



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale

in

Scienze del Linguaggio

(order ex D.M. 270/2004)

Tesi di Laurea

Glotodidáctica teatral:
vehicular el aprendizaje del italiano L2 a través de técnicas
teatrales

Relatore

Prof. Graziano Serragiotto

Correlatrice

Prof.ssa Maria Eugenia Sainz

Laureanda

Greta Gaspari

Matricola

862693

Anno Accademico

2020/2021

A mia madre

Índice

Introducción	1
CAPÍTULO 1 - El escenario glotodidáctico	5
1.2 Las principales teorías sobre glotodidáctica	5
1.3 Sujetos y objetos de la Glotodidáctica	7
1.4 Estudiantes adultos	9
1.4.1 Un proceso (más) lento	11
1.4.2 Las diferencias individuales	11
1.4.3. La imagen social	12
1.4.4 La relación con el profesor	13
1.4.5 Mayores resultados en el menor tiempo posible	14
1.5 El analfabetismo en la edad adulta	14
1.6 Mujeres, inmigración y educación	20
1.6.1 ¿Por qué es necesaria la alfabetización?	25
1.6.2 Necesidades comunicativas específicas de mujeres inmigradas analfabetas	27
1.7 El profesor de italiano L2 para extranjeros	31
CAPÍTULO 2 - El teatro en la enseñanza de los idiomas	34
2.1 Teatro y didáctica: un encuentro muy antiguo	34
2.2 Llevar el teatro en la enseñanza de lenguas: beneficios	37
2.2.1 Desde el miedo a hablar, al gusto de equivocarse	40
2.2.2. Un lugar de aprendizaje seguro	42
2.2.3 Un discente seguro de sí mismo	43
2.2.4 El teatro involucra al estudiante y libera su expresividad	43
2.2.5.El teatro y la realidad: ¿dos mundos opuestos?	45
2.2.6 El teatro, el texto y la lengua	46
2.2.7 La componente extralingüística en el teatro	48
2.2.8 En la escuela de rutina, el teatro representa una novedad	49
2.2.9 El teatro hace que el aprendizaje sea divertido	50
2.2.10 El teatro brinda un diálogo intercultural	51
2.2.11 El teatro como clase ideal de habilidades diferenciadas	53
2.3 El teatro en la enseñanza de lenguas: dificultades	56
2.4 Algunos ejemplos prácticos de glotodidáctica teatral	57
2.4.1 Parla italiano facendo teatro	58
2.4.2. GIVING VOICE	59

2.4.3 Process Drama	61
2.4.4. Glottodrama	64
CAPITOLO 3 Un laboratorio teatrale per l'alfabetizzazione in italiano L2	65
3.1 ASA - Associazione Solidarietà in Azione	65
3.1.1 Le alunne	67
3.1.2 Accoglienza e preparazione	68
3.2 Da ottobre a dicembre: le lezioni frontali	70
3.2.1 Difficoltà riscontrate e soluzioni adottate	72
3.3 DAD: l'avvicinamento al teatro in zona rossa	73
3.4 Da marzo ad aprile 2021: il laboratorio teatrale	77
3.4.1 Le attività teatrali impiegate	79
3.4.2 Prendi lo spazio	80
3.4.2 Stretching e respiro	82
3.4.3 L'orologio delle emozioni	84
3.4.4 Specchio e ombra	85
3.4.5 Apriti all'ascolto	86
3.4.6 Dai vita alle parole	86
3.5 La rappresentazione finale	88
3.6 La valutazione	90
3.7 Un bilancio dell'esperienza	96
Conclusión	98
Bibliografia	103
Sitografia	105

Allegato 1 - "Permessi di soggiorno, cittadinanza e lingua italiana: cosa fare? Guida anno 2021" Rete Linguistica ALto Vicentino (RLAV)

Allegato 2 - Indicazioni per la somministrazione delle prove individuali di d'ingresso livelli Pre A1 (A e B)

Introducción

Motivadora, relevante, divertida, permanente. Estas son algunas de las cualidades que, según los modernos principios de la glotodidáctica, la experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera debe tener para ser considerada óptima. Estas calificaciones empiezan a aparecer en la literatura correlada alrededor de la segunda mitad del siglo pasado, es decir, desde cuando la componente psicológica del discente y del docente han ganado mucha atención en los estudios glotodidácticos. El primero destinatario y el segundo guía, el estudiante y el profesor pueden construir una dinámica positiva para el vehículo y la adquisición de varios contenidos lingüísticos y comunicativos. Para cumplir con este macro objetivo se han llevado a cabo muchas metodologías que se han traducido en técnicas válidas y largamente aplicadas en los ambientes didácticos. El teatro se inserta perfectamente en aquellas metodologías glotodidácticas que miran a una participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje y que, dentro de otras cosas, enriquecen y estimulan sus competencias comunicativas.

El presente trabajo mira, en primer lugar, a presentar y analizar el teatro como metodología válida para la enseñanza de las lenguas extranjeras y segundas en cuanto capaz de despertar rasgos personales y competencias de cada estudiante de manera divertida, apasionante y significativa, haciendo que tanto la mente cuanto el cuerpo estén involucrados en el acto didáctico. En segundo lugar, intenta también combinar la didáctica del italiano L2 y las actividades teatrales para proponer un taller de teatro que sea ocasión tanto de adquisición lingüística como de desarrollo personal para adultos migrantes de países terceros. A éste propósito, particular atención ha sido prestada al teatro como herramienta en la enseñanza del italiano como lengua segunda (L2) a mujeres adultas extranjeras analfabetas o débilmente escolarizadas. Se trata de una categoría de aprendientes muy peculiar, que no siempre encuentra cabida en la investigación glotodidáctica, pero que logra abarcar intereses de tipo didáctico, social y cultural, así como subrayar evidentes desigualdades de género en el acceso a la educación primaria en muchos países.

Las preguntas de investigación a la base de este trabajo son las siguientes:

1. ¿Por qué y en qué medida el teatro puede ser considerado como una herramienta glotodidáctica estratégica?
2. ¿Cuáles son los beneficios que el desarrollo de un taller teatral puede aportar al proceso de adquisición lingüística y de crecimiento personal?
3. ¿Puede el teatro ser una llave para promover la comunicación y la adquisición del italiano L2 con todo tipo de discentes, independientemente de la edad anagnáfica o del grado de escolarización?

Las preguntas de investigación encuentran respuesta en los tres capítulos que componen esta tesis, basados tanto en la literatura de referencia consultada como en la investigación cualitativa y exploratoria llevada a cabo para este trabajo. Los primeros dos están dedicados a la presentación del marco teórico de referencia, mientras que el tercero se centra en la parte operativa de la investigación. El primer capítulo se compone por seis secciones. La primera proporciona un cuadro de las principales teorías y metodologías glotodidácticas que han, en diferentes medidas, condicionado el escenario contemporáneo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y segundas. Sigue la presentación de todos los factores que intervienen en la enseñanza de las lenguas de los que la glotodidáctica debe tener en cuenta para elaborar soluciones sólidas. Las secciones 1.4 y 1.5 tratan respectivamente el sujeto del discente adulto y el del discente adulto analfabeto, con las principales características y diferencias entre los dos. En la sección 1.5, en particular, se proporcionan clarificaciones acerca del analfabetismo, tanto de manera lingüística como de manera jurídica. A éste propósito se presentan algunas de las principales medidas jurídicas que se han tomado a nivel nacional e internacional frente a la cuestión del difuso analfabetismo entre los adultos. La sección 1.6 cubre el tema, precedentemente mencionado, de la disparidad de género que ve el número de las mujeres adultas analfabetas casi siempre mayor que el de los hombres. Más precisamente, en la sección 1.6.1 se llevan a la atención del lector algunos números proporcionados por A.S.A (Asociación Solidaridad en Acción), organismo benéfico que promueve la enseñanza del italiano L2 a mujeres extranjeras en el territorio del Alto Vicentino, en la provincia de Vicenza. En las siguientes secciones 1.6.2 y 1.6.3 se motiva la necesidad, bien cívica y cognitiva, de la superación de la condición de analfabetismo de las mujeres extranjeras residentes en Italia y se explicitan sus necesidades comunicativas. Finalmente, en la última sección del primer capítulo se intenta dibujar la figura del profesor de italiano, con particular atención al contexto de enseñanza del italiano como lengua segunda.

En el capítulo dos se pueden encontrar las respuestas a las primeras dos preguntas de investigación, es decir, las motivaciones que justifican la adopción del teatro como metodología glotodidáctica en los programas de estudio y los beneficios que esto aporta. Antes de hacer esto, en la primera sección que compone éste capítulo, se intenta proponer al lector un breve recorrido de los muchos implementos del teatro en campo didáctico en los siglos pasados, en particular, se hace referencia al escenario teatral español del Siglo de Oro. Esto para dibujar un cuadro lo más completo posible del tema tratado por este trabajo. Los beneficios anteriormente mencionados se analizan en detalle desde la sección 2.2.1 hasta la 2.2.10. Mientras que la sección sucesiva, la 2.3, proporciona los principales límites de esta metodología glotodidáctica que justifican su escaso conocimiento entre las instituciones escolares y, sobre todo, su limitado implemento. Finalmente, en la sección 2.4 se proponen cuatro proyectos de glotodidáctica teatral llevados a cabo en Italia, España y Reino Unido.

El tercer y último capítulo se centra, como hemos dicho antes, en la parte operativa de este proyecto en cuanto recorre la experiencia práctica de glotodidáctica teatral en italiano L2 realizada con estudiantes adultas analfabetas en la provincia de Vicenza. La primera sección está dedicada a la

descripción de la asociación A.S.A, que acogió el taller teatral, y de su trabajo de enseñanza de italiano L2 a mujeres extranjeras en el territorio del Alto Vicentino. Se cuentan sucesivamente los primeros meses de didáctica frontal para luego relatar el taller teatral, los objetivos que lo han alimentado, su desarrollo, el análisis detallado de algunas de las actividades teatrales realizadas y los resultados obtenidos. Por último, se incluye la entrevista de aceptación a la que se sometieron las alumnas-actrices al final del curso y un breve balance de la experiencia.

Los primeros dos capítulos se desarrollan en español, mientras que el último está escrito en italiano. Esta elección se debe a que el italiano es precisamente la lengua meta del taller teatral; además, esto facilita la ejemplificación de las instrucciones teatrales y lingüísticas presentadas por las profesoras.

Cada trabajo encuentra su primera motivación en un profundo interés por parte del autor. Mi pasión por el teatro nace en 2014 con la participación en el taller teatral de la compañía *Campus Company* de Schio, en la provincia de Vicenza. Durante esta experiencia trienal he tenido la oportunidad de trabajar con actores profesionales, directores, músicos y técnicos que me han guiado a través de un proceso de crecimiento tanto personal como profesional. Sucesivamente, a lo largo de mi vida, he podido averiguar cuánto y cómo lo aprendido durante la experiencia teatral resultaba útil en disparatadas ocasiones: durante exámenes, en los coloquios de trabajo, para las relaciones interpersonales. Por otro lado, la pasión por la enseñanza ha siempre sido parte de mí mientras que, el específico interés por la enseñanza de la lengua italiana a extranjeros ha nacido durante mi proyecto de intercambio en Ecuador, en 2018. El encuentro entre estas dos pasiones ha ocurrido a finales de 2020 y, más precisamente, durante mi proyecto de pasantía en la Universidad Ca' Foscari de Venecia. Entre octubre de 2020 y mayo de 2021 he trabajado como voluntaria para A.S.A - Asociación Solidaridad en Acción de Thiene (VI). Aquí, me he ocupado de dar clases de italiano L2 a mujeres extranjeras analfabetas o débilmente alfabetizadas provenientes, en su mayoría, de países del África Subsahariana. Las alumnas con las que he trabajado son las protagonistas de la investigación cualitativa, objeto del capítulo tres del presente trabajo.

Los cursos de italiano han coincidido con la emergencia sanitaria por el virus Covid-19. De aquí los principales límites del taller de teatro y de la consiguiente investigación. A este propósito, la organización y la distribución de las clases ha enfrentado numerosos desafíos y cambios; también el número de las participantes a los cursos se ha reducido sensiblemente y esto, por su parte, redujo a la mitad el número de las posibles participantes a la investigación. Los principales cambios son explicados en la sección 3.1 del presente trabajo. Por lo que concierne al taller teatral, las normas anti Covid-19 prohibieron todo tipo de contacto entre las alumnas y obligaron a respetar las distancias de seguridad. Como es fácil de inferir, estos límites han afectado bastante la elección de las actividades teatrales y su aplicación. No obstante estos límites y la muestra reducida de los participantes, se considera la presente investigación explorativa suficientemente atendible para la programación de

planes de estudio de idiomas válidos y óptimos, tanto para los discentes como para los profesores. Del mismo modo, se considera este trabajo como una buena base para futuras investigaciones y análisis más amplias y profundizadas en éste ámbito.

CAPÍTULO 1 - El escenario glotodidáctico

El presente capítulo mira a presentar una panorámica de las ciencias Glotodidácticas. En la primera sección se propone el recorrido de algunas teorías, fundamentales en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, de las que han derivado planteamientos y metodologías alineadas con el tema principal de este trabajo. Sucesivamente, en los capítulos 1.4 y 1.5 se presentan respectivamente el sujeto del discente adulto y el del discente adulto analfabeto, con las principales características y diferencias entre los dos. El capítulo 1.5 se centra en la presentación de un grupo aún más peculiar: el de las discentes adultas extranjeras analfabetas en Italia. Las secciones desde 1.6 hasta 1.6.2 quieren profundizar la relación entre la migración y el analfabetismo femenino, con una profundización acerca de las necesidades didácticas de las mujeres extranjeras analfabetas. Finalmente, en el capítulo 1.7 se intenta dibujar la peculiar figura del profesor de italiano, con particular atención al contexto de enseñanza del italiano como lengua segunda.

1.2 Las principales teorías sobre glotodidáctica

Si hay algo que los últimos setenta años de estudios en el campo de la glotodidáctica nos han enseñado es que no existe el método perfecto para dar clases de lenguas. Lo mejor que un profesor puede hacer es discernir el método y las técnicas más adecuadas según el grupo clase con el que trabaja, los objetivos didácticos y los instrumentos a su disposición. No es un asunto fácil y es muy probable que sólo años de experiencia y gran atención al discente sean la llave para que esto ocurra. Si, por un lado, la enseñanza de idiomas es una práctica muy antigua, el estudio y la búsqueda de soluciones optimales para el aprendizaje lingüístico es algo más reciente. Efectivamente, la glotodidáctica es una ciencia relativamente joven y no ha de confundirse con la educación lingüística, su objeto de estudio.

La glotodidáctica detenta su período de máxima expresión y riqueza hacia mediados de siglo XX. Más precisamente, en los años cuarenta del siglo XX, los estudios en campo psicológico, en particular modo la psicología comportamentista, empiezan a influenciar aquellos en campo glotodidáctico aportando nuevos conceptos de *objetivos didácticos* y *habilidades lingüísticas*; aún más importante, hacen que la esfera psicológica del que aprende y sus procesos de aprendizaje ganen más relevancia. El enfoque gramatical y el método gramatical-traductivo ampliamente difundido desde el siglo XVIII, ceden el paso al florecimiento de nuevos métodos y enfoques influenciados por teorías psicológicas, sociológicas, decimológicas y educativas.

En Europa y en los EE.UU, en la época de los cincuenta, se desarrolla la teoría del Estructuralismo según la cual el aprendizaje de un idioma seguía el proceso de todo comportamiento, es decir, estímulo - respuesta - refuerzo. En el campo del Comportamentismo se desarrollan estudios sobre *el Análisis del Error* que consideran la lengua primera como la principal fuente de errores por parte de los estudiantes. Finalmente, es en estos años que Noam Chomsky introduce su teoría según la cual cada hablante posee la innata facultad de aprender un lenguaje. Es en dichas teorías en las que se basa el método audio-oral que prevé la repetición de palabras y frases, su manipulación y transformación a través de la lengua hablada. La gramática de la lengua se aprende de manera implícita durante los ejercicios de repetición.

En los veinte años que van desde los sesenta hasta el final de los setenta, el campo de los estudios de glotodidáctica se enriquece de nuevas teorías y novedades. En primer lugar, la glotodidáctica gana más autonomía con respecto a la psicología mediante los trabajos de la lingüística generativa - transformacional del filósofo estadounidense Noam Chomsky. Sobre esta nueva base se funda, al inicio de los años sesenta, el método cognitivo que pone el acento en el concepto de competencia lingüística del discente y, opuestamente al método audio-oral, en la importancia del aprendizaje de las reglas gramaticales.

Entre los años sesenta y setenta nace la psicolingüística o psicología del lenguaje. Con ella, las condiciones de aprendizaje y las características físicas y mentales de los discentes llegan a ser aspectos esenciales de los estudios de glotodidáctica. Se empieza a hablar de factores afectivos, de motivación, de ansiedad, de contexto; además, el papel del profesor empieza a mutar, alejándose siempre más del *magister* para acercarse al rol de guía.

Al inicio de los años setenta los trabajos de sociólogos y filósofos como Austin y Hymes alimentan el escenario glotodidáctico, cada vez más independiente de la psicología, de nuevos estudios que favorecen el nacimiento de la pragmática. Esta es una rama de la lingüística que se ocupa del uso del lenguaje en contexto; desde este punto de vista el lenguaje es a todos los efectos una acción real y concreta. De la pragmática deriva el enfoque comunicativo que sigue siendo la base del aprendizaje de las lenguas extranjeras y segundas. Este pone particular énfasis en la adquisición de una competencia comunicativa por parte de los estudiantes, esto es, no solamente la competencia lingüística sino, de igual manera, la competencia paralingüística, socio lingüística y extralingüística (www.italy.it).

Cabe destacar ahora dos métodos comunicativos: en primer lugar, a caballo de los años sesenta y setenta, se desarrolla el método situacional que presenta el lenguaje bien colocado en una real situación comunicativa; en segundo lugar, se desarrolla el método funcional que analiza el lenguaje en términos de funciones comunicativas universales cuales saludar, pedir información, expresar acuerdo y desacuerdo, presentarse, ofrecer y muchas otras. Este último método ha sido desarrollado para los

discentes adultos en los años setenta por los expertos del Consejo de Europa dentro del proyecto Lenguas vivas que dio lugar a la fijación de los así llamados “niveles umbral”¹ (www.italis.it).

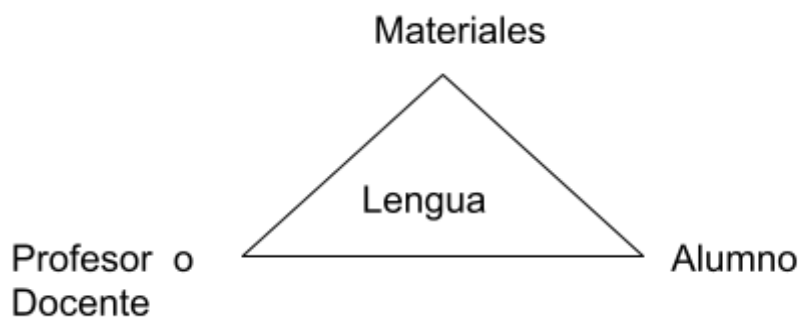
Finalmente, en la mitad de los años sesenta, en los EE.UU se desarrollan los enfoques humanístico - afectivos. Como sugiere el nombre, los métodos que nacen bajo estos enfoques tienen en gran consideración no solamente los aspectos cognitivos de los actores involucrados en el proceso de aprendizaje, sino también aquellos afectivos y físicos. A este propósito, en los últimos años, se han realizado muchos estudios acerca de diferentes estilos cognitivos, sobre el concepto de multisensorialidad y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (www.italis.it). Algunos de los métodos que más han ganado terreno en estos términos son la Respuesta Física Total (*Total Physical response*) desarrollado por el Profesor Asher y el *Natural Approach* de Krashen y Terrel.

De lo que se ha escrito hasta ahora se desprende claramente la necesidad, cada vez mayor, de emplear métodos integrados en los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas. Es decir, que abarcan estímulos y técnicas procedentes de diferentes enfoques de la glotodidáctica y de las disciplinas conexas.

1.3 Sujetos y objetos de la Glotodidáctica

Junto con el carácter interdisciplinario, que sobresale de la sección anterior, la glotodidáctica es también multifactorial. En efecto, para elaborar soluciones sólidas, la glotodidáctica debe tener en cuenta todos los factores que intervienen en la enseñanza de las lenguas.

Muchos manuales de acercamiento o introducción a la glotodidáctica representan esta multifactorialidad con un triángulo: al centro cabe la lengua y en los polos los tres factores analizados para el estudio del aprendizaje de las lenguas. En seguida, se propone una representación del mismo.



¹ Se hace referencia aquí a los niveles umbral delineados, en 2001, dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas elaborado por el Consejo de Europa dentro del proyecto general de la política lingüística.

La lengua unifica los tres polos. Es el objeto de estudio, el medio de comunicación entre los factores y puede ser también vehículo de aprendizaje cuando el objetivo didáctico no es directamente lingüístico. Cabe subrayar que cuando hablamos de “lengua” nos referimos a lenguas extranjeras (LE), lenguas segundas (L2), lenguas primeras o madres (L1/LM) y a todos los otros tipos.

El profesor es el director de la adquisición lingüística (Balboni, 2017: 103); es elemento fundamental en el escenario glotodidáctico porque remite a toda la dimensión metodológica y didáctica. Tiene que ver con el enfoque, los métodos elegidos y empleados, con los objetivos didácticos planteados, con las estrategias utilizadas y con la elección de los materiales. Además de todo esto, hay que considerar el aspecto personal del profesor, por lo tanto su personalidad, su actitud, su motivación, su estilo y su disponibilidad y empatía hacia los discentes.

Los materiales o *ICT - Information and Communication Technology* - son aquellos procesos e instrumentos tecnológicos que sirven para promover y mejorar la didáctica. En muchas escuelas podemos encontrar pizarras multimediales, ordenadores, tabletas, aulas multimediales y, naturalmente, la red internet. Resulta importante que, antes de ser seleccionados y puestos a disposición de los usuarios, dichos instrumentos sean analizados tanto por su capacidad de uso didáctico como por el uso que quiere hacer el profesor.

A este propósito, cabe abrir un pequeño paréntesis. En este último año y medio, el bloqueo forzado de las escuelas y la rápida entrada de la didáctica a distancia (DAD) en todo tipo y nivel de escuela, nos ha hecho abrir los ojos sobre la importancia de estos instrumentos y sobre la necesidad de conocer su uso para poder enriquecer la didáctica con estímulos nuevos. Adicionalmente, el masivo implemento de las tecnologías ha permitido que la didáctica llegue a ser aún más inclusiva facilitando, por ejemplo, su uso a personas que, en condiciones normales, no hubieran podido asistir de manera presencial. Sin embargo, por otro lado, las numerosas y grandes dificultades que muchas escuelas e institutos han enfrentado han sacado a la luz fallos y carencias en el sistema educativo e informático latentes desde hace muchos años que, solamente ahora, están ganando la atención necesaria.

Por último, pero no menos importante, el alumno. El estudiante es el sujeto de la adquisición lingüística (Balboni, 2017: 67). Tanto como para el profesor, este factor resulta esencial en los estudios de glotodidáctica tanto desde un punto de vista didáctico como por sus rasgos psicológicos y personales. Por lo tanto, se hace referencia a sus estilos y estrategias de aprendizaje, a su actitud hacia las lenguas extranjeras, al contexto en el que se desarrollan el aprendizaje y la adquisición, a sus experiencias anteriores de estudio de idiomas. Pero, al mismo tiempo, hay que tomar en cuenta su personalidad, su edad anagráfica, su proveniencia y su cultura de origen, su lengua madre, su relación

con los compañeros o, como precisa Balboni, con sus *colegas* (Balboni, 2017: 101).

La neurolingüística y la psicolingüística han contribuido de manera esencial para la comprensión del proceso de adquisición de las lenguas por parte de los discentes. Como no es tema principal de este trabajo, no serán analizadas de manera minuciosa. No obstante, se considera oportuno hacer algunas observaciones al respecto. Por los estudios realizados por la neurolingüística sabemos que los dos hemisferios del cerebro, el derecho y el izquierdo, trabajan de manera diferente y, sobre todo, especializada; este fenómeno es conocido con el nombre de “lateralización” (Balboni, 2017: 67). Por lo tanto, los dos son indispensables para un funcionamiento óptimo de nuestro cerebro. Al mismo tiempo, la psicolingüística ha descrito la naturaleza de la especialización antedicha especialización: el hemisferio izquierdo procesa información que tiene que ver con el pensamiento lógico, racional, con la capacidad de pensamiento abstracto y con el lenguaje; por otra parte, el hemisferio derecho se dedica al pensamiento imaginativo, creativo, a la capacidad de intuición y procesa todo tipo de lenguaje no verbal. Basándose en estos descubrimientos, Danesi en 1998 llegó a hablar de *bimodalidad* y *direccionalidad* en términos de comunicación lingüística (Balboni 2017, 68). Esta es bimodal porque ambos hemisferios están involucrados en los procesos de adquisición de inputs lingüísticos: no hace falta que la mayoría de las áreas dedicadas a la elaboración del lenguaje se encuentren en la parte izquierda porque la información se transmite de un hemisferio a otro. Es más, el principio de la direccionalidad establece que el uso bimodal del cerebro siga siempre una dirección precisa: del hemisferio derecho al izquierdo, es decir, del global al analítico (Balboni, 2017: 68).

Para terminar con esta sección, hay que precisar que el acto didáctico ocurre en un *contexto* culturalmente connotado como puede ser, por ejemplo, el aula. Esta última forma parte de una organización o institución, como la escuela pública, que está bien *organizada* con arreglo a disposiciones tanto locales como regionales y nacionales, principios y valores esenciales en el diseño de un plan de estudios. En la representación triangular de la página anterior podríamos representarlos en el área inmediatamente fuera del triángulo. Por lo tanto, *el contexto* y *la organización* también son factores que la glotodidáctica tiene muy en cuenta.

1.4 Estudiantes adultos

Antes que nada, cabe definir quién es un adulto, desde qué edad dejamos de considerar como joven a una persona, o más bien a un estudiante, para considerarlo adulto.. Seguro, el estudiante adulto es mayor de edad, es decir, ha cumplido dieciocho años y ya está fuera de la formación básica (Balboni, 2017: 97). Asimismo, el estudiante adulto no coincide con el universitario (llamado comúnmente “joven adulto”) por dos razones principales: en primer lugar, el adulto profesionalmente ocupado se

acerca al estudio de las lenguas extranjeras por exigencias que a menudo tienen que ver con su trabajo, se presenta con una actitud independiente y responsable de sus propias elecciones. Mientras que, normalmente, los estudiantes universitarios sienten la necesidad de aprender un idioma extranjero de manera menos inmediata (Balboni, 2017: 96). En segundo lugar, la diferencia más grande entre los dos discentes es la relación con el profesor que será profundizada en la sección 1.4.4.

Si, por un lado, la pedagogía se ocupa de la enseñanza y el aprendizaje de niños y adolescentes, la ciencia orientada a ayudar al adulto a aprender es la Andragogía y su especialista más reconocido es el estadounidense Malcom Knowlws. La andragogía se basa en la óptica del *aprendizaje permanente*, duradero, que no se para por la edad pero que sí prevé un cambio radical en términos de metodologías, técnicas, planteamientos glotodidácticos, necesidades del alumno.

Un enfoque andragógico se caracteriza por:

- un cambio en el papel del profesor con respeto al discente;
- la absoluta necesidad de mantener viva la motivación en el discente poniendo énfasis en los objetivos didácticos perseguidos y en los que se ha de perseguir;
- La voluntad explícita del discente de modificar los esquemas mentales de sus conocimientos y evaluación del mundo.

(Balboni, 2017: 99)

Con respecto al último punto, las técnicas glotodidácticas utilizadas en un enfoque andragógico son las que ponen al alumno ante su competencia y lo consideran autónomo para afrontar las distintas tareas. Respetan esto las actividades de auto-corrección, el procedimiento *cloze* y el acoplamiento palabra imagen, las formas de encastre bien de palabras, frases o viñetas (Balboni, 2017: 99).

Cabe ahora retomar el concepto precedentemente mencionado de *aprendizaje permanente*. El MIUR lo define como “cualquier actividad realizada por las personas de manera formal, no formal, informal, en las diferentes fases de la vida, con el fin de mejorar los conocimientos, las capacidades y las competencias, desde una perspectiva bien personal, cívica, social y laboral”² (www.miur.gov.it/istruzione-degli-adulti). De esta definición, destacan la variedad y la amplitud de los usuarios y de las motivaciones que hacen que un adulto siga estudiando, también después de haber encontrado trabajo, o que retome los estudios después de muchos años. Los discentes adultos pueden, en consecuencia, ser profesionales de cualquier sector que desean mejorar sus conocimientos de las lenguas extranjeras, un empleado de carrera, un jubilado que retoma una vieja pasión o un sueño dejado en el cajón años atrás.

² “qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale” (<https://www.miur.gov.it/istruzione-degli-adulti>) traducción autora

Este concepto que acaba de ser analizado resulta aún más interesante si pensamos en lo que la Psicóloga Daniela Mapelli nos dice en el TEDx Padova Salon en septiembre 2019. Hasta hace unos treinta años atrás, se tenía la certeza de que nuestro cerebro sólo podía modificarse, después del nacimiento, durante el así llamado “período crítico” para después permanecer estático; es más, a medida que avanzaban los años, nuestro cerebro se detenía y perdía neuronas. Hoy sabemos que nuestro cerebro es todo menos estático y que sigue modificándose a lo largo de *toda* nuestra vida. Esto, explica la doctora Mapelli, es posible porque cada vez que realizamos una actividad liberamos neurotransmisores. La liberación de neurotransmisores activa las sinapsis, que son las comunicaciones entre las neuronas de nuestro cerebro. En definitiva, es precisamente el *uso* de nuestro cerebro el que modifica *su* estructura de manera constante a lo largo de nuestra vida.

Las principales características del alumno adulto se desarrollan a continuación en las secciones que van desde 1.4.1 a 1.4.5. Muchas de ellas se formulan en forma de comparación con el estudiante adolescente para subrayar la relevancia.

1.4.1 Un proceso (más) lento

Si en los jóvenes sorprende la facilidad y rapidez del proceso de aprendizaje, no vale lo mismo para los adultos (Cabrera Montesdeoca, 2012: 33). Esto se debe a que “[...] la rapidez y la estabilidad de la adquisición cambian con la edad”³ (Balboni, 2017: 98). Dado que el adulto puede desmotivarse ante la constatación de una consecución más lenta de los objetivos didácticos, es deber del profesor hacer explícito este cambio y explicarlo para tranquilizar al alumno. A este propósito es importante recordar que muchos adultos *retoman* los estudios después de años pero, de jóvenes sí han estudiado y sus recuerdos acerca de las modalidades de enseñanza, de estudio y los materiales empleados se han parado a su juventud (Balboni, 2017:98). Por una parte, retomar los estudios después de mucho tiempo es una manifestación de gran valentía y determinación; por otra, el alumno no espera una mayor lentitud en la adquisición de las nociones y ni siquiera muchas novedades instrumentales y metodológicas. La desorientación es una consecuencia natural. Explicar al alumno que todo esto es normal y sucede por razones motivadas es el deber del profesor como guía y apoyo.

1.4.2 Las diferencias individuales

Estas diferencias son tanto neuro y psicolingüísticas como personales.

³ “[...] ma che siano la rapidità e la stabilità dell'acquisizione a mutare con l'età” traducción autora.

En los primeros campos, las diferencias individuales entre los discentes adultos son enormes, desde el proceso de aprendizaje hasta el nivel de acercamiento al idioma de destino que pueden alcanzar (Cabrera Montesdeoca, 2021: 33). Este último, en particular, se debe al hecho de que el adulto, cumplidos los 20-22 años de edad difícilmente logra alcanzar la *performance* lingüística de un hablante nativo, a pesar de que siga teniendo capacidades neurológicas suficientemente fuertes para desarrollar una competencia lingüística satisfactoria (Balboni, 2017: 89). Más precisamente, el discente adulto no manifiesta particulares dificultades en la adquisición del léxico, por ejemplo, pero las interferencias morfológicas y sintácticas de la lengua madre se hacen más difíciles de controlar que en los estudiantes más jóvenes (Balboni, 2017: 89).

Por lo que concierne al ámbito personal, cabe recordar que cada adulto tiene una historia muy personal y, por ello, única; a menudo, en un grupo de clase los alumnos adultos tienen antecedentes muy diferentes entre sí, nacionalidades y culturas diferentes; algunos pueden haber tenido la oportunidad de acercarse a otras lenguas extranjeras, mientras que para otros puede ser la primera vez. También es cierto que a menudo, como en el caso de los alumnos más jóvenes, se intenta construir clases lo más homogéneas posible, sobre todo en términos de competencia lingüística. Pero esto, por desgracia, no siempre es posible por varias razones: recursos del instituto o del centro que organiza las clases y el número de profesores disponibles; además, los estudiantes podrían tener niveles similares de conocimiento de la lengua de destino, pero diferir por lengua materna, edad, nacionalidad, pasados, posibilidades económicas y oportunidades de entrar en contacto con la LE o L2. Es decir, entre los discentes adultos resulta más común que hayan grandes diferencias individuales en muchos de los aspectos que se toman en cuenta a la hora de organizar las aulas.

1.4.3. La imagen social

La imagen de uno mismo coincide con lo que *pensamos* que hemos sido en el pasado, que somos en el presente y que seremos en el futuro. Por lo tanto, no se trata de lo que *realmente* somos, sino de lo que *creemos* que hemos sido basado en nuestra memoria, tanto en los recuerdos agradables como en los desagradables; al mismo tiempo, coincide con la imagen que tenemos de nosotros mismos ahora y con nuestro *yo futuro*. Este elemento ha de ser tomado en cuenta muy seriamente a la hora de planear los objetivos de cada actividad didáctica porque esta última tiene que ser *compatible* con la idea de sí mismos de los estudiantes. Al contrario, cuando la actividad propuesta resulta demasiado difícil para el estudiante, éste, por miedo a sucumbir y hacer “el ridículo” frente al profesor y a los compañeros inserta un mecanismo de autodefensa llamado filtro afectivo. Este último se desencadena por estados de ansiedad (cuanto mayor es el nivel de ansiedad más la adquisición se bloquea), actividades que ponen en riesgo la imagen de sí mismo, actividades que socavan la autoestima (si el estudiante se

enfrenta a un desafío fuera de su alcance temerá sucumbir y bloquea su proceso de aprendizaje y, por último, actividades que dan la sensación al estudiante de no aprender (fundamentales resultan aquí actividades de comprensión claras y simples) (Balboni, 2017: 50).

Parece probado que los adultos acusan mucho el sentido del ridículo, el temor de dañar su propia imagen social (Carmen Delia Cabrera Montesdeoca: 2021:33).

Tal vez esto pueda ser explicado con que el adulto, diferentemente de los adolescentes o de los jóvenes adultos, tiene una idea de sí mismo muy marcada, más delineada en el tiempo y más clara con lo que concierne con su *yo futuro*. Es una realidad que la adolescencia es, por definición, el proceso de construcción y búsqueda de la propia identidad y autonomía. Sentirse aceptados por los coetáneos y los compañeros de estudios, formar parte de un grupo son elementos fundamentales para un proceso de crecimiento sano y feliz, por cuanto la adolescencia no es un período fácil para nadie. Por otra parte, el adulto, precisamente por ser considerado tal, ya ha acabado dicho período de desarrollo y búsqueda personal. El adulto puede sin duda cambiar de profesión, mudarse, decidir construir una familia o cambiar estilo de vida pero, la imagen de sí mismo siempre resultará más estable que la de un adolescente o joven adulto. En definitiva, podríamos decir que el adulto tiene mucho más que perder de su imagen a la hora de ponerse en juego en actividades desafiantes y, sobre todo, frente a los colegas y al profesor, con los que el discente adulto desarrolla una relación de paridad.

1.4.4 La relación con el profesor

El discente adulto, como aclarado anteriormente, es mayor de edad y autónomo en sus decisiones. Esta característica incide particularmente en la relación con el docente porque los dos resultan personas socialmente pares (Balboni, 2017: 97). El elemento que los diferencia en el aula son los conocimientos lingüísticos y glotodidácticos del profesor que, por esta razón, “resulta ser simplemente un técnico”⁴ en cuanto posee los conocimientos necesarios para guiar al discente en su proceso de aprendizaje (Balboni, 2017: 97). Naturalmente, una relación empática entre discente adulto y profesor es positiva para un clima cooperativo en el aula y para un aprendizaje de calidad, sin embargo, “no forma parte de la relación institucional entre el estudiante adulto y el profesor”⁵(Balboni, 2017: 97). Con respecto a esta relación es esencial que no se propongan actividades que comparan directamente el estudiante con el “profesor-guía” porque, de esta manera, el profesor se convertiría en una especie de juez y este tipo de cambio rompería el “pacto psicológico” entre adultos, base de la andragogía (Balboni, 2017: 100). En definitiva, la relación entre discente adulto y profesor es entre pares, donde

⁴ “ma è semplicemente un tecnico” traducción autora.

⁵ “ma non rientra nel rapporto istituzionale tra studente adulto e insegnante” traducción autora.

el profesor parece más un facilitador del aprendizaje que un “profesor”.

En última instancia, este elemento es lo que mayormente diferencia a un “joven adulto” es decir, a un estudiante universitario de un adulto. El adulto, como hemos señalado anteriormente, es dueño de sí mismo y asume parte de la responsabilidad por el éxito del curso; el estudiante universitario, en cambio, sigue sintiéndose en una posición de inferioridad con respecto al profesor (Balboni, 2017: 96).

1.4.5 Mayores resultados en el menor tiempo posible

Para el discente adulto es esencial, a fin de no gastar su motivación, obtener resultados satisfactorios en el menor tiempo posible. No es que los estudiantes más jóvenes no quieran lo mismo. Pero, los adultos han pagado el curso y desean ver resultados lo más pronto posible para estar seguros de que están invirtiendo sus recursos en algo útil y que serán recompensados con nuevas competencias aplicables en un plazo inmediato (Balboni, 2017: 98-99). Es decir, mientras los jóvenes generalmente se orientan hacia un crecimiento personal y un enriquecimiento de su propio bagaje cultural, el adulto persigue un objetivo bien preciso: añadir competencias en su CV, obtener una promoción o, en el caso de estudiantes extranjeros, conseguir algún documento. Usualmente, estos tipos de preparaciones han de ser cumplidas en una cantidad de tiempo breve y bien determinada debido a fechas límites impuestas por terceros.

De las consideraciones anteriores, resulta claro que la llave para construir una relación de confianza y para que el discente siga asistiendo al curso es aclarar el motivo de cada actividad, recordar siempre los objetivos didácticos y explicarle las nuevas metodologías empleadas. En otras palabras, hacer partícipe al discente de cada actividad y elección hecha dentro del horario de clase para que se sienta autónomo en cada paso.

1.5 El analfabetismo en la edad adulta

Se consideran *analfabetas* las personas que no saben leer ni escribir, sea porque no han tenido la posibilidad de estudiar, sea porque lo han hecho de manera esporádica e inconstante, sin terminar el ciclo previsto. Según los datos de la UNESCO, “[...] al menos 773 millones de jóvenes y adultos todavía no saben leer ni escribir [...]”⁶ (en.unesco.org). Analizando estos datos desde una perspectiva de género la situación empeora todavía más porque más del 60% de la población analfabeta en el

⁶ [...] at least 773 million youth and adults still cannot read and write and 250 million children are failing to acquire basic literacy skills. This results in an exclusion of low-literate and low-skilled youth and adults from full participation in their communities and societies. traducción autora.

mundo es femenina (en.unesco.org). En Marruecos, por ejemplo, esta cifra resulta impactante, ya que el analfabetismo femenino llega a alcanzar el 94%. En toda la región del Magreb se registran porcentajes similares. Además, este fenómeno resulta significativo en los países desde los que se desplazan importantes flujos migratorios hacia Italia (Bertolotto, 2015: 692).

Borri (2019: 17) aporta clarificaciones cerca de los diferentes niveles de alfabetización presentes:

Pre-alfabetos ⁷	alumnos adultos no escolarizados, cuya L1 puede no estar escrita y que no es lengua de escolarización en el país de origen.
Analfabetos	estudiantes adultos que nunca han sido escolarizados y no poseen habilidades de lectura y escritura en la L1.
Debilmente alfabetizados	estudiantes adultos que han tenido una escolarización en L1 pero que ha sido insuficiente, muy breve en el tiempo y que, muy a menudo, se ha perdido por la falta de uso de la misma. En este último caso se habla también de “analfabetismo funcional”.
Alfabetizados	contiene un amplio grupo de alumnos adultos que difieren en edad, L1, motivación para el estudio, variables de carácter y sociolingüística.

Es más, Borri (2012) subraya también importantes diferencias terminológicas concernientes los tipos de alfabetización:

Alfabetos ⁸	Personas de riesgo alfabético.
Analfabetos	Se refiere a las personas que no saben leer ni escribir en su lengua materna y que no poseen ninguna titulación. También se habla de “analfabetismo primario o instrumental”.
Illetrados	Se refiere a las personas que poseen un repertorio mínimo de lectura y escritura, pero que no pueden utilizar el lenguaje escrito para formular mensajes.
Analfabetos de regreso	personas expuestas a un riesgo alfabético vertical cuando no hayan ejercido las competencias adquiridas anteriormente durante al menos cinco años.
Semi-analfabetos	Se refiere a las personas que sólo poseen la licencia elemental y que tienen dificultades para integrarse en la sociedad.
Analfabetos funcionales	Se refiere a las personas que no saben utilizar sus capacidades básicas en contextos cotidianos para ejercer su derecho a la ciudadanía.

⁷ Traducción autora. Se remite a la fuente para el texto en italiano.

⁸ Traducción autora. Se remite a la fuente para el texto en italiano.

Analfabetos digitales	Se refiere a los individuos sin conocimientos o experiencia en el uso de las tecnologías de la información.
-----------------------	---

En la sección 1.2.1 , a la hora de mencionar los posibles estudiantes adultos, no hemos hablado de los extranjeros de primera generación *analfabetos* que estudian italiano como lengua segunda (L2). Esta fue una opción consciente, ya que esta categoría necesita una sección específica. En la presente sección nos centraremos en considerar el analfabetismo presente en Italia entre los extranjeros desde una perspectiva glotodidáctica. Sin embargo, antes de centrarnos en esto, cabe precisar alguna información acerca de la concepción de “analfabetismo”.

La alfabetización no ha de ser considerada, de manera simplista, como la transmisión y adquisición de las habilidades de lectura y escritura. Esto por el hecho de tener una fuerte connotación social (Bertolotto, 2013: 693). Como prueba de ello, se propone la siguiente observación. De una primera búsqueda en Internet de la palabra “alfabetización” siguen muchísimas sugerencias que remiten a específicos campos de especialización como “alfabetización informática”, “digital”, “emotiva” y “financiera”. Resulta claro que aquí “alfabetización” no se refiere a saber leer y escribir sino a la capacidad de trabajar en modo competente en cada ámbito específico. Del mismo modo, podemos afirmar que también cuando se habla de alfabetización en una lengua, sea esta primera, segunda o extranjera, se remite a competencias transversales que tienen que ver con la habilidad de expresarse (y no solo verbalmente) dentro de específicas situaciones comunicativas con nuestros interlocutores.

Walter Ong en 1996 hacía una importante diferenciación entre las sociedades “orales” y aquellas “escritas” cuya fundamental diferencia era, la ausencia en las primeras, y la presencia en las segundas, de un código escrito bien desarrollado y cotidianamente empleado en la transmisión de conocimientos (Bertolotto, 2013). Hoy en día, no sería correcto hablar de sociedades puramente “orales” debido a que el código escrito, por cuanto exiguo y escasamente utilizado pueda ser, ya ha permeado en todas las sociedades conocidas⁹. Es decir, la lectura (sucesivamente alimentada por la prensa, primero, y la tecnología, en las últimas décadas) ha llegado a ser guardián y, por ende, base de nuestro saber. Escribir modifica nuestra mente y alimenta la construcción de nuevos esquemas y estilos expresivos; permite entregar ideas a un lugar físico, el papel, donde estas sedimentan y pueden ser analizadas posteriormente. En consecuencia, muy a menudo cuando hablamos de alfabetización en tema migratorio, “éste se interseca con el valor atribuido a la posesión del código escrito en el país de acogida”¹⁰ (Bertolotto, 2013: 693).

⁹ Sin embargo, algunos estudiosos hablan de sociedades con una “oralidad difundida”(Spitilli, elearning.unite.it/).

¹⁰“ si interseca con il valore attribuito al possesso del codice scritto nel paese ospite” traducción autora.

Por todo lo que acabamos de escribir, la alfabetización de los adultos en una lengua segunda o extranjera debe ser pensada “como la extensión de la competencia lingüístico-comunicativa del individuo [...], el emplazamiento de las habilidades maduras a través de la oralidad y de las inferencias metalingüísticas”¹¹ (Bertolotto, 2013, 693). Es más, la alfabetización, especialmente la que ocurre en edad adulta, tiene la definitiva, a través de la alfabetización el discente concibe la L2/LS como “dispositivo semiótico” (Bertolotto, 2013: 693).

En el informe de la Conferencia de Teherán de 1965 leemos:

“El pensamiento de un analfabeto sigue siendo concreto. Él piensa por imágenes y no por conceptos. Su pensamiento se compone de una serie de imágenes que están una al lado de la otra o la una al lado de la otra, y casi no conduce a la inducción o a la deducción. De ello se desprende que un saber adquirido en una situación determinada y apenas se transfiere a una situación diferente, a la que podría aplicarse”¹². (Bertolotto, 2013)

De aquí la dificultad de abstracción de muchos estudiantes analfabetos y la de *problem solving* en contextos donde los problemas no son reales, tangibles. “Didácticamente esto significa que un aprendiz analfabeto difícilmente sale de los datos o de la regla que se le da y debe ser constantemente guiado en la creación de inferencias y conexiones”¹³ (Bertolotto, 2013: 694). Esta es una de las primeras diferencias entre los discentes adultos iletrados y los alfabetas. Adicionalmente, esto hace que la reformulación lingüística esté fuera del alcance de estudiantes escasamente desarrollados, bien se trate de reformular reglas gramaticales o periodos simples.

La segunda gran diferencia tiene que ver con las habilidades metalingüísticas. Muchos de los estudiantes adultos extranjeros que se acercan al estudio del Italiano como L2, tienen también una escasez de conocimiento de su lengua madre. Esto es particularmente común entre las mujeres que, por estar designadas (bien físicamente y culturalmente) a la cura de la casa y de los hijos, no tienen trabajos donde las capacidades de escritura resultan necesarias. Esto hace que, a la hora de enfrentar el estudio de una lengua nueva, no tengan desarrolladas esas capacidades metalingüísticas de describir y razonar sobre una lengua de manera explícita.

Naturalmente, los discentes analfabetos sí saben hablar correctamente en la L1 pero, lo que no saben es emplear los que son los mecanismos implícitos de sus lenguas maternas (construcción de frases,

¹¹“ma dev’essere pensata come l’estensione della competenza linguistico-comunicativa dell’individuo e come un ampliamento di abilità già maturate, legate all’oralità e alle inferenze fatte sulla lingua attraverso di essa” traducción autora.

¹² Il pensiero di un analfabeta resta concreto. Egli pensa per immagini e non per concetti. Il suo pensiero si compone di immagini che stanno una accanto all’altra, o l’una di seguito all’altra, e quasi non induce all’induzione o alla deduzione. Ne risulta che un sapere acquisito in una data situazione a mala pena viene trasferito in una situazione diversa, a cui pure potrebbe essere applicato” Traducción autora.

¹³ “Didatticamente ciò significa che un apprendente analfabeta esce difficilmente dal dato o dalla regola che gli viene data e dev’essere costantemente guidato nella creazione di inferenze e collegamenti”. traducción autora.

coordinación y consecución, reglas morfo-sintácticas) para analizar y, por ende, entender más bien el funcionamiento de la lengua de destino. Este trabajo puede ocurrir solo cuando los mecanismos de la L1 se hacen explícitos por el profesor o por un intérprete que lo acompañe.

En tercer lugar, cabe mencionar la dificultad de autoanálisis. El autoanálisis no es una acción concreta y tangible. Es algo más bien abstracto e introspectivo y, por ende, opuesto al carácter situacional típico del pensamiento *concreto* de los analfabetos. Es más, ésta requiere que el alumno se aísle del contexto real en el que se encuentra para reconocer su propia actitud y sus emociones frente a una actividad o a una *tarea*¹⁴ y esto supone, precisamente, el sacrificio del pensamiento concreto (Bertolotto, 2013: 694). En la didáctica, esta complejidad conlleva a la dificultad del estudiante de reconocer sus puntos de fuerza y los de debilidad. En este caso, resulta necesario evidenciar con el alumno las habilidades lingüísticas conseguidas, los objetivos alcanzados y hacer latentes lo que realmente *sabe hacer con la lengua* como, por ejemplo: saludar, presentarse, reservar una cita con el médico, pedir ayuda o consejo etcétera.

Otra característica peculiar de los estudiantes adultos analfabetos es la modalidad de aprendizaje mnemónica y repetitiva. El analfabeto asocia la palabra a un fonema y no a algo escrito, físico, visivo más bien auditivo (Bertolotti, 2013: 695). Por ende, es importante que durante la clase de lengua los temas enfrentados sean presentados de manera clara y repetitiva; esto puede ser, por ejemplo, sin utilizar pronombres sujeto sino explicitando siempre el sujeto de la misma manera (*María* es ganesa. *María* tiene 27 años. *María* vive en Madrid) y, solo gradualmente, introducir los pronombres que pueden sustituirlo, para así presentar una lengua más “real”, es decir, que no falte de autenticidad. Además, resulta importante programar actividades que desarrollen diferentes técnicas mnemónicas para que los alumnos puedan “elegir” y, sucesivamente adoptar, la que con la que se encuentran mejor. Esto, asimismo, ayuda a los estudiantes a construir su propio método y estilo de aprendizaje.

Un rasgo que, diferentemente de lo que acabamos de decir, acomuna a todos los estudiantes adultos es *la conciencia de sí mismos* como individuos con pasados nítidos y bien orientados a objetivos. También el discente analfabeto tiene bien claro el motivo que lo empuja a seguir clases de italiano y sabe exactamente lo que quiere aprender. La mayoría de los abandonos de cursos de italiano L2 (como también de otras lenguas) encuentra la causa en que no hay compatibilidad entre las *expectativas* o los *objetivos* de los estudiantes y los temas enfrentados en clase. Estos últimos siempre han de resultar *relevantes* para los discentes.

La enseñanza del italiano L2 a mujeres extranjeras es asunto aún más delicado. A partir de la mitad de los años ‘90, las migraciones hacia Italia han conocido un crecimiento significativo de la componente femenina. En el último informe “Migrantes 2014” de la Cáritas sobre la inmigración, hoy

¹⁴ Aquí el término *tarea* se utiliza como traducción del término inglés *task* comúnmente utilizado en campo glotodidáctica.

las mujeres constituyen el 53% de los más allá de 4.300 mil extranjeros residentes en Italia, donde las nacionalidades más representadas son la rumana, albanesa, marroquí y, a continuación, ucraniana y china (Cognini, 2014: 465). Este fenómeno de "feminización" de los flujos migratorios hacia Italia ha sido fomentado sobre todo por la Ley de 1998 sobre el derecho de los migrantes a la reagrupación familiar¹⁵ (Cognini, 2014). En un primer momento, las necesidades de aprendizaje del italiano L2 entre hombre y mujeres migrantes se parecen. Sin embargo, se diferencian en muy poco tiempo debido, entre otros elementos, al estilo de vida en el país. Ser mujer y ser inmigrada es, lamentablemente, una combinación que no favorece una inserción positiva y rápida en la sociedad de acogida. La literatura en campo glotodidáctico que se dedica a las discentes que acabamos de describir resulta bastante escasa. Sin embargo, resulta claro que las necesidades de estas discentes son peculiares. Por ejemplo, las mujeres manifiestan una mayor necesidad de desarrollo de las competencias comunicativas en la L2 con respecto a los hombres debido a que, estos últimos, tienen mayor acceso a contextos de uso real de la L2 y, por ende, una mayor facilidad de encontrarse en contextos de interacciones que les permiten desarrollar dichas competencias orales de manera natural. Al momento de llegar a Italia, hombres y mujeres tienen una motivación de tipo instrumental para aprender el idioma nacional: encontrar casa y trabajo, obtener los documentos necesarios para el permiso de residencia o la nacionalidad italiana, inscribir los hijos y las hijas en las escuelas, etcétera. Sin embargo, por lo dicho antes, las mujeres tienen menos posibilidades y ocasiones que los hombres para desarrollar y adquirir las competencias comunicativas y lingüísticas que les permite cumplir con sus deberes y necesidades.

Cognigni en 2014 reporta los datos de una experimentación empírica italiana sobre las necesidades lingüísticas y formativas de las mujeres de la reagrupación familiar¹⁶. En el territorio italiano, la organización y distribución de cursos de italiano L2 para mujeres extranjeras está en las manos de asociaciones de voluntariado: uno de los primeros ha sido el Centro Come de Milán (Cognigni, 2014). En poco tiempo han nacido numerosas asociaciones en toda la península, con particular concentración en Véneto, Piamonte, Lombardía y Emilia Romagna.

Muchas de las participantes vienen de países arábigos que han llegado a Italia bajo la Ley de 1998, son madres y, a menudo, tienen una escasa alfabetización en la lengua primera o conocen solamente la variación lingüística del país o de la región de proveniencia. Normalmente, estas mujeres sufren una especie de invisibilidad social que les impide expresarse y encontrar un lugar en que se sientan acogidas, que no sean sus casas. A esto se suma la limitada movilidad que muchas de ellas viven aún más difícil debido a la falta de conocimientos del idioma nacional. Los cursos de italiano L2 para mujeres extranjeras han de tener en debida cuenta todos estos aspectos para organizar cursos

¹⁵ Se hace referencia al derecho tutelado por la Ley italiana 40/98 a la reagrupación familiar de los migrantes.

¹⁶ Para profundizar ver Cognigni, 2014, "Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in italiano L2 -Uno studio di caso presso le donne del ricongiungimento familiare", EL.LE Vol. 3, num. 3.

accesibles a las discentes, donde se sientan cómodas y que puedan alcanzar bien físicamente y económicamente.

En términos didácticos, Cognigni subraya el éxito de un planteamiento autobiográfico de las clases de italiano L2. Los métodos y las técnicas que derivan de él construyen unidades didácticas a partir de la vida cotidiana y estrictamente personal de las alumnas, para luego recorrer la historia pasada y los deseos o sueños futuros (Cognigni, 2014: 470). Esta metodología permite a las alumnas desarrollar competencias estrictamente lingüísticas como el conocimiento de las formas verbales pasadas, presentes y futuras o de léxico *relevante* y, por ende, útil en lo inmediato. Pero, al mismo tiempo, hace que lo del curso de italiano sea una ocasión para “contarse a las otras, decir algo de sí misma y de su propia historia [...] la ocasión también para manifestar el malestar compartido por el insoportable silencio que la migración lleva consigo, al menos en una primera fase”¹⁷ (Cognigni, 2014: 470).

1.6 Mujeres, inmigración y educación

Según las estimaciones de la Unesco de 2017, hay alrededor de 750 millones de adultos analfabetos en el mundo, de los cuales 477 millones son mujeres (www.uis.unesco.org)¹⁸. A pesar de que desde la década de 2000 se han registrado importantes mejoras en las cifras de escolarización en países como África del Norte y el África subsahariana, en muchas regiones de Asia, el Caribe y gran parte de Sudamérica, las diferencias de género siguen siendo significativas y afectan a ambos sentidos.

“In the case of lower secondary completion, while the most extreme injustices are still at the expense of females, the disparities can also move in the opposite direction. In Afghanistan, only 33 females complete lower secondary school for every 100 males. By contrast, in Honduras, only 68 males complete lower secondary school for every 100 females” (www.education-inequalities.org/).

Por lo que se refiere a la desigualdad femenina, en 30 países de 116, menos de 90 mujeres por cada 100 hombres terminan la enseñanza secundaria de primer grado (www.education-inequalities.org/)¹⁹. En “Informe sobre la inmigración femenina: el papel y la situación de las mujeres inmigrantes en la Unión Europea” de 2009 se recogen datos precisos de Eurostat:

¹⁷ «per raccontarsi alle altre, dire qualcosa di sé e della propria storia [...] l'occasione anche per manifestare il disagio condiviso per l'insopportabile silenzio che la migrazione porta con sé, per lo meno in una prima fase» (Cognigni, 2014; 470) Traducción autora.

¹⁸ Para profundizar se remite al siguiente link uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf

¹⁹ Para profundizar véase www.education-inequalities.org/

“Uno de los principales problemas de las mujeres migrantes sigue siendo el de la educación, teniendo en cuenta que el 50% de las mujeres migrantes no va más allá de la educación obligatoria, mientras que sólo el 17% llega a la educación superior.”

(www.europarl.europa.eu/)

Partiendo de la base de que las mujeres migrantes, ante los hombres, “son objeto de una doble discriminación basada en el origen étnico y el sexo”. en el Informe antes mencionado se ofrece una imagen clara de la situación y las dificultades a las que se enfrentan las mujeres migrantes en el país de llegada:

“[...] las mujeres inmigrantes se enfrentan como norma general a importantes problemas de integración, al no tener fácil acceso al mercado laboral, registrar una baja tasa de empleo y una elevada tasa de desempleo, ocupar puestos de trabajo temporales, escasamente remunerados y carentes de toda protección social y económica, en sectores de la economía sumergida o trabajos no declarados, tener limitadas cualificaciones lingüísticas, una escasa participación en la educación básica y, en particular, en los estudios superiores, una reducida participación en la vida social, política, sindical y cultural del país de acogida, pobreza y exclusión social; constatando, no obstante, que un número nada despreciable de jóvenes licenciadas en sus países de origen vienen a la UE a ocupar puestos de trabajo poco cualificados, por ejemplo como empleadas de hogar, debido a que perciben unos salarios más elevados que aquellos a los que podrían aspirar en sus países por un empleo acorde con sus aptitudes;”(www.europarl.europa.eu/)

Por lo que concierne las soluciones se reportan enseguida los puntos 1 y 2 del Informe

1. Se considera que la política de la Unión Europea a favor del desarrollo y la cohesión social debe poner en práctica medidas eficaces de acogida e integración de los inmigrantes y, en particular, de las mujeres, que ya constituyen la mayoría de los que emigran a la Unión Europea por múltiples razones (inmigración económica, refugiados, asilo, reagrupación familiar); expresa su satisfacción por la iniciativa de la Comisión que establece directrices para el “Programa Común - Marco para la integración de los nacionales de terceros países en la Unión Europea”, y señala que todas las medidas que se tomen deben tener en cuenta las especificidades relativas al género y a la situación de las mujeres;
2. se reconocen las dificultades a las que se enfrentan los inmigrantes recién llegados, en particular las mujeres, que constituyen la categoría más vulnerable ya que sufren una doble

discriminación basada en el origen étnico y el sexo; pide a los Estados miembros que promuevan estructuras y servicios sociales para su correcta instalación e información sobre sus derechos y obligaciones, de conformidad con los principios y la legislación de cada Estado;

(www.europarl.europa.eu/)

Tras la crisis migratoria en los años 2015 y 2016 y la adopción del Plan de Acción para la Integración de los Nacionales de Terceros Países por parte de la Comisión Europea, los Estados miembros han adoptado una serie de medidas para promover la integración de los migrantes (EIGE, 2019). Entre las medidas más extendidas se encuentran cursos de lengua y de educación cívica, en el artículo se lee:

“Refugee and migrant women with children are frequently targeted by language support measures through the provision of childcare during language lessons”
(EIGE,2019:20).

Ahora como ejemplo se quiere mencionar el caso del proyecto de Turín "Turín, mi ciudad", nacido en 2000, cuyo objetivo es apoyar la interacción de las mujeres con bajos niveles educativos, procedentes principalmente del norte de África y de países árabes. Las participantes asisten a cursos de lengua italiana, matemáticas y educación cívica con el objetivo de asistir a los exámenes de Certificación lingüística como el examen B1-Ciudadanía. Las mujeres también participan en sesiones con expertos en migración y asuntos legales, consultores sanitarios y sociales, expertos en educación y mediadores culturales. También ofrece servicios gratuitos de cuidado de niños para que las madres puedan asistir a los cursos. Para conocer la ciudad de Turín y fomentar la vida y la participación social de las mujeres inmigrantes, la estructura organiza periódicamente visitas a los lugares históricos de Turín y sus alrededores (EIGE, 2019:26).

Observando más de cerca la situación de las migraciones en el Mediterráneo, según los datos del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados (ACNUR) entre el 1 de enero de 2021 y el 31 de agosto de 2021 se desembarcaron unos 70 mil refugiados (por mar y por tierra) de los cuales unos 40.000 en Italia. Las nacionalidades más representativas proceden de Túnez (26,2 % de la población), Bangladesh (12,5 % de la población) y Egipto (8,5 % de la población); a continuación, Costa de Marfil, Siria, Irán, Guinea, Eritrea, Sudán y Marruecos. Del total de las migraciones mediterráneas, desde principios de 2021, el 71% son hombres y el 8% mujeres, el resto son niños. En Italia, como se indica en la sección 1.5, más del 50% de los extranjeros son mujeres.

En cuanto al nivel educativo de los inmigrantes y de las inmigrantes es difícil encontrar datos fiables a nivel nacional. Esto es porque, en primer lugar, no todos los inmigrantes se dirigen a centros Caritas,

CPIA (*Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti*) u otras entidades de voluntariado que proponen cursos de lengua italiana para adultos, permaneciendo así "invisibles" a las estadísticas de estos centros. En segundo lugar, la comunicación de estos organismos a nivel regional o nacional resulta muy complicada. En consecuencia, podemos contar con datos locales proporcionados por Asociaciones y Entidades que deciden crear redes y compartir datos, experiencias y objetivos. Un ejemplo bien arraigado en el tejido social de la región del Véneto es la Red Lingüística Alto Vicentino (RLAV), que opera en la provincia de Vicenza. La Red nace en 2018 de la unión de dos Asociaciones amigas: "A.S.A - Associazione Solidarietà e Azione" de Thiene y "Futuro Presente" de Piovene Rocchette. Desde hace años estas dos asociaciones están comprometidas en la organización de cursos de lengua y cultura italiana para mujeres migrantes, desde la primera alfabetización hasta los niveles avanzados del MCER, así como, gracias a la contribución de profesores expertos, también al acompañamiento de las alumnas en el conseguimiento de Certificaciones Lingüísticas para la obtención del permiso de residencia (p.d.s) y de la Ciudadanía italiana. A lo largo de los años la Red ha crecido gracias al boca a boca que ha puesto en contacto también otras realidades de Grupos y Asociaciones que, valiéndose de personal voluntario, llevan a cabo cursos de italiano para extranjeros, en la casi totalidad mujeres, a veces acompañados también por actividades extraescolares para niños extranjeros. Hoy la Red cuenta con 13 Asociaciones y Grupos ubicados en la provincia de Vicenza y, más precisamente, en Thiene con A.S.A, Piovene Rocchette con "Futuro Presente", Carrè, Lugo Vicentino y Calvene que se juntaron para formar la Asociación "Liberamente", Breganze, Sarcedo, Marano Vicentino, Arsiero con "Noi insieme", Dueville, Sandrigo y Schio que cuenta con tres Asociaciones en los barrios de Magrè y Santa Croce.

En el curso escolar 2018/19 la Red dio vida a un primer curso de formación para profesores, dividido en dos grupos: alfabetización Pre A1 y los niveles A1/A2. Durante estos encuentros se afrontan varios temas entre los cuales la enseñanza gramatical con la Profesora Elena Duso del Centro Lingüístico Unipd, el desarrollo de la producción oral con el Profesor Nereo Turati, así como numerosos encuentros con otras realidades de voluntariado lingüístico.

Los principales objetivos de la Red son:

- Ser la encrucijada del conocimiento y el intercambio de experiencias;
- ofrecer cursos de formación para profesores voluntarios, en muchos casos autodidactas;
- convertirse en una realidad que pueda interactuar con los organismos públicos;
- ser portavoz de las instancias de las estudiantes y de los estudiantes en todos los ámbitos que se interesan por la inmigración, la integración y la inclusión social;

Se quiere ahora presentar algunos datos sobre la presencia de mujeres extranjeras analfabetas que, cada año, participan en los cursos de italiano L2 de la asociación A.S. A en Thiene (VI). Los datos reportados en las tablas siguientes han sido fornidos directamente de la asociación.

Año	Total participantes analfabetas (sobre el total de las alumnas)	Nacionalidad	Edad	Información adicional
2016/2017	15/80	Ghana, Camerún, Marruecos, Costa de Marfil, Sudán, Bosnia y Herzegovina.	23-41	Años de llegada a Italia entre 2006 y 2016.
2017/2018	20/78	Marruecos, Ghana, Nigeria, Bangladesh, Costa de Marfil.	18-40	Años de llegada a Italia entre 2005 y 2017.
2018/2019	11/71	Costa de Marfil, Ghana, Bangladesh, Túnez.	20-50	La mayoría ha llegado a Italia entre 2017 y 2018, una llegó en 2007.
2019/2020	20/77	Marruecos, Bangladesh, Ghana, Pakistan	20-60	La mayoría de las alumnas ha nacido entre el final de los años 70 e inicio de 2000, solamente una nació al final de los 50. Años de llegada a Italia entre 2013 y 2018.
2020/2021	12/50	Marruecos, Bangladesh, Pakistán, Túnez.	27-45	Durante la emergencia Covid-19 se recibieron menos solicitudes de lo habitual. Años de llegada a Italia entre 2013 y 2020

Año	Total participantes débilmente alfabetizadas (sobre el total de las alumnas)	Nacionalidad	Edad	Información adicional
-----	--	--------------	------	-----------------------

2016/2017	20/80	Bangladesh, Ghana, Túnez, Albania, Marruecos, Tailandia, Nigeria, Etiopía	20-60	Años de llegada a Italia entre 2003 (x1) y 2016.
2017/2018	19/78	Marruecos, Ghana, Nigeria, Lituania, Sri Lanka, Pakistan	23-42	Años de llegada a Italia entre 1994 (x1) y 2017.
2018/2019	14/71	Marruecos, Bangladesh, Ghana	20-40	Años de llegada a Italia entre 2017 e il 2018, una llegó en 2010.
2019/2020	16/77	Ghana, Marruecos, Bangladesh, Pakistan	27-50	Años de llegada a Italia entre 2003 y 2017.
2020/2021	11/50	Bangladesh, Sri Lanka, Costa de Marfil, Marruecos.	19-40	Durante la emergencia Covid-19 se recibieron menos solicitudes de lo habitual. Años de llegada a Italia entre 2006 y 2020.

Otro ejemplo ilustrativo es la Asociación “Diamoci una mano” de Dueville (VI), que también forma parte de la RLAV. Operativa desde el año 2000, “Diamoci una mano” a diferencia de los demás componentes de la red, acoge a hombres y mujeres. De media, acogen entre 30 y 40 alumnos al año aproximadamente el 70% proceden de los países del África subsahariana. Entre éstos, los analfabetos son al menos 7 u 8 de los cuales la mayoría mujeres de edad comprendida entre los 35 y los 40 años; el resto de los participantes está compuesto en gran número por adultos con no más de tres años de escolarización en L1 por detrás. La mayoría femenina de los analfabetos se debe, entre otras cosas, al hecho de que los hombres inmigrantes encuentran un empleo, aunque analfabetos o con pocos años de escolarización por detrás mientras que las mujeres difícilmente salen del ambiente doméstico y por lo tanto encuentran más fácil el tiempo de asistir a los cursos de italiano.

1.6.1 ¿Por qué es necesaria la alfabetización?

Un buen conocimiento de la lengua italiana permite a las mujeres inmigradas ser más independientes, especialmente de los hombres de los que muy a menudo están a su lado. El conocimiento de la lengua del país de llegada es esencial para encontrar un empleo, condición indispensable para que una mujer se sienta autónoma en el país en el que vive. Del mismo modo, vivir una vida de calidad significa también construir una red de conocimientos y amistades para evitar el aislamiento social al que están sometidas muchas mujeres inmigrantes. Muy a menudo, una vez llegadas a Italia, las mujeres migrantes tienden a frecuentar compatriotas del país de origen que han emigrado años antes a Italia y a menudo compran o alquilan viviendas cercanas. Este es sin duda un primer puerto seguro, pero si se prolonga en el tiempo lleva a las mujeres a no ampliar sus amistades y por lo tanto a no encontrarse nunca en situaciones comunicativas donde puedan hablar italiano, especialmente si están desempleadas.

La alfabetización es determinante, además, para la construcción de nuevos esquemas mentales. A este respecto, en 2010, un equipo de científicos de Bélgica, Brasil, Francia y Portugal, dirigido por el neurocientífico cognitivo Stanislas Dehaene del Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM) de Gif-sur-Yvette (Francia) ha llevado a cabo un estudio con el objetivo de averiguar *si y cómo* la alfabetización, tanto en la edad adulta como en la juventud, implica mejoras en las funciones cerebrales (www.cordis.europa.eu)²⁰. En el ensayo participaron en total 63 voluntarios, incluyendo 10 analfabetos, 22 alfabetizados en la edad adulta y 31 que habían aprendido a leer y escribir durante la infancia. Todos los participantes eran de nacionalidad portuguesa o brasileña. El experimento consistía en medir las respuestas cerebrales de los participantes a las imágenes de rostros, casas, de diferentes utensilios y también a la lengua escrita y hablada, a través de la resonancia magnética funcional (resonancia magnética, imagen RM). Los resultados mostraron que todos los participantes en el ensayo presentaban respuestas más incisivas a la palabra escrita localizadas en diferentes partes del cerebro. Además, sólo en los sujetos alfabetizados las palabras escritas han desencadenado la actividad cerebral en las regiones del lóbulo temporal izquierdo, pero que reaccionan a la lengua hablada. A partir de los resultados del ensayo y, en particular, de éste, el equipo confirmó la hipótesis inicial según la cual la lectura utiliza circuitos neuronales que han evolucionado para soportar la lengua hablada, mucho más antigua que la lectura. Además, los científicos han podido poner de manifiesto tres ventajas principales de la alfabetización, ya sea en la edad adulta o durante la infancia:

1. La alfabetización estimula la organización de la corteza visual, es decir, donde se reciben y procesan los impulsos de los nervios ópticos. Esto permite una respuesta optimizada a la grafía en la Visual Word Form Área, es decir, la parte de la corteza occipito-temporal izquierda destinada a la recepción de la forma visual de las palabras;

²⁰ Para profundizar se remite al sitio <https://cordis.europa.eu/article/id/32801-scientists-find-reading-does-the-brain-good/it>

2. la alfabetización implica que, paradójicamente, la lectura influye positivamente en la eficacia de la lengua hablada. Es decir, que es la forma más reciente de comunicación la que influye en la más antigua. Esto, explican los científicos, indica por qué la alfabetización hace que las frases escritas activen gran parte de la red de la lengua hablada en el hemisferio izquierdo;
3. la alfabetización afina el tratamiento de la lengua hablada porque, en primer lugar, mejora la región fonológica del planum-temporal²¹ y, en segundo lugar, hace disponible un código ortográfico con un modo *top-down*.

En el estudio que acabamos de presentar, los neurocientíficos han puesto de manifiesto algunos aspectos provocadores. La primera desventaja se registró en la región de la corteza occipital-temporal (que responde a las imágenes de los rostros) que presentaba dimensiones diferentes entre los alumnos alfabetizados en edad temprana y los adultos. En efecto, en los primeros, la zona en cuestión es considerablemente inferior. Además, como otras habilidades humanas, la alfabetización puede conducir a efectos de competitividad a nivel de la corteza cerebral. Esta mayor competición podría ser, según los científicos, la razón por la que en los sujetos alfabetizados en edad temprana se produce una menor extensión del área occipital-temporal. Por el contrario, en los analfabetos, la zona ha sufrido una menor competencia, por lo que la extensión sería mayor. No obstante, los científicos subrayan la necesidad de realizar más estudios sobre este tema, ya que estas explicaciones todavía no son del todo satisfactorias y seguras.

1.6.2 Necesidades comunicativas específicas de mujeres inmigradas analfabetas

Como se ha escrito anteriormente, el proceso de alfabetización tiene un doble propósito: el primero es de carácter lingüístico, por tanto, transmitir los conocimientos vinculados a la capacidad de lectura y escritura; el segundo de carácter social, cívico, es decir, la adquisición de conocimientos y competencias útiles para la inserción del alumno en la sociedad y su progresiva independencia. Se trata pues de una adquisición instrumental, funcional de las habilidades de lectura y escritura, que hagan a la alumna capaz de utilizar dichas habilidades en función de un objetivo lingüístico preciso, para satisfacer una necesidad comunicativa real en contextos cotidianos (Nitti, 2015). Por lo tanto, es importante que durante el diseño de los cursos de italiano L2 para mujeres extranjeras y en la elección de los materiales didácticos empleados, se tenga en cuenta adecuadamente el doble objetivo de la alfabetización. A este respecto, en los últimos años se han creado muchos planes de estudio funcionales para los objetivos antes mencionados, que parecen estar muy atentos a las necesidades de género de la

²¹Se trata de un área situada detrás de la corteza auditiva, en el corazón del área de Wernicke, esencial para las funciones del lenguaje: <https://www.sciencedirect.com/topics/neuroscience/planum-temporale>

migración en Italia. Cognigni (2014) identifica tres objetivos fundamentales compartidos por muchas sílabas y manuales dedicados:

- acercarse a los servicios, facilitando su inserción en el contexto sociocultural italiano;
- alcanzar una autonomía comunicativa parcial de la figura masculina que siguen;
- participar en la vida escolar de sus hijos con el fin de mejorar la relación escuela-familia²². (Cognigni, 2014: 469)

Los organismos certificadores del italiano L2, o sea la Universidad para los Extranjeros de Siena, Roma Tres, la Universidad para los Extranjeros de Perugia y la Sociedad Dante Alighieri, redactaron el *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1* en línea con con lo ya realizado en resultado al Proyecto "Organismos certificadores FEI 2009", teniendo también en cuenta los dispositivos ya establecidos por el MIUR en materia de integración lingüística y social de los ciudadanos extranjeros²³ (www.unistrapg.it/). Como tal, el Silabo tiene múltiples objetivos entre los cuales:

- explicar los objetivos, los contenidos y todas las opciones que deben elegirse dentro de un contexto de formación dado y en relación con un público determinado;
- sintetizar una serie de indicaciones que tengan en cuenta las características y necesidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos y las del contexto de referencia;
- favorecer la transparencia, el aprovechamiento y la puesta en común de los objetivos y contenidos propuestos.

(www.unistrapg.it/)

El público destinatario son inmigrantes adultos analfabetos funcionales o mal escolarizados (nivel pre A1). El *Sillabo* en cuestión no hace diferencias de género a la hora de redactar los objetivos y los procedimientos didácticos. Sin embargo, los campos temáticos descritos y los objetivos lingüísticos y comunicativos fijados están en plena consonancia con las necesidades específicas de aprendizaje de los alumnos analfabetos o poco escolarizados. En el cuadro siguiente se ofrece un resumen de los objetivos y temas explicitados en el *Sillabo* que mejor satisfacen las necesidades educativas de las alumnas objeto de este trabajo.

²²“avvicinarsi ai servizi, facilitandone l’inserimento nel contesto socioculturale italiano; raggiungere una parziale autonomia comunicativa dalla figura maschile di cui sono al seguito; essere coinvolte nella vita scolastica dei propri figli al fine di migliorare il rapporto scuola-famiglia” (Cognigni, 2014: 469). Traducción autora.

²³vedasi *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione*, di cui all’art. 3 del DPR 179/11, nota MIUR 988 del 4 luglio 2013 e *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, DI 12 marzo 2015, All. B.1 (www.unistrapg.it/)

Ámbito ²⁴	Contextos	Temas	Funciones	Géneros
Personal	En casa y en lugares de frecuentación habitual; En casa de amigos; Por teléfono, con el ordenador, etc;	Su propia vida y personalidad; la salud y el cuidado del cuerpo; El hogar; La comida; Los medios de comunicación (móvil, ordenador)	Saludar y despedirse; Presentarse e introducir a otros; Preguntar por el tiempo, el lugar, el horario; Preguntar y contestar preguntas personales; Expresar emociones; Expresar necesidades; Recibir huéspedes;	Mensajes de texto; Social Networks; Facturas; Correos; Lista de compra; Horarios y lugares;
Público	Por la calle; en lugares de diversión (bares, pizzería) ²⁵ ; en oficinas públicas; mercados y supermercados; donde el médico y en la farmacia; en los medios de transporte;	Comer y beber Servicios presentes en el territorio e instituciones locales, provinciales y regionales; asociaciones; Ir de compras; Hacer la compra y cocinar; Salud y cuidado de la persona; Indicaciones ²⁶ ;	Ordenar y pedir; localizar; comprar e intercambiar dinero; leer los precios; pedir permiso; agradecer; llamar la atención de alguien más; asegurarse de haber entendido y ser capaces de reformular la pregunta; corregir y retomar el discurso	precios y folletos; comida y bebidas; documentos personales; horarios y lugares; advertencias; lista de compra; Menu; recibo y facturas; Tickets;
Profesional	oficinas publicas; asociaciones y servicios presentes en el territorio;	las profesiones y los lugares de trabajo	Hablar de experiencias laborales pasadas; hablar del trabajo	horarios y lugares; CV; documentos personales;

²⁴ Traducción autora. Véase la fuente para el texto en italiano.

²⁵ Estos lugares no son frecuentados a menudo por las mujeres migrantes, especialmente si están poco alfabetizadas y por lo tanto no son autónomas en los desplazamientos. Sin embargo, puede haber algunas excepciones, por lo que también se ha decidido incluir el tema.

²⁶ Las mujeres migrantes suelen ir acompañadas de sus maridos o hijos al salir de casa, por lo que no les importa conocer las indicaciones; No obstante, se considera oportuno enseñarles a explorar y conocer el territorio en el que viven, para alimentar progresivamente el sentimiento de independencia y autonomía.

	lugares de trabajo;		de parientes; tomar una cita; pedir horario y lugar; interactuar por teléfono; asegurarse de haber entendido y poder reformular lo dicho; corregirse y retomar el discurso;	avisos y anuncios; Tickets; ofertas de trabajo;
Educativo	en aula y en la escuela de los hijos; en la segreteria y oficinas administrativas; en los cursos de;	La escuela; los centros de educación para adultos y las asociaciones; alumnos y profesores; los papeles; deberes, indicaciones y peticiones; materiales e instrumentos de la escuela;	relacionarse con diferentes personas y personalidades; pedir y preguntar; asegurarse de haber entendido y saber reformular; hablar de si mismos; expresar emociones; hablar de los hijos; justificar y motivar; expresar la (in)capacidad de hacer algo; pedir ayuda, confirmación y explicaciones;	libros y manuales; Diccionarios (también en la red); cuestionarios; gráficos (tablas, imágenes, viñetas); fotocopias; avisos;

Las estudiantes deben ir acompañadas de un itinerario de escolarización completamente nuevo para ellas como analfabetas, dentro de un contexto social y cultural profundamente diferente del de origen. Al mismo tiempo, el entorno de aprendizaje debe seguir necesariamente los cambios en el entorno vital, ya sean tecnológicos, económicos o sociales. En otras palabras, la oferta de formación que se ofrece a las mujeres migrantes (alfabetas y analfabetas) debe reflejar la realidad cotidiana en la que viven las alumnas, de lo contrario no serían relevantes y útiles. Por poner un ejemplo trivial, resultaría inútil enseñar a las alumnas a escribir una carta en italiano cuando ya todas las comunicaciones se

hacen por correo electrónico o, aún más cotidianamente, a través de aplicaciones de mensajería instantánea. Igualmente inútil resultaría hablar a las alumnas de la lira, cuando en Italia la moneda corriente es el euro (profundizaciones de este tipo son adecuadas para grupos con un nivel lingüístico superior equivalente, al menos, a un B1).

Un aspecto esencial y a menudo omitido a tener en cuenta cuando se trabaja con estudiantes analfabetos es la comprensión, la empatía con ellos. Es esencial que las o los profesores se pongan en los zapatos de las alumnas, especialmente de aquellas cuya L1 presenta un alfabeto muy diferente del italiano, como por ejemplo el árabe, que no sólo se diferencia por escritura sino también por dirección de lectura. Por último, es importante tener en cuenta las dificultades cognitivas a las que se enfrenta un alumno adulto, a diferencia de una persona más joven analizada en el capítulo 1.4.

En consecuencia a las peculiares y heterogéneas necesidades de esta relativamente nueva multitud de estudiantes, también el marco normativo cambia. En primer lugar, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) elaborado en el Consejo de Europa en 2001 como primera respuesta explícita, descriptiva y flexible, al fenómeno migratorio y al consiguiente plurilingüismo que se convierte en marco de realización de las interacciones sociales y lingüísticas. En segunda instancia, Borri (2012) habla del Decreto de 4 de junio de 2010 sobre los residentes de larga duración y del Acuerdo de Integración. El primero consiste en la superación de una prueba de nivel A2 para la obtención de la antigua tarjeta de residencia CE ahora Permiso de residencia (desde 2018). El segundo, por el contrario, prevé el compromiso por parte del extranjero recién llegado a Italia de alcanzar el conocimiento de la lengua italiana igual al nivel A2 del MCER, de los principios fundamentales de la Constitución y de la cultura cívica italiana y, por último, del cumplimiento de la obligación escolar por parte de los hijos (Borri, 2012 in www.provincia.bz.it). Desde 2018, el Estado italiano también requiere la superación de una prueba de las competencias lingüísticas.

Paralelamente, numerosas entidades que desde hace tiempo siguen a los migrantes en el proceso de inserción e integración, se han esforzado por proporcionar a los migrantes cursos de lengua y cultura italiana y los correspondientes exámenes de certificación para hacer frente a las solicitudes anteriormente mencionadas. Se citan en este sentido los CPIA ubicados en el territorio italiano, las Prefecturas, la Universidad para Extranjeros de Siena y la de Perugia²⁷.

1.7 El profesor de italiano L2 para extranjeros

²⁷ Para profundizar se remite al “Allegato 1”.

La formación de la “sociedad compleja” contemporánea en la que vivimos, tema de apertura de la obra de Balboni de 2017 “Le sfide di Babele”, se caracteriza por una tercera dimensión en la que “cada estado es una esfera en el espacio y tiene relaciones con todas las demás esferas”²⁸ (Balboni, 2017: 6) . En estas nuevas, complejas, flexibles esferas nacen nuevas necesidades, nuevas exigencias como pueden ser las de comunicar en lenguas diferentes de la de nuestro país. Los estudiantes adultos de italiano como L2 son un perfecto ejemplo de nuevos sujetos con nuevas exigencias. De esta nueva demanda surge “la necesidad de nuevas figuras profesionales [...] sujetas a una constante revalorización y renovación profesional”²⁹ (Daloiso, 2009: 115). Estamos hablando del profesor de italiano como lengua segunda (L2) para adultos extranjeros.

El Profesor Balboni en 2014 en “Didattica dell’Italiano come lingua seconda e straniera” delinea claramente la figura del profesor de ital2:

- Es un *facilitador lingüístico* y no es el único input lingüístico con el cual los estudiantes entran en contacto (diferentemente del profesor de italiano LE); debe ser capaz de guiar a los estudiantes en el descubrimiento y selección de los input adecuados a su nivel de conocimiento lingüístico en italiano y animarles a entrar en contacto con la lengua *real*. Debe proponer actividades motivadoras, relevantes y realistas, utilizando en la medida de lo posible, especialmente para los estudiantes adultos, materiales reales que los estudiantes puedan reconocer o incluso encontrar fuera del entorno educativo;
- Es *guía* y *consejero* que ayuda y apoya al estudiante sin sentirse protagonista, sino dejando este papel siempre al alumno; lo responsabiliza y trabaja para hacerlo autónomo. Este último aspecto resulta particularmente operativo en contextos de Ital2 donde el estudiante está rodeado por input auténticos;
- En última instancia, es también *director* que guía a los estudiantes para que estén listos a la hora de actuar en los varios escenarios comunicativos.

Presentar “lengua real” es uno de los principales deberes del profesor de LE y también de L2. En el primero precisamente por detener el monopolio del input, en el segundo por tener la responsabilidad de guiar a los alumnos durante el inserimiento en el nuevo país, para que ellos y ellas sean capaces de comunicar y satisfacer sus necesidades comunicativas. Esto, en la práctica, significa que el profesor comunica con sus alumnos utilizando la lengua de destino, utilizando inicialmente una sintaxis simple para que los destinatarios entiendan y, con el paso del tiempo, emplea una sintaxis siempre más rica

²⁸ “ogni stato è una sfera nello spazio e ha relazioni con tutte le altre sfere” (Balboni, 2017: 6) Traducción autora.

²⁹ “la necessità di figure lavorative nuove, in continua evoluzione, e dunque soggette ad una costante rivalutazione e riqualificazione professionale” (Daloiso, 2009: 115) Traducción autora.

de elementos para que su manera de hablar este en línea con la lengua auténtica. Al mismo tiempo, es importante que exista un equilibrio entre el tiempo en que habla el profesor y el tiempo en que los alumnos lo hacen. Naturalmente, cuanto más largo es el tiempo en que el profesor habla en clase, menos espacio tienen los alumnos para participar. El profesor debe “dejar que los estudiante hagan lengua”, para que experimenten *con* la lengua y *en* la lengua, en un contexto relajado y seguro como el aula donde los errores son bienvenidos y llevan al aprendizaje (Balboni, 2014; 70).

Especialmente en los niveles más bajos de conocimiento de la lengua o en los de primera alfabetización en L2, el profesor puede llegar a ser un punto de referencia también para cuestiones que trascienden los objetivos didácticos. Si un estudiante ha llegado a Italia desde hace poco, puede que necesite ayuda en comprender mecanismos que un nativo da por sentado: fijar cita con el médico, encontrar los datos necesarios para rellenar documentos, encontrar la oficina correcta a la que entregar una solicitud, donde comprar el ticket del autobús etcétera. Puede que algunas preguntas sean de inmediata solución y puede que para contestar a otras el profesor necesite ayuda a su vez. Como el profesor no es un ser omnisciente y omnicompetente, algunas veces se trata de dirigir el estudiante hacia quien sea competente y, si necesario, hacerse disponible para mediar entre los dos.

En definitiva, es importante construir un ambiente de aprendizaje relajado y de confianza donde los y las estudiantes se sientan cómodos en pedir ayuda y consejo siempre que lo necesiten.

CAPÍTULO 2 - El teatro en la enseñanza de los idiomas

Con este capítulo se intenta hacer manifiestos los vastos beneficios aportados por el teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas. Entre otros, aporta en los alumnos mayor seguridad en el ámbito de la comunicación en lengua extranjera debido a que se aprende a *hacer* con la lengua y, especialmente en contextos de enseñanza de LS se simula un aprendizaje de la lengua real.

En la sección a seguir, la 2.1, se intenta proponer al lector un breve recorrido de los muchos implementos del teatro en campo didáctico en los siglos pasados, en particular, se hace referencia al escenario teatral español del Siglo de Oro. A continuación, desde la sección 2.2.1 hasta la 2.2.10 se analizan en detalle los mayores beneficios que la práctica teatral logra brindar en campo didáctico y, más precisamente, en los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras y segundas para, luego, enumerar las mayores dificultades que se presentan a la hora de proponer un taller teatral de este tipo. Finalmente, en la sección 2.4 se proponen cuatro proyectos de glotodidáctica teatral llevados a cabo en Italia, España y Reino Unido.

2.1 Teatro y didáctica: un encuentro muy antiguo

En el imaginario común, el teatro tiene una fuerte connotación didáctica. Enseñar, informar, manifestar una situación, educar y, por el otro lado, también adoctrinar a través de imágenes e historias habladas es lo que motiva el nacimiento y la existencia de la radio, de la televisión, de las viñetas y, por supuesto, del teatro. La adopción de textos teatrales para la enseñanza de idiomas no es una práctica reciente, más bien, muy antigua. Por ejemplo, en los siglos XIV y XV en España y en Italia era habitual utilizar los textos de teatro de Plauto y Terencio para la enseñanza del latín¹. Al tiempo del Imperio Romano se actuaba para aprender el griego. Los jesuitas usaban el teatro para educar e instruir a los estudiantes. Filippo Neri, ideador y fundador del Oratorio, promovía actividades expresivas mediante representaciones teatrales (Milici; 2019: 63). En realidad, antes de que las metodologías gramático-tractivas se impusieran en la didáctica a partir de finales del siglo XVIII, la actuación era considerada una metodología extremadamente efectiva y que más estaba en línea con los planteamientos comunicativos. Renzo Titone en 1986 en “Cinque millenni di insegnamento delle lingue” escribe que hasta los Sumerios en el año 3000 a.C empleaban métodos directos para la enseñanza de idiomas (Milici, 2019: 63). Estos se basaban sobre la práctica y la dramatización de

¹ Para profundizar véase Paolini D., 2017, “Sobre el conocimiento de Plauto y Terencio en Italia y España en el siglo XV”, en *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios latinos*, pp. 303- 316, ISSN: 1131-9062.

conversaciones, tanto reales como inventadas, de los nativos. El mismo autor afirma que los pueblos a seguir, como Egipcios y Romanos, se inspiraron en las ciudades técnicas para la enseñanza de idiomas.

En países como Francia, Italia y España, desde la edad media hasta el primer cuarto del siglo XVI, podemos encontrar tres tipos de teatro²:

- El teatro de la corte que llamaba a un público cerrado donde solo podían ir los invitados. Se trataba de espectáculos privados queridos por los cortesanos para celebrar bodas, bautizos y fiestas en general.
- El teatro populista en cuanto iba dirigido a todo el mundo, al “pueblo” en sentido amplio. Eso se daba sobre todo en el ámbito de la iglesia (comunes eran las representaciones de acontecimientos y recurrencias bíblicas) y de la ciudad. A menudo los ayuntamientos querían festejar la entrada de un noble en la ciudad o celebrar novedades políticas. Ejemplificativos de estas tendencias son los carnavales, mundialmente famoso el de Venecia. Según muchos estudiosos, la base del teatro español radica en el teatro populista.
- Finalmente, el teatro de los colegios universitarios que tenían una clara intención pedagógica. En estos casos, se prefería el estudio de los textos más que su representación.

Una vez que, en la segunda mitad del siglo pasado, los planteamientos comunicativos han vuelto a la cumbre, también las técnicas teatrales han sido retomadas en seria consideración en el ámbito didáctico (Milici, 2019: 64). Naturalmente, el teatro no sirve solamente para el desarrollo de competencias comunicativas en lenguas extranjeras o segundas. Sino que estimula aspectos esenciales para el desarrollo de la personalidad de cada uno, tales como la creatividad, la resolución de problemas y conflictos, el control del cuerpo, la postura y la dicción, estimula la capacidad de hacer grupo, de colaborar y por lo tanto, alimenta la autoestima. Muchos de nosotros recordarán seguramente haber tomado parte en algunos laboratorios teatrales en los tiempos de la escuela de la infancia o en los primeros años de la escuela primaria. Normalmente, el objetivo de aquellos laboratorios no era adquirir una lengua extranjera, sino promover un crecimiento de calidad en los niños y en las niñas.

Como ha sido mencionado antes, a lo largo de la historia, el teatro ha sido empleado por instituciones, tanto políticas como religiosas, precisamente para su finalidad ética, moral y, en consecuencia, didáctica. Lo de dar finalidad moral al teatro llega de Séneca, autor que sobresale en la época del Renacimiento español. A este propósito, Emilio del Río Sanz en *Séneca trágico y moral en el Renacimiento español: las traducciones de fray Luis, Mal Lara y Herrera* (2018) analiza quince

² Para profundizar véase Cante Valles, J. “El nacimiento de una nueva profesión. Los autores-representantes (1540-1560)”, in *Edad de Oro*, XVI, 1997, pp. 109-120.

pasajes de las *Tragedias* de Séneca traducidos por fray Luis de León, Juan de Mal Lara y Fernando de Herrera y subraya la finalidad moral de las obras del autor español:

“En cualquier caso, prevalece el interés por el contenido moral de los pasajes trágicos: el ‘poema’ de fray Luis, aunque ‘independiente’, es de hondo tono moral; la obra de Mal Lara no abandona nunca la finalidad didáctica y edificante [...]” (Sanz, 2018: 198)

Sanz evidencia también que, en muchas de las traducciones de los autores mencionados arriba, la finalidad didáctica de las obras superan la dimensión literaria (Sanz, 2018).

Esa misma innovación de aportar contenidos morales y éticos a las obras teatrales la encontramos en la tragedia *Orbecche* escrita por Gianbattista Giraldi Cinzio, que se difundió muchísimo en Europa en el siglo XVI. Se trata de un texto muy famoso en España desde que los italianos lo llevaron a la península ibérica en 1574. La finalidad moral se encuentra en que la obra teatral propone al público ejemplos de comportamientos no virtuosos a través de los numerosos vicios detenidos por los protagonistas que terminan muriendo. Los espectadores, que se personifican en los personajes de las obras a las que asisten, aprenden ejemplos de comportamientos de seguir y de ignorar.

En el escenario teatral español, a partir de la segunda mitad del siglo XVI, se registran numerosos cambios primero entre todos, el matiz de los límites netos entre el género de comedia y de tragedia³. Como la vida no es totalmente cómica ni totalmente trágica y, como el teatro es espejo de la realidad, aunque un poco ficcionado, es normal que los dos géneros lleguen a juntarse en un momento. Lo que los dramaturgos españoles experimentan a partir de los años setenta del siglo XVI es que reyes y príncipes (típicos personajes de las tragedias) pueden ser protagonistas de comedia y personajes particulares (típicos de las comedias) puedan aparecer y hasta protagonizar tragedias porque, como dirá Lope de Vega, esto es lo que pasa en la realidad. Los autores le van a dar una finalidad actualizada a sus piezas; ven que tienen una responsabilidad ética como dramaturgos. El teatro no ha sólo de divertir a los espectadores, sino que pueden sacar algún tipo de enseñanza. Esta responsabilidad ética se vuelve una constante para los dramaturgos y es precisamente la intervención de los poetas la que va a cambiar el rumbo de las piezas teatrales en el último tercio del siglo XVI, precisamente en los años setenta y ochenta. Ellos van a dar una dignidad estética al teatro y, por otra parte, una finalidad ética que va más allá de la diversión.

Resultaría ahora comprensible preguntarse si, después de tanto tiempo y de los innumerables descubrimientos en campo tecnológico, el teatro siga siendo fuente irremplazable de *input* para la

³ Para profundizar véase Ojeda Calvo, M., 2011, “Poetas y farsantes” in *El autor del Siglo de Oro. Su estatus intelectual y social*, España, pp. 291-303.

didáctica. A este cuestionamiento contestan, sorprendentemente, las neurociencias. En particular, lo hacen Giacomo Rizzolatti y Corrado Sinigaglia con sus obra “Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall’interno” de 2019. Se trata de una obra que contiene veinte años de estudios neurocientíficos sobre células muy importantes de nuestro cerebro llamadas “neuronas espejo”. Diferentemente de las otras, “las neuronas espejo son una clase de neuronas que se activan selectivamente tanto cuando se realiza una acción (con la mano o con la boca) como cuando se observa a otros (especialmente por seres de la misma especie) mientras la cumplen. Las neuronas del observador “reflejan” entonces lo que sucede en la mente del sujeto observado, como si el propio observador realizara la acción”⁴ (www.aitسام.it/). Como escribe Danzi (2016: 18) este hallazgo, aparte de abrir nuevas puertas para la glotodidáctica teatral, “señala la importancia de los procesos cognitivos-emotivos, empático-comunicativos e imaginativos para el aprendizaje de los idiomas”. La profesora Giuseppina Danzi durante el primer congreso de Glotodidáctica teatral en Madrid de 2015 llama la atención sobre el enlace que los mismos Rizzolatti y Sinigaglia evidencian en dicha obra, entre las neurociencias y el teatro:

Da dove viene questa efficacia del teatro? Il teatro si usa, ma perché si usa? Che cosa scatena il teatro? A cosa fa riferimento il teatro? Proprio a partire dalle neuroscienze c’è stata una grande riscoperta del teatro e dell’importanza che questo può avere. A questo proposito cito Rizzolatti che apre il suo libro scientifico, di capitale importanza, sui neuroni specchio con una citazione di Peter Brook sul teatro e dice “In fondo le neuroscienze scoprono oggi quello che il teatro conosce da sempre”. Le neuroscienze riconosco oggi che il teatro mette in atto -e qui sta la sua magia- una relazione intersoggettiva. Il fine del teatro da sempre è quello di rendere possibile, di creare la magia unica, di un incontro, darci la magia del presente (Danzi G., 2015, I Conferencia de Glotodidáctica teatral, Madrid).⁵

2.2 Llevar el teatro en la enseñanza de lenguas: beneficios

La glotodidáctica teatral ha sido creada, perseguida y está llegando a abarcar muchos niveles de enseñanza de las lenguas precisamente porque está perfectamente en línea con los planteamientos comunicativos. De hecho, su macro objetivo es el de mejorar las competencias comunicativas de los

⁴ “I neuroni specchio sono una classe di neuroni che si attivano selettivamente sia quando si compie un'azione (con la mano o con la bocca) sia quando la si osserva mentre è compiuta da altri (in particolare da conspecifici). I neuroni dell'osservatore "rispecchiano" quindi ciò che avviene nella mente del soggetto osservato, come se fosse l'osservatore stesso a compiere l'azione”.(www.aitسام.it/) Traducción autora.

⁵ Para profundizar véase el siguiente video YouTube del Congreso <https://www.youtube.com/watch?v=WcXBTQpV3zQ>

alumnos de lenguas extranjeras, a través de la participación activa de mente y cuerpo de los participantes.

Una de las principales características de esta metodología es la participación emotiva y la comunicación entre cuerpo y mente. Estos elementos se muestran ganadores para favorecer la motivación, la autoestima, el pasaje desde diferentes contextos de comunicación real, interdisciplinariedad e interculturalidad. Además, el teatro en la didáctica aprovecha del motor cinestésico, es decir, la idea de aprender haciendo algo en el espacio e involucrando gran parte del cuerpo; anula las barreras entre alumnos y profesores debido a que estos últimos participan en la acción tanto como los primeros, dejando así la cátedra. Finalmente, el teatro trabaja con las emociones, los sentimientos y las vidas de los participantes que son las semillas de las que nace gran parte del laboratorio mismo y, cuando previsto, el espectáculo final (Russo, 2015: 2). La involucración de los profesores y la presencia masiva de las emociones hacen que el filtro afectivo baje drásticamente en los alumnos, llenando las clases de momentos altamente significativos y didácticos.

El 25 de abril de 2015 en la capital española se celebra el Primer Congreso Internacional de Glotodidáctica teatral, financiado por la Asociación Parla italiano de Madrid y con el patrocinio moral de la Sociedad Dante Alighieri. El título del Congreso era ``*El teatro en el centro de la escena en la enseñanza de las lenguas modernas*". La ideación y organización de este encuentro se debe a la Profesora Donatella Danzi, Presidenta y fundadora de la Asociación *Parla italiano*, Profesora de italiano aplicado al canto en la ESCM y creadora del proyecto *Parla italiano facendo teatro*. Es a partir de un momento de reflexión de este último proyecto que surge la idea de crear el Congreso Internacional de Glotodidáctica teatral (Danzi, Danzi, 2016). Durante el Congreso, 46 profesores activos en los ámbitos didácticos y teatrales aportaron su contribución en la profundización de los temas anexos. El hecho de que se haya sentido la necesidad de crear un espacio dedicado a la reflexión y al intercambio de ideas y experiencias acerca el uso del teatro en la enseñanza de las lenguas extranjeras, evidencia el alto nivel de consideración que la glotodidáctica teatral ha alcanzado y hace bien esperar sobre su futuro implemento.

A continuación, se analizan los principales objetivos y beneficios que el teatro aporta en la enseñanza de idiomas a través de algunas intervenciones registradas durante el Congreso mencionado anteriormente y reportadas en el libro "Glotodidáctica teatral" escrito por Donatella Danzi y Giuseppina Danzi, pedagoga y psicóloga además de investigadora asociada en la Universidad de Niza.

Leticia Garcia Brea, Profesora de alemán en el Centro de idiomas de la Universidad de León, elenca claramente algunos objetivos perseguidos por la glotodidáctica teatral:

- experimentar y usar en modo activo la lengua y de modo total nuestro cuerpo, *Hände und Füße*⁶ com dicen los alemanes, empleando las manos y los pies;
- mejorar la pronunciación y la entonación, es decir, la prosodia en general porque, cito, “de nada me sirve que yo sepa conjugar el presente si al final no me entienden”;
- desactivar los bloqueos e inhibiciones personales. Un estudiante, al llegar el momento de hablar, es decir, de performear con la lengua no más de manera escrita sino de manera oral, le sale el pánico. El miedo al ridículo, alimentado por el temor de dañar a nuestra imagen social, se presenta porque consideramos un horror cometer fallos en la lengua. Por otra parte, si trabajo con el teatro en un aula de idioma, los lazos emocionales entre los participantes van a ser mayores. En consecuencia, es mayor también el riesgo que el alumno puede correr. Por lo cual, el mismo éxito va a ser mejor, precisamente porque cuanto más tengo que perder, más inversión emocional pongo en lo que hago y, cuanto mayor el esfuerzo, mayor será el resultado.

A propósito del último que acabamos de mencionar, cabe subrayar el poderoso efecto de descenso del filtro afectivo aportado por el teatro. “Según algunos estudios, el sentimiento de protagonismo y de responsabilidad que deriva de recitar un papel activo dentro de un drama, ayuda a bajar mucho el filtro afectivo de los participantes, les permite perder sus inhibiciones y utilizar la lengua L2/LS con espontaneidad”⁷ (Pirola, 2011: 465). Esto, además que a las razones indicadas por la Profesora Brea, se debe a que cada persona involucrada en el laboratorio teatral, en cierta medida, está actuando; es decir, cumple actos que no cumpliría en la vida real, fuera del escenario o del aula. Se podría decir que bien alumnos y profesores se identifican con alguien diferente de lo que ellos son en lo cotidiano. Esto hace que se cree un ambiente de respeto y aceptación recíproca que predispone a las personas a un estado de mayor relajamiento y diversión. En teatro todo lo que es excéntrico, alternativo y que resulta “raro” en contextos cotidianos es visto como riqueza. En estos casos el profesor, siempre más lejano de su posición clásica en cátedra, llega a ser una guía, un director en el verdadero sentido de la palabra. El sentimiento de observación y evaluación típicos de las clases más tradicionales y frontales dejan espacio a una dinámica estimuladora, de confianza y de paridad. El tema del papel del profesor en contextos de glotodidáctica teatral será retomado y profundizado en la sección 2.3, además que a lo largo de las secciones sucesivas.

⁶ Traducción obtenida del diccionario bilingüe online www.context.reverso.net

⁷ “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: 465) Traducción autora.

2.2.1 Desde el miedo a hablar, al gusto de equivocarse

Actualmente, la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas sigue los principios delineados por las metodologías comunicativas y contextualizadas del aprendizaje. Por esta motivación, los profesores de lenguas extranjeras tienden a dejar mucho espacio de habla al alumno, a dedicar muchos momentos de las clases al intercambio de ideas y a la interacción en lengua entre los estudiantes y también con el mismo profesor. Sin embargo, el miedo a equivocarse o la falta de conocimientos en la lengua meta, a menudo, se traducen en largos silencios por parte de los alumnos. A este propósito, en 2009 Arthurn Haring funda “Theatertaller” para acercar los estudiantes de la lengua alemana con la misma a través del teatro. Uno de los principales objetivos del antedicho proyecto es “convertir el silencio en una diversión verbal, en la que la lengua se use por necesidad pero con creatividad y seguridad” (Danzi, Danzi; 2016: 61). Los destinatarios de este tipo de proyecto usan la lengua meta de manera lúdica, creativa, nueva y esto hace que la ansiedad y el temor a equivocarse se reduzcan. El carácter creativo del teatro es un gran aliado a la hora de compensar el vocabulario limitado y la falta de conocimiento. De hecho, el mismo Haring escribe que “el trabajo físico y creativo en el taller de teatro fomenta estas capacidades y brinda unas herramientas comunicativas de gran utilidad” (Danzi, Danzi; 2016: 63). Para apoyar el hecho de que la comunicación va mucho más allá del conocimiento lingüístico, Haring aporta algunos datos científicos: “entre un 60% y 70% de lo que comunicamos lo hacemos mediante el lenguaje no verbal; es decir, gestos, apariencia, postura, mirada y expresión (Danzi, Danzi; 2016: 63). Saber bien interpretar y utilizar estos elementos nos ayuda a entendernos. En caso contrario, pueden causar mucha confusión e, incluso, graves malentendidos porque “son matices en la comunicación que recibimos subconscientemente” (Danzi, Danzi; 2016: 63).

Los elementos extralingüísticos que forman parte de la comunicación que acabamos de mencionar se pueden encerrar bajo el nombre de “cinestésica”. El *Nozionario di glottodidattica* creado por el laboratorio *itals* define la cinestésica de la siguiente manera:

Es un tipo de competencia extralingüística que contribuye a formar la competencia comunicativa [>]: se refiere a la capacidad de utilizar el lenguaje de los gestos (realizados por las manos y los brazos), el lenguaje del rostro (muecas, guiños, etc.) y de las actitudes del cuerpo⁸ (Nozionario di Glottodidattica, s.v *cinesica*)

⁸ “E’ un tipo di competenza extralinguistica che concorre a formare la competenza comunicativa [>]: essa riguarda la capacità di usare il linguaggio dei gesti (eseguiti dalle mani e dalle braccia), il linguaggio del viso (smorfie, ammiccamenti, ecc.) e degli atteggiamenti del corpo” (Nozionario di Glottodidattica, s.v *cinesica*). Traducción autora.

A menudo el lenguaje cinestésico se interpreta erróneamente como universal, cuando en realidad cambia de cultura en cultura. Incluso, puede variar entre culturas que compartan la misma lengua. Este lenguaje resulta particularmente importante en los estudios de comunicación intercultural

ya sea porque un hablante es visto y luego escuchado, ya sea porque los gestos bien aceptados en una cultura pueden ser ofensivos en otras, generando incidentes pragmáticos a menudo tales que hacen abortar la comunicación⁹ (Nozionario di Glottodidattica, s.v *cinesica*).

Para subrayar ulteriormente la importancia de los conocimientos cinestésicos a la hora de aprender un idioma y, más precisamente, el italiano L2, el Profesor Fabio Caon de la Universidad Ca' Foscari de Venecia en 2010 escribe el *Dizionario dei gesti degli italiani*¹⁰ con una evidente función de soporte glotodidáctico. Su peculiaridad se encuentra en que adopta una perspectiva intercultural gracias a la cual se evidencian equívocos e incomprensiones que pueden generarse de interacciones entre italianos nativos y extranjeros. A la hora de consultar dicho diccionario, el lector logra encontrar cada gesto que le interese gracias a la minuciosa indización que organiza los gestos en base a su función comunicativa, a las partes del cuerpo involucradas y a las expresiones lingüísticas que pueden seguir (Giovannini, 2014). El diccionario está acompañado por un DVD en el que es posible visionar todos los gestos enumerados y explicados en la obra escrita.

Por lo que concierne a la gestualidad de los italianos, esta ha llegado a ser una característica tan conocida y peculiar que para un extranjero resulta divertido aprenderlos y utilizarlos en situaciones comunicativas específicas. La gestualidad es la que motiva la etiqueta de “exagerados y teatrales” de los italianos y forma parte del mundialmente apreciado *Italian Style*.

Dentro de un enfoque comunicativo, a diferencia de la educación lingüística, la enseñanza de la cinestésica tiene un papel esencial (Nozionario di Glottodidattica, s.v *cinesica*). El teatro permite que los estudiantes trabajen con el cuerpo tanto como con la mente. Por esta razón, durante el taller teatral en LE o L2 la cinestésica encuentra su espacio de enseñanza de manera natural, los gestos se proponen y se absorben de manera integral a la lengua verbal y esto permite que los alumnos entiendan la función y el significado lingüístico de cada gesto de manera implícita, sin necesidad de hacerlas explícitas y que, al mismo tiempo, incorporen los gestos y las expresiones faciales de manera correcta a la hora de hablar.

⁹ “sia perché un parlante è prima visto e poi ascoltato, sia perché gesti ben accetti in una cultura possono essere offensivi in altre, generando incidenti pragmatici spesso tali da far abortire la comunicazione” (Nozionario di Glottodidattica, s.v *cinesica*). Traducción autora.

¹⁰ Para profundizar véase Caon F., 2010, *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*, Guerra Editore.

Volviendo a los proyectos de “Theatertaller”, estos hacen también un uso masivo del juego y de la imaginación. Esto transforma la clase de lengua en un espacio de intercambio cultural, lo que, a su vez, fomenta la comunicación entre los participantes (Danzi, Danzi, 2016: 62). La creación artística, según Haring, “es elemental en el proceso de aprendizaje del idioma. Es aquí donde se practica la lengua y se engendran situaciones comunicativas” (Danzi, Danzi, 2016: 62). Las técnicas dramáticas, en general, favorecen la pertenencia al grupo, lo cual tiene como consecuencia la creación de un ambiente de seguridad, en el que los alumnos no tengan miedo a cometer errores y a buscar opciones o soluciones para estos (Danzi, Danzi; 2016: 63).

En definitiva, el teatro ayuda a disminuir las inhibiciones comunes a la hora de hablar en LE o L2, aumenta la diversión que es fuente de motivación. El implemento de la lengua en el teatro es espontáneo y, por ende, la *performance* lingüística sufre menos de los posibles bloqueos provocados por el filtro afectivo.

2.2.2. Un lugar de aprendizaje seguro

En varias ocasiones, a lo largo de todo este trabajo, hemos subrayado la importancia de construir y organizar un lugar seguro donde los estudiantes puedan sentirse libres de expresarse, de equivocarse sin temer consecuencias negativas o que puedan minar su imagen social. Haring, a este propósito, escribe “los errores y problemas de comunicación se han de solucionar en vivo, como en la vida real, por eso es muy importante que los alumnos se sientan seguros en el ambiente de trabajo” (Danzi, Danzi, 2016). A este escopo juega un papel fundamental la creación de un grupo unido que es deber primario del profesor brindar, evitando de ser el primero en juzgar a los alumnos. Es más, la confianza no ha de ser construida solamente entre los alumnos y el profesor, sino que entre los estudiantes mismos. Retomando el miedo al ridículo hablado anteriormente, a menudo los alumnos por miedo a equivocarse deciden no hablar y esto impide que experimenten en primera persona y, por ende, desarrollen buenas competencias comunicativas. A este propósito, “cohesionar un grupo, implantar una alta empatía y responsabilidad mutua entre los miembros del grupo siempre tiene como finalidad conseguir la confianza y seguridad necesaria para favorecer una expresión libre”. Además, durante un taller de teatro hay seguro momentos que pueden ser trágicos, conmovedores, incluso peligrosos para la imagen de uno mismo, pero todo esto ocurre siempre dentro de un mundo de ficción, de juego y de invención así que, nada malo puede ocurrir a los participantes porque el mundo real y sus personalidades reales quedan intactas, no son de ninguna manera comprometidas.

En definitiva, el teatro *es* ya un lugar seguro, donde cometer errores no es vergonzante y, por ende, idóneo al aprendizaje lingüístico” (Danzi, Danzi, 2016: 64).

2.2.3 Un discente seguro de sí mismo

El teatro nos lleva a tener mayor confianza en nosotros mismos; nos enseña a caber en cada situación comunicativa porque nos hace trabajar sobre nuestra postura, nos trasmite la importancia del contacto visual, aprendemos a controlar el tono de nuestra voz. Estos son todos elementos que, de alguna manera, nos definen al hablar y dicen algo sobre nuestra personalidad a los interlocutores, de manera bastante inconsciente. Parecer seguro no es una prioridad exclusiva de algunas profesiones, que debe tenerse en cuenta durante las entrevistas de trabajo o un examen universitario, sino que debe acompañarnos durante todas nuestras acciones cotidianas: pedir información, hacer valer un derecho propio, ganarse el respeto de los demás.

Con el fin de poner en escena un espectáculo o una obra en teatro, los actores llevan meses entrenando y lo hacen a través de algunos básicos ejercicios bien precisos. Se trata de actividades y ejercicios focalizados en la dicción, en la ocupación del espacio escénico, en la expresividad bien de la cara, del cuerpo y de la voz, ejercicios de improvisación y muchísimos otros. Para que los actores estén listos para representar delante de un público una obra, han de curar cada particular. El mismo trabajo ha de ser hecho por un estudiante de lengua que quiere aprender a moverse y actuar con la lengua meta en específicas situaciones comunicativas e interactuar con otros interlocutores. El estudio del texto no es nunca tema de las primeras clases que, al contrario, son dedicadas a los ejercicios mencionados antes. Esto tiene su motivación en que es inútil aprender de memoria un texto teatral sin trabajar sobre aspectos como la voz, la entonación, sin conocer el espacio escénico en el que se actúa, sin aprender cómo relacionarse con los otros actores o a transmitir emociones y sin saber cómo manejar el famoso “pánico escénico”. Si un actor llega preparado al espectáculo final es porque ha curado los aspectos menos visibles de la obra y no porque ha memorizado perfectamente sus líneas. Como el actor no puede contar en las líneas aprendidas de memoria durante el espectáculo final, el estudiante de lenguas no puede contar en la memorización de las reglas gramaticales durante un examen, sino que tiene que tener claros los mecanismos que regulan el uso de dicha norma y tiene que haber desarrollado las capacidades antedichas para poder manejar cada situación comunicativa.

2.2.4 El teatro involucra al estudiante y libera su expresividad

El teatro aplicado en la didáctica es también capaz de involucrar totalmente a los estudiantes, de capturar su atención y de hacerlos sentir verdaderamente protagonistas del proceso de aprendizaje. A este propósito se hace referencia al discurso de Carlo Nofri, Director de el *Research & Language Training Agency Novacultur* en Italia, durante el I Congreso internacional de Glotodidáctica teatral:

Qual'è il modo per prendere quelli seduti lì [*indica il pubblico seduto in platea*] e portarli qui? L'unico modo è fare teatro. [...] Il 70% di questo tempo è ocupato dall'insegnante che parla, solo il 30% è dedicado a voi che state seduti lì: bisogna cambiare! (Nofri C., 2015, I Conferencia de Glotodidáctica teatrale, Madrid).

Ponerse en la piel de un personaje teatral y hablar un idioma extranjero son actividades mucho más cercanas de lo que parece: ambas prevén el uso de una máscara invisible. La única diferencia es que en teatro se usan disfraces mientras en clase los alumnos llevan lo que han elegido del armario esa misma mañana. Siempre citando a Carlo Nofri:

Non dobbiamo dire allo studente - cerca di essere più naturale - ma dobbiamo sfruttare questa tendenza. Gli diciamo - sappiamo che stai recitando, allora ti faccio recitare davvero - alla fine l'obiettivo è -Via la maschera - (Nofri C., 2015, I Conferencia de Glotodidáctica teatrale, Madrid).

El teatro logra involucrar al estudiante, hasta el más reticente, en un ambiente divertido, creativo, donde los errores y los miedos son bienvenidos. Se trata de un ambiente intenso de emociones que, a diferencia de otros escenarios didácticos, no son fuente de estrés, más bien de innovación, son el material humano esencial que define el teatro. Un actor tira fuera de sus emociones, de sus miedos, de su inseguridad, su verdadera personalidad. El teatro busca emociones fuertes y los participantes lo perciben. Por esto se sienten cómodos y, lo más importante, invitados a externar sus sentimientos y estados de ánimo.

Al final, pensándolo bien, el idioma *es* una máscara, un personaje. Como hemos dicho antes, el miedo a hablar en lengua extranjera surge, por una parte, del juicio de los otros, pero, por otra parte deriva también de nuestra convicción de no saber hablar bien, de mal pronunciar las palabras, de quedarnos parados pensando la palabra correcta. En el teatro es esencial que uno crea en sí mismo, que esté convencido de que puede expresarse en un idioma extranjero, además, el actor ha de *sentir* y *entender* cada palabra que pronuncia, solamente así lo que dice llegará al público y a los compañeros. Solamente cuando creemos en algo, eso será cierto. Leonor Imbert de la Escuela Municipal de Teatro de Las Rozas escribe “es la esencia del teatro, el arte de mentir, de saber mentir pero bien, con toda nuestra sinceridad, hasta el punto de vivirlo como si fuera real aunque no lo sea” (Danzi, Danzi, 2016: 81).

En teatro podemos ser quien queremos, podemos jugar con nuestro personaje, podemos expresarnos de la manera más libre y espontánea, desde la cabeza hasta los pies. Con el idioma, este poder de transformación y autosugestión ocurre; mejor, *ha* de ocurrir para que nuestra comunicación y producción resulten efectivas, participativas y, de alguna manera, sinceras. Cuando hablamos un idioma extranjero, nos transformamos en nativos de ese idioma, adoptamos los gestos, la entonación, la manera de ver las cosas y de relacionarnos con los interlocutores. Un estudiante de español sabe que el contacto físico, a la hora de encontrar o despedirse de alguien, es doveroso; de la misma manera, un estudiante de japonés se detiene a expresar su afectividad de manera física.

En definitiva, citando otra vez a Imbert, para aprender un idioma es imprescindible sentirse libres, creativos, exuberantes, “expresarse como se siente el idioma, adentrándose así poco a poco en la entrañas del idioma como si fuera un personaje” (Danzi, Danzi, 2016: 82).

2.2.5.El teatro y la realidad: ¿dos mundos opuestos?

Como acabamos de decir, la performance teatral no se diferencia mucho de la performance lingüística. Esto nos lleva al siguiente aspecto de la glotodidáctica teatral: estamos acostumbrados a asociar el teatro con la ficción y ver la actuación como una exageración de la realidad que, por esto, no puede ser considerada sino que lejana del mundo real. Pero, ¿estamos seguros de que sea así?

Los estudios de glotodidáctica han ampliamente demostrado que la integración de la vida real y diaria de los estudiantes es beneficiosa para el aprendizaje de LS o L2. Pero si el teatro es ficción, ¿eso significa que no respeta ese principio? Absolutamente no. El teatro puede ser exageración, giros, fantasía. Pero se inspira en la vida real, al igual que los planes de estudios. El teatro es ocio, pero es también estudio de la vida, de las relaciones humanas; es el rotulador que pone de relieve la importancia de las emociones, las cuales visten un papel de gran importancia en los procesos de aprendizaje y adquisición.

Esta teoría según la cual el teatro sí es una continuación, reflejo de la realidad que vivimos cotidianamente encuentra fundamentos muchos años atrás. En la *Epístola al Marqués de Cuéllar* escrita en 1605, Andrés Rey de Artieda, autor de *Los amantes*, describe la comedia (terminó con el que intente abarcar todo género teatral) de la siguiente manera:

“Es la comedia espejo de la vida,
su fin mostrar vicios y virtudes
para vivir en orden y medida;
remedio eficacísimo, no dudes,
para animar los varoniles pechos
y enfrenar las ardientes juventudes.”

En la etapa más contemporánea, la profesora Milici de la Universidad de Córdoba en España habla del teatro en la glotodidáctica como de “perfecta simulación de la realidad” y “palestra lingüística ideal” debido a que el teatro crea necesidades comunicativas reales, de manera espontánea (Milici, 2019; 57,73). Esto se explica con que durante un laboratorio teatral, los participantes están guiados e invitados por los maestros a entrar en una realidad que puede sin duda diferir de la que viven (por ejemplo, en la época histórica o en el entorno geográfico), pero en la que se portan y hablan al igual que en sus vidas reales. Esto hace que el uso de la lengua meta, bien extranjera y segunda, sea el medio a través del que cumplen acciones auténticas, tales como solucionar un problema, convencer a otro personaje, tomar decisiones importantes, resolver conflictos.

En definitiva, la acción didáctica - con la lengua- dentro del contexto teatral es totalmente auténtica y *relevante*. Con lo que el estudiante es capaz de volver a utilizar su *performance* teatral, en la vida cotidiana, es decir, fuera del ambiente didáctico. El estudiante sabe realmente poner en práctica lo aprendido precisamente porque a través de la práctica teatral, que involucra todo el cuerpo y la mente del estudiante, las nociones no son solamente aprendidas sino que adquiridas permanentemente.

2.2.6 El teatro, el texto y la lengua

Naturalmente, el teatro resulta ser una gran herramienta para el aprendizaje de las lenguas por basarse, a menudo, sobre textos literarios o guiones escritos en la lengua meta. Según el grado de participación de los alumnos en el taller teatral, los textos empleados pueden ser seleccionados, analizados, adaptados y, finalmente, interpretados por los mismos, bajo la guía de los profesores. Aún más, en un contexto de participación total, los estudiantes mismos pueden crear y escribir un texto teatral. Esto puede basarse tanto sobre acontecimientos históricos, como sobre temas más contemporáneos a los que los alumnos quieren dar su lectura personal.

Citando a la Profesora Donatella Danzi:

“El texto dramático proporciona ideas para analizar y trabajar los elementos lingüísticos de un idioma extranjero, sin olvidar los extralingüísticos, socio-pragmáticos e interculturales”. (Danzi,Danzi; 2016: 20).

Además, el trabajo de memorización y actuación con las técnicas de acentuación, dicción y prosodia entrenadas los primeros días del laboratorio promueven la memorización del vocabulario y de las estructuras de la lengua.

En las conversaciones cotidianas, el lenguaje es herramienta necesaria para comunicar necesidades, deseos, para hacer peticiones, entretener, conocer a nuevas personas; es decir, es útil para conseguir

objetivos de cualquier naturaleza. Del mismo modo, los coloquios que tienen lugar sobre un escenario teatral siguen la misma lógica. De hecho, “todos los intercambios comunicativos entre personajes se orientan a conseguir sus, posiblemente distintos, objetivos y satisfacer sus diferentes motivaciones para, en último extremo, resolver el conflicto” (Danzi, Danzi; 2016: 55).

El texto teatral, sin embargo, resulta ser una fuente riquísima de estímulos lingüísticos e ideas didácticas también antes de la mesa en escena del espectáculo. Una habilidad que el estudio de los textos teatrales alimenta es la de análisis textual. La profesora Ardissino de la Universidad de Turín precisa:

“Diversamente del texto narrativo, la información sobre personajes, ambientes e historias no es ofrecida por el escritor, sino que debe ser obtenida por el usuario. [...] Las leyendas, las indicaciones sobre los objetos a poner en escena, las sugerencias gestuales son textos breves, fáciles de comprender, pero que ponen en marcha un recorrido hermenéutico complejo”¹¹ (Ardissino, 2010: 111)

Por esta razón, el texto, especialmente el teatral y no literario, es material accesible también para los estudiantes y las estudiantes con bajos niveles de conocimiento de la lengua.

El texto teatral puede ser empleado por el profesor de igual manera que un material auténtico sobre el cual construir una Unidad Didáctica: después de una comprensión global del (con)texto, los estudiantes pueden ser guiados en la descripción bien física y caracterial de los personajes; el profesor puede construir actividades que lleven los estudiantes al encuentro y uso de formas verbales nuevas; los textos teatrales pueden ser ricos de léxico específico, de metáforas y de expresiones idiomáticas que estudiadas y analizadas en contexto resultan simple y sencillas de aprender. Con aprendientes que han alcanzado niveles altos y eficientes de conocimiento de la lenguas, es posible trabajar sobre aspectos menos lingüísticos y más extralingüísticos como los sentimientos que es posible inferir por los términos; además, es posible pedir a los estudiantes que a partir de los personajes del texto, creen otros personajes y escribir para ellos líneas que luego los alumnos mismo van a actuar en la historia.

En definitiva, el texto teatral puede presentar innumerables input lingüísticos, que con la intervención de profesores expertos, puede ser adaptado para cualquier objetivo didáctico y presentado a estudiantes que van desde un conocimiento de la lengua A1 hasta un C2.

¹¹ “Diversamente dal testo narrativo, le informazioni su personaggi, ambienti e storie non sono offerte dallo scrittore, ma devono essere ricavate dal fruitore. [...] Le didascalie, le indicazioni sugli oggetti da mettere in scena, i suggerimenti gestuali sono testi brevi, facili da comprendere, che mettono però in moto un percorso ermeneutico complesso” (Ardissino, 2010: 111) Traducción autora.

2.2.7 La componente extralingüística en el teatro

Como es bien sabido, la verbal es solamente *una* de las muchas tipologías de comunicación. Es decir, no nos comunicamos solamente con las palabras, sino que también con los movimientos del cuerpo y con las expresiones de la cara, con los gestos (con los cuales se entiende la comunicación cinestésica, profundizada en la sección 2.2.1). Además, nuestra voz no es llana cuando hablamos, sino que se enriquece de los así llamados rasgos suprasegmentales, tales como duración, entonación, ritmo, y acento entre otros. Como se puede deducir del nombre mismo de estos rasgos, afectan segmentos más largos del fonema y a menudo, comunican mucho más que los fonemas que acompañan. Por ende, es importante, a la hora de aprender un idioma, saber interpretar y emplear estos rasgos de manera correcta. En un tipo de didáctica tradicional puede que estos elementos no ganen la importancia necesaria, normalmente por falta de tiempo o debido a elecciones didácticas hechas a nivel colegial o escolar. En contra, durante un trabajo teatral, todo lo que tiene que ver con la comunicación no verbal es parte integrante de las clases desde el principio. El movimiento y la expresividad física son características fundamentales en una obra de teatro, tanto que a veces resultan exageradas al espectador que asiste al espectáculo. De hecho, el adjetivo “teatral”, bien en español y en italiano, es a menudo empleado para describir situaciones que nos parecen artificiales y, aún más, para hablar de personas exageradas y deseosas de llamar la atención (dle.rae.es). En apoyo de este, David Perry y Ana Gimeno (2016) escriben “Al principio del curso [de glottodrama] los intercambios comunicativos tienden a ser [...] centrados en las palabras habladas, pero gradualmente los participantes comienzan a incorporar otros rasgos comunicativos tales como entonación y kinésica. [...] De este modo, el uso del lenguaje va más allá de las restricciones del aula [...] y se centra en la transmisión de significados mediante la voz, el ritmo, el gesto, el movimiento, el espacio” (Danzi, Danzi; 2016: 56).

Al comprometer nuestra voz y nuestro cuerpo en el teatro, trabajamos la lengua de manera auténtica. Ahora bien, el teatro es sin duda el arte de comunicar y ha sido plenamente aclarado que para comunicar no hace falta utilizar solamente la voz. En teatro, como en la vida misma, “la voz y el cuerpo están unidos constantemente” (Danzi, Danzi, 2016: 80). Para que lo que ocurre en escena parezca natural, ha de ser orgánico, y para que sea orgánico, el actor ha de expresarse bien con la voz y con el cuerpo, los gestos, los ojos, la cara. Estos mecanismos aplicados a la enseñanza de lenguas, entre otras cosas, conllevan a una asimilación duradera del idioma. Escribe Leonor Imbert de la Escuela Municipal de Teatro de las Rozas:

“Esta manera de fiscalizar la palabra hace que esta palabra extranjera nazca de dentro, de la intuición sabia de nuestro instinto físico y no del intelecto. Hacemos nuestra la lengua extranjera, jugamos a *ser* en ese idioma hasta que al final *somos* en esa lengua; este es el poder de transformación del teatro.” (Danzi, Danzi, 2016: 80).

2.2.8 En la escuela de rutina, el teatro representa una novedad

El papel de la motivación en la adquisición de idiomas extranjeros, y en el estudio en general, es indudable. Hay varios tipos de motivación en el ámbito de la didáctica y otros tantos modelos que deben tenerse en cuenta a la hora de construir una Unidad de Aprendizaje y las consiguientes Unidades Didácticas. Hay quien estudia una lengua extranjera o segunda porque forma parte de su proyecto de vida; luego hay quien lo hace por deber, quien por necesidad y, finalmente, quien por placer. La motivación impulsada por el placer es intrínseca, precisamente porque nace de nosotros mismos y no de algo o de alguien ajeno a nosotros. Este tipo de motivación es el que nos impulsa más hacia nuestros objetivos, que nos hace perseverar siempre, ese impulso que casi no nos hace sentir la fatiga mientras estudiamos y trabajamos. En este sentido el teatro es un instrumento válido para la enseñanza de idiomas porque “permite la creación de una motivación unida al placer de aprender y de hacer cosas nuevas” (Danzi, Danzi, 2016: 20). La variedad rompe la monotonía y vence el aburrimiento. Los estudiantes están acostumbrados a concebir la escuela como un ambiente poco estimulante, estático y por esto, aburrido. Si se piensa también en el hecho de que hasta los 16 años los chicos y las chicas están obligados por ley a asistir a la escuela, el cuadro que se dibuja está lejos de ser atractivo.

En este sentido, es bueno recordar introducir algunas novedades en la programación de las clases: un material diferente, un invitado inesperado en clase, actividades que acompañan el esfuerzo cognitivo a uno físico, involucrando también el cuerpo.

El teatro representa para la didáctica una novedad en cada aspecto:

- El lugar didáctico cambia cara: el laboratorio teatral puede desarrollarse en un verdadero teatro o, al contrario, puede que se construya en el mismo aula que las clases tradicionales. En ambos casos, presupone un cambio, una novedad bien visible que crea en los alumnos expectativas muy altas;
- los materiales didácticos: si estamos en un teatro real, tenemos a mano instrumentos como el escenario, el telón, las luces, el sistema de sonido, los trajes de escena (que los mismo estudiantes pueden crear) y, allí donde existe, un texto. Este último puede ser tomado tal como fue escrito por el autor y analizado, pero también enriquecido por los alumnos o creado de cero junto con el profesor. En el aula no tendremos a disposición muchos de los elementos típicos del teatro. Sin embargo, esto puede ser un motivo más para involucrar a los estudiantes en la creación del telón, de efectos luminosos y sonoros; los participantes (incluso el profesor)

pueden discutir, utilizando la lengua meta, para decidir cómo organizar el espacio didáctico para que se parezca lo más posible a un teatro;

- cada alumno tiene su identidad, su papel: el teatro respeta cada nivel de conocimiento del idioma alcanzado por los alumnos. Mientras en una clase frontal presentar actividades diferentes según el nivel de competencia lingüística de cada alumno puede resultar desmotivante para algunos, en teatro cada persona tiene un rol bien definido: hay los actores, pero también los diseñadores de vestuario, los escenógrafos, los que están dedicados a la escritura de los textos etcétera. No todos los participantes al laboratorio teatral deben actuar, especialmente si no quieren hacerlo. Forzar a un alumno a hacer algo que no quiere está entre las cosas más contraproducentes que un profesor pueda hacer.

En un contexto de didáctica teatral, nada es previsible. Todo resulta en continuo devenir. Ni siquiera la presencia de un guillón asegura que todo salga como se había planteado porque esto puede ser ampliado, ajustado y adaptado. Cada momento de la experiencia teatral puede representar un giro en la planificación inicial, precisamente porque desde que las personas suben al escenario, estas se convierten en actores y todo lo que ocurre sobre el escenario es de considerar “teatro”. En definitiva, el ambiente del teatro resulta extremadamente participativo, divertido, y novedoso a los ojos del estudiante de lenguas extranjeras; constituye una herramienta dinámica y dinamizadora para el aprendizaje (Danzi, Danzi, 2016: 70).

2.2.9 El teatro hace que el aprendizaje sea divertido

En la enseñanza de idiomas tradicional, el juego se incluye esporádicamente en las clases como alternativa a los ejercicios más mecánicos y poco interactivos. Esto, sin embargo, corre el riesgo de hacerlo parecer lascivo, infantil y de no implicar a los estudiantes, sino de avergonzar.

Durante el taller de teatro, en contra, lo lúdico se utiliza siempre para trabajar, el teatro parte del juego, de la identificación con otros personajes y situaciones, de la exageración. De esta manera el aprendizaje se hace sin esfuerzo (Danzi, Danzi, 2016:80). El teatro tiene el magnífico poder de hacer posible el “Como si..” o el “Y si yo fuera..”, de vivir en una realidad diferente de la nuestra y de experimentar varios escenarios de una misma situación. Desde el punto de vista de la didáctica de idiomas, esta dimensión enfrentada de manera lúdica y totalmente participativa despierta nuestro niño interior y nos lleva a aquel estado de despreocupación y de “vivir el presente” tipo de la infancia, donde no hay vergüenza y tampoco la necesidad de proteger nuestra imagen social. Esta dimensión resulta extremadamente atractiva y, por ende, motivadora, para cualquier clase de discente que participe en un taller teatral debido a que el juego y la exageración permean los cursos teatrales y, por

esto, son la normalidad. Los estudiantes se sienten valorados en su aspecto creativo e imaginativo y sienten poder ser espontáneos. Reportando las palabras de Leonor Imbert:

“Al experimentar esta manera de jugar, como los niños hacen desde su más pronta infancia, volvemos de alguna manera a aprender como niños, con esta facilidad que siempre se dice que tienen los mismos para aprender idiomas desde pequeños. [...] volvemos a ser una esponja permeable [...]” (Danzi, Danzi, 2016:81)

Esto permite que la aproximación a la lengua meta se haga sin la noción de que estamos realmente aprendiendo y haciendo un esfuerzo cognitivo, porque lo hacemos de manera lúdica, divertida y extremadamente participadora.

2.2.10 El teatro brinda un diálogo intercultural

Una de las cualidades del teatro que lo hacen mágico y atractivo es su poder de acogida hacia cualquier persona que se muestre interesada en compartir, comunicar y escuchar al grupo. Nadie se sentirá nunca rechazado, ridiculizado, ignorado y no bienvenido en un taller de teatro. Esto lleva a dos consecuencias muy importantes:

- los participantes al taller de teatro aprenden, de manera inconsciente, el arte de aceptación y acogida; aprenden a no juzgar a las personas por su apariencia. El teatro nunca rechaza a las personas y a sus propuestas. Del mismo modo, los que formen parte del teatro aprenden a mostrarse abiertos y curiosos hacia los demás. Para un joven estudiante, esto resulta ser una imprescindible e ineluctable enseñanza de la vida.
- alimenta un grupo heterogéneo compuesto por personas con diferentes trabajos, intereses, ideas y, sobre todo, trasfondo cultural. Como en un taller de teatro, los temas enfrentados suelen girar en torno a la vida de los participantes, diferentes culturas de origen y también lenguas maternas aportan un enriquecimiento inestimable a las clases. También en el espectáculo que, muy a menudo, se organiza al final del curso, las temáticas van en torno a los intercambios ocurridos durante el curso. Muchos ejercicios teatrales sobre la improvisación o para entrenar la expresividad suelen girar en torno al multilingüismo presente en el grupo donde, por ejemplo, uno habla en un idioma y el otro contesta en uno diferente; es más, al ver una escena donde el intercambio lingüístico se desarrolla en dos idiomas diferentes resulta muy divertido bien para los actores y el público que asiste al espectáculo final.

Trabajar con la lengua en contextos multiculturales conduce a la construcción de un tipo de comunicación *entre* culturas, es decir, intercultural. La obra *La comunicazione interculturale* del profesor Fabio Caon satisface todo deseo de profundización del tema, pero ¿cuánto influye la conciencia de las diferencias culturales en la competencia lingüística y comunicativa? Mucho. Retomando lo dicho en las secciones 2.2.1 y 2.2.7, ignorar la existencia de diferentes esquemas culturales, conductuales, lingüísticos y expresivos conduce al fracaso de muchos intercambios comunicativos. Poseer una competencia comunicativa significa *también* ser capaz de reconocer y, en el mejor de los casos, poner en práctica todas aquellas diferencias y disposiciones lingüísticas, prosódicas, cinestésicas ligadas a diferencias culturales. Citando al profesor Caon "Construir una competencia comunicativa para actuar en una perspectiva intercultural *no significa abandonar los propios valores y apropiarse de los del lugar de acogida [...]*"¹² sino más bien "aceptar el hecho de que los modelos culturales son diferentes y que no hay una jerarquía de valor propio"¹³, saber que las funciones de economía mental como los estereotipos y los prejuicios cumplen objetivos útiles, pero que a menudo constituyen generalizaciones que crean categorías rígidas y que, por ello, pueden resultar engañosas; significa asimismo conocer y estudiar a los demás tanto a través de la experiencia directa como con relatos de terceros; respetar esas diferencias que no nos crean problemas morales y, por último, aceptar que algunos modelos culturales pueden ser mejores que el nuestro y que también podemos llegar a cuestionar este último (Caon, 2015: 25).

En contextos de comunicación entre dos o más culturas diferentes, al igual que en el teatro, la disponibilidad a la escucha, al diálogo y a la apertura mental son indispensables para un buen éxito de la experiencia. El teatro resulta ser un excelente escenario para un tipo de comunicación intercultural porque propone ejemplos reales de intercambios comunicativos en lengua materna, segunda y extranjera; porque estimula una participación y una apertura *total* de la persona hacia el tema tratado y al mismo tiempo, alimenta un trabajo de profundización textual y performativo que conduce a un conocimiento profundo y duradero.

En resumidas cuentas, el hecho de unir a personas con culturas y lenguas diferentes hace que el teatro se convierta en un encuentro con "el extranjero" siempre más realista. Si, por ejemplo, unimos hablantes anglófonos e italianos en un mismo taller teatral, para los primeros será como viajar a Italia y para los italianos será como viajar tanto a países donde la lengua nacional es el inglés, como viajar al extranjero y emplear la lengua como vehículo comunicativo. Leonor Imbert, al idear y crear un taller teatral con francófonos y hispanófonos dice que para describir el encuentro de dos culturas e

¹² "Costruire una competenza comunicativa per agire in una prospettiva interculturale *non significa abbandonare i propri valori e far propri quelli del luogo in cui ci si espatria [...]*"(Caon, 2015: 25). Traducción autora.

¹³ "accettare il fatto che i modelli culturali sono diversi e che non vi sia una gerarchia di valore a propri"(Caon, 2015: 25). Traducción autora.

idiomas diferentes “ no hace más que impulsar a cada persona hacia el idioma extranjero y hace que vaya más rápido en su asimilación” (Danzi, Danzi, 2016:83).

2.2.11 El teatro como clase ideal de habilidades diferenciadas

Alrededor de los años ochenta del siglo pasado, Howard Gardner formuló la teoría de las inteligencias múltiples. Esta erradica la creencia de que la inteligencia es una capacidad común y cuantificable en todos los seres humanos y, a cambio, detecta diferentes tipos de inteligencia como: la inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, espacial etc (Balboni, 2018). Cada persona las posee pero con dominaciones y combinaciones muy diferentes entre ellos. Los factores de discriminación pueden ser el entorno de aprendizaje y de crecimiento, la cultura de pertenencia y los diferentes rasgos de la personalidad de cada uno (Balboni, 2018: 25). No son sólo las inteligencias las que cambian de persona a persona, sino también los estilos cognitivos y de aprendizaje. Los primeros tienen que ver con los procesos con los que se obtiene nueva información, mientras que los segundos se refieren al enfoque favorito de cada uno de nosotros para percibir y almacenar información en nuestra mente (Balboni, 2018:25). En la óptica de una didáctica heterogénea y estimulante que tenga en cuenta las diferencias entre los sujetos involucrados (estudiantes pero también docentes), es importante variar el tipo de actividades de verificación o de presentación de la entrada para tratar de favorecer las inteligencias y los estilos de todos los estudiantes.

Como hemos dicho en las primeras líneas de esta sección, que cambian mucho de persona a persona son, naturalmente, también los rasgos de la personalidad. Estos no son directamente y estrechamente asociados a la experiencia didáctica, pero sí interfieren con ella. Por ejemplo, hay estudiantes que son más cooperativos que competitivos y, de la misma manera, hay estudiantes que funcionan al revés. Otros rasgos personales en los que las personas suelen diferenciarse son los de introversión y extroversión. Es muy importante alternar en las clases las actividades que favorecen el uno y el otro rasgo.

A este propósito, cabe citar el trabajo de los profesores Caon y Tonioli (2016) sobre el manejo de las clases de habilidades lingüísticas diferenciadas (CAD). Los autores proporcionan ideas, experimentaciones, datos y consideraciones, propias y de otros expertos, acerca de cómo proyectar y desarrollar currícula para clases con habilidades lingüísticas diferentes y estilos cognitivos y de aprendizaje diferenciados. En otras palabras, para cumplir con el objetivo de variación y heterogeneidad de cada grupo de estudiantes. De un trabajo de la Profesora Favrot de la Universidad de Montpellier, Caon y Tonioli destacan lo que sigue:

"Entre las técnicas que ayudan a diferenciar la tarea en las clases mixtas, Favrot finalmente introduce el uso del teatro y el storytelling. Ambas son elegidas porque ofrecen diferentes posibilidades de variar las actividades como la simple descripción de una historia, la dramatización, la reelaboración, la terminación, la profundización lexical, etc"¹⁴ (Caon, Tonioli, 2016: 143).

De hecho, un taller teatral permite plantear objetivos didácticos y contenidos diferenciados y perseguirlos con dispositivos y soportes heterogéneos. Además, logra hacerlo sin hacer demasiado explícitas las diferenciaciones evitando así que los alumnos puedan sentirse menospreciados o que esto provoque antipatías y sentimientos de competitividad desfavorables para la cooperación en grupo. A este propósito, parafraseando las palabras de la Profesora Donatella Danzi, no todos los estudiantes que participan a un taller teatral deben obligatoriamente actuar, sino que es esencial que cada uno encuentre un espacio en el taller donde se sienta relajado y productivo, donde utilice el idioma de manera positiva y útil según su estilo, sus exigencias y su personalidad (Danzi, Danzi, 2016). Este aspecto será profundizado en la sección 2.4.1.

Al mismo modo, también a la hora de aprender de memoria el texto teatral pueden sobresalir las preferencias, en términos de estilo de aprendizaje, de los participantes: para algunos la memorización puede ser facilitada por la asociación de imágenes, viñetas o por la misma dramatización de las escenas mientras leen el guión; al contrario, otros memorizan de manera auditiva como puede ser escuchando a los compañeros, la profesora o a una grabación. De todas maneras, puede resultar ideal que los profesores guíen a los alumnos en la toma de consciencia de dichos estilos y que formen grupos según los varios estilos presentes en la clase para que el trabajo de estudio y memorización sea divertido y satisfactorio para todos.

A este propósito cabe precisar que existen métodos y técnicas específicas al alcance de los profesores para testar eficazmente los varios estilos de los estudiantes. Normalmente se propone al alumno la compilación de un cuestionario o la participación de una entrevista con el profesor. De las respuestas elegidas es posible identificar el estilo de cada alumno: largamente apreciados son los métodos VAK y Felder-Silverman¹⁵.

Darse cuenta y reconocer los estilos de aprendizaje de cada estudiante es esencial tanto para el profesor como para el estudiante. De hecho, si el primero es capaz de identificar los estilos de cada

¹⁴ "Tra le tecniche che aiutano a differenziare il compito nelle classi miste, Favrot, infine, inserisce l'utilizzo del teatro e dello storytelling. Entrambe vengono scelte perché offrono diverse possibilità di variare le attività come la semplice descrizione di una storia, la drammatizzazione, la rielaborazione, il completamento, l'approfondimento lessicale ecc." (Caon, Tonioli, 2016: 143) Traducción autora.

¹⁵ Para profundizar véase la página web redactada por el laboratorio *itals*
<https://www.italis.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di-apprendimento-modelli-vak-e-felder-silverman>

estudiante y los más presentes en su aula, también es capaz de adoptar los estilos de enseñanza que encajan con las necesidades de sus estudiantes. Por lo tanto, como escribe Paola Ugolini en la página web dedicada de la plataforma *itals*,

“[...] es muy importante que el profesor conozca no sólo la existencia de varios estilos de aprendizaje, sino también que conozca lo más posible las características individuales de cada estudiante. Conocer los puntos débiles y los puntos fuertes de los estudiantes, dirigirse a cada uno según las modalidades que le son más idóneas y modular el estilo de enseñanza para centrar todo lo posible en el alumno pueden mejorar mucho la didáctica y el clima de clase”¹⁶ (www.itals.it/).

Sin embargo, ha sido comprobado que lo ideal no es emplear solamente las modalidades y los estilos favoritos por cada estudiante, sino más bien, llevar a los estudiantes hacia la capacidad de probar asimismo los estilos de aprendizaje opuestos a los propios para alimentar la capacidad de adaptación y flexibilidad, así como la autonomía en el estudio. Proponiendo de nuevo las palabras de Paola Ugolini

“[...] el verdadero objetivo educativo es hacer a los estudiantes lo más capaces posible de utilizar un amplio espectro de estrategias, aunque dentro de los límites impuestos por su estilo de aprendizaje personal”¹⁷ (www.itals.it/).

Al mismo tiempo, la consciencia de su propio estilo de aprendizaje hace que el estudiante mismo pueda monitorearse, conocer sus puntos fuertes y débiles, poner en acto las técnicas adecuadas según su personalidad y según el objetivo didáctico. Asimismo, ha sido comprobado que esta consciencia reduce el filtro afectivo, disminuyendo el nivel de ansiedad y, en consecuencia, aumentando la motivación. Paola Ugolini hace el siguiente ejemplo:

“[...] una vez que conozcan cuál es la mejor manera de trabajar para cada uno de ellos, y cuáles son los aspectos a los que deben prestar atención, los estudiantes tenderán a desalentarse menos en caso de fracaso; no lo interpreta como un fracaso que denota la

¹⁶ “E’ quindi molto importante che l’insegnante conosca non solo l’esistenza di vari stili d’apprendimento, ma anche sia il più possibile a conoscenza delle caratteristiche individuali di ciascuno studente. Conoscere i punti deboli e i punti di forza degli studenti, rivolgersi a ciascuno secondo le modalità che gli sono più congeniali e modulare lo stile d’insegnamento per centrarlo il più possibile sul discente possono migliorare molto la didattica ed il clima di classe”. (www.itals.it/). Traducción autora.

¹⁷ “La vera meta educativa è infatti quella di rendere gli studenti il più possibile in grado di utilizzare un ampio spettro di strategie, pur nei limiti imposti dal loro stile di apprendimento personale”(www.itals.it/). Traducción autora.

imposibilidad de aprender la lengua a pesar de los esfuerzos realizados, sino que lo relativizan a la luz de los conocimientos sobre la propia personalidad. En consecuencia, cada estudiante podrá dedicarse al proceso de aprendizaje con menos ansiedad y más motivación”¹⁸ (www.itals.it/).

2.3 El teatro en la enseñanza de lenguas: dificultades

A pesar de todos los antedichos beneficios que ratifican su vigencia, la glotodidáctica teatral sigue siendo muy poco utilizada en campo didáctico y casi desconocida por las instituciones escolares.

Si es verdad que, por un lado, esta metodología no presenta contraindicaciones, por otro lado sí tiene algunas limitaciones. Estas se deben a que un taller teatral necesita espacios dedicados, recursos y materiales indicados, la presencia y coordinación de más de un profesor, una programación minuciosa que sea, cuando sirve, flexible como para aceptar cualquier nueva propuesta de los participantes. Por último, como es fácil de suponer, proyectos de este tipo requieren una cantidad de tiempo mayor que las tradicionales clases de lengua.

El taller de teatro gana todo otro aspecto si es desarrollado en un verdadero teatro. Los estudiantes están sumergidos desde el primer momento en una realidad de enseñanza y aprendizaje totalmente diferente de la que están acostumbrados. El teatro, a diferencia de las aulas escolares, ha sido creado específicamente para la representación, cada elemento ha sido pensado para acoger espectáculos. La acústica hace posible que la platea oiga cada susurro de los actores y esta característica resulta propicia también durante las actividades de vocalización y dicción. Al mismo tiempo, la forma del teatro misma hace que cada persona tenga una visual completa de lo que ocurre en escena.

Como escribe la Profesora Gutiérrez Garcia “no podemos pedir a los alumnos que utilicen técnicas teatrales para aprender una lengua, si nosotros no utilizamos técnicas teatrales para enseñársela” (Danzi, Danzi, 2016:89). Por esta razón, en un taller teatral finalizado para la enseñanza de lenguas extranjeras se aconseja la presencia y coordinación de dos profesores. El primero experto de técnicas teatrales, representativas que siga a los alumnos en los varios ejercicios propuestos, desde los

¹⁸ [...] gli studenti, una volta che conoscono qual è il modo migliore di lavorare per ciascuno di loro, e quali sono invece gli aspetti a cui devono fare attenzione, tenderanno a scoraggiarsi meno in caso di insuccesso, interpretandolo non come un fallimento che denota l'impossibilità di apprendere la lingua nonostante gli sforzi fatti, ma relativizzandolo alla luce delle conoscenze sulla propria personalità. Di conseguenza, ogni studente potrà dedicarsi al processo di apprendimento con minore ansia e maggior motivazione” (www.itals.it/). Traducción autora.

dedicados a la prosodia hasta los que involucran en uso de la lengua meta. El segundo experto de la lengua de destino, que plantee precisos objetivos lingüísticos y que se coordine con el primer profesor para que los fines lingüísticos sean perseguidos de la manera más adecuada. Se trata de una colaboración y coordinación entre los profesores parecida a la que ocurre en contextos de enseñanza CLIL.

Plantear un laboratorio teatral finalizado para el aprendizaje de idiomas es un proceso delicado, pero no muy diferente de lo que significa programar un currículum escolar. Lo que sí necesita un taller teatral para que sea completo son recursos económicos. De hecho, muchos de los proyectos de glotodidáctica teatral cuentan con el apoyo y la contribución de asociaciones locales, organismos regionales y nacionales, a veces también con fondos europeos.

Estas precisiones son importantes para proponer un cuadro completo. Sin embargo, como hemos precisado a lo largo de las secciones precedentes, la ausencia de algunos elementos mencionados no hace imposible el desarrollo y el implemento de proyectos didácticos en clave teatral. Es decir, a la hora de emplear técnicas teatrales en la enseñanza de idiomas es importante recordar, por ejemplo, que no es necesario llevar a cabo un espectáculo teatral sobre un escenario, con la platea, el telón y la ropa de escena. El profesor, o los profesores, pueden también decidir finalizar las clases sobre textos teatrales para favorecer la capacidad de análisis textual, para luego proponer a los estudiantes actuar en el aula, donde es suficiente mover las sillas y los bancos para cambiar su aspecto tradicional y convertirla en un ambiente más teatral. Del mismo modo, según el nivel de conocimiento del idioma, los estudiantes pueden trabajar más sobre aspectos prosódicos y de dicción, sin obligatoriamente aprender de memoria un texto o identificarse en precisos personajes. Lo importante es idear actividades motivadoras, que estimulen la creatividad y que requieran movimiento físico por parte de los estudiantes; involucrando los discentes mismos - en la medida de lo posible - en los procesos decisionales. Resulta igualmente importante construir un ambiente relajado y lúdico, donde las barreras sociales entre alumnos y profesores caen y donde no haya miedo del juicio y del error.

2.4 Algunos ejemplos prácticos de glotodidáctica teatral

Esta sección está dedicada a la presentación de cuatro diferentes proyectos finalizados a la transmisión de competencias lingüísticas a través del teatro o de prácticas teatrales. Cada proyecto se diferencia de los otros por lo que concierne a objetivos específicos, instrumentos empleados, características de los participantes y otros aspectos. Esto resulta en línea con lo dicho en la sección precedente: no existe una manera mejor de otras de implementar el teatro en la didáctica de las lenguas, solo existe el mismo objetivo e intención compartida de hacer que los estudiantes de lenguas extranjeras se sientan

siempre más competentes al performar en la lengua meta y que el camino hacia este objetivos sea divertido, participativo e innovador.

2.4.1 *Parla italiano facendo teatro*

Parla italiano facendo teatro fue ideado y actuado en 2005 en Madrid por la Profesora Donatella Danzi. Se trata de un curso pionero en la península ibérica que utiliza el teatro para la didáctica del italiano como lengua extranjera. Desde su origen, el principal objetivo de este curso ha sido formar un alumno autónomo y participe de su mismo aprendizaje. Por esta razón, Danzi cree que el papel del profesor consiste en organizar el itinerario didáctico dejando que pueda crecer y desarrollarse en direcciones diferentes” precisamente gracias a las intervenciones de los alumnos (Danzi, Danzi, 2016:13). A lo largo del curso se ha trabajado sobre obras de autores italianos como Luigi Pirandello y Eduardo De Filippo. Esto se debe al objetivo literario y cultural del proyecto: promover el acercamiento y el conocimiento de la historia y de la cultura italiana a través de su literatura. Además, el estudio de textos totalmente italianos es algo nuevo y, por ende, atractivo que motiva a los estudiantes.

Los cursos se apoyan siempre a un texto dramático y el dispositivo teatral es la estrategia empleada para el aprendizaje del italiano; se imparten en un verdadero escenario durante el año académico para un total de 60 horas de clase, divididas por cada nivel de conocimiento de la lengua italiana. Se proponen también cursos más breves de la duración de 14 horas. Una característica importante de este proyecto es que no se requiere a *todos* los alumnos de ser actores ya que pueden colaborar en la representación como escenógrafos, maquilladores, publicistas etcétera. Esto se debe a que la Profesora Danzi cree firmemente que obligar a un alumno a actuar cuando no quiere es contraproducente, mientras que su objetivo es “conseguir un ambiente distendido y acogedor, promover y proponer desafíos nuevos a los alumnos [...] para alcanzar buenos resultados” (Danzi, Danzi, 2016:12-13).

La representación final, afirma Danzi, “facilita la creación de un desarrollo motivador e interactivo del trabajo necesario para el aprendizaje de un nuevo idioma” (Danzi, Danzi, 2016: 14). Sin embargo, cabe precisar que lo realmente importante en un taller de teatro es el taller mismo, el curso y, más precisamente, las actividades que lo componen. De hecho, como afirma la misma Profesora Danzi durante el I Congreso de Glotodidáctica teatral en 2015:

“Lo importante no es el espectáculo, es el proceso que nos lleva al espectáculo. Este proceso hace que el espectáculo sea un motivo solamente, una excusa, para formar una unión, para la interacción, para la motivación, para el trabajo en grupo”.

Esto nos lleva a otro aspecto importante de este curso: la atención al grupo. La interacción entre los estudiantes que ocurre en un taller teatral, en primer lugar, promueve la comprobación de las hipótesis lingüísticas, y en segundo lugar reduce la distancia entre los mismos alimentando de esta manera la formación de un grupo de trabajo unido. Dentro de un grupo de trabajo colaborativo y unido la superación de sentimientos como ansiedad, inseguridad y miedo al juicio bajan hasta llegar al punto de ya no representar un problema (Danzi, Danzi, 2016: 15).

2.4.2. GIVING VOICE

GIVING VOICE¹⁹ es un workshop, financiado por la Unión Europea dentro del Programa *Gutvik*, que nace como lugar de encuentro de culturas, lenguas y sonoridades diferentes. El teatro, por su dimensión intercultural y abierta a todos los que desean participar, está en condiciones de responder a las exigencias de metodologías didácticas que tengan en cuenta y, de hecho, benefician de las diferencias lingüísticas y de las dificultades que encuentra un estudiante extranjero al afrontar el estudio de una lengua nueva. Ha sido este el objetivo que ha motivado la compañía teatral “Teatro Due Mondi” de Faenza, dirigida por el director teatral y pedagogo Alberto Grilli, a desarrollar el workshop. Más precisamente, el taller ha nacido de la experiencia teatral que la Compañía ha tenido en el año 2011 con migrantes y refugiados en Italia que no tenían experiencias progresas con la recitación teatral.

Los objetivos específicos del taller eran principalmente dos: promover el aprendizaje de la lengua italiana a través del teatro y estimular la integración de los participantes. Por lo que concierne al objetivo lingüístico, el taller miraba a introducir a los participantes al mundo sonoro de la lengua, es decir, no tanto a la gramática cuanto a las sonoridades y a la musicalidad que caracteriza la lengua meta. Además, el proyecto parte de la misma idea sobre la alfabetización expuesta al final del capítulo 1 del presente trabajo: no se trata solamente de transmitir las capacidades de lectura y escritura, sino que la alfabetización tiene también que ver con la integración en el contexto social de acogida, que envuelve a toda la persona e influye en sus relaciones con los demás. En cuanto a la integración, esta se alimenta precisamente del contexto multicultural en el que los participantes trabajaron y aprendieron el idioma. Reportando las palabras de director Grilli:

¹⁹ En esta sección se hace referencia al trabajo de la Doctora Russo titulado “*GIVING VOICE*”: *un’esperienza di alfabetizzazione e di inclusione sociale attraverso il teatro*”, desarrollado en el ámbito Master promoitals 2014/2015.

“Favoreciendo la acogida y la interacción con el otro el teatro actúa positivamente sobre los procesos de aprendizaje de esa nueva lengua, que a menudo quien es extranjero vive como "extraña" ”²⁰ (Russo, 2015: 13)

El taller estaba abierto a los ciudadanos europeos y no europeos residentes en Europa. Han participado 22 destinatarios entre los 25 y los 63 años de edad con un nivel de conocimiento de la lengua italiana entre el Pre-A1 y el A1. Todos tenían profesiones, lenguas madres y culturas diferentes. Por tanto, también las motivaciones eran variadas: un participante quería organizar un taller teatral en un campo de refugiados, otros perseguían motivaciones profesionales y lingüísticas, había quien estaba fascinado por las mil virtudes del teatro, quienes estaban motivados a perseguir objetivos políticos y sociales.

Los formadores eran actores y expertos de teatro, de lenguaje y de canto. Mientras que nadie era o había tenido nunca experiencia con la enseñanza del italiano como L2. Para programar y desarrollar de la manera más adecuada y completa el taller, los formadores se han dirigido a la consulta de expertos en la formación de adultos, mediadores lingüísticos y culturales, profesionales del teatro que trabajaban en contextos multiculturales, profesores dedicados o que se dedicaban a la alfabetización de adultos, educadores de centros de acogida y agentes culturales.

El taller se ha desarrollado en un verdadero teatro, el mismo donde la Compañía trabaja cotidianamente. Los únicos instrumentos empleados durante los cursos han sido algunas canciones de la tradición popular italiana, poemas y una maleta.

El taller duró diez días para seis horas de trabajo cada uno y se desarrolló en cuatro fases durante las cuales los destinatarios se han acercado siempre más a la lengua italiana:

- fase primera: ejercicios que miraban a la participación física, emotiva y empática de los participantes;
- fase segunda: ejercicios teatrales-lingüísticos para la construcción de pequeños diálogos alimentados de las experiencias personales de los participantes;
- fase tercera: ejercicios musicales, vocales y sobre técnicas de fonética para guiar hacia el reconocimiento y la correcta reproducción de las palabras;
- fase cuarta: representación, frente a los formadores y a los compañeros, de breves diálogos o sketch creados por los participantes.

Las indicaciones se daban principalmente en italiano, a veces los formadores se sirvieron de idiomas puente como el inglés y el francés. Antes de comenzar con actividades de acercamiento a la sonoridad del italiano y a la alfabetización, las clases se concentraron en ejercicios que trataban de mejorar la

²⁰ “Favorendo l'accoglienza e l'interazione con l'altro il teatro agisce positivamente sui processi di apprendimento di quella nuova lingua, che spesso chi è straniero vive come “estranea” (Russo, 2015:13)
Traducción autora.

presencia escénica (concentrados en columna vertebral, pies, cabeza), sobre la energía personal y la concentración (respiración, espacio escénico, imaginación), sobre la atención y la escucha recíproca, sobre el apoyo al suelo y la confianza. Luego se introdujeron las primeras palabras en italiano que tenían que ver con los movimientos hechos, las partes del cuerpo implicadas y los saludos básicos. Algunas representaciones y actividades preveían que cada uno hablase en la lengua materna. Por supuesto, gran parte de los compañeros no entendían el significado de lo dicho, pero el objetivo era éste: activar la comprensión basada en la expresión, el tono de voz y la gestualidad y, además, hacer sentir a todos, aunque diferentes, parte de la misma realidad que todo extranjero inmigrante vive diariamente.

2.4.3 Process Drama

Erika Piazzoli, profesora de *Arts education* y coordinadora del Máster en Ciencias de la formación en el *Trinity College* de Dublín, durante una entrevista a Erika Saccuti en 2018 nos habla del *Process Drama*²¹. Se trata de un tipo de teatro didáctico que radica sus orígenes alrededor de los años sesenta en Inglaterra, a partir de la educadora Dorothy Heathcote. Los primeros talleres de *Process Drama* estaban dirigidos a alumnos considerados “difíciles”, pertenecientes a las clases sociales medio-bajas y obtuvieron resultados extremadamente satisfactorios. Entre los años sesenta y setenta, las enseñanzas de Heathcote se difundieron, además que en Inglaterra, en Irlanda, Australia, Estados Unidos y Nueva Zelanda (Saccuti, 2018). En 1998 Kao y O’Neill publican el primer texto científico *Words into Worlds* que abre el camino para los sucesivos veinte años de investigaciones sobre el *Process Drama*.

La doctora Cecily O’Neill es una figura principal en el *Process Drama*, un tipo de drama que trata de liberar a los maestros de las rígidas estructuras y se centra, en cambio, en creatividad y fluidez.

Se trata de una metodología que puede utilizarse tanto con adultos como con niños y que puede ser finalizada al aprendizaje de todo tipo de disciplinas, no solamente de idiomas . A menudo se adopta con los mismos profesores que proponen talleres teatrales a sus estudiantes, como en una especie de curso de actualización. Entre los ejercicios más propuestos tanto para adultos como para niños, por ejemplo, se pide a los niños que se comporten como adultos y a los adultos que se comporten como niños.

A menudo, el *Process Drama* no prevé un espectáculo final, sino que se focaliza más en los procesos de aprendizaje y en la participación activa del grupo (Milici, 2019:64). En lugar de un verdadero guión, existe un pre-texto resultante precisamente de los objetivos didácticos, utilizado a lo largo del

²¹ Para profundizar véase Saccuti, 2018, “Il Process Drama. Intervista a Erika Piazzoli”, *Bollettino itals*, n. 72. ISSN: 2280-6792

taller para crear actividades teatrales dedicadas a perseguir dichos objetivos. En esta tipología de drama la improvisación tiene mucha importancia porque se considera excelente para la adquisición espontánea de la lengua. A este respecto, durante el curso es posible hacer pequeñas representaciones a grupos a los que los compañeros asisten como público. De hecho, en las clases de *proces drama* no hay un tradicional público externo, sino que los participantes mismos son la audiencia de su trabajo. Pero, para que esto ocurra, es importante dedicar momentos específicos en los que parte de los participantes asisten a la representación de otros compañeros porque se trata de una práctica clave de este tipo de drama en cuanto permite a los actores verse y analizarse desde afuera a través de la observación de los compañeros. Se trata de un momento extremadamente enriquecedor, bien para las habilidades performativas y, sobre todo, para el desarrollo de los objetivos lingüísticos.

Las principales características del *Process Drama* son²²:

- *Teacher in role*²³ : es decir, el profesor cometido en la acción teatral. El profesor puede elegir el personaje que más le guste, realista o inventado. O'Neill aconseja a los profesores noveles que escojan personajes similares a ellos por su carácter y actitud para que parezcan más creíbles y relajados. Si también el profesor interpreta un papel, un personaje, la distancia social entre estudiantes y profesores se reduce aún más, los estudiantes se sienten más cómodos para proponer ideas y decir su opinión, además de dejarse llevar por la interpretación de su personaje.
- Entrar y salir del personaje: esto puede resultar bastante difícil para el profesor. Para ayudarse a sí mismo y ayudar a los participantes a reconocer al profesor cuando está en el papel y cuando no, puede ser útil el uso de diferentes prendas de vestir, como un sombrero, una chaqueta o un objeto para sostener en la mano. De lo contrario, también podría ser útil cerrar los ojos y fingir entrar en el papel, como en una especie de transformación. Es muy importante que una vez dentro del papel, el profesor no interrumpa su interpretación para realizar tareas fuera del personaje: por ejemplo, si alguien llama a la puerta, inconsciente de lo que está sucediendo dentro de la sala, para digamos entregar algo al profesor, esto puede continuar en el personaje fingiendo que incluso los que han llamado a la puerta es parte de la historia.
- entregar papeles a los estudiantes: cuando el profesor decide entregar papeles a los estudiantes para una actividad, es muy importante recordar las poderosas relaciones que existen entre esos papeles. Por ejemplo, si se trabaja con niños, se puede pedir a la mitad de ellos que interpreten a animales domésticos y a la otra mitad que interpreten a los dueños de

²² Se hace referencia al taller realizado por la doctora O'Neil en el Unicorn Theatre in South London en el 2017. https://www.youtube.com/watch?v=zD_3z1YUL7w&t=44s

²³ Se prefiere utilizar aquí el término original en inglés para mantener una cierta continuidad y para que sea más fácil orientarse en la bibliografía dedicada.

los animales. En este caso, es esencial destacar la relación de confianza, afecto y protección que existe entre el patrón y el animal. Además, las demostraciones de afecto que los niños realizan durante la actuación, alimentan relaciones positivas incluso fuera del espacio teatral.

- Usar las ideas de los participantes para construir la acción dramática: Mientras que todos están en sus papeles, el profesor puede negociar con los participantes acerca de la evolución de la historia. Esta práctica tiene dos efectos positivos principales: el primero es sobre los alumnos que se sienten implicados porque sus ideas son escuchadas e incluso incorporadas en la escena. El segundo recae en el propio profesor que, dejando ir un poco el papel de control y gestión total, crea un ambiente de aprendizaje relajado y pacífico. Por ejemplo, el profesor podría interpretar una personalidad poderosa que sin la ayuda y el coraje de los participantes no puede cumplir sus funciones.
- El momento de reflexión: se trata de preguntar a los participantes cómo se sienten y qué piensan de la actividad realizada. O'Neill lo considera una parte clave del trabajo teatral, pero no tiene necesariamente que ocurrir al final de la clase. Es muy eficaz pedir la opinión y lo que los participantes han aprendido durante el taller, esto pone de relieve el recorrido didáctico e instructivo del teatro que a menudo puede parecer demasiado lúdico para algunos participantes, especialmente para adultos. Reflexionar durante el taller lleva a todos a la realidad y recuerda por qué se está haciendo teatro.

El teatro siempre apunta a examinar la dimensión humana en todas sus facetas y lo hace a través de la empatía, la identificación más completa porque lleva a los participantes a ponerse literalmente en los zapatos de otra persona (personajes fantásticos o reales, celebridades o seres queridos) o algo más (elementos naturales como árboles y rocas, o animales tanto domésticos como salvajes, también inventados como los unicornios). Durante un taller teatral es posible partir de un objeto ordinario o de un hecho cotidiano y llegar al análisis de situaciones sociales que nos afectan porque son contemporáneas en nuestros días. Es precisamente lo que ha hecho Evelin Mann, experta de prácticas teatrales aplicadas en la didáctica, durante uno de sus talleres teatrales con niños: les pidió que pensarán con sus compañeros, en grupos pequeños, por qué darían regalos a alguien. Después de escuchar algunas opciones, se detuvo tan pronto como una niña dijo *“because someone has been kind to us and cared about us”* porque era la razón por la que el laboratorio se basaría. El objetivo de Mann era hacer reflexionar y acercar a los alumnos al tema de las migraciones, donde muchas personas son forzadas por situaciones de grave sufrimiento y peligro, a abandonar su país y su casa para afrontar un viaje peligroso hacia un país a menudo desconocido.

Por lo que concierne el contexto italiano, Pirola (2011) cuenta las observaciones y las consideraciones hechas durante el laboratorio teatral organizado por la Doctora Erika Piazzoli de la Universidad de Milán en 2010.

2.4.4. Glottodrama

El Glottodrama es una metodología de enseñanza de las lenguas a través del laboratorio teatral coordinado por la Agencia de Investigación y Formación Lingüística Novacultur Srl. Sucesivamente, fue ejecutado por un consorcio internacional compuesto por seis instituciones de Italia, Francia, Grecia y Rumanía, en el que participaron socios externos como la Universidad de París I Sorbonne de París. Esta metodología, que desde el principio ha tenido bastante éxito con la enseñanza de la lengua italiana LE/L2, se aplica ahora también a la enseñanza de Inglés, Portugués, Español, Francés, Griego, Rumano, Búlgaro, Turco. En 2007 también recibió el apoyo del *Lifelong Learning Programme* de la Comisión Europea, que concedió financiación adicional a dos proyectos sucesivos: GLO-DISS y GLO-TOI. En 2010 y 2014, los proyectos Glottodrama fueron galardonados con el *Label* europeo de las lenguas²⁴.

Esta metodología se basa en el enfoque comunicativo con orientación humanista-afectiva. El objetivo inicial y principal del proyecto era desarrollar y probar científicamente una metodología innovadora y autosuficiente para la enseñanza de lenguas extranjeras a través de las técnicas y dinámicas del laboratorio teatral. A la experimentación han participado cientos de estudiantes de diferentes edades y nacionalidades, con un nivel de conocimiento del italiano desde el nivel A1 hasta el C1.

Los cursos se dividen, además de por lengua meta, también por nivel de los estudiantes, el cual es verificado por una prueba inicial. Con ello se pretende crear grupos homogéneos para las competencias lingüísticas según los niveles dictados por el MCER. Cada curso está diseñado y desarrollado por dos profesionales: un experto en idiomas y uno en actuación. Esto garantiza una mayor eficacia para los alumnos y evita al mismo tiempo una programación aproximada de los objetivos.

A diferencia del *Process Drama* y de otras metodologías basadas en la improvisación, el Glottodrama se apoya en un syllabus de actividades calibradas sobre los resultados que se quieren obtener y que, al mismo tiempo, asegura una comunicación auténtica (Milici, 2019: 66). El Glottodrama entiende la comunicación como un acto semiótico complejo que resulta de la armonía de códigos expresivos múltiples, tanto verbales como no verbales (Milici, 2019: 66).

²⁴ Para consultar la fuente y para profundizar, véase el sitio del proyecto www.glottodrama.eu/.

CAPITOLO 3 Un laboratorio teatrale per l'alfabetizzazione in italiano L2

Questo capitolo si basa sul progetto di tirocinio curricolare che ho svolto da ottobre 2020 a maggio 2021 con A.S.A - Associazione Solidarietà in Azione di Thiene (VI). Impegnata nell'insegnamento dell'italiano L2 a donne straniere analfabete o debolmente scolarizzate, ho deciso di progettare e sviluppare un laboratorio teatrale al fine di testare sul campo i benefici della glottodidattica teatrale, di cui al capitolo precedente.

Nelle pagine seguenti viene presentata l'Associazione e il lavoro che svolge sul territorio thienese in merito alla didattica dell'italiano L2 a donne straniere e, in generale, alla loro integrazione. Successivamente, viene raccontato il progetto di tirocinio cominciando dai primi mesi di didattica frontale per poi terminare con il racconto del laboratorio teatrale, gli obiettivi che lo hanno alimentato, il suo sviluppo, l'analisi di alcune delle attività teatrali svolte e i risultati ottenuti. Infine, viene riportata l'intervista di gradimento a cui le alunne-attrici sono state sottoposte alla fine del corso.

3.1 ASA - Associazione Solidarietà in Azione

Da ottobre 2020 ho avuto il piacere e la fortuna di svolgere in presenza l'attività di tirocinio curricolare con A.S.A - Associazione Solidarietà in Azione. Si tratta di un'associazione di volontariato fondata in Ecuador nel 1994, da un gruppo di missionari della Diocesi di Padova con il nome di *Asociación Solidaridad y Acción*.

Il gruppo missionario presta servizio nelle parrocchie della periferia Nord di Quito, in particolare a Carcelén e Carapungo.

Nel 1996, di ritorno dall'Ecuador, Maurizio Fanton, la moglie Novella Sacchetto e i tre figli decidono, in sinergia con la Diocesi di Padova, di creare un'associazione italiana "gemella" che tenesse vivi i rapporti con la realtà missionaria in Ecuador, promuovendo e sostenendo economicamente i progetti avviati negli anni tra cui centri infantili e di salute, case famiglia, doposcuola, emporio solidale e corsi per donne.

Con il tempo A.S.A Italia, con sede operativa a Thiene (VI), comincia a promuovere iniziative concrete volte a favorire l'integrazione ("Festa dei Popoli"), la valorizzazione di genere ("I colori delle donne"), la pace e il dialogo religioso.

Ma è dall'incontro tra A.S.A e il Circolo Auser nel 2011 che nascono i primi corsi di lingua e cultura italiana per donne straniere. In particolare, A.S.A si fa carico delle donne che per impegni familiari o, più spesso, per retaggio culturale non partecipano ai corsi serali statali promossi, ad esempio, dai centri CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti) della provincia di Vicenza. Auser,

invece, continua a promuovere e coordinare doposcuola per bambini delle elementari e non solo.
(www.asa-onlus.org)

L'affluenza di donne straniere ai corsi di lingua e cultura italiana cresce di anno in anno; inizialmente, le alunne sono le mamme dei bambini delle elementari che partecipano ai doposcuola organizzati dal Circolo Auser. A partire dal 2012 la proposta si apre a tutte le donne interessate, a prescindere dalla relazione con il doposcuola. Il successo riscosso dai corsi di italiano porta l'Associazione a dare vita ad un servizio di baby-sitting affinché le mamme di bambini piccoli e non ancora autonomi possano partecipare ai corsi in tutta serenità. In poco tempo, al servizio di baby-sitting si aggiunge quello di "aiuto-compiti" in cui ragazzi della scuola primaria vengono assistiti nei compiti scolastici, mentre le mamme sono a scuola di italiano. Tutti i progetti vengono mandati avanti da volontari e volontarie.

Originariamente, l'orario dei corsi prevedeva lo svolgimento delle lezioni di ogni classe in tre pomeriggi alla settimana, dalle 14.00 alle 16.00, dal primo lunedì di ottobre all'ultimo venerdì di maggio, nelle stanze del centro A.S.A e Auser a Thiene (VI) in via 1° Maggio. I corsi erano sei e andavano dalla prima alfabetizzazione (PRE-A1) fino al livello progresso B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER). Le classi erano numerose e ciascuna poteva arrivare ad ospitare fino a trenta alunne e dalle tre alle quattro insegnanti volontarie.

Naturalmente, l'emergenza Covid-19 ha stravolto l'intera organizzazione. Per prima cosa, alla sede operativa in via 1° Maggio se n'è aggiunta una seconda nelle stanze del sottochiesa della Parrocchia di San Sebastiano, sempre a Thiene, così da distribuire meglio alunne e volontarie per non creare assembramenti in un'unica sede. Le classi sono state sensibilmente ridotte, fino ad un massimo di dieci alunne per aula e due insegnanti; inoltre, da un corso B1, ad esempio, ne sono stati creati due, B1-A e B1-B e così per tutti i livelli, facendo aumentare il numero dei corsi. Le lezioni sono poi state distribuite su tutto l'arco della giornata e, in particolare, la mattina dalle 9.00 alle 11.00 nella sede di San Sebastiano e nel pomeriggio dalle 16.00 alle 18.00 nella sede in via 1°Maggio, cercando sempre il giusto compromesso tra la disponibilità delle volontarie, l'orario scolastico e lavorativo di figli e mariti delle alunne; inoltre, gli incontri settimanali di ogni classe da tre sono diventati due. Anche l'ammissione delle alunne ai corsi ha subito un importante cambiamento: se prima quasi tutte le richiedenti venivano ammesse alle lezioni, da ottobre 2020 le responsabili sono state costrette ad operare una severa selezione. In primo luogo, è stata data la precedenza alle alunne residenti nel Comune di Thiene cosicché, nel caso in cui gli spostamenti tra comuni fossero stati vietati, la maggior parte delle alunne avrebbe potuto continuare a frequentare le lezioni. Il secondo elemento preso in considerazione per la selezione è stato il livello linguistico delle alunne e, soprattutto, i progressi registrati nei mesi o, in molti casi, anni di frequenza della scuola; molte alunne infatti frequentavano la scuola di italiano da anni senza però mostrare miglioramenti significativi e restando pertanto "bloccate" allo stesso livello. In quei casi le responsabili hanno, a malincuore, deciso di dare la precedenza ad altre richiedenti.

È proprio in questo contesto che comincio a collaborare con A.S.A come insegnante di italiano L2 nelle classi di Prima Alfabetizzazione A e B.

Il livello di prima alfabetizzazione di cui mi sono occupata insieme ad altre quattro volontarie (di cui due tirocinanti come me) è stato suddiviso in quattro sottogruppi: PRE A1-A, PRE A1- B, PRE A1 - C e infine PRE A1- D. Questa suddivisione non è stata casuale ma vi è una differenza in termini di competenze linguistiche e comunicative in lingua italiana. In questo senso, le alunne del sottogruppo D sono più vicine al livello A1 rispetto alle alunne del sottogruppo A.

Assieme alle altre due tirocinanti abbiamo lavorato con le classi PRE A1 - A e PRE A1-B. Ogni gruppo si riuniva due volte la settimana per frequentare le lezioni, dalle 9.00 alle 11.00, nelle stanze del sottochiesa della Parrocchia di San Sebastiano a Thiene (VI). Al momento della formazione dei gruppi, contiamo dodici alunne in totale, sei in entrambi i sottogruppi. In classe le alunne si siedono su banchi singoli o lunghi tavoli, adeguatamente separate dalla distanza di sicurezza, indossano la mascherina per tutta la durata della lezione. Le insegnanti indossano invece una visiera trasparente anti appannaggio, in modo tale da proteggere se stesse e le alunne senza però rendere maggiormente difficoltosa la comunicazione con le corsiste. Al momento dell'iscrizione, alle alunne viene dato un quaderno e un raccoglitore dove conservare schede e avvisi consegnati durante le lezioni.

3.1.1 Le alunne

Il sottogruppo A è formato da sei alunne: tre di origine marocchina, una ghanese, una pakistana e una tunisina, di età compresa tra i 30 e 50 anni.

Il sottogruppo B è formato da sei alunne: due di origine marocchina, due tunisine, una ugandese e una bangladesi, di età compresa tra i 27 e 45 anni. La pausa natalizia ha portato alcuni cambiamenti in questo gruppo: due alunne hanno smesso di frequentare il corso e ne è arrivata una ragazza marocchina di 26 anni arrivata in Italia ad ottobre 2020. Lei terminerà il corso con miglioramenti significativi. I cambiamenti portano il totale delle alunne protagoniste del laboratorio teatrale a cinque.

Sette di loro hanno un basso livello di alfabetizzazione in lingua madre, mentre cinque di loro sanno leggere e scrivere solamente poche informazioni personali come il proprio nome e cognome, l'età e la nazionalità. Per questo, al momento dell'iscrizione, sono state inserite nelle classi di Prima Alfabetizzazione.

Alcune delle corsiste sono arrivate in Italia da meno di un anno, una di loro addirittura a settembre 2020, circa un mese prima dell'inizio delle lezioni. Altre invece contano già parecchi anni in Italia, ma nonostante ciò le loro competenze comunicative in italiano risultano molto scarse. I motivi possono essere vari e personali e hanno spesso a che fare con cultura e religione. Molte di loro non

hanno un lavoro che le porti a stare fuori casa e che quindi le sproni a relazionarsi con italiani madrelingua o, semplicemente, con persone che non parlano la loro lingua madre. Quando escono per fare delle commissioni sono quasi sempre accompagnate dai mariti o dai figli che invece, per lavoro o per studio, parlano fluentemente italiano e, spesso, anche il dialetto veneto.

Come è stato detto sopra, molte alunne frequentano la scuola già da parecchio tempo, a volte da molti anni e, per questo motivo, conoscere la loro situazione familiare e il trascorso scolastico non è stato difficile. Quest'anno però non sono mancati i volti nuovi. Ad esempio, per cinque delle alunne dei gruppi Pre A1 - A e B questa è stata la prima esperienza di studio della lingua italiana.

3.1.2 Accoglienza e preparazione

Le lezioni di italiano vengono promosse dalle stesse volontarie e dall'organizzatrice, Novella Sacchetto, tramite canali social, feste e manifestazioni cittadine, coinvolgendo la pro-loco di Thiene e, naturalmente, grazie al passaparola delle stesse alunne che invitano cognate, sorelle e amiche neo-arrivate in Italia a partecipare ai corsi.

Nel momento in cui le signore richiedono di partecipare alle lezioni, Novella Sacchetto si occupa del primo contatto con le nuove arrivate. Questo spesso avviene nella sede principale dell'Associazione e la richiedente è solitamente accompagnata da un familiare o da un'amica che possono fungere da interpreti. Questa sorta di "incontro di pre-selezione" è utile soprattutto per indagare il livello delle nuove iscritte, la loro disponibilità di orario, se sono o meno propense a frequentare le lezioni con regolarità o se hanno impegni di carattere familiare o, in alcuni casi, lavorativo che glielo impedisce.

Una volta raccolte le richieste, Novella e le referenti di ogni livello incontrano tutte le signore che vogliono iscriversi all'anno scolastico. A questo secondo incontro partecipano anche gli interpreti ufficiali, uno o due per ogni nazionalità presente, i quali hanno il compito di tradurre e spiegare tutte le informazioni utili alle nuove arrivate e di rinfrescare la memoria alle altre. Quest'anno in particolare, l'aiuto degli interpreti è stato prezioso proprio per spiegare a tutte le iscritte le novità introdotte dalle norme anti Covid-19, quindi: prestare attenzione alla distanza interpersonale di sicurezza, avvisare le insegnanti nel caso in cui fossero entrate in contatto con persone positive al virus, presentarsi ad ogni lezione con una nuova mascherina, adoperare il gel igienizzante all'entrata e all'uscita, non creare assembramenti dentro e fuori dalle aule e portare da casa il proprio materiale di cancelleria.

Poco prima di cominciare le lezioni, le alunne vengono sottoposte ad una prova individuale di accesso in modo tale da testare con precisione il loro livello di competenza linguistica. Le prove vengono scritte dal Professor Nereo Turati, docente presso il CPIA di Vicenza nonché autore e ideatore di

percorsi e materiali didattici per l'insegnamento della lettura e della scrittura attraverso la lingua italiana ad adulti non madrelingua (www.leggiescrivi.com). Il Professor Turati collabora con A.S.A già da molti anni e si occupa della formazione delle insegnanti volontarie. I suoi tre volumi intitolati *Leggi e scrivi* sono materiale indispensabile per l'insegnamento dell'italiano nelle classi di Prima Alfabetizzazione.

Ogni test inizia con un colloquio di accoglienza durante il quale l'insegnante pone semplici domande alla corsista, prima in italiano e se necessario utilizzando una lingua franca. Le domande riguardano dati e informazioni personali, la situazione familiare, la provenienza, il domicilio. Lo scopo è quello di avviare un semplice scambio comunicativo per mettere a proprio agio la corsista ed instaurare un primo rapporto di fiducia reciproca¹.

Le attività che seguono variano nella difficoltà e nella lunghezza a seconda del livello della prova. Si riportano di seguito le caratteristiche delle prove di livello PRE-A1 (A e B).

Il secondo passaggio consiste nel testare le abilità di lettura e scrittura: si comincia chiedendo alla corsista di scrivere il proprio nome, cognome e la data di nascita su un foglio e, nel caso in cui non fosse in grado di farlo in autonomia, le si chiede di copiare le informazioni da un documento. Nel frattempo, l'insegnante annota le modalità adottate dalla corsista ed eventuali difficoltà in una scheda apposita. Segue poi la lettura delle lettere dell'alfabeto italiano dove è importante che la corsista riconosca le lettere e non tanto che la pronuncia sia perfetta. Nell'ultima prova di lettura si chiede alla corsista di leggere una breve lista di parole, cominciando dal numero della parola per poi leggere la parola stessa. Qui ci viene caldamente consigliato di confermare e incoraggiare la candidata ogni qualvolta la lettura risulti corretta. Quando è chiaro che i tentativi della corsista sono esauriti, l'insegnante interrompe la lettura, segna la parola di arrivo e annota nell'apposita scheda le parole lette correttamente. Si passa poi alla prova di scrittura che comincia col chiedere alla candidata di copiare numeri e parole come *nome, casa, riso, mamma, auto* di una lista data. Qui è importante osservare e annotare le modalità di corrispondenza sulle righe. Durante questa attività, ad esempio, molte delle alunne dei gruppi Pre A1 A e B non si appoggiavano alla riga, ma scrivevano le parole sopra, sotto e addirittura in mezzo alla riga. Successivamente, nel caso in cui la lettura e la scrittura risultino corrette, l'insegnante procede con il dettato. Nei test eseguiti con le alunne da me seguite durante l'anno non è mai stato superato questo punto; ad ogni modo, segue una breve spiegazione. L'insegnante pronuncia in maniera chiara ma non sillabata una lista di dieci parole che la corsista deve scrivere e, se la comprensione e la scrittura risultano troppo lente e difficili, l'attività viene sospesa. Dopodiché si chiede alla corsista se conosce il significato delle parole che ha appena sentito e scritto e, infine, le si mostra un foglio con dieci immagini e le si chiede di collegare le parole all'immagine corrispondente. Molto spesso, sebbene la corsista non sia stata capace di scrivere le parole o di spiegarne il significato, è riuscita a collegare l'immagine alla parola.

¹ Per visualizzare la prova completa di livello Pre A1 A-B vedere Appendice 2.

Per quanto riguarda la programmazione delle lezioni, circa due settimane prima dell'inizio dei corsi, Novella Sacchetto e noi tre tirocinanti ci siamo riunite e abbiamo stilato il programma mensile degli argomenti da trattare con le alunne. Per fare ciò, ci siamo appoggiate all'edizione del 2019 del *manuale multilivello per immigrati giovani e adulti analfabeti (PreAlfa- Alfa1) ATAYA PRIMA* scritto da Elisabetta Aloisi e Adriana Perna. Si tratta di un manuale pensato per migranti adulti analfabeti neo-arrivati in Italia che offre una vasta gamma di esercizi di diversi gradi di difficoltà, accompagnati da attività ludiche, cooperative e numerosi contenuti multimediali.

Le prime lezioni si sono focalizzate sull'alfabeto italiano, sui principali fenomeni e sull'associazione fonema-grafema. I manuali didattici di appoggio sono stati i Volumi di *Leggi e scrivi* del Professor Nereo Turati, in special modo al Primo, del 2017. Infine, ad integrazione sono stati utilizzati i materiali offerti da *Loescher editore - italiano L2 e alfabetizzazione* presi dall'omonimo sito internet. Naturalmente, gran parte degli esercizi e degli argomenti proposti dalle fonti sopra citate andavano semplificati, ridotti o, in alcuni casi, modificati quasi interamente affinché rispondessero alle esigenze delle alunne. Per questo motivo, quasi ogni pomeriggio dopo le lezioni mattutine erano previsti degli incontri di confronto tra le insegnanti, divisi per livello.

D'ora in avanti verrà fatto riferimento ad una "prima" ad una "seconda parte" del corso di Italiano. La prima parte corrisponde al periodo che va da ottobre 2020 fino a metà dicembre; mentre la seconda corrisponde ai mesi successivi alla pausa natalizia, ovvero dalla seconda settimana di gennaio fino a fine maggio 2021. E' nel secondo periodo che si sviluppa il laboratorio teatrale. Infatti, i primi mesi sono stati caratterizzati da una didattica piuttosto frontale e dalla presenza di due insegnanti italiane madrelingua in aula; mentre il secondo periodo ha visto le alunne coinvolte in un vero e proprio laboratorio teatrale supportato, una volta alla settimana, da una interprete di arabo che da tempo collabora con l'Associazione.

3.2 Da ottobre a dicembre: le lezioni frontali

I primi mesi di lezione le mie colleghe ed io abbiamo deciso di focalizzarci sull'insegnamento di aspetti linguistici della lingua italiana quali l'alfabeto, il lessico quotidiano (cibo, casa, scuola, famiglia) e le espressioni standard per la presentazione personale in italiano.

Nel primo periodo di lezione ho seguito sia il gruppo Pre A1 A che il Pre A1 B nelle attività di avvicinamento alla lingua italiana. Tuttavia, in questa sezione verranno raccontate solamente le lezioni svolte con il secondo gruppo in quanto poi soggetto del laboratorio teatrale.

I temi più rilevanti per le alunne erano quelli sull'alimentazione, sulla famiglia, sulla familiarizzazione con i principali documenti di identificazione personale quali Carta di Identità, codice fiscale, passaporto, tematiche relative alla salute quindi impegnative del medico, visite in ospedale, le sintomatologie e le cure più accessibili in farmacia, specialmente legate alla salute femminile e infantile.

Ogni lezione era diversa dalla precedente, non soltanto per l'argomento trattato ma soprattutto perché, per quanto sia stato delineato con cura un syllabo didattico e si tenda a rispettarlo, è facile terminare approfondendo argomenti che non erano in programma. Ciò accade per molte ragioni: le alunne chiedono qualche spiegazione aggiuntiva, risulta più adeguato affrontare un argomento piuttosto di quello in programma, addirittura perché fuori nevicata o perché fa più caldo del normale, insomma, per mille ragioni che hanno a che fare con il fatto che in classe ci sono persone, con interessi e motivazioni differenti, e ciò aggiunge dell'imprevedibilità ad ogni lezione.

Una costante di ogni incontro è il ripasso delle formule di presentazione. Tutte le mattine vengono poste alle alunne le solite domande: Come ti chiami? Dove abiti? Da dove vieni? Di che nazionalità sei? Sei sposata? Hai figli? Quanti anni hai? Quando sei arrivata in Italia? Le alunne prima rispondono oralmente e poi scrivono le risposte sul quaderno. Ai primi di novembre circa, si comincia a chiedere alle alunne, dopo aver risposto oralmente, di scrivere da sole alla lavagna la risposta, in modo tale da renderle sempre più autonome nella scrittura. Dopo qualche lezione, le alunne cominciano ad offrirsi volontarie anche per altre attività e hanno sempre meno timore di sbagliare; acquisiscono fiducia nelle loro capacità.

I materiali didattici impiegati durante le lezioni sono vari. Spesso vengono consegnate delle fotocopie create dalle insegnanti o prese dalle Unità Didattiche dei manuali menzionati nella sezione 3.1.2. Altre volte viene utilizzato il supporto di immagini o presentazioni animate per introdurre l'argomento delle lezioni. È successo anche che venissero svolti dei brevi role-taking che simulavano eventi più o meno quotidiani come l'incontro fra due amiche al supermercato o un colloquio genitori-insegnanti nella scuola dei figli. Nelle ultime quattro lezioni del primo periodo, il gruppo PRE A1 B ha lavorato con dei materiali audio presenti sulla piattaforma on-line del libro *ATAYA PRIMA*. Le alunne hanno ascoltato dei dialoghi piuttosto lunghi (dai quattro ai sei minuti circa) e hanno completato con successo le attività dove si chiedeva loro di prestare attenzione al prezzo degli oggetti menzionati. Il resto della lezione è stato utilizzato per apprendere nuovi vocaboli, per ripassare il valore di alcune monete di centesimo di euro che creavano confusione e, infine, il ripasso dei colori.

L'utilizzo dell'oralità e della lingua parlata era all'ordine del giorno. In primo luogo, perché molte delle corsiste capivano meglio l'orale dello scritto, ma soprattutto perché l'obiettivo principale era esporle quanto più possibile alla lingua quotidiana affinché si sentissero sicure nell'uscire di casa, in

grado di andare a fare la spesa da sole e di chiedere dove si trovi un prodotto; in poche parole, renderle gradualmente sempre più sicure di sé stesse e quindi autonome.

3.2.1 Difficoltà riscontrate e soluzioni adottate

Le difficoltà incontrate nei primi tre mesi non sono state poche e i momenti di sconforto arrivavano con scadenza settimanale. Spesso ad un incontro poteva sembrare di aver fatto un passo avanti, mentre all'incontro successivo molte nozioni parevano essere state cancellate con la sensazione di aver fatto ben due passi indietro. Ciononostante, le idee non mancavano e alcune soluzioni hanno sortito l'effetto sperato.

Nonostante le prime lezioni sull'alfabeto e i fonemi italiani, molte alunne, in special modo quelle di madre lingua araba, confondevano le vocali tra loro. Le difficoltà maggiori erano differire le vocali *e*, *i*. Questo perché in arabo non esistono due suoni diversi, ma solamente uno. Si è perciò pensato di adottare una tecnica molto utilizzata nel mondo della recitazione, una sorta di esercizio di dizione. Con l'aiuto di uno specchietto da trucco, le alunne venivano fatte alzare una alla volta, veniva chiesto loro di abbassare la mascherina (mantenendo le dovute distanze e attenzioni) e di ripetere la vocale che pronunciava l'insegnante; mentre pronunciavano la vocale era importante che si guardassero allo specchio e vedessero come si muoveva la loro bocca con la *e* e la *i*, la *o* e la *u* e così via. In un primo momento apparivano confuse, ma dopo un paio di tentativi parevano essersi sciolte. Con il tempo, si sono notati importanti miglioramenti nella distinzione dei suoni vocalici, sia nell'ascolto che nella riproduzione scritta.

L'analfabetismo delle alunne rendeva estremamente difficoltosa la comunicazione e, in più, non esisteva una lingua franca per tutte perché solo due di loro capivano qualche parola di inglese e una sapeva leggere il francese. L'unica soluzione sembrava parlare la loro lingua ma, nessuna delle insegnanti conosceva l'arabo e non era possibile impegnare le interpreti tutte le settimane. Le uniche a conoscere l'arabo erano le alunne. Per questo, si è cominciato a chiedere alle alunne di insegnare delle parole in arabo alle insegnanti. Ad esempio, quando sono stati affrontati i numeri in italiano veniva chiesto alle alunne di tradurli in arabo; oppure, conversando su sintomi, malesseri e medicinali veniva chiesto, a chi lo sapesse fare, di scrivere sul quaderno il termine in italiano e il corrispondente in arabo a fianco. Con il passare del tempo, le insegnanti hanno cominciato ad impiegare aggettivi e sostantivi arabi imparati dalle alunne durante le lezioni, ad esempio, per dare indicazioni sullo svolgimento di un'attività o per chiedere loro di scrivere minuscolo o maiuscolo. Può sembrare senz'altro una soluzione troppo semplice e persino banale e sicuramente è così. Ciononostante, i

risultati ottenuti sono stati estremamente soddisfacenti: le alunne si sono sentite maggiormente coinvolte e comprese, nonché divertite nel vedere le insegnanti intente nel riprodurre i fonemi arabi nel modo corretto.

Sono state precedentemente menzionate delle attività di role-taking sviluppate alla fine di alcune lezioni. Una in particolare è stata utilizzata per allenare la fluidità durante la presentazione personale in lingua italiana. Le alunne venivano stimolate ad ogni lezione a rispondere a domande di carattere personale concernenti l'età, la provenienza, la struttura familiare e altro. A questo proposito, nelle ultime lezioni prima della pausa natalizia, è stato chiesto alle alunne di "creare" un testo dalle risposte che erano solite dare alle domande personali. Per fare ciò era stato presentato un testo, creato per l'occorrenza, in cui una ragazza si presentava allo stesso modo, con qualche informazione in più concernente i propri interessi e i gusti culinari. Il testo era stato analizzato e compreso sotto la guida delle insegnanti ed erano poi state estrapolate e messe in evidenza delle frasi che poi le alunne hanno utilizzato come esempio per costruire il proprio testo di presentazione. Alla fine della lezione, le alunne hanno letto i loro testi ad alta voce di fronte alle compagne mentre l'insegnante faceva loro un video, previo consenso delle corsiste. La registrazione è stata inviata singolarmente ad ogni alunna ed è stato chiesto loro di ascoltarla a casa e annotare eventuali errori o elementi che non piacevano. All'incontro seguente, le alunne hanno riportato alcuni aspetti che non erano piaciuti come la postura, il tono di voce troppo basso e la difficoltà nel pronunciare qualche parola. Questo tipo di lavoro è stato portato avanti, sebbene in maniera differente, durante il laboratorio teatrale. Durante le attività di drammatizzazione come role-taking e brevi monologhi, avere la possibilità di rivedersi e ascoltarsi attraverso una videoregistrazione è indispensabile per dare senso all'attività e per notare aspetti sia linguistici che extralinguistici (Balboni, 2018: 133).

3.3 DAD: l'avvicinamento al teatro in zona rossa

Terminata la pausa natalizia, il Veneto è diventato zona rossa interrompendo l'usuale incontro settimanale in presenza. Questo però non ha impedito il proseguimento delle lezioni, seppur in modalità differenti. Con l'appoggio alla piattaforma per videoconferenze Zoom Cloud Meetings, le lezioni sono continuate con la Didattica a Distanza. In previsione di una possibile chiusura, alla fine del primo periodo di lezione infatti, era stato insegnato alle alunne il funzionamento della suddetta piattaforma.

Le alunne hanno affrontato il cambiamento con impegno e determinazione, prendendo parte a quasi tutti gli incontri online. Ciononostante, le difficoltà non sono state poche: le madri avevano i figli

piccoli a casa che richiedevano la loro attenzione, la connessione internet era spesso instabile, i supporti tecnologici a loro disposizione erano pochi e la loro dimestichezza nell'utilizzo scarsa. Spesso qualche alunna entrava nella *chatroom* in ritardo perché il loro telefono, supporto dal quale seguivano le lezioni, serviva ai figli anch'essi occupati nello studio in DAD. Va comunque sottolineato che l'interesse e la dedizione dimostrati durante le lezioni a distanza hanno evidenziato, più di quanto non fosse già chiaro, la necessità e la voglia che queste donne analfabete straniere avevano di imparare l'italiano.

Le lezioni a distanza sono state dieci per un totale di quindici ore. In particolare hanno interessato tutti i lunedì e i mercoledì dal 13 gennaio al 24 febbraio, con una settimana di pausa a febbraio per le vacanze di carnevale. A marzo le lezioni hanno ripreso ad essere in presenza.

Durante la didattica a distanza è risultato essenziale, per il coinvolgimento e la comprensione delle alunne, affrontare argomenti strettamente collegati fra loro, presentarne uno solo per ogni lezione e laddove necessario, riprenderlo nella lezione successiva. Inoltre, nonostante sia risaputo che il carattere innovativo delle attività sia fattore altamente motivante, questo rischiava di disorientare le alunne già fin troppo concentrate a far fronte alle novità tecnologiche e alle difficoltà di comprensione orale che con la DAD sono aumentate. Per la preparazione delle lezioni a distanza è stato indispensabile tenere da conto che le alunne avevano a disposizione solamente il telefono cellulare per seguire la lezione, fattore che ha reso necessario scartare numerose attività che prevedessero l'uso di più apparecchi elettronici o la possibilità di lavorare su più pagine web contemporaneamente.

Le prime due lezioni sono state di orientamento e le attività si sono incentrate sul ripasso di lessico legato ai cibi e ai pasti. Durante un'attività, prendendo come base di partenza i tre principali pasti della giornata, è stato chiesto alle alunne di selezionare dei cibi che solitamente consumavano durante uno dei pasti o che avevano in programma di cucinare quel giorno, portarli davanti alla webcam e, una alla volta, mostrarli alle compagne e alle insegnanti. Successivamente, veniva chiesto loro di ritagliare dei piccoli pezzi di carta e scrivere il nome dei cibi selezionati. Il pezzo di carta veniva poi attaccato sul cibo corrispondente come fosse un'etichetta. Questa attività ha permesso anche l'utilizzo intensivo dei verbi *mangiare* e *bere* coniugati alla prima persona singolare e plurale quando era tutta la famiglia a consumare il cibo o le bevande in questione.

Quello del cibo è sempre stato un argomento altamente coinvolgente e motivante per la alunne straniere perché è presente in gran parte delle loro giornate e ricorda loro momenti felici di convivialità passati con la famiglia e gli amici.

Prima della pausa natalizia e, successivamente, dello stop alle lezioni in presenza, le alunne avevano lavorato sulla distinzione di fonemi italiani simili fra loro che causavano non poca confusione, in special modo sulle vocali. Per quanto riguarda invece le consonanti italiane, le alunne hanno manifestato la volontà di lavorare sulla distinzione delle coppie di fonemi /p/ - /b/ e /t/ - /d/ che creavano loro molta confusione. Sono questi i fonemi che hanno interessato alcune lezioni a distanza.

L'assenza della mascherina durante la DAD ha aiutato non poco nello studio delle consonanti occlusive bilabiali /p/ - /b/ e alveolari /t/ - /d/. Attraverso la videocamera è stato possibile mostrare loro nel dettaglio la posizione della labbra, per la prima coppia, e della lingua per la seconda durante la pronuncia. Prendendo ad esempio la prima coppia di occlusive bilabiali, l'insegnante pronunciava una parola che inizia con /p/ e successivamente una che inizia con /b/. Chiedeva poi alle alunne di prestare attenzione alle labbra e di notare cosa ci fosse di diverso. Conseguentemente le alunne ripetevano le due parole, esagerando i movimenti della bocca. L'attività proseguiva scrivendo in due colonne diverse le parole pronunciate dall'insegnante che potevano cominciare o contenere le consonanti in questione. Infine, l'insegnante selezionava più parole tra quelle scritte nelle colonne e invitava le alunne a formare delle frasi. In qualche occasione le alunne hanno voluto provare a creare delle frasi selezionando le parole in autonomia.

Le ultime due settimane di lezione a distanza sono state dedicate ad attività di avvicinamento al teatro. Prima di iniziare, si è ritenuto necessario dire alle alunne che, una volta tornate in presenza, avrebbero svolto degli esercizi un po' diversi dal solito e che, sino a quel momento, le lezioni sarebbero servite in previsione di ciò. Questo per giustificare il tema, poco usuale, che di lì a poco sarebbe stato approfondito. Si è innanzitutto indagato, attraverso domande orali, se le studentesse conoscessero la parola "teatro", se ne avessero mai visto uno o se avessero assistito ad uno spettacolo. Solamente un'alunna, Aicha madre di tre ragazzi, aveva avuto modo di entrare al teatro comunale di Thiene per assistere ad uno spettacolo del figlio maggiore. Si è tentata così la strada della comparazione con il cinema, molto più vicino alla realtà delle discenti. Mostrando loro delle locandine di alcuni celebri film, è stata intavolata una piccola discussione su cosa sapessero del cinema, quali generi cinematografici preferissero, se avessero un attore o un'attrice preferiti. Le alunne non conoscevano i termini "attore" e "attrice", ma con le domande precedentemente riportate è stato semplice chiarire il significato. L'insegnante ha ritenuto opportuno non proseguire con l'approfondimento e il fissaggio dei termini nuovi perchè sarebbe stato parte integrante del laboratorio teatrale. Tutte le lezioni svolte a distanza sono state supportate da Bouchra, l'interprete di arabo e dialetto marocchino che, laddove necessario, si rivolgeva alle alunne nella loro LM e nel restante tempo in italiano.

Successivamente, sono state mostrate alle alunne delle foto del teatro comunale di Thiene, comune di residenza di tre studentesse e ben conosciuto dalle altre due. Dopo aver mostrato la foto della facciata esterna dell'edificio, con l'aiuto dell'applicazione *Google Earth* è stato chiesto alle tre alunne thienesi il loro indirizzo di residenza per simulare il percorso fino al teatro. Allo stesso modo, alle altre due è stato chiesto il nome di un posto che conoscessero bene o che piacesse in modo particolare della città di Thiene. Questa attività è risultata essere molto divertente per le alunne che hanno interagito molto fra loro, aiutandosi e correggendosi a vicenda quando, ad esempio, qualcuna si confondeva tra "destra" e "sinistra". Come ultima attività della prima lezione sul teatro è stata mostrata loro la foto dell'interno del teatro di Thiene che Aicha ha riconosciuto subito. Dopo qualche secondo di

osservazione, è stato chiesto loro di dire cosa vedessero. Le alunne hanno immediatamente notato il palcoscenico e le poltrone rosse della platea. È stato quindi chiesto loro dove potessero stare gli attori durante lo spettacolo e, una volta ricevuto la risposta corretta, chi potesse sedersi sulla poltrone rosse. Questa prima parte ha richiesto meno tempo del previsto, per questo l'analisi dello spazio scenico è continuata ed ha interessato i termini principali del teatro *attori, palcoscenico, spettacolo e pubblico*. L'interprete di arabo guidava, quando necessario, le alunne nella ricerca di una traduzione adeguata e chi lo sapeva fare scriveva la traduzione nella LM sul quaderno. Prima dell'ultima attività è stato chiesto alle alunne di stampare o copiare a mano l'immagine del teatro, di ritagliare delle piccole etichette di carta, scriverci sopra i termini sopra citati sopra e attaccarla in corrispondenza dello spazio corretto. Infine, per creare delle aspettative reali è stato mostrato un video dove dei giovani attori eseguivano esercizi teatrali che, come è stato anche detto alle alunne, avremmo sperimentato una volta tornate in presenza.

La lezione successiva le alunne Rahena, Nadia e Loubna hanno mostrato alle insegnanti e alle compagne delle foto, trovate su internet o chieste a parenti, di alcuni teatri presenti nella loro città natale o in paesi limitrofi.

In definitiva, la DAD è stata una buona occasione per lavorare sulle capacità orali e per rendere le studentesse più autonome nella scrittura, non tanto da un punto di vista di correzione, quanto nello scrivere quando loro lo sentivano necessario e non solo perché richiesto dalle insegnanti. Naturalmente le loro competenze linguistiche in italiano non permettevano loro di produrre graficamente frasi intere, erano in grado però di riprodurre singoli vocaboli preceduti dall'articolo corretto in completa autonomia.

L'utilizzo massivo delle tecnologie per seguire le lezioni e mantenere il contatto con le compagne e le insegnanti, le ha portate a servirsi in quantità significativamente maggiore di Whatsapp anche una volta riprese le lezioni in presenza. Questo per inviare note di voce e immagini di esercizi svolti in autonomia alle insegnanti o sul gruppo di classe. Ciò deve essere considerato positivo per due motivi: in primo luogo, è dimostrativo della crescente consapevolezza circa il ruolo di guida e supporto che le insegnanti assumevano agli occhi delle alunne; questo ci porta al secondo punto perché sapere che avrebbero potuto avere un feedback pressoché immediato ha motivato molte di loro a svolgere esercizi anche non assegnati e a lavorare con costanza e giornalmente per migliorare le loro abilità linguistiche. In altre parole, ad aumentare la loro autonomia nel notare "fatti linguistici" e, conseguentemente, il senso del dovere circa lo studio della lingua italiana dentro e fuori dalla scuola.

3.4 Da marzo ad aprile 2021: il laboratorio teatrale

In Balboni (2017), tra le tecniche glottiche ottimali per l'insegnamento agli adulti non figurano quelle che portano lo studente ad interagire con i suoi compagni quali ruolo-play e drammatizzazione. Queste, infatti, sembrano essere un rischio per l'immagine di se stessi e possono portare di conseguenza ad un aumento del filtro affettivo. Per un adulto, agire di fronte a pari, con cui può avere contatto anche al di fuori dell'ambiente scolastico, risulta molto difficile e sfidante (Balboni, 2017: 100). A questo proposito, risulta necessario chiarire un'importante differenza: quella tra le varie forme di drammatizzazione comunicativa (role play, role making, role taking, scenari, giochi di ruolo, dialoghi aperti etc) e un vero e proprio laboratorio teatrale, sia esso in linea con la metodologia *Process Drama* o Glottodrama. Le prime sono attività singole e distribuite durante la lezione (solitamente alla fine, durante la fase di sintesi o riutilizzo) e possono essere più o meno costruite e guidate dall'insegnante. I laboratori teatrali come *Process Drama* o Glottodrama prevedono invece la stesura e la presentazione di un testo teatrale agli studenti, il suo studio e la sua rappresentazione finale, nonché lo sviluppo delle singole lezioni in spazi idonei che differiscono in qualche modo dall'aula scolastica; nel migliore dei casi e delle possibilità, in un vero e proprio teatro (Magnani, 2002). In poche parole, si tratta di un vero e proprio laboratorio teatrale in L2 o LS. La seconda differenza, che salta all'occhio già dalla prima, è l'obiettivo: le forme di drammatizzazione comunicativa perseguono un obiettivo puramente linguistico che equivale a utilizzare forme linguistiche, lessicali e grammaticali presentate precedentemente durante la lezione. Invece il laboratorio teatrale ha l'obiettivo di *fare teatro* e la lingua è *un* veicolo (non *il* perché i veicoli consistono anche in esercizi vocali e cinestetici); l'obiettivo ultimo è perciò mettere in scena una *piece* in lingua straniera o seconda e l'acquisizione di quest'ultima è una conseguenza, che può più o meno essere programmata o guidata.

Per la programmazione e l'ideazione delle specifiche attività teatrali mi sono in gran parte ispirata alla mia esperienza triennale come attrice di teatro presso la Compagnia scledense Campus Company (VI). In questo periodo ho avuto l'onore di lavorare con attori e professionisti come Andrea Pennacchi e Michele Artusi. È stata per me un'esperienza profondamente formativa e arricchente, sia dal punto di vista personale che professionale, in un certo senso. Molte delle tecniche teatrali apprese in quei tre anni mi sono state utilissime nei miei studi universitari nonché nelle relazioni interpersonali con compagni, professori, docenti e amici. Recitare su un palco di teatro, sostenere un esame o chiacchierare con amici e conoscenti al bar sono azioni molto più simili di quanto si possa pensare.

Ulteriore materiali è stato raccolto dai testi citati in Bibliografia, da blog online tenuti da attrici professioniste di teatro come Enrica Barel² e, infine, dal progetto GIVING VOICE spiegato alla

² Vedasi il canale youtube al link www.youtube.com/c/EnricaBarelAttrice

sezione 2.4.2. in quanto gli obiettivi del progetto e del laboratorio teatrale da me svolto erano simili sotto molti punti di vista, così come il livello di conoscenza della lingua italiana da parte dei partecipanti.

Gli obiettivi del laboratorio teatrale svolto durante il progetto di tirocinio curricolare erano:

- Familiarizzare con i suoni e la musicalità della lingua italiana;
- prendere consapevolezza del proprio corpo, della propria voce e dello spazio circostante;
- creare uno spazio di apprendimento motivante e divertente, dove le alunne potessero esprimere sé stesse, conoscersi e “fare gruppo”;
- allenare la capacità di ascolto;
- imparare a *comunicare* e non solamente ad “usare la lingua”;

Il laboratorio teatrale ha visto come protagoniste le alunne del gruppo Pre A1 - B: due marocchine - Nadia e Loubna; due tunisine - Naziha e Aicha- e infine Rahena dal Bangladesh. Di seguito propongo una tabella esplicativa con alcuni dati relativi alle suddette alunne.

NOME	PROVENIENZA	ETÀ	ARRIVO IN ITALIA	LINGUE CONOSCIUTE	INFORMAZIONI AGGIUNTIVE
Nadia	Marocco	34	giugno 2013	dialetto marocchino	Vive a Montecchio Precalcino (circa 9 km da Thiene). Madre di due figli. Il marito lavora come impiegato in una lavanderia pubblica; quando inizia il turno di mattina, accompagna Nadia a scuola in auto, altrimenti lei va in bicicletta. Frequenta la scuola da tre anni. Buona comprensione orale ma sembra non progredire. Le piace parlare di sé e non ha paura di sbagliare.
Loubna	Marocco	27	ottobre 2020	dialetto marocchino e arabo scritto (livelli medi)	Neo arrivata in Italia. Sposata con un italiano. È il primo anno che frequenta la scuola; in Marocco aveva frequentato un corso di italiano per due mesi ma al suo arrivo non riusciva a rispondere a semplici domande su di sé. È molto intelligente ed estroversa.

Aicha	Tunisia	46	ottobre 2017	dialetto tunisino e arabo parlato (livelli base)	Sposata, con tre figli. È il secondo anno che frequenta i corsi. Molto amica di Naziha. È dolce e premurosa nei confronti delle compagne. Ha un ricco bagaglio lessicale, specialmente riguardante cibi, abiti e medicinali. È piuttosto riservata.
Naziha	Tunisia	46	aprile 2018	dialetto tunisino	È sposata ed è il primo anno che frequenta i corsi. Molto amica di Aicha, è il suo punto di riferimento. È molto timida e terrorizzata dal commettere errori in italiano. Scarsa padronanza delle abilità orali.
Rahena	Bangladesh	32	giugno 2018	bengalese e inglese parlato e scritto (livelli base)	È sposata e ha un figlio. È il primo anno che frequenta i corsi. Ha faticato ad inserirsi nel gruppo perchè l'unica a non parlare l'arabo. È estroversa e dolce, molto determinata e recettiva. Calligrafia chiara, pulita e ordinata. Chiede spesso chiarimenti e aiuto, non teme gli errori ed impara da essi.

3.4.1 Le attività teatrali impiegate

All'inizio del mese di marzo 2021 le lezioni sono tornate ad essere in presenza. Il primo giorno le alunne hanno trovato l'aula po' cambiata: i tavoli, le sedie e la lavagna che normalmente venivano usati per fare lezione erano stati spostati e al loro posto, nella metà della stanza che fino a quel momento era stata inutilizzata, vi erano delle sedie poste in cerchio. Molto probabilmente, i primi giorni, le alunne pensavano che si trattasse di un cambiamento momentaneo, ma con il passare del tempo si sono abituate al cambiamento e hanno compreso che le lezioni frontali del primo periodo non sarebbero più state all'ordine del giorno.

Il primo aspetto da tenere in considerazione per l'organizzazione del laboratorio teatrale è stato lo spazio. Nella sede A.S.A in cui si svolgevano le lezioni non vi erano spazi teatrali e non è stato possibile, per motivi sia economici che igienico-sanitari dovuti al Covid-19, utilizzare spazi differenti

da quelli dati in uso alla scuola di italiano. Fortunatamente però, l'aula in cui si svolgevano le lezioni tutti i martedì e i giovedì era molto grande e divisa a metà da una colonna. Una metà ha ospitato le lezioni frontali e l'altra metà il laboratorio teatrale. Come precisato più volte nei capitoli precedenti, per risultare efficace un laboratorio teatrale non deve obbligatoriamente svilupparsi in un vero teatro in quanto l'arrangiamento e la personalizzazione dello spazio scenico può figurare come attività del laboratorio stesso. Infatti, come si legge nelle pagine che seguono, alla fine della prima lezione sono stati appesi ai muri dei grandi fogli bianchi che, mano a mano, venivano riempiti dalle alunne con parole nuove, disegni e riflessioni inerenti alle varie attività. In questo modo, tutto il lavoro fatto *sulla* lingua italiana rimaneva visibile e consultabile in ogni momento.

Il primo giorno, dopo averle fatte accomodare sulle sedie in cerchio, distanziate da una sedia vuota per assicurare la distanza interpersonale di un metro, è stato comunicato alle alunne che avrebbero preso parte ad un laboratorio teatrale, ricordando loro le ultime lezioni di DAD dove si era parlato del teatro, degli attori e degli elementi annessi. La confusione sui loro volti era prevedibile e più che normale. A parole sarebbe stato inutilmente complicato spiegare loro cosa fare, perciò è stata adottata la tecnica del *teacher in role*: le insegnanti (l'insegnante delle lezioni frontali e l'interprete di arabo) hanno partecipato ad ogni attività assieme a loro, senza interpretare un personaggio in quanto questo laboratorio teatrale non lo prevedeva. Questa tecnica ha permesso alle alunne di rilassarsi e di lasciarsi andare, senza paura di risultare ridicole o di essere derise. Allo stesso tempo, è stato più facile fornire correzioni quando necessario e fare in modo che persone ed elementi esterni non interferissero, in maniera controproducente, nelle lezioni.

Le tecniche teatrali impiegate sono state tante. Di alcune, in particolare, si sono potuti vedere ottimi risultati in tempi molto brevi. Nelle sezioni a seguire verranno presentate e analizzate singolarmente. Per ognuna verranno forniti obiettivi, strumenti utilizzati e i risultati ottenuti.

3.4.2 Prendi lo spazio

Gli obiettivi:

- Muoversi nello spazio e gestirlo con consapevolezza, prestando sempre attenzione a chi sta attorno;
- apertura personale;
- ascoltare gli altri.

Si tratta probabilmente di uno degli esercizi teatrali più conosciuti.

L'esercizio veniva svolto all'interno dello spazio formato dalle sedie che, dalla seconda lezione, le alunne sistemavano da sole per formare un cerchio. Veniva chiesto loro di alzarsi e camminare all'interno di esso, di riempire sempre tutto lo spazio e di gestirlo insieme. Camminando, dovevano guardare sempre davanti a sé (mai a terra o in alto) e occupare tutti i buchi spaziali che si venivano a

creare. Per fare ciò, lo spazio nel quale camminavano veniva paragonato ad una zattera (di cui è stata mostrata una foto alle alunne) sulla quale il peso deve essere distribuito in maniera uniforme per evitare che si capovolga. A volte veniva chiesto alle alunne di cambiare la velocità della camminata: zero equivaleva ad una camminata molto lenta, cinque ad una normale e dieci ad una veloce. I numeri venivano gridati in ordine sparso e chi era dentro al cerchio doveva variare la velocità della camminata senza dimenticare di guardare davanti e di riempire tutti i buchi.

All'inizio si è prestata molta attenzione alle loro posture, all'altezza del mento, alla direzione dello sguardo, a come occupavano lo spazio e soprattutto a quanto si guardavano fra loro. La prima lezione non si è insistito troppo su tutti i punti, era essenziale dar loro poche indicazioni alla volta e in maniera chiara affinché diventassero automatiche nel tempo. Con l'andare delle lezioni, le alunne hanno cominciato ad occupare lo spazio in maniera più consapevole, a guardarsi fra loro e a cambiare autonomamente direzione quando notavano uno spazio vuoto. Due di loro hanno anche cominciato a fare dei movimenti con le braccia e con le gambe per variare la camminata. In poche parole, prendevano sempre più consapevolezza e fiducia *con* lo spazio e *in* esso.

Questo esercizio prevedeva anche l'uso della lingua italiana. Mentre camminavano, in ordine sparso e senza pressioni, era stato chiesto alle alunne di fermarsi al centro del cerchio e parlare di sé dicendo il proprio nome e qualche informazione circa la loro famiglia (argomenti trattati durante le lezioni frontali). Le compagne nel frattempo dovevano continuare a camminare e ascoltare la presentazione della campagna. Solamente se passava troppo tempo tra un intervento l'insegnante interveniva e, battendo le mani, scandiva il momento di presentarsi, facendo in modo che tutte loro parlassero per almeno tre volte.

I risultati di questo esercizio sono stati molti e non hanno tardato a manifestarsi.

Dal punto di vista linguistico, i miglioramenti sono stati sorprendentemente rapidi e, in alcuni casi, saltavano all'occhio già tra il primo e il terzo intervento di una stessa lezione. All'inizio le corsiste usavano un tono di voce basso, avevano una postura intimidita, commettevano parecchi errori linguistici legati per lo più all'accordo soggetto-verbo, dimenticavano articoli, ripetevano informazioni già dette. Successivamente, molti errori sparivano oppure le alunne stesse si correggevano mentre parlavano, il tono di voce saliva, la postura cambiava e lo sguardo era fisso su un punto. L'intervento dell'insegnante è risultato necessario in rare occasioni e solo laddove l'errore poteva mettere in confusione le compagne. L'aspetto che più ha sottolineato la riuscita dell'esercizio è che le alunne-attrici hanno cominciato a raccontare fatti della propria vita privata che non avevano mai detto a nessuno della scuola: memorie legate alla loro vita prima di arrivare in Italia, sogni nel cassetto, motivazioni che le spingevano a studiare italiano. È proprio uno di questi momenti che ha ispirato l'idea di recitare la poesia di Gianni Rodari "La valigia dell'emigrante", oggetto della sezione 3.5.

Anche la comprensione delle indicazioni sceniche (“prendete le sedie, formate un cerchio, dentro e fuori, tono più alto”) ha incontrato sempre meno difficoltà. Infine, con enorme soddisfazione per l’insegnante, le ultime settimane di lezione erano le alunne stesse che chiedevano se avremmo fatto “l’esercizio della zattera” perché avevano imparato delle nuove espressioni che volevano condividere con il gruppo.

La condivisione di storie personali ha anche giovato allo spirito di gruppo. Senza che venisse loro richiesto, interagivano fra loro molto più che durante le lezioni frontali. Le interazioni, anche quelle in italiano, erano diventate più spontanee.

Va inoltre sottolineato che formare un gruppo classe unito è uno degli obiettivi principali dell’Associazione e di molte altre realtà che si occupano dell’insegnamento dell’italiano L2 a donne straniere. È essenziale che le alunne trovino nelle lezioni un giusto spazio di ascolto e accoglienza per inserirsi al meglio nella comunità in cui vivono. Inoltre, il gruppo classe può diventare il primo spazio di aggregazione al femminile, in cui le alunne straniere si sentono al sicuro e a proprio agio e dove cominciano a tessere le tele per reti sociali utili (Cognigni, 2014; 469).

Durante le presentazioni personali non era richiesto alle alunne di interagire a parole, ma di ascoltarsi a vicenda. La conferma che questo stava avvenendo c’è stata durante una lezione ai primi di aprile quando Rahena ha inserito nella propria presentazione una frase che si collegava con quanto appena detto da una compagna. Segue la trascrizione delle due presentazioni

[M]: “[...] *Mi chiamo Maria, ho 28 anni e vengo dall’Uganda. Sono arrivata in Italia due mesi fa. Non sono sposata e ho una figlia. Mi piace ballare e mi piace molto il vino*”³

[R]: “[...] *Io sono Rahena, vengo dal Bangladesh, sono arrivata in Italia due anni fa. Io sono sposata, ho un figlio. Mi piace cucire e a me NON piace il vino*”

3.4.2 Stretching e respiro

Gli obiettivi:

- Controllo e utilizzo del respiro in maniera consapevole;
- Rilassamento dei muscoli e delle tensioni;
- Gestione delle pause

Prima di un’attività fisica è caldamento consigliato preparare il corpo e i muscoli con degli esercizi di stretching. Allo stesso modo anche prima di cominciare un’attività di teatro è utile preparare sia il corpo che la mente al movimento e allo sforzo. Per questo è stato spesso chiesto alle alunne di seguire l’insegnante in esercizi di distensione muscolare e, al contempo, di controllare il respiro. Anzitutto è

³ L’alunna in questione ha cominciato la scuola di italiano alla fine di dicembre, non ha preso parte alle lezioni in DAD e ha partecipato solamente ad una lezione del laboratorio teatrale per gravi motivi di salute della figlia. Per queste ragioni non è stata inserita nella tabella delle partecipanti al corso.

stata presentata una semplice tecnica di respirazione che prevede il rigonfiamento della pancia al momento dell'inspirazione e il suo sgonfiamento durante l'espiazione. I movimenti della pancia devono essere molto accentuati, quasi esagerati per permettere ad una quantità maggiore di aria di entrare e, di conseguenza, al corpo di rilassarsi veramente. Per questo esercizio era essenziale l'assenza delle mascherine, perciò è stato svolto solo all'aperto, in uno spazio adiacente all'aula, nei giorni in cui le condizioni meteorologiche lo permettevano. Per eseguire correttamente l'esercizio era necessario che le alunne comprendessero termini come "respiro, inspirare, gonfiare la pancia, espirare, sgonfiare", indicazioni che sono state chiarite attraverso dei gesti delle mani che imitavano l'aria che entrava dal naso, gonfiava la pancia ed usciva dalla bocca, sgonfiando l'addome. Una volta che questo meccanismo è risultato chiaro, tutte insieme le alunne e l'insegnante lo hanno raffigurato su un grande foglio di carta che poi hanno appeso al muro. In un secondo momento, la respirazione è stata accompagnata da degli esercizi di stretching molto semplici che aiutano la distensione della spina dorsale, il rilassamento delle cervicali e l'attivazione di braccia, gambe, polsi e caviglie.

Gli esercizi di respiro volevano contribuire, fra le altre cose, anche alla gestione delle pause.

Durante i monologhi di presentazione infatti molte alunne non facevano pause facendo così sembrare il discorso troppo meccanico. È abbastanza normale interpretare le proprie pause come fonte di insicurezza e motivo di giudizio da parte dei nostri interlocutori, tanto in L1 quanto in LS/L2. Per questo, una volta che la tecnica di respirazione era stata automatizzata dalle alunne, è stata unita alla produzione di frasi più o meno lunghe che potevano riguardare la presentazione personale, la routine giornaliera o le istruzioni igienico sanitarie anti Covid-19. Le alunne dovevano ripetere le frasi dette dall'insegnante trasportando le parole con il respiro, più precisamente, con il momento dell'espiazione. Successivamente, le alunne sono state guidate nella produzione del monologo con l'aiuto del respiro e delle pause. In questo modo le loro presentazioni suonavano più naturali, controllate e rilassate.

Questo lavoro è risultato estremamente utile nella riproduzione della filastrocca di Rodari dove le pause e i momenti di silenzio acquisiscono maggior significato e danno profondità ai versi.

D'altra parte, gli esercizi di stretching sono stati spesso impiegati durante il periodo di Ramadan durante il quale le alunne arrivavano a scuola più stanche e assonnate del solito. Iniziare le lezioni risvegliando il corpo in maniera lenta e graduale le aiutava ad attivarsi ed ad incanalare energia per le attività successive.

Dal punto di vista linguistico questi esercizi hanno permesso il ripasso e il fissaggio dei termini riguardanti le principali parti del viso e del corpo e, inoltre, l'apprendimento di avverbi quali "lentamente", "velocemente" e "attentamente", di verbi quali "gonfiare", "sgonfiare", "ruotare", "allungare".

3.4.3 L'orologio delle emozioni

Gli obiettivi:

- apprendere le sei emozioni primarie in italiano;
- esprimere e verbalizzare stati d'animo, in situazioni più o meno quotidiane;

La psicologia ci insegna che esistono emozioni primarie: felicità, rabbia, tristezza, disgusto, paura, sorpresa. È importante saper esprimere le proprie emozioni per alleviare un possibile disagio, per stabilire dei limiti, per favorire la comunicazione ed evitare malintesi, per facilitare la convivenza con gli altri. A maggior ragione quando ci troviamo a dover interagire con persone che hanno una lingua e una cultura diverse dalle nostre è importante essere in grado di dire cosa può essere interpretato come offensivo e cosa invece può far piacere affinché la costruzione delle relazioni interpersonale fra nativi e stranieri sia rilassata e positiva.

Questa attività ha sin dall'inizio avuto un focus più linguistico rispetto alle altre.

Dapprima l'insegnante ha presentato le sei emozioni attraverso le espressioni facciali che le alunne imitavano, ripetendo anche il nome dell'emozione corrispondente. Dopodiché, l'insegnante ha presentato loro sei immagini raffiguranti sei persone differenti, ognuna delle quali esprimeva sul volto un delle emozioni appena viste. Le alunne hanno identificato tutte le emozioni e hanno incollato ogni immagine su di un cartoncino, scrivendo sul bordo inferiore il nome dell'emozione in italiano. I cartoncini sono stati poi sistemati a formare un cerchio e la centro vi è stata posta una lancetta di cartone: le alunne dovevano a turno, ruotare la lancetta, dire il nome dell'emozione indicata e provare a raccontare un momento in cui avevano provato quell'emozione. All'inizio non era importante che le alunne formassero una frase linguisticamente corretta, ma che riuscissero ad esprimere i propri stati d'animo come potevano. Sin dalle prime attività le alunne si sono dimostrate partecipative, coinvolte e creative nel rispondere.

Alcune alunne, diversamente dalle attività di didattica frontale, si sforzavano di formulare frasi e concetti nuovi, personali. Ad esempio, un'alunna ha voluto dirci che si arrabbiava quando vedeva un adulto picchiare un bambino e ha tentato dicendo: “quando io vedo.. persona.. fare [*fa il gesto di dare una sberla*] al bambino..io tanta rabbia [*chiude gli occhi, scuote la testa, serra i pugni per mostrare la grande rabbia che sente*]; un'altra ci ha confessato la sua paura che il marito perdesse il lavoro a causa della crisi dicendo “io paura che virus..chiude fabbrica e marito perde lavoro”.

Successivamente, l'insegnante ha reso esplicite le formule linguistiche corrette come, ad esempio, “Io sono felice quando.., oppure “Io sono sorpresa se..”. Le alunne non hanno faticato a comprendere riutilizzare le frasi correttamente perché si trattava di costruzioni molto simili alle frasi di presentazione che conoscevano.

Le formule apprese sono state poi inserite spontaneamente dalle alunne (prima da due e poi anche dalle altre) nel monologo di presentazione durante l'attività "Prendi lo spazio".

Come ad ogni attività, anche i cartoncini raffiguranti le emozioni sono stati attaccati su un foglio bainco appeso alla parete. Successivamente, a fianco di quest'ultimo, sono stati appesi altri due fogli sui quali le alunne e le insegnanti hanno attaccato, progressivamente, dei cartoncini personalizzati che riportavano le frasi personali relative alle emozioni. Mano a mano che imparavano costruzioni nuove, le aggiungevano ai cartelloni che, durante le lezioni successive, hanno consultato spesso.

Per evidenziare l'utilità dell'esercizio, alla fine di una lezione è stato mostrato alle studentesse il trailer di un film⁴ senza audio affinché si concentrassero sulle espressioni dei personaggi. È stato chiesto loro di guardare il trailer prima per intero e successivamente, di concentrarsi su dei fermi immagine precedentemente selezionati. Il video veniva fermato in concomitanza con dei primi piani in cui i personaggi del film esprimevano una delle sei emozioni presentate durante la settimana. Da lì, è stato chiesto alle alunne quale emozione esprimessero, da cosa lo potevano capire, quale potesse essere il motivo.

3.4.4 Specchio e ombra

Gli obiettivi:

- Controllare i propri movimento nello spazio ;
- Stimolare l'apertura e la collaborazione;
- Osservare e imitare.

Le alunne sono state divise in coppie, una delle quali formata dall'insegnante (che, è bene ricordare, durante il laboratorio teatrale è sempre *in role*, non giudica ma osserva e partecipa alla pari degli attori). A turni di 5 minuti ciascuna, un membro della coppia guida mentre la compagna imita i movimenti. Naturalmente la scelta dei movimenti spetta ad ogni alunna e non vi sono regole al riguardo: le alunne potevano fare qualsiasi gesto o movimento venisse loro in mente. Trascorsi 10 minuti, le coppie venivano mescolate affinché ogni alunna si trovasse a lavorare con tutte le compagne e l'insegnante.

All'inizio l'esercizio ha causato parecchia ilarità, ma la presenza dell'insegnante in scena che non usciva dal "personaggio guida" ha annullato in poco tempo l'imbarazzo. D'altronde è una regola del teatro che se ci si sente ridicoli nel fare qualcosa, è segno che la si sta facendo nel modo corretto. Inizialmente le alunne si muovevano sul posto e chi imitava fungeva da "specchio", con il passare del

⁴ "Il coraggio della verità" 20th Century Fox 2019 <https://www.youtube.com/watch?v=UJi9z4V1b0c>

tempo la sintonia fra la coppia aumenta e cominciavano a spostarsi nello spazio, cosicché l'imitatrice da "specchio" è diventata "ombra".

Questo esercizio ha una grande importanza per stimolare la complicità e la sintonia fra gli attori. Sia chi guida che chi imita i movimenti deve saper controllare il proprio corpo e, allo stesso tempo, prestare attenzione a quello del compagno.

3.4.5 Aperti all'ascolto

Gli obiettivi:

- Lavorare sulla memorizzazione;
- alimentare la propria creatività;
- osservare, ascoltare e imitare.

Le alunne si disponevano in cerchio cosicché tutte si potessero vedere bene a vicenda; è molto importante che un attore abbia coscienza di ciò che fanno i compagni e della posizione che occupano. Ogni componente del cerchio faceva una proposta con il corpo (gesto o movimento) e con la voce (una parola o anche solamente un verso). La compagna successiva ripeteva la proposta della prima e aggiungeva una sua proposta, differente dalla prima. La terza doveva ripetere le due proposte precedenti e aggiungerne una sua. E così via. Nei gruppi numerosi possono essere sufficienti due giri, mentre in quelli meno numerosi, come quello oggetto di questo lavoro, può essere divertente fare più giri. L'insegnante ha lasciato che l'esercizio continuasse fino a che risultava divertente e stimolante. Naturalmente più le proposte aumentano, più il lavoro di osservazione, ascolto e memorizzazione diventa difficile. Era importante prestare attenzione e darsi il giusto tempo per interiorizzare la sequenza.

All'inizio dell'attività, per motivi che molto probabilmente hanno a che fare con la timidezza e la soggezione, le alunne tendevano a proporre movimenti molto semplici come muovere una parte del corpo mentre se ne dice il nome oppure girare la testa ed esclamare "guarda". Mano a mano che le proposte aumentavano o che le lezioni passavano, cresceva anche il livello di creatività nelle proposte. Ad esempio, una alunna ha portato la mano davanti a sé, l'ha agitata come se stesse stringendo la mano a qualcuno e nel mentre ha detto "piacere". Le compagne hanno proposto dei movimenti e delle parole che simulavano il primo incontro tra due persone, costruendosi così, senza volerlo, una perfetta scenetta.

3.4.6 Dai vita alle parole

Gli obiettivi:

- Promuovere la comprensione linguistica intesa come insieme di movimenti, gesti, intonazione e lessico;
- allenare l'espressività facciale e vocale;

Un aspetto molto utile nel processo di alfabetizzazione è legare il suono ad un gesto fisico per promuovere l'interiorizzazione immediata spontanea e semplice anche dal punto di vista cognitivo. Si tratta di presentare la lingua come insieme di lessico, grammatica e gestualità in maniera divertente e creativa e per questo, naturale. Infatti, "comprendere l'esistenza di una grande varietà di articolazione, ritmo e accento per ogni lingua permette di capire le difficoltà nell'apprendimento della lingua da parte di stranieri e creare, allo stesso tempo, strumenti per trovare soluzioni" (Russo, 2015).

Questa attività prevedeva che le alunne fosser sedute in cerchio. L'insegnante diceva una parola e la associava ad un gesto. Seguendo lo schema del metodo della "Risposta fisica totale" le alunne prima guardano e ascoltano l'insegnante, poi alunne e insegnante svolgono la proposta fisico-verbale e poi solo le alunne la ripetono. In questa attività non è fondamentale che le alunne conoscano il significato delle parole "gesticolate" perchè devono invece concentrarsi sull'accento, sul ritmo e sull'articolazione, anche esagerata, della parola stessa. Anche perché è il movimento associato alla parola che dovrebbe esplicitare il significato. Le parole presentate con questa tecnica alle alunne sono state tante tra cui verbi come "saltare", "saltare", "abbracciare", "baciare", "cercare", "trovare", "mescolare", "grattare", "ridere", "sorridere". Ogni giorno il vocabolario veniva ampliato, mantenendo invariato l'ordine delle parole presentate. Mano a mano che le lezioni proseguivano veniva aggiunte nuove parole ed espressioni, legate anche alla filastrocca "La valigia dell'emigrante" di Gianni Rodari che sarebbe stata successivamente presentata alle alunne.

Prendendo ispirazione dal *Dizionario dei gesti degli italiani* del Professor Caon sono state presentate espressioni italiane di uso quotidiano, sempre presentando la parola assieme al suo gesto identificativo. Alcune di queste sono state: "scusi?" (per richiamare l'attenzione) con il dito indice alzato verso l'alto e le sopracciglia leggermente sollevate; "scusi!" (per scusarsi dopo, ad esempio, aver spintonato qualcuno); "scusi?!" (per attirare l'attenzione di qualcuno circa un lieve torto appena subito, come quando al supermercato qualcuno salta la fila e ci passa davanti); "ciao!" (per salutare qualcuno che non ci aspettavamo di incontrare); "ciao?!" (per salutare qualcuno che richiama la nostra attenzione ma che non riconosciamo); "ma cosa dici?" (mostrando il classico gesto della mano con la punta delle dita che si toccano e che oscillano verso il parlante, molto conosciuto e imitato dagli stranieri).

Le parole venivano mano mano scritte dalle alunne sui fogli appesi ai muri della stanza. Questo si è dimostrato molto utile con l'andare del tempo perché le alunne sia all'inizio che durante le attività

teatrali andavano spesso a consultare ciò che era stato scritto i giorni precedenti. Ad esempio, succedeva spesso che Nadia, quando era accompagnata dal marito, arrivasse prima delle compagne e si mettesse a leggere le parole scritte sul foglio e vi associasse il gesto corrispondente, come se volesse “ripassare”.

3.5 La rappresentazione finale

Inizialmente non era stato previsto uno spettacolo finale. Durante lo svolgimento del laboratorio però si è compreso che finalizzare le tecniche teatrali anche ad una rappresentazione finale poteva essere fonte di ulteriore motivazione, nonché di soddisfazione per le alunne. Perciò, le ultime settimane di lezione sono state dedicate al lavoro di preparazione allo spettacolo finale, il quale è stato poi rappresentato durante la festa di corso organizzata dall’Associazione, di fronte al pubblico composto da alcune delle alunne delle altre classi con le rispettive insegnanti.

Lo spettacolo finale deve, in qualche modo, essere momento di sintesi per gli attori, una somma di tutto ciò che è stato appreso e scoperto durante il laboratorio. Spesso prevede la messa in scena di un testo teatrale, piuttosto che letterario o creato appositamente dagli attori. In questo caso, si è pensato di presentare la filastrocca di Gianni Rodari intitolata “La valigia dell’emigrante” recitata dalle alunne. Perciò le ultime lezioni sono state dedicate alla presentazione, all’analisi e alla memorizzazione del testo che viene di seguito riportato.

Non è grossa, non è pesante

la valigia dell’emigrante.

C’è un po’ di terra del mio villaggio

per non restare solo in viaggio.

Un vestito, un pane, un frutto,

e questo è tutto.

Ma il cuore no, non l’ho portato:

nella valigia non c’è entrato.

Troppa pena aveva a partire,

oltre il mare non vuol venire.

Lui resta, fedele come un cane,

nella terra che non mi da pane:

un piccolo campo, proprio lassù,

ma il treno corre: non si vede più.

(“La valigia dell’emigrante”, G. Rodari, 1952)

Questa semplice ma allo stesso tempo profonda filastrocca ha permesso di svolgere un lavoro approfondito circa i temi della migrazione, della lontananza da casa, della mancanza, sono stati ripresi i sentimenti analizzati durante l’attività “L’orologio delle emozioni”. Dal punto di vista meramente linguistico ha reso possibile il lavoro sulle pause, sul ritmo e sull’articolazione delle parole e dei versi. Durante l’analisi della filastrocca è stata di fondamentale importanza la presenza e la collaborazione dell’interprete di arabo, Bouchra. Per la comprensione del lessico sono state utilizzate molte immagini raffiguranti la valigia, il cuore, il campo, il treno e gli altri elementi caratteristici della filastrocca.

Una figura retorica in particolare è stata apprezzata dalle alunne e ha portato a profondi momenti di condivisione: quella della mancanza contenuta nei versi che recita “*C’è un po’ di terra del mio villaggio, per non restare solo in viaggio*”. In alcune occasioni, durante l’analisi di questi versi, la terra è stata paragonata a delle fotografie, ad oggetto appartenuto ad un familiare lontano, a “ricordi” materiali che le riportano al loro paese natale. Da qui, è stata presentata l’espressione “Mi manca..” o “Mi mancano..”.

Per la memorizzazione sono state svolte attività scritte di riempimento e collegamento su delle schede preparate dall’insegnante, ma anche orali. Ad esempio, è stato chiesto alle alunne di sedersi sulle sedie disposte a cerchio o in fila una dietro l’altra e di intonare un verso della filastrocca per ciascuna. Sono stati anche utilizzati oggetti reali quali: una valigia, un pezzo di pane, un frutto, un vestito e un sacchetto pieno di terra che sono stati impiegati durante la recita finale.

Il lavoro di analisi e confronto realizzato sulla filastrocca di Rodari contribuito a costruire una sorta di coscienza del “gruppo classe” facendo leva su sentimenti comuni, esperienze simili vissute da tutte loro; promuovendo così atteggiamenti di empatia, comprensione e condivisione. Come scrive Milici (2019:71), “dalla condivisione di compiti e obiettivi e dalla partecipazione di tutti è facile passare al legame tra le persone e alla socializzazione trovando sottesi valori comuni pur nella diversità di espressioni e comportamenti”.

Prima della rappresentazione, le insegnanti e le alunne hanno svolto gli esercizi di respirazione per agevolare il rilassamento e la concentrazione.

Durante lo spettacolo finale le alunne e le insegnanti hanno riprodotto l’esercizio “Prendi lo spazio” e, una alla volta, stavolta in ordine prestabilito, si sono presentate. Dopodichè, in cerchio, hanno recitato la filastrocca, utilizzando la valigia, che si passavano l’un l’altra e che hanno riempito con il pane, il frutto, il vestito e la terra durante la recita dei versi.

3.6 La valutazione

La valutazione è uno dei momenti fondamentali e pertanto irrinunciabili del percorso di insegnamento e apprendimento linguistico. La letteratura glottodidattica su questo tema è ricca e approfondita. Questo dimostra, come si legge in Seragiotta (2016):

“[...] come alla valutazione è legata una prospettiva educativa e glottodidattica che vuole reindirizzare l’atto valutativo da un modello tradizionale caratterizzato dalla sequenza “sapere - insegnamento - verifica” a un modello che tenga in giusta considerazione fattori che riguardano la sfera e l’universo personale dello studente e del docente stesso”. (Seragiotta, 2016: 11-12)

D’altra parte, la letteratura glottodidattica riguardante la valutazione in ambito teatrale non è altrettanto ricca. Purtroppo, valutare la componente artistica insita nelle pratiche teatrali a servizio della didattica non è cosa facile. Per componente artistica si intende tutto ciò che ha a che fare con la gestione del copro in scena, la postura, il tono della voce, la collaborazione fra i partecipanti, l’improvvisazione, la creatività (Fonio, Masperi, 2016). Non è facile valutare questi aspetti con metodi di valutazione rigidi e uguali per ogni situazione. L’occhio attento degli insegnanti che si avventurano in un progetto di questo tipo sofferisce alla mancanza di un sistema di valutazione specifico. L’insegnante, che è sia guida che *teacher in role*, è chiamato a mantenere un punto di vista critico per notare progressi o difficoltà, senza però risultare freddo e distaccato rispetto all’azione (Fonio, Masperi, 2016). Anche per questo motivo, è consigliata la compresenza di più insegnanti cosicché vi sia sempre un occhio critico che osservi da fuori ciò che il collega, immerso nell’azione, non riuscirebbe a notare.

Quindi, come valutare? Molti fattori possono fungere da elemento di valutazione: la presenza in classe degli alunni, l’aumento o la diminuzione del grado di proposta e partecipazione, la postura, i sorrisi e le risate, le interazioni tra gli studenti, la fluidità e l’articolazione dei discorsi, la gestione dei momenti parlati e il modo di affrontare nuove parole, molto importante, la risposta alle istruzioni di scena.

A questo proposito, alla fine di un percorso di studio, può risultare utile anche conoscere l’opinione degli studenti, sapere quali erano i loro stati d’animo durante le diverse attività, chiedere loro cosa è piaciuto e cosa avrebbero preferito fosse affrontato in maniera differente. Questo sia per una futura progettazione con lo stesso gruppo di partecipanti o con uno diverso, ma anche e soprattutto, per farli sentire fino alla fine coinvolti, protagonisti anche al momento di *tirare le somme*; per far loro comprendere che la loro opinione è importante e che l’attività era stata fatta *per* loro, *su* di loro e deve essere terminata *con* loro.

Per questo motivo, l'ultimo giorno di lezione, sono state somministrate alle alunne una serie di domande suddivise in tre blocchi: il primo inerente all'organizzazione dei corsi, il secondo inerente alle lezioni frontali e agli argomenti trattati, il terzo specifico del laboratorio teatrale. Era importante che le studentesse esprimessero il loro parere in maniera rilassata e sicura, per questo è stato richiesto l'aiuto delle due interpreti (una di arabo e una di bengladese) che traducevano le domande alle alunne e riferivano le risposte in italiano all'insegnante che, nel frattempo, le annotava al computer. L'intervista di gradimento è stata svolta in una stanza adiacente a quella delle lezioni, le alunne si avvicinavano una alla volta e, terminata l'intervista, rientravano in classe e dicevano ad una compagna di raggiungerci. Mentre le alunne aspettavano il loro turno svolgevano, in autonomia, un esercizio sulle emozioni, molto simile ad uno svolto assieme alle insegnanti qualche settimana prima. Di seguito, viene riportata l'intera intervista. A fianco di alcune risposte vi sono dei commenti chiarificatori scritti in corsivo.

Intervista effettuata in data mercoledì 26 maggio 2021, dalle ore 10:00 alle ore 11:15.

Mediatrici presenti: Bouchra per arabo e Franci per lingua bengali o bengalese.

L'organizzazione del corso e delle lezioni:

1. Perché hai deciso di **iscriverti** al corso? (motivazioni concrete, esempi)

NADIA: per esprimermi bene in italiano, questo mi aiuta nella vita quotidiana a scuola dei figli, all'ospedale, al mercato.

LOUBNA: per imparare l'italiano da zero (*arrivata in ottobre 2020*)

RAHENA: voglio imparare e migliorare il mio italiano.

AICHA: per imparare bene l'italiano.

NAZIHA: perché mi piace chiacchierare e parlare e voglio saperlo fare anche in Italiano visto che vivo qui.

2. Perché hai deciso di **continuare** a seguire il corso?

NADIA: perché voglio sentirmi sicura in italiano e perché vorrei sostenere l'esame di certificazione A2 per pds.

LOUBNA: per migliorare e sapere ancora di più. All'inizio ero molto timida e impaurita, poi l'ambiente mi è piaciuto, ho fatto amicizia e venivo volentieri.

RAHENA: perchè mi piace e ho visto dei miglioramenti. Mi sto impegnando molto.

AICHA: per imparare di più. *(ha un bagaglio lessicale piuttosto ampio)*

NAZIHA: per migliorare. Durante la DAD dopo il periodo natalizio ho sentito per la prima volta la mancanza della scuola. Dopo ho avuto ancora più voglia di venire.

3. Gli argomenti affrontati a lezione ti sono serviti nelle tue attività giornaliere? (guardare la tv, richiedere informazioni, fare acquisti etc) Se sì, puoi farmi un esempio?

NADIA: mi aiuta tanto quando guardo la televisione e a capire quello che dicono i miei figli mentre giocano al parco con altri bambini.

LOUBNA: mi hanno aiutata a comunicare con italiani. Uso molte parole nuove. Ho cominciato a leggere e scrivere in italiano. Ieri, ad esempio, in Comune sono riuscita a compilare un modulo con i miei dati anagrafici da sola, senza che qualcuno mi dicesse cosa dovevo scrivere.

RAHENA: Ora guardo il telegiornale italiano. E ha cominciato a guardare altri programmi come quelli di cucina.

AICHA: mi hanno aiutata tantissimo per andare dal medico, spiegare dove mi facesse male e descrivere il dolore. Mi faccio ancora accompagnare, ma capisco e parlo molto più di prima.

NAZIHA: Un po'. Mentre cucino accendo la televisione, metto i cartoni o i canali di televendite e riesco a capire qualche parola in più.

4. Dal punto di vista dell'organizzazione dei corsi, c'è qualcosa che cambieresti? (orario, giorni, luogo, aula, riscaldamento etc)

NADIA: Sí più giorni di scuola. Sempre al mattino per via dei figli

LOUBNA: più lezioni

RAHENA: Il prossimo anno vorrei più lezioni.

Aicha: più giorni.

NAZIHA; più giorni.

(Ho fatto presente che oltre a potersi allenare a casa da sole, possono frequentare più corsi, come hanno fatto altre alunne)

Il primo periodo: le lezioni frontali

1. Pensa alle lezioni, le maestre spiegano in modo chiaro?

NADIA: Sì. L'aiuto dell'interprete (Bouchra) è stato molto utile.

LOUBNA: La maestra ha un modo chiaro e paziente di spiegare, anche senza la presenza di Bouchra riesco a capire. Si vede che la maestra fa tanto sforzo per spiegare e ci riesce.

RAHENA: Chiarissimo. È tutto chiaro.

AICHA: sì molto.

NAZIHA: sì.

2. Cosa, secondo te, ti avrebbe potuta aiutare a capire meglio? (usare più immagini, parlare più piano, affrontare lo stesso argomento per più lezioni etc)

NADIA: Ripetizioni dello stesso argomento.

LOUBNA: La ripetizione degli argomenti aiuta molto.

RAHENA: Più immagini aiutano molto.

AICHA: parlare più piano. Ripetere più volte lo stesso tema.

NAZIHA: ripetere argomenti.

3. Qualche attività ti ha messa tanto in difficoltà da bloccarti? (esercizi di lettura, i compiti per casa, un tema affrontato in classe)

NADIA: Mi ha messa in difficoltà linguistica quando abbiamo parlato di sintomi e medicine

LOUBNA: l'esercizio delle emozioni (i nomi delle 6 emozioni primarie e la loro esternazione) mi viene più facile in classe con la maestra e le compagne, a casa faccio fatica a ripetere da sola.. tempo di sbagliare troppo.

RAHENA: Assolutamente nulla.

AICHA: all'inizio non capivo le indicazioni, poi è migliorato e mi sono rilassata e divertita.

NAZIHA: quando abbiamo parlato dei pasti, facevo fatica a ricordare i nomi dei pasti della giornata.

4. Cosa avresti voluto fare in classe che non è stato affrontato (attività specifiche, argomenti particolari etc)?

NADIA: Mi sarebbe piaciuto fare esercitazioni per le certificazioni linguistiche.

LOUBNA: sarebbe stato bello affrontare la compilazione di documenti di comune e questura.

RAHENA: Gli argomenti sono stati utili e interessanti. Mi piacerebbe parlare della moda (*lei cuce e disegna vestiti*)

AICHA: No.

NAZIHA: Va bene così.

5. Senti di aver raggiunto i tuoi obiettivi o per lo meno di esserci arrivata vicino?

NADIA: Un pochino. Mi sento più sciolta nel parlare.

LOUBNA: No, poco. Ma mi aiuta tanto quando mi spronano (es. la maestra) e mi dicono che si vede che sono migliorata.

RAHENA: Sono migliorata molto, ma ancora non riesco ad andare agli appuntamenti da sola (*si fa aiutare dal figlio, dal marito e da Francy*).

AICHA: sento che ci sono molto vicina.

NAZIHA: Poco

Il secondo periodo: il laboratorio teatrale

1. Negli ultimi mesi di lezione abbiamo fatto degli esercizi diversi dal solito (zattera, presentazioni, velocità, emozioni, respiro etc), ti sono piaciuti? Perché sì e perché no?

NADIA: È stato un grande aiuto perché **fare i movimenti mi aiuta a memorizzare**. Confrontato con le lezioni frontali, ho sentito un miglioramento grande. Ho imparato molto anche dagli errori delle mie compagne.

LOUBNA: mi sono piaciuti molto e i **gesti mi hanno aiutata a capire** le indicazioni e parole nuove.

RAHENA: Mi sono piaciuti molto, specialmente quelli all'aria aperta come il respiro. Inoltre, associare un gesto ai verbi e alle parole me le ha fatte **memorizzare molto velocemente**.

AICHA: Sì, molto. Mi aiuta a **memorizzare**.

NAZIHA: Sì, mi hanno aiutata molto a **concentrarmi**.

2. Quando ti sei sentita più in difficoltà? E quando, invece, ti sentivi a tuo agio?

NADIA: In realtà è andato sempre tutto bene. Le spiegazioni tranquille e pacate della maestra mi hanno messa sempre a mio agio.

LOUBNA: Affrontarli! Parlare, insistere è ciò che mi ha sbloccata quando ero in difficoltà.

RAHENA: Mi sono sempre sentita a mio agio.

AICHA: All'inizio ero spaesata. Poi ha capito il meccanismo e mi sono lasciata andare. Vedere le mie compagne fare le mie stesse cose, sbagliare e ripartire mi ha spronata a buttarmi e divertirmi.

NAZIHA: All'inizio, per la novità. Ricordo che i corsi degli altri anni erano diversi, quindi all'inizio non capivo. Ma la maestra era serena e sorridente, questo mi ha messa a mio agio. Mi sono sentita incoraggiata anche dalle mie compagne.

3. Quando ti sentivi a disagio, cosa ti ha aiutata a superarlo?

NADIA: Non mi sono sentita a disagio, anche mio marito mi dice sempre di non avere timore e la mia autostima sta crescendo.

LOUBNA: Affrontarli, parlare insistere.

RAHENA: Non è difficile affrontare certi temi. Anche parlare del mio paese mi piace, voglio sapere come dire le mie emozioni in italiano.

AICHA: Mi sono fatta coraggio, la mie compagne lo facevano.

NAZIHA: Affrontare, parlare, esporsi. Ho imparato a buttarmi e mi sono accorta di potercela fare, anche se l'italiano è difficile per me.

4. Durante questi ultimi mesi, hai notato dei miglioramenti nel tuo italiano? Se sì, puoi farmi un esempio?

NADIA: Grazie alla poesia, ho imparato ad esprimermi con il corpo e ho aumentato il bagaglio lessicale.

LOUBNA: Sì molto, riesco a parlare di più con mio marito (*è sposata con un italiano*), al supermercato chiedo da sola dove sono i prodotti, con l'aiuto dei gesti e di qualche parola imparata.

RAHENA: Negli ultimi mesi riesco a leggere meglio in italiano, mi esprimo meglio e vedo che mi capiscono di più. A scuola di mio figlio leggo le indicazioni (sui muri, cartelli) e i documenti da sola.

AICHA: Nel parlare con i miei figli e nel capire cosa dicono quando parlano italiano.

NAZIHA: Sento di essere più sciolta, ora capisco bene tutti i saluti e mi so presentare bene. Non riesco ancora a dire tutto, ma le informazioni fondamentali e a far capire come mi sento mi riesce bene ora.

5. Trovi utili gli esercizi imparati? (il respiro, lo stretching dei muscoli, la camminata etc) Pensi ti potrebbero servire durante le tue attività giornaliere?

NADIA: Direi proprio di sì, quando cammino per strada sto attenta alla postura.

LOUBNA: Sì, molto, il respiro e la poesia soprattutto. Sento che mi hanno aiutata tanto. E uso le registrazioni ora, come consigliatomi dalla maestra. (*sia durante il primo che il secondo periodo, ho spesso consigliato loro di registrare e riascoltare la propria voce a casa, per svolgere i compiti assegnati o semplicemente per allenarsi in italiano.*)

RAHENA: Sì molto. Specialmente il respiro - l'ho fatto la sera dopo la lezione e mi ha rilassata. Mentre lo facevo ripetevo a mente *inspirare -pancia gonfia ed espirare - pancia sgonfia*. Quando leggo e vedo un punto, mi ricordo di respirare perché lì finisce la frase.

AICHA: Mi sono piaciuti perchè erano nuovi e mi muovevo, ho conosciuto meglio anche le mie compagne. Ma non credo sarei capace di usarli da sola.

NAZIHA: Moltissimo. All'inizio mi facevano ridere, ma in realtà ero solo imbarazzata. Con il tempo ho capito che mi stavano servendo sia a scuola che fuori.

3.7 Un bilancio dell'esperienza

Il bilancio generale di questa esperienza di glottodidattica teatrale non può che essere positivo. I principali miglioramenti si sono registrati nella capacità di memorizzazione del lessico italiano, nell'abilità di comprensione delle indicazioni teatrali date dall'insegnante, nella fluidità dell'espressione orale nonché nella curiosità e nel livello di partecipazione delle alunne durante le attività. A proposito dell'ultimo punto menzionato, nell'ultimo mese di lezione le alunne tendevano ad andare al di là dell'esecuzione delle indicazioni teatrali e ponevano domande circa il significato specifico di alcuni termini ed espressioni utilizzate. Ad esempio, Nadia ha chiesto la differenza tra "gesto" e "movimento", Rahena chiedeva spesso il nome di alcuni parti del corpo specifiche, Aicha, vedendo che gli oggetti da porre in valigia durante la recitazione delle filastrocca erano contenuti in dei sacchetti trasparenti da freezer ne ha chiesto il nome preciso in italiano così da poterli cercare al supermercato. Considerati individualmente possono sembrare richieste banali, invece è bene interpretarli come sintomi di curiosità a apertura verso la lingua italiana, cosa che durante le lezioni frontali accadeva molto raramente.

Ulteriori risultati sono stati riportati nelle sezioni di ogni singola attività svolta.

D'altro canto, nonostante i soddisfacenti risultati ottenuti rispetto agli obiettivi iniziali del progetto infatti, vi sono anche degli aspetti che possono, in futuro, essere migliorati o approfonditi. Seguono alcune proposte.

La compresenza di due o più insegnanti è risultata fondamentale, specialmente per le valutazioni finali e le osservazioni in itinere. Un'insegnante si può concentrare sugli aspetti teatrali e l'altra su quelli più concernenti la lingua. In questo progetto, come detto sopra, la seconda insegnante nonché interprete di arabo poteva essere presente solamente una volta alla settimana. In futuro la sua presenza costante

potrebbe risultare di gran aiuto, sia durante l'organizzazione e lo sviluppo del laboratorio che alle partecipanti.

Una maggior quantità di incontri potrebbe essere dedicata all'articolazione di tutti i gruppi consonantici, con particolare attenzione a quelli geminati, ad esempio, o alle doppie. A seconda della L1 delle partecipanti, le insegnanti possono selezionare i fonemi che presentano maggiori difficoltà per le alunne. Anche in questi casi è consigliata l'associazione di un gesto o di un movimento durante la realizzazione dei fonemi. Allo stesso modo, maggiore attenzione potrebbe essere prestata ad esercizi vocalici, di fuoriuscita dei suoni attraverso il soffio o il respiro, anche senza prevedere la realizzazione di parole o frasi ma semplicemente di gruppi consonantici come /mml/, /fmm/, /ts/ etc.

Conclusión

En esta sección intentaremos dar respuestas a las tres preguntas de investigación combinando los datos obtenidos por los materiales bibliográficos, las respuestas de las alumnas a la entrevista de satisfacción y las observaciones llevadas a cabo durante el taller teatral.

Primera pregunta de investigación:

1. ¿Por qué y en qué medida el teatro puede ser considerado como una herramienta glotodidáctica estratégica?

Para comunicarse en lengua extranjera el estudiante necesita mucho más que conocimientos gramaticales, léxicos y morfosintácticos. En realidad, para comunicar no hace falta saber construir frases *correctas* sino que mensajes *eficaces*. En la comunicación la lengua es el medio a través del cual el hablante logra abarcar sus objetivos socio-pragmáticos, dentro de un contexto comunicativo definido. A la hora de hablar entonces es importante que el estudiante esté consciente de que tiene las capacidades necesarias para lograr sus finalidades comunicativas. Para que este tipo de confianza madure en los estudiantes, es necesario que los planes de estudio de las lenguas extranjeras establezcan momentos de uso de la lengua oral que sean significativos, performantes y divertidos para los alumnos, donde ellos no se sientan juzgados. El teatro es el ambiente ideal para que todo esto ocurra y no solamente cuando se requiere la interpretación de personajes irreales. Una primera causa de esto se encuentra en que el teatro tiene la capacidad de bajar el filtro afectivo, es decir, esa barrera compuesta por ansiedad, miedo al ridículo y falta de autoestima en sí mismo, que bloquea literalmente los hablantes a la hora de performar oralmente con la LS o L2. Esto se debe a varios aspectos entre los cuales, la técnica del *teacher in role*, el trabajo de identificación que el teatro requiere, la masiva inversión emocional por parte de los estudiantes, el aumento de la confianza en sí mismos dado por el logro de objetivos comunes y el sentirse parte de un grupo. Para profundizar lo que acabamos de decir, retomamos algunos puntos desarrollados a lo largo del capítulo dos de este trabajo. Antes que nada, la involucración de los profesores y la presencia masiva de las emociones hacen que el filtro afectivo baje drásticamente en los alumnos, llenando las clases de momentos altamente significativos y cautivadores. El *teacher in role* transforma la imagen del profesor a los ojos de los alumnos: no es juez sino que observador, no manda sino que guía, y se pone en la misma línea que los alumnos. En segundo lugar, la identificación con algo diferente de lo cotidiano por parte de los alumnos y del profesor hace que se cree un ambiente de respeto y aceptación recíproca que predispone a las personas a un estado de mayor relajamiento y diversión. Esto nos lleva al tercer punto, lo de la inversión emocional. En un taller teatral en lengua, los lazos emocionales que sobresalen son mayores con

respeto a una clase tradicional porque los alumnos están completamente sumergidos en algo que los acomuna a todos y donde cada uno tiene la posibilidad de expresarse libremente. Enseguida, por lo que concierne con la lengua meta, su implemento en el teatro es espontáneo y eso hace que la *performance* lingüística sufra menos de los posibles bloqueos provocados por el filtro afectivo. En efecto, el idioma empleado en un taller teatral es, precisamente, *un empleo, un medio* utilizado para comunicar, para solucionar conflictos. En otras palabras, los alumnos estudian el idioma de manera espontánea que les permite emplear la lengua también fuera del ambiente didáctico con consciencia y sin “terror del error”.

Además que al lenguaje, el teatro presta mucha atención a la cinestésica, que dentro del enfoque comunicativo cubre un papel esencial. Así como para la lengua meta, durante el taller teatral en LE o L2 también la cinestésica encuentra su espacio de enseñanza de manera natural. Los gestos se proponen y se absorben de manera integral a la lengua verbal y esto permite que los alumnos entiendan la función y el significado lingüístico de cada gesto de manera implícita y que incorporen los gestos y las expresiones faciales de manera correcta a la hora de hablar. En otras palabras, el teatro logra crear un espacio seguro, sin miedo al juicio o al error, donde los participantes se sienten animados a aprender la lengua *by doing*, es decir, en la práctica. Esto, a su vez, hace que el manejo de la competencia comunicativa se desarrolle de manera no artificial y divertida.

Segunda pregunta de investigación:

2. ¿Cuáles son los beneficios que el desarrollo de un taller teatral puede aportar al proceso de adquisición lingüística y de crecimiento personal?

Las observaciones surgidas de la primera pregunta de investigación ya sugieren algunos beneficios aportados por el teatro. Sin embargo, resulta necesario hacerlos explícitos. Antes que nada, es importante precisar que el teatro no aporta beneficios solamente lingüísticos, es decir, a la hora de performar con la lengua, sino que también extralingüísticos y personales. Basta con pensar en el desarrollo de la creatividad y de la imaginación, el trabajo en grupo que significa aprender a cooperar y gestionar posibles divergencias o conflictos, el respeto de las individualidades bien características que escolares de los participantes. En un taller teatral nunca se esfuerzan los estudiantes a caber en situaciones o en roles incómodos porque para construir un ambiente seguro y productivo, cada uno ha de sentirse respetado y a gusto con lo que hace.

En segundo lugar, el teatro permite poner la atención en lo extralingüístico como los rasgos suprasegmentales de la lengua, esenciales en un primer acercamiento a la lengua meta. De hecho, muchas actividades teatrales sirven para aprender a gestionar o mejorar aspectos como la postura, el tono de la voz, la duración y el ritmo y se trata casi siempre de actividades que preceden la producción

de palabras, frases o escenas en lengua. En un trabajo teatral, a diferencia de una clase tradicional, todo lo que tiene que ver con la comunicación no verbal es parte integrante de las clases desde el principio; el movimiento y la expresividad física son características fundamentales en una obra de teatro.

Los beneficios que afectan positivamente el aprendizaje y la adquisición lingüística son muchos. Como afirmado por las participantes al taller teatral realizado por nosotros, el trabajo cinestésico, es decir, la combinación de gestos y palabras, ha ayudado y mejorado el trabajo de comprensión, memorización y concentración. De la misma manera, durante la investigación empírica hemos observado un gran cambio en las capacidades de gestión del espacio, de la escucha y en la fluidez de la producción oral. Estos son elementos que aportan beneficios tanto desde para la lengua meta como para la creación de un grupo de trabajo unido y cooperativo.

Los estudiantes que toman parte en un taller teatral se encuentran sumergidos en un ambiente didáctico nuevo y estimulante, donde se les requiere compartir ideas y expresar emociones. De esta manera, los estudiantes sienten que participan en el proceso de creación artística, participación que resulta ser extremadamente motivante y motivo de confianza en sí mismos.

Los alumnos en un taller teatral pueden alimentar su creatividad y encontrar un espacio seguro en el que expresarse como personas y como estudiantes. Además, las actividades teatrales son flexibles e incluyen pluralidades de lenguajes capaces de acomodar diferentes estilos cognitivos, inteligencias y capacidades.

Finalmente, tanto el hecho de trabajar con la lengua extranjera o segunda como la heterogeneidad de las aulas didácticas, brindan a la creación de un intercambio comunicativo *entre* culturas. Esto alimenta importantes sentimientos de acogida y cooperación y, al mismo tiempo, hace que el teatro se convierta en un real encuentro con el extranjero.

Tercera pregunta de investigación:

3. ¿Puede el teatro ser una llave para promover la comunicación y la adquisición del italiano L2 con todo tipo de discentes, independientemente de la edad anagnrífica o del grado de escolarización?

El grupo de participantes a la investigación empírica estaba compuesto por mujeres extranjeras analfabetas y débilmente escolarizadas de edad comprendida entre los 27 y los 46 años, provenientes de Marruecos, Túnez y Bangladesh. Así que nuestra respuesta a la tercera pregunta de investigación se basa sobre este tipo de discentes. Durante nuestro taller teatral ha sido comprobado que todos los beneficios mencionados en la sección precedente y analizados en la literatura de referencia quedan válidos también para los discentes adultos con escaso conocimiento de la lengua meta y de la lengua

primera. Esto tiene que ver con que las mujeres adultas que viven en condiciones de analfabetismo sufren graves carencias de autoestima, de inferioridad y de marginalización, especialmente si son extranjeras en el país donde viven. El teatro, en cuanto lugar seguro y heterogéneo, resulta ser un contexto de enseñanza y aprendizaje óptimo, capaz de aportar no solamente conocimientos lingüísticos sino también de alimentar el intercambio cultural y la confianza en sí mismas. De hecho, los alumnos que toman parte en un taller teatral aprenden a crear algo único e irrepetible sirviéndose de sus habilidades, competencias, ideas y cuerpos. Esto se debe a que el objetivo de un taller teatral no es representar algo ficticio, sino que darnos los instrumentos para aceptar nuestras debilidades y aprovechar al máximo nuestras fortalezas.

Las actividades teatrales y de dramatización no han sido, en ningún momento, presentadas como un juego o un momento recreativo y sus objetivos han sido siempre explicitados por las profesoras presentes en el aula. En esto la técnica del *teacher in role* ha tomado un papel esencial porque ha roto la dinámica de la clase tradicional entregando así una figura que guíase las alumnas en los ejercicios y que los cumpliera con ellas, evitando así sentimientos de vergüenza o confusión.

En conclusión, creemos conveniente considerar la actividad teatral como una herramienta estratégica en la didáctica de la lengua italiana L2. No obstante los límites impuestos por la emergencia sanitaria y la muestra reducida de los participantes, creemos que este trabajo pueda representar un recurso atendible para hacer ameno el aprendizaje de una lengua y desarrollar habilidades relacionales y de aptitud, a través de un enfoque global. Este análisis cualitativo y exploratorio solo representa una pequeña contribución en el vasto panorama de estudios en materia pero, al mismo tiempo, creemos que puede contribuir a atraer mayor interés por parte de investigadores, instituciones educativas y, naturalmente, profesores. A este propósito, retomamos aquí la reflexión destacada a lo largo de este trabajo acerca de la necesidad de proporcionar cambios e innovaciones significativas en el panorama glotodidáctico y, en general, escolar debido a que este último ha de ir de la mano con la innovación social. Innovaciones que resultan aún más necesarias y factibles en cuanto termine esta terrible e impactante emergencia sanitaria.

El teatro, si bien arte antiguo, resulta siempre contemporáneo porque nos ayuda a poner luz y atención sobre temas políticos, ambientales, personales y sociales, como dijo Emma Dante, escenógrafa y directora teatral durante una entrevista en 2013 “[...] la humanidad no puede vivir sin el Teatro. Quizás un día se podrá vivir sin el cine, pero sin el Teatro es imposible. Al menos mientras exista el hombre, mientras exista el espejo, el reflejo de nosotros mismos que respira, tan vivo como nosotros. [...] Hay una crisis ideológica, eso sí, pero creo que lo que se puede hacer con una bombilla en el escenario, no se pondrá nunca, porque no es la falta de dinero o la ausencia de la burguesía en la sala o la moda lo que lo detiene. No está ligado a las modas, el Teatro. Su vocación principal es investigar en lo humano, en la forma viva”.

Bibliografia

Ardissino E., 2010, “Imparare L’italiano L2/LS con testi teatrali”, Università di Torino, Italiano LinguaDue, n. 1.

Balboni P., 2014, *Didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Bonacci Editore.

Balboni P., 2017, *Le sfide di Babele - insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università.

Balboni P., 2018, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, UTET Università.

Bertolotto G., 2013, *Imparare a leggere e scrivere in età adulta - Il caso delle donne arabofone analfabete a Torino*, EL.LE Vol. 2., n. 3, pp. 691-709, ISSN 2280-6792.

Borri A., 2012, “Un curriculum per apprendenti analfabeti in lingua madre”, Bolzano.

(<https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/lingue/migrazione-alfabetizzazione/formazione-docenti.asp>)

Borri A., 2019, “Insegnare italiano L2 ad apprendenti analfabeti o scarsamente scolarizzati”, Bolzano.

(<https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/lingue/migrazione-alfabetizzazione/formazione-docenti.asp>)

Cabrera Montesdeoca, C., 2012, “ La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE. Una experiencia en las clases de español para ágrafos”, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Cante Valles, J. “El nacimiento de una nueva profesión. Los autores-representantes (1540-1560)”, in *Edad de Oro*, XVI, 1997, pp. 109-120.

Caon F., 2010, *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*, Guerra Editore.

Caon F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Università Ca’ Foscari.

Caon F., Tonioli V. (a cura di), 2016, “La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa” in Melero Rodriguez, Carlos A. *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, pp. 137-154, ISBN [print] 978-88-6969-073-0.

Cognigni, 2014, “Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in italiano L2 - Uno studio di caso presso le donne del ricongiungimento familiare”, in *EL.LE* Vol. 3, n. 3, Venezia, Edizioni Ca’ Foscari pp. 465-482.

Daloiso M., 2009, “I fondamenti neuropsicologici dell’educazione linguistica”, Venezia, Edizioni Ca’ Foscari.

Danzi D., Danzi G. (a cura di), 2016, *Glottodidáctica Teatral*, España, ÑAQUE Editora.

Fonio F., Masperi M., (a cura di), 2016 “Approcci teatrali nella didattica delle lingue. Parola, corpo, creazione - Introduzione”. *Lingua e nuova didattica*, LEND (2), hal-01955530.
<https://www.rivistalend.eu/>

Giovannini M., 2014, “La marginalità della cinesica nella manualistica dell’italiano L2, in *EL.LE* Vol. 3, n. 2, pp. 297-312, ISSN 2280-6792.

Inghilterra R., 2018, “Immigrati analfabeti e italiano L2: la sfida didattica”, Università Ca’ Foscari Venezia.

Magnani M., 2002, “IL teatro nella glottodidattica: un’esperienza tra teoria e prassi”, Università di Urbino. <https://www.ledonline.it/index.php/linguae/>

Milici A., 2019, “L’uso di tecniche teatrali nell’insegnamento-apprendimento di una LS/L2” in *Cuadernos de filologia italiana*, n. 26, pp. 57-73.

Nitti P., 2015, “Alfabetizzare gli adulti stranieri. Prospettive metodologiche per la didattica” in *Nuova Secondaria*, n. 8, anno XXXII.

Ojeda Calvo, M., 2011, “Poetas y farsantes” in *El autor del Siglo de Oro. Su estatus intelectual y social*, España, pp. 291-303.

Paolini D., 2017, “Sobre el conocimiento de Plauto y Terencio en Italia y España en el siglo XV”, en *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios latinos*, pp. 303- 316, ISSN: 1131-9062.

Pirola C., 2011, “Process Drama e l’affascinante ruolo dell’insegnante: come insegnare una lingua facendo teatro”, *Italiano LinguaDue*, n. 1., Università di Milano.

Rodari G., “La valigia dell’emigrante” in *Il treno dell’emigrante*, 1952.

Russo G., 2015, “*GIVING VOICE*”: un’esperienza di alfabetizzazione e di inclusione sociale attraverso il teatro, Università degli Studi di Milano Statale.

Saccuti, 2018, “Il Process Drama. Intervista a Erika Piazzoli”, Bollettino itals, n. 72. ISSN: 2280-6792

Sanz del Río, E., 2018, “Séneca trágico y moral en el Renacimiento español: las traducciones de fray Luis, Mal Lara y Herrera”, in *Revista de Estudios Latinos* n. 18, pp. 181-202.

Serragiotto, 2016, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Torino, Bonacci Editore.

Turati N., Gaspari G., Stimmatini S., 2021 (a cura di), “Permessi di Soggiorno, Cittadinanza e Lingua italiana Cosa fare?”, Rete Linguistica Alto Vicentino. Allegato 1.

Sitografia

A.S.A - Associazione Solidarietà in Azione ODV: www.asa-onlus.org

CORDIS - Commissione Europea - “Leggere fa bene al cervello”
<https://cordis.europa.eu/article/id/32801-scientists-find-reading-does-the-brain-good/it>

Diccionario de la lengua espanola - RAE: dle.rae.es/

EIGE, 2019, “Gender-sensitive education and training for the integration of Third-Country Nationals” Luxembourg, Publications Office of the European Union, ISBN 978-92-9470-979-0
<https://eige.europa.eu/publications/gender-sensitive-education-and-training-integration-third-country-nationals-study>

Global Education Meeting 2018 - Brussels Declaration
https://en.unesco.org/sites/default/files/2018-12-07_brussels_declaration.pdf

I misteri del nostro cervello e la plasticità cerebrale, Daniela Mapelli, TEDxPadova Salon:
<https://www.youtube.com/watch?v=3WqXzQBY6cg>

Instituto Cervantes - *Centro Virtual Cervantes*: www.cervantesvirtual.com

Laboratoto itals - Ricerca e Didattica dell'italiano a stranieri: www.itals.it

Leggi e Scrivi - alfabetismi di arrivo, di partenza e di ritorno: www.leggiescrivi.com

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca - Istruzione degli adulti:
www.miur.gov.it/istruzione-degli-adulti

Nozionario di Glottodidattica del laboratorio *itals*: www.itals.it/nozion/noziof.htm

Pagina Facebook ufficiale della Rete Linguistica Alto Vicentino
<https://www.facebook.com/retelinguisticaaltovicentino/>

Primo convegno internazionale di glottodidattica teatrale in Spagna - Glotodidáctica teatral:
<https://www.youtube.com/watch?v=WcXBTQpV3zQ&t=368s>

Professor Spitilli G., "Oralità e scrittura" in "Antropologia culturale 2020", Università di Teramo -
https://elearning.unite.it/pluginfile.php/195495/mod_resource/content/1/Antropologia%20Culturale_2020_UNITE_5.pdf

Sciece direct - Planum Temporale
<https://www.sciencedirect.com/topics/neuroscience/planum-temporale>

"Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1" a cura degli enti certificatori dell'italiano L2
<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/protocollo-sperimentazione-CLIQ-Pre-A1.pdf>

Sito ufficiale di A.I.T Sa. M - Associazione italiana tutela salute mentale: www.aitmam.it

Sito ufficiale UNESCO: en.unesco.org

Ugolini P., 2007 "Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento (modelli VAK e Felder-Silverman)" in "Bollettino itals aprile 2007", n. XIX,

<https://www.itals.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di-apprendimento-modelli-vak-e-felder-silve-rman>

UNESCO Italia <http://www.unesco.it/>

UNESCO, UIS, 2017, “More than one-half of children and adolescents are not learning worldwide”,
Fact Sheet n. 46, UIS/FS/2017/ED/46.

uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf

Unhcr - Operational Data Portal - Refugee Situation <http://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean>

World Inequality Database on Education www.education-inequalities.org/

Rete Linguistica AltoVicentino

**Permessi di Soggiorno
Cittadinanza e Lingua Italiana
Cosa Fare?**

GUIDA ANNO 2021

a cura di

Greta Gaspari

Sofia Stimmatini

Nereo Turati



Da giugno del 2010 lo Stato italiano,
come gli altri paesi dell'Unione Europea,
chiede alle persone migranti
che hanno **più di 14 o 16 anni**
di superare dei test di Lingua Italiana
per risiedere regolarmente a lungo in Italia.
Da dicembre 2018 questo vale anche per chi
desidera la **cittadinanza italiana**.

IL CORSO DI "CULTURA CIVICA"

Entro 90 giorni dalla data di richiesta del primo permesso è necessario frequentare **un corso di 10 ore per la "Conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia"**. Sono previste due modalità:

MONOLINGUA,

in gruppo con una/un insegnante e una mediatrice linguistica;

PLURILINGUA,

individuale con ascolto e video al computer in cuffia.

Al termine delle 10 ore, da fare in un CPIA, è previsto un test in forma orale di circa 7/10 minuti davanti a due insegnanti, uno/a che guida l'esame e un altro/a che ascolta.

Ecco come si svolge:

A) breve presentazione del/della candidato/a, guidata dall'insegnante che esamina;

B) il/la candidato/a sceglie un argomento da tre diversi tipi:

1. vita civile, Costituzione, Carta dei Valori della Cittadinanza e dell'Integrazione;
2. ordinamento dello Stato;
3. sanità, scuola, servizi sociali, lavoro ed obblighi fiscali.

Segue un colloquio che parte dall'argomento scelto, con la possibilità di utilizzare immagini o oggetti d'uso quotidiano, con riferimento all'esperienza concreta del/della candidato/a, ma **trattando gli argomenti 1. 2. 3.**

C) Valutazione su **TRE LIVELLI**:

1° Elevato

La prova è superata in modo completo:
il/la candidato/a affronta tutti i temi previsti, mostra di capire e chiede raramente all'insegnante di ripetere.

2° Buono

La prova è superata in modo abbastanza completo:
il/la candidato/a affronta buona parte dei temi previsti, mostra quasi sempre di capire e chiede a volte all'insegnante di ripetere; dà risposte in forma breve e con qualche incertezza.

3° Sufficiente

La prova è superata ma in modo non del tutto completo:
il/la candidato/a mostra di orientarsi sui temi del colloquio, risponde con qualche difficoltà, richiede spesso all'insegnante di ripetere, dà risposte non sempre corrette.

Per ottenere il rinnovo del permesso di soggiorno e dopo la firma in Questura del documento chiamato "**Accordo di Integrazione**" (il permesso di soggiorno "A PUNTI"), bisogna dimostrare di aver raggiunto, entro un massimo di 36 mesi dalla prima richiesta, almeno il livello A2 di Lingua Italiana previsto dal Quadro Comune Europeo delle Lingue (QCER).

Nel momento del rinnovo si deve allegare alla domanda un **ATTESTATO** o un **CERTIFICATO**.

Nel caso non sia possibile, si deve fare la domanda per sostenere un test A2 in una sede CPIA e in una data comunicati dalla Prefettura.

IL LIVELLO A2 in poche parole (dal modello ministeriale di attestato CPIA)

ASCOLTO

Comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si parli lentamente e chiaramente; comprendere espressioni riferite ad argomenti come ad esempio: la persona, la famiglia, gli acquisti, i luoghi dove si abita e si vive, il lavoro, purché si parli lentamente e chiaramente.

LETTURA

Comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e concreto, scritti nel linguaggio che si usa di solito nella vita di tutti i giorni e/o sul lavoro.

COMUNICAZIONE ORALE E SCRITTA

Comunicare negli scambi di vita quotidiana, ponendo e comprendendo domande semplici, rispondendo in modo da farsi comprendere;

scambiare informazioni su argomenti e attività conosciute riferite alla famiglia, all'ambiente, al lavoro e al tempo libero;

scrivere brevi e semplici appunti, relativi a bisogni immediati, usando parole e frasi conosciute.

PRODUZIONE ORALE

descrivere o presentare in modo semplice persone, situazioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, usando semplici espressioni e frasi legate insieme per indicare le proprie preferenze.

PRODUZIONE SCRITTA

Scrivere una serie di espressioni elementari e frasi legate da "e", "ma", "perché" riferite a situazioni di vita sociale, culturale e lavorativa;

scrivere una semplice lettera personale su argomenti e attività conosciute, riferite alla famiglia, all' ambiente, al lavoro e al tempo libero.

TEST A2

con **ATTESTATO** alla fine di un corso del CPIA

I corsi di livello A2 offerti dal CPIA nelle diverse sedi durano, di regola, **80 ore**. Per la validità del corso e per poter sostenere l'esame bisogna avere almeno il **70% delle presenze (56 ore)**.

Ecco cosa prevede l'esame finale di un corso A2 del CPIA

ASCOLTO

almeno 2 prove di comprensione di brevi messaggi **ascoltati**;

LETTURA

almeno 2 prove di comprensione di **testi letti con informazioni**;

SCRITTURA

almeno 2 prove di produzione di **semplici testi scritti** (brevi messaggi e breve testo biografico);

PARLATO

conversazione con una/un docente su argomenti studiati nel corso e riferiti all'esperienza personale.

Il test è superato con la sufficienza in tutte le prove.

TEST A2 con CERTIFICATO

Chi non può seguire un corso del CPIA ma pensa di avere una buona preparazione in Lingua Italiana, può iscriversi ai test per ottenere un CERTIFICATO da una delle due Università che hanno sedi per la certificazione in provincia:

Università per Stranieri di **Siena** (certificato **CILS**)

Università per Stranieri di **Perugia** (certificato **CELI**).

A2 integrazione CILS

È una Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena.

Si tratta di un titolo di studio che attesta la conoscenza linguistica e la capacità di comunicare in Italiano.

A chi è rivolto?

Possono sostenere la CILS tutti i cittadini stranieri senza limiti di età. Non sono richiesti particolari titoli di studio.

Perché è utile?

Il livello A2 integrazione permette di avere il permesso di lungo soggiorno.

Il certificato NON HA SCADENZA.

Quanto costa?

A2 integrazione ha un costo di 40 euro -

Contattare segrcils@unistrasi.it

Dove farlo in Provincia di Vicenza?

CPIA

Arzignano, Bassano del Grappa, Noventa, Vicenza Ovest
- <https://cpiavicenza.edu.it>

Ass.ne "Il Mondo nella Città"

Schio - <https://www.facebook.com/ILMondoNellaCitta/scuola@ilmondonellacitta.it>

Coop. "Pari Passo"

Vicenza - <https://www.cooperativaparipasso.org>

L'esame

Valuta **quattro abilità**:

comprensione dell'ascolto

(2 prove: minidialoghi - monologhi informativi);

comprensione della lettura

(2 prove: completamento del testo con parole mancanti;
completamento frasi con abbinamento);

produzione scritta

(2 prove: descrizione immagine; risposta breve a
messaggi);

produzione orale

(2 prove: un dialogo di 2/3 minuti circa; un monologo di 1
minuto e mezzo circa).

NON c'è nessuna prova di grammatica!

La durata delle prove è di 2 ore e 15 minuti circa,
escluse le pause.

Il punteggio totale **massimo** ottenibile è **60**.

Il punteggio **minimo** è **34**.

NB: in caso di mancato superamento della prova, non è possibile ripetere solo le abilità non superate ma è necessario ripeterle tutte.

I risultati degli esami si possono vedere direttamente on line sul sito:

<https://online.unistrasi.it/riscils.asp> scrivendo nella finestra il numero di matricola fornito il giorno dell'esame e la data di nascita.

Bisogna attendere circa 60 giorni per il livello A2 e altri, 40 giorni per l'esame B1 cittadinanza.

ATTENZIONE

Fin quando l'emergenza sanitaria dovuta al diffondersi del Covid-19 continua, gli esami **A2 integrazione** si terranno **solamente in modalità orale in presenza, valutando solamente la capacità di capire messaggi orali e comunicare oralmente in modo adeguato al livello e alla situazione proposta.**

Esempio della prova orale

Dopo una breve presentazione personale (3-4 minuti: Come ti chiami? Quanti anni hai? Di dove sei? - Da quanto tempo vivi in Italia? - Dove vivi in Italia? Descrivi descrivi la città in cui vivi - Cosa fai nella vita, studi o lavori? Come passi una tua giornata normale? - Dove hai imparato la lingua italiana? ecc.) comincia la...

Prova n.1

breve dialogo fra candidato ed esaminatore di 2-3 minuti.
Esempi:

A) vai al Centro per l'Impiego della tua città per cercare un nuovo lavoro. Chiedi all'impiegato i lavori disponibili.

B) vai in un negozio di abbigliamento per comprare un regalo a un tuo amico o a una tua amica. Domanda consiglio alla commessa.

Prova n.2

breve monologo di 2-3 minuti.

Esempi:

- a) Una ricetta di cucina che ti piace o che fai spesso.
- b) Il tuo tempo libero.

CALENDARIO ESAMI CILS 2021		
DATE ESAMI	LIVELLO	SCADENZA ISCRIZIONE
15 aprile	A2 - B1 cittadinanza	40 giorni prima della data d'esame. Contattare la sede CPIA per tempo!
10 giugno	A2 - B1 cittadinanza (e tutti i livelli)	
22 luglio	A2 - B1 cittadinanza	
21 ottobre	A2 - B1 cittadinanza	
2 dicembre	A2 - B1 cittadinanza (e tutti i livelli)	

A2 integrazione CELI

(Certificazione Lingua Italiana - CELI 1 I)

È la certificazione dell'Università per Stranieri di Perugia. Ha la stessa validità della CILS (vedi sopra).

Quanto costa?

Per gli iscritti ai corsi di italiano del CPIA di Vicenza la taxa d'iscrizione è di 50€.

Per i NON iscritti ai corsi di italiano del CPIA di Vicenza la taxa d'iscrizione è di 100€.

Inoltre per avere il certificato è necessario il pagamento della marca da bollo da € 16,00.

Dove farlo in Provincia di Vicenza?

CPIA

sedi di Schio e Vicenza Est - <https://cpiavicenza.edu.it>

CALENDARIO ESAMI CELI 2021		
DATE ESAMI	LIVELLO	SCADENZA ISCRIZIONE
12 maggio	A2 - B1 cittadinanza	3 aprile
21 luglio	A2 - B1 cittadinanza	16 giugno
22 settembre	A2 - B1 cittadinanza	17 agosto
23 novembre	B1 cittadinanza	12 ottobre

Verificare aggiornamenti:

<https://www.unistrapg.it/it/certificati-di-conoscenza-della-lingua-italiana/calendario-esami-celi-e-dils-pg>

Per sicurezza contattare le sedi CPIA per tempo!

L'esame CELI

Rispetto all'esame CILS (vedi sopra) l'ordine delle prove è diverso e anche i materiali utilizzati, che sono foto, cartelli, pubblicità, avvisi ecc. come materiali da leggere o da completare. L'esame è composto da:

LETTURA

4 prove di lettura (testi brevi e immagini)

SCRITTURA

2 prove di produzione scritta

(messaggi e racconto biografico con frasi-guida)

ASCOLTO

3 prove di testi brevi (Si risponde soprattutto con immagini)

PARLATO

vedi CILS

La durata dell'esame è di 2 ore e 10 minuti circa.

L'esame è SUPERATO con uno di questi risultati:

A (ottimo) - **B** (buono) - **C** (sufficiente).

Si può conoscere il risultato entro **tre mesi dalla data dell'esame**.

Si può vedere via Internet il proprio risultato direttamente dall'area riservata nel sito **www.cvcl.it**, inserendo il numero di matricola e la data di nascita.

NB: in caso di mancato superamento della prova, non è possibile ripetere solo le abilità non superate ma è necessario ripeterle tutte.

ATTENZIONE

Fin quando l'emergenza sanitaria dovuta al diffondersi del Covid-19 continua, gli esami **A2 integrazione** si terranno **solamente in modalità orale in presenza, valutando solamente la capacità di capire messaggi orali e comunicare oralmente in modo adeguato al livello e alla situazione proposta.**

Il TEST A2 per ex "Carta di soggiorno" (A2 "Prefettura")

I cittadini stranieri che richiedono il **permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo** (almeno 5 anni di residenza continuativa) e che non hanno altro modo per dimostrare la conoscenza della lingua italiana devono sostenere uno specifico **test gratuito**, uguale in tutti i CPIA del Veneto.

Non tutti i richiedenti tale documento sono obbligati a sostenere il test.

Non deve fare il test:

- a) chi ha meno di 14 anni;
- b) chi possiede la **Certificazione** di conoscenza della lingua italiana di **livello A2 o superiore**
CILS (Università per stranieri di Siena);
CELI (Università per stranieri di Perugia);
IT (Università di Roma Tre);
PLIDA (Società Dante Alighieri);
- c) chi ha un attestato di conoscenza della lingua italiana di livello A2 o superiore rilasciato da un CPIA per la frequenza di un corso di lingua con esame finale (vedi sopra);
- d) chi ha il diploma di scuola media o superiore rilasciato in una scuola italiana o in un CPIA;
- e) chi frequenta una Università italiana statale o non statale legalmente riconosciuta;
- f) chi è entrato in Italia come dirigente, professore universitario, interprete e giornalista;
- g) chi ha **gravi limitazioni** alla capacità di apprendimento linguistico (età, patologie o handicap).
È necessaria una certificazione medica rilasciata da una struttura sanitaria pubblica.

Struttura del Test

Il Test si compone, dunque, di **tre parti**:

- 1) **2 prove** di comprensione dell'ascolto;
- 2) **3 prove** di comprensione della lettura;
- 3) **2 prove** di produzione scritta.

La prova di **comprensione dell'ascolto** è formata da due testi brevi da ascoltare:

- A) comprensione orale di una conversazione tra madrelingua;
- B) comprensione orale di annunci e istruzioni;

La prova di **comprensione della lettura** è formata da tre testi brevi da leggere:

- A) testo di tipo informativo;
- B) testo di tipo annuncio, comunicazione, istruzioni;
- C) frasi suddivise in due parti da ricomporre.

La prova di **produzione scritta** è formata da due brevi testi:

- A) risposte a SMS (messaggini);
- B) testo da 30 a 50 parole (invito, mail, racconto, descrizione...)

Le prove del test hanno una durata di **60 minuti** in tutto. Per superare il test bisogna raggiungere almeno **80 punti** su un **massimo di 100** (ascolto e lettura 35 ciascuna, scrittura 30).

Candidati con scolarità limitata o nulla (analfabeti funzionali)

Con riferimento alla Circolare **MIUR n. 463 del 20 febbraio 2012**, il CPIA può adattare il test A2 per le persone analfabete con una prova **ORALE** che **SOSTITUISCE** le prove di **LETTURA** e **SCRITTURA**.

La parte di ascolto va fatta invece **COMPLETAMENTE** (2 prove). La commissione individua possibili candidati analfabeti attraverso una scheda da compilare prima di cominciare le prove del test. Alla fine del test agli eventuali candidati si propone una **PROVA ORALE**, che prevede una semplice presentazione e un semplice dialogo a partire dagli argomenti delle prove di lettura. Inoltre, prima della prova orale, il candidato deve firmare una **DICHIARAZIONE DI ANALFABETISMO FUNZIONALE**.

Come fare l'iscrizione al test

Per iscriversi al test, il cittadino straniero si deve collegare al sito: <http://testitaliano.interno.it> e compilare la domanda entrando nella propria area riservata. Bisogna scrivere i dati dei seguenti documenti: permesso di soggiorno attuale, documento di identità, residenza ed eventuale domicilio. Se tutto è regolare, entro 60 giorni la Prefettura comunica per lettera la sede CPIA dove fare il test, la data e l'orario.

Il candidato deve presentarsi con un po' di anticipo sull'orario di inizio, **portando con sé la lettera della Prefettura, il permesso di soggiorno, un documento di identità valido** e una penna nera o blu.

**Chi si dimentica un documento, non è ammesso al test!
Non è possibile portare bambini.**

Il risultato del test è consultabile da parte del richiedente sul sito: <http://testitaliano.interno.it>.

Una volta superato il test, **non viene rilasciato alcun attestato.**

Se il test è negativo, si può ripetere la prova presentando una nuova domanda sul sito:

<http://testitaliano.interno.it>

Non c'è un limite al numero di volte per la ripetizione del test.

L'esame per LA CITTADINANZA

DATE ESAMI A2 "Prefettura" 2021							
venerdì 9 aprile	venerdì 14 maggio	venerdì 18 giugno	venerdì 2 luglio	venerdì 3 settembre	venerdì 15 ottobre	venerdì 26 novembre	venerdì 17 dicembre

(B1 Cittadinanza)

L'esame B1 Cittadinanza è rivolto SOLO ad adulti interessati all'ottenimento della cittadinanza italiana (Legge 1 dicembre 2018, n.132) ed è **valido solamente** per questo tipo di domanda.

Verifica le competenze linguistico-comunicative previste dal QCER (vedi sopra) necessarie per usare la lingua italiana **in modo autonomo ed adeguato** nelle situazioni di vita in Italia, nella sfera personale, pubblica, lavorativa e della formazione.

Chi possiede questo livello è in grado di comprendere i punti principali di un discorso chiaro in italiano standard e di leggere i testi scritti che incontra di frequente nella vita quotidiana. La produzione orale e scritta è efficace anche se contiene errori.

Si può fare l'esame per la cittadinanza italiana sia Cils che Celi.

Proponiamo l'esame CILS perché è più diffuso nella provincia di Vicenza (vedi sopra sedi e calendario A2 CILS).

COSTO DELL'ESAME: 100 EURO.

L'esame si compone di 4 parti:

1ª **COMPRESIONE DELL'ASCOLTO:** 2 prove

2ª **COMPRESIONE DELLA LETTURA E RIFLESSIONE**

GRAMMATICALE: 2 prove

3ª **PRODUZIONE SCRITTA:** 1 prova

4ª **PRODUZIONE ORALE:** 1 prova

La durata totale dell'esame è di 2 ore e 15 minuti circa.

L'esame è superato con un punteggio di **28 punti su 48.**

NB: in caso di mancato superamento della prova, non è possibile ripetere solo le abilità non superate ma è necessario ripeterle tutte.

ATTENZIONE

Fin quando l'emergenza sanitaria dovuta al diffondersi del virus Covid-19 continua, l'esame B1 Cittadinanza sarà **solamente in MODALITÁ ORALE in presenza, valutando solamente la capacità di capire messaggi orali e comunicare oralmente in modo adeguato al livello e alla situazione proposta.**

Il test di Produzione orale è individuale e comprende una **breve presentazione personale e una prova.**

Il test di Produzione orale ha una durata da 12 a 15 min.

1) Presentazione personale (durata 7-8 minuti): dare informazioni personali sulla base di domande poste dall'insegnante esaminatore.

La conversazione è **guidata** seguendo una serie di domande su argomenti personali: la famiglia, le relazioni sociali, la vita quotidiana, gli interessi, il tempo libero, i luoghi frequentati nella vita quotidiana. Si invita il candidato a scegliere tra due possibili argomenti.

Esempio:

- Ti piace viaggiare? Racconta un viaggio che hai fatto...
- Ti piace leggere o andare al cinema? Racconta un libro che hai letto o un film che hai visto...

2) Prova di conversazione a due (durata 6-7 minuti).

Il candidato dimostra di aver compreso quanto ascoltato,

sostenendo la conversazione, dando spiegazioni, di esprimendo il proprio punto di vista e commentando quello dell'esaminatore.

Esempio:

- Preferisci vivere in città o in campagna? Quali sono i vantaggi e gli svantaggi?
- Quali sono gli aspetti della cultura italiana che senti più lontani rispetto alla tua cultura?
- L'assistenza sanitaria in Italia e nel tuo Paese: somiglianze e differenze.

- Quali documenti ti servono per ottenere la cittadinanza italiana? Quali sono le procedure?

Per altre informazioni si possono consultare i seguenti siti:

<https://cils.unistrasi.it/98/85/Perché-sostenere-un-esame-di-Certificazione-CILS.htm>

<https://cils.unistrasi.it/193/Novità-esami-CILS.htm>

<https://www.facebook.com/Università-per-Stranieri-di-Siena-CILS-1863512343962105>

<https://www.unistrapg.it/it/certificati-di-conoscenza-della-lingua-italiana/celi-i-certificati-di-lingua-italiana-per-immigrati>

<https://www.cooperativaparipasso.org>

<https://www.facebook.com/CooperativaPariPasso/>

<https://www.facebook.com/ILMondoNellaCitta>
scuola@ilmondonellacitta.it

La Rete Linguistica AltoVicentino

Prende vita nell'autunno del 2020 senza nessuna forma giuridica.

Nasce qualche anno prima dall'amicizia personale tra due soci di A.S.A. odv di Thiene e Futuro Presente di Piovene, impegnate nel proporre corsi di lingua e cultura italiana a donne straniere, che non possono accedere ai corsi del CPIA. A maggio 2018 organizzano un primo incontro di conoscenza e scambio con altre realtà simili che operano nel territorio.

Con l'accompagnamento, la professionalità e la gentile disponibilità del docente di Italiano L2 Nereo Turati, conosciuto in un seminario organizzato dal Centro Linguistico dell'Università di Padova, nell'anno seguente, danno vita ad un primo corso di formazione per insegnanti, suddiviso in due gruppi (alfabetizzazione preA1 e livelli A1/A2). Un secondo corso di formazione, causa pandemia sarà sostituito con incontri via Meet (con la Prof. Elena Duso del Centro Linguistico UniPd, e con lo stesso Nereo Turati).

La Rete Linguistica AltoVicentino si propone di:

- *Essere crocevia di conoscenza e scambio di esperienze fra le varie realtà del territorio impegnate nell'alfabetizzazione degli immigrati.*
- *Proporre percorsi formativi per le insegnanti volontarie.*
- *Diventare una realtà che possa interfacciarsi con gli Enti Pubblici.*
- *Essere portavoce delle istanze delle nostre studentesse e dei nostri studenti in tutti quegli ambiti che si interessano di immigrazione, integrazione ed inclusione sociale.*



Rete Linguistica AltoVicentino

retelinguisticaaltovi@gmail.com

<https://www.facebook.com/retelinguisticaaltovicentino>

Indicazioni per la somministrazione delle prove individuali d'ingresso liv.preA1 / (A+B)

1. Colloquio di accoglienza

Salutare, qualificarsi, e rivolgere qualche domanda al/alla corsista relativamente ai dati personali. Utilizzare le forme più semplici e comprensibili, anche mediante lingua franca se necessario. Lo scopo è di avviare un semplice scambio comunicativo, mettendo a proprio agio il/la corsista in un clima di fiducia reciproca.

Esempi di domande (vedi scheda colloquio)

A> Come ti chiami?

WHAT'S YOUR NAME?

B> Di dove sei?

WHERE ARE YOU FROM?

C> Dove abiti?

WHERE DO YOU LIVE?

D> Quanti anni hai?

HOW OLD ARE YOU?

E> Sei andato a scuola
nel tuo paese?

*DID YOU ATTEND ANY SCHOOL
IN YOUR COUNTRY?*

F> Se sì, per quanto tempo?

FOR HOW MANY YEARS?

G> Che tipo di scuola?

(statale, coranica o altro)

*WHAT KIND OF SCHOOL WAS IT?
(PUBLIC SCHOOL, MADRASA,
OTHERS)*

H> Che lingue parli?

WHAT LANGUAGES DO YOU SPEAK?

I> Che lingua parli

in famiglia?

*WHAT LANGUAGE DO YOU SPEAK
WITH YOUR FAMILY?*

L> Sai leggere?

CAN YOU READ?

M> (Se sì):

bene, male, così così?

WELL, BADLY, MORE OR LESS?

N> Sai scrivere?

CAN YOU WRITE?

O> (Se sì):

bene, male, così così?

WELL, BADLY, MORE OR LESS?

P> Proviamo a leggere

e scrivere?

LET'S TRY TO READ AND WRITE?

2. LETTURA/SCRITTURA

Passare poi alla scheda contenente la tabella delle **21 lettere e 10 parole**.

a> Far scrivere **nome, cognome e data**. Nel caso non lo sappia fare in autonomia, consentire la copia da un documento o dalla scheda di iscrizione. Annotare le modalità e eventuali difficoltà, utilizzando il riquadro ("altro") in fondo alla scheda di valutazione del colloquio.

b> Far leggere le **lettere** dell'alfabeto una per volta in sequenza dopo aver coperto il resto della scheda con un foglio bianco. Segnare, nella scheda del somministratore, quelle lettere non correttamente o non lette. Le lettere riconosciute come tali, **anche se pronunciate col nome o con i suoni della lingua d'origine**, vanno considerate come valide.

c> Coprire con il foglio bianco **le parole dalla n.º2**, chiedendo al/alla corsista di leggere **prima il numero** della parola e **poi la parola stessa**. Accettare ogni tipo di risposta. Anche se la lettura non è corretta, confermare ("Sì – ok – va bene...") incoraggiando il candidato. Quando è chiaro che i tentativi del candidato sono esauriti, interrompere la lettura e segnare la parola di arrivo. Segnare i numeri delle **parole lette correttamente** nella scheda del somministratore.

3. SCRITTURA

Lasciar copiare liberamente i numeri e le parole della lista, una per una, osservando le modalità di corrispondenza sulle righe. Nel caso la lettura e la copiatura risultino prevalentemente corrette, procedere con il **dettato** delle parole.

DETTATO: coprire tutte le parole in senso verticale.

Dettare ogni singola parola in modo scandito ma non sillabato, ripetendola due/tre volte. Procedere finché il/la corsista è in grado di scrivere: sospendere il dettato se la scrittura risulta troppo lenta o difficile.

COMPRESIONE: chiedere poi al/alla corsista se conosce il significato delle parole che ha letto e/o scritto. Mostrare la scheda con le immagini delle 10 parole. Partire dalla parola che si è visto conosca meglio, pronunciarla: il/la corsista deve indicare l'immagine. In caso di mancata risposta o risposta errata, mostrare l'immagine corrispondente. Procedere evitando la successione in sequenza. Segnare le eventuali risposte sbagliate nella scheda delle osservazioni.

(Nereo Turati – 2018)

Prova **INIZIALE** – livello preA1/A+B

Nome: _____

Cognome: _____

Data _____

	a	b	c	d	o	i	m	h	f	l	g	n	e	s	q	r	v	u	z	p	t
	leggi										copia					scrivi					
1	io																				
2	mamma																				
3	papà																				
4	casa																				
5	riso																				
6	uva																				
7	nonna																				
8	scuola																				
9	albero																				
10	bambino																				

Parole prova iniziale preA1/B

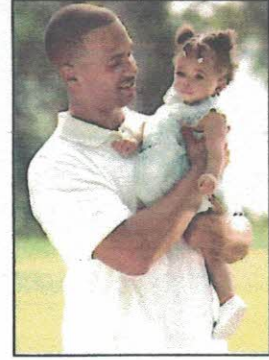
1



2



3



4



5



6



7



8



9



10

