinguistic features of communication. It builds up the confidence of learners by encouraging them to get up and do things in front of one another. Mime helps develop students' power of imagination and observation and can also be quite simply [...]. (Zyoud, 2010)

dominio lingüístico para escribir el diálogo. Por otro lado, para los principiantes se pueden usar tarjetas con los nombres y los dibujos del objeto a representar. De hecho, la mímica ayuda en el desarrollo del lenguaje no verbal, ya que no requiere el uso complejo del lenguaje para quienes están imitando, sino una capacidad comunicativa para quienes tienen que adivinar la imitación.

Hay que considerar que algunos de los signos no verbales son universales; otros, en cambio, son culturales. Por ello, conocer los códigos del lenguaje no verbal propio de una cultura, puede ayudar al extranjero en la interpretación de los mensajes, y puede facilitarle, asimismo, la tarea de hacerse entender. (Boquete Martín, 2014, p. 12)

Marcel Marceau (1973, p. 14) definió la mímica como “el arte del silencio” y al mismo tiempo como una herramienta útil para expresarnos. Esta actividad también permitiría reforzar la memoria a través de la visualización asociada y superar la timidez de jugar un papel frente a los demás.

La segunda actividad identificada por Zyoud (2010) es el *role play* o juego de roles. Por lo que se refiere a esta actividad, Cámara Escriba (2009, p. 219) hace una premisa:

Aunque estos juegos de roles están muy lejos de parecerse en algo a la comunicación que se lleva a cabo en la vida real, no quiere decir que no podamos usar estos ejercicios. Lo que el profesor tiene que hacer es crear un contexto lo más específico posible y en el que haya siempre algún grado de tensión.

Según Balboni (2014, p.146) el juego de roles abarcaría “un abanico de actividades que van desde una simulación muy guiada [...] a una simulación en la que la creatividad del alumno se hace presente de forma más decisiva [...]”¹⁰¹. A través del juego de roles es posible reconstruir pequeñas escenas de situaciones reales en las que los estudiantes interpretan roles organizacionales para desarrollar habilidades relacionales. A este respecto, Mian Alessio (2013, p. 471) afirma que:

Se benefician los aspectos fonológicos y extralingüísticos del acto comunicativo, así como su memorización. Evitar exponer al estudiante que es particularmente

¹⁰¹ una gamma di attività che va da una simulazione molto guidata [...] alla simulazione in cui la creatività dell'allievo è presente in maniera più decisa [...]. (Balboni, 2014, p. 146)

introverso o reacio a la producción autónoma, evitando así estados de ansiedad y desmotivación, es el punto fuerte de esta técnica¹⁰².

Asimismo, el juego de roles se puede utilizar para investigar los aspectos interculturales de la nueva cultura.

La tercera actividad identificada por Zyoud (2010), parecida a la actividad de juego de roles, es **la simulación**:

No se puede trazar una línea clara entre el juego de roles y la simulación. Estas dos actividades dramáticas se superponen. El juego de roles se usa con frecuencia dentro de la simulación en la interpretación de papeles, el participante sigue siendo el mismo individuo mientras reacciona a una tarea que ha sido simulada sobre la base de su propia experiencia personal o profesional. En la didáctica de las lenguas, las diferencias entre juego de roles y simulación no son tan importantes¹⁰³.

La simulación se utiliza como juego de roles para recrear circunstancias que representan la realidad, Motos Teruel (2018, p. 4) la define como “un juego de rol en gran escala [...] dentro de un entorno definido”.

La cuarta actividad consistiría en **la improvisación**. Según Serafini y Zanardi (2014, p. 10) esta actividad facilitaría la espontaneidad de los estudiantes:

Esta es la apuesta de los profesores de idiomas que adoptan la improvisación teatral para el aprendizaje cuyo objetivo es crear las condiciones ideales para dejar fluir la espontaneidad, inventar fragmentos de realidad en los que los alumnos puedan actuar y reaccionar de forma inmediata, en los cuales abandonar los mecanismos de reacción preestablecidos y dar espacio a la experimentación, al descubrimiento de todo lo desconocido¹⁰⁴.

¹⁰² Ne vengono beneficiati l'aspetto fonologico e quello extralinguistico dell'atto comunicativo, nonché la loro memorizzazione. Evitare di esporre l'apprendente particolarmente introverso o restio alla produzione autonoma, evitandogli così stati d'ansia e demotivazione, risulta essere il punto forte di questa tecnica. (Mian Alessio, 2013, p. 471)

¹⁰³ A clear line cannot be drawn between role play and simulation. These two drama activities overlap. Role play is frequently used within simulation in role-simulation, the participant remains the same individual while reacting to a task that has been simulated on the basis of his own personal or professional experience. In language teaching the differences between role play and simulation are not that important. (Zyoud, 2010)

¹⁰⁴ Questa è la scommessa dei professori di lingue che adottano l'improvvisazione teatrale per l'apprendimento, la posta è creare le condizioni ideali per fare fluire la spontaneità, per inventare frammenti di realtà nei quali gli studenti possano agire e reagire con immediatezza, nei quali abbandonino i meccanismi di reazione prestabiliti e si dia spazio alla sperimentazione, alla scoperta di tutto ciò che è sconosciuto e di conseguenza, alla vita. (Serafini & Zanardi, 2014, p.10)

La improvisación es una producción libre que no requiere la memorización de un texto preestablecido y tampoco la intervención del profesor durante su desarrollo. Ballespí Villagrasa (2019, p. 221) señala que: “El nivel de improvisación varía enormemente de un grupo a otro y también se debe al nivel de conocimiento [de la lengua] en cada clase”. Por lo tanto, dado que esta actividad requiere que el alumno use todos los conocimientos lingüísticos y no verbales para comunicarse, generalmente no se emplea con principiantes o al comienzo de la clase.

Otra clasificación es la realizada por Motos Teruel (2018, p. 3) que agrupa las distintas actividades teatrales para la didáctica de la segunda lengua en tres variables continuas: “proceso / producto, juego / actuación y participación / no participación”. En el mismo artículo, Motos Teruel representa gráficamente un cubo donde se encuentran todas las actividades que se pueden utilizar durante la didáctica de la L2: “el juego dramático, el role play, warming up, improvisación, simulación, lectura de obras, reader’s theatre, playwriting, drama process, acting play scripts, perfmis, teatro foro e teatro convencional”.

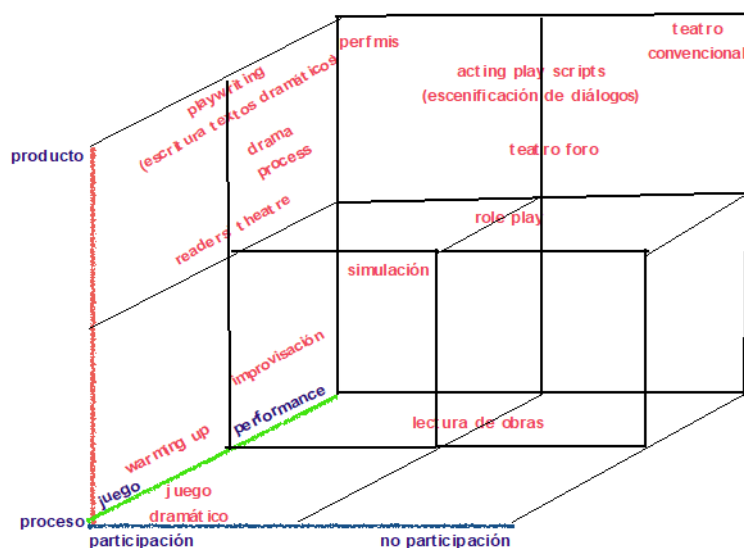


Imagen de Motos Teruel (2018, p. 3)

Entre dichas actividades, es importante destacar aquellas de *warming up* que tienen como objetivo romper el hielo en la etapa inicial del planteamiento teatral, proponer un calentamiento del cuerpo y ejercicios de autoconciencia y espacio. A continuación, la actividad de *lectura de obras* se puede utilizar como una herramienta de introducción al taller de teatro en L2 para motivar, intrigar al alumno y familiarizarlo con su propia

expresividad vocal. La actividad de *playwriting* e *acting play scripts*, por su parte, ejercita la capacidad de escritura de un texto con la invención de diálogos breves sobre temas sugeridos por el docente para alumnos con un nivel lingüístico más avanzado.

Prior Fernández (2014, p. 174) agrupa las diferentes actividades en cuatro grupos: “Dramatización, Técnicas de pronunciación, Entonación y dicción, Técnicas de expresión corporal, Improvisación y Escenificación o representación”. La **dramatización** sería intensa en este caso como la creación de “una estructura teatral basada en un poema, una canción, una historia, una experiencia personal, etc. Lo importante es identificar un conflicto que da lugar a una acción dramática”. En cambio, Aguilar y Simarro (2008, p. 893) describen la técnica de **expresión corporal** de la siguiente manera: “La expresión corporal: es la que utiliza el cuerpo humano (incluido el rostro) como instrumento. Combina la posición, el gesto y el movimiento para transmitir todos los sentimientos posibles. Su uso subraya, completa o sustituye al lenguaje oral”. Entre estas actividades también es importante destacar las **técnicas de entonación** que se ocupan del ejercicio de la voz y sus posibilidades de uso y expresión. Un ejercicio útil para esta fase es leer algunas frases de un guión o de un texto en general con diferentes entonaciones, timbres y estados de ánimo. Los subtítulos presentes entre paréntesis de los guiones teatrales pueden utilizarse para este propósito dado que ofrecen la posibilidad de practicar la voz susurrada, asustada, gritada e interrumpida a mitad. Por **escenografía**, Martín Bosquete (2014, p. 14) entiende todas aquellas actividades relacionadas con la representación:

las actividades relacionadas con la representación de una pieza teatral, sea o no ante el público; son una excusa para establecer una comunicación y fomentan la interacción entre los alumnos. Entre estas actividades se encuentran las lecturas del texto, profundización en el argumento, el tema y las ideas principales de la obra; la caracterización de los personajes y todo lo relacionado con el montaje; y la puesta en escena.

Morosin (2018, p. 63) describe asimismo la técnica del *hot-sitting*, es decir, una silla en la cual un alumno puede sentarse. Al hacerlo, cada uno tiene que contestar a las preguntas de los compañeros a través del personaje que está interpretando.

Los estudiantes sentados allí interpretan a un personaje al que se le pueden hacer preguntas durante un rato. Solo el estudiante en el *hotseat* está en el papel, de modo

que los otros estudiantes pueden hacer preguntas al personaje permaneciendo ellos mismos¹⁰⁵.

Otra actividad importante identificada por Morosin (2018, p. 63) es la del *mirroring*, es decir, del espejo. Los alumnos practican el lenguaje paraverbal para imitar con gestos, movimientos y expresiones lo que hace el compañero.

Esta técnica dramática podría activar la región de las neuronas espejo del cerebro porque no solo nos dedicamos a observar y predecir cuál será el próximo movimiento, sino que también leemos inconscientemente las intenciones del otro. Es una técnica importante para mejorar la reflexión sensorial y la creatividad¹⁰⁶. (Morosin, 2018, p. 63)

En conclusión, las técnicas y actividades teatrales pueden ser muchas y, a veces, pueden tener variantes similares identificadas con diferentes nombres e insertadas por investigadores dentro de diferentes categorías. Lo importante es que la actividad práctica incluya el movimiento y que los ejercicios estén adaptados al nivel de lengua de los alumnos, al contexto del grupo y a las necesidades de los participantes. Por lo tanto, como afirma Motos Teruel (2018, p. 5):

Ninguna estrategia metodológica es ‘completamente’ adecuada, acabada, perfecta, universal y útil para todos los estudiantes, para todos los profesores, para todos los centros y para todas las materias. Por lo tanto, diferentes objetivos y necesidades del alumno requerirán diferentes enfoques.

¹⁰⁵ The students sitting there plays a character that can be asked questions for a while. Only the student on the hotseat is in role, so that the other students can ask questions to the character as being themselves. (Morosin, 2018, p. 63)

¹⁰⁶ This dramatic technique might trigger the mirror neurons region of the brain because we not only engage in observing and predicting what the next movement will be, but also unconsciously read the other's intentions. It is an important technique to enhance sensory reflection and creativity. (Morosin, 2018, p. 63)

4.4 Indicaciones para la realización

Lo primero a tener en cuenta es que todas las actividades teatrales utilizadas durante la didáctica de las lenguas deben incluir el movimiento del cuerpo. A este respecto, Mages (2016, p. 3) escribe:

Los especialistas en teatro y drama educativo que trabajan con una variedad de paradigmas empiezan con frecuencia una sesión con actividades de calentamiento, como ejercicios físicos o vocales, diseñadas para ayudar a los participantes a sentirse menos cohibidos o inhibidos. Participar en ejercicios de movimiento creativo, pantomima, cantar escalas musicales o melodías familiares, o articular con precisión trabalenguas son algunas de las actividades que los profesionales pueden utilizar para preparar a los estudiantes para participar en obras de drama y teatro, así como para fomentar la expresividad física y vocal¹⁰⁷.

La segunda cuestión crucial es superar el escepticismo de los alumnos que nunca se han acercado a esta forma de didáctica. Para hacer esto, los profesores deberían ser capaces de transmitir confianza en el enfoque y crear una atmósfera serena en el aula. De ahí que es importante dedicar las primeras clases a actividades rompehielos que permitan la exposición gradual del individuo frente a toda la clase.

En primer lugar, hay que comenzar con actividades rompehielos que permitan transformar el aula en un ambiente acogedor en el que, por supuesto, nos encontramos para aprender, pero lo hacemos con gusto y sin miedo al juicio de los demás¹⁰⁸. (Serafini & Zanardi, 2014, p. 8)

Hay que crear un clima de cohesión y ayuda mutua a través de actividades de juegos que también incluyan al profesor dentro del grupo. Según Dodson (2000, p. 7) es importante mostrar a los estudiantes que las actividades teatrales utilizadas en clase son divertidas, pero sobre todo bien estructuradas:

¹⁰⁷ Educational drama and theatre specialists working in a variety of paradigms frequently begin a session with warm-up activities, such as physical or vocal exercises, designed to help participants feel less self-conscious or inhibited. Engaging in creative movement exercises, pantomime, singing musical scales or familiar tunes, or precisely articulating tongue twisters are some of the activities that practitioners can use to prepare students to participate in drama and theatre work, as well as to foster physical and vocal expressivity. (Mages, 2016, p. 3)

¹⁰⁸ Innanzitutto si deve iniziare con attività rompighiaccio che permettano di trasformare l'aula in un ambiente accogliente in cui certo ci si riunisce per imparare ma facendolo con piacere e senza paura del giudizio altrui. (Serafini & Zanardi, 2014, p. 8)

Sin embargo, los estudiantes pueden ser tan escépticos como sus profesores sobre los beneficios del teatro en la clase de lengua. Debido a que al principio nuestros estudiantes pueden no verlo como un recurso para el aprendizaje, necesitamos mostrarles que la actividad teatral es divertida pero no desestructurada. Desde el principio, hay que resaltar lo que están aprendiendo, señalar qué habilidades, estructuras, lenguaje están usando. Después de la actividad, se puede realizar una sesión de “*debriefing*” en la que se enfatice lo que han aprendido y practicado.¹⁰⁹

Es fundamental que las actividades estén bien estructuradas, que sean secuenciales y bien conectadas entre sí, aún dejando libertad de creatividad y posibilidad de modificación durante el proceso creativo. Para lograrlo, sería mejor que el profesor de lengua L2 cooperara con profesionales, facilitadores y educadores de la teatralidad para mejorar y perfeccionar la didáctica de las lenguas a través de actividades teatrales. Además, el docente debería tener en cuenta la posibilidad de modificar y delimitar el espacio del aula durante las actividades:

el profesor debe estar dispuesto a cambiar su espacio de trabajo a un espacio abierto y comunicativo donde los alumnos se puedan mover sin dificultad y sin hacerse daño, y donde él se incluya como parte del grupo. El aula no es un lugar estático sino dinámico y pluridimensional. (Prior Fernández, 2014, p. 176)

Para la realización de actividades teatrales en la didáctica de las lenguas hay que organizar tanto la clase individual como también identificar el número de encuentros a dedicar en cada fase. Villagrasa (2019, p. 221) identifica tres sesiones del taller de teatro en lengua:

Las sesiones docentes impartidas habitualmente se dividen en 3 apartados:

- Puesta en marcha. Juego grupal preliminar de calentamiento. Ejercicios motrices o de concentración, de escucha activa que permiten contactar con el ‘aquí y el ahora’.
- Actividades de expresión y comunicación. Fase de exploración de la expresión dramática, ya sea por dramatizaciones, improvisaciones, trabajo textual o ensayos.

¹⁰⁹ However, students may be as skeptical as their teachers about the benefits of drama in the language classroom. Because our students at first may not see it as learning, we need show them that it is fun but not unstructured. Highlight what they're learning all along, point out what skills, structures, language they're using. After the activity, you can do a “debriefing” session where you emphasize what they have learned and practiced. (Dodson, 2000, p. 7)

-Retroacción. Donde se verbaliza el trabajo realizado, los acuerdos pactados y la valoración de la sesión.

La **fase inicial** se caracteriza por ejercicios de calentamiento corporal o, como los define Motos Teruel (2018), ejercicios de “*warming up*”, que consisten en tomar conciencia de uno mismo, del movimiento, del espacio circundante y la suspensión del juicio a través de la construcción de un ambiente de socialización. Melissa Aldi (2007, p. 15) señala que:

El trabajo comienza con la respiración, la relajación, el contacto y la percepción del espacio. Los ejercicios propuestos se refieren a improvisaciones mimadas y habladas que favorecen la desinhibición y liberación de la palabra en el movimiento corporal¹¹⁰.

Incluso Piazzoli en una entrevista realizada por Saccuti (2018, p. 78) afirma que presta atención a la respiración durante esta fase: “Practico e incluyo en mis talleres algunas técnicas útiles para prestar atención a la presencia, a las emociones, a la voz y al cuerpo¹¹¹”. El ejercicio más utilizado en esta primera fase es **caminar**, es decir, se pide a los alumnos que caminen por un espacio definido, intentando ocupar toda el área con sus propios cuerpos y movimientos circulares. Como afirma Magnani (2002, p. 58), esta actividad puede variar en velocidad según las indicaciones dadas en lengua extranjera por los profesores, o puede ser modificada por diferentes estados de ánimo personificados por los participantes.

Continuando con el movimiento circular, pasamos a simular diferentes situaciones y emociones a través del lenguaje corporal: lluvia, nieve, granizo, viento, calor, frío, fatiga, alegría, sensación de miedo en suelo resbaladizo o helado, felicidad, tristeza, embriaguez, etc.¹¹².

Dependiendo del nivel de lengua de los alumnos, las indicaciones dadas por los profesores pueden variar desde simples palabras o números (por ejemplo: “*camminate a velocità 2*”,

¹¹⁰ si dà inizio a un lavoro sulla respirazione, sul rilassamento, sul contatto e sulla percezione dello spazio. Gli esercizi proposti riguardano improvvisazioni mimate e parlate che favoriscono la disinibizione e la liberazione della parola nel movimento corporeo. (Aldi, 2007, p. 15)

¹¹¹ Pratico e includo nei miei laboratori alcune tecniche utili per prestare attenzione alla presenza, alle emozioni, alla voce e al corpo. (Saccuti, 2018, p. 78)

¹¹² Continuando a muoversi in maniera circolare si è poi passati a simulare attraverso il linguaggio del corpo diverse situazioni ed emozioni: pioggia, neve, grandine, vento, caldo, freddo, stanchezza, gioia, senso di paura su terreno scivoloso o ghiacciato, felicità, tristezza, ubriachezza, ecc. (Magnani, 2002, p.58)

“*lentamente*”, “*veloci!*”, “*ora a velocità normale!*”), hasta oraciones más complejas que requieran la comprensión de los tiempos verbales correctos en oraciones subordinadas. (por ejemplo: “*Cammina come se ti stessero inseguendo!*”). Las principales reglas de este ejercicio son: mantener una distancia constante entre los compañeros sin chocar, cambiar a menudo de dirección para llenar los espacios vacíos y mirarse a los ojos. El ejercicio de **la mirada** en esta etapa es útil para generar cohesión y confianza en el grupo de la clase:

Poner la mirada en otro supone una cierta confianza. Normalmente, cuando el alumno no se siente cómodo con sus compañeros no puede mirarles a los ojos, esquiva su mirada. Hay que conseguir que el alumno confíe en el grupo, que este le aporte seguridad, empatía, de modo que se sienta cómodo realizando las actividades, para así sacarles el mayor provecho. (Diago Romera, 2010, p. 5)

Existen diferentes versiones que se pueden aplicar a esta actividad, como pararse frente a un compañero y reflejar sus movimientos en cuanto la profesora pronuncie la palabra “Stop!”. Este ejercicio sirve precisamente para familiarizar con el cuerpo, con los compañeros y con el lenguaje no verbal. En esta etapa también se pueden realizar ejercicios sobre el volumen, el tono y el ritmo de la propia voz.

En la transición entre la primera y la segunda fase, los estudiantes pueden jugar con la lengua a través del movimiento y de la acción. Por ello, se realizan sesiones para romper el hielo que involucran la mímica, los juegos teatrales, la improvisación de pequeñas escenas y la construcción de personajes.

La **construcción estética de los personajes** es una fase muy importante que superpone la actividad dramática con la del teatro. Por tanto, la fase anterior tiene que estar bien estructurada para dar la posibilidad de conocer diferentes términos y expresiones útiles durante la construcción de los protagonistas de la escena. En esta etapa, la profesora puede dibujar en la pizarra la silueta de un personaje desconocido y hacer que los estudiantes añadan algunas caracterizaciones. Esta actividad es descrita por Morosin (2018, p. 64) como *role on the wall*: “es solo el dibujo de un gran cuerpo, una imagen a llenar con la información recibidas por los alumnos, quienes, por turnos, describen al personaje¹¹³”. Para hacer más concreta la construcción del personaje, la profesora puede traer material auténtico de objetos como bigotes, sombreros, gafas y palos. Otra posibilidad es pedirle

¹¹³ it is just the drawing of a big body, a form to fill with information received by the students, who, taking turns, describe the character. (Morosin, 2018, p. 64)

a uno de los alumnos que se ofrezca como voluntario para transformarse en un personaje de la historia mientras los compañeros empiezan a darle una edad, un carácter, una profesión y un movimiento típico.

La segunda fase o **fase de estudio**, en cambio, se caracteriza por ejercicios para fomentar la expresión comunicativa. Por tanto, se propone trabajar sobre una obra ya existente o sobre la construcción de un nuevo texto dramático. En primer lugar, se puede empezar con lo que Piazzoli (2012) define como “*pre-text*”, es decir, inputs figurativos, textuales y de diversa índole que inician el proceso creativo. A continuación, se realizan las primeras improvisaciones en subgrupos y se organizan momentos de comparación y discusión. Igualmente se empiezan a escribir pequeños textos en base a las improvisaciones realizadas y se analizan los textos que surgieron. La profesora de lengua ayuda a corregir los errores para llegar a la forma más correcta y, luego, se repiten las representaciones.

La **fase final** es la que Dodson (2000, p. 7) denomina como “*debriefing activity*”, que es un momento en el que al final de cada encuentro se reflexiona sobre lo aprendido a través de la creación de esquemas lingüísticos sumarios y de fichas de autoevaluación para entender el progreso alcanzado y las dificultades encontradas.

Sería oportuno en este momento abrir la puerta a comentarios de los alumnos y del docente sobre las formas en las que se han expresado los alumnos, valorándolas positivamente, reflexionando sobre los matices de significado y estructuras, sugiriendo otras opciones, proporcionando indicaciones sobre la pronunciación y ampliación del vocabulario, [...]. (Aguilar López, 2012, p. 5)

Existe análogamente una fase final de todo el proceso que implica la representación y puesta en escena de uno o más textos elegidos por el grupo, frente a un público real. El texto puede ser un montaje de las improvisaciones realizadas durante el taller, con input textuales o iconográficos elegidos por los participantes, o se puede optar por trabajar sobre un texto dramático ya existente. Por supuesto, todo esto está fuertemente condicionado por el tiempo disponible.

4.5 Síntesis

La didáctica de las lenguas a través de actividades teatrales requiere una organización bien estructurada. Hay que identificar el número adecuado de participantes, el nivel de lengua, el contexto y el espacio de realización para poder identificar mejor los objetivos a alcanzar. Sobre la base de estos requisitos previos, la profesora, preferiblemente apoyada por facilitadores y educadores teatrales, dividirá las clases en fases de realización. En la fase inicial se recomiendan actividades de relajación corporal, actividades para romper el hielo y la creación de un ambiente de confianza en la clase. La segunda fase comprende las primeras improvisaciones y el trabajo en el texto, en cambio, la última fase se caracteriza por un momento de reflexión lingüística. Si se decide optar por una representación final también será necesario ejercitar los aspectos más técnicos. Al hacerlo, los profesores son libres de trazar un camino más concentrado en las actividades dramáticas individuales, o también de prever la conclusión del proyecto con una representación teatral. La dicotomía entre los dos términos drama y teatro parece superarse aquí para promover una unión y complementariedad entre las dos técnicas. En conclusión, para incorporar los dos términos dentro de uno solo, se utilizó la expresión propuesta por Cangià (2007), es decir, “actividades teatrales” para la didáctica de las lenguas.

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA

5.1 Introducción

A continuación se presenta el estudio de caso del taller de teatro y lengua italiana L2 “Tutta la mia città”, realizado por la compañía de teatro FarmaciaZoo:È, el ayuntamiento de Venecia en colaboración con el grupo de investigación LabCom de la Universidad Ca’ Foscari de Venecia. Teniendo en cuenta los recientes descubrimientos neurocientíficos y el interés demostrado por el ayuntamiento de Venecia en la realización de un taller de teatro para el aprendizaje de la lengua italiana, se intentó presentar un modelo de trabajo a través de las actividades teatrales y la lengua italiana como segunda lengua. Se elaboraron preguntas para entrevistar a los trabajadores sociales y culturales, y se idearon actividades para el desarrollo lingüístico del italiano L2. En primer lugar, se describe la metodología cualitativa adoptada en la investigación que se basa en el estudio de caso y en el análisis de contenido. En segundo lugar, se explica el enfoque metodológico adoptado, los instrumentos de investigación utilizados para recoger y analizar las informaciones y, finalmente, se presentan las propuestas didácticas de italiano L2.

5.2 El proyecto FAMI VOICI y los talleres de teatro para la integración cívico lingüística

El servicio de inmigración del ayuntamiento de Venecia es responsable del proyecto FAMI VOICI¹¹⁴ “vivere oggi cittadini in Italia”, es decir, una financiación del Ministerio del Interior y de la Unión Europea para la integración cívico lingüística de personas migrantes procedentes de países terceros. Este proyecto ofrece programas experimentales para aprender la lengua italiana y la educación cívica. El principal objetivo expresado por el Ayuntamiento de Venecia es: “L’obiettivo del percorso è di favorire la valorizzazione

¹¹⁴ FAMI: Fondo de Asilo, Migración e Integración año 2014-2020: es un instrumento financiero establecido con el Reglamento de la UE no. 516/2014 con el objetivo de promover la gestión integrada de los flujos migratorios apoyando todos los aspectos del fenómeno: asilo, integración y repatriación. <https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/fondi-europei/fondo-asilo-migrazione-e-integrazione-fami>

ed espressioni dei percorsi di vita dei cittadini stranieri presenti nel nostro territorio facendo emergere al contempo i concetti fondamentali dei valori di cittadinanza” (2020, p. 1). El grupo de investigación LabCom colabora en la realización de las actividades de lengua italiana y en proyectos de supervisión científica y de investigación. En efecto, se les ofrecieron a los participantes del taller actividades virtuales de lengua italiana para realizar una revisión lingüística de los aspectos de la lengua que surgieron espontáneamente durante la experiencia artística. De esta forma, se intentó garantizar el aprendizaje experiencial durante el taller de teatro.

Al final del proyecto, se prevé como conclusión una actuación pública, que tendrá que ser accesible a los ciudadanos, incluso con medios alternativos de comunicación. Dado que la actual emergencia sanitaria del coronavirus SARS CoV-2 nos obliga a nuevas reglas de distanciamiento físico, lo más probable es que la actuación se lleve a cabo a finales de mayo de 2021 de forma itinerante, al aire libre y en la ciudad de Mestre.

In ragione dell’emergenza sanitaria da coronavirus SARS CoV-2 in atto al momento della pubblicazione del presente Avviso nonché dei provvedimenti adottati dalle Autorità competenti per farvi fronte, che, fra l’altro, hanno vietato qualsiasi forma di assembramento tra persone e hanno prescritto rigorose regole di distanziamento sociale, gli operatori economici concorrenti dovranno prevedere la possibilità di svolgere le attività di cui al presente articolo, a distanza, con modalità telematiche, nei limiti in cui ciò sia compatibile con la natura delle stesse, e tenuto conto della possibilità, per i soggetti beneficiari, di accedere a tali modalità. (Comune di Venezia, 2020, p. 2)

Debido a las mismas restricciones, el comienzo del taller ha sido pospuesto durante dos meses a partir de la fecha prevista de noviembre de 2020. El proyecto está organizado en un módulo de 64 horas, con fecha de inicio el 15 de enero de 2021 y fecha de finalización el 28 de mayo. Los viernes por la mañana, de 9 a 11.30, en el espacio de teatro de Spazio Farma en Mestre se realizan las actividades de teatro. Los primeros ocho encuentros consisten en una propedéutica teatral, mientras que a partir del noveno se iniciará la parte más técnica del taller, a través de la cual se perfilará de manera más concreta la idea de un espectáculo final sobre el tejido urbano de la ciudad de Mestre. De esta manera, los participantes se comprometerán durante cuatro meses en dos encuentros semanales, es decir: el viernes para el taller de teatro y el martes para las actividades de lengua italiana.

5.3 Metodología de la investigación cualitativa exploratoria

La metodología de investigación adoptada es cualitativa y exploratoria basada en el estudio de caso (Stake, 1995). Para la investigación cualitativa, Denzin y Lincoln (2000, pp. 4-5) ofrecen esta definición

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of 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 the self... This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them¹. (Denzin & Lincoln, 2000, pp. 4-5)

Entre los puntos focales de la investigación cualitativa, Dörnyei (2007, p. 39-40) enumera: “exploratory nature, making sense of complexity, answering ‘why’ questions, broadening our understanding, longitudinal examination of dynamic phenomena, flexibility when things go wrong e rich material for research report”. Por lo tanto, se realizó una investigación cualitativa exploratoria con el objetivo de obtener una mayor comprensión del tema de investigación y proporcionar indicaciones para futuras investigaciones. Cohen, Manion & Morrison (2007) y Creswell (2009) destacan la importancia de la investigación cualitativa exploratoria:

Exploratory case studies that act as a pilot can be used to generate hypotheses that are tested in larger scale surveys, experiments or other forms of research, e.g. observational. (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 255)

One of the chief reasons for conducting a qualitative study is that the study is exploratory. This usually means that not much has been written about the topic or the population being studied, and the researcher seeks to listen to participants and build an understanding based on what is heard. (Creswell, 2009, p. 41)

Esta sección está dedicada a la descripción de la metodología cualitativa utilizada en la tesis.

5.3.1 Estudio de caso

Stake (1995, p. Xi) define el estudio de caso como:

A case study is expected to catch the complexity of a single case. [...]. We study a case when itself is of very special interest. We look for the detail of interaction with its contexts. Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances.

Creswell (2007) afirma que el estudio de caso forma parte de un enfoque cualitativo de investigación:

Case study research is a qualitative approach in which the investigator explores a bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information (e.g., observations, interviews, audio-visual material, and documents and reports), and reports a case description and case-based themes. For example, several programs (a multi-site study) or a single program (a within-site study) may be selected for study. (Creswell, 2007, p.73)

Entre los puntos focales del estudio de caso, Cohen, Manion y Morrison (2007) identifican la posibilidad de observar el efecto de una causa en un contexto real.

Case studies can establish cause and effect, indeed one of their strengths is that they observe effects in real contexts, recognizing that context is a powerful determinant of both causes and effects. (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p.253)

Dentro de nuestra investigación, se recogieron los datos a través de diferentes instrumentos para que pudiéramos tener más puntos de vista sobre el mismo fenómeno.

Los instrumentos utilizados fueron:

- entrevistas semiestructuradas;
- fichas de observación;
- diario del investigador;
- grabaciones de audio

5.3.2 Preguntas de investigación

Según Dörnyei (2007, p. 73), establecer buenas preguntas de investigación es crucial para realizar un preciso diseño de la investigación

Their role is to translate the research purpose into specific questions that the planned study will aim to answer. Being able to produce good research questions indicates that the researcher is ready to embark on the actual investigation, and good research questions also provide orientation to the research methodology that can best achieve the research purpose.

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014, p. 38) las definen como: “preguntas que orientan hacia las respuestas que se buscan con la investigación. No se deben utilizar términos ambiguos ni abstractos”. Teniendo en cuenta estas condiciones, las preguntas de investigación en las que se decidió basar el estudio fueron:

¿Es posible considerar la actividad teatral como una herramienta estratégica en la didáctica del italiano L2?

¿Cómo se puede utilizar la actividad teatral en cuanto herramienta para desarrollar la lengua italiana L2?

A partir de dichas preguntas, intentamos investigar:

- estado de la cuestión y literatura de referencia sobre el tema para averiguar si es posible realizar actividades de teatro que al mismo tiempo favorezcan el aprendizaje de la lengua italiana como L2
- si las actividades y técnicas utilizadas por los trabajadores culturales consiguen conciliar el aspecto teatral con el desarrollo de la lengua italiana como segunda lengua.
- si las actividades teatrales favorecen el proceso de inclusión social de los migrantes, así como su aprendizaje de idiomas.
- si existe una formación específica para saber utilizar las actividades teatrales con el objetivo de facilitar el aprendizaje de idiomas.

5.4 Participantes

Para garantizar la privacidad de las personas que formaron parte del proyecto, los nombres de los participantes se reemplazan por nombres en clave. Como afirma Cresweel (2007) en el párrafo dedicado a las cuestiones de ética, el investigador debe garantizar el anonimato de los sujetos:

Regardless of the approach to qualitative inquiry, a qualitative researcher faces many ethical issues that surface during data collection in the field and in analysis and dissemination of qualitative reports. [...] A researcher protects the anonymity of the informants, for example, by assigning numbers or aliases to individuals. A researcher develops case studies of individuals that represent a composite picture rather than an individual picture. (Creswell, 2007, p. 41)

Los participantes que tomaron parte en la investigación son los siguientes:

- 2 trabajadores sociales
- 1 voluntario del servicio civil del ayuntamiento de Venecia
- 1 operador del proyecto FAMI
- 4 trabajadores culturales
- 12 estudiantes
- 1 persona encargada de realizar la investigación

5.4.1 Trabajadores sociales y culturales

El proyecto implica la participación e interacción múltiple entre diferentes sujetos, es decir: trabajadores culturales, trabajadores sociales y el personal del Servicio de Emergencia Social, Inclusión y Mediación (P.I.M.) del ayuntamiento de Venecia y el LabCom de Ca' Foscari. El taller de teatro tuvo lugar dentro del espacio teatral "Spazio Farma" en Mestre y la compañía FZU35 Flowing Streams, producida por FarmaciaZoo:È, se encargó de su realización. El número total de trabajadores culturales es de cuatro unidades, tres de los cuales son educadores teatrales. En concreto, dos trabajadores se encargaron de los primeros ocho encuentros de propedéutica teatral y los demás del taller

performativo. Los trabajadores sociales estrechamente relacionados con el proyecto son dos, más una voluntaria del Servicio Civil y una operadora del proyecto FAMI.

Nombre en clave	Edad	Sexo	Nacionalidad
OPT1: trabajadora cultural (educadora teatral)	Entre los 40 y los 50	F	italiana
OPT2: trabajadora cultural (educadora teatral)	Entre los 20 y los 30	F	italiana
OPT3: trabajadora cultural	Entre los 20 y los 30	F	italiana
OPT4: Trabajador cultural (educador teatral)	Entre los 30 y los 40	M	italiana
M1: trabajadora social	Entre los 40 y los 50	F	italiana
M2: trabajadora social	Entre los 40 y los 50	F	italiana
V: voluntaria del servicio civil	Entre los 20 y los 30	F	italiana
P: operadora de proyecto	Entre los 30 y los 40	F	italiana
R: persona encargada de realizar la investigación	Entre los 20 y los 30	F	italiana

Tabla 1: edad, sexo y nacionalidad de los trabajadores sociales y culturales

5.4.2 Alumnado

El taller de teatro fue diseñado para participantes con un nivel de lengua italiana al menos A2, con un período de estadía en la ciudad de Mestre y sus alrededores y con el interés por formar parte de la iniciativa propuesta por el Ayuntamiento. La selección del alumnado se realizó a través de una entrevista telefónica realizada por un trabajador social que transcribió las motivaciones y el nivel de lengua italiana de los candidatos.

Los estudiantes elegidos para formar parte del proyecto, en el momento de la inscripción, debían garantizar la presencia del 70% del total de las horas y comprometerse a completar el curso hasta finales de mayo. Además, tuvieron que asociarse a la compañía de teatro y firmar la hoja de consentimiento informado para autorizar las grabaciones y la toma de fotografías durante las actividades (véase apéndice 4). El consentimiento informado ha sido realizado y aprobado por el Ministerio del Interior italiano.

El total de participantes en el curso es de doce personas para un total de nueve nacionalidades diferentes. La edad de los participantes oscila entre los 20 y los 50 años.

Se presenta la tabla del alumnado:

nr	Alumnado	Sexo	Edad	Nacionalidad
1	Estudiante 1	M	Entre los 20 y los 30	Jordania
2	Estudiante 2	M	Entre los 20 y los 30	Gambia
3	Estudiante 3	F	Entre los 20 y los 30	Bangladés
4	Estudiante 4	F	Entre los 20 y los 30	Bangladés
5	Estudiante 5	F	Entre los 20 y los 30	Cina
6	Estudiante 6	M	Entre los 30 y los 40	República dominicana
7	Estudiante 7	F	Entre los 30 y los 40	Ucrania
8	Estudiante 8	F	Entre los 30 y los 40	Bangladés
9	Estudiante 9	M	Entre los 30 y los 40	Senegal
10	Estudiante 10	F	Entre los 40 y los 50	Bangladés
11	Estudiante 11	F	Entre los 40 y los 50	Túnez
12	Estudiante 12	F	Entre los 40 y los 50	Albania

Tabla 2: edad, sexo y nacionalidad del alumnado

5.5 Instrumentos para la recogida de información

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014, p. 198), “recolectar los datos implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico”.

Creswell (2007, p.166) afirma que la recogida de datos puede basarse en varias fuentes

The data collection steps include setting the boundaries for the study, collecting information through unstructured or semi-structured observations and interviews, documents, and visual materials, as well as establishing the protocol for recording information.

Para la recogida de las informaciones necesarias para desarrollar nuestra investigación se utilizaron las siguientes fuentes:

- Entrevistas semiestructuradas con trabajadores culturales y sociales
- Fichas de observación del taller de teatro
- Diario del investigador
- Grabaciones de audio de actividades virtuales de lengua italiana y actividad de círculo compartido.

5.5.1 Entrevistas con trabajadores culturales y sociales

El uso de la entrevista semiestructurada con trabajadores culturales y sociales se utilizó como instrumento de metodología de investigación para recoger diferentes puntos de vista. Como afirma Kajornboon (2005, p. 5), la entrevista semiestructurada se organiza de esta manera:

The researcher has a list of key themes, issues, and questions to be covered. In this type of interview the order of the questions can be changed depending on the direction of the interview. An interview guide is also used, but additional questions can be asked [...] This type of interview gives the researcher opportunities to probe for views and opinions of the interview.

Entre las ventajas de utilizar una entrevista semiestructurada, Flick (2014, p. 199) destaca la posibilidad de utilizar preguntas abiertas y ser flexible en la reorganización general de la estructura de la entrevista

questions and their order are not fixed: they can be adapted to the flow of the interview conversation. This adaptation is a task for the interviewers in the exchange with the interviewee. It raises the challenge of how to bring the flow of the interview and the original set of questions together.

Las entrevistas se realizaron en diferentes días y modalidades, es decir: a algunos trabajadores culturales y sociales (opt1 y opt2, M1, P) en entrevistas presenciales y a otros (opt3, opt4) online. Todas las entrevistas se realizaron después del primer encuentro del taller de teatro con el fin de tener una idea más concreta del enfoque y del número real del alumnado. El total de entrevistas realizadas fue de seis unidades, cuatro realizadas a los trabajadores culturales, una a la trabajadora social y una a la operadora del proyecto. En cualquier caso, todas las entrevistas siguen el mismo guión y fueron grabadas y transcritas con la autorización de los entrevistados. La lengua utilizada fue el italiano. Teniendo en cuenta lo que dijo Flick (2014) sobre las ventajas de las entrevistas semiestructuradas, algunas veces cambiamos el orden de las preguntas, en ocasiones anticipando o posponiendo las preguntas con respecto al guión que teníamos preestablecido. Estos cambios se realizaron sobre la base de las respuestas dadas por los entrevistados.

La mayoría de las preguntas planteadas durante las entrevistas consistían en preguntas basadas en la teoría de la referencia con respecto a la didáctica de lenguas a través de actividades teatrales. Además, la lista de preguntas difirió según la tipología del entrevistado. Las preguntas hechas a los trabajadores culturales tenían el objetivo de investigar las técnicas teatrales, el enfoque y la formación de los trabajadores, mientras que las preguntas hechas a la trabajadora social y a la operadora del proyecto fueron formuladas con el fin de investigar los criterios de selección de los participantes y la realización de experiencias pasadas similares en el mismo territorio. Tanto a los trabajadores culturales como a los sociales se les hicieron preguntas sobre los motivos que les llevaron a realizar este proyecto. También debemos decir que el día 7 de enero hubo una reunión preliminar entre los trabajadores sociales, los trabajadores culturales, los voluntarios del servicio Civil, el profesor Caon y nosotros, para acordar la forma de realizar el taller. En esta ocasión se recuperaron algunos datos organizativos del proyecto. La lista de preguntas guías utilizadas para la investigación y la recogida de información fue la siguiente.

Preguntas para los trabajadores sociales:

1. Come è nata l'idea di realizzare questo percorso di teatro e lingua italiana L2?
2. Pensando alle iniziative passate di percorsi sperimentali di apprendimento dell'italiano tramite il teatro, quali sono stati i pro e i contro che avete riscontrato?
3. Come avete selezionato i partecipanti?
4. Nell'avviso pubblico pubblicato nel sito del Comune di Venezia si evince che il laboratorio teatrale in lingua italiana L2 è rivolto ad adulti immigrati. Avete mai pensato di realizzare dei laboratori che includessero tra i destinatari sia persone con background migratorio che persone di madrelingua italiana?
5. È possibile secondo voi realizzare attività teatrali con partecipanti con un livello linguistico A1 o Pre A1, ovvero persone poco scolarizzate nei propri paesi e che non conoscono la lingua italiana?
6. Durante l'incontro preliminare del 07 gennaio avete accennato alle figure delle mentori. Che ruolo avranno nel percorso?
7. Che aspettative avete da questo nuovo percorso?

Preguntas para los trabajadores culturales:

1. Il progetto all'interno del quale ricade l'iniziativa del Comune di Venezia si intitola: Voci-vivere oggi cittadini italiani. Cosa vi ha spinto a proporvi per condurre questo laboratorio teatrale?
2. Pensando al teatro, viene in mente un coinvolgimento globale della persona. Quali sono i principali vantaggi di utilizzare il teatro in lingua italiana come lingua seconda?
3. Ci sono delle attività propedeutiche che funzionano meglio per esercitare la lingua italiana L2 a teatro?
4. Quali potrebbero essere le principali problematiche riscontrabili in un percorso di teatro e lingua italiana L2? Ci sono delle attenzioni specifiche su cui soffermarsi?
5. Negli ultimi anni è aumentata l'attenzione rivolta alle attività teatrali come mezzo per l'insegnamento linguistico. Secondo voi, quali competenze dovrebbe avere un docente di lingua che vuole utilizzare attività e tecniche teatrali? Suggeste una formazione specifica?
6. Il laboratorio prevede il coinvolgimento di diverse realtà, come gli operatori del comune, i facilitatori e il personale del Servizio Pronto Intervento Sociale, inclusione e mediazione (P.I.M.) del Comune di Venezia e il Partner Università Ca' Foscari LabCom. È positiva per voi una collaborazione plurima tra diversi enti?
7. Quali sono le vostre aspettative da questo nuovo percorso?

5.5.2 Observaciones

Cohen, Manion y Morrison (2007) afirman la importancia de las observaciones en la investigación cualitativa ya que permiten la recogida de datos que surgen de forma natural en una situación y lugar específicos.

The distinctive feature of observation as a research process is that it offers an investigator the opportunity to gather 'live' data from naturally occurring social situations. In this way, the researcher can look directly at what is taking place *in situ* rather than relying on second-hand accounts. (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 396)

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) también escriben sobre el papel del observador en la toma de notas y sobre cómo realizar observaciones en la investigación cualitativa:

La observación cualitativa no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p.399)

Además, Creswell (2007, pp.134-135) ofrece pautas para realizar observaciones durante la investigación:

- Select a site to be observed. [...]
- At the site, identify who or what to observe, when, and for how long. [...]
- Determine, initially, a role to be assumed as an observer. [...]
- Record aspects such as portraits of the informant, the physical setting, particular events and activities, and your own reactions (Bogdan & Biklen, 1992).
- During the observation, have someone introduce you if you are an outsider, be passive and friendly, and start with limited objectives in the first few sessions of observation.
- After observing, slowly withdraw from the site, thanking the participants and informing them of the use of the data and their accessibility to the study.

Siguiendo las pautas dadas por Creswell (2007), las observaciones las realizamos el viernes por la mañana de 9 a 11.30, durante el taller de teatro presencial realizado en el espacio teatral Spazio Farma en Mestre. A pesar del conocimiento preliminar del lugar, en esta ocasión la investigación se realizó a partir de una observación fuera del escenario y se centró en observar las actividades y técnicas teatrales utilizadas por los trabajadores culturales. La observación se centró especialmente en el aspecto lingüístico espontáneo que surgió durante la experiencia artística para luego poder realizar actividades de desarrollo lingüístico. Para detectar estos datos, se utilizó el instrumento del registro anecdótico para la recogida de datos lingüísticos. De acuerdo con lo que afirma Coonan (2000, p. 34), el registro anecdótico se usa para observar lo que pasa dentro de una clase:

L'insegnante usa il metodo della scheda aneddotica per registrare quello che avviene nella classe oppure quello che dice o fa un individuo in una situazione particolare concreta [...]. È uno strumento utile per uno studio di caso perché consente di raccogliere dati di vario tipo sulla stessa persona/gruppo. [...], va indicato il contesto nel quale il dato si è avverato perché è il contesto che può 'spiegare' il dato.

Siguiendo estas indicaciones, se prestó más atención al contexto de la producción lingüística, a la actividad teatral relacionada y si la producción de lengua fue solicitada (S) o no (NS) como se puede observar a continuación en la ficha de observación:

SCHEDA ANEDDOTICA PER RACCOLTA DEI DATI LINGUISTICI				
Data osservazione:				
Partecipante	Attività/ esercizio teatrale	Produzione(cioè che fa, dice, dice con il corpo...)	Contesto S, NS	COMMENTO

Teniendo en cuenta el tiempo de que disponemos, los plazos para la entrega de la tesis y las modificaciones que tuvimos que aportar debido a la emergencia de la Covid 19, las observaciones tomadas en consideración para la recogida de datos y el posterior análisis son en total cuatro y se basan en la primera parte del taller de teatro, es decir basado en la

propedéutica y en el trabajo corporal. Aunque el trabajo se base en cuatro observaciones, la actividad de investigación y observación continuará también durante los viernes siguientes después de la entrega de la tesis.

5.5.3 *El diario del investigador*

Con el fin de tomar notas sobre las impresiones y sensaciones de los participantes y del investigador durante las actividades del taller de teatro y las clases de italiano L2, al final de cada encuentro rellenamos el diario de campo. Este instrumento se centra en los pensamientos, sentimientos y opiniones del investigador sobre el desarrollo de la investigación. Por eso, como afirma Coonan (2000), es un instrumento introspectivo:

Il diario è uno strumento che permette di esplorare le sfaccettature di un argomento, di scoprire aspetti non visti o conosciuti e quindi non prevedibili [...]. Il diario può, inoltre, essere considerato lo strumento ideale per scoprire gli atteggiamenti e le opinioni soggettive - realtà normalmente non rilevabile attraverso un'osservazione esterna (ad es. gli atteggiamenti degli allievi verso certi tipi d'attività; le difficoltà incontrate da parte di un insegnante nell'attuazione di una nuova tecnica didattica, ecc.). (Coonan, 2000, p. 30)

Para nuestra investigación, el diario es útil para capturar las actitudes de los estudiantes hacia el taller de teatro y las actividades virtuales de lengua italiana, las dificultades encontradas en la realización de las actividades y la actitud general de los trabajadores culturales hacia el proyecto. El diario se estructuró de la siguiente manera:

DIARIO DEL RICERCATORE

Elisa Bermani

Progetto di tesi *Teatro e Lingua italiana L2*

GIORNO:

ATTIVITÀ:

NOTE:

.....
.....

5.5.4 Grabaciones de audio

Según Coonan (2000), la grabación de audio puede ser útil para recoger datos sobre aspectos lingüísticos y didácticos: “La registrazione audio e la registrazione audio video possono essere usati per due motivi: registrare la lingua usata nella classe; registrare altri aspetti della prassi didattica.”

Según Silverman (2013, p. 222) grabar información en formato de audio o de video es la opción preferible ya que “it gives you the opportunity the replay data uncontaminated by your assumptions at the time of the recording”.

Previo consentimiento informado de los participantes, las grabaciones se realizaron mediante una grabadora de audio que nos permitió descargar los archivos grabados al ordenador en formato mp3. De esta forma, se grabaron:

- entrevistas,
- actividades virtuales de lengua italiana,
- actividad de círculo compartido en la última media hora del taller de teatro, donde los participantes expresaban verbalmente sus impresiones y emociones sobre las actividades recién realizadas.

En las tres situaciones, las grabaciones se realizaron con la autorización de todos los participantes y luego se transcribieron al ordenador.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE LOS DATOS

6.1 Introducción

En este capítulo se analizarán los datos recogidos durante nuestra investigación. En primer lugar, se presentará el análisis de contenido de las entrevistas realizadas con trabajadores culturales y sociales. En segundo lugar, se presentarán las observaciones realizadas a través del uso de fichas de observación y grabaciones de audio y, en tercer lugar, se analizará la información recogida a través del diario del investigador y de las grabaciones de la actividad de círculo compartido. Dado que la naturaleza de la investigación es exploratoria y se basa en un estudio de caso reducido debido a la emergencia sanitaria, se realizó a mano un análisis de contenido de los datos. Al transcribir la información registrada y observada, fue posible reducir el texto e identificar los temas relacionados con nuestra investigación y los más emergentes. Por último, se interpretaron sus significados.

Para cada uno de los análisis realizados, se presentarán las categorías identificadas durante el estudio, mientras que los análisis completos son visibles en los anexos contenidos al final de la tesis.

6.2 Entrevistas

Para realizar el análisis de los datos de las entrevistas, se utilizó una metodología cualitativa basada en el análisis de contenido. Cohen, Manion y Morrison (2007, p. 197) definen el análisis de contenido como una herramienta útil para procesar datos cualitativos y para identificar e interpretar las categorías de un texto.

Content analysis itself has been defined as a multipurpose research method developed specifically for investigating a broad spectrum of problems in which the content of communication serves as a basis of inference, from word counts to categorization. Approaches to content analysis are careful to identify appropriate categories and units of analysis, both of which will reflect the nature of the document being analysed and the purpose of the research.

Cohen, Manion y Morrison (2007, p. 476) identifican las cuatro fases para el análisis de contenido, es decir: “Put simply, content analysis involves coding, categorizing (creating meaningful categories into which the units of analysis – words, phrases, sentences etc. – can be placed), comparing (categories and making links between them), and concluding–drawing theoretical conclusions from the text”. Dörney (2007, p. 251) también explica cómo el texto se reduce a categorías: “In actual practice, coding involves highlighting extracts of the transcribed data and labelling these in a way that they can be easily identified, retrieved, or grouped”.

Siguiendo estas indicaciones, las transcripciones de las entrevistas fueron subrayadas con diferentes colores en función de los temas preestablecidos y de los nuevos emergentes. Dado el reducido número de entrevistas, el análisis del contenido se realizó a mano sin el uso de software. Antes del análisis, se definieron algunos temas basándose en:

- la literatura de referencia,
- los temas que surgieron en otros estudios que investigaban el uso de actividades teatrales durante la didáctica de la lengua italiana como segunda lengua
- la información proporcionada por los trabajadores sociales y culturales durante la reunión preliminar

Otro tema surgió sin antes establecerlo y se indica como “tema emergente” en la siguiente tabla.

Número del tema	Título del tema
01.	Integración social y lingüística de los migrantes
02.	Lengua y cuerpo en el teatro
03.	Dificultad de los trabajadores
04.	Formación teatral para profesores de lenguas
05.	Relación entre diferentes sujetos
06.	Formación sobre la didáctica de las lenguas para trabajadores culturales - Tema emergente

Tabla 3: temas preexistentes y temas que surgieron en el análisis de entrevistas con trabajadores sociales y culturales

Tema 1 – Integración social y lingüística de los migrantes

Durante las entrevistas, se preguntó a los trabajadores sobre las motivaciones y expectativas que tenían de este nuevo proyecto de teatro y lengua italiana L2. El deseo de integración social y lingüística de los migrantes dentro del territorio ha surgido como un aspecto clave tanto para los trabajadores culturales como para los sociales.

OPT1: Io mi aspetto di sentire tante voci autentiche prive di giudizio che si mostrano. Condividere un arricchimento anche da quello che arriva da loro.

Se destacó el deseo de ofrecer a los migrantes una nueva red de contactos y una perspectiva diferente de la ciudad de Mestre

OPT3: Come conclusione di percorso vorrei immaginare si creasse veramente un gruppo di amici, una possibilità di fare una rete nuova e del tutto anormale, nel senso che magari in altre occasioni si conoscono al bar mentre qui si conoscono con il gioco delle fotografie e si crea un altro tipo di rapporto. Io spero che tra di loro si crei questo, e spero si crei anche per me, ci terrei a mantenere i contatti con molti di loro.

OPT4: Mi emozionerebbe vedere nei loro occhi una nuova Mestre, non che cambi Mestre ma che vedano dentro una prospettiva diversa da questa città, perché Mestre è una città multiculturale e che forse ha un'identità un po' smarrita, Venezia si spopola e Mestre si popola di cittadinanze.

Especialmente para los trabajadores sociales, el mayor deseo es dar un espacio de expresión a las personas migrantes que residen en el territorio para ofrecer riqueza social y cultural a la ciudad

M1: La sensazione personale che ho è che ancora gli immigrati siano percepiti o come persone che lavorino, o proprio come bisognosi, e non si riescano a percepire come un contributo culturale e sociale; come una ricchezza della città. Invece noi vogliamo proprio far vedere questo, che Mestre sia una città multiculturale, e noi siamo certi che si sta lavorando verso questa direzione. E quindi anche l'idea di proporre questo percorso teatrale è di dare alle persone immigrate degli spazi per far sentire la loro voce.

Tema 2 – Lengua y cuerpo en el teatro

En lo que se refiere específicamente al tema del uso de la lengua italiana L2 durante la actividad teatral, surge como una ventaja poder usar el cuerpo para allanar algunas dificultades:

OPT2: I vantaggi per me sono svariati, imparare la lingua diventa un effetto perché tu vai a lavorare in profondità perché riattivi una vitalità nel corpo, voglia di fare comunità e la voglia di esprimersi in altri modi anche se non sai la lingua.

Otra ventaja del teatro identificada por los trabajadores es la de memorizar con facilidad la lengua y descubrir nuevo vocabulario que no surgiría en la vida cotidiana:

OPT3: Il vantaggio che traggono loro invece è che le cose le scoprono facendole, quando una cosa l'imparo con il corpo e poi arriva alla mente rimane molto più densa e radicata rispetto a quando una cosa arriva alla mente e poi arriva al corpo. Facendo teatro sorgono delle cose che nella vita normale non sorgono, come delle emozioni che scopro facendo teatro e quindi poi imparo del lessico che nella vita normale non tocco.

Además, el teatro ofrecería una oportunidad para la expresión lingüística en un lugar protegido y libre de juicios. De esta manera, los primeros ocho encuentros de propedéutica teatral darían la oportunidad de practicar y tener más confianza, de reducir el filtro afectivo, con el objetivo de estar listos para la representación final en un espacio abierto.

OPT1: I vantaggi che trovo sono quelli di imparare la lingua in un luogo privo di giudizio perché lavorando sul corpo e sull'assenza di giudizio vieni spronato dal gruppo e così si sentono tutti uguali. Il teatro è uno spazio chiuso che ti protegge da giudizi e pregiudizi, perché poi realizzare una performance all'aperto è differente. Questa parte di propedeutica è quindi necessaria.

Tema 3 - Dificultad de los trabajadores

Con respecto a la integración social, se preguntó a la trabajadora social y a la operadora de proyecto si de alguna manera habían pensado en incluir a hablantes nativos de lengua italiana entre los destinatarios. En este sentido, la operadora del proyecto explica que el proyecto FAMI VOCI prevé como destinatarios a personas de países terceros:

P: Il progetto Fami VOCI prevede cittadini stranieri e soprattutto extracomunitari, perché i comunitari, purtroppo, non rientrano nei nostri indicatori. Da progetto è previsto per stranieri ed extracomunitari.

A pesar del estatuto del proyecto, el deseo de crear un taller con destinatarios mixtos para mejorar el proceso de inclusión está presente. Sin embargo, la experiencia en este ámbito resalta las dificultades para conciliar horarios y diferentes niveles de lengua de los destinatarios

M1: Di fatto si fa molto fatica a mettere insieme per motivi di orario, nel senso che le donne immigrate sono libere di mattine e le donne italiane della stessa età è più facile che siano libere alla sera perché tendenzialmente lavorano. Sempre noi ci poniamo questo quesito per tutte le attività che facciamo a parte i corsi prettamente linguistici di italiano, ci diamo sempre questo obiettivo.

La trabajadora social afirma que ya se han ofrecido proyectos con destinatarios mixtos pero que las mismas personas con antecedentes migratorios y con un nivel de lengua italiana A1/A2 declaran que prefieren cursos destinados únicamente a migrantes, especialmente por una razón lingüística.

M1: c'è da dire che l'anno scorso era stato fatto un percorso di lettura alla biblioteca del centro donna. Anche lì l'idea è che potesse essere misto, ma poi facendo il corso ci siamo rese conto che le donne che venivano erano contente che fossero solo donne straniere perché i tempi di comprensione e di espressione sono più uniformi tra persone che non sono di lingua madre. Alcune, invece, dicevano che avevano fatto dei corsi che erano per tutti, ma non riuscivano a stare al passo perché la loro competenza linguistica era talmente più bassa che il *gap* era troppo insormontabile. La stessa cosa è avvenuta con dei corsi che abbiamo fatto in collaborazione con il consultorio familiare in preparazione al parto e alla nascita. Perché parliamo comunque di persone che hanno una competenza linguistica ancora molto bassa, parliamo di un livello A1/A2.

También se preguntó a los trabajadores culturales cuáles eran los problemas o dificultades personales encontrados en la gestión práctica de este proyecto. Las respuestas más comunes fueron aquellas relacionadas con el miedo a no poder hacerse entender lingüísticamente con los migrantes:

OPT2: All'inizio la preoccupazione era quella di farsi comprendere, come far capire le parti del corpo. Dopo la seconda lezione io ero sfinita per esempio, perché durante il riscaldamento del corpo dovevo passare il concetto con il corpo e la voce...perché poi loro sono di nazionalità diverse.

OPT4: Dal punto di vista tecnico la lingua mi spaventa un po' ma il teatro e il corpo sono una lingua universale. All'inizio mi chiedevo, come facciamo ad integrare teatro e lingua? Ma dopo la prima lezione mi sono reso conto che il teatro porta ad esprimersi in un altro canale rispetto a quello a cui siamo abituati ad usare.

OPT3: la presenza di qualcuno che segua la lingua da un punto di vista linguistico lo trovo fondamentale perché se io posso portare la mia professionalità del teatro non è detto che io possa portare tanta qualità nella lingua.

De las notas leemos que el número de trabajadores culturales y, sobre todo lingüísticos, determina el número de participantes de lengua extranjera que pueden ser incluidos en el taller de teatro.

OPT3: Dato che questo gruppo ha delle particolarità, non andrei oltre le dodici persone, che è il tetto che noi ci siamo dati. Tengo conto anche del vostro appoggio linguistico che se non ci fosse, probabilmente il numero dei partecipanti scenderebbe a otto, perché uno segue il gruppo e l'altro segue chi non ha capito. Con un appoggio di chi segue la lingua, dodici persone ci può stare perché uno dà le indicazioni generali e uno segue la persona nel singolo. Quindi da otto a dodici partecipanti in base al numero degli operatori.

Con respecto a las dificultades para manejar la lengua italiana L2 durante el taller, cuando se solicitan ejemplos prácticos de actividades que podrían combinar mejor el uso de aspectos lingüísticos con los teatrales, las respuestas de los trabajadores culturales resultan ser genéricas sin ejemplos de ejercicios concretos.

OPT2: fino ad ora, l'unica cosa che abbiamo pensato a proposito della lingua è di portare qualcosa del loro paese

OPT4: Ci sono due canali con cui ricerco la parola: aiuteremo a sviluppare il linguaggio del corpo che diventa anche parola

OPT3: A me piacciono tantissimo gli esercizi di improvvisazione, anche se sono super complicati

Solo reformulando la pregunta y haciendo ejemplos tomados de la literatura de referencia y de algunos ejercicios realizados por los mismos trabajadores culturales durante el taller de teatro, es posible obtener algunos ejemplos concretos:

R: Per esempio ho visto che durante l'esercizio della presentazione mimata avete fatto dire a una singola persona come si chiamasse e cosa le piacesse fare, mimando lo stesso verbo. E poi in coro gli altri partecipanti ripetevano quello che aveva detto il compagno cambiando così la persona del verbo e dicendo: "TU ti chiami XXX e TI piace ballare..."

OP1: Ah sì, portare quindi il linguaggio attraverso l'azione del corpo, quindi il verbo ballare usato con il gesto o l'azione durante la presentazione.

OPT3: Un altro esercizio potrebbe essere: arrivo e mi presento. Un altro prende il mio posto e rifà quello che ha visto fare dal compagno, dice esattamente quello che ha detto l'altro. O quando si fanno dei lavori più mirati sulle improvvisazioni, fare delle condivisioni su quello e su come si son sentiti. Usare la chiarezza di come si son sentiti per esprimerlo in maniera verbale. Però se vuoi ci penso meglio a questa cosa.

En otros extractos de las entrevistas, también se evidencia la dificultad de saber manejar algunos temas culturales. Las líneas que presentamos se refieren al episodio que ocurrió durante el segundo taller con la actividad de círculo compartido. En esta ocasión, entre el alumnado hubo una discusión acalorada sobre el papel social de la mujer en su cultura y religión.

OPT2: quando si fa teatro la cosa bella è che non bisogna fare un confronto intellettuale, invece in questo tipo di laboratorio è importantissimo farlo perché emerge la lingua. Però la scorsa volta, quando è uscita fuori quella cosa sul Corano, io avevo i sudori freddi perché io non sono una moderatrice culturale, io insegno teatro. Sicuramente lo posso gestire, però secondo me questo è un punto, bisogna riuscire a rispettare la sensibilità di tutti e anche tu devi conoscere le loro culture.

Tema 4: Formación teatral para profesores de lenguas

En cuanto a la formación y habilidades para poder realizar actividades teatrales durante la didáctica de lenguas, se menciona la presencia de un curso de formación en *Educazione*

alla Teatralità, con la direzione científica del centro de investigación teatral - CRT¹¹⁵. Esta formación aporta conocimientos teóricos y habilidades operativas sobre el teatro en el ámbito educativo, que luego se puede aplicar a todos los ámbitos de la docencia y de la educación. Tres de los cuatro trabajadores culturales del proyecto han obtenido este tipo de certificado.

OPT4: Dal punto di vista educativo, noi consigliamo anche tantissimo agli insegnanti il corso alla teatralità perché si insegnano gli strumenti e gli approcci per utilizzare il teatro in forma pedagogica. Poi questo approccio è applicabile ovunque in tutte le forme e quindi un insegnante di lingua trova gli strumenti del mestiere per poi applicarli al proprio progetto, la sintesi sarà fatta dallo stesso insegnante. È già raro trovare dei corsi di questo tipo.

A pesar de la presencia de un curso de formación en educación teatral, se recomienda asistir a las actividades teatrales impartidas por trabajadores culturales para poder ver en la práctica cómo traducir el método:

OPT2: A livello pratico molto di più si impara facendo teatro e tenendo corsi di propedeutica. La cosa più vincente sarebbe forse affiancare uno che fa teatro e attraverso il suo sguardo imparare a leggere il corpo, ad allenare di più l'intuizione e l'istinto. In una prima fase è importante separare il cosa io porto ai ragazzi e quando invece fai il corso di teatro ti metti in gioco. La sintesi poi la farai tu.

Además de estos requisitos técnicos, se necesita una predisposición empática y de escucha hacia el alumnado:

OPT1: Ci deve essere in una parte l'empatia, puoi avere mille certificati ma solo l'empatia ti porta a connetterti con persone diverse, perché è vero che loro sono un gruppo, ma è composto da singoli. Quindi, bisogna avere un grado di apertura per conoscere i loro bisogni.

En este sentido, es aconsejable probar primero los ejercicios teatrales en nosotros mismos y luego entender si es factible proponerlos al alumnado. Además, la predisposición empática facilitaría la recepción de algunas reacciones inesperadas de los participantes durante las actividades teatrales:

¹¹⁵ CRT: Centro ricerche teatrali (institución de formación reconocida y acreditada por MIUR - Directiva 170/2016).

OPT3: Vengono fuori attraverso queste tecniche delle cose che nella lezione frontale non vengono fuori, quindi, bisogna essere pronti ad alcune reazioni. Bisogna prepararsi degli esercizi ed è consigliabile provarli prima su di te e vedere che effetto ti fanno prima di proporli. Se una persona lo vuole fare da autodidatta è importante la presenza e una solidità che ti permette di accogliere loro in un ambito sconosciuto, e che può essere sconosciuto anche per te. Se quando metti due persone vicine e si guardano per tre minuti negli occhi e poi piange tutta la classe, devi essere pronta.

Tema 5: Relación entre diferentes sujetos

El intercambio múltiple entre diferentes sujetos parece ser muy apreciado por los trabajadores sociales y culturales. Para los primeros, fue posible descubrir e realizar un nuevo proyecto de aprendizaje de la lengua italiana L2. Esto también fue posible gracias a una colaboración anterior con la misma compañía de teatro.

M1: Tra le varie sperimentazioni, già in passato avevamo fatto un laboratorio teatrale rivolto alle donne nel 2013, poi invece nel 2018 avevamo fatto un po' in estemporanea una performance teatrale con FarmaciaZoo:È. Questa esperienza passata non prevedeva però un laboratorio teatrale, non avevano avuto il modo e il tempo per avere delle competenze di comunicazione teatrale, insomma, non avevano vissuto l'esperienza. E per noi rimaneva la casella mancante e ci siamo resi conto che i tempi erano maturi per farlo.

Al mismo tiempo, incluso para los trabajadores culturales, la colaboración múltiple es una oportunidad para conocer diferentes profesionales

OPT2: è bellissimo poter collaborare con altri enti in città che hanno la stessa missione e la cosa che mi piace di questo laboratorio è anche poter applicare un tema sociale concreto.

La colaboración múltiple también ofrece la posibilidad de llegar a una mayor red de personas a las que proponer el taller de teatro. Por lo que leímos, hubiera sido muy difícil para los trabajadores culturales encontrar un número tan grande de participantes sin la ayuda y los contactos de los trabajadores sociales.

OPT3: Il comune di Venezia ha trovato tutti i partecipanti e loro sono riusciti a farlo perché hanno i contatti, avessimo deciso noi di realizzare questo progetto da zero non avremmo di certo avuto questa affluenza

Además, colaborar con múltiples sujetos permite interactuar con personas con más experiencias en el campo de la integración lingüística y social

OPT4: Noi avevamo scritto un progetto che poi comunque è stato modificato in base al confronto e alle conoscenze dei partecipanti che aveva il pronto intervento sociale e, quando ci hanno detto che era importante che fosse su Mestre, abbiamo detto: certo!

Al hacerlo, también se modifican algunas decisiones en base a las sugerencias dadas por otros profesionales, como el título del taller demasiado críptico propuesto por los trabajadores culturales y luego cambiado.

OPT3: Il titolo del laboratorio con cui noi abbiamo partecipato al bando era “A-go-ba” che è un termine tibetano che significa “essere umano” ma anche “viandante”. E quindi ci piaceva molto l’identificazione dell’essere umano come viandante. Poi, il comune ci ha proposto “Tutta la mia città” perché in effetti a noi “A-go-ba” era piaciuto ma in un corso di teatro diventava críptico e quindi è diventato “Tutta la mia città” anche perché il fulcro sarà sulla città di Mestre.

Tema 6: Formación sobre la didáctica de las lenguas para trabajadores culturales

Sin embargo, como tema emergente de las entrevistas existe una predisposición positiva por parte de los trabajadores culturales en abordar el aspecto lingüístico a través del taller de teatro

OPT2: Non avere il feedback di quello che loro capiscono per me è molto sfidante

OPT3: Mette me in una scomodità fertile per poter reinventare e ripensare a una maniera di spiegare e fare teatro che io pensavo stabile, funzionante e da ripetere.

Leemos cómo un trabajador cultural nos agradece por haberle explicitado el significado de la expresión “italiano L2”.

R: Quali sono i vantaggi di fare teatro in lingua italiana L2, cioè lingua seconda?

OPT3: Ah brava, adesso mi hai spiegato cosa è questa cosa della L2! Grazie!

En otros extractos también se subraya la necesidad de un intercambio de conocimientos y de ideas:

OPT1: Forse non siamo tanto abituati a creare una contaminazione di idee e persone che è invece fondamentale

A este respecto, la operadora del proyecto destaca este provechoso intercambio de conocimientos y propone invitar a los trabajadores culturales durante los encuentros de formación lingüística:

P1: Un insegnante di lingua è abituato, sa come fare ma uno che fa teatro non è abituato a fare L2 a stranieri. Sarebbe positivo poter invitare loro agli incontri che facciamo noi sulla lingua, perché hai visto? Anche oggi c'erano persone da otto paesi diversi, con otto livelli diversi, maschio femmina, ci sono tutti quegli approcci interculturali che cambiano. È come se gli insegnanti di italiano L2 facessero teatro, credo che non tutti saprebbero da dove partire...dipende anche da persona a persona, chi capisce le complessità degli altri e chi no.

Se preguntó al trabajador cultural si existía una predisposición positiva a participar en algunos encuentros de formación sobre la lengua italiana como segunda lengua. La respuesta fue positiva incluso cuando se preguntó si el conocimiento del inglés era esencial.

OPT4: Assolutamente sì, saremmo disposti ad aprirci a dei corsi di didattica. Ci sono più professionisti che si possono incontrare. Serve sapere bene bene l'inglese o bene bene l'italiano per fare questo lavoro?

6.3 Fichas de observación

Siguiendo las pautas dadas por Creswell (2007, p. 134-135) para la realización de las observaciones, seleccionamos y observamos el sitio de investigación que en este caso fue el espacio de teatro “Spazio Farma” en Mestre. El lugar ofrece tres ambientes bien definidos:

- un vestuario / vestidor con acceso directo a la zona de actuación,
- un escenario a nivel del suelo, dedicado a la actuación
- una platea, reservada para el público.

Este espacio reproduce a pequeña escala de lo que está equipado un teatro real, pero también representa la organización de un aula escolar en mayores dimensiones: la puerta de entrada al aula, el área de enseñanza y las mesas de los alumnos. Al respecto, parece apropiado citar lo que escribió Morosin (2018b, p. 96):

[...] Non appena un'insegnante entra nello spazio dell'aula, la sua performance inizierà. Involontariamente o volontariamente, la sua presenza sarà come la performance di un ballerino o di un attore sul palco. [...] la lezione di un insegnante è la performance di un insegnante, e quindi, le strategie coreografiche possono essere applicate in classe per scopi di comunicazione e insegnamento, come nella danza e nel teatro.

Teniendo en cuenta la teoría de referencia y tomando una perspectiva externa a la experiencia teatral, se pudo notar una similitud entre el espacio de actuación y el aula de una escuela. En este caso concreto, la ausencia de un escenario elevado dentro del espacio de teatro sugirió una posible replicación del modelo teatral en un aula escolar.

Las observaciones se realizaron los días 15, 22, 29 de enero y 5 de febrero de 2021. Cada sesión se realizó el viernes por la mañana con una duración de dos horas y media. La investigadora fue presentada por los trabajadores culturales durante el primer encuentro del taller donde se explicó su papel. Las observaciones se basaron en capturar dos aspectos:

- las actividades teatrales finalizadas tanto al aprendizaje de la lengua cuanto a la adquisición de técnicas teatrales
- la producción lingüística del alumnado

La información de las actividades y técnicas teatrales se transcribieron mediante anotaciones escritas, mientras que la producción lingüística se observó a través del instrumento del registro anecdótico. A continuación, presentamos los dos análisis por separado.

6.3.1 Análisis de las observaciones de las actividades teatrales

Las actividades teatrales observadas proponen el uso del cuerpo y el movimiento en el espacio. A veces solo se requiere el uso del lenguaje no verbal, mientras que otras veces

se solicita explícitamente la producción verbal, ya sea para adivinar algunas escenas interpretadas por los compañeros o para expresar los propios sentimientos en la última media hora del taller.

Analizando las principales actividades teatrales utilizadas por los trabajadores culturales, encontramos algunos ejercicios ya explicados en los capítulos dedicados a la teoría de referencia (cfr. Cap. 4), como el ejercicio del espejo, la mímica y el caminar en el espacio. A continuación, se muestra la tabla con las actividades teatrales realizadas durante las cuatro observaciones tomadas en consideración. Dejamos los nombres en italiano ya que son los nombres que utilizaron los mismos trabajadores culturales para identificar las actividades con el alumnado.

n°	FECHA	ACTIVIDAD TEATRAL
1	15/01/2021	Presentazione mimata (ejercicio repetitivo que asocia la presentación con la reproducción de un gesto, primero de forma individual y luego repitiéndolo en grupo). Io sono + NOME e mi piace+ VERBO(mimato). [de forma individual] Tu sei + NOME e ti piace+ VERBO (mimato). [los otros compañeros repiten a coro]
2	15/01/2021	Camminata e scelta del saluto: caminar y elegir un saludo
3	15/01/2021	Fotografie: ejercicio de mímica (véase apéndice 6)
4	22/01/2021	Riscaldamento del corpo: ejercicios de calentamiento
5	22/01/2021	Camminata a diverse velocità: caminar en el espacio a diferentes velocidades
6	22/01/2021	La parola intraducibile: compartir la propia lengua
7	22/01/2021	Il telefono senza fili: ejercicio de reproducción de gestos en equipo (véase apéndice 7)
8	29/01/2021	Esercizio dello stormo (ejercicio de liderazgo: un participante conduce al grupo a través de gestos, sin declararlo)
9	05/02/2021	Improvvisazione sulle stagioni (improvisaciones sobre temas relacionados con las estaciones)

10	05/02/2021	Esercizio dello specchio: reproducción sincrónica de los gestos de la pareja. (véase apéndice 8)
----	------------	--

Tabla 4: fecha y actividades teatrales observadas

6.3.2 Análisis de fichas de observación

A continuación, analizamos algunas producciones lingüísticas observadas durante el taller de teatro y durante las actividades virtuales de lengua italiana, clasificándolas en categorías. En cambio, todas las fichas de observación detalladas son visibles en el apéndice, donde se especifican el contexto y la actividad teatral relacionada para cada producción lingüística de los estudiantes. Como ya se mencionó en el capítulo 5, la observación se centró en capturar la producción lingüística espontánea del alumnado durante la actividad teatral.

Ahora presentaremos las categorías obtenidas del análisis de las fichas de observación manteniendo el mismo nombre en clave y el mismo orden de los estudiantes indicados en la tabla 2: alumnado.

Actividad teatral	Producción lingüística	Alumnado	Categoría
Telefono senza fili	Con le dita della mani a “V” vuole dire che ha vinto	Estudiante 3	Lenguaje no verbal
Esercizio dello specchio	Con la mano a cucchiaio vuole dire che non sa cosa bisogna fare in quel momento	Estudiante 9	
Camminata	Con due dita indica i suoi occhi e poi quelli di un suo compagno per sfidarlo	Estudiante 3	
Fotografie	Giungla è foresta	Estudiante 8	Ayuda y corrección lingüística del compañero/a
Fotografie	Giungla è ambiente tropicale	Estudiante 7	
Condivisione finale	Aaa si sente come se fosse la casa, come se si sentisse a casa.	Estudiante 4	
Condivisione finale	Pioveva!	Estudiante 1+ Estudiante 4	
Condivisione finale	Scusa posso chiedere? Facciamo forse meglio così che qualcuno che no è di gruppo dice cosa hai capito	Estudiante 7	
Improvvisazioni	Temporale è <i>storm</i>	Estudiante 7	

Fotografie	Chi è che fa la foto?	Estudiante 3	Aclaración lingüística de un término
Fotografie	Qual è il vantaggio?	Estudiante 4	
Improvvisazioni	Ma cosa è il titolo del primo gruppo?	Estudiante 2	
Riscaldamento	C'è una parola che non ho capito... "scontate", cosa vuole dire?	Estudiante 1	
Riscaldamento	È bellissimo!	Estudiante 1	Expresión de aprecio por la actividad teatral en curso.
	È bellissimo perché io qui faccio tanta ginnastica	Estudiante 3	
Condivisione finale	Lei ha tanta voglia di fare	Estudiante 4	
Improvvisazioni	Ho capito tutto! Bello il teatro così!	Estudiante 7	

Tabla 5: Análisis de la producción lingüística del alumnado durante el taller de teatro

Fecha	Producción lingüística	Alumnado	Categoría
I° actividad de lengua italiana	Hai scritto contenta senza "n"	Estudiante 11	Ayuda y corrección lingüística del compañero/a
	Sorpresa è quando rimani scioccata	Estudiante 7	
	Attenta a utilizzare "snob". Non è una bella parola	Estudiante 7	
II° actividad de lengua italiana	No sbagliato, sbadiglio!	Estudiante 1	
	Il genere è maschile come in francese. Anche un maschio e cento donne è sempre maschile	Estudiante 6	
I° actividad de lengua italiana	Gioia si dice allegria?	Estudiante 11	Aclaración lingüística de un término o una regla gramatical.
	Disgusto è avere puzza sotto il naso?	Estudiante 1	
	Questo invidioso è sinonimo di geloso?	Estudiante 1	
II° actividad de lengua italiana	Una domanda, se maschio e femmina plurale, quale verbo va?	Estudiante 3	
	Ansia solo si collega alla paura? Perché capisco che l'ansia può essere anche positiva.	Estudiante 6	
III° actividad de lengua italiana	La mano, normalmente questo vedo maschio...il mano	Estudiante 3	
IV° actividad	Ironia può essere anche cattivo no?	Estudiante 4	

	Si possono considerare ironici i film di Charlie Chaplin?	Estudiante 11	
III° actividad de lengua italiana	Anche in Ucraina mettiamo la fede sul destro e quando divorziamo sul sinistro! Tu XXX a che dito porti l'anello? L'anello prima del matrimonio si mette a destra e poi il giorno del matrimonio si sposta a sinistra. Abbiamo anche noi questa cosa nel nostro paese, dare qualcosa con la mano sinistra ai vecchi è maleducazione. En mi paise se dise quien puè scrivere con la mano sinistra è più intelligente	Estudiante 7 Estudiante 11 Estudiante 4 Estudiante 6	Aspecto cultural y comparaciones con el país de origen

Tabla 6: Análisis de la producción lingüística del alumnado durante las actividades virtuales de lengua italiana.

Para las actividades teatrales y de lengua italiana, surgieron dos categorías idénticas: ayuda y corrección lingüística del compañero y aclaración lingüística de un término de lengua italiana. Comparando las dos tablas, lo que se observa es que en ambos tipos de actividades los participantes se ayudan y corrigen entre sí, sin ser solicitados por los trabajadores culturales o por la investigadora. También muestran interés y deseo de aprender nuevas palabras. Especialmente en las actividades de lengua italiana, se hacen preguntas sobre aclaraciones gramaticales de algunas formas irregulares. Además, durante las actividades de lengua emerge la categoría del aspecto cultural que en los encuentros presenciales solo se registra durante la actividad de círculo compartido. En cambio, durante las actividades teatrales se destaca el uso del lenguaje no verbal, que no aparece como una categoría dominante en las actividades virtuales de lengua italiana, quizás debido al medio telemático. De las fichas de observación (véase apéndice 3) se nota la asistencia asidua de los estudiantes a las actividades teatrales dado que en las cuatro observaciones el número de ausentes nunca supera las dos unidades. En las actividades de lengua italiana el número de ausentes es ligeramente más alto. La lengua italiana fue utilizada en todas las actividades, aunque en ocasiones, especialmente para una estudiante, la traducción al inglés fue fundamental para comprender los ejercicios teatrales y la actividad de círculo compartido. En efecto, no todos los participantes alcanzaban un nivel de lengua italiana A2.

6.4 El diario del investigador

La información contenida en el diario del investigador se centra principalmente en las impresiones y sentimientos del investigador con respecto a la realización de las actividades teatrales, pero también de las actividades virtuales de lengua italiana. Según las notas, además de las nuevas reglas de distanciamiento físico y de la imposibilidad de ejercitar la expresividad facial completa, las otras dificultades encontradas durante las actividades teatrales fueron:

- la presencia de un calentamiento de aire ruidoso que a veces comprometía la comprensión lingüística

Quando il riscaldamento ad aria è acceso è davvero fastidioso perché produce un rumore di sottofondo che va a sormontare il tono di voce dei partecipanti, già compromesso dall'utilizzo della mascherina. (15/01/2021)

- el sonido de los móviles

Alcuni corsisti non spengono i cellulari che suonano e interrompono l'atmosfera dell'esercizio a specchio, nonostante all'inizio di ogni incontro di laboratorio vengono invitati a metterli in modalità silenziosa (29/01/2021)

- habla demasiado rápida y elección de términos abstractos por parte de los trabajadores culturales

L'operatrice parla in italiano troppo velocemente, alcuni dei partecipanti non sembrano capire cosa lei stia dicendo, soprattutto nell'attività di riscaldamento corporale. (22/01/2021)

Vengono utilizzate parole alcune volte poetiche o complesse e i corsisti hanno difficoltà a capire i temi da rappresentare durante le improvvisazioni. (29/01/2021)

Sin embargo, hay que decir que incluso los propios trabajadores culturales se dieron cuenta desde el tercer encuentro de la dificultad de comprensión lingüística de algunos temas. Por eso nos propusieron mantenerles actualizados sobre los aspectos lingüísticos que se enfrentaban durante las actividades de lengua italiana, con el fin de ofrecerles ideas temáticas para los ejercicios teatrales.

Dopo aver affrontato nella lezione online alcuni nomi irregolari inerenti alle parti del corpo, oggi gli operatori teatrali hanno fatto condurre il riscaldamento corporeo ai partecipanti, così che fossero loro stessi a pronunciare una parte del corpo da riscaldare. (05/02/2021)

En cuanto a los problemas encontrados durante las actividades virtuales de lengua italiana, estos suelen estar relacionados con los de la didáctica a distancia:

Le difficoltà tecniche riscontrate oggi sono state quelle relative alla didattica a distanza che obbliga gli apprendenti a stare dietro uno schermo, che la maggior parte delle volte è quello ridotto di un telefonino. Questo implica il vedere le immagini in formato ridotto e perdere il contatto visivo con gli altri compagni. (19/01/2021, primo incontro online)

Non è facile riuscire a garantire i turni di parola per dare a tutti la possibilità di esprimersi. Chi ha un livello linguistico più consolidato parla di più. (2/02/2021, terzo incontro online)

- ruidos de fondo debido a la conexión en línea desde lugares públicos

Alcuni partecipanti erano al bar e si sentiva rumore di sottofondo. (09/02/2021, quarto incontro online)

- retrasos y problemas de conexión

L'attività online questa volta è più difficoltosa, alcuni studenti si connettono in ritardo, altri hanno problemi di connessione e altri di audio. La situazione si assesta solo dopo 20 minuti che, in accordo con tutti, si decide di recuperarli alla fine. (26/01/2021, secondo incontro online)

La difficoltà riscontrata oggi è quella di connessione e di utilizzare le stanze virtuali su zoom. La nuova partecipante che aspettavamo si è poi disconnessa, alcuni non attaccavano il video (05/02/2021, quarto incontro online)

- dificultad para manejar una clase con diferentes habilidades

Nonostante i partecipanti siano stati selezionati tenendo in considerazione il prerequisito di livello linguistico A2, la classe non risulta omogenea e alcuni sembrano avere più difficoltà. XXX ha per esempio già un livello B1 pieno, mentre YYY è ad un livello A1 e necessita alcune volte della traduzione in inglese.

A pesar de algunas dificultades, el diario del investigador presenta varias notas muy positivas sea en la conducción del taller de teatro como en la conducta e interés del alumnado en las actividades. Sobre los comportamientos positivos de las trabajadoras culturales, se deduce que una conducción empática de las actividades ayuda a desarrollar en el alumnado una mayor confianza en sí mismo y en el grupo.

Le operatrici teatrali riescono a trasformare un problema in occasione di crescita. Il rumore del riscaldamento viene posto come motivazione per alzare il proprio tono di voce oppure per chiedere gentilmente ai compagni di farsi sentire meglio. (15/01/2021, primo incontro teatrale)

Quando XXX interrompe l'improvvisazione dichiarando a voce alta l'errore e dicendo: "scusa ho sbagliato!", le operatrici sono comprensive e le fanno a capire che a teatro non c'è nulla di sbagliato. (29/01/2021, terzo incontro teatrale)

Esta adquisición de confianza también se refleja en una mayor fluidez y seguridad a la hora de hablar italiano

Durante la condivisione finale XXX dice che ha difficoltà a parlare in pubblico perché si sente giudicata, l'operatrice teatrale si distende vicino a lei nel centro del cerchio e le fa fare un esercizio di autoconsapevolezza. La partecipante sembra calmarsi e dice "avevo dimenticato gli altri". (29/01/2021, terzo incontro teatrale)

Además, los trabajadores culturales intentan dejar a cada participante su propio espacio de expresión. Si esto no ocurre, invitan a los participantes a que presten atención a las necesidades del grupo.

Durante la condivisione finale, emergono alcuni leader che parlano di più rispetto ad altri. XXX va via prima senza esprimere le sue sensazioni. L'operatrice teatrale riesce con delicatezza a far osservare questa cosa, invitando i compagni a lasciare a tutti uno spazio di espressione. YYY dice "è vero!". (22/01/2021, secondo incontro teatrale)

En cuanto al interés y a las conductas positivas, en las notas se observa que el alumnado nunca se negó a hacer una improvisación o un ejercicio teatral.

Sono rimasta stupita che fin al primo incontro siano riusciti con così tanta facilità a fare l'esercizio di guardarsi negli occhi e salutarsi, senza neppure conoscersi (5/02/2021)

Incluso durante las actividades de lengua italiana, los estudiantes demostraron ser muy colaborativos entre sí mediante el intercambio de sugerencias de aplicaciones e imágenes para practicar la lengua

XXX invia sul gruppo WhatsApp un'immagine rappresentante diverse emoticon e le relative emozioni viste durante l'incontro online. (19/01/2021)

Con enorme piacere già alla sera stessa XXX manda un piccolo pezzo del suo diario con scritto quello che aveva imparato di nuovo a lezione. (26/01/2021)

XXX ha condiviso sul gruppo WhatsApp una app per esercitarsi con la lingua italiana ogni giorno. (09/02/2021)

6.5 Grabaciones de audio

Las grabaciones se utilizaron para registrar y transcribir las entrevistas, completar las fichas de observación de las actividades virtuales de lengua italiana y para registrar la última media hora de la actividad de círculo compartido. Como ya hemos explicado, la última media hora del taller de teatro se dedicó a compartir los pensamientos y emociones del alumnado. Con respecto a toda la información obtenida de las grabaciones, se realizó una selección de los contenidos a analizar que llevó a identificar solo algunos datos considerados relevantes para la investigación. Se dio preferencia a la información que se refiriera a los temas de interés y relevancia de nuestra investigación, es decir:

- la actividad teatral como herramienta estratégica
- el aprendizaje de la lengua italiana
- el proceso de inclusión social de migrantes

Al identificar los datos significativos para la investigación, se llevó a cabo un proceso de codificación. El análisis se realizó de forma manual transcribiendo las grabaciones y subrayando las informaciones con distintos colores. Por tanto, fue posible identificar los temas de análisis sin el uso de software. En el apéndice se encuentra el análisis de los textos.

A continuación, presentamos los cuatro temas finales identificados por el análisis de contenido de la actividad de círculo compartido.

Numero de temas	Título de los temas
01.	Relación con una nueva experiencia
02.	La versatilidad del teatro 2a: el teatro como forma de arte 2b: el teatro como movimiento corporal 2c: el teatro como reducción del filtro afectivo 2d: el teatro como trabajo en equipo
03.	Sentido de gratitud por la actividad
04.	Aprendizaje de la lengua italiana

Tabla 6: Temas que surgieron de la actividad del círculo compartido

Tema 01- Relación con una nueva experiencia

De lo que surge del análisis de la actividad del círculo compartido durante los cuatro encuentros presenciales, se observa que el alumnado disfrutó de una nueva experiencia

Non ho mai fatto questo tipo di esperienza ma comunque sono contento molto.
(partecipante 2, terzo incontro teatrale)

Prima volta per me che faccio questa cosa, mi piace molto. Non sono mai andata a teatro! (partecipante 4, terzo incontro teatrale)

Questo corso mi è piaciuto tantissimo perché ho pensato, normalmente non posso fare così a casa oppure fuori dalla casa. Normalmente qui posso fare tantissimo cose.
(partecipante 3, secondo incontro teatrale)

Tema 02- La versatilidad del teatro

Esta nueva experiencia fue apreciada por el alumnado porque llevó a experimentar con el cuerpo y en relación con los demás algunas sensaciones y emociones.

Io penso che tutti oggi hanno avuto l'esperienza di esprimere tanti cose, i sogni, l'albero, il mare, la persona...con tutto il lavoro di gruppo abbiamo passato il messaggio del nostro sentimento e abbiamo ricevuto il sentimento del nostro colleghi. Era bellissimo perché veramente mai ho pensato di fare il sole. Io so disegnare il sole ma non fare con il corpo...è una bella esperienza. (Partecipante 11, terzo incontro teatrale)

Io sono molto contento, molto felice perché il primo momento che abbiamo fatto ho sentito il mio corpo fino ai miei piedi, fino alla mia testa. (partecipante 2, quarto incontro teatrale)

Para algunos, la apreciación del teatro como una forma de arte utilizada para el aprendizaje experiencial es evidente:

Io devo dire che confermo di nuovo la magia del teatro, non so dove andiamo ma sono sicurissimo che lo faremo. L'esercizio con XXX mi ha fatto ricordare il viaggio che ho fatto per arrivare qui in Italia. (partecipante 9, quarto incontro teatrale)

Io porto con me il teatro, è una grande strumento di costruzione dell'anima. Punto grazie, mille. (partecipante 1, terzo incontro teatrale)

A través del teatro, el alumnado pudo enfrentar algunos miedos, reducir el filtro afectivo y ganar más confianza con el paso del tiempo.

Io come ho cominciato primo giorno ho sentito tantissima vergogna come muoversi il corpo. Adesso mi sento che come anche se non riesci da paura o da vergogna, tu puoi fare qualcosa, tu riesci prima di paure e anche di vergogna e ora mi sento libera. Io lascia quello che pensa gli altri. (Partecipante 3, quarto incontro teatrale)

Io prima paura e nervoso ora no perché il mio cuore felice (Partecipante 8, quarto incontro teatrale)

Anche io avevo paura di scena ma ognuno di noi non è un attore vero, grazie a voi che ci avete fatto capire che non c'è mai sbagliato. (Partecipante 7, quarto incontro teatrale)

Gracias a las actividades grupales, el teatro da la oportunidad de crear una nueva red de contactos en el territorio.

Io oggi sono riuscita ad incontrare un mio compagno e questo mi piace (partecipante 10, terzo incontro teatrale)

Oggi mi porto a casa esperienza nel lavorare in un gruppo e nel sentire che siamo tutti uniti e che dobbiamo sentire non solo te stesso ma sentire tutto gruppo come...non so come spiegarlo...come tu sei. (partecipante 7, terzo incontro teatrale)

Io porto con me, l'energia di lavorare in gruppi e la felicità che brinda nel teatro quando uno espresa con el corpo tante cose (partecipante 6, secondo incontro teatro)

Tema 03 - Sentido de gratitud por la actividad

Además de ser una experiencia lúdica, el teatro también ofrece una oportunidad de crear un vínculo emocional con la ciudad donde se lleva a cabo el taller:

Io mi porto a casa il vostro gentilezza e anche il desiderio di amare la città di Mestre e di Marghera. (partecipante 9, primo incontro teatrale)

Gracias a los efectos positivos del teatro, el alumnado parece mostrar gratitud hacia esta forma de aprendizaje nunca antes experimentada:

Seconda volta io sento l'orgoglio di venire ogni giorno però voglio dirvi la verità, io non mi sento bene, però mi sento benissimo perché il teatro è il passaggio di qualsiasi personaggio (partecipante 1, secondo incontro)

Comunque io credo veramente in magico di questo teatro, perché io non ho mai pensato che potrei fare questo, non l'ho mai pensato...apprendo con il teatro veramente (partecipante 9, terzo incontro teatrale)

Io volevo ringraziare tutti, sono orgogliosa e contenta per stare qua e fare questo corso che ho visto di tanta richiesta, quindi veramente grazie. (partecipante 7, secondo incontro teatrale)

La apreciación de la actividad también se nota cuando en el segundo encuentro, los participantes dicen haber contado a sus amigos y familiares sobre la experiencia teatral, quienes a su vez hubieran querido inscribirse en el mismo taller.

Io avevo una compagna dell'altro corso e le ho parlato della prima lezione e lei ...come dirlo...era molto entusiasmata per venir e este curso ma OPT2 ha detto che ya era troppo. Dopo de averle preguntato subito ha chiamato a OPT2 e lei ha detto che no, che no poteva. (partecipante 6)

Ho raccontato a mia sorella a Londra la nostra vita del teatro del primo giorno e lei si è interessato di fare questo, interessato tanto. (partecipante 4)

E una ragazza che è qua in Italia, mia conoscenza dall'Ucraina ha visto questo corso e ha detto: "Ah, che bello anche io vorrei andare", e io ho scritto un messaggio che chiami il numero sulla pubblicità ma hanno detto che sono a posto (partecipante 7)

Anche io dito ai miei amici di Cina, anche loro lavoro a teatro...come si dice ...
actress, e loro molto felici per me perché da quando io arriva Italia, ...come si
dice...I say Goodbye with theatre. (partecipante 5)

Aunque los trabajadores tenían el deseo de incluir y aceptar a la mayor cantidad de
personas posible en el taller de teatro, numerosas solicitudes tuvieron que ser rechazadas
por razones de organización y seguridad. Lo dicho no hace más que resaltar hasta qué
punto el interés y aprecio de los estudiantes por esta actividad es una evidencia real.

Tema 04- Aprendizaje de la lengua italiana

El teatro también ofrece la posibilidad de aprender la lengua italiana que resulta ser una
de las razones básicas por las que el alumnado decidió participar en el taller.

Io mi porto a casa una nuova parola: “vantaggio”. (partecipante 3, primo incontro
teatrale)

Ma è importante anche per chi deve imparare italiano e per chi ha problemi di
lanciare nuove parole. Perché se viviamo tra i bengalesi non esce fuori le nuove
parole ma se sto tra qualche italiani ogni minuto, ogni secondo, tu impari nuove
parole. (partecipante 4, secondo incontro teatrale)

Quando scegliamo di vivere in un altro paese del nostro è evidente che parlare la
lingua di questa paese serve per integrare nella società, capire quando tu vai a
supermercato, all’ospedale. (partecipante 11, secondo incontro teatrale)

La integración lingüística de los migrantes, por tanto, va de la mano con la integración
social y territorial, como también se puede ver en las motivaciones dadas por el alumnado
para formar parte del taller.

In questo percorso spero di conoscere di più la città di Mestre e imparare meglio
l’italiano (partecipante 6, primo incontro teatrale)

Per comunicare altri genti e migliorare la mia lingua italiana. Con covid nel 2020 il
livello della lingua si è abbassata. (partecipante11, primo incontro teatrale).

Spero di imparare nuove parole e di conoscere la gente. Questo ambiente è proprio
nuovo per me e sono felice. (partecipante 4, primo incontro teatrale)

CAPÍTULO 7

RESULTADOS E IMPLICACIONES EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS

7.1 Introducción

A continuación, se comentarán los datos analizados en el capítulo 6 y se presentarán las actividades virtuales de lengua italiana realizadas durante los cuatro encuentros. Las propuestas didácticas se basan en el plan de estudios de la Sociedad Dante Alighieri ADA¹¹⁶ y en el nivel A2 de lengua italiana.

7.2 Resultados de los datos analizados

Como se observa en el análisis de los datos, tanto los trabajadores sociales como los culturales tienen como objetivo la integración social y lingüística de los migrantes. En este sentido, se optó para realizar el taller de teatro en lengua italiana L2 como una herramienta capaz de cumplir con este propósito. En efecto, las actividades teatrales permiten suavizar las dificultades lingüísticas gracias al uso del lenguaje corporal dentro de un espacio protegido. A través del taller, el alumnado puede explorar algunas emociones nuevas y practicar cómo expresarlas a través de la lengua italiana y la relación con los demás. El deseo de integración social y lingüística dentro del territorio también se manifiesta en el alumnado, que aprecia el teatro como una forma de arte capaz de permitirle experimentar la lengua italiana con el cuerpo y de conocer a otras personas. De esta manera, se consigue enriquecer a la red de contactos y experiencias reales en el tejido urbano de la ciudad.

A pesar de esto, todavía es necesario trabajar para poder proponer talleres completamente inclusivos, donde los destinatarios no solo sean personas de países terceros sino también hablantes nativos de lengua italiana. Por lo tanto, se aconseja seguir trabajando en esta dirección y empezar gradualmente a proponer talleres mixtos para facilitar el proceso de inclusión dentro del territorio. Dado que las actividades teatrales requieren mucho el uso

¹¹⁶ ADA: Attestato Dante Alighieri (Piano dei corsi) ofrece una descripción detallada de los contenidos de los cursos para el aprendizaje de la lengua italiana como L2/LS ofrecidos por la Società Dante Alighieri

del cuerpo, se podría apreciar más un taller mixto sin que el alumnado sintiera demasiado la brecha lingüística.

De hecho, la necesidad de mejora lingüística y comunicativa surgió entre las motivaciones que llevaron a los participantes a inscribirse en este taller. Esta motivación se manifiesta con el interés en entender el significado de palabras nuevas y en la voluntad de ayudar a otros compañeros lingüísticamente. En este sentido, los registros anecdóticos muestran que las actividades teatrales facilitan la estrategia educativa de tutoría entre iguales. Los participantes se ayudan los unos con los otros y se corrigen lingüísticamente de manera espontánea, sin ser solicitados por alguien externo. Esta ayuda mutua se traduce en solidaridad entre el alumnado, que no solo se ayuda lingüísticamente, sino que también comparte sus experiencias, miedos y dificultades. Al hacerlo, se mejora la relación entre compañeros, se reduce el filtro afectivo y se genera un ambiente sereno que aumenta la motivación para la actividad. Por lo tanto, el teatro parece ofrecer herramientas útiles tanto para suavizar las dificultades lingüísticas como personales.

Por esta razón, es necesario dotar a los trabajadores culturales de algunas herramientas lingüísticas para manejar mejor un taller de teatro en lengua italiana L2. En efecto, uno de los otros temas que surgen con mayor claridad es la preocupación de los trabajadores culturales en la gestión lingüística del taller. Estas dificultades a veces se han manifestado mediante el uso de un lenguaje demasiado complejo o abstracto y de un habla rápida. Esto no se traduce en imponer a los trabajadores culturales que hablen un extremo de la variedad definida como “foreigner’s talk¹¹⁷” (Balboni, 2012), sino más bien significa poder proporcionar un “modello di lingua comprensibile e sufficientemente corretto, che permetta allo studente di rielaborare anche la propria interlingua e di sviluppare le proprie abilità di produzione ed interazione orale attraverso strategie che trasformino l’input in intake” (Diadori, 2004, p. 83).

La necesidad de colaboración entre los trabajadores culturales y nosotros fue necesaria para poder combinar los aspectos de las actividades teatrales con los de las actividades de lengua italiana L2, y viceversa. Si al comienzo del estudio nos habíamos fijado como objetivo el de realizar una revisión lingüística de los aspectos que surgían espontáneamente en el taller de teatro, durante las cuatro observaciones nos dimos cuenta

¹¹⁷ Foreigner’s Talk: Secondo la definizione che dà Balboni (2012, p.111) sono: “tentativi, spesso controproducenti, di un madrelingua di farsi capire da un ‘forestiero’, simili a quelli per farsi capire da un bambino. [...] è una lingua non autentica”

de que el modelo de trabajo no podía ser unidireccional. Para aprovechar al máximo la repetición lingüística (Morosin, 2018. Cfr. Cap. 1), se sintió la necesidad de intercambiar las informaciones entre los trabajadores. A través de las observaciones, pudimos identificar los aspectos lingüísticos que necesitaban revisión, pero al mismo tiempo, los trabajadores culturales necesitaban estar informados sobre los aspectos lingüísticos y temáticos que surgían durante las actividades de lengua. De esta manera, los trabajadores culturales también tenían la oportunidad de ofrecer a través de las actividades teatrales una revisión de algunos aspectos lingüísticos surgidos de las actividades de lengua. Este círculo ofrece la posibilidad de realizar actividades interconectadas y de exponer a los participantes a los mismos inputs lingüísticos varias veces y de diferentes formas. Al hacerlo, basándose en la teoría de referencia de la neurociencia, se produce un proceso de repetición que facilita el proceso de memorización lingüística.

Por eso, parece oportuno recomendar esta forma de trabajo, también porque ofrece a los mismos trabajadores del sector la posibilidad de enriquecer su formación y de acercarse a nuevas metodologías. Los profesores de lenguas pueden observar técnicas teatrales útiles para facilitar el aprendizaje experimental de lenguas, mientras que los trabajadores culturales pueden acercarse a aspectos de la didáctica de las lenguas que nunca antes habían tratado y que son, en cambio, uno de los elementos de interés de los participantes en el taller. En este sentido, se considera una buena idea poder ofrecer encuentros de formación sobre la didáctica de la lengua italiana como segunda lengua, con el fin de desarrollar una conciencia lingüística útil a la hora de proponer determinados tipos de ejercicios y actividades teatrales.

Otro aspecto que se desprende de las observaciones es que para proponer las actividades teatrales sería mejor disponer de un espacio sin ruidos fuertes y continuos para no comprometer de alguna forma la comprensión lingüística del alumnado. También cuando se trata de las actividades de lengua italiana, se prefiere la didáctica presencial para evitar algunos problemas de conexión y para poder experimentar libremente con algunas de las técnicas teatrales observadas durante el taller.

En cualquier caso, el alumnado se mostró entusiasmado por participar en el taller, sugiriéndolo incluso a familiares y amigos. En efecto, hubo muchas solicitudes de participación y se creó una lista de espera. A pesar de las medidas contra la propagación del SARS-CoV-2, lo que surgió de las observaciones es que el teatro permite jugar con

todo. Antes de la actual situación de emergencia, las actividades teatrales utilizaban a menudo el contacto humano como instrumento de conocimiento entre los participantes, mientras que ahora el teatro consigue utilizar la distancia, la amplificación de la mirada y del lenguaje no verbal para lograr el mismo propósito.

En conclusión, la naturaleza flexible de las actividades teatrales les permite adaptarse a diferentes situaciones, contextos y participantes y ofrecer herramientas estratégicas de comunicación y educación.

7.3 Las actividades virtuales de lengua italiana

A continuación, se presentan las actividades virtuales de lengua italiana propuestas al alumnado el martes por la mañana, de 9 a 10. Las actividades se basaron en el programa de estudios ADA y en un nivel A2 de la lengua italiana. Las unidades didácticas se realizaron teniendo en cuenta todo el léxico producido durante el taller de teatro y prestando especial atención a las dificultades de expresión encontradas durante la actividad de círculo compartido. Analizando las fichas de observación y las grabaciones de audio, se decidió realizar una revisión lingüística de las emociones, los estados de ánimo y algunas partes del cuerpo. Para cada unidad didáctica se identificaron los objetivos lingüísticos y se intentó incluir algunas actividades teatrales observadas durante el taller. A pesar de la didáctica a distancia, lo que intentamos hacer fue ofrecer una revisión lingüística de los aspectos que surgían durante el taller y combinar esto con una readaptación de algunos ejercicios teatrales. La gestión de las actividades de lengua italiana se facilitó también gracias al apoyo de la voluntaria del Servicio Civil que se encargó de pasar lista y transcribir los nuevos términos lingüísticos en el chat en línea.

7.3.1 Actividad 1

La actividad número uno consiste en la revisión de algunos elementos lingüísticos surgidos durante el taller de teatro. En la actividad del círculo compartido, el alumnado demostró dificultad en expresar sus emociones y en comunicar cómo se sintieron durante la experiencia del taller. Los primeros diez minutos se dedicaron a la presentación del

alumnado y luego se empezó la actividad proponiendo imágenes de máscaras y emoticonos.

Fecha: 19/01/2021

Duración: 1h

Nº estudiantes: 9

DESTINATARIOS	Participantes del taller de teatro
NIVEL	A2
PRERREQUISITOS LINGÜÍSTICOS	Conocer la conjugación del verbo: “chiamarsi”
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	Saber expresar estados de ánimo, sentimientos, emociones: Wow!, Che tristezza!, Che schifo!, Ho paura di... ¹¹⁸
OBJETIVOS LÉXICOS	Los nombres de las emociones básicas (rabbia, tristezza, gioia, disgusto, paura, sorpresa)
ACTIVIDAD TEATRAL	Presentazione mimata ¹¹⁹
TIPO DE CLASE	Multilingüe
CONTEXTO	Italiano L2
MATERIALES	Pdf, imágenes
MÉTODO DE TRABAJO	En la plataforma ZOOM, clase entera

FASE DE MOTIVACIÓN

Se plantean preguntas generales sobre las imágenes presentadas

1. Secondo voi, di cosa parliamo oggi?
Cosa sono queste immagini?
Dove usate le maschere e dove le faccine?

¹¹⁸ Esprimere sentimenti come paura, soddisfazione interesse ecc. (ripresa e ampliamento). (Attestato ADA - livello A2, 2014, p. 62)

¹¹⁹ Elementi sociolinguistici: presentarsi/presentare in contesti vari (ripresa e ampliamento). (ADA, p. 82)
Strategie comunicative: Usare linguaggi non verbali (gesti, espressioni del volto) per colmare o rendere maggiormente comprensibile la produzione linguistica (ripresa e ampliamento). (ADA, p. 63)



FASE DE GLOBALIDAD

Se pide al alumnado que identifique las máscaras que no están contentas de hacer teatro y que justifique el motivo, prestando atención a la expresión facial. Se propone un ejercicio en el que es necesario asignar el nombre de una emoción a cada imagen.

2. Chi non è felice di fare teatro?

Come si chiamano le maschere e le faccine? Inserisci il nome



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____

TRISTEZZA RABBIA PAURA SORPRESA GIOIA DISGUSTO

FASE DE ANÁLISIS

Se pide a los estudiantes que dejen tiempo para que incluso las máscaras y emoticonos se presenten y expresen su emoción a través de frases, onomatopeyas o verbos de acción.

3. Le maschere e le faccine si presentano, cosa dicono? Cosa fanno?



FASE DE SÍNTESIS

Cada estudiante elige una emoción para personificar e imita la expresión con su rostro. Un estudiante tiene que adivinar la emoción que imitan los otros compañeros. Una vez identificada la emoción correcta, cada estudiante se presenta con el nombre de la emoción y dice lo que hace, imitando el verbo. Los otros repiten la presentación a coro, cambiando

el pronombre personal (io->tu). El ejercicio teatral utilizado es el de la presentación animada, observado durante el taller:

Io mi chiamo+ emozione e + verbo (mimato)

Tu chiami + emozione e + verbo (mimato)

4. Scegli di essere un'emozione e imita con la tua faccia l'espressione.

Un tuo compagno deve indovinare la tua emozione.

Ora, presenta la tua emozione e imita con i gesti l'azione.

Io mi chiamo tristezza e piango (verbo mimato)

Da solo

Tu ti chiami tristezza e piangi (verbo mimato)

Classe intera

7.3.2 Actividad 2

Fecha 26/01/2021

Duración: 1h

Nº estudiantes: 10 (8+2 nuevos)

DESTINATARIOS	Participantes del taller de teatro
NIVEL	A2
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	Expresar y justificar sentimientos. Hacer preguntas sobre los sentimientos de otras personas ¹²⁰ .

¹²⁰ Interazione: esprimere e giustificare sentimenti come paura, soddisfazione, interesse ecc. e porre le domande circa le ragioni di sentimenti altrui. (Attestato ADA - livello A2, 2014, p. 65)

OBJETIVOS GRAMATICALES	Concordancia de género de adjetivos calificativos relacionados con estados de ánimo y sentimientos.
OBJETIVOS LÉXICOS	Las emociones y sus adjetivos
OBJETIVOS CULTURALES	Nombres propios italianos y sus diminutivos.
ACTIVIDAD TEATRAL	Recitar las líneas de un texto breve y escribir un guión breve ¹²¹
TIPO DE CLASE	Multilingüe
CONTEXTO	Italiano L2
MATERIALES	chat de WhatsApp ¹²² , Pdf, imágenes
MÉTODO DE TRABAJO	En la plataforma ZOOM, clase entera

FASE DE MOTIVACIÓN

Se presenta un chat de WhatsApp y se hacen preguntas generales



Che tipo di chat è?

Quanti sono i partecipanti?

Come si chiamano?

Usano dei diminutivi?

Avete dei diminutivi o soprannomi?

Di cosa stanno parlando?

Ci sono emozioni che riconoscete?

¹²¹ Produzione scritta: Organizzare una conversazione formale di argomento familiare (ADA, p. 68)

¹²² Comprensione scritta: Estrapolare le informazioni fondamentali in materiale scritto di uso corrente (ripresa e ampliamento) (Attestato ADA, 2014, p. 70)

FASE DE GLOBALIDAD

A cada estudiante se le atribuye un personaje del chat de WhatsApp. La tarea es leer el mensaje en voz alta. Por lo tanto, se propone un verdadero o falso para verificar la comprensión del chat.

1. Leggi a voce alta quello che dice il tuo personaggio nella chat e completa il vero falso.

	VERO	FALSO
1. Enrico è felice per l'esame di domani		
2. Maria è annoiata e sbadiglia tutto il giorno	V	F
3. Martina è triste perché piove	V	F
4. Francesco è arrabbiato	V	F
5. Edoardo è contento per Martina	V	F

FASE DE ANÁLISIS

Para empezar a introducir el tema gramatical de adjetivo y concordancia de género, se llama la atención de la clase al único mensaje donde se omite el nombre de la persona del chat de WhatsApp. Se pregunta si es un hombre o una mujer quien escribe ese mensaje. Por último, pedimos que a esta persona del grupo se le dé un nombre italiano.

2. Chi scrive questa frase? Come si chiama?



A continuación se propone rellenar una tabla con los nombres y los adjetivos de los sentimientos que se encuentran en el chat. Se pide a los alumnos que encuentren la regla para expresar sus sentimientos.

3. Completa la tabella con le informazioni nella chat.

SENTIMENTO	COME TI SENTI?	CHI LO DICE? m/f ?
	Sono preoccupato	
rabbia		
tristezza		
	Mi sento felice	
	Sono annoiata	

4. Prova a spiegare a un tuo compagno/a la regola per esprimere come si sente.

FASE DE SÍNTESIS

Se les pide a los estudiantes que reutilicen las expresiones para reconstruir un chat de grupo todos juntos. La tarea es cambiar los nombres de los amigos en el grupo y justificar los sentimientos con otras razones. Luego se les piden que vuelvan a leer el chat en voz alta.

5. Ora scrivete voi una chat di gruppo con altri nomi e le altre emozioni



7.3.3 Attività 3

Fecha: 2/02/2021

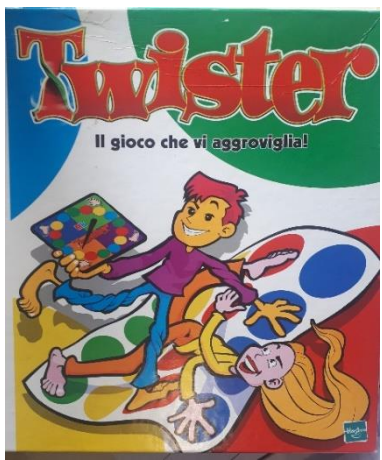
Duración: 1,5h

N° estudiantes: 8

DESTINATARIOS	Partecipanti del laboratorio di teatro
NIVEL	A2
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	Saper riconoscere le parti del corpo e associarle con alcune azioni quotidiane
OBJETIVOS GRAMATICALES	Plural di alcuni nomi irregolari di alta frequenza relacionados con el cuerpo: mano/mani, braccio/braccia, dito/dita... ¹²³
OBJETIVOS LÉXICOS	Los nombres de las partes del cuerpo ¹²⁴ .
OBJETIVOS CULTURALES	Juegos de mesa (twister)
ACTIVIDAD TEATRAL	Ejercicios de calentamiento del cuerpo
TIPO DE CLASE	Multilingüe
CONTEXTO	Italiano L2
MATERIALES	Pdf, imágenes, caja del juego
MÉTODO DE TRABAJO	En la plataforma ZOOM, clase entera

FASE DE MOTIVACIÓN

Se presenta la imagen de la caja del juego de mesa Twister. Se hacen algunas preguntas generales sobre el juego.



Chi conosce questo gioco?

Come funziona?

Quali oggetti servono?

Quali sono i colori del tappeto?

¹²³ Morfologia e sintassi: Plurali di alcuni nomi irregolari di alta frequenza: mano/mani, braccio/braccia... (Attestato ADA, 2014, p. 73)

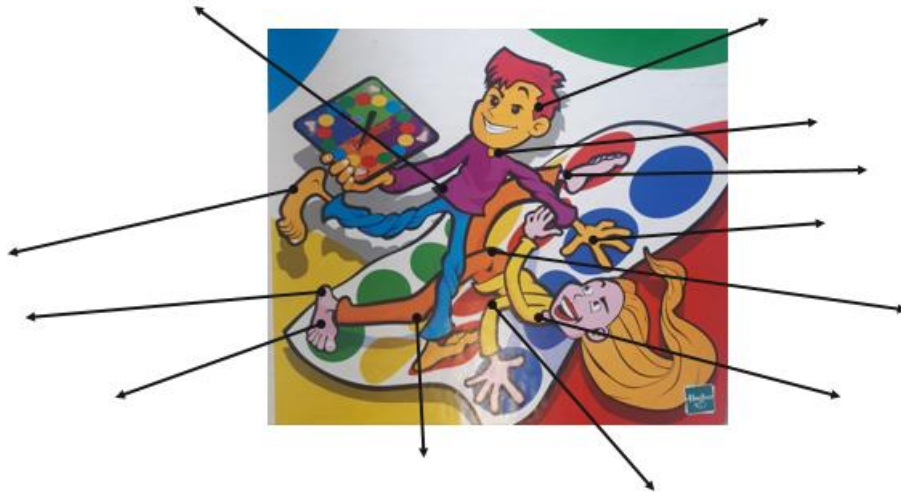
¹²⁴ Lessico: nome di alcuni parti del corpo (ripresa e ampliamento). (ADA, 2014, p. 78)

FASE DE GLOBALIDAD

Se pide a los estudiantes que lean la regla presente en el juego y se les pide que identifiquen las partes del cuerpo que no tienen que tocar el suelo. Se presenta una especie de diagrama de araña basado en la imagen del juego. La tarea es rellenar la imagen con los nombres de las partes del cuerpo que faltan.

1. Leggi la regola del gioco. Riconosci alcune parti del corpo?

Attenti a non perdere l'EQUILIBRIO!
Seguite le indicazioni della freccia senza cadere.
Non toccare il tappeto con il ginocchio o con il gomito!



2. Trova nell'immagine le parti del corpo che non possono toccare il tappeto
Inserisci nel disegno le altre parte del corpo

FASE DE ANÁLISIS

Se llama la atención sobre los plurales irregulares de algunas partes del cuerpo. Se les pide a los estudiantes que digan cuántas rodillas, brazos, manos y dedos están presentes en la imagen y que enumeren algunas acciones que se pueden realizar con estas partes del cuerpo.

3. Conta quante sono le parti del corpo nell'immagine?

Parte del corpo (singolare)	Numero totale	Parti del corpo (plurale)
ginocchio	4	
braccio		
mano		
dito		

4. Cosa puoi fare con queste parti del corpo?

PARTE DEL CORPO	MOVIMENTO
ginocchia	
braccia	
mani	
dita	

FASE DE SÍNTESIS

Los estudiantes reutilizan el vocabulario para realizar la actividad de calentamiento corporal guiada. Cada estudiante debe decirles a sus compañeros que hagan un movimiento o gesto con una parte del cuerpo.

5. Ora immagina di essere al laboratorio teatrale e di fare il riscaldamento. Chiedi ai tuoi compagni di fare un movimento con una o più parti del corpo.

7.3.4 Actividad 4

Ante la presencia de nuevos estudiantes, se decidió seguir trabajando en las partes del cuerpo, con el fin de afrontar mejor la actividad de calentamiento. Teniendo en cuenta que durante el taller de teatro el alumnado había experimentado la actividad del espejo, intentamos seguir trabajando en este aspecto.

Fecha: 9/02/2021

Duración: 1,5 h

Nº estudiantes: 8

DESTINATARIOS	Participantes del taller de teatro
NIVEL	A2
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	Saber describir los movimientos del cuerpo para imitar una acción diaria ¹²⁵
OBJETIVOS GRAMATICALES	Repasar algunos pronombres ¹²⁶ y verbos reflexivos de uso diario (pettinarsi i capelli, truccarsi, lavarsi il viso..)
OBJETIVOS LÉXICOS	Los nombres de las partes del cuerpo y sus movimientos
OBJETIVOS CULTURALES	Dibujos animados
ACTIVIDAD TEATRAL	Ejercicio del espejo y comentario de los movimientos ¹²⁷
TIPO DE CLASE	Multilingüe
CONTEXTO	Italiano L2
MATERIALES	Pdf, imágenes, video de youtube ¹²⁸
MÉTODO DE TRABAJO	En la plataforma ZOOM, clase dividida en parejas a través de la función de grupos en ZOOM

FASE DE MOTIVACIÓN

Se presenta la imagen del dibujo animado “Biancaneve e i sette nani” y se hacen algunas preguntas generales.

1. Sapete chi è la persona nell’immagine?

Conoscete il titolo del cartone animato?

Esiste nel vostro paese? Qual è il titolo nella vostra lingua?

¹²⁵ Produzione orale: Descrivere aspetti quotidiani del proprio ambiente, ad esempio la gente, i luoghi, gli eventi, le esperienze di lavoro o di studio (ripresa e ampliamento) (Attestato ADA, 2014, p. 67)

¹²⁶ Morfologia e sintassi: i pronomi riflessivi (ripresa e ampliamento). (ADA, 2014, p. 74)

¹²⁷ Comprensione orale: recepire istruzioni formali e informali su argomenti quotidiani (indicazioni, istruzioni ... ecc.) (ADA, 2014, p. 69)

¹²⁸ Comprensione orale: cogliere l’essenziale in messaggi e annunci, chiari di ritmo adeguato (ADA, p. 69)

Cosa fa la strega?

TITOLO DEL CARTONE ANIMATO:



<https://www.youtube.com/watch?v=Pq26osooXnA>

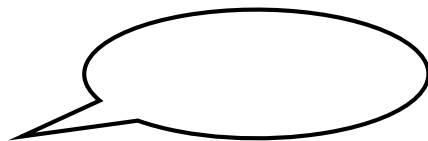
FASE DE GLOBALIDAD

Se ve un fragmento del video del dibujo animado y se les pide a los estudiantes que expliquen qué característica especial tiene el espejo y qué pregunta hace la bruja al espejo.

2. (Dopo aver visto il video, durata 1 min)

Cosa fa lo specchio? Qual è la sua caratteristica?

Cosa chiede la strega allo specchio? Completa la vignetta



FASE DE ANÁLISIS

Se pide a los estudiantes que identifiquen las partes del cuerpo que utiliza la bruja para mirarse en el espejo y que describan los movimientos que hace. Se presta atención al verbo de la acción “specchiarsi” y se les pregunta por la particularidad del verbo. Para

ayudarles, se puede decir que el verbo se comporta como el verbo “chiamarsi” que ya conocen.

3. Quali parti del corpo usa la strega per specchiarsi?

Che movimenti fa?

Voi vi specchiate così alla mattina?

Che tipo di verbo è “specchiarsi”?

Se divide el alumnado en parejas y se les da un verbo reflexivo de uso común para representarse. La pareja tiene que identificar quién de los dos estudiantes hace el papel del espejo parlante y quién representa el verbo con gestos. El estudiante que tiene el papel del espejo parlante tiene que describir los movimientos del cuerpo que hace el otro compañero para imitar el verbo reflexivo.

Hay tres reglas a seguir, es decir: escribir por lo menos cuatro frases, usar tres partes del cuerpo distintas y no pronunciar nunca el verbo que le hemos asignado porque eso es lo que tienen que adivinar los demás compañeros. Después de dividir la clase en parejas, se asignan los verbos, es decir: truccarsi, pettinarsi i capelli, lavarsi il viso e togliersi la maglietta.

4. Ora a coppie cercate di rappresentare il verbo riflessivo che vi diamo.

Uno di voi imita con i gesti il verbo, mentre l'altro è lo specchio parlante e descrive a voce alta i movimenti del compagno.

Ci sono tre regole da seguire:

- scrivere almeno quattro frasi
- utilizzare tre parti del corpo diverse
- non pronunciare mai il verbo riflessivo che vi diamo.

FASE DE SÍNTESIS

Todas las parejas reproducen las escenas en una sola sala virtual. Los demás tienen que adivinar el verbo reflexivo que los compañeros están representando con la voz y los

gestos. Por último, los estudiantes tienen que anotar las partes del cuerpo que sus compañeros utilizan y convertirlas en plural o singular.

5. Ora a turno ogni coppia fa la sua scena.

Scrivete su un foglio le parti del corpo che usano i vostri compagni.

Indovina il verbo dei tuoi compagni.

Ora scrivi il singolare/plurale delle parti del corpo che hai ascoltato.

VERBO RIFLESSIVO	PARTI DEL CORPO	Singolare / plurale
a.	1.	
b.	2.	
c.	3.	

CONCLUSIONES

En este capítulo intentaremos dar respuesta a las preguntas de investigación triangulando los datos obtenidos de la literatura de referencia, entrevistas con los trabajadores, observaciones y grabaciones del taller de teatro y de las actividades virtuales de lengua italiana.

Primera pregunta de investigación:

¿Es posible considerar la actividad teatral como una herramienta estratégica en la didáctica de la lengua italiana L2?

Segunda pregunta de investigación:

¿Cómo se puede utilizar la actividad teatral en cuanto herramienta para desarrollar la lengua italiana L2?

A este respecto, intentamos responder investigando cuatro aspectos específicos.

Para investigar el primer aspecto, es decir, averiguar si es posible realizar actividades de teatro que al mismo tiempo favorezcan el aprendizaje de la lengua italiana como L2, nos basamos en la literatura de referencia. Según la neurociencia, las actividades experienciales permiten una implicación motora y multisensorial del estudiante y, por lo tanto, facilitan la memorización de nuevos elementos. El teatro se considera como una experiencia artística adecuada para ofrecer un acercamiento global a la lengua y capaz de provocar reacciones emocionales, motoras y creativas las que afectan de manera positiva el proceso de memorización lingüística. Las actividades teatrales recrean un espacio protegido en el que el alumnado se siente animado a aprender la lengua en la práctica (*learning by doing*). Al hacerlo, se reduce el filtro afectivo y se facilita la competencia comunicativa de una forma no percibida como artificial. Además, los estudiantes sienten que participan activamente en el proceso de creación artística y esto mejora su motivación y aumenta la atención. Las actividades teatrales también son un medio flexible y que incluyen dentro de ellas una pluralidad de lenguajes capaces de acomodar diferentes inteligencias, estilos cognitivos y contextos educativos. Cuando se trata de utilizar actividades teatrales durante la didáctica de las lenguas, siempre es bueno adaptarlas al contexto y al nivel de lengua del alumnado. Es fundamental que las actividades estén bien estructuradas, que sean secuenciales y bien conectadas entre sí. Según la literatura de referencia, el taller de teatro en lengua L2 incluye tres fases: la fase inicial que se

caracteriza por ejercicios de calentamiento corporal con el fin de romper el hielo y crear un ambiente sereno; la segunda fase, que se caracteriza por ejercicios para fomentar la expresión comunicativa y finalmente, la fase final, caracterizada por actividades de reflexión y revisión en círculos compartidos. Los numerosos talleres y experiencias teatrales en italiano L2 (Cfr. Cap. 3), también promovidos por la Unión Europea para la integración lingüística y social de los migrantes, demuestran cómo es posible realizar actividades teatrales que al mismo tiempo favorezcan el uso de la lengua. Además, el MIUR también se ha movido en esta dirección, fomentando la educación de la teatralidad en las escuelas a través de las indicaciones ministeriales de 2016 para el uso educativo de las actividades teatrales.

En cuanto al segundo aspecto que se centraba en las actividades y técnicas utilizadas por los trabajadores culturales para conciliar el aspecto teatral con el desarrollo de la lengua italiana como segunda lengua, nos hemos basado tanto en la literatura de referencia como en nuestra investigación cualitativa y exploratoria. A través de las observaciones realizadas durante nuestra investigación, fue posible documentar cómo los trabajadores culturales utilizaron algunas actividades teatrales también mencionadas en la literatura de referencia. En efecto, las actividades teatrales permiten desarrollar muchas competencias: por ejemplo, a través de la improvisación, se mejora la competencia comunicativa ya que los estudiantes simulan hechos reales y tienen la oportunidad de practicar la lengua de forma espontánea, integrando el lenguaje verbal con el lenguaje corporal. De esta manera, se facilita la memorización de vocabulario nuevo. Los ejercicios de mímica también refuerzan la capacidad de observación y memorización lingüística a través de una visualización asociada a palabras y gestos. Además de mejorar la competencia comunicativa y expresiva, el teatro permite el desarrollo de la competencia socio-pragmática a través del uso de la lengua en contexto. Gracias a algunos ejercicios teatrales específicos, es posible trabajar en más habilidades y funciones lingüísticas. Por ejemplo, mediante ejercicios de modulación de voz se trabaja la función emotiva, a través de la ‘actividad del espejo’ se desarrolla el lenguaje corporal y, por lo tanto, la función poética del teatro. La ‘actividad del espejo’ también permite al alumnado interactuar, aceptar y luego reproducir los movimientos del otro compañero. De esta manera, se ejerce la sensibilidad empática y así, se sientan las bases para el desarrollo de la competencia intercultural. Otros ejercicios teatrales permiten el desarrollo de la función

metalingüística a través de actividades de círculo compartido y revisión lingüística. A pesar de este potencial, lo que hemos observado durante nuestra investigación es la necesidad de colaboración e intercambio de conocimientos entre los trabajadores culturales y los expertos lingüísticos para conciliar más el aspecto teatral con el desarrollo de la lengua italiana como segunda lengua.

En cuanto al tercer aspecto, investigamos si las actividades teatrales favorecen el proceso de inclusión social de los migrantes, así como su aprendizaje de idiomas. En este caso también, la respuesta fue afirmativa. De hecho, las actividades teatrales permiten desarrollar el trabajo en equipo, lo que ofrece la posibilidad de ampliar la red de contactos en el tejido urbano, social y relacional de la ciudad. Además, observamos que las actividades teatrales desarrollan la estrategia educativa de la tutoría entre iguales que se traduce en ayuda lingüística y personal entre los estudiantes. Al hacerlo, se desarrolla una solidaridad empática que mejora la relación entre el alumnado y promueve un ambiente acogedor durante las actividades. Por lo tanto, los estudiantes se sienten motivados a experimentar lingüísticamente con nuevas palabras, sin sentirse juzgados, sino más bien ayudados y animados por sus compañeros. El teatro también permite suavizar las dificultades lingüísticas a través del lenguaje corporal.

En cuanto al último aspecto nos hemos centrado en investigar si existe una formación específica para saber utilizar las actividades teatrales con el objetivo de facilitar el aprendizaje de idiomas. A este respecto, nos hemos basado tanto en la literatura de referencia como en las entrevistas realizadas a los trabajadores culturales. Lo que surgió es que, para utilizar actividades teatrales durante la didáctica de las lenguas, no es necesario ser actores, sino tener una inclinación hacia las disciplinas artísticas y escuchar con empatía las posibles reacciones del alumnado a este nuevo método. Además, diferentes instituciones realizan conferencias y cursos de formación para ofrecer conocimientos teóricos y habilidades operativas sobre el teatro en el ámbito educativo. En cualquier caso, se recomienda asistir a las actividades teatrales impartidas por los trabajadores culturales para poder ver en la práctica cómo traducir el método a la disciplina de interés.

En conclusión, creemos conveniente considerar la actividad teatral como una herramienta estratégica en la didáctica de la lengua italiana L2. Aunque todavía faltan varias medidas experimentales en el campo de la didáctica a través del teatro y a pesar de las limitaciones

de la investigación que realizamos; creemos que las actividades teatrales pueden ofrecer un recurso para facilitar y hacer ameno el aprendizaje de una lengua y desarrollar habilidades relacionales y de aptitud, a través de un enfoque global. Nuestro proyecto solo es una pequeña contribución de tipo exploratorio y cualitativo a este tema, pero esperamos que iniciativas como esta puedan ayudar gradualmente a atraer un interés creciente de investigadores, instituciones educativas y profesores. Precisamente porque la innovación de la sociedad también va de la mano con la innovación del sistema escolar, en un futuro próximo se considera oportuno orientar la investigación hacia el enriquecimiento y diversificación de nuevas metodologías de didáctica, capaces de tener en cuenta los recientes descubrimientos neurocientíficos del cerebro humano y los nuevos desafíos de la sociedad. Especialmente cuando termine esta emergencia sanitaria, será necesario estar preparado para gestionar las disciplinas artísticas y teatrales, incluso dentro del currículo escolar porque, como dijo Federico García Lorca (1935), “El teatro es una escuela de llanto y de risa y una tribuna libre donde los hombres pueden poner en evidencia morales viejas o equívocas y explicar con ejemplos vivos normas eternas del corazón y del sentimiento del hombre. Un pueblo que no ayuda y no fomenta su teatro, si no está muerto, está moribundo”.

BIBLIOGRAFIA

Abrahamse, E., Majerus, S., Fias, W. E & Van Dijck, J.P. (2015). Editorial: Turning the Mind's Eye Inward: The Interplay Between Selective Attention and Working Memory. *Front. Hum. Neurosci.*, 9:616, 5-7.

DOI: 10.3389/fnhum.2015.00616, ultima consultazione 11/08/2020

Adornetti, I., Chiera, A. & Ferretti, F. (2018). Embodied cognition e origine del linguaggio: il ruolo cruciale del gesto. *Lebenswelt*, 13, 43-56.

<https://doi.org/10.13130/2240-9599/11107>, ultima consultazione il 28/06/2020

Aguilar López, A. M^a & Simarro, M. (2008). Dramatizando la gramática. *Actas del XIX Congreso Nacional de ASELE, Cáceres*, 891-901.

Aguilar López, A. M^a. (2012). Dramatizar el libro del alumno en el aula de ELE/ L2. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 14, 1-23.

Albiach, M. A. (2015). Educación intercultural, diversidad y creatividad en el aula a través del teatro: Los títeres. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 27, 167-182.

https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.51043, ultima consultazione il 16/10/2020.

Aldi, M. (2007). Lingue in scena. *Culturiana*, 1(2), 15-16.

Ambretti, A., Palumbo, C., Lavega, P. & Sibilio, M. (2018). Corporeità ludiforme e apprendimento. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2), 277-291.

DOI: 10.30557/MT00033, ultima consultazione il 07/08/2020

Aravena, P., Courson, M., Frak, V., Cheylus, A., Paulignan, Y., Deprez, V. & Nazir TA. (2014). Action relevance in linguistic context drives word-induced motor activity. *Front. Hum. Neurosci.*, 8:163.

<https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00163>, ultima consultazione il 18/05/2020

Arévalo, A., Baldo, J., González-Perilli, F. & Ibáñez A. (2015). Editorial: What can we make of theories of embodiment and the role of the human mirror neuron system?. *Front. Hum. Neurosci.* 9:500.

<https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00500>, ultima consultazione il 19/05/2020

Arcangeli, M., Giugni, S., Cardillo, G., D'Angelo, K., Ferrari, S., Greco, N. et al. (2014). *Attestato ADA. Piano dei corsi. Società Dante Alighieri*. Firenze: Alma Edizioni.

Associazione italiana del libro. (2015). L'educazione alla teatralità. Il movimento creativo. <http://www.associazioneitalianadellibro.it/site/2015/02/10/4499/>, ultima consultazione il 28/08/2020

Balboni, P.E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET.

Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

Balboni, P.E. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE*, 2(1), 7-30.

- Balboni, P.E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher Editore.
- Balboni, P.E & Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Baldi, B. & Savoia, L. (2016). Il formalismo russo, Roman Jakobson e la linguistica nella prima metà del Novecento. *LEA - Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 50, 585-621.
DOI: 10.13128/LEA-1824-484x-20056, ultima consultazione il 14/09/2020
- Ballarini, F. & Forés, A. (2018). Creatividad desde las neurociencias y sus claves para investigar. *enTera2.0*, 27-34.
- Ballespí Villagrasa, M. (2019). El taller de teatro: un reto para el aprendizaje ele en sinohablantes. *politeja*, (60), 211-226.
DOI:10.2307/26916386, ultima consultazione il 16/10/1995
- Bambaerero, F. & Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(2), 51-59.
- Beacco, J.C. & Byram M. (2007). From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe. Council Of Europe.
- Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F., et al. (2011). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 1-158.
DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8261>, ultima consultazione il 16/10/2020
- Belliveau, G. & Won, K. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario*, 7-27.
- Bochicchio, F. & Romeo F.P. (2018). Educare al (buon) gusto attraverso i sensi, la mente e le emozioni. Il "convivio pedagogico". *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(1), 156-183.
DOI: 10.30557/MT000014, ultima consultazione 8/08/2020
- Bolton, P. (1993). A brief history of classroom drama: british and other english-speaking influences, In Schewe M. & Shaw P. (Eds.) *Towards drama as a method in the foreign language classroom*, 25-42.
- Boquete Martín, G. (2014). Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro. In MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español*, 4-19.
- Bossio, E.L & Rizzuti, C. (2016). A multi-sensory methodological approach for science learning. *Form@re*, 16(1), 224-237.
DOI:<http://dx.doi.org/10.13128/formare-17908>, ultima consultazione 09/08/2010
- Botes, P. (2016). Le performing arts. Un percorso di ricerca tra lingua, emozioni e movimento. *Formazione & Insegnamento*, XIV (2), 243-250.
DOI: 107346/-fei-XIV-02-16-18

British Council. (2012). *Language Rich Europe – Tendenze nelle Politiche e nelle pratiche per il multilinguismo in Europa*. UK: Cambridge University Press.

Brydges, C.R., Gignac, G.E. & Ecker, U.K.H. (2018). Working memory capacity, short-term memory capacity, and the continued influence effect: A latent-variable analysis. *Intelligence*, 69, 117-122.

<https://doi.org/10.1016/j.intell.2018.03.009>, ultima consultazione il 08/08/2020

Buccino, G. & Mezzadri, M. (2013). La teoria dell'embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua. *ENTHYMEMA*, (8), 5-20.

<https://doi.org/10.13130/2037-2426/3047>, ultima consultazione il 17/05/2020

Cáceres Riva, D. (2009). *Taller de teatro intercultural*. Madrid: Ministerio de educación secretaría general técnica.

Calabrese, S. (2017). La rappresentazione delle emozioni. *Comparatismi*, 2, 82-97.

DOI: <http://dx.doi.org/10.14672/20171264>, ultima consultazione il 31/12/2020

Calvert, D.F. (2014). Teatro e Neurociência: o despertar de um novo diálogo entre arte e ciência Revista Brasileira de Estudos da Presença. *Brazilian Journal on Presence Studies*, 2(Vol. 4), 223-248.

Cámara Escribá, R. M^a. (2009): La dramatización como instrumento didáctico para el desarrollo de la competencia intercultural: dos casos prácticos. In Congreso de Español como lengua extranjera en Asia Pacifico (CE/ LEAP): El currículo de ELE en Asia- Pacífico.

Camos, V. & Barrouillet, P. (2014). Attentional and non-attentional systems in the maintenance of verbal information in working memory: The executive and phonological loops. *Frontiers in human neuroscience*, 8(900), 1-11.

DOI: 10.3389/fnhum.2014.00900, ultima consultazione 21/08/2020

Cangia, C. (1998). *L'altra glottodidattica. Bambini e lingua straniera fra teatro e computer*. Firenze: Giunti Gruppo Editoriale.

Cangia, C. (2007). Metti in scena l'L2. *Culturiana*, 1(2), 8-10.

Cani, J.B. & Santiago, M.E.V. (2018). O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (qcer) na internacionalização das ies: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(2), 1164-1188.

<https://doi.org/10.1590/010318138650002297941>, ultima consultazione il 15/10/2020.

Cantù, S. & Cuciniello, A. (2012). *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*. Milano: Fondazione ISMU.

Caon, F. (2010). *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*. Perugia: Guerra.

Caon, F. (2012). Competenza comunicativa interculturale e dimensione gestemica. Perché e come realizzare un dizionario dei gesti degli italiani. *EL.LE*, 1(1), 35-45.

Caon, F. & Rutka, S. (2017). Metodologia ludica e lingua seconda. *FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo; laboratorio di Scienze del Linguaggio*. Venezia: Università “Ca’ Foscari”.

Cappa, F. (2017). Metafora teatrale e laboratorio pedagogico. *Journal of Theories and Research in Education*, 12(3), 83-95.

Casadei, R. (2017), Educare attraverso la corporeità. Ricerca sulla qualità delle pratiche laboratoriali. *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*, 340-347.

Casper, M-O., Nyakatura, J.A., Pawel, A., Reimer, C.B., Schubert, T. & Lauschke, M. (2018), The Movement-Image Compatibility Effect: Embodiment Theory Interpretations of Motor Resonance With Digitized Photographs, Drawings, and Paintings. *Front. Psychol.* 9:991. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00991>, ultima consultazione il 18/05/2020

Cattaneo, S. (2018), Neuroscienze ed educazione: il ruolo delle emozioni, *Essere a Scuola*, n. 4/2018, 25-30.

Ceciliani, A. (2018). Dall’Embodied Cognition all’Embodied Education nelle scienze dell’attività motoria e sportiva. *Encyclopaideia-Journal of Phenomenology and Education*, 22(51). DOI: 10.6092/issn.1825-8670/8424, ultima consultazione 06.06.2020

Cestero Mancera, A.M. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *ELUA*, 20, 57-77. <http://hdl.handle.net/10045/6074>, ultima consultazione il 26/06/2020

Cestero Mancera, A.M. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *ELUA*, 28, 125-150. https://www.researchgate.net/publication/287947847_Comunicacion_no_verbal_y_comunicacion_eficaz, ultima consultazione il 28/06/2020

Coccagna, M. et al. (2020). Neuroaesthetics of Art Vision: An Experimental Approach to the Sense of Beauty. *Journal of clinical trials*, 10, 1-8. DOI:10.35248/2167-0870.20.10.404, ultima consultazione il 29 /12/2020

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Comodi, A. & Pettinelli, A. (2007), Il laboratorio teatrale nella classe multilingua. *Culturiana*, (2), 20-24.

Comune di Venezia. (2020). Indagine di mercato - affidamento diretto percorso laboratoriale di teatro e lingua italiana. <https://www.comune.venezia.it/it/content/indagine-mercato-affidamento-diretto-percorso-laboratoriale-teatro-e-lingua-italiana>, ultima consultazione il 13/01/2021

Coonan, C.M. (2000). La ricerca azione. *Rivista scuola e lingue moderne*, 38. https://www.academia.edu/3311353/La_ricerca_azione, ultima consultazione il 15/01/2021

Coonan, C.M. (2003). “Ricerca-azione per insegnanti di italiano L2”, in Luise M. C., (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi. Strumenti per la didattica - volume 3*, Guerra Edizioni: Perugia.

- Corral Fullà, A. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras La *dramatización* como modelo y acción. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 25, 117-134.
https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42238, ultima consultazione il 03/11/2020
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge University.
<https://rm.coe.int/16802fc1bf>, ultima consultazione il 16/10/2020.
- Council of Europe. (2020). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Companion volume.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*, Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi: Sage Publications Ltd.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi: Sage Publications Ltd.
- Cziboly, A. (2015). DICE – The impact of Educational Drama and Theatre on Key Competences. *p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e*, 2 (1-2).
<http://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?p=2003>, ultima consultazione il 16/10/2020.
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Damiani, P. & Ascione, A. (2017). Corpo e movimento per un modello dell'apprendimento "Embodied Cognition based": la scuola e i disturbi del neurosviluppo. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute Sport e Didattica Inclusiva*, (1), 41-50.
- Damiani, P., Santiello, A. & Gomez Paloma, F. (2015). Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze. Corpo, abilità visuospaziali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, n.14, 84-105.
<http://hdl.handle.net/11386/4648882>, ultima consultazione il 10/05/2020
- D'Amico, A. (2019). Imparare a ragionare... con le emozioni. *Giornale italiano di psicologia*, 4, 811-816.
<https://www.rivisteweb.it/doi/10.1421/95555>, ultima consultazione il 05.06.2020
- Da Silva, T.F. (2018). O ensino de língua espanhola a partir do teatro. *Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas*, 1-22.
- De Angelis, B. & Botes, P. (2016). Ripensare la didattica disciplinare attraverso il corpo ed il movimento. *Formazione & Insegnamento*, XIV (1), 47-53.
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1876/1785>, ultima consultazione il 19/05/2020
- De Marinis, M. (2012). Corpo e Corporeidade no Teatro: da semiótica às neurociências. Pequeno glossário interdisciplinar. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 2(1), 42-61.
 DOI: <https://doi.org/10.1590/2237-266024243>, ultima consultazione 21/08/2020
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1–17

- Diadori, P. (2004). Teacher-talk / foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca, in Maddii L. (cur.), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: Edilingua, 71-99.
- Diadori, P. (2013). Gestualità e didattica della seconda lingua straniera, In PE, Borello & M.C., Luise (cur.), *Aspetti comunicativi ed interculturali nell'insegnamento delle lingue*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
<http://www.siena-art.com/diadori/Testi/08iGESTI.pdf>, ultima consultazione il 29/06/2020
- Diago Romero, M. (2010): Actividades dramáticas como herramienta didáctica. *Revista Foro de Profesores ELE*, (6), 1-10.
- Dinoi, F. (2016) Il laboratorio come contesto di apprendimento. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2-3, 63-69.
 DOI: 10.1285/i24995835v2016n2-3p63
- Dodson, S.H. (2000). FAQs: Learning Languages Through Drama. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 5(1), 129-141.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. UK: Oxford University Press.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1(1), 49-98.
- Faggiano, S. (2010). Lingua e teatro. L'italiano un dramma?. *Italiano LinguaDue*, 2(2), 300-320.
 DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/834>, ultima consultazione 31/08/2020
- Fazio, E. (2011). Teatro e neuroscienze, *Mantichora*, (1), 220-224.
- Ferencich, R. & Filiberto, P. (2018), Suggestopedia moderna con gli adolescenti a scuola, tra strategie pratiche e neuroscienze. *Bollettino Itals*, 76, 35-49.
https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2018/filiberto_ferencich.pdf, ultima consultazione il 06/06/2020
- Fewell, A. & Littlefair, D. (2016). Working Memory: The Importance of Assessment, Identification and Intervention. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue De La Pensée Éducative*, 49(1), 89-112.
www.jstor.org/stable/26372361, ultima consultazione il 10/08/2020
- Fewster-Thuente, L. & Batterson, T. (2018). Kolb's Experiential Learning Theory as a Theoretical Underpinning for Interprofessional Education, in *Journal of allied health*, 47, 3-8.
<https://www.researchgate.net/publication/324139325>, ultima consultazione il 30/06/2020
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*, Thousand Oaks. Londra: Nueva Delhi: Sage Publications Ltd.
- Fonio F. e Masperi M., 2018, Approcci teatrali nella didattica delle lingue. Parola, corpo e creazione – Introduzione, in *Linguaenuovadidattica*, *LEND*(2), 1-10.
https://www.rivistalend.eu/HAL_archives-ouvertes, ultima consultazione il 31/08/2020

- Fuchs, T. (2016). The Embodied Development of Language. In Etzelmüller G. & Tewes C. (Eds.), *Embodiment in Evolution and Culture*, 107-128.
www.jstor.org/stable/j.ctt2250vc6.11, ultima consultazione il 18/05/2020
- Gallese, V. (2017). The Empathic Body in Experimental Aesthetics – Embodied Simulation and Art. In V. Lux, S. Weigel (Eds.). *Empathy*, Palgrave Studies in the Theory and History of Psychology.
 DOI 10.1057/978-1-137-51299-4_7, ultima consultazione il 30/12/2020.
- Galli, E. (2018). Improvvisazione e glottodidattica: tecniche teatrali per l'insegnamento linguistico, *EL.LE*, 16 (74), 23-50.
- García Lorca, F. (1935). *Charla sobre teatro*. Biblioteca Virtual Universal.
- Geake, J.G. (2016). *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*. Trento: Erickson.
- Gillani, G. (2010). Giochi di mano, giochi da villano: sobre la gestualidad en la enseñanza del italiano en contexto L2/LS, *linred*, 8, 1-27.
http://www.linred.es/numero8_articulo_2.html, ultima consultazione il 29/06/2020
- Gomez Paloma, F. (2012). *Didattica...mente corporea*. Napoli: Guida.
- Gristina, G.R. (2016). La forma della memoria. *Recenti progressi in medicina*, 107(9), 494-496.
 DOI: 10.1701/2354.25236, ultima consultazione il 22/08/2020
- Guidi, C. (2016). Una nuova consilience per la mente? L'interazione cervello-corpo-mondo tra neuroscienze e scienze cognitive. *Il Mulino, fascicolo 3*, 439-454.
<https://www.rivisteweb.it/doi/10.1404/84830>, ultima consultazione il 5/05/2020
- Hidalgo Martín, V. (2012). El teatro en la clase de ELE. Dos propuestas de taller. *MarcoEle*, (15), 2-109.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). Messico: McGRAW-HILL.
- Horoufchin, H., Bzdok, D., Buccino, G. et al. (2018). Action and object words are differentially anchored in the sensory motor system - A perspective on cognitive embodiment. *Sci Rep* 8, 6583, 1-11.
<https://doi.org/10.1038/s41598-018-24475-z>, ultima consultazione il 19/05/2020
- Immordino-Yang, M.H. (2017). *Neuroscienze affettive ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Instituto Cervantes para la traducción en español. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español.
- Invidia, F. (2016). Corporeità e sensorialità nell'agire didattico, *Mizar. Costellazione di pensieri*, (2-3), 70-78.
 DOI: 10.1285/i24995835v2016n2-3p70, ultima consultazione il 07/08/2020

- Jakobson, R.O. (1960). Closing Statements: Linguistics and poetics, In Thomas A. Sebeok (ed.) *Style in Language*, 350-377.
- Janiszewski, C., Kuo, A. & Tavassoli, N. (2013). The Influence of Selective Attention and Inattention to Products on Subsequent Choice. *Journal of Consumer Research*, 39(6), 1258-1274. DOI:10.1086/668234, ultima consultazione 14/08/2020
- Kajornboon, A.B. (2005). Using interviews as research instruments. Language Institute Chulalongkorn University. https://www.researchgate.net/publication/252161886_Using_interviews_as_research_instruments, ultimo accesso il 12/01/2021
- Kemmerer, D. (2015). *Cognitive Neuroscience of Language*. New York and London: Psychology Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kuk, H.-S. & Holst, J. D. (2018). A Dissection of Experiential Learning Theory: Alternative Approaches to Reflection. *Adult Learning*, 29(4), 150–157. <https://doi.org/10.1177/1045159518779138>, ultima consultazione il 30/06/2020
- Lacey, S. (2015). Making our own history: some reflections on drama in universities. *Studies in Theatre and Performance*, 35 (2), 111-119. DOI:10.1080/14682761.2015.1038121, ultima consultazione il 16/10/1995
- Lampugnani, G. & De Toma, N. (2008), Teatro in Inglese: teoriche e utilizzo di un approccio comunicativo per facilitare l'acquisizione della Lingua Straniera ad alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento. *Esperienze e ricerche sull'integrazione scolastica e sociale*, 2, 1-8.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”. (Pubblicata in G. U. 15 luglio 2015, n.162.
- Lewicki, T. (n.d), *Teatro e educazione*. In Lever, F., Rivoltella, P.C., Zancchi, A. (cur.) *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*. <https://www.lacomunicazione.it/voce/teatro-e-educazione/>, ultima consultazione 28/08/2020
- Luisse, M. (2014). Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale. *LEA - Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 20, 525-535. DOI: 10.13128/LEA-1824-484x-13843, ultima consultazione il 16/10/2020
- Maddalena, S. (2019). L'esperienza teatrale, una risorsa per incorporare la parola. *Horizonte. Rivista d'Italianistica e letteratura contemporanea*, 13-30.
- Mages, Wendy K. (2016). Educational Drama and Theatre. *Paradigms for Understanding and Engagement. R&E-SOURCE*, 5, 1-9.
- Magnani, M. (2002). Il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi. *Linguae*, 1(2), 49-65.
- Manganaro, P. (2012). Intersoggettività, intenzionalità, empatia. Fenomenologia e neuroscienze oggi. *Agathos: An International Review of the Humanities and Social Sciences*, III, 2, 21-31.

- Marceau, M. (1973). The art of silence. *Music Journal*. 31, p. 4.
- Martucci, L. *Educare teatrando*. Aspetti educativi e didattici del far teatro a scuola. *Mizar, Costellazione di pensieri*, (5), 7-26.
DOI:10.1285/i24995835v2017n5p7
- Mazzotta, M. (2014) *Come educare alla creatività*. Milano: Giunti editore.
- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: Loescher/Bonacci.
- Mezzadri, M. (2016). Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento. In C.A Melero Rodríguez (Cur). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. 11-19.
DOI: 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-1
- Mezzalira, S. (2019). *Neuroscienze e fenomenologia. Il caso dei 'neuroni specchio'*. Padova: Padova University Press.
- Mian Alessio, A. (2013). Il Role-playing, un complesso di tecniche di spicco nella didattica dell'Italiano come lingua straniera. *Revista de lenguas modernas*. (19).469-477.
- Miglionico, M. & Montani, L. (2012). L'educazione alla teatralità e il movimento creativo, *Scena* (70), 3-11.
- Miglionico, M. (2016). L'Educazione alla Teatralità e lo studio del personaggio. *Scienze e Ricerche*, 39, 54-62.
- Miglionico, M. (2016). L'educazione alla teatralità Arte come veicolo e Arte dell'attore, un incontro. *Scena* (85), 42-46.
- Mignosi, E. (2015). Il corpo e l'arte come risorsa formativa all'Università: un percorso verso la danza-movimento terapia per futuri formatori. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 18(1), 161-185.
https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-17338, ultima consultazione il 18/05/2020
- Mikulan, E.P., Reynaldo L. & Ibáñez A., 2014, Homuncular mirrors: misunderstanding causality in embodied cognition. *Front. Hum. Neurosci.* 8:299.
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00299>, ultima consultazione il 17/05/2020
- Milici, A. (2019). L'uso di tecniche teatrali nell'insegnamento-apprendimento di una LS/L2. *Cuadernos de filología italiana*, 26, 57-73.
<https://doi.org/10.5209/cfit.62479>, ultima consultazione 30/07/2020
- Minascurta, M. (2016). Il linguaggio non verbale nella comunicazione interculturale: italiani e romeni a contatto. *GENTES Riviste di scienze umane e sociali*, 3, 145-152.
- M.I.U.R. Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali. a.s. 2016-2017. Parte prima. Paragrafo 2. Cfr., Legge 13 luglio 2015, n. 107, la c.d. "Buona Scuola".
- M.I.U.R. (2018). "Indicazioni nazionali e nuovi scenari".
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>, ultima consultazione il 18/05/2020

- Morosin, M.S. (2018)a. *Project NPA. Neurodidactics of performing arts: the impact of drama teaching on second language acquisition*. Milano: Ledizioni.
- Morosin, M.S. (2018)b. Performative Pedagogy and Choreography for the Classroom. A Cognitive Perspective. *Teaching Italian Language and Culture Annual*, 95-112.
- Motos Teruel, T. (2018). ¿Lo tuyo es “puro” teatro? (juego dramático versus performance). In Danzi, D. (ed.) *Glottodidáctica Teatral II*. Ciudad Real: Ñaque.
- Muscarello, M.P. (2000). Theatre and school - The Piedmont experience. In *Trans Europe theatre*.
- Naldini, M.C. (2013). Memoria e glottodidattica Compendio delle implicazioni essenziali. *EL.LE*, 1(Vol.2), 52-67.
- Nardi, F. (2007). Facciamone un dramma. *Culturiana*, (2), 13-14.
- Neeland, T. & Goode, T. (2015). *Structuring Drama Work*. U.K.: Cambridge University Press.
- Nofri, C. (2007). La sfida del GlottoDrama. *Culturiana*, (2), 29-33.
- O'Connor, P. (2013). Drama as a critical pedagogy: Re-imagining Terrorism. In S. Underson & J. Dunn (Cur.), *How Drama activates learning*.
- Oliva, G. (2009). La pedagogia teatrale: La voce della tradizione e il teatro contemporaneo. Arona: Editore XY.IT.
DOI:10.4000/books.xy.1665
- Oliva, G. (2011). Il linguaggio verbale nel teatro: le parole prendono forma nel ritmo e nel tempo-ritmo. *Studi Di Sociologia*, 49(3), 327-338.
<http://www.jstor.org/stable/41582786>, ultima consultazione 10/09/2020
- Oliva, G. (2016). Educazione alla teatralità. La teoria. Arona: Editore XY.IT.
- Oliva, G. (2016). Funzione educativa del teatro. *Scienze e Ricerche*, (20), 1-6.
- Oliva, G. (2016). L'Educazione alla Teatralità: le nuove indicazioni ministeriali. *Scienze e Ricerche*, 38, 40-44.
- Olivero, A. (2018). Attenzione e apprendimento. Conoscere come si sviluppa e funziona il cervello può migliorare l'attenzione e l'apprendimento in ambito scolastico. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(1), 52-66.
<http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>, ultima consultazione 09/08/2020
- Olivieri, D. (2016). Mente-corpo, cervello, educazione: L'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze Mind-body, brain, education: A neuroscience perspective about physical education. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 89-106.
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1882/1789>, ultima consultazione il 19/05/2020
- Parola, A. & Rosa, A. (2018). Didattica laboratoriale in aula 3.0: un'indagine esplorativa sulle percezioni di insegnanti e studenti. *Education Sciences & Society*, 2, 231-249.

- Pellerey, R. (2017). L'uso sapiente del corpo e il linguaggio del teatro. *RIFL*, 11 (2), 217-229. DOI: 10.4396/2017120102, ultima consultazione il 20/03/2021
- Perotta, D. (2019). L'esperienza emotiva tra causalità e motivazione: fenomenologia e neuroscienze sulla capacità di riflessione umana. *Rivista internazionale di filosofia e psicologia*, 10(3), 231-249.
<https://doi.org/10.4453/rifp.2019.0021>, ultimo accesso il 06.06.2020
- Petrucci, M. & Pecchinenda, A. (2017). The role of cognitive control mechanisms in selective attention towards emotional stimuli, *Cognition and Emotion*, 31(7), 1480-1492.
 DOI: 10.1080/02699931.2016.1233861
- Piaget, J. (1981). *L'equilibrizzazione delle strutture cognitive*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Piazzoli, E. (2008). Metodologia process drama e competenza interculturale. *Culturiana*, 3, 69-73.
- Piazzoli E. (2011). Didattica process drama: principi di base, estetica e coinvolgimento. *Italiano LinguaDue*, 1, 439-462.
- Piazzoli, E. (2012). Process Drama: antidoto contro la sonnolenza. *Officina.it*, 23-26.
- Pinzauti, R. (2013). Dal Teatro alla Formazione: il racconto di una esperienza. *Te.D.-Teatro d'Impresa- Servizi di Consulenza, Formazione e Comunicazione alle Aziende*, 1-5.
- Pirola, C. (2011). Process drama e l'affascinante ruolo dell'insegnante: come insegnare una lingua facendo teatro. *ItalianoLinguaDue*, 3(1), 463-483.
 DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1245>, ultima consultazione il 23/08/2020
- Presti, D.E. (2019). *Fondamenti di neuroscienze*, (a cura di) E. Rusconi. Bologna: il Mulino.
- Prior Fernández, B. (2014). El teatro como vehículo de lengua y cultura. *Actas del XI Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*, 170-182.
- Purves, D., Cabeza, R., Huettel, S.A., LaBar, K.S., Platt, M.L. & Wolforff, M.G. (2015). *Neuroscienze cognitive*. Bologna: Zanichelli.
- Puteri, R.M.R.A., Azizan, N. & Noor, R.A.I. (2020). Making Reading Engaging Through Experiential Learning: A Teaching Module. *The English Teacher*, 49 (1), 1-16.
- QCER («Quadro Comune Europeo di Riferimento»). (2002). Firenze: La Nuova Italia.
- Ramadam, H. (2017). The Two-Way Relationship Between Language Acquisition and Simulation Theory. *Phenomenology and Mind*, (12), 132-140.
https://doi.org/10.13128/Phe_Mi-21112, ultima consultazione il 06/06/2020
- Reinhardt, M. (2007). Teatro in Lingua Lingua in Teatro. *Culturiana*, (2), 17-19.
- Rendón Uribe, A.M. (2009). Creatividad y cerebro: bases neurológicas de la creatividad. *Aula: revista de enseñanza e investigación educativa*, 15, 117-135.
- Ressico S. (n.d). Lingue in scena!. In *Quaderni pubblicati dall'ufficio scolastico regionale per il Piemonte del MIUR*, p.15-28.

- Rodríguez C.A. (cur.), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, 11-19). Edizioni Ca'Foscari. DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-1, ultima consultazione il 16/10/2020
- Roldán Jiménez, C. (2013). Comunicación no verbal en la docencia, *AECS Revista Española de Comunicación en Salud*, 4(1), 54-64.
- Rosa R. & De Vita T. (2017). Corporeità, Affettività, Emozione e Cognizione nei Processi di Apprendimento, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute Sport e Didattica Inclusiva*, (3), 23-31.
<https://doi.org/10.32043/gsd.v0i3.27>, ultima consultazione il 06/06/2020
- Saavedra, J., Díaz, W., Zúñiga, L., Navia, C. & Zamora, T. (2015). Correlación funcional del sistema límbico con la emoción, el aprendizaje y la memoria. *Morfología*, 7 (2), 29-44.
- Saccuti, E. (2018). Il process drama. Intervista a Erika Piazzoli, *Bollettino Itals*, 16(72), 74-87.
- Savoia, F. (2010). Creative Connections: The Theater Practicum and the Integration of Language and Literature Study. In: Marini/Mayo, Nicoletta & Ryan-Scheutz Colleen (eds). *Set the Stage! Teaching Italian through Theater*, 115-143. Yale: Yale University.
- Segev, I., Martinez, L.M. e Zatorre, R.J. (2014). Brain and art. *Front. Hum. Neurosci.* 465, (Vol. 8).
 DOI: 10.3389/fnhum.2014.00465, ultima consultazione 28/12/2020.
- Serafini, C. & Zanardi, M. (2014). Role-play e improvvisazione teatrale. Tecniche al servizio della competenza comunicativa e interculturale nella didattica dell'italiano LS. *Bollettino Itals*, (55), 1-21.
- Serragiotto, G. (A cura di). (2010). *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*. Venezia: Studio LT2.
- Schewe M. & Shaw P. (Eds.). (1993). *Towards drama as a method in the foreign language classroom*. Peter Lang: Berlino.
- Sgambelluri, R. (2017). La comunicazione non verbale in età scolare: aspetti didattico-inclusivi. *Formazione & Insegnamento*, XV (2), 187-196.
 DOI: 107346/-fei-XV-02-17_17, ultima consultazione il 27/06/2020
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: a practical handbook*. Thousand Oaks/Londra/Nueva Delhi: Sage Publications Ltd. (4th edition).
- Smoleňová, E. (2019). Le emozioni e l'apprendimento linguistico. *Erihplus*, 11(2), 107-120.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Londra/Thousand Oaks/Nueva Delhi: Sage Publications Ltd.
- STUDI E DOCUMENTI degli Annali della Pubblica Istruzione. (1997). Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni i materiali della commissione dei saggi. Roma: Le Monnier.
- Tato, P. & Silvina, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum. revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (21), 215-226.

Terzuoli, E. (2015). Intercultura e teatro: un laboratorio per gli insegnanti. *SeLM Scuola e lingue moderne*, (4-6), 42-46.

T.Hall E. (1966). *The hidden dimension*. USA: Anchor Books.

Tino, C. Fedeli, M. & Mapelli D. (2019). *Neurodidattica: uno spazio dialogico tra saperi per innovare i processi di insegnamento e approfondimenti*. *RTH - Education & Philosophy. Neuroscienze Educative, Teatro-Reading e University Immersive Education*, 6, 34-43.
<https://doi.org/10.6093/2284-0184/6013>, ultima consultazione il 5/05/2020

Torresan, P. & Morosin, M.S. (2008). Verso la drammatizzazione. Osservazioni neuroscientifiche e riflessioni glottodidattiche. *Culturiana*, n°3/4, 53-57.

Traverso, G. (2012). Intervista a Melissa Aldi. *Officina.it*, 20-22.

Valentini, M., Cinti, F. & Troiano, G. (2018). Crescita e apprendimento attraverso il corpo in movimento. *Formazione & Insegnamento*, XVI (1), 149-161.

Vecchietti M.A. (2015). L'importanza dell'emozione nell'apprendimento delle LS: il teatro come "luogo dei possibili". *Linguae & - Rivista di lingue e culture moderne*, 2, 47-64.
<https://doi.org/10.7358/ling-2015-002-vecc>, ultima consultazione il 07/06/2020

Vygotsky L. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.

Zalbaldi, N. (2016). Embodied Education al centro di un nuovo paradigma: un contributo da arte e teatro per un'interfaccia multimodale. *Formazione & Insegnamento*, 2(Vol.14), 333-339.
DOI: 107346/-fei-XIV-02-16_25, ultima consultazione il 27/12/2020

Zyoud, M. (2010). Using drama activities and techniques to foster teaching english as a foreign language: a theoretical perspective.
https://www.researchgate.net/publication/297013590_Using_Drama_Activities_and_Techniques_to_Foster_Teaching_English_as_a_Foreign_Language_a_Theoretical_Perspective, ultima consultazione il 07/09/2020

SITOGRAFIA:

Ambasciata d'Italia Ankara. (2019). *XIX Settimana della lingua italiana nel mondo*.
https://ambankara.esteri.it/ambasciata_ankara/it/ambasciata/news/dall-ambasciata/2019/10/settimana.html

ANILS Umbria. (2018). *Laboratorio teatrale La classe teatro della comunicazione*.
<http://www.anils.it/wp/laboratorio-teatrale-la-classe-teatro-della-comunicazione/>

ANILS Umbria. (2020). *A Perugia una giornata di studio su lingue e linguaggi teatrali*.
<http://www.anils.it/wp/a-perugia-una-giornata-di-studio-su-lingue-e-linguaggi-teatrali/>

Consolato Generale d'Italia Chongqing. (2019). *XIX edizione della Settimana della Lingua Italiana nel Mondo "L'italiano sul palcoscenico"*.
https://conschongqing.esteri.it/consolato_chongqing/en/la_comunicazione/dal_consolato/2019/10/xix-edizione-della-settimana-della.html

Cos'è Grundtvig. (n.d). http://www.programmallp.it/index.php?id_cnt=33

CRT. Centro Ricerche Teatrali. (n.d). <http://www.crteducazione.it/home.asp?lang=ita>

Fondo asilo migrazione e integrazione (Fami). (2021).

<https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/fondi-europei/fondo-asilo-migrazione-e-integrazione-fami>

GlottoDrama Academy. (n.d). *Corsi di formazione*. <http://www.glottodrama.eu/it/corsi-per-insegnanti/>

Metti in scena l'italiano. (n.d) <https://www.mettiinscenalitaliano.it/>

MIUR. (n.d). Teatro e didattica.

<https://www.miur.gov.it/teatro-e-didattica>

Pon legalità 2014.2020. (n.d) *Metti in scena l'italiano*.

<https://ponlegalita.interno.gov.it/progetti/metti-scena-litaliano>

Quartieri teatrali. (n.d). <https://www.cantierimeticci.it/quartieri-teatrali/>.

Società Dante Alighieri. Comitato di Madrid. (2019). *Congreso internacional de glotodidáctica teatral en España*.

<http://parlailtaliano.net/ladantemadrid/parla-italiano-facendo-teatro/congreso-internacional-de-glotodidactica-teatral-en-espana/>.

Società Dante Alighieri. Comitato di Madrid. (2019). *Imparare l'italiano sulla scena. XIX settimana della lingua italiana nel mondo*.

<http://parlailtaliano.net/ladantemadrid/2019/10/14/imparare-litaliano-sulla-scena-xix-settimana-della-lingua-italiana-nel-mondo/>

Siproimi. (2010). *I quaderni del servizio centrale*. "Il teatro dei rifugiati. Un palcoscenico per l'accoglienza".

<https://www.siproimi.it/pubblicazioni-editoria/i-quaderni-del-servizio-centrale>

Spaziofarma. (n.d). <http://www.spaziofarma.com/performance-e-teatro/canto-alla-citta/>

Sub.ita. (n.d) <http://www.teatromagro.com/tm/sub-ita/>

Teatro due mondi. (2018). *Giving Voice*.

https://teatroduemondi.it/wp-content/uploads/2020/03/giving-voice_i_low_2020.pdf

Università del Piemonte Orientale. (n.d). *TILLIT Teatro in Lingua - Lingua in teatro*

<http://www.lett.unipmn.it/tillit/>

Università di Bologna. (2019). *Teatro SSenzaLiMITi 2019 (XXVII edizione)*.

<https://corsi.unibo.it/2cycle/SpecializedTranslation/notice-board/teatro-ssenzalimiti-2019-xxvii-edizione>

VIDEO:

Isitgoonair. (2019, marzo 13). *Intervista al professor Andrea Marini in occasione di "UniuDforAll"* [video]. You Tube

https://www.youtube.com/watch?v=4X03bvbv1ec&feature=emb_title, ultima consultazione il 6/05/2020

IMMAGINI:

Immagine 1: Gristina, G.R. (2016). La forma della memoria. *Recenti progressi in medicina*, 107(9), 494.

DOI: 10.1701/2354.25236, ultima consultazione il 22/08/2020

Immagine 2: Blausen.com staff. (2014). "Medical gallery of Blausen Medical 2014". *WikiJournal of Medicine* 1 (2).

Immagine 3: Miglionico, M. (2016). L'Educazione alla Teatralità e lo studio del personaggio. *Scienze e Ricerche*, 39, 60.

Immagine 4-5: Schewe M. & Shaw P. (Eds.). (1993). *Towards drama as a method in the foreign language classroom*. Peter Lang: Berlino, 12-13.

APPENDICE

Appendice 1 – Analisi di contenuto delle registrazioni dell'attività di condivisione finale

Rituale del cerchio I° incontro laboratorio: 15/01/2021

COSA TI PORTI A CASA?

Partecipante	Commento
Partecipante 3	<u>Io mi porto a casa una nuova parola: “vantaggio”.</u>
Partecipante 11	<u>Io mi porto a casa l'ambiente del teatro</u>
Partecipante 8	Io porto a casa tutti veri amici <u>perché prima volta me di qua...Io piace, mio cuore ha detto: piace questo!</u>
Partecipante 10	Conoscere
Partecipante 7	Io mi porto a casa la luce perché io ho sempre avuto paura del buio e mi è piaciuto il <u>contrasto tra luce del palco e nero</u> . A me la luce mi dà sicurezza. Allora porto la luce!
Partecipante 5	<u>Mamma mia ,come si dice...Eyes contact, prima nervosa ma, ora è anche relax.</u>
Partecipante 9	<u>Io mi porto a casa il vostro gentilezza e anche il desiderio di amare la città di Mestre e di Marghera.</u>
Partecipante 11	Sguardo, <u>mai nella mia vita ho visto qualcuno così</u>
Partecipante 6	Io mi porto a casa nuovi amici
Partecipante 1	Io mi porto a casa mia la cosa che ho sempre amato: <u>la bellezza del teatro</u> che accetta tutti quanti, perciò siamo tutti uguali senza differenza di colore, ma la ricchezza viene da uno sguardo umano, sensibile. Ma soprattutto quando siamo qua liberi... Grazie mille tutto. Spero che siamo sempre umani!

Motivazioni emerse per prendere parte all'iniziativa:

Partecipante	Commento
Partecipante 10	<u>Per imparare l'italiano</u>
Partecipante 8	<u>Ho già esperienza di teatro nel mio paese,</u> bello fare in città di Mestre
Partecipante 3	<u>Crescere assieme, comunicare</u>

Partecipante 6	In questo percorso spero di conoscere di più la città di Mestre e <u>imparare meglio l'italiano</u>
Partecipante 1	<u>Mi piace tanto il teatro arabo.</u> Il teatro è un modo di condividere sentimenti di fantasia. Ho sempre sognato di portare la mia fantasia e bellezza per cambiamento di cultura.
Partecipante 5	<u>Teatro è per me, come si dice...different.</u> perché ho studiato <i>drama</i> all'Università di Cina dopo università io faccio lavorare ma adesso è molto <i>exciting</i> perchè teatro di Cina e teatro di italiano è molto <i>different</i> . So molto felice.
Partecipante 4	<u>Spero di imparare nuove parole e di conoscere la gente. Questo ambiente è proprio nuovo per me e sono felice.</u>
Partecipante 11	<u>Per comunicare altri genti e migliorare la mia lingua italiana.</u> Con covid nel 2020 il livello della lingua si è abbassata. Sono arrivata qui piena di curiosità perché <u>io amo il teatro</u> e vorrei sentire questa sensazione. <u>Amo il teatro o vorrei sentire l'emozione sulla scena, parlare...</u>
Partecipante 7	<u>Da questo corso io spero di fare nuove amicizie,</u> di perdere qualche paura perché <u>piace anche a me molto il teatro</u> però ho paura di scena. Mi piace molto la città Mestre, Venezia. <u>Vorrei scoprire nuovi posti ed emozioni e conoscere ognuno di voi meglio. E mi piace anche condividere qualcosa di bello con altre persone.</u> Grazie!
Partecipante 9	Tantissima curiosità

Rituale del cerchio II° incontro laboratorio: 22/01/2021

COSA TI PORTI A CASA?

Partecipante	Commento
Partecipante 4	Ho raccontato a mia sorella a Londra la nostra vita del teatro del <u>primo giorno e lei si è interessato di fare questo, interessato tanto.</u>
Partecipante 6	Io avevo una compagna dell'altro corso e le ho parlato della <u>prima incontro di lingua italiana e lei ...come dirlo...era molto entusiasmata por venir e este <i>curso</i> ma Michela ha detto che <i>ya</i> era troppo. Dopo de averle preguntato subito ha chiamato a Michela e lei ha detto che no, che no poteva.</u>

Partecipante 7	E una ragazza che è qua in Italia, mia conoscenza dall'Ucraina ha visto questo corso e ha detto: "Ah, che bello anche io vorrei andare", e <u>io ho scritto un messaggio che chiami il numero sulla pubblicità</u> ma hanno detto che sono a posto
Partecipante 5	<u>Anche io dico ai miei amici di Cina anche loro lavoro a teatro...</u> come si dice ... <i>actress</i> e loro molto felici per me perché da arriva Italia, ...come si dice...I say Goodbye with theatre
Partecipante 10	<u>Io mi porto a casa condividere e unirsi</u>
Partecipante 1	Seconda volta io sento l'orgoglio di <u>venire ogni giorno</u> però voglio dirvi la verità io non mi sento bene però mi sento benissimo perché <u>il teatro è il passaggio di qualsiasi personaggio</u>
Partecipante 2	<u>Ringrazio tutti mi sono divertito tantissimo e ho imparato tante cose e sono contenta di stare con voi</u>
Partecipante 7	<u>Io volevo ringraziare tutti sono orgogliosa e contenta per stare qua e fare questo corso che ho visto di tanta richiesta, quindi veramente grazie.</u>
Partecipante 9	<u>Io mi sento benissimo, mi sento a casa dove mi sento meglio</u>
Partecipante 3	Questo corso mi è piaciuto tantissimo perché <u>ho pensato normalmente non posso fare così a casa oppure fuori dalla casa. Normalmente qui posso fare tantissimo cose.</u> Mio marito mi chiede: cosa fai? Cosa impari in questo corsi? <u>E io dico: faccio tantissimo movimento, tantissime cose...</u> come ti spiego ... <u>non lo so che cosa faccio ma forse farò come fanno a teatro tante le nuove cose.</u> Mio marito sempre lui spinge per imparare nuove cose. <u>Lui dice se tu vai, la tua paura sparisce, anche tu impari delle cose.</u> Se vivi Italia devi imparare tante cose e questo è facile per la tua vita
Partecipante 4	<u>Ma è importante anche per chi deve imparare italiano e per chi ha problemi di lanciare nuove parole. Perché se viviamo tra i bengalesi non esce fuori le nuove parole ma se sto tra qualche italiani ogni minuto ogni secondo tu impari nuove parole</u>
Partecipante 3	Io non so molte parole ma quando lo so non posso ordine le parole. Quello è un po' difficoltà per me, prima di parlare... prima pensare cosa dire. Perché non è abitudine usare quella parola.
Partecipante 4	Hai un buon marito perché di solito i bengalesi non spingono di uscire fuori perché loro pensano che se le mogli escono fuori è una cosa male ma tuo marito è un buon marito!
Partecipante 7	Loro vogliono controllare sempre se donna esce fuori perdono il controllo.

Partecipante 4	Io ho un sacco di certificati di italiano e tutte quelle persone che dicevano male, mi parlavano dietro io ora porto dal medico per tradurre la lingua. In questo senso tuo marito è molto bravo. Scusate ho parlato tanto!
Partecipante 11	<u>Quando scegliamo di vivere in un altro paese del nostro è evidente che parlare la lingua di questa paese serve per integrare nella società, capire quando tu vai a supermercato, all'ospedale.</u> Però penso io che la mentalità è cambiata perché nelle altre attività ci sono sempre con me tre/quattro bengalesi in corso con me, ma sei anni fa zero. Sono un po' egoisti gli uomini bengalesi, vogliono sempre la donna a casa con cibo, bambini.
Partecipante 1	Cultura di religione, siamo cresciuti in questa cultura islamica
Partecipante 9	Comunque complimenti per vostri mariti!
Partecipante 11	La religione non c'entra niente. La mentalità che è diversa, anche io solo musulmana, faccio ramadan, prego cinque volte al giorno, leggio l'arabo molto bene, allora leggio il Corano molto bene
Partecipante 1	Però è anche scritto, donna prega a casa sua, si fa bene tenere marito buono. Anche questo c'entra con religione, o no?
Partecipante 4	La donna usando il velo può fare anche la guerra!
Partecipante 1	Le mie sorelle la stessa cosa, sono a casa, non possono uscire, hanno tre e quattro figli.
Partecipante 9	Le culture sono diverse.
Partecipante 11	Queste cose molto delicate, però ti dico al 1000% che il Corano non ha detto che la donna non deva uscire nella strada, non deva lavorare e anche il soggetto del velo non è molto chiaro. Ognuno ha la sua spiegazione.

Rituale del cerchio III° incontro laboratorio: 29/01/2021

COSA MI PORTO A CASA?

Partecipante	Commento
Partecipante 4	<u>Prima volta per me che faccio questa cosa, mi piace molto. Io sto giudicando di noi stessi, scusate!. Non sono mai andata a teatro.</u>
Partecipante 7	<u>Oggi mi porto a casa esperienza nel lavorare in un gruppo e nel sentire che siamo tutti uniti e che dobbiamo sentire non solo te stesso ma sentire tutto gruppo come...non so come spiegarlo...come tu sei. Di sentire movimenti di altri ed essere attento agli altri...lavorare in gruppo che non è facile perché ognuno ha sue idee e bisogna spiegare agli altri senza offendersi altra persona, il rispetto degli altri</u>
Partecipante 2	<u>Sono contento tanto perché lavorare in gruppo non è facile...non ho mai fatto questo tipo di esperienza ma comunque sono contento molto.</u>

Partecipante 8	<u>Oggi molto bella perché è prima volta che abbiamo fatto insieme gruppo.</u> Bello esprimersi, basta così, grazie! Io insegnante ballare e cantare
Partecipante 10	Io porto tranquillamente perché qualcosa è svegliato qua, non è come insegnante devo fare una verifica, paura, tante cose, qua invece tranquilla, mi piace. Perché qualcuna è timida e ha paura. <u>Io visto sempre visto tranquilla e questo mi piace.</u>
Partecipante 3	Mi piace tutto in scena...scena di tutti.
Partecipante 11	Io penso che tutti oggi hanno avuto l'esperienza di esprimere tanti cose, i sogni, l'albero, il mare, la persona... <u>con tutto il lavoro di gruppo abbiamo passato il messaggio del nostro sentimento e abbiamo ricevuto il sentimento del nostro colleghi.</u> <u>Era bellissimo perché veramente mai ho pensato di fare il sole. Io so disegnare il sole ma non fare con il corpo...è una bella esperienza</u>
Partecipante 9	Comunque io credo veramente in magico di questo teatro, <u>perché io non ho mai pensato che potrei fare questo, non l'ho mai pensato...apprendo con il teatro veramente</u>
Partecipante 9	Voglio dire che sassi, come posso usare questa parola? (e comincia a parlare francese)
Partecipante 1	<u>Io porto con me il teatro è una grande strumento di costruzione dell'anima.</u> Punto, grazie mille
Partecipante 6	<u>Io porto con me, l'energia di lavorare in gruppi e la felicità che brinda nel teatro quando uno expresa con el corpo tante cose</u>
Partecipante 5	Different group per me è come quando guardare il film, una storia ma different idea. <u>You are a group però tu dopo different group, different idea, è molto buono.</u> <u>Anche oggi studio tanti movement nel warm up, almost killing me.</u>

Rituale del cerchio IV° incontro laboratorio: 5/02/2021

COSA MI PORTO A CASA?

Partecipante	Commento
Partecipante 4	Mi piace la parte ultima perché non era facile per me, perché con la gente sul palco nessuno mi fissa posso fare quello che voglio. <u>Però quando solamente io e il mio compagno e la gente che mi fissa da lì, non è facile questa cosa perché mi vergogno anche timida di fare qualcosa. Ma però anche se ho fatto male è una magia per me però io ho fatto, e questo è molto interessante, mi è venuto qualcosa. Perché questa può essere che magari in futuro all'improvviso devo parlare qualcosa e questa cosa qua è molto importante.</u>
Partecipante 6	Quando noi siamo qua, ci sono da questa parte...(e parla in spagnolo)
Partecipante 7	Tu hai paura che noi non abbiamo capito ma alla fine noi abbiamo capito, abbiamo capito il tema
Partecipante 4	<u>Avevo dimenticato gli altri</u>
Partecipante 11	<u>Io l'altra volta ero un po' concentrata per gli altri però oggi no: sentivo il mio corpo più morbido e ho sentito come una connessione con gli altri e con il cervello. Sentivo veramente leggera al 100%. Questa volta sì, l'altra volta no.</u>
Partecipante 6	Oggi è sentito come tanti volte uno capisce all'altro quando lui faceva qualcosa yo sentiba che lui faceva così che mi corpo al mismo tempo faceva

	così come la comunicacìon, mirando tutto el tempo agli occhi sapeva che movimento andava a fare lui
Partecipante 1	Io nella mia vita sentito tanto specchio ma allo stesso tempo anche ho sentito: <u>li occhi è lo specchio dell'anima, ma mai vissuto solo questa è la prima volta, ma pazzesca! grazie mille, proprio ho sentito questo...scambiando l'anima verso altra persona che guarda me</u>
Partecipante 3	<u>Io come ho cominciato primo giorno ho sentito tantissima vergogna come muoversi il corpo. Adesso mi sento che come anche se non riesci da paura o da vergogna, tu puoi fare qualcosa tu riesci prima di paure e anche di vergogna e ora mi sento libera. Io lascia quello che pensa gli altri.</u>
Partecipante 7	<u>Noi abbiamo capito dall'inizio che non possiamo giudicare gli altri</u>
Partecipante 9	<u>Io devo dire che confermo di nuovo la magia del teatro, non so dove andiamo ma sono sicurissimo che lo faremo. L'esercizio con XXX mi ha fatto ricordare il viaggio che fatto per arrivare qui in Italia</u>
Partecipante 2	Io sono molto contento, molto felice perché il primo momento che <u>abbiamo fatto ho sentito il mio corpo fino ai miei piedi, fino alla mia testa.</u>
Partecipante 12	È stato molto bello, è stato molto rilassante, <u>la parte del corpo il movimento delle spalle ne ho bisogno.</u> Fare in gruppo è stato proprio bello
Partecipante 4	Io ho un grande problema, che non riesco a guardare gli occhi degli altri, gli uomini solo due secondi
Partecipante 8	<u>Io prima paura e nervoso ora no perché il mio cuore felice perché io ho 37 anni e adesso io ho 16 anni.</u>
Partecipante 10	<u>Io oggi sono riuscita ad incontrare un mio compagno e questo mi piace</u>
Partecipante 5	Mi piace quando people in centro perché io ricordo quando io lavoro a teatro director dimmi: XXX tu è rock! perché my body is very hard to move. <u>Ed è molto difficile per me fell confident and relax to move ma dopo oggi I fell very relaxed</u>
Partecipante 4	Io devo dire una cosa, io ho frequentato tanti corsi e ogni volta trovo una persona difficile che mi tratta male però questo corso mi è piaciuto tutti i caratteri, tutte le persone, sono simpatici e sembrano tutti come me. Mi piace questa cosa, tantissimo
Partecipante 7	Io volevo ringraziare a tutti. Cosa che mi è piaciuto di più è di vivere <u>l'esperienza delle altre persone, i movimenti.</u> Perché fuori il teatro, nella vita quotidiana ognuno di noi sempre corre e fa tutto in fretta e guarda sotto piedi. C'è poca gente che va piano che va rilassata e guarda sulle strade che bel fiore, che bel tempo, sente vento, invece facendo questo corso, io sono una persona molto sensibile e anche a me piace natura, fiori, e vedo che la vita ha fatto mettersi insieme tutti noi perché se io guardo gli interessi degli altri vedo che anche a me piacciono. <u>E la cosa bello che fa vedere questo corso è che tutti siamo arrivati da zero, ognuno ha le sue preferenze e le sue paure ma comunque siamo tutti uguali e non dobbiamo avere paura di aprirsi perché siamo come bambini appena nati, cominci a gattonare e i tuoi genitori non ti dicono "guarda stai sbagliando!", sono contenti perché cominci a fare qualcosa perché se cominci a camminare e devi capire questo. È bello questo perché guardando gli altri tu capisci che non sei da solo. Anche io avevo paura di scena ma ognuno di noi non è un attore vero, grazie a voi che ci avete fatto capire che non c'è mai sbagliato. Scusate, troppo lungo!</u>
Partecipante 7	Infatti XXX io non ho sentito che tu sei rock, c'è... per me sei molto platica, molto leggera. Non deve rimanere questo nella tua testa, che se qualcuno ha detto che è così è così, come una legge, non è una legge, non devi pensare che è così. È solo la opinione di una persona

CATEGORIE		N. TOTALI
01.	Rapporto con una nuova esperienza	8
02.	Versatilità del teatro	40
2a	Teatro come forma artistica	12
2b	Teatro come movimento del corpo	7
2c	Teatro come riduzione del filtro affettivo	8
2d	Teatro come lavoro di gruppo	13
03.	Gratitudine per l'attività	12
04.	Apprendere e comunicare in lingua italiana	9

Appendice 2- Trascrizioni interviste

Intervista a P: operatore tecnico di progetto. 15/01/2021 dopo il primo incontro del laboratorio

1. Come è nata l'idea di realizzare questo percorso di teatro e lingua italiana L2?
Il Comune con il servizio ex immigrazione aveva già fatto un progetto come questo però era nato un po' all'improvviso e hanno fatto questa rappresentazione al teatro Kolbe e da lì è nata l'idea di crearlo più strutturato con la parte di italiano ed è stato inserito all'interno del progetto FAMI. È iniziato da un'idea passata.
2. Pensando alle esperienze passate di percorsi sperimentali di apprendimento dell'italiano tramite il teatro, quali sono stati i pro e i contro che avete riscontrato dalle scorse iniziative?
Che è stato realizzato di fretta, ma chiedi a M1 che sa meglio.
3. Nell'avviso pubblico pubblicato nel sito del Comune di Venezia si evince che il laboratorio teatrale in lingua italiana L2 è rivolto ad adulti immigrati. Avete mai pensato di realizzare dei laboratori che includessero tra i partecipanti sia persone con background migratorio che persone di madrelingua italiana?
È nato così perché il progetto Fami VOCI prevede cittadini stranieri e soprattutto extracomunitari, perché i comunitari, purtroppo, non rientrano nei nostri indicatori. Da progetto è previsto per stranieri ed extracomunitari. Potrebbe essere positiva come esperienza, magari ci sono esperienze all'inverso dove la maggior parte sono italiani e alcuni stranieri, non ne conosco ma secondo me ce ne sono.
4. Come avete selezionato i partecipanti?
Abbiamo fatto i volantini e gli abbiamo invitati anche ad altri colleghi del Comune di Venezia, poi abbiamo la rete di varie associazioni che si occupano di insegnare italiano, dove ci sono i CPIA, anche quelli più piccoli, quelli che fanno solo il dopo scuola e ci incontriamo una volta ogni tre mesi e quindi l'abbiamo girata anche a loro. È stata una diffusione di locandine e volantini e chi era interessato chiamava questo numero che è il numero di M2 che li ha scelti in base all'interesse e soprattutto in base alla lingua con un livello A2 pieno. Ma soprattutto l'interesse, se uno era un Pre-A2 o un A1 e mezzo, se noti un interesse particolare lo abbiamo scelto.
5. È possibile secondo voi realizzare attività teatrali con partecipanti con un livello linguistico A1 o Pre-A1, ovvero persone poco scolarizzate nei propri paesi e che non conoscono la lingua italiana?
È difficile realizzarlo perché magari le persone con cui lavoro non sono abituati ad un'utenza straniera che non capisce tutto quello che dice. Ti metti in gioco anche tu dall'altra parte. Un insegnante di lingua è abituato, sa come fare ma uno che fa teatro non è abituato a fare L2 a stranieri. Sarebbe positivo poter invitarli agli incontri che facciamo noi sulla lingua, perché hai visto? Anche oggi c'erano otto paesi diversi, otto livelli diversi, maschio femmina, ci sono tutti quegli approcci interculturali che cambiano. È come se gli insegnanti di italiano L2 facessero teatro, credo che non tutti saprebbero da dove partire...dipende anche da persona a persona, chi capisce le complessità degli altri e chi no.
6. Nel vostro progetto ideale, il livello di lingua dei partecipanti è omogeneo o diversificato?
Sapevamo che livello sarebbe stato diversificato, è sempre così. A parte che noi non saremmo in grado di classificare tutti con un livello B1 per esempio. Poi sicuramente c'è chi ha un'oralità molto buona, poi noi non li facciamo scrivere quando facciamo i

colloqui al telefono, poi scrivendo scopriamo che hanno un livello più basso dell'oralità, quindi dipende dal progetto, se sappiamo che dobbiamo fare un progetto che è molto basato sull'orale, forse abbiamo alzato un po' il livello, non lo so. Non potremmo mai fare una categoria solo di A1, A2, B1, B2 non abbiamo neanche le conoscenze per farlo ma poi è bello così, chi è avanti aiuta gli altri, anche in altri corsi, succede molto con le donne del Bangladesh. Anche oggi con XXX che aiutava la donna dal Bangladesh, quindi due lingue madri completamente diverse.

7. Durante l'incontro del 7 gennaio, avete accennato alle figure delle mentori. Che ruolo avranno nel percorso?

Le mentori noi le avevamo pensate al tempo come un aiuto nelle classi quindi no nel teatro ma proprio linguisticamente parlando nei corsi di lingua quelli classici e ce ne erano alcune di loro. Per mentori noi non intendiamo traduttrici anche perché quelli li abbiamo ma può essere anche una persona che è iraniana con un gruppo del Bangladesh e il loro compito è quello di aiutare chi sta un po' indietro magari di ricordargli di portare il loro quaderno sempre è un aiuto alla pari. Per noi le mentori devono essere di una lingua straniera, non può essere italiano perché il mentore deve aver fatto la stessa esperienza degli studenti. Qua non avevamo previsto la figura del mentore, perché non conoscendo nulla di teatro non sarebbe un grande aiuto

8. Che aspettative avete da questo nuovo corso?

Per me è avvicinare la cittadinanza straniera con quella italiana perché vedendo uscire gli italiani dal teatro con una positività diversa ed è quello che vorrei per questo corso, che le persone straniere non fossero solo casa-lavoro-moschea ma che fanno parte di questa città, che sono residenti e fanno corsi di teatro di lingua, che non deve per forza essere italiana, fanno parte di una vita della città come tutti.

Intervista opt1 15/01/2021 dopo il primo incontro teatrale

1. Il progetto all'interno del quale ricade l'iniziativa del Comune di Venezia si intitola: Voci- vivere oggi cittadini in Italia. Cosa vi ha spinto a proporvi per condurre questo laboratorio teatrale?

Portare una voce nella città di Mestre è molto importante e necessario. Questo passo di propedeutica, essere consapevoli e pronti di entrare all'interno di una ricerca e quindi di portare una cosa personale in uno spazio aperto è importante per essere pronti. Questa parte di propedeutica è quindi necessaria. Io ho una formazione come maestra d'arte ed educatrice teatrale, ho seguito due anni un corso e ho preso l'attestato. Io sono l'esempio di quello che può fare il teatro, ho iniziato 10 anni fa e dopo tre anni ho parlato a lezione, prima mettevo solo il corpo, quando mi dicevano di mettere il verbale non riuscivo a riconoscere la mia voce e per anni sono stati in silenzio. È vero che loro hanno dei blocchi linguistici perché alcune volte si sentono in soggezione dal nostro popolo. Solo portando energie diverse si può portare equilibrio.

2. Secondo la vostra esperienza attoriale, qual è il numero ottimale di partecipanti per portare a termine tale attività?

Il minimo è di 8 perché già 6 si rischia che due persone si ammalinano e se da 6 si passa a 4 in un lavoro gruppo, non è più funzionale. Non più di 12, massimo 15 partecipanti per riuscire a seguirli tutti e dare a tutti il loro spazio per parlare, muoversi, osservare.

3. Pensando al teatro, viene in mente un coinvolgimento globale della persona. Quali sono i principali vantaggi di utilizzare il teatro in lingua italiana come lingua seconda?

I vantaggi che trovo sono quelli di imparare la lingua in un luogo privo di giudizio perché lavorando sul corpo e sull'assenza di giudizio vieni spronato dal gruppo e così ci si sentono tutti uguali. Il teatro e dove sperimentano ora è uno spazio chiuso che ti protegge da giudizi e pregiudizi. poi realizzare una performance all'aperto è differente. Io imparo da te perché riesci anche a formulare una frase e quindi ti porta a sperimentare, perché noi facciamo teatro di ricerca e sperimentazione, il corpo che si sperimenta.

Riesci a fare degli esempi concreti di esercizi? Per esempio ho visto che durante l'esercizio della presentazione animata avete fatto dire a una singola persona come si chiamasse e cosa le piacesse fare, mimando lo stesso verbo. E poi in coro gli altri partecipanti ripetevano quello che aveva detto il compagno cambiando così la persona del verbo e dicendo "TU ti chiami XXX e TI piace ballare..."

Ah sì, portare quindi il linguaggio attraverso l'azione del corpo, quindi il verbo ballare usato con il gesto o l'azione durante la presentazione animata. La mia mente non pensa se è giusto o sbagliato. Io porto fuori la mia voce staccandomi dal giudizio e sperimento, questo potrebbe essere la formula. Loro lo vivono con l'esperienza poi però lo porto nel corpo e trovano un equilibrio, il capire e comprendere si uniscono, il verbale e corpo sono lo strumento per appianare alcune difficoltà. La religione potrebbe portare ad avere delle resistenze anche sull'esercizio degli sguardi tra diversi sessi o lo spogliarsi. Si abbattano tutte le barriere su uno spazio protetto. Se sono qui non è solo perché il comune ha proposto, l'importanza che non sia un obbligo.

4. Quali potrebbero essere le principali problematiche riscontrabili in un percorso di teatro e lingua italiana L2? Ci sono delle attenzioni specifiche su cui soffermarsi?
L'unica cosa è togliere via l'insicurezza che hanno e togliere una barriera linguistica e la paura di sbagliare e piuttosto di sbagliare non parlo, magari perché fuori dal teatro ho vissuto questo, poca pazienza da parte delle persone e quindi mi blocco. Quello che ho imparato è dare il giusto tempo, anche una parola e un'immagine porta ad aprirsi sempre di più. Oggi hanno condiviso una parola, le prossime volte lo faranno ancora di più perché sentiranno di avere spazio e tempo per farlo e la possibilità.
5. Negli ultimi anni è aumentata l'attenzione rivolta alle attività teatrali come mezzo per l'insegnamento linguistico. Secondo voi, quali competenze dovrebbe avere un docente di lingua che vuole utilizzare attività e tecniche teatrali? Sugerite una formazione specifica?
Ci deve essere in una parte l'empatia, puoi avere mille certificati ma solo l'empatia ti porta a connetterti con persone diverse è vero che loro sono un gruppo ma è composto da singoli, quindi bisogna avere un grado di apertura per conoscere i loro bisogni. Anche la percezione dell'ascolto della persona, basta guardare l'interesse di una persona, anche una persona analfabeta che linguaggio parla?... come poterlo aiutare ad esprimersi meglio, con il linguaggio della danza anche della cucina. Bene allora da lì partiamo sugli argomenti ingredienti, dal menù, da qualcosa che può portare. Io farei un passo indietro, entrerei nell'empatia. Io ho un'amica che insegna tedesco alle superiori e le sue lezioni non sono mai formali e attraverso il corpo l'esperienza e il corpo insegna una lingua.
6. Il laboratorio prevede il coinvolgimento di diverse realtà, come gli operatori del comune, i facilitatori e il personale del Servizio Pronto Intervento Sociale, inclusione e mediazione (P.I.M.) del Comune di Venezia e il Partner Università Ca' Foscari LabCom. È positiva per voi una collaborazione plurima tra diversi enti?

Io la trovo positiva la condivisione plurima tra enti perché ognuno mette il suo. Forse non siamo tanto abituati a creare una contaminazione di idee e persone che è invece fondamentale.

7. Quali sono le vostre aspettative da questo nuovo corso?

La parola aspettativa in sé non mi piace, io credo assolutamente che bisognerebbe chiederlo al teatro, è lui che fa da tramite e permette che certe cose succedano, noi siamo il tramite, quello che ne uscirà sarà meraviglia. Io mi aspetto di sentire tante voci autentiche prive di giudizio che si mostrano. Condividere, un arricchimento anche da quello che arriva da loro e ho guardato un paio di occhi di una persona che non conosco e mi ha trasmesso qualcosa. C'è un inizio, uno svolgimento e una fine e la fine la dichiareranno loro saranno in grado di farlo. Non c'è un più, non c'è un meno ci sarà il giusto.

Intervista a opt3 18/01/2021

1. Il progetto all'interno del quale ricade l'iniziativa del Comune di Venezia si intitola: Voci- vivere oggi cittadini in Italia. Cosa vi ha spinto a proporvi per condurre questo laboratorio teatrale?

Io e OPT4 un anno mezzo e fa abbiamo fatto la performance "Liberi di salvare" che ha viaggiato in Italia da Venezia a Lampedusa sul tema del salvataggio di migranti in mare. È stato un progetto deciso a fine maggio 2019 e poi siamo partiti a fine luglio 2019 quindi creato su due piedi per girare l'Italia ed è stato molto rapido nella sua creazione e realizzazione. Io credo tantissimo che l'arte riesca quando ci sia un'urgenza e in quel momento lì avevamo la necessità e l'urgenza di affrontare alcuni temi anche perché l'estate 2019 è stato un periodo caldo per quanto riguarda il tema di apertura e chiusura porti e morti in mare. C'era l'urgenza di non sentirsi soli nell'idea di lasciarli morire in mare, la disumanità ci ha spinto a quel progetto e quindi noi veniamo da lì. L'idea di porte lavorare con questo mezzo espressivo che è nostro e ci appartiene e con il quale abbiamo lavorato e su cui lavoriamo da anni era la perfetta unione sia del nostro pensiero personale dell'Italia di oggi sia della nostra professionalità. Inoltre, stiamo cercando di creare in maniera più concreta lo spettacolo di Liberi di salvare, quindi anche le storie che sentiremo in questo laboratorio sono per noi materiale utilissimo per il nostro spettacolo che ha sì, le radici dall'esperienza di liberi di salvare, ma che si nutre di nuovo racconti. Quindi per me mettere a disposizione quello che posso fare e so fare per questa situazione è un regalo piuttosto che un lavoro. Mi ha spinto di partecipare questa urgenza e anche le piccole cose che nella mia quotidianità mi portano a pensare che siamo in un mondo multiculturale e la storia dell'Italia è multiculturale e per me definirci prima gli italiani per è un'assurdità. Per me che studio storia dell'arte che non esiste creatività che venga influenzata da qualcosa che arriva dall'esterno per me è fondamentale questo e che si capisca anche nella città di Mestre. Il titolo del laboratorio con cui noi abbiamo partecipato al bando era in fatti il nome A-go-ba che è un termine tibetano che significa essere umano ma anche viandante e quindi ci piaceva molto l'identificazione dell'essere umano come viandante perché è così, l'essere umano non è nato per stare nel suo giardino, è nato per muoversi per scoprire e questo implica scontri ed incontri, ed oggi ci è richiesto l'incontro. È impossibile credere di essere in una bolla...lo abbiamo voluto globalizzato, benissimo, prediamoci tutto! Poi il Comune ci ha proposto "tutta la mia città" perché in effetti a noi Agoba era piaciuto ma in un corso di teatro chiamarlo Agoba diventava criptico e quindi è diventato "Tutta la mia città" anche perché il fulcro sarà sulla città di Mestre. Anche anni fa abbiamo lavorato sulla città di Mestre e abbiamo costruito una geografia umanistica dei luoghi del cuore della città, che va al di là di una bellezza estetica. Questo è un percorso che mi piacerebbe portare

ed esplorare anche con queste persone che magari sono qui da solo due/tre anni e che vivono solo alcune parti della città.

2. Secondo la vostra esperienza attoriale, qual è il numero ottimale di partecipanti per portare a termine tale attività?

Un anno ho avuto un gruppo di 14 adolescenti e sono impazzita ed eravamo in due. In più dato che questo gruppo ha delle particolarità, non andrei oltre il 12 che è il tetto che noi abbiamo. Tengo conto anche del vostro appoggio linguistico che se non ci fosse probabilmente il numero dei partecipanti scenderebbe a 8 perché uno segue il gruppo e l'altro segue chi non ha capito. Con un appoggio di chi segue la lingua, 12 persone ci può stare, perché uno dà le indicazioni generali e uno segue la persona nel singolo. Quindi da 8 a 12 partecipanti in base al numero degli operatori.

3. Pensando al teatro, viene in mente un coinvolgimento globale della persona. Quali sono i vantaggi di fare teatro in lingua italiana L2, cioè lingua seconda?

Ah brava, adesso mi hai spiegato cosa è questa cosa della L2. Grazie!

Il mio vantaggio è che vedi le cose con un altro sguardo innanzitutto perché culture diverse guardano la stessa cosa in modi diversi. Poi mette a me in una scomodità fertile per poter reinventare e ripensare a una maniera di spiegare e fare teatro che io pensavo stabile, funzionante e da ripetere. Il vantaggio che traggono loro è invece è che le cose le scoprono facendole è che quando una cosa l'imparo con il corpo e poi arriva alla mente rimane molto più densa e radicata rispetto a quando una cosa arriva alla mente e poi arriva al corpo. Ovvio che poi c'è un apprendimento grammaticale che non si può fare facendo teatro perché è una cosa di memoria e di regole però è una cosa diversa poter fare un'esperienza fisicamente poi poter trovare delle regole per poter esprimere quella cosa lì, quindi se si associa a come si stava fisicamente quella cosa me la ricordo di più perché ho anche una memoria del corpo. Facendo teatro sorgono delle cose che nella vita normale non sorgono, come delle emozioni che scopro facendo teatro e quindi poi imparo del lessico e che nella vita normale non tocco.

4. Quali potrebbero essere le principali problematiche riscontrabili in un percorso di teatro e lingua italiana L2? Ci sono delle attenzioni specifiche su cui soffermarsi?

Nel teatro stiamo molto con quello che c'è e abbiamo immaginato di stare molto con il corpo e di inserire un lavoro con le immagini che hanno un linguaggio non verbale e che quindi può essere compreso da tutti. Abbiamo pensato a quello che ci potevano dare e quindi all'idea di poter lavorare anche sulla poesia che loro portano nella loro lingua natale e che loro possono poi tradurre e quindi lavorare su qualcosa che loro hanno del loro paese e poi lavorarci attorialmente in lingua italiana. Dall'altro lato quando ci siamo confrontati con il Comune loro ci hanno evidenziato alcune difficoltà, cioè dire che alcune signore anche in una lezione frontale non vogliono togliersi il cappotto, quindi loro che conoscevano di più questo ambiente ci hanno portato a delle estremizzazioni di questi comportamenti a cui non avevamo pensato. Anche sull'idea di togliersi le scarpe per il covid, anche lì avevamo pensato qualcuno non lo volesse fare quindi avevamo portato dei copri scarpe da piscine ma in realtà nessuno li ha usati e tutti si sono tolti il cappotto. Secondo me hanno un punto in più perché loro sono già fuori da una loro zona di confort e non gli costa più di tanto fare un centimetro in più. Io quindi mi chiedo da dove viene questa facilità, forse alcuni si conoscevano già e questo va detto...

5. Negli ultimi anni è aumentata l'attenzione rivolta alle attività teatrali come mezzo per l'insegnamento linguistico. Secondo voi, quali competenze dovrebbe avere un docente di lingua che vuole utilizzare attività e tecniche teatrali? Suggeste una formazione specifica?

Io credo che in realtà bastino due cose, una sia l'apertura del cuore, non è che una debba avere delle competenze di alcun tipo per dedicare alcune ore all'apprendimento linguistico secondo una relazione diversa rispetto a quella frontale. Vengono fuori attraverso queste tecniche delle cose che nella lezione frontale non vengono fuori quindi bisogna essere pronti ad alcune reazioni. Bisogna prepararsi degli esercizi ed è consigliabili provarli prima su di te e vedere che effetto ti fanno prima di proporli. Se fossi una persona che inizia da zero magari ti direi di fare un corso di teatro prima. Io ti direi che qualsiasi tipo di arte o forma espressiva può essere utile. Se una persona lo vuole fare da autodidatta è importante la presenza e una solidità che ti permette di accogliere loro in ambito sconosciuto e che può essere sconosciuto anche a te. Quando metti due persone vicine o se si guardano per tre minuti negli occhi e poi piange tutta la classe, devi essere pronta.

6. Ci sono delle attività propedeutiche che funzionano meglio per esercitare la lingua L2 a teatro?

A me piacciono tantissimo gli esercizi di improvvisazione che sono super complicati. Anche io quando ho fatto teatro in Spagna e mi hanno chiesto di improvvisare mi sono rifiutata nonostante avessi un livello linguistico abbastanza buono, però un'altra cosa è mettere due persone a confronto che per entrambi la lingua è una lingua seconda e metterli vicino è una cosa diversa. Nelle improvvisazioni e delle volte ti sorprendi di te stesso.

7. Il laboratorio prevede il coinvolgimento di diverse realtà, come gli operatori del comune, i facilitatori e il personale del Servizio Pronto Intervento Sociale, inclusione e mediazione (P.I.M.) del Comune di Venezia e il Partner Università Ca' Foscari LabCom. È positiva per voi una collaborazione plurima tra diversi enti?

Fino ad adesso ti direi molto positiva perché ognuno ha fatto il suo e lo ha fatto molto bene. Il Comune di Venezia ha trovato tutti i partecipanti e loro sono riusciti a farlo perché hanno i contatti, avessimo deciso noi di realizzare questo progetto da zero non avremmo di certo avuto questa affluenza. Necessario per i fondi europei che anche questo sarebbe stato impossibile e la presenza di qualcuno che segua la lingua da un punto di vista linguistico lo trovo fondamentale perché se io posso portare la mia professionalità del teatro non è detto che io possa portare tanta qualità nella lingua. Quindi direi ognuno nel suo e nella sua competenza. La cosa negativa che forse c'è sono i passaggi e le comunicazioni tra i vari gruppi che però è la parte negativa che ti prendi lo stesso perché c'è tanto di positivo. Anche questa cosa dei numeri dei partecipanti va capita perché noi abbiamo un numero da rispettare, dall'altra parte c'è il Comune che vorrebbe mettere tutti, ma anche noi vorremmo metterli tutti che però va gestita.

8. Quali sono le vostre aspettative da questo nuovo corso?

La possibilità di poter guardare con un altro sguardo, come conclusione di percorso mi vorrei immaginare si creasse veramente un gruppo di amici, una possibilità di fare una rete nuova e del tutto anormale, nel senso che magari in altre occasioni si conoscono al bar mentre qui si conoscono con il gioco delle fotografie e si crea un altro tipo di rapporto. Io spero che tra di loro si crei questo e spero si crei anche per me, ci terrei a mantenere i contatti con molti di loro. È molto buono anche per me che vivo qui. Dal punto di vista teatrale mi aspetto un fuoco di artificio di creatività, la possibilità di mettere assieme questi pensieri così diversi, questi collegamenti che ciascuno fa anche con lo sguardo. Per esempio, durante il laboratorio, un partecipante e mi ha detto che tutti i poeti e scrittori giordani paragonano gli occhi delle donne a un animale del deserto che lui chiama mihab perché sono occhi stupendi che si illuminano al buio, hanno una grandezza particolare. Io invece penso allo sguardo e penso a degli occhi azzurri, penso a come sto io di fronte a uno sguardo; invece poi qualcuno te lo collega ad un animale del deserto...secondo me sarà molto ricco.

1. Pensando al teatro, viene in mente un coinvolgimento globale della persona. Quali sono i principali vantaggi di utilizzare il teatro in lingua italiana come lingua seconda?

I vantaggi per me sono svariati, imparare la lingua diventa un effetto perché tu vai a lavorare in profondità, da una parte dai la possibilità a una persona che non è del tuo paese e cultura di entrare in dialogo con te e con altri a un livello pre-linguistico. Quindi gli strumenti che si attivano per mettere in moto una comunicazione che si fa da sempre, il teatro si fa da sempre. Fa bene al singolo perché riattivi questa vitalità nel corpo, voglia di fare comunità e la voglia di esprimersi in altri modi anche se non sai la lingua. Per questo diventa l'effetto perché immagino che se anche il gruppo alla fine del percorso non facciano chissà quali salti linguistici, comunque noi vedremo dei cambiamenti come stanno nel mondo.

2. Ci sono delle attività propedeutiche che funzionano meglio per esercitare la lingua L2 a teatro?

Fino ad ora, l'unica cosa che abbiamo pensato a proposito della lingua è di portare qualcosa del loro paese.

Riesci a fare degli esempi concreti di esercizi? Per esempio ho visto che durante l'esercizio della presentazione animata avete fatto dire a una singola persona come si chiamasse e cosa le piacesse fare, mimando lo stesso verbo. E poi in coro gli altri partecipanti ripetevano quello che aveva detto il compagno cambiando così la persona del verbo e dicendo "TU ti chiami XXX e TI piace ballare..."

Un altro esercizio potrebbe essere: arrivo e mi presento. Un altro prende il mio posto e rifà quello che ha visto fare dal compagno, dice esattamente quello che ha detto l'altro. O quando si fanno dei lavori più mirati sulle improvvisazioni, fare delle condivisioni su quello e su come si son sentiti. Usare la chiarezza di come si son sentiti per esprimerlo in maniera verbale. Però se vuoi ci penso meglio a questa cosa.

3. Quali potrebbero essere le principali problematiche riscontrabili in un percorso di teatro e lingua italiana L2? Ci sono delle attenzioni specifiche su cui soffermarsi?

All'inizio la preoccupazione di farsi comprendere, come far capire le parti del corpo. Dopo la seconda lezione io ero sfinita per esempio perché durante il riscaldamento del corpo dovevo passare il concetto con il corpo e la voce. Perché poi loro sono di nazionalità diverse. Non avere il feedback di quello che loro capiscono per me è molto sfidante. Culturalmente mi chiedevo, quando si fa teatro la cosa bella è che non bisogna fare un confronto intellettuale, invece in questo tipo di laboratorio è importantissimo farlo perché emerge la lingua, però la scorsa volta quando è uscita fuori quella cosa sul Corano, io avevo i sudori freddi perché io non sono una moderatrice culturale, io insegno teatro, sicuramente lo posso gestire. Però secondo me quello è un punto, bisogna riuscire a rispettare la sensibilità di tutti e anche che tu devi conoscere le loro culture. Nella teoria questa era un'altra mia preoccupazione che nella pratica si è invece tradotta con "conosciamoci" quindi è anche più semplice rispetto a quello che mi immagino.

4. Negli ultimi anni è aumentata l'attenzione rivolta alle attività teatrali come mezzo per l'insegnamento linguistico. Secondo voi, quali competenze dovrebbe avere un docente di lingua che vuole utilizzare attività e tecniche teatrali? Suggeste una formazione specifica?

C'è una cosa che si definisce educazione all'attorialità che ti danno l'attestato e tu in due anni ti prendi il diploma e ti fa capire cosa è la pedagogia il teatro pedagogico e capisco i fondamenti, però a livello intuitivo o a livello pratico molto di più si impara facendo teatro e tenendo corsi di propedeutica. La cosa più vincente sarebbe forse affiancare uno

che fa teatro e attraverso il suo sguardo imparare a leggere il corpo, ad allenare di più l'intuizione e l'istinto. In una prima fase è importante separare il cosa io porto ai ragazzi e quando invece fai il corso di teatro ti metti in gioco. La sintesi poi la farai tu.

5. Il laboratorio prevede il coinvolgimento di diverse realtà, come gli operatori del comune, i facilitatori e il personale del Servizio Pronto Intervento Sociale, inclusione e mediazione (P.I.M.) del Comune di Venezia e il Partner Università Ca' Foscari LabCom. È positiva per voi una collaborazione plurima tra diversi enti?
È bellissimo poter collaborare con altri enti in città che hanno la stessa missione e la cosa che mi piace di questo laboratorio è anche poter applicare un tema sociale concreto e non solo fare un corso autofinanziato. Mi sarei dovuta attivare da zero invece loro come lo hanno attivato sono arrivate tante richieste.
6. Quali sono le vostre aspettative da questo nuovo percorso?
Convivialità quello che mi immagino accada, è che accada un momento di convivialità umana perché il teatro lo fa.

Intervista a opt4 04/02/2021

1. Il progetto all'interno del quale ricade l'iniziativa del Comune di Venezia si intitola: Voci- vivere oggi cittadini in Italia. Cosa vi ha spinto a proporvi per condurre questo laboratorio teatrale?
Sicuramente, noi utilizziamo lo strumento del teatro come strumento artistico, sociale di cultura e crediamo che l'arte sia il mezzo principale per parlare del mondo e al mondo. Io e OPT3 che saremo coloro i quali porteremo avanti il laboratorio con la città di Mestre, abbiamo iniziato la nostra collaborazione artistica con il viaggio Liberi di salvare, che parlava di migrazioni e che affrontava un po' le storie delle nostre migrazioni. Una storia forte che affrontava quello che stava succedendo quell'anno nel 2019, ma sempre siamo stati sensibili all'integrazione, a conoscerci senza retorica. Incontriamo questa necessità della società, c'è bisogno di questo. Allora quando abbiamo letto il bando abbiamo pensato che avevamo una vocazione per questo, anche io so cosa vuol dire vivere in un altro posto. La vita continuamente ti chiede dei punti di riferimento e il luogo gioca questa funzione. Noi avevamo scritto un progetto che poi comunque era stato modificato in base al confronto e alle conoscenze dei partecipanti che aveva il pronto intervento sociale e quando ci hanno detto che era importante che fosse su Mestre, abbiamo detto: certo! Noi giocheremo con Mestre, creeremo una nuova relazione. Dove pensiamo di fare veramente integrazione se non parlando di noi?!
2. Quali potrebbero essere le principali problematiche riscontrabili in un percorso di teatro e lingua italiana L2? Ci sono delle attenzioni specifiche su cui soffermarsi?
Ben venga se nasceranno delle difficoltà anche di fronte ai propri limiti. Dove si incontrano se non oltre il proprio limite le persone? Se non erano abituate a guardarsi negli occhi lo affrontiamo e lo impariamo. Dal punto di vista tecnico la lingua mi spaventa un po' ma il teatro e il corpo sono una lingua universale. All'inizio mi chiedevo, come facciamo ad integrare teatro e lingua? Ma dopo la prima lezione mi sono reso conto che il teatro porta ad esprimersi in un altro canale rispetto a quello a cui siamo abituati ad usare. La lingua è nella condivisione.
3. Ci sono delle attività propedeutiche che funzionano meglio per esercitare la lingua L2 a teatro?

La poesia, vedremo cosa succede con Mestre, nel laboratorio sicuramente scriveranno loro tutto, noi daremo qualcosa da scrivere, poi vedremo cosa. L'uso della descrizione, di quello che sentono di sé di quello che vedo e non vedo.

Riesci ad essere più preciso per quanto riguarda alcune tecniche o esercizi pratici?

La via di accesso a queste cose che scriveremo la faremo attraverso il corpo e anche la scena. Ci sono due canali con cui ricerco la parola: aiuteremo a sviluppare il linguaggio del corpo che diventa anche parola e che attraverso le improvvisazioni e le relazioni con la città e con i temi sicuramente metteremo insieme e poi sicuramente ci sono degli esercizi più propedeutici tra lingua e corpo.

4. Negli ultimi anni è aumentata l'attenzione rivolta alle attività teatrali come mezzo per l'insegnamento linguistico. Secondo voi, quali competenze dovrebbe avere un docente di lingua che vuole utilizzare attività e tecniche teatrali? Suggeste una formazione specifica?

Io ho la formazione di educatore alla teatralità della CRT di Milano. Noi dal punto di vista artistico veniamo da un percorso personale di ricerca teatrale e crescita teatrale e dal punto di vista educativo noi consigliamo anche tantissimo agli insegnanti il corso alla teatralità perché si insegnano gli strumenti e gli approcci per utilizzare il teatro in forma pedagogica. Poi questo approccio è applicabile ovunque, in tutte le forme e quindi un insegnante di lingua trova gli strumenti del mestiere per poi applicarli al proprio progetto, la sintesi sarà fatta dallo stesso insegnante. È già raro trovare dei corsi di questo tipo.

5. Ma voi sareste disposti a partecipare ad alcuni incontri di formazione sulla didattica dell'italiano L2?

Absolutamente sì, saremmo disposti ad aprirci ai corsi didattici. Ci sono più professionisti che si sono incontrati. Serve sapere bene bene l'inglese o bene bene l'italiano per fare questo lavoro?

6. Quali sono le vostre aspettative da questo nuovo percorso?

Mi emozionerebbe vedere nei loro occhi una nuova Mestre, non che cambi Mestre ma che vedano dentro una prospettiva diversa da questa città, perché Mestre è una città multiculturale e che forse ha un'identità un po' smarrita. Venezia si spopola e Mestre si popola di cittadinanze.

Intervista a M1, operatrice comunale: 04/02/2021

1. Il progetto all'interno del quale ricade l'iniziativa del Comune di Venezia si intitola: Voci- vivere oggi cittadini italiani. Cosa vi ha spinto a proporvi per condurre tale laboratorio teatrale?

Abbiamo già fatto delle esperienze in passato dove abbiamo usato il teatro e la comunicazione teatrale ed esperienze formative che sono sempre indirizzate all'apprendimento linguistico della L2 ma anche alla familiarizzazione con i servizi del territorio e che poi tutti i cittadini debbano sentirsi protagonisti di questo territorio. Quindi, tra le varie sperimentazioni, già in passato avevamo fatto un laboratorio teatrale rivolto alle donne nel 2013, poi invece nel 2018 avevamo fatto un po' in ex temporanea una performance teatrale con FarmaciaZoo:È, perché i contenuti emersi durante i corsi di altro tipo come quello sui diritti e doveri della cittadinanza e sull'importanza della lingua in una trentina di ore si erano confrontati sull'importanza di utilizzare la lingua italiana, dove e come ed erano contenuti molto preziosi che avevano scritto e detto che a noi operatori sembrava proprio un peccato che questa produzione restasse solo interna e che solo noi potessimo conoscere, e quindi con una piccola quantità residua di denaro che avevamo abbiamo creato un bando a cui aveva aderito FarmaciaZoo:È e loro in 15

giorni avevano messo in scena una performance teatrale cucita intorno a questi racconti emersi in questi corsi.

2. Pensando alle esperienze passate di percorsi sperimentali di apprendimento dell'italiano tramite il teatro, quali sono stati i pro e i contro che avete riscontrato dalle scorse iniziative?

Questa esperienza passata non prevedeva però un'esperienza teatrale, ovvero queste persone che avevano detto/ scritto queste cose volentieri hanno messo a disposizione la loro voce e il volto per comunicarle alla città, infatti si chiamava "Canto alla città", ma non avevano avuto il modo e il tempo per avere delle competenze di comunicazione teatrale, insomma non avevano vissuto l'esperienza e per noi rimaneva la casella mancante e noi ci siamo resi conto che i tempi erano maturi. Anche perché ci sono state delle fasi di questo servizio legate anche alle fasi di migrazione, mentre nei primi anni eravamo molto impegnati a fare tanti corsi di italiano perché in città non ce ne erano molti a disposizione e l'italiano era sempre un italiano minimo, non esisteva ancora l'obbligo di avere una conoscenza di livello A2 per avere il permesso di lungo soggiorno, anche a livello di legislazione la lingua non veniva presa in grande considerazione, quindi un po' alla volta sono stati fatti dei passaggi per cui è diventato necessario il livello B1 per avere la cittadinanza, quindi intanto si comincia a pensare a una progressione linguistica non più soltanto dell'italiano da sopravvivenza ma che mi serva per esprimermi e anche perché le persone che sono venute a vivere qua ora sono pronte a farlo. Forse, alcuni lo erano anche prima ma non erano quelli che venivano intercettati da noi che è comunque un servizio cruciale e che quindi le persone che transitano nel nostro servizio hanno bisogno di un servizio sociale. Quindi quello che voglio dire è che, già da prima c'erano delle persone immigrate in città ma che erano già autonome che non avevano bisogno di arrivare ai nostri servizi e che si sono fatti la loro vita senza mai venire in contatto. Adesso, quello che capita è che molte delle persone che sono transitate per i nostri servizi che magari hanno fatto i corsi, che sono rimasti vicini per qualche motivo, noi vediamo che cominciano ad avere una maturità tale per cui hanno delle cose da dire e che la città si possa arricchire ad ascoltare queste voci, mentre la sensazione personale che ho è che ancora gli immigrati siano percepiti come delle persone o che lavorino o proprio come bisognosi e non si riescano a percepire come un contributo culturale e sociale, come una ricchezza della città e invece noi vogliamo proprio far vedere questo, che Mestre sia una città multiculturale. È un pregio della città e noi siamo certo che si sta lavorando verso questa direzione e vogliamo che questa ricchezza si veda e quindi anche l'idea di proporre questo percorso teatrale è di far vedere le persone immigrate con occhi diversi e dare loro degli spazi per far sentire la loro voce.

3. Nell'avviso pubblico pubblicato nel sito del Comune di Venezia si evince che il laboratorio teatrale in lingua italiana L2 è rivolto ad adulti immigrati. Avete mai pensato di realizzare dei laboratori che includessero tra i partecipanti sia persone con background migratorio che persone di madrelingua italiana?

Sì, il primo laboratorio che era sempre stato fatto con FarmaciaZoo:È era così, aperto anche alle donne italiane. Di fatto, si fa molto fatica a mettere insieme per motivi di orario nel senso che le donne immigrate sono libere di mattina e le donne italiane della stessa età è più facile che siano libere alla sera perché tendenzialmente lavorano. Quella volta avevano partecipato una o due signore italiane che però in qualche modo erano persone conosciute di FarmaciaZoo:È. Sempre noi ci poniamo questo quesito per tutte le attività che facciamo a parte i corsi prettamente linguistici di italiano, ci diamo sempre questo obiettivo e sempre ci diamo questo obiettivo. C'è da dire che l'anno scorso era stato fatto un percorso di lettura alla biblioteca del centro donna che consisteva in un giro tra gli autori italiani e si leggevano dei brani e si conoscessero delle città tramite degli autori. Anche lì l'idea è che potesse essere misto ma poi facendolo il corso ci siamo

rese conto che le donne che venivano, erano contente che fossero solo donne straniere perché i tempi di comprensione e di espressione sono più uniforme tra persone che non sono di lingua madre. Alcune, invece, dicevano che avevano fatto dei corsi che erano per tutti, ma non riuscivano a stare al passo perché la loro competenza linguistica era talmente più bassa che il gap era troppo insormontabile. La stessa cosa è avvenuta con dei corsi che abbiamo fatto in collaborazione con il consultorio familiare in preparazione al parto e alla nascita e che si voleva fare in modo che una volta fatto questo percorso insieme queste donne potessero transitare nei corsi di preparazione alla nascita per tutti. Ma il gap linguistico sarebbe stato comunque troppo alto e sarebbe stato impossibile capire il contenuto del corso ma anche entrare in relazione con le corsiste perché richiede molta collaborazione da parte del parlante italiano. È una cosa che in un momento extra si concede e si dedica ma magari quando anche l'italiano è lì per imparare non ha la pazienza di rallentare il tutto per stare al passo di chi è molto più lento. Perché parliamo comunque di persone che hanno una competenza linguistica ancora molto bassa parliamo di livello A1/A2.

4. È possibile secondo voi realizzare attività teatrali con partecipanti con un livello linguistico A1 o Pre-A1, ovvero persone poco scolarizzate nei propri paesi e che non conoscono la lingua italiana?

Secondo me sì, però è importante che ci sia una conduzione molto competente e che il livello sia un po' omogeneo anche basso ma un po' omogeneo proprio per permettere a tutti di dare il contributo linguistico in tranquillità.

Oppure un legame forte con lo strumento che si propone che allora quello fa da collante molto più del livello linguistico, anche il teatro. In questi corsi che noi stiamo proponendo in realtà cerchiamo di proporre di vedere un po' e non partecipano persone che dicono già "che bello il teatro, è la mia vita!" e quindi ci vuole un po' il collante che può essere il livello linguistico omogeneo o un forte interesse.

5. Come avete selezionato i partecipanti?

Noi in questo caso abbiamo fatto la proposta solo a persone che avessero un livello linguistico di un certo tipo, quindi attraverso la rete, che è l'insieme dei corsi e dei gruppi che erogano corsi di italiano, e poi alle persone che hanno fatto dei corsi con noi, con il progetto Fami e alle mentori, e che quindi già per fare il corso di mentori dovevano avere un livello A2 di italiano, è stata fatta loro questa proposta perché lavora nella stessa direzione. Loro hanno chiamato dopo aver distribuito dei volantini e poi M2 ha avuto queste telefonate e già da lì poteva capire chi entrava e chi no. Quindi la selezione è avvenuta più o meno in base alla lingua e alle prime persone che hanno chiamato. Non è stata fatta una selezione così accurata poiché adesso il fatto di vedersi in presenza è limitato, è complesso e non siamo riusciti a prenderci tutto questo tempo, anche perché ritardando l'inizio del laboratorio ci siamo ritrovati ad avere altre cose mentre una volta veniva dedicata molto più tempo a questa parte di selezione. C'è anche da dire che molte di queste persone già le conosceamo o erano di conoscenza di FarmaciaZoo:È e quindi è stata una proposta un po' mirata. La città sta rispondendo bene a tutti i progetti che stiamo proponendo, da una parte c'è una grande fame di attività in presenza e dall'altra parte i tempi sono anche maturi per fare cose di questo tipo.

6. Durante l'incontro del 07 gennaio avete accennato alle figure delle mentori. Che ruolo avranno nel percorso?

La figura del mentore è un cittadino che ha vissuto l'esperienza della migrazione e che si sente già un cittadino attivo della sua città e che vuole mettere a disposizione questo suo sentire a disposizione di altri connazionali. Nel gruppo le persone che hanno fatto un percorso breve di mentori sono XXX e YYY e poi ce ne erano altre due ma che sono

quelle a cui poi abbiamo chiesto di non venire e di aspettare un'altra occasione in quanto è stata troppo numerosa l'adesione.

E potevano essere 4 mentori. Loro non avrebbero avuto un ruolo particolare nel laboratorio ma solo sono state pensate come destinatarie perché cittadine protagoniste della città e viene dato loro uno spazio in più per esserlo e continuare a farlo.

7. Che aspettative avete da questo nuovo percorso?

Intanto dispiace molto non poter partecipare al percorso perché penso che per noi sarebbe molto bello sentire cosa dicono cosa sono i commenti e cosa dicono e quindi come operatrice mi sento un po' monca di sapere che c'è una cosa così bella che sta nascendo in città e che però noi sentiamo solo per riportato. E poi, mi piacerebbe che molte persone venissero ad ascoltare queste voci e che nascessero da questo incontro delle emozioni in città, questo è il sogno un po' diffuso.

Numero della tematica	Titolo del tema	Numero totale
1.	Integrazione sociale e linguistica dei migranti	5
2.	Lingua e corpo a teatro	3
3.	Difficoltà degli operatori	10
4.	Formazione teatrale per gli insegnanti di lingua	4
5.	Rapporti tra diversi enti locali	6
6.	Formazione di didattica dell'italiano L2 per gli operatori teatrali- tematica emergente	5

Appendice 3- scheda per osservazioni

OSSERVAZIONI INCONTRI TEATRALI

Scheda aneddotica primo incontro di teatro del 15/01/2021

Numero totale di partecipanti: 11

Partecipante	Attività teatrale	Produzione (ciò che dice, fa, come usa il corpo, vuole sapere...)	Contesto S/NS	COMMENTO
Partecipante 9		E tu ora quanto sei emozionato?	NS	Si rivolge all'operatore teatrale
Partecipante 8	Attività di presentazione mimata	Io piace ballare	S	Imita il verbo ballando con disinvoltura
Partecipante 9	Attività di presentazione mimata	Mi piace giocare di calcio	S	Mima di calciare la palla con il piede
Partecipante 4	Camminata e scelta del saluto	*Con due dita indica i suoi occhi e poi quelli di un suo compagno per sfidarlo*	NS	Linguaggio non verbale per indicare la sfida
Partecipante 1	Camminata e scelta del saluto	Gli occhi dicono sempre la parola vera!	NS	Dopo che l'operatore teatrale dice "nella botte piccola c'è il vino buono", il partecipante traduce un detto arabo.
Partecipante 4	Camminata e scelta del saluto	Scusa, ho gli occhi piccoli io!	NS	Commento ironico dopo che gli operatori teatrali dicono di guardarsi bene negli occhi
Partecipante 8	Attività delle fotografie	Giungla è foresta	S	Per aiutare un compagno che chiede cosa significa il termine "giungla"
Partecipante 7	Attività delle fotografie	Giungla è ambiente tropicale	NS	Aiuta il compagno che non conosce la parola giungla
Partecipante 3	Attività delle fotografie	Chi è che fa le foto?	NS	Per sapere come si dice "fotografo"
Partecipante 4	Attività delle fotografie	Qual è il vantaggio	NS	Quando l'operatore teatrale dice: "il vantaggio del teatro"

				è avere uno spazio per esprimersi". Vuole quindi sapere il significato della parola "vantaggio"
--	--	--	--	---

Scheda aneddotica secondo incontro di teatro del 22/01/2021

Numero totale di partecipanti: 11

Partecipante	Attività teatrale	Produzione	Contesto S/NS	Commento
Partecipante 1	Riscaldamento	È bellissimo!	NS	Si gira verso di noi e ce lo comunica
Partecipante 5	Riscaldamento	*si guarda attorno per vedere quale parte del corpo muovono i compagni*	NS	Esprime incertezza
Partecipante 6	Telefono senza fili fatto con i gesti	Nel mio paese si dice con la parola	NS	Quando le operatrici teatrali spiegano il gioco del telefono senza fili da fare con i gesti
Partecipante 3	Telefono senza fili fatto con i gesti	*Con le dita delle mani a "V" vuole dire che ha vinto.*	NS	Linguaggio non verbale per indicare che la vittoria della squadra
Partecipante 5	Telefono senza fili fatto con i gesti	È difficile, non è come ho fatto io!	NS	quando si accorge che il movimento che lei aveva fatto all'inizio è diverso rispetto a quello che è arrivato ai compagni.
Partecipante 4	Condivisone finale	Aaaah si sente come se fosse la casa, come se si sentisse la casa	NS	quando un compagno dice "mi sento come a casa"

Scheda aneddotica terzo incontro di teatro del 29/01/2021

Numero totale di partecipanti: 12

Partecipante	Attività teatrale	Produzione	Contesto S/NS	Commento
Partecipante 1	Riscaldamento	Continua, continua...non fèrmati!	NS	quando la musica finisce incita i compagni a continuare l'esercizio.
Partecipante 3	Improvvisazione stagione estate	Possiamo bere un succo!	NS	Propone un'azione da imitare con i gesti
Partecipante 7	Improvvisazioni stagione primavera	Tu fai così con le mani come un fiore quando sboccia e io cosa faccio?	NS	Attribuisce ai compagni delle imitazioni ma poi non sa cosa fare lei.
Partecipante 1	Improvvisazione stagioni	L'inverno uno deve fare come si chiama...della neve	NS	Chiedendo spiegazioni sull'esercizio
Partecipante 4	Improvvisazione stagioni	Io scena dopo	NS	Durante la messa in scena
Partecipante 1	Improvvisazione stagioni	Non hanno capito bene	NS	Interrompe l'improvvisazione perché non si sono accordati bene con i compagni che hanno sbagliato.
Partecipante 9	Condivisione finale	Scusa, scusa, puoi fare un'altra dimostrazione per noi?	NS	Durante la condivisione finale quando una partecipante del corso dice di saper cantare
Partecipante 8	Condivisione finale	Scusa perché io ho sbagliato	NS	Quando sbaglia mentre canta
Partecipante 3	Condivisione finale	Ma c'è una domanda ovviamente, Ma cosa è il titolo del primo gruppo?	NS	Vuole sapere il titolo dell'improvvisazione di compagni

Partecipante 7	Condivisione finale	Scusa posso chiedere? Facciamo forse meglio così che qualcuno che non è di gruppo dice cosa hai capito	NS	
Partecipante 7	Condivisione finale	Mi sembrava che tu sei un foglio che si è staccato da un albero.. è bello perché si capiva che è arrivato autunno e che piangeva	NS	Racconta cosa le hanno trasmesso le scene dei compagni
Partecipante 4 e Partecipante 1	Condivisione finale	Pioveva!	NS	Correggono la compagna che invece di utilizzare il verbo "pioveva", dice piangeva
Partecipante 7	Condivisione finale	Sempre sbaglio con questa parola!	NS	Si rende conto della correzione
Partecipante 4	Condivisione finale	Lei è bravissima, come se fosse fatto prima questa cosa!	NS	Si riferisce alla compagna di corso che si dimostra particolarmente portata per le attività teatrali
Partecipante 3	Condivisione finale	È bellissimo perché io qui faccio tanta ginnastica	NS	Alla fine della condivisione si rivolge in privato a noi

Scheda aneddotta quarto incontro di teatro del 05/02/2021

Numero totale di partecipanti 11

Partecipante	Attività teatrale	Produzione	Contesto S/NS	Commento
Partecipante 1	Riscaldamento	c'è una parola che non ho capito... "scontate", cosa vuol dire?	NS	Quando le operatrici teatrali dicono: "non date nessuna parte del

				corpo per scontata”
Partecipante 9	Esercizio dello specchio	*Con la mano a cucchiaino vuole dire che non sa cosa bisogna fare in quel momento *	NS	Linguaggio non verbale per dire che non sa cosa fare
Partecipante 5	Improvvisazione a coppie con tema il deserto	It's dirty....Bevi Bevi!	NS	Cerca di far capire al compagno che gli sta offrendo dell'acqua
Partecipante 8	Improvvisazione a coppie con tema il deserto	Arriva temporale... temporale è storm!	NS	Aiuta la compagna traducendole in inglese
Partecipante 4	Dopo l'attività di improvvisazione a coppie	Lei ha tanta voglia di fare!	NS	Si riferisce alla compagna
Partecipante 10	Improvvisazione a coppie con tema "il fuoco"	Siamo morti	NS	Per far capire che l'improvvisazione era terminata
Partecipante 7	Dopo l'improvvisazione	Ho capito tutto! Bello così il teatro!	NS	Si rivolge ai compagni che hanno appena fatto l'improvvisazione sul tema del deserto

OSSERVAZIONI INCONTRI ONLINE DI LINGUA ITALIANA

Scheda aneddotica I° incontro di lingua italiana online del 19/01/2021

Numero totale di presenti: 9

Partecipante	Produzione	Contesto S/NS	Commento
Partecipante 4	Emozioni sono anche sentimenti	S	Quando viene chiesta una maniera diversa per dire emozioni
Partecipante 1	Le maschere servono per fare le rapine in banca!!	S	Alla domanda: “Dove usiamo le maschere?”
Partecipante 11	Gioia si dice allegria?	S	Per chiedere se gioia è sinonimo di allegria
Partecipante 7	Una persona che conosco si chiama Gioia	NS	Riconosce che l’emozione è anche un nome proprio italiano di persona
Partecipante 11	Hai scritto contenta senza “n”	NS	Corregge l’errore ortografico della parola “contenta”
Partecipante 7	Sorpresa è quando rimani scioccata	NS	Spiega ai compagni il significato
Partecipante 1	Disgusto è avere puzza sotto il naso?	NS	Chiede se il modo di dire “avere puzza sotto il naso” significa provare disgusto
Partecipante 4	Come si dice snob riferito a una persona?	NS	Chiede per poterlo utilizzare contro persone maleducate
Partecipante 7	Attenta a utilizzare snob. Non è una bella parola	NS	Avverte la compagna dell’uso corretto della parola
Partecipante 4	Io utilizzo brutte parole solo in posti dove non torno. Non a Mestre!	NS	Risponde alla compagna con ironia
Partecipante 7	Mi fa rabbia la gente che parcheggia prendendo due posti	S	Alla domanda “quando provi rabbia?”

Partecipante 1	Mi arrabbio quando le persone arrivano tardi	S	Alla domanda “quando provi rabbia?”
Partecipante 5	Ho paura di pollo	S	Alla domanda “Di cosa hai paura?”
Partecipante 1	Ho paura di mancanza di miei genitori	S	Alla domanda “Di cosa hai paura?”
Partecipante 3	Ho paura di guida. Quando sono in macchina il cuore mi fa (e muove la mano per imitare la tachicardia)	S	Alla domanda “Di cosa hai paura?”
Partecipante 11	Ho paura di serpenti e mi fanno anche disgusto	S	Riesce ad riutilizzare la parola disgusto spiegata poco prima

Scheda aneddotica II° incontro di lingua italiana online del 26/01/2021

Numero totale di presenti: 10

Partecipante 7	Enrico non è un nome italiano! Mi sembra quel che c'è in parti più calde d'Italia	NS	Mentre guardiamo i nomi della chat
Partecipante 11	Io ho un soprannome in arabo, è il nome di un uccello...come si dice.. è quello che mangia il legno	S	Parlando dei soprannomi, vuole dire che il suo soprannome è il termine “picchio”
Partecipante 1	Allora ce l'ho un nome però è diverso dal mio nome. È come mio nonno chiama	S	Parlando dei diminutivi
Partecipante 7	Qui in italia mi chiamano XXX ma nella mia lingua ci sono vari accorgimenti. Alcune volte non rimane niente di nome	S	Parlando dei soprannomi
Partecipante 9	Ce l'ho però solo i miei nonni mi chiamano così, mi chiamano da sempre “grande”	S	Parlando dei soprannomi

Partecipante 2	I miei amici mi chiamano Bekam è una famoso giocatore di Inghilterra	S	Parlando dei soprannomi
Partecipante 1	No sbagliato, sbadiglio!	NS	Corregge la compagna che legge male la parola sbadiglio
Partecipante 4	Questo fanno i bambini tanto!	S	Dice che i bambini sbadigliano tanto
Partecipante 9	strisciato, vuol dire grattare no?	NS	Nell'esercizio di completamento
Partecipante 7	Lascia il segno!	NS	Spiega al compagno cosa vuol dire il verbo "strisciare"
Partecipante 7	Grattare si scrive con due T?	NS	Chiede come scrivere la parola
Partecipante 9	Questo invidioso è sinonimo di geloso?	NS	Chiede un chiarimento linguistico
Partecipante 1	Però se è un maschio e una femmina si fa I	NS	Si riferisce al plurale dell'aggettivo arrabbiato e chiede se, quando il soggetto è un maschio+ una femmina, il genere sia maschile.
Partecipante 3	Con "triste" solo cambia singolare e plurale	NS	Durante la costruzione della regola degli aggettivi, chiarisce ai compagni l'aggettivo triste
Partecipante 3	Una domanda, se maschio e femmina plurale, quale verbo va?	NS	Chiede quale genere prevale al plurale se il soggetto è un uomo e una donna
Partecipante 9	Il genere è maschile come in francese. Anche un maschio e cento donne è sempre maschile	NS	Confronta l'italiano con il francese nella regola
Partecipante 1	Io sono preoccupato di non finisce il virus corona	S	Durante l'attività di scrittura del messaggio
Partecipante 11	Io sono arrabbiata per la situazione mondiale del corona virus	S	Durante l'attività di scrittura del messaggio

Partecipante 2	Io sono molto trista perché non mi ha trovato lavoro	S	Durante l'attività di scrittura del messaggio
Partecipante 3	Triste è come cane, fa plurale in I	NS	Chiede un chiarimento grammaticale
Partecipante 9	Sono felice quando la mia squadra di calcio vince, felicissimo	S	Durante l'attività di scrittura del messaggio
Partecipante 7	Io sono felice quando posso andare qualsiasi parte che mi piace, sono felice quando in mezzo natura	S	Durante l'attività di scrittura del messaggio
Partecipante 3	Sono innamorata con mio marito	S	Durante l'attività di scrittura del messaggio
Partecipante 9	Posso anche dire sono felice perché ho superato l'esame della terza media!	NS	Durante l'attività di scrittura del messaggio

Scheda aneddotica III° incontro di lingua italiana online del 02/02/2021

Numero totale di presenti: 8

Partecipante	Produzione	Contesto S/NS	Commento
Partecipante 11	Stormo ha lo stesso significato di branco	NS	Durante l'attività di revisione
Partecipante 6	Caos quando una cosa è troppo gente en disorden	NS	
Partecipante 7	Quando la gente non sanno dove andare, non sanno la strada senza seguire le regole	NS	
Partecipante 6	Ansia da prestazione seria come quando qualcuno vuole che le presten tutta l'attenzione	S	Spiega il significato di ansia da prestazione che è venuto fuori venerdì nella condivisione finale
Partecipante 7	Al contrario è quando qualcuno ha paura ad essere chiamato.	NS	Corregge il compagno

Partecipante 4	Io sempre, 24h perché sono piccola. Nel senso, sono grande però mi sento piccola. Quando abbiamo questa cosa io parlo con Dio.	S	In risposta alla domanda: voi vi sentite in ansia qualche volta?
Partecipante 6	Ansia solo si collega alla paura? Perché capisco che l'ansia può essere anche positiva. Un esempio positivo di ansia seria: "io sono ansioso di che arrivi venerdì"?	NS	Chiede il contesto d'uso termine "ansia da prestazione"
Partecipante 9	Cosa vuol dire chinare?	NS	Chiede il significato di un termine
Partecipante 6	Tante volte anche el pelo il capello è aggrovigliato. Tante volte noi decidiamo questa cosa quando una persona ha un temperamento diverso	NS	Spiega il termine aggrovigliati
Partecipante 1	Giochiamo tutto il giorno senza il colore azzurro, zona rossa, zona gialla per il covid	NS	In maniera ironica risponde alla domanda "vi piacerebbe un giorno giocare al twister tutti assieme?"
Partecipante 9	Ho sentito un'altra parola ora: "sempre la battuta pronta"	NS	Chiede il significato dell'espressione "avere la battuta pronta"
Partecipante 9	Posso dire anche al maschile battuto?	NS	Chiede un chiarimento grammaticale
Partecipante 7	Tenere stabile la posizione!	S	Risponde alla domanda "cos'è l'equilibrio?"
Partecipante 7	Forse quando fai l'impasto usa il palmo	NS	Spiega cosa si può fare
Partecipante 3	La mano, normalmente questo vedo maschio...il mano	NS	Chiede perché si dice LA mano e non il mano dato che la parola termina in O

Partecipante 7	Anche in ucraina mettiamo la fede sul destro e quando divorziamo sul sinistro! Tu XXX a che dito porti l'anello?	NS	Chiede alla compagna su che dito della mano porta la fede
Partecipante 11	L'anello prima del matrimonio si mette a destra e poi il giorno del matrimonio si sposta a destra	S	Risponde alla compagna sulla domanda di cultura
Partecipante 4	Abbiamo anche noi questa cosa nel nostro paese, dara qualcosa con la mano sinistra ai vecchi è maleducazione. Anche nella mano	NS	Argomenta il termine "essere mancino"
Partecipante 11	Però loro nascono così, non decidono di scrivere con la mano sinistra	NS	Argomenta il termine "essere mancino"
Partecipante 6	Como se chiama a quìen puede escribere con le due mani?	NS	Argomenta il termine "essere mancino"
Partecipante 7	Mio papà sa scrivere con due mani sia con sinistra sia con destra	NS	Argomenta il termine "essere mancino"
Partecipante 4	Io quando scrivo con mano sinistra sembro una bambina	NS	Argomenta il termine "essere mancino"
Partecipante 6	En mi paise se dise quien può scrivere con la mano sinistra è più intelligente	NS	Argomenta il termine "essere mancino"
Partecipante 9	Come si chiamano le ciglia sotto?	NS	Chiede per conoscere se esiste un termine specifico per identificare le ciglia inferiori
Partecipante 3	Ma c'è una domanda, il maschile uno è sopracciglio	S	Nota che il plurale del termine "sopracciglio" è irregolare

	ma perché il plurale è sopracciglia?		
--	--------------------------------------	--	--

Scheda aneddotica IV° incontro di lingua italiana online del 09/02/2021

Numero totale di presenti: 10

Partecipante	Produzione	Contesto S/NS	Commento
Partecipante 4	Ironia è giudicare quando gli altri dicono cose cattive	NS	Parlando del termine ironia, spiega il significato ai compagni
Partecipante 4	Ironia può essere anche cattivo?	NS	Chiede la connotazione del termine “ironia”
Partecipante 11	Si possono considerare ironici i film di Charlie Chaplin?	NS	Chiede per conoscere il contesto d’uso del termine
Partecipante 6	Prende il pettine con la mano destra e si fa i capelli più lentamente	S	Durante l’attività dello specchio, descrive il verbo “pettinarsi i capelli”
Partecipante 7	Forse si tiene i capelli?	NS	Suggerisce un modo per descrivere l’azione
Partecipante 1	Devi parlare o scrivere quello che faccio	NS	Quando la connessione della compagna si blocca, cerca di rispiegare la consegna
Partecipante 11	XXX si alza la braccio, XXX si mette le dita sulla bocca, apre la bocca, si abbassa il braccio e si rilassi.	NS	Descrive il verbo “sbadigliare”
Partecipante 10	Io vuole esce	NS	Chiede di uscire dall’incontro online
Partecipante 12	Lava le mani, lava il viso, apre le braccia, afferra la maglietta, apri i bottoni, con la mano afferra la manica	NS	Descrive il verbo “togliersi la maglietta”

Partecipante 1	XXX si alza la mano, si fa girare a destra a sinistra si metteva l'acqua nella bucca e si faceva quel movimento che non so come si dica in italiano e poi con i pollici asciugare la bocca	NS	Descrive il verbo "lavarsi il viso"
----------------	--	----	-------------------------------------

Appendice 4 – Modulo di consenso raccolta materiale foto/video



MINISTERO
DELL'INTERNO

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea

Comune di Venezia

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020

Obiettivo specifico 2. Integrazione/Migrazione legale – ON 2 – Integrazione- lett. h) Formazione civico linguistica
– Servizi sperimentali di formazione linguistica 2018-2021

PROG-2506 “VOCI: Vivere Oggi Cittadini in Italia. Percorsi Sperimentali di apprendimento di italiano e di educazione civica”

LIBERATORIA VIDEO/ FOTOGRAFICA

Il/La sottoscritto/a

residente a _____ in _____ via _____

nato/a a _____ il _____

con la presente autorizza / non autorizza

la pubblicazione delle immagini video/fotografiche ottenute presso il laboratorio teatrale: “Tutta la mia città” che si terrà a Mestre presso lo Spazio Farma in via Paganello 8/5 il venerdì dalle 9.00 alle 11.30.

Le riprese/fotografie sono effettuate da un operatore del progetto FAMI VOCI dell'Università Ca' Foscari di Venezia, o avvengono sotto la sua supervisione.

Le immagini e/o i video possono essere pubblicate/i o esposte/i in mostre, riviste, blog e web solo ed esclusivamente come documentazione delle attività legate ai Corsi.

Si vieta l'uso delle stesse immagini in contesti che pregiudichino la dignità personale ed il decoro. La posa e l'utilizzo delle immagini sono da considerarsi in forma del tutto gratuita.

FIRMA corsista

FIRMA del fotografo/operatore

Mestre, lì _____



Farmacia Zoo:E'

Appendice 5 – Locandina progetto



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



Comune di Venezia



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020

Obiettivo specifico 2. Integrazione/Migrazione legale – ON 2 – Integrazione- lett. h) Formazione civico linguistica – Servizi sperimentali di formazione linguistica 2018-2021

**PROG-2506 “VOCI: Vivere Oggi Cittadini in Italia.
Percorsi Sperimentali di apprendimento di italiano e di educazione civica”**

TUTTA LA MIA CITTÀ

LABORATORIO TEATRALE PER L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA
un percorso divertente, dinamico e creativo per conoscere la nostra città e imparare l'italiano

dal 15 gennaio 2021
ogni venerdì mattina dalle 9 alle 11,30
presso SPAZIO FARMA
in via Paganello 8/5 a Mestre

iscrizioni e informazioni:
manda un messaggio WhatsApp
 al 346.5308881

Servizio Pronto intervento sociale Inclusione e Mediazione

fotografia di Giovanni Vio

Comune di Venezia
Direzione Coesione Sociale
Servizio Pronto intervento sociale
Inclusione e Mediazione

in collaborazione con:



FARMACIA ZOO:È
TEATRO E PERFORMANCE

in partenariato con:



Università Ca' Foscari

Appendice 6 - Attività teatrale: fotografie



Parola da rappresentare: supermercato



Parola da rappresentare: giungla

Appendice 7 - Attività teatrale: telefono senza fili con i gesti



Appendice 8 - Attività teatrale: esercizio dello specchio

