



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio
Curriculum Linguistica Educativa

Tesi di Laurea

**IL RUOLO E LA PROMOZIONE DELLA MOTIVAZIONE
NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA A
STUDENTI ADULTI E GIOVANI ADULTI.
LO STUDIO DI CASO DI LEZIONI ONLINE A STUDENTI MESSICANI DI
LIVELLO A1, A2 E B1 PRESSO LE UNIVERSITÁ TECNOLÓGICO DI
MONTERREY, LA SALLE NOROESTE E LA SOCIETÁ DANTE ALIGHIERI DI
MONTERREY**

Relatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore

Ch. Prof. Roland Hinterholz

Laureanda

Arianna De Poli
886736

Anno Accademico

2020 / 2021

*Lo duca e io per quel cammino ascoso
Intrammo a ritornar nel chiaro mondo;
e senza cura aver d'alcun riposo,*

*salimmo sù, el primo e io secondo,
tanto ch'i vidi de le cose belle
che porta 'l ciel, per un pertugio tondo.*

E quindi uscimmo a riveder le stelle.

*Dante Alighieri
La Divina Commedia, Inferno, canto XXXIV, v. 133-139*

Indice

Abstract

Ringraziamenti

Introduzione

1. Kontext der Fallstudie

1.1. Die europäische Massenmigration des XIX Jahrhunderts

1.1.1. Die Migrationen der Italiener nach Amerika und insbesondere nach Lateinamerika

1.2. Die Italiener, die italienische Sprache und Kultur in Mexiko. Der Fall Chipilo

1.3. Italienischlernen in Mexiko

1.3.1. Die Lernorte der italienischen Sprache in Mexiko

1.3.2. Warum Italienischlernen in Mexiko

2. Italienisch als Fremdsprache online in einer privaten Schule und in einer privaten Universität lehren

2.1. Die erwachsenen Lernenden und die Erwachsenenbildung

2.1.1. Der erwachsene Lernende eines privaten Spracheninstituts

2.1.2. Der Student

2.2. Der Fremdspracheunterricht und die möglichen Verfahren in dem Erwachsenenbildungskontext

2.2.1. Die Fremdsprachlehre für die erwachsenen Lernenden

2.3. An Erwachsene online eine Fremdsprache unterrichten

2.4. Methoden und Techniken an dem Tecnológico de Monterrey, der La Salle Noroeste von Ciudad Obregon und an der Dante Alighieri Gemeinschaft von Monterrey

2.4.1. Tecnológico de Monterrey

2.4.2. La Salle Noroeste von Ciudad Obregon

2.4.3. Dante Alighieri Gesellschaft von Monterrey

3. La motivazione

- 3.1. La motivazione nelle classi di adulti di Italiano Ls
- 3.2. La glottodidattica umanistico-affettiva e il modello egodinamico in funzione della motivazione
- 3.3. Il piacere nell'apprendimento: il modello tripolare di Balboni e la metodologia ludica per la motivazione di apprendenti adulti Ls durante le lezioni online
- 3.4. La motivazione durante le lezioni online: vantaggi, difficoltà e differenze con la didattica in presenza

4. Lo studio di caso:

- 4.1. Inquadramento degli apprendenti e delle classi
 - 4.1.1. Tecnologico de Monterrey
 - 4.1.2. La Salle Noroeste
 - 4.1.3. Società Dante Alighieri
- 4.2. La ricerca
 - 4.2.1. Persone coinvolte nella ricerca
 - 4.2.2. Tempo della ricerca
 - 4.2.3. Metodi e strumenti di ricerca: osservazione delle lezioni e questionario
 - 4.2.4. La mia osservazione della classe rispetto alla motivazione
 - 4.2.5. Analisi dei dati
 - 4.2.6. Strutturazione di attività di motivazione calibrate sugli studenti: UdA per l'apprendimento dell'italiano online in base al livello linguistico delle classi osservate
 - 4.2.7. Conclusione della ricerca

Bibliografia

Abstract

In dieser Magisterarbeit geht es um die Rolle und die Förderung der Motivation im italienischen Fremdsprachenunterricht in Mexiko. Meine Studie konzentriert sich auf drei Klassen von zwei Universitäten und einem Sprachinstitut bzw. von dem Tecnológico de Monterrey, La Salle Noroeste in Ciudad Obregon und der Dante-Alighieri-Gesellschaft in Monterrey. Zunächst erzähle ich von der europäischen und italienischen Auswanderung nach Südamerika und Mexiko. Im zweiten Kapitel stelle ich die Eigenschaften der erwachsenen Lernenden dar und erläutere die didaktischen Methoden und Techniken, online in solchen Klassen benutzt werden können. Außerdem vertiefe ich das Thema der Motivation und beschreibe verschiedene Modelle, die die Motivation fördern. Letztendlich präsentiere ich meine Untersuchung, die in den Klassen der obenerwähnten Universitäten und des genannten Sprachinstituts durchgeführt wurde. Die Motivation der Lernenden und ihre Neigungen beim Lernen sind der Kernpunkt der Studie.

Ringraziamenti

Ringrazio i professori Graziano Serragiotto e Roland Hinterholz per l'aiuto ricevuto nella scrittura e la revisione di questa tesi e la professoressa Marina Gambacciani per i preziosi consigli.

Ringrazio le università Tecnológico di Monterrey, La Salle Noroeste di Ciudad Obregon, la Società Dante Alighieri di Monterrey (in cui ora insegno), tutti gli apprendenti e le insegnanti Vanisca Zulian e Alicia Silva Canton che mi hanno aperto le porte delle loro classi e mi hanno aiutata nella traduzione del questionario in spagnolo.

Ringrazio anche la mia famiglia e le mie amiche che mi hanno supportato nella scrittura della tesi, durante tutto il mio breve ma intenso percorso universitario e nei miei folli progetti futuri.

I would also like to express my gratitude to my favorite person Caleb and the Braun family who saw me writing the last part of my work and root for me every day even from 5.176,57 miles away.

Grazie

Thank you

Danke

Gracias

Спасибо

Teşekkürler

Introduzione

La lingua italiana è la quarta lingua studiata al mondo. Questo dato è sorprendente se si considera la grandezza della nazione ed il numero di abitanti. L'idea di questa tesi nasce proprio dalla mia passione per l'insegnamento delle lingue straniere, in particolare per l'insegnamento dell'italiano a stranieri e dalla curiosità di capire quale potesse essere il motivo che spinge milioni di apprendenti a cimentarsi con una lingua all'apparenza poco spendibile al di fuori del proprio piacere personale. Per questo motivo ho scelto per lo studio di caso, delle classi di università e istituti linguistici messicane, composte esclusivamente da adulti. Gli adulti formano una categoria di apprendenti piuttosto vasta che comprende sia i giovani adulti che agli anziani. Questo si traduce in una certa complessità di studio degli apprendenti perché ogni componente del gruppo può essere estremamente diverso dagli altri che si traduce in una diversa percezione della lingua, della didattica e del proprio ruolo all'interno della classe. Il secondo punto centrale di questa ricerca è la motivazione che generalmente dovrebbe spingere ogni apprendente ad imparare una lingua. Durante gli anni da studentessa di lingue straniere ho notato quanto la mia motivazione potesse influire sull'apprendimento della lingua e quanto questa cambiasse in base all'ambiente in cui mi trovavo, all'insegnante che veicolava i contenuti e ai compagni di classe. La motivazione infatti, è un elemento sfaccettato e complesso che può essere influenzato da vari fattori interni ed esterni agli individui e a sua volta influenza l'apprendente, diventando quindi un elemento chiave nell'apprendimento in qualsiasi ambito. Proprio per queste qualità molto personali della motivazione, ho preferito non conoscere niente sugli apprendenti prima dell'osservazione, costruendo da sola la mia idea di ogni componente della classe, così da valutarne autonomamente la personalità, la partecipazione e la motivazione.

1. Kontext der Fallstudie

Mexiko ist kein monolingualer Staat. Die offizielle Sprache ist Spanisch und die mexikanische Verfassung erkennt auch mehr als 60 Nativsprachen, wie Nahuatl und Maya an, die noch heute gesprochen werden. Zudem spielt Englisch eine wichtige Rolle, da es wegen der Beziehung zu den USA, in der Schule obligatorisch zu lernen ist. Die Fallstudie dieser Dissertation konzentriert sich aber auf die mexikanischen Italienischlerner, weil ich die Verbindung zwischen Mexiko und Italien verstehen und analysieren wollte. Aus diesem und werde ich in diesem Kapitel die Phasen der Migration von Europäern und Italienern nach Amerika darstellen und die Merkmale von Chipilo präsentieren. Letztendlich werde ich kurz das Italienisch-Lernen in Mexiko beschreiben.

1.1. Die europäische Massenmigration des XIX Jahrhunderts

Seit der Antike sind die europäischen Völker nach anderen Ländern migriert. Es lassen sich aber die traditionellen vorindustriellen „Bewegungen“ von der Massenmigration des XIX Jahrhunderts unterscheiden.

Die bedeutendsten Ursachen der traditionellen Migration sind Audenino und Corti (1994) zufolge fünf:

- a) Die Bewegung der Bauern, Bauarbeiter und Saisonarbeiter, die für kurze Zeit vom Gebirge in die Täler und vom Land in die Städte umzogen.
- b) Die Flucht von Bevölkerungen wegen des Krieges.
- c) Der Ausschluss von religiösen Minderheiten wie der Hugenotten aus Frankreich und der Puritaner aus Großbritannien.
- d) Die Bewegung der Handwerker, die ihre Dienste in verschiedene Orte anhand von der Jahreszeit verlagern.
- e) Die Anziehungskraft der industriellen Staaten wie Deutschland und der USA.

Die Massenmigration zeichnet sich aber durch die definitive Wanderung von Europäern nach Übersee aus. Die Regierungen hofften, dass die Migranten zurückkommen wollten, damit sie ihre Erfahrungen erzählten und ihre Verdienste in Europa benutzten. Hatton und

Williamson (1994) stellen fest, dass „obwohl ein bedeutender und wachsender Anteil nach Hause zurückkehrte, stellte diese Massenmigration eine beispiellose Bewegung von Menschen dar, die greifende Auswirkungen auf die Verteilung der Bevölkerung, Einkommen und Reichtum hatte“ (although a significant and growing share ultimately returned home, this mass migration represented an unparalleled population transfer that had profound effects on the global distribution of population, income, and wealth). Die Emigranten waren meistens junge und analphabetische Männer. Nur 8% der Auswanderer waren älter als 40 und nur 16% waren jünger als 15. Sie waren auch unverheiratet und hatten keine Kinder. Die meisten Frauen, die emigrierten, kamen aus Irland, während italienische und spanische Frauen nur 15% der Migranten darstellten. Die Familien entschieden junge Männer emigrieren zu lassen, damit sie bessere Beschäftigungsmöglichkeiten hatten. Folglich verringerte das auch den Preis der Reise und die Lebenshaltungskosten. Der Hauptgrund der Migration war hauptsächlich wirtschaftlich, daher waren die Zielländer der Migration reiche Länder wie die USA, Australien, Kanada oder die, die trotz der Armut der Bevölkerung mehr Möglichkeiten anboten, wie Argentinien, Brasilien und Kuba. Ein Aspekt, dass man nicht unterschätzen sollte, ist die Familie, die eine wesentliche Rolle in der Geschichte der Migration spielt. Die Familie organisierte die Reisen, entschied, wer auswandern sollte und plante die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Unterstützungen im Ausland. Vor allem die, die in den 80er Jahren des XIX Jahrhunderts die eigene Heimat verließen, konnten auf die Familien zählen, weil sie öfter die Planung der Ressourcen erstellten. Charles Tilly zufolge ist die Wahrscheinlichkeit zu emigrieren höher, wenn man eine Hilfe, wie Bekannte oder Verwandte, im Ausland hat (Di Giacinto 2017). Die ersten Migranten, die nach Amerika kamen, waren aus Nordeuropa (Schweden, Norwegen, Großbritannien) aber nach 1890 setzten sich neue Wanderungsbewegungen von Süd- und Ost-Europa durch. Beispielsweise war die Zahl von italienischen Migranten, die nach Amerika auswanderten, riesig.

1.1.1. Die Migrationen der Italiener nach Amerika und insbesondere nach Lateinamerika

So wie die europäische Migration begann auch die italienische vor dem XIX Jahrhundert. Schon im Mittelalter „die Anwesenheit von Händlern und Handwerkern aus einigen

italienischen Städten war sowohl im Mittelmeerraum als auch in Nordeuropa häufig“ (la presenza di commercianti e artigiani originari di alcune città italiane era frequente tanto nel Mediterraneo che nell’Europa settentrionale. Audenino, Tirabassi 2008 in Borfecchia 2020). Allerdings kann man dieses Phänomen als eine traditionelle Bewegung katalogisieren, da es zwischen den Städten und Landgebieten der Halbinsel stattfand. Beispielsweise konkretisierte sich diese Bewegung in dem Bau Florenz und Rom während des Zeitalters der Renaissance.

Was die italienische moderne Migration angeht, illustriert Rosoli (1992) vier Schritten:

1. Nach der Vereinigung Italiens war die Migration verboten oder behindert, weil die Auswanderung für die Regierung ein Problem darstellte und der Hauptpunkt der italienischen Politik die Konsequenzen der Vereinigung betraf. Außerdem hielt die Regierung die Auswanderung für negativ, denn sie verursachte den Arbeitskräftemangel und ließ nur Frauen, Kinder und Alte in Italien zurück. Nur nach Crispis 1888 Auswanderungsgesetz, der „das uneingeschränkte Recht von Emigranten anerkannte, das Land aus Arbeitsgründen zu verlassen, außer militärischen Verpflichtungen. Das Gesetz sollte alle Aspekte von Transportverträgen regeln. Außerdem führte er die Figur des Agenten ein, der die Aufgabe hatte, die Interessen der Reeder zu vertreten und ihre Kompetenzen zu regeln, um gegenüber den großen Reedereien eine Form des Schutzes des Auswanderers zu ordnen“ (riconobbe all’emigrante il pieno diritto di espatriare per motivi di lavoro, fatti salvi gli obblighi militari. La legge intese disciplinare tutti gli aspetti dei contratti di trasporto. Inoltre, introdusse la figura dell’agente, il quale aveva il compito di rappresentare gli interessi degli armatori e di regolamentarne le competenze, in modo da garantire una forma di tutela dell’emigrante rispetto alle grandi compagnie di navigazione. de Azevedo, Paparusso 2018).
2. Das Auswanderungsgesetz von 1901 förderte die Migration, da die Auswanderung kulturelle, wirtschaftliche und politische Vorteile zeigte.
3. Das Verbot der Auswanderung (vor allem nach Nordamerika) wegen dem faschistischen Regime von Mussolini und der widrigen politischen Beziehung zwischen Italien und den USA.

4. Die neue internationale Vision der ersten Republik, die die italienischen Arbeiter in der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft leiten wollte.

Trotzt der Kindersterblichkeit und der niedrigen Lebenserwartung (34 Jahren), stieg der demografische Wandel nach der Vereinigung Italiens durch die Impfstoffe an. Deswegen verursachten die Überbevölkerung und die Arbeitslosigkeit Italiens die Massenmigration. Es lässt sich aber beobachten, dass Norditalien industrialisierter als Süditalien war, das noch landwirtschaftlich und unterentwickelt war. Die erste moderne italienische Wanderungsbewegung (1876-1900) begann jedoch aus dem Norden. Die Regionen mit der höchsten Anzahl von Migranten waren Venetien, Friaul-Julisch Venetien und Piemont mit 47.5% der Gesamtmenge. Zum Beispiel tendierten die venetischen Landwirte nach Übersee auszuwandern, aber die Tagelöhner entschieden sich, nach anderen europäischen Ländern zu emigrieren, da sie arm waren und sich dem Fahrschein nicht leisten konnten. Zwischen 1901 und 1915 stieg die Anzahl von Süditalienern an. Beispielsweise machten Sizilianer, Kalabrier und die Einwohner Kampaniens 44.1% der Migranten aus. Die Ankunftsländer waren sowohl Europäische Staaten wie Frankreich, die Schweiz und Deutschland als auch Extra-europäische Staaten, wie die USA, Brasilien und Argentinien, die von den Süditalienern vorgezogen wurden. Es ist kein Zufall, dass Süditaliener nach Übersee auswanderten, denn wegen der Distanz war ein Fahrschein nach Amerika billiger als einer nach Deutschland. Die Daten, die wir heute analysieren, kommen aus den Bestandsaufnahmen und den Reisepässen, die nur nach der Vereinigung Italien eingeführt wurden.

Der italienischen Regierung zufolge seien die Dauerauswanderungen ein Schaden: „ unsere Leute, nachdem sie sich nach einiger Zeit in den oben genannten Ländern [Südamerikas] niedergelassen haben, neigen dazu, sich mit dem Rest der Bevölkerung zu verwechseln, und ihre Kinder vergessen die Sprache des Mutterlandes, um die lokale Sprache anzunehmen“ (il nostro popolo, dopo qualche tempo che si è stabilito nei suddetti paesi [del Sud America], tende a confondersi col resto della popolazione e i loro figli dimenticano la lingua della madre patria per adottare quella del paese in cui dimorano. A. Ghisleri-G. Roggero-G. Ricchieri in Bianchini 2015). Aus diesem Grund war eine Verbindung mit Italien zu halten wesentlich, damit die Migranten ihre italienische Eigenschaften nicht verlieren würden.

Zudem, falls die Italiener im Ausland blieben und auf ihre Kultur nicht verzichten wollten, konnten und sollten sie die lokale Bevölkerung kulturell und politisch beeinflussen. Frankreich diente als ein Vorbild, weil die Franzosen auch im Ausland ihre Sprache und Traditionen schützten. Wegen der zunehmenden Häufigkeit der Massenmigration trafen die Autoren der Bücher des XIX Jahrhunderts die Entscheidung, das Thema Auswanderung zu behandeln. Aus diesem Grund wurde die „menschliche Geografie“ seit den 70er Jahren in der italienischen Schule eingeführt. Der Hauptpunkt dieser neuen Art von Geografie waren die koloniale Eroberung und die Ausbeutung der natürlichen Ressourcen des ausländischen Landes. Laut der italienischen Regierung war die Auswanderung negativ, weil, wenn die Italiener ihre Heimat verließen, war es nur für das Ankunftsland vorteilhaft. Zudem war es besser, (wenn man unbedingt emigrieren wollte) in die italienischen Kolonien auszuwandern. Wenn es nicht möglich war, war es ratsam nach Südamerika auszuwandern, da Lateinamerika mehr Erfolgchancen bot. Bianchini (2015) vertritt die Auffassung, dass “die italienischen Autoren nicht nur dieses Thema behandeln und die Rolle der Italiener in dem Ankunftsland betonen, sondern über eine erfolgreiche Auswanderung informieren.“ (Gli autori italiani non solo trattano del tema, sottolineando il ruolo degli emigranti italiani nei paesi di destinazione, ma forniscono anche indicazioni abbastanza dettagliate per una emigrazione di successo. Bianchini 2015). Den Autoren der Schulbücher zufolge seien die Italiener “Humankapital“. Im Jahr 1888 schlug Geronimo Olivati im „*Manuale di geografia cosmografica, fisica e politica ad uso delle scuole secondarie, classiche, tecniche, militari e navali*“ vor, dass, um eine erfolgreiche Auswanderung zu erreichen, die Migranten Kenntnisse über die Kultur, die Industrie und die Landwirtschaft des ausländischen Staates haben und die Sprachen sprechen sollten. Aus diesem Grund war es wichtig, dass die Migranten ein gutes Schulungsniveau hatten. Die meisten, die Italien verließen, hatten jedoch nie die Schule besucht (Bianchini 2015).

Wie ich oben geschrieben habe, wollten die Auswanderer in günstiger Länder emigrieren, deshalb entschied ein relevanter Prozentsatz der Migranten sich für die USA.

Amerikanische Daten darauf hinweisen, dass zwischen 1876 und 1900 800.000 Italiener in die USA wanderten. Zwischen 1901 und 1915 wurde die Spitze mit 3.500.000 Migranten (Borfecchia 2020) erreicht. Die Neuankömmlinge wurden von den Familienangehörigen und Freunden, die bereits in den neuen Kontinent umgezogen waren, dazu gedrängt, Italien

zu verlassen. Die Städte mit der größten Anzahl von Italienern waren New York, Chicago, New Orleans, St. Louis, weil sie leicht erreichbar waren. Diese starke Wanderungsbewegung aus Italien fing 1917 wegen dem „Immigration Act“ ihren Rückgang an. Dieses Gesetz erforderte die Migranten aus der ganzen Welt eine Prüfung abzulegen, um ihre Alphabetisierung zu testen und zu bewerten. Darüber hinaus stellte der von 1924 „Johnson Act“ die Bestimmung auf eine bestimmte Quote von Migranten pro Land auf. Das unterbrach die Wanderungsbewegung sowohl aus Italien als auch aus anderen Ländern. Aus diesem Grund mussten die, die Italien verlassen wollten, ein neues Ankunftsland finden. Lateinamerika war eine mögliche Alternative, trotz des teuren Preises des Fahrscheins und der geringeren Attraktivität. Die Auswanderer vertrauten den Vermittlern und den Immigrantverbänden für die Reise. Im XIX Jahrhundert emigrierten nach Lateinamerika 11 Millionen Europäer, unter denen 38% Italiener waren. Obwohl das Leben in Lateinamerika Nachteile hatte, gab es auch Vorteile, wie (Korn, 1983; Oddone, 1965; Rodriguez, Villamil e Sapriza, 1972 in Rosoli 1992) darauf hinweisen: „die, die sich dem Fahrschein nach Lateinamerika leisten konnten, fuhren dorthin, da es bessere künftige Chancen weniger Probleme mit der Sprache und eine einfachere kulturelle Anpassung gab“ (Coloro che si potevano permettere il biglietto per l'America Latina si dirigevano là, dal momento che vi erano prospettive migliori, minori problemi con la lingua, e un adattamento culturale più facile). Spanisch und Italienisch sind sehr ähnlich, daher unterstützte das gegenseitige Verstehen und die Kommunikation zwischen den lokalen Einwohnern und den Italienern. Darüber hinaus waren sowohl die Lateinamerikaner als auch die Italiener katholisch und das beeinflusste die Integration der Migranten. Andererseits war die Integration in Nordamerika schwieriger, da die Migranten kein English konnten und die Katholiken nur eine Minderheit darstellten. Durch die Verbindung der Kulturen, konnten sich die Italiener in die Gesellschaft integrieren und trugen sie zur Entwicklung der lateinamerikanischen Länder bei. Grillo (2000 und 2003) in Cattarulla (2009) stellt fest, dass der Einfluss auf die Kultur und auf die Identität nicht einseitig war. In Argentinien konnte man durch die kulturellen Mischungen und Konflikte zwischen den italienischen Emigranten und den Argentinern eine wichtige literarische Tradition schaffen. Die Italiener waren auch in den Arbeiterbewegungen und Gewerkschaften sehr aktiv, um die Rechte der Arbeiter zu schützen. Sie arbeiteten auch als Angestellte und oft besaßen sie kleine

Betriebe. In Nordamerika waren die Migranten von dem gewerkschaftlichen Leben, wegen des Fremdenhasses, ausgeschlossen. Die Italiener waren keine spezialisierten Arbeiter und begnügten sich mit einem niedrigen Gehalt, daher stellten sie für die nordamerikanischen Arbeiter eine Bedrohung dar. Es lässt sich auch beobachten, dass die italienische Auswanderung nach Übersee (und Afrika) eng mit der Rasse und der Fremdenfeindlichkeit verbunden ist. Die rassistischen Theorien legitimierten die Kolonisierung und die Überlegenheit der weißen Bevölkerungen. Aus diesem Grund glaubten viele (auch die Italiener) die moralische Pflicht zu haben, die Zivilisation nach Lateinamerika und in andere Gebiete zu bringen. In den 20er Jahren des XX Jahrhunderts wollte die faschistische Partei sich nach Lateinamerika im Besonderen nach Argentinien und Brasilien verbreiten, weil dort die größten italienischen Gemeinschaften lebten. Um dieses Ziel zu erreichen, benutzte das Regime Einrichtungen, wie die „Dante Alighieri Gesellschaft“, die Konsulate, die Arbeitskammer und den Vatikan. Die Partei unterstützte die wirtschaftliche Entwicklung der lateinamerikanischen Staaten, die sowohl die Auswanderer als auch die Italiener in Italien durch die Ausfuhren und Einfuhren von Waren bevorteilten. Am Anfang der 20er Jahr fingen neue Reisen und Missionen nach Lateinamerika an. Die „Nave Italia“ Expedition hatte einen kulturellen, propagandistischen und wirtschaftlichen Charakter. Sie wurde von Politikern, Intellektuellen und Unternehmern unterstützt, aber von Gabriele D’Annunzio organisiert. Der Plan der faschistischen Partei war es nicht, einen Krieg gegen die lateinamerikanischen Staaten zu führen, sondern eine kulturelle Entwicklung durchzuführen. Giuseppe Bottai beschrieb die Expedition als „enge, moralische und intellektuelle Mitarbeit. Die Expansion, die wir geplant haben, kann nur revolutionär, antiimperialistisch und angesichts der gegenwärtigen Kolonisierung, anti-englisch, grausam und verzweifelt anti-englisch sein“ (cooperazione intima, morale e intellettuale coi popoli, un’espansione del genere di quella da noi disegnata non può che essere rivoluzionaria, antimperialista e, data l’attuale dislocazione coloniale, antiinglese, ferocemente e disperatamente antiinglese. Cecchini 2016). Das Schiff stach in See 1924 mit einer riesigen künstlichen und industriellen Ausstellung und ungefähr 600 Fahrgästen aus La Spezia. Die Reisenden arbeiteten als Journalisten, Künstler, Soldaten, Politiker, Diplomaten, unter ihnen zeichnete sich Giovanni Giuriati aus, der Botschafter war. Er hatte die Aufgabe den lateinamerikanischen Regierenden die Nachrichten des Königs und von Mussolini zu

überbringen. Die Journalisten beschrieben die Reise nach Südamerika aus verschiedenen Perspektiven. Pietro Belli (der an dem Marsch auf Rom teilgenommen hatte) betonte die Begeisterung der italo-mexikanischen Bevölkerung, für die faschistische Ideologie und Mussolini. Enrico Carrara und Manilo Miserochi konzentrierten sich auf die Auswanderung und die industrielle Expansion, da ihre Leser hauptsächlich Arbeiter, die in Fabriken arbeiteten, waren. Die „Italia“ enthielt verschiedene Themenzimmer, deren Funktion nicht nur wirtschaftlich, sondern auch „nostalgisch“ war. Die Faschisten wollten den Auswanderern und den Eingeborenen ein neues Italien zeigen. Das war aber nur Schein, da die armen Dörfer, aus denen die Migranten gekommen waren, arm blieben. Allerdings war das Hauptziel der Ausstellung ein Zugehörigkeitsgefühl zu erregen.

Den Daten der Nachkriegszeit entnimmt man, dass zwischen 1946 und 1976 7 Millionen Menschen auswanderten und Nord- und Südamerika mit 1.800.000 Migranten die Hauptankunftsgebiete waren. Es wurde registriert, dass die USA 448.000 und Kanada 440.000 Personen aufnahmen. 53% der Auswanderer, die nach Lateinamerika emigrierten, kamen in Argentinien, Venezuela und Brasilien an. Die Spitze wurde zwischen 1948 und 1961 erreicht. Später verringerte sich die Anzahl der Migranten, obwohl in dieser Zeit die politische und kulturelle Integration der Italiener im Ausland sich entwickelte. Nach 1976 verringerte sich die Auswanderung wegen der wirtschaftlichen Entwicklung Italiens und der restriktiven ausländischen Immigrationspolitik. Darum wurde die internationale Wanderung durch die interne Wanderung ersetzt. Die internen Auswanderer kamen oft aus Süditalien, die sich im Norden niederließen. 1987 war die Nummer der Migranten im Ausland 5 Millionen. Sie stabilisierte sich nicht durch eine neue migratorische Bewegung, sondern dank der zweiten Generation von Immigranten. Die zweite Generation hatte weniger Integrationsprobleme und weniger sprachliche Schwierigkeiten. In diesem Zeitraum tritt in Italien auch ein wirtschaftlicher Aufschwung ein, der die Steigerung der Beschäftigungsmöglichkeiten verursachte. Aus diesem Grund entschieden sich die Italiener, in Italien zu bleiben, da einige Ankunftsländer, wie die in Lateinamerika, ärmer als ihre Heimat waren. Scarzanella (2014) stellt fest, dass „es schwierig war Bauer und Facherbeiter davon zu überzeugen nach Bolivien oder Paraguay und sogar Argentinien und Brasilien umzuziehen, wenn man bedachte, wo das Stellenangebot sich befand. Besser gesagt lagen die Arbeitsplätze nicht in städtischen, sondern in weit entfernt von den großen Zentren,

isoliert und arm Gebieten. Die Arbeiter sollten härtere Lebensbedingungen akzeptieren, als sie vor dem Weltkrieg gekannt hatten” (Era difícil convencer agricultores y obreros especializados a trasladarse en Bolivia o Paraguay y incluso en Argentina y Brasil, teniendo en cuenta donde se colocaba la oferta de trabajo: no en el ámbito urbano sino en áreas alejadas de los centros mayores, aisladas y con condiciones de vida más duras de las que los migrantes habían conocido ante de la guerra mundial). Das bedeutet nicht, dass es keine Auswanderung nach Lateinamerika in diesem Zeitraum gab. Die meisten, die in den 50er Jahren emigrierten, waren Frauen, die, um die familiäre Zusammenführung baten, da ihre Männer schon vor dem Krieg ins Ausland ausgewandert hatten. Das „Comité Intergubernamental para la Emigración Europea“ organisierte die „navíos de las esposas“ (Scarzanella 2014), um die Frauen der Migranten nach Argentinien, Brasilien und Venezuela zu transportieren. Der C.I.M.E. half den humanitären Emigranten, wie den italienischen und den ausländischen Flüchtlingen, die nach politischem Asyl suchten. Das Komitee arbeitete auch, um die Bürokratie zwischen Staaten zu erleichtern, es organisierte auch Sprachkurse für die Emigranten, vermittelte zwischen Italien und Argentinien, wenn die Regierung Perons die Süditaliener diskriminierte. Die lateinamerikanischen Staaten, die die meisten italienischen Migranten aufnahmen, waren Venezuela, Chile und Brasilien. Sie unterstützten die Kolonisierung ihrer Gebiete und gründeten beziehungsweise die „Compañía de Colonización Ítalo-Chilena“ und die „Compañía Brasileña de Colonización e Inmigración Italiana“. Sehr oft, wenn die Arbeiter und die Bauern mit ihrer Arbeit nicht zufrieden waren, verließen sie die Stadt und die Firma, die sie kontaktiert hatte, um eine neue Beschäftigung zu finden. Außerdem wendeten sie sich an Gewerkschaften und Anwälte. Das bedeutet, dass sich die neuen Migranten bewusster ihres Sozial- und Arbeitsrechtes waren und sie nicht unterdrückt sein wollten. Die Auswanderung qualifizierter Emigranten nach Lateinamerika war aber ein Problem. Einerseits war sie für Italien eine Abwanderung der Intelligenz und andererseits war es für Lateinamerika schwierig qualifizierte Arbeiterschaft, die nach Amerika auswandern wollte, zu rekrutieren. Die Arbeiter achteten nicht nur auf den Lohn, sondern auch auf die Lebensqualität, die niedriger in Lateinamerika war. Das heißt, dass die neuen möglichen Migranten ein stärkeres Bewusstsein hatten.

Heutzutage emigrieren kontinuierlich immer mehr Menschen aus Italien ins Ausland. Am meisten verlassen die Jugendlichen mit einer akademischen Ausbildung Italien. Dieses Phänomen lässt sich Brain drain definieren. Diese jungen Akademiker ziehen die europäischen Staaten vor, um einen Beruf zu finden oder ihr Studium fortzusetzen. Darüber hinaus muss man auch die italienischen Pensionäre berücksichtigen. Sie ziehen ins Ausland um, um den letzten Teil ihres Lebens in der Schweiz, Frankreich, Spanien, Polen oder Rumänien zu verbringen, auf Grund der besseren Lebensqualität und der niedrigen Lebenskosten.

1.2. Die Italiener, die italienische Sprache und Kultur in Mexiko. Der Fall Chipilo

Im Jahr 1521 eroberte das spanische Reich Mexiko. Seitdem verboten die Spanier die Immigration von Menschen, (die nicht Spanier waren) in den Staat. Dennoch brachen einige Händler diese Regel und siedelten zwischen dem XVI und XVIII in Vera Cruz und Acapulco. In dieser Phase war Mexiko kein wirtschaftliches und migratorisches Zielland, sondern eine Vergnügungsfahrt. Nur nach der mexikanischen Unabhängigkeit wurden die ersten Migrationsgesetze erlassen. Die mexikanische Regierung informierte sich über die freien Landgüter und traf die Entscheidung dort Kolonien für ausländische Migranten, die die Wirtschaft verbessern konnten, zu gründen. Die mexikanische migratorische Situation zeigte, dass der Staat sowohl Einwanderer als auch Auswanderer hatte. Die italienische Situation war ganz anders, weil Italien nur Auswanderer hatte. Obwohl Mexiko das Ankunftsland einer kleinen Gruppe von Auswanderern war (wegen des Immigrationspolitikmangels und der ungünstigen wirtschaftlichen und politischen Bedingungen), nahm der Staat in dem Zeitraum 1870-1915 10.000 Migranten auf (Franzina 1995). Vor diesem Zeitraum wurde Mexiko von Italienern besucht. Diese Reisende waren am meisten Abenteurer, Verbannte, Anarchisten und Republikaner (Roggero 2012). Die mexikanische Regierung von Präsident Comonfort beschloss in der Mitte des 19. Jahrhunderts eine Maßnahme, die die Einwanderung aus Italien förderte. Einerseits wünschte der Präsident neue, katholische und leistungsfähige Arbeiter und Bauern anzuwerben und andererseits zog er neue Gelegenheiten durch die mexikanische Unterstützung an. Die Regierung bot freie Felder, gutes Klima und entwickelte

Infrastrukturen an, aber die Wahrheit war anders wegen der Unbebaubarkeit der Felder und der Häufigkeit der Krankheiten. Die Italiener waren begehrten Migranten, da sie mit der mexikanischen Kultur vereinbar waren. Daher konnten sie ein Gewinn für Mexiko sein. Der erste Versuch einer „Nueva Italia“ zu bilden scheiterte nach 1878 wegen dem Gegensatz des mexikanischen Botschafters Emilio Velasco. Der mexikanische Diktator Porfirio Diaz wollte einen Handelsweg zwischen Italien und Mexiko durch italienische Kolonien schaffen. Das konkretisierte sich nur nach 1881, während der Präsidentschaft von Manuel Gonzales, als die Kolonien in Huatusco, Barretos und San Luis Potosí gegründet wurden. Die italienischen Migranten kamen nicht nur aus Italien (vor allem Norditalien), sondern auch aus Nordamerika. Nach der Ankunft zogen die Migranten in bessere Gebieten um. Die ersten Kolonisierungen hatten kein Integrationsziel zwischen den Neuankömmlingen und den Eingeborenen, sondern einen wirtschaftlichen Charakter, der keiner bedeutenden Rolle der Italiener in der mexikanischen Gesellschaft entsprach. Am Anfang war das Ziel der Regierung die Bebauung der Felder, aber später arbeiteten die Italiener in den Industrien als Arbeiter oder in den Bergwerken als Bergarbeiter. Darüber hinaus organisierten die Italiener keine strukturierten und komplexen Gemeinschaften außer einigen Ausnahmen, wie in Chipilo. Eine bedeutende Migrationserfahrung nach Mexiko ist die von Dante Cusi, die ein Beispiel für die Integration und den italienischen Einfluss auf die lokale Bevölkerung und Wirtschaft ist. 1880 wanderte Dante Cusi aus, wo er „Lombardia“ gründete. Lombardia war eine Gesamtheit von Landgütern, wo Cusi hauptsächlich Reis anbaute. Durch seinen Erfolg gründete Cusi in Michoacán die Kolonie „Nueva Italia“. Die Kolonie war modern, technologisch und mit Strom und Telefonnetz versehen. Außerdem waren die Arbeiter nicht nur Italiener, sondern auch Eingeborene und der Lohn war hoch. Am Anfang der 30er. Jahren waren Cusis Landgüter reich. In der Kolonie wohnten mehr als 3.000 Menschen und gab es Schulen, Geschäfte und ein Krankenhaus. Im Jahr 1934 wurde Lázaro Cardenas zum Präsident Mexikos gewählt. Cardenas glaubte an die landwirtschaftliche Sozialisierung, deswegen enteignete seine Regierung Cusis Gutshöfe. Die landwirtschaftliche Sozialisierung basierte auf der gemeinsamen Nutzung des Landes und hatte negative Auswirkungen auf die Wirtschaft, wegen der Bürokratie und der staatlichen Koordination der Bauernhöfe.

Nach dem Zusammenbruch der Diktatur von Diaz, wurde 1911 Francisco Madero gewählt. Der neue Präsident rief die arme Bevölkerung zur Rebellion auf. Diese Zeit war durch Gewalt, Morde und Ausplünderungen gekennzeichnet. Obwohl die Italiener tendenziell Partei gegen die mexikanische Revolution ergriffen, stach Giuseppe Garibaldi hervor, der mit den Revolutionären kämpfte. In denselben Jahren begann der erste Weltkrieg in Europa, der den Stillstand der italienischen Auswanderung nach Mexiko und die soziale und politische Isolation der Italiener in Mexiko (die emotional an dem Krieg teilnahmen) verursachte. Die italienische Politik empfiehlt die Kolonisierung in dem Staat zu stoppen. Nur am Ende des Weltkrieges begann wieder eine geringe Auswanderungsbewegung, weil Mexiko durch seine exotische Attraktivität, Reisende, Journalisten und Verbannte anzog.

Ein weiterer Aspekt, der Italien und Mexiko verbindet, ist der Faschismus. Der Faschismus beeinflusste die Italiener in Mexiko durch die „Fasci all'estero“, die ausländische Sektion der italienischen faschistischen Partei. Der Kern der Zustimmung der Italiener zum Faschismus war in dem Nationalismus und Patriotismus geschuldet. Die Italiener, die im Ausland lebten, bekamen ein neues internationales Selbstbewusstsein. Sie fühlten sich so bedeutend wie Frankreich und Großbritannien. Der Faschismus „war in der Lage Stolz und Hoffnung zu wecken“ (era capaz de infundir sentimientos de orgullo y alentar las esperanzas. Roggero 2012). Die mexikanische Regierung war sehr tolerant den „Fasci“ gegenüber, auch wenn die Mexikaner mit italienischer Herkunft dazu angemeldet wurden. Die Gründe der Toleranz der mexikanischen Regierung lassen sich in den Ähnlichkeiten der zwei Regierungen finden. Beide waren nationalistisch, autoritär, gegen den Internationalismus und korporativ. Italien und Mexiko benutzten Elemente, die aus der Antike stammten, wie die Mayatraditionen oder den Adler, der der Hauptsymbol des faschistischen Regimes war und auf der mexikanischen Fahne dargestellt ist. Die Archäologie war wesentlich, um die Kraft beider Staaten zu zeigen. Wie in dem Rest von Lateinamerika, war das Hauptziel der faschistischen Partei in Mexiko die wirtschaftliche Entwicklung Italiens. Dieses Programm konnte erfolgreich durch „die schwache gemeinschaftliche Struktur der Italiener in dem Land wegen ihrer Rolle als kleine und marginale Minderheit und wegen ihrer Wechselfälle während der Revolution“ (la débil estructura comunitaria de los italianos en el país, por la posición de éstos como minoría extranjera marginal y pequeña, y por las vicisitudes que experimentaron durante la

revolución. Roggero 2012) sein. Darüber hinaus musste Mexiko zwischen 1910 und 1917 die Revolution und den Bürgerkrieg überstehen. Diese Ereignisse schaden den italienischen Berufsständen wegen der Diebstähle, den Überfällen und anderen Verbrechen. Nicht zuletzt lässt es sich beobachten, dass die Regierungen unter der Monarchie den Untertanen, die in Schwierigkeit geraten hatten, keine Unterstützung anboten. Deswegen wollte das Regime sich in Mexiko durch die Ausnutzung der Schwächen der Situation der Auswanderer und die Nachlässigkeit der vorherigen Regierung durchsetzen. Infolgedessen näherte das die Auswanderer dem faschistischen Regime an. Aus der Sicht der Auswanderer verkörperte das Regime die Siege gegen Österreich und Deutschland im ersten Weltkrieg.

Nach 1923 begannen auch neue italienische Expeditionen nach Mexiko. Beispielsweise kamen Ezio Garibaldi und Arturo Norcia 1923 nach Mexiko, um die Verfügbarkeit von Erdöl und die Möglichkeit neue Kolonien zu gründen zu untersuchen. Die Presse nahm die Expedition positiv an und beschrieb die Anwesenheit der Italiener als die Gelegenheit eine italomexikanische Gesellschaft zu gründen. Garibaldi erklärt, dass „die Italiener in Mexiko ausgezeichnet und möglicherweise besser als anderswo sind, da die Migranten ausgewählter sind und sich hauptsächlich aus Fach-, Geschäfts-, Kaufleuten und Angestellten zusammensetzen. Es gibt keinen Mangel an Bettlern, die hierher gekommen sind, um Nordamerika zu erreichen und von der Revolution in Mexiko ohne Arbeit und ohne Existenzmittel blockiert. Ihre Zahl nimmt aber jeden Tag ab und sie gerade verschwinden. Die Mehrheit der Italiener (...) verfolgt schweigend und mit großer Liebe die Ereignisse und Wechselfälle des fernen Vaterlandes“ (En México la masa de los italianos es excelente, posiblemente mejor que en otras partes, pues es más seleccionada y en su mayoría compuesta por profesionales, empresarios, comerciantes y empleados. No faltan los pordioseros llegados aquí con el espejismo de alcanzar a Norteamérica y atrapados por la revolución sin trabajo y sin medios [para subsistir], pero su número disminuye cada día y van desapareciendo. La mayoría de los italianos (...) sigue en silencio y con gran amor los sucesos y las vicisitudes de la Patria lejana. Roggero 2012). Die „Nave Italia“ Expedition blieb in Mexiko für eine Woche und war ein Symbol und Mittel für die diplomatische Einigkeit zwischen beiden Nationen. Das Schiff landete in Veracruz am 22. und blieb in Mexiko bis zum 30. August. Obwohl die mexikanischen Behörden die Gäste willkommen hießen, widersprachen die Bürger und die Gewerkschaften den Italienern, wegen dem Mord

von Giacomo Matteotti. Deswegen zögerten die italienischen Autoritäten Mexiko zu besuchen wegen der Gefahr eines wahrscheinlichen Angriffs von italienischen verbannten Kommunisten. Aus diesem Grund wurden die Italiener entmutigt die schwarzen Hemden zu tragen. Trotz dieser Atmosphäre bemerkten die Italiener eine Verbindung mit Mexiko, die die gemeinsame Nutzung der Kraft, um politische Zielen zu erreichen. Die Expedition konzentrierte sich auch auf die Studie der mexikanischen politischen Situation, da man glaubte, dass in Mexiko ein gewalttätiger Bolschewismus herrschte. Die italienischen Kolonien schlossen sich in Willkommenskomitees zusammen und eine der wichtigsten Etappen der Reise war der Besuch von Chipilo, eine Kolonie, die noch heute existiert. Gino Macchioro Villalba wurde von Mussolini zum Chef der italienischen Diplomatie ernannt. Seine Aufgabe war es, die mexikanischen Gebiete zu faschisieren. Der Faschismus war jedoch kein mexikanisches Phänomen. Es existierte eine faschistische mexikanische Massenpartei, die 1922 gegründet wurde und ein Jahr später verschwand. Darüber hinaus gab es keine Beziehung zwischen der italienischen faschistischen Partei und den mexikanischen nationalistischen Bewegungen und die mexikanische Regierung misstraute den Faschisten. Aus diesem Grund wurden der „Fascio italiano di Messico“, die „balilla“ und die „piccole italiane“ nur 1927 und 1928 gegründet, ein Jahr später als Italien. Die Italiener, die eine wichtige Rolle in der Gesellschaft spielten, traten dem „Fascio“ und der „Milizia volontaria per la sicurezza nazionale“ bei. Gegen 1930 war die Mehrheit der Italomexikaner ein Mitglied einer faschistischen Organisation, wegen der Unterstützung der Kirche und dem Vorbild von Chipilo, da dort eine große Mehrheit der Bürger dem Faschismus zustimmte. Die „Dante Alighieri Gesellschaft“ (die von dem „Fascio“ kontrolliert wurde) organisierte Kurse für Italienischler. 1933 begann die echte italienische Schule zu funktionieren, dessen Programm sehr propagandistisch war. Die Kirche und insbesondere der Papst und die Salesianer spielten in dieser Zeit eine wesentliche Rolle. Einerseits unterschrieb der Papst die Lateranpakte und andererseits koordinierten die Salesianer die Erziehung der italienischen Kinder. Nach der Unterschreibung der Lateranpakte hielten die Italomexikaner Mussolini für einen göttlichen Mann. Das fand die Zustimmung der Auswanderer, die immer mehr der faschistischen Regierung vertrauten. Ein positiver Aspekt der Diktatur im Ausland war das Verlangen des Schadensersatzes der Revolution. Dieser Prozess fing 1927 an aber erst 1932 bekamen die

Italiener eine Entschädigung von 315.000 Pesos. Die wirtschaftliche Politik war jedoch ein Scheitern, da wegen verschiedener Gründe, Mexiko ein unbeständiger geschäftlicher Kontext war. Das Regime hoffte das mexikanische Erdöl zu kaufen und eine direkte Handelsverbindung herzustellen. Die Italiener aber verloren die Hoffnungen, weil Mexiko ein nordamerikanischer Markt und ein protektionistischer Staat war. Wegen der Wirtschaftskrise und dem italienischen Einfall in Äthiopien unterbrach Mexiko die italienische Auswanderung. Auf jeden Fall waren die Italiener stolz auf ihre italienische und faschistische Herkunft und auf ihre Identifizierung mit Benito Mussolini, der im Ausland sehr respektiert war. Der rote Faden, der Mexiko und Faschismus verbindet, konkretisiert sich in der Beziehung des Regimes zu Chipilo. Die Kolonie „Fernando Leal“ in der Region von Puebla wurde am 5. Dezember 1882 von ungefähr 560 Migrant*innen aus der Nähe von Treviso und Belluno (Venetien) gegründet. Im Jahr 1900 wurde die Kolonie Chipilo de Francisco Javier Mina genannt. Die Gründung und das aktuelle Leben von Chipilo hatte durch seine Homogenität Erfolg „vor allem wegen der geographischen Isolierung, der Endogamie, der starken Religiosität. Diese Elemente, die die Erhaltung der ethnischen Identität und die kulturellen und ursprünglichen linguistischen Traditionen unterstützten.“ (Sobre todo debido al aislamiento geográfico, la endogamia y la fuerte religiosidad, elementos que favorecieron la conservación de la identidad étnica y de las tradiciones culturales y lingüísticas originarias. Meo Zilio 1987b in Tatarova 2017). Noch heute feiern die Chipileños am 7. Oktober die Gründung der Stadt. Die meisten Migrant*innen kamen zwischen 1901 und 1915. Baily (1999) zufolge war der typische Auswanderer: „ein junger Mann zwischen 16 und 45 Jahre alt aus einer niedrigeren sozioökonomischen Schicht. Zwischen 1876 und 1885 waren 89.5% der Migrant*innen älter als 16 und gab es deutlich weniger Frauen als Männer, etwa 355 bis 567 Männer auf 100 Frauen“ (a young man between the ages of 16 and 45 of lower socioeconomic class. During the years 1876-1885, 89.5% of the migrants were older than 16 and there were considerably fewer women than men, approximately 355 to 567 men to every 100 women. Barnes 2009). Mehr als 90% der Migrant*innen arbeiteten auf dem Land und brachten nach Amerika die Keime, um Pflanzen anzubauen. Später wanderten auch Handwerker und Hausangestellte aus. Die Hauptgründe, die die Migrant*innen dazu brachte, ihre Gebiete zu verlassen, waren die Übervölkerung, der Rohstoffmangel, der Mythos von El Dorado, der Identifikationsmangel mit der italienischen

Identität und die Zerstörung des Landes, wegen der Überschwemmung des Flusses Piave. Cattarulla (2009) bestätigt, dass „die Entscheidung, die eigene Heimat zu verlassen, um den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status zu verbessern, oder anders gesagt, um die Gefälle zwischen der in Italien gelebten Realität und den persönlichen Bestrebungen so weit wie möglich zu überbrücken, auch das Ergebnis der Einstellung Plan der Vorstellungskraft ist. Das heißt eine Reihe von Stereotypen, die Amerika den utopischen Wert eines <<Landes der unbegrenzten Möglichkeiten>> zuschreiben“ (La scelta di abbandonare il paese d’origine per elevare il proprio status economico, sociale e culturale o, detto in altro modo, per colmare il più possibile il divario fra realtà vissuta in Italia e aspirazioni personali, è frutto anche dell’assunzione, sul piano dell’immaginario, di una serie di stereotipi che attribuiscono all’America il valore utopico di ‘terra delle opportunità).

Während der ersten Jahren in Mexiko hatten die Veneter viele Probleme, da „die Länder der ehemaligen Landgüter von Chipilo en Tenamaxtlan ungenutzt, unfruchtbar und nie gepflügt worden waren. Infolgedessen waren die ersten Jahre schwierig und unproduktiv“ (the lands of the former Chipiloc and Tenamaxtla haciendas were unused, sterile, and had never been plowed. As a consequence, the first years were difficult and unproductive. Barnes 2009).

Außerdem war das Land sehr arm und das Klima rau wegen dem noch aktiven Vulkan Popocatepetl. Aus diesem Grund wollten viele Migranten nach Italien zurückkehren. Einige fuhren zurück, andere verließen Mexiko in die USA und die meisten blieben in Chipilo. Trotz der ersten Schwierigkeiten gelang es den Migranten Weizen und Bohnen anzubauen, Aufzuchten zu gründen und Geschäfte zu öffnen, wo sie Käse, Butter, Fleisch und Würste verkauften. Das erlaubte den Italienern ihre Lebensqualität zu verbessern. Heutzutage ist die Käseproduktion noch aktiv. Die Chipiler erzeugen sowohl italienischen, (wie Parmigiano und Provolone) als auch mexikanischen und nordamerikanischen Käse. Die Regierung stellte Geld, 600 Hektare von Land, Tiere und Werkzeuge zur Verfügung und die Chipiler sollten die Schuld in 10 Jahren abzahlen. Trotzdem hatte die Regierung den Chipilern keine Wohnsitze gegeben. Das einzige Gebäude, das sie benutzen konnten, war eine verlassene „hacienda“ (Landgut). Deswegen mussten die Italiener ihre Häuser, Geschäfte, Landwirtschaften bauen. Der architektonische Stil von Chipilo ist italienisch und anders als die Städte in der Nähe, wie Puebla und Cholula. Die Namen der Straßen, der Geschäfte und einiger Gebäude sind auf Italienisch geschrieben. Erst im Jahr 1902 entwickelte sich Chipilo

und wurde eine unabhängige Stadt des Staats von Puebla (Zilli Manica 1981, in Barnes, 2009: 34 in Tararova 2012). Noch heute gehört die Stadt zum Bezirk Cholula in dem Staat von Puebla. In den 20er Jahren des XX Jahrhunderts wurde Chipilo von der mexikanischen Revolution und Faschismus beeinflusst. Die mexikanische Revolution begann im Jahr 1910 nach der Diktatur von Porfirio Diaz und es war eine der gewaltsamsten und blutigsten Revolutionen des XX Jahrhunderts. Trotz des negativen Charakters jeder Diktatur war diese Zeit ein Moment von wirtschaftlicher Modernisierung, die einerseits nur den Hohestand und die Grundbesitzer positiv beeinflusste und andererseits die Bauern und den größten Teil der Bevölkerung benachteiligte. Obwohl die meisten Chipiler Bauern und Züchter waren, nahmen sie nicht an der Rebellion teil. Sie allein widerstanden den Ausplünderungen und Morden der Soldaten von Emiliano Zapata, der eine wesentliche Rolle in der mexikanischen Revolution und Bürgerkrieg spielte. Um den Widerstand der Chipiler auszuzeichnen, bekamen die Bürger von der Delegation der „Nave Italia“ einen Stein von Monte Grappa, wo die Veneter, (die in Italien blieben), zwischen 1915 und 1918 im ersten Weltkrieg kämpften. So wie die venetischen Soldaten in Heimat, widerstanden die Chipiler gegen die Revolutionäre in Mexiko. Der Stein ist noch heute in Chipilo und er ist als ein Monument betrachtet. Darüber hinaus wurde der Hügel in der Nähe von Chipilo Monte Grappa genannt. Die „Nave Italia“ Expedition legte auch in Chipilo an, da es die erfolgreichste mexikanische Kolonie war. Die Teilnehmer des Besuchs der „Nave Italia“ konnten die Chipiler kennenlernen und sich über die Stadt informieren. Giuriati bestätigte, dass die Einwohner von Chipilo ihre italienische Einmaligkeit und Einigkeit bewahrt hatten und stellte fest, dass „in Chipilo tausend Veneter aus drei Generationen eine völlig gleiche Gemeinschaft gebauten, als, die der Treviso-Ebene. Sie kleiden sich als Veneter, sprechen venetischen Dialekt und leben nach den Gewohnheiten der Vorfahren; sie bebauen fruchtbares Land nach den Lehren unserer Erfahrung und lieben Italien mit dem reinen Bewusstsein, ihm am Fuße der mexikanischen Berge zu dienen“ (...En Chipilo, mil vénetos intactos, de tres generaciones, han construido un pueblo idéntico a los de la llanura de Treviso y visten como vénetos y hablan véneto y viven según las costumbres de los antepasados; cultivan tierras fértiles según las enseñanzas de nuestra experiencia y aman Italia con la consciencia pura de servirla a los pies de las montañas mexicanas... . Savarino, 2006: 285 in Tararova 2012). Die „Fasci“ waren in Chipilo ein erfolgreiches Phänomen,

deswegen nahmen die Gesamtheit der Chipiler an den faschistischen Gemeinschaften und Zeremonien teil. Giovanni Giuriati beobachtete, dass „[Ab 1916] die Kolonie eine militärische Organisation übernahm und begann, sich mit modernen Waffen auszustatten (...). Der Grappa-Hügel, modifiziert und geschützt durch Schützengräben mit Stacheldraht und Maschinengewehren, wirft seinen grimmigen Blick nach unten über die Ebene und wartete auf Horden bolschewisierter Indios“ ([A partir de 1916] la colonia se dio una organización militar, comenzando a dotarse de los medios de lucha más modernos (...). El montículo del Grappa, modificado y protegido por trincheras con alambre de púas y con guaridas de ametralladoras, dirige su torva mirada hacia abajo, sobre la llanura, esperando las turbas de indios bolchevizados. Roggero 2012). Die Chipiler versuchten so gut wie möglich dem italienischen Lebensstil zu folgen. Aus diesem Grund organisierten sie während der Zeit des ersten Weltkrieges die Stadt, wie ein Schlachtfeld.

Was nicht zu unterschätzen ist, ist das sprachliche Problem der Kolonie. Die Italiener, die nach Chipilo auswanderten, sprachen nur Venetisch (die Varietät von Belluno, Treviso und Trentino-Südtirol). Venetisch war und ist noch eine Sprache, die keine vorgegebenen geschriebenen Regeln hat und, zudem war und ist Venetisch nur gesprochen. Die venetische Literatur kann nur wenige und kleine Werke zählen. Sprachlich konnten aber die Autoren keine spezifischen linguistischen Regeln verwenden, weil keine venetische Grammatik und kein venetischer Schriftsystem existiert. Als die Emigranten nach Lateinamerika auswanderten, mussten sie Spanisch lernen. Das schuf eine Sprachenmischung aus Venetisch und Spanisch. Patrizia Romani hat 1992 eine Studie über die Sprachen in Chipilo durchgeführt (Barnes 2009): „Fast all Chipiler – 99,2% - sind zweisprachig mit 95,31% Venetisch aktiven zweisprachigen Sprecher und mit 3.90% passiven zweisprachigen Sprecher. Zum Zeitpunkt dieser Studie gab es nur wenig Spanisch einsprachige Sprecher und kein Venetisch einsprachige Sprecher“ (Nearly all Chipileños—99.2%— to be bilingual, with 95.31% active bilinguals and 3.90% passive bilinguals of Veneto. There were few monolingual speakers of Spanish at the time of her study and no monolingual speakers of Veneto in the community). Romani zufolge haben viele Chipileños, deren Vorfahren Italiener waren, italienisch in dem eigenen Zuhause gelernt. Normalerweise sprechen die Frauen meistens Venetisch und bringen die Sprache ihren Kindern bei. Spanisch ist dagegen die offizielle Sprache der Schule und es wurde auch von den Eltern

gesprochen. Romani hat daher festgestellt, dass es in Chipilo Diglossie gibt, denn Venetisch ist die Sprache, die in der Familie gesprochen wird und Spanisch die Sprache der Schule und der Kirche. Die Sprecher von beiden Sprachen erkennen den Wert und die Bedeutung sowohl des Venetischen als auch des Spanischen an und halten Venetisch für eine Prestigevarietät. Der venetische Dialekt ist aber in Chipilo nicht nur in dem privaten Leben, sondern auch in der Öffentlichkeit gesprochen. „Es wird in lokalen von Chipiler besessenen Geschäften, Apotheken, Cafés, Ställen, Tischlereien, Werkstätten, auf der Straße und bei anderen informellen und geschäftlichen Interaktionen zwischen Chipileños verwendet. (It is used in local Chipileño-run stores, pharmacies, cafés, stables, carpentry, workshops, on the street, and in other interactions, both informal and business, between Chipileños. Barnes 2009). Allerdings wird Venetisch nicht als eine offizielle Sprache Mexikos betrachtet. Was die neuen Generationen angeht, ist McKay zufolge unklar, wegen dem Sprachwechsel, da Spanisch in Mexiko die offizielle Sprache ist (Barnes 2009). Ein Beispiel dafür ist der Fernseher, das Radio, die Zeitschriften, die nur auf Spanisch sind (Zago Bronca 2006 in Tatarova 2017). Die Jugendlichen erkennen aber auch die Bedeutung des Venetischen und sind der Meinung, dass Venetisch sie vor dem Rest der Gesellschaft auszeichnen könne. Zudem, ist es sehr schwierig, wegen des Mangels eines Schriftsystems Venetisch zu schützen und in der Schule einzuführen. Nach einer Studie von Barnes (2009) sind 74% der Chipileños für die Einführung von Venetisch in der Schule. Die mexikanische Regierung hat dieser Initiative fast keine Unterstützung gegeben, weil die Mehrheit der Schüler nur Spanisch und präkolumbische Sprachen sprechen, deswegen würde nur eine Minderheit Venetisch lernen.

2020 betrug die Bevölkerung von Chipilo 4059 Einwohner unter ihnen zählt man 2104 Frauen und 1955 Männer. Nur 0.20% der Einwohner sind eingeboren. Darüber hinaus arbeitet noch heute der größte Teil der Bevölkerung als Bauern (93%) und nur 4% arbeiten in der Industrie und im Handel. Die jüngsten Chipiler arbeiten jedoch in Büros, Banken und Werken (Romani 1992 in Barnes 2009). Außerdem haben 90% der Chipiler Strom, fließendes Wasser, Internet, Elektrogeräte und Haushaltsgeräte. Nicht zuletzt versuchen die italienischen Nachkommen die italienische Kultur durch die Küche, die Traditionen, die Spiele und die traditionellen Geschäfte aufrechtzuerhalten. Beispielsweise verbrennen noch heute die Chipileños am 6. Januar die Befana. Viele Familien sind verschwägerte und die

populärsten Familiennamen in Chipilo sind Crielli, Galeazzi, Merlo, Zago (Barnes 2009). Im Jahr 1982 wurden Chipilo und Segusino (die Stadt, aus der die meisten Begründer kamen) durch eine Städtepartnerschaft verbunden.

1.3. Italienischlernen in Mexiko

Die Fremdsprache, die in Mexiko am meisten gesprochen wird, ist Englisch wegen der geografischen Nähe der USA und der wirtschaftlichen Beziehung. Das ist keine freiwillige Entscheidung und manchmal betrachten die Lernenden Englisch als einen Zwang. Englisch ist aber nicht die einzige Sprache, die in Mexiko gelernt wird und die Lernende entscheiden sich wegen persönlichen Gründen. Beispielsweise wird Französisch von vielen gewählt. Italienisch ist nicht die populärste Sprache aber mehr und mehr Menschen entscheiden es zu lernen auch dank des akademischen Bildungsangebots der Universitäten und der Kulturinstitute.

1.3.1. Die Lernorte der italienischen Sprache in Mexiko

Die Hauptorte für das Italienischlernen sind in Mexiko die Kulturinstitute und die Universitäten. Das bekannteste italienische Kulturinstitut ist die Dante Alighieri Gesellschaft, die 482 Sitze in der ganzen Welt hat. Die „Dante“ wurde 1889 von einer Gruppe italienischer Intellektueller als die Haupterziehungseinrichtung der italienischen Regierung im Ausland gegründet. Der Zweck der Gemeinschaft war und ist „die italienische Sprache und Kultur auf der ganzen Welt schützen und verbreiten, die spirituellen Bindungen der Landsleute im Ausland mit dem Mutterland wiederbeleben und die Liebe und Verehrung für die italienische Zivilisation unter Ausländern fördern“ (tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiane nel mondo, ravvivando i legami spirituali dei connazionali all'estero con la madre patria e alimentando tra gli stranieri l'amore e il culto per la civiltà italiana), wie der erste Artikel des 1893 Statutes lautet. Um dieses Ziel zu erreichen, unterstützte die Dante Alighieri Schulen, Bibliotheken und andere Kulturzentren. Sie sollte auch das Zugehörigkeitsgefühl der Italiener im Ausland durch einen kulturellen und erzieherischen Lehrplan erneuern. Heute ist die Dante Alighieri Gesellschaft ein italienisches Sprachen- und Kulturinstitut. Sie stellt auch das PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) Zertifikat aus, das die Kompetenzen der Lernenden anhand von den sechs europäischen Stufen bestätigt. Die mexikanischen Sitze sind sieben und befinden

sich sowohl im Norden als auch im Süden. Die Schule bietet den Lernenden die Möglichkeit, Einzel- oder Gruppenunterrichtsstunden zu wählen abhängig vom Bedürfnis. Die Unterrichtsstunden sind nach den europäischen Niveaus organisiert, die zwei Kurse der Dante Alighieri Gesellschaft entsprechen. Beispielsweise muss man, um das europäische Niveau A1 zu erreichen, Kurs eins und zwei beenden. Insgesamt sind die Kurse der Dante von Stufe A1 bis Stufe C1 zehn. Die Lernenden können sich auch für Konversationsunterrichtsstunden entscheiden, wenn sie die Sprache üben wollen. In dieser Studie werde ich mich mit dem fünften Kurs (B1) der Dante Alighieri von Monterrey auseinandersetzen. Die Lernenden, die eine solche Schule auswählen, sind normalerweise Erwachsene und nur eine kleine Zahl sind Jugendliche.

Was die mexikanischen Universitäten angeht, lässt es sich beobachten, dass man in fast allen Italienisch studieren kann. Für diese Magisterarbeit werde ich mich mit zwei Universitäten beschäftigen. Diese sind die „Tecnológico de Monterrey“ in Monterrey und „La Salle Noroeste“ in Ciudad Obregon. Beide sind privat und La Salle ist auch katholisch, deswegen sind viele Fächer religiös orientierte. Das Bildungsangebot ist sehr vielfältig, da man Architektur, Wirtschaft, Ingenieurwissenschaften, Musik oder Physiotherapie studieren kann. Italienisch ist vor allem eine Auswahlssprache aus diesem Grund findet man in einem Italienischunterricht Studenten aus verschiedenen Fakultäten.

1.3.2. Warum Italienischlernen in Mexiko

In der Studie von Eleonora Bello (2011) an der „Universidad Nacional Autónoma de México“ (Bello 2011) lässt es sich entnehmen, dass Italienisch nicht nur die Sprache der Kultur ist, sondern auch des Berufs. Wie die Dozenten schon vermuteten, vertreten die mexikanischen Studenten den Standpunkt, dass Italienisch zu kennen bedeutend ist, wegen der Anwesenheit von vielen italienischen Unternehmen in Mexiko. Daher hoffen 17% der Befragten in italienischen Unternehmen zu arbeiten. Die akademische Bedeutung von Italienisch ist nicht zu unterschätzen, denn 21% der Studenten glauben, dass Italienischsprechen eine Chance, um in Italien zu studieren sei. Außerdem denken die Studenten, dass Italienisch die eigenen kulturellen Kenntnisse erweitern könne. Italienisch kann auch eine gesellschaftliche Funktion haben, weil viele Studenten darauf hinweisen, dass Italienisch eine Unterstützung, um mit den Gleichaltrigen zu kommunizieren, sein

könne. Nicht zuletzt entscheiden sich viele Jugendliche dazu Italienisch zu studieren, weil sie es als eine einfache Sprache einschätzen. Trotz diesem ersten Eindruck wird diese These dementiert, wenn die Studenten Aspekte, wie die Grammatik und den Wortschatz vertiefen.

2. Italienisch als Fremdsprache online in einer privaten Schule und in einer privaten Universität lehren

Die Erwachsenenbildung ist ein sehr vielfaltiger Bereich der Bildung. Das Erwachsensein umfasst sowohl Zwanzigjährige als auch Neunzigjährige um. Aus diesem Grund haben solche Lernenden gemeinsame Merkmale aber auch viele Unterschiede. Trotz der Vorteile ist die digitale Didaktik noch eine Herausforderung wegen der technischen und methodologischen Probleme. In diesem Kapitel beschreibe ich die erwachsenen Lernenden und unterscheide zwischen Studenten und Lernenden eines privaten Sprachinstituts. Danach erörtere ich die positiven und die negativen Aspekte der online Didaktik und wie die Lehrer erfolgreiche Unterrichtsstunden planen können. Am Ende analysiere ich die Methoden und die Techniken, die in den Klassen meiner Beobachtung benutzt werden.

2.1. Die erwachsenen Lernenden und die Erwachsenenbildung

Eines der Hauptziele der modernen Bildung ist die Unterstützung der Selbstverwirklichung. Das bedeutet, dass das Bildungssystem den Lernenden alle Gelegenheiten bieten muss, ihren Bildungsbedarf zu verwirklichen. Während sich Pädagogik auf die Kindererziehung bezieht, versteht man unter Andragogik die Lern- und Bildungstheorie von Malcom Knowles, die sich mit dem Erwachsenenlernen und -lehren auseinandersetzt. Das Erwachsenenalter lässt sich definieren als “das längste Lebensalter des Menschen und ist mit dem Entwicklungsalter und dem <<drittes Alter>> das heißt der Phase der letzten Lebensjahre. Die Abgrenzung dieser verschiedenen Lebensabschnitte lässt sich nicht präzise und zweifelsohne festzusetzen” (quella di più ampia durata nella vita umana, e si intreccia con l'età evolutiva e con quella che si suole definire 'terza età', ossia la fase degli ultimi anni di vita, ma non è possibile definire in modo preciso e indubbio le demarcazioni di queste differenti fasi della vita. Begotti 2011). Die Autorin zitiert Demetrio (1990, 27) und stellt fest, dass keine genaue Definition von Erwachsenen existiere, da sich der Begriff anhand von der Zeit, dem Ort und der Gesellschaft, die die Definition formuliert, verändert. Begotti zufolge kann man aber vermuten, dass die Reife ein persönlicher Weg sei. Aus diesem Grund haben die erwachsenen Lernenden spezifische Eigenschaften, die sie von den anderen Lernenden unterscheiden.

Die Theorie von Knowles enthält sechs Punkte (Luise, Serragiotto 2007):

- a) Wissensbedürfnis des Lernenden: die Erwachsenen wollen die Gründe und die Ziele des Lernens kennen, damit sie das Bedürfnis zu lernen verstehen.
- b) Selbstkonzept des Lernenden: im Gegenteil zu den Kindern wollen die erwachsenen Lernenden allein lernen und von niemandem (Klassenkameraden, Lehrer, Eltern) abhängig sein.
- c) Vorerfahrungen des Lernenden: die Vorerfahrungen sind für den erwachsenen Lernenden wesentlich. Deswegen wäre es nützlich, individuelle Lernwege zu planen, die die vorigen Erfahrungen einschließen. Diese Erfahrungen beeinflussen die Erwartungen dem Lehrer und der Didaktik gegenüber stark. Wenn die Erwartungen unerfüllt bleiben, kann der Lernende die Kommunikation mit dem Lehrer unterbrechen.
- d) Lernbereitschaft: der erwachsene Lernende lernt nur, was er für seine Gegenwart und Zukunft als wichtig einschätzt. Folglich ist es eine große Schwierigkeit, die Lernenden davon zu überzeugen, neue Aktivitäten auszuprobieren. Das geschieht, sowohl mit den Erwachsenen als auch mit den Studenten.
- e) Lernorientierung: die Erwachsenen wollen die Nützlichkeit des Lernens sofort sehen, weil sie die Konzepte in dem Alltagsleben in die Praxis umsetzen wollen. Damit die Lernenden die Nützlichkeit des Lernens verstehen, sollte der Lehrer praktische Aktivitäten mit einer zukünftigen Orientierung planen. Das bedeutet, dass die Lernenden die Informationen in genauen Situationen (Post, Supermarkt, Bar) benutzen können sollen (Luise, Serragiotto 2007).
- f) Lernmotivation: die wichtigste Motivationsart bei der Erwachsenen ist die innere Motivation. Ein Beispiel dafür ist die Verbesserung des eigenen Berufes und der Lebensqualität. Mahan und Stein (2014) unterstreichen auch, dass die Erwachsenen am besten lernen, wenn sie emotional betroffen sind und, wenn sie die Gelegenheit haben nationale und internationale Erfahrungen zu machen.

In der andragogischen Philosophie steht der Lernende im Mittelpunkt. Andererseits spielt der Lehrer eine organisatorische Rolle, der Aktivitäten erfindet, an sinnvolle Lernprogramme denkt und als Tutor und Berater arbeitet. Zmeyov (1998) ist der Meinung, dass die erwachsenen Lernenden am meisten selbstständig lernen und kooperative

Aktivitäten vorziehen, denn sie können dadurch ihre Fehler, sowohl mit dem Lehrer als auch mit der Klasse diskutieren. Darüber hinaus ist Lernen für Erwachsene auch systemisch und kontextuell, weil sie auf konkrete und reale Lernziele, den Inhalt, die Methode und den Kontext achten. Mahan und Stein zufolge haben die Erwachsenen bestimmte Erwartungen den Lehrern gegenüber und erwarten sich, sich zu verbessern und zu entwickeln (Mahan, Stein 2014). Die Erwachsenen wollen auch den eigenen Ruf wahren und vermeiden in der Klasse schlechte Eindrücke zu machen. Aus diesem Grund drücken die Erwachsenen oft nicht spontan aus oder schweigen sie. Der Lehrer aber muss eine entspannte Stimmung in der Klasse fördern, damit alle die Gelegenheit zu sprechen haben und die Fehler einer sprachlichen Entwicklung bewertet werden. Deswegen ist es nicht ratsam in einer solchen Klasse „Roleplays“ und Dialoge zu machen, darum wäre es besser weitere Alternativen zu finden. Das hilft der Einigkeit der Klasse zu fördern und das Auftreten eines affektiven Filters zu verhindern. Trotz der gemeinsamen Charakteristiken lässt es sich auch beobachten, dass es auch Unterschiede gibt, wegen der verschiedenen Lernstile. Bloom hat vier Lernstile festgesetzt: der nicht-assoziative, assoziatives, motorisches und perzeptives Lernen. Wenn man überzeugende Unterrichtsstunden erschaffen will, soll man daher auch auf diese Lernstile achten. Das gilt nicht nur für die erwachsenen Lernenden, sondern auch für Kinder und Jugendliche, denn der Lehrer sollte durch verschiedene Aktivitäten, die unterschiedlichen kognitive Stile unterstützen, damit sich niemand ausgeschlossen fühlt. Spagnuolo (2019) zufolge sollten individuelle Lernwege formuliert werden, damit die verschiedenen Interessen, Persönlichkeiten und Lernstile nicht ignoriert werden. Diese Eigenschaften charakterisieren die Menschen seit der Kindheit. Zudem lässt es sich beobachten, dass es weitere und viele Elemente gibt, die das Lernen beeinflussen. Die biologischen Faktoren sind von besonderem Interesse, weil nach neun Jahren die Anzahl von Nervenzellen abnimmt. Penfield und Roberts nennen diese Abnahme „Critical period“. Aus diesem Grund wird es laut der Forschung nach diesem Alter schwieriger, zu lernen. Andererseits wurde bewiesen, dass, wenn die Erwachsenen mehrere intellektuelle Reize bekommen und viele soziale Beziehungen haben, sie ihre Lernpotentialitäten verbessern können. Die moderne Psycholinguistik bestätigt, dass die Erwachsenen langsamer als Kinder lernen, aber sie können im Lauf der Zeit auf das gleiche Niveau kommen. Ein anderer Aspekt, den man berücksichtigen muss, ist die kulturelle Eigenart jedes

Schulsystems, das sich auf unterschiedliche Aspekte konzentriert. In einigen Kulturen verkörpert der Lehrer den Leiter und das Schulbuch wird nicht viel benutzt, weil sich die Unterrichtsstunden auf die Erfahrungen und die Kenntnisse des Lehrers basieren. Andererseits ziehen andere Kulturen die Analyse des Buches oder die Interaktion und die Kommunikation zwischen den Klassenkameraden vor. Wenn zwei Lernmethoden nicht übereinstimmen, können Konflikte verursacht werden. Die Lernenden haben vielleicht mehrere Sprachen erlernt, deswegen können sie denken, dass nur die Methode, die sie erfahren haben, die Richtige ist. Aus diesem Grund ist die Kommunikation zwischen der Klasse und dem Lehrer sehr relevant, weil dadurch der Lehrer explizit seine sprachdidaktische Methode erklären kann. Es ist daher wichtig, dass am Anfang des Kurses die Klasse und der Lehrer die wichtigsten Punkte der Unterrichtsstunden klären. Das ist vor allem dann wichtig, wenn man Spieltechniken in der Klasse benutzen will, weil die Erwachsenen Angst haben, sich zu exponieren. Es ist dann wesentlich, dass die Methoden pragmatisch und praktisch sind, damit sie die berufliche Situation der Lernenden reflektieren. Der Dozent sollte den Lernenden einen aktiven Ansatz übertragen, damit sie, was sie in der Klasse gelernt haben, analysieren und anwenden können. Trotzdem ist es nicht immer einfach ein für alle anregendes Thema zu finden, denn beispielsweise können die Klassen kulturell vielfältig sein. Daher können einige Themen (Politik, soziale Fragen, persönliche Situationen) problematisch sein. Das kann der Atmosphäre der Unterrichtsstunden schaden und Unbehagen bei den Lernenden verursachen. Es ist gefährlich, die Gefühle der Klasse zu ignorieren, aber das passiert häufig. Oft schlagen die Lehrer Aktivitäten und Strategien ihrer Wahl vor, ohne die Bedürfnisse und Erfahrungen der Lernenden zu beachten. Weitere emotionale Hindernisse sind die Angst in der Klasse zu sprechen, die Ermangelung von Selbstbewusstsein und die extreme Entfernung zwischen dem Inhalt des Kurses und den realen Problemen des Lebens. Um die Klasse funktionieren zu lassen, soll die Gruppe kompakt sein, obwohl alle eine bestimmte und entwickelte Persönlichkeit haben. Zudem soll die Atmosphäre in der Klasse entspannt und die Beziehungen zwischen den Klassenkameraden positiv sein (Luise, Serragiotto 2017). Der Unterricht soll als ein Theaterspiel scheinen, in dem der Lehrer und die Lernenden Regisseur und Schauspieler spielen. Was in der Erwachsenenbildung besonders wichtig ist,

ist der ständige Austausch, der in der Klasse stattfindet. Deshalb müssen die Lernenden den Lehrer respektieren und gleichzeitig in die Kommunikation einsteigen.

Wenn man in einer Klasse von Erwachsenen unterrichtet, soll man auch auf drei zusätzliche Elemente achten, die Mahan und Stein „product, process and potential“ nennen. Das bedeutet, dass die Lernenden anhand von einem präzisen Prozess ein didaktisches Produkt erschaffen sollten. In diesem Bereich ist der Prozess die Integration des Inhalts der Unterrichtsstunden mit ihren Lebenserfahrungen und „potential“ ist die Anwendung und die Wiederholung der didaktischen Informationen im Alltagsleben und im Arbeitsumfeld. Die Lernenden aber schaffen das nicht allein, sondern mit der Hilfe des Lehrers. Der Lehrer sollte eine günstige Klassenatmosphäre organisieren, damit die Lernenden sich einbezogen und interessiert fühlen. Um dieses Ziel zu erreichen, soll die Diskussion im Mittelpunkt stehen. Durch Diskussionen kann der Lehrer über verschiedene Themen die Lernenden sprechen lassen und linguistische, soziokulturelle und metalinguistische Gegenstände behandeln. Die Erwachsenen haben eine entwickelte metalinguistische Fähigkeit, darum neigen sie ständig dazu, die Regeln zu systematisieren. Balboni (2015) zufolge erfordere der Erwachsene mehr explizite theoretische Überlegung, die oft in Büchern mangelhaft ist. In der Regel werden Bücher für die Jugendlichen strukturiert und infolgedessen soll der Lehrer zusätzliches Material hinzufügen. Darüber hinaus sind einige Lernende kommunikativer als andere, die Angst haben, Fehler zu machen. Aus diesem Grund muss der Lehrer ein guter Moderator sein und die Interaktion aller Lernenden koordinieren. Alle müssen die Gelegenheit haben, zu sprechen und diese Chance nutzen, um die Sprache zu verbessern.

Neben den didaktischen und erzieherischen Merkmalen von Weiterbildung, findet man politische und wirtschaftliche Leitfäden. Der Leitfaden „Die europäische Säule sozialer Rechte“ hat das Ziel durch einige Maßnahmen die Gerechtigkeit und die Inklusion in Europa zu garantieren. Das Dokument ist in drei Kapitel unterteilt: die Chancengleichheit und gleichberechtigter Zugang zum Arbeitsmarkt, faire Arbeitsbedingungen und Sozialschutz und Inklusion. Deswegen sind die behandelten Themen die Gleichstellung der Geschlechter, die Chancengleichheit, gleich Löhne und Gehälter und aktive Unterstützung für die Beschäftigung. Zwei Maßnahmen bestätigen: „Jede Person hat das Recht auf allgemeine und berufliche Bildung und lebenslanges Lernen von hoher Qualität und in inklusiver Form, damit sie Kompetenzen bewahren und erwerben kann, die es ihr

ermöglichen, vollständig am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und Übergänge auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu bewältigen.“ Und dann „Jede Person hat das Recht auf frühzeitige und bedarfsgerechte Unterstützung zur Verbesserung der Beschäftigungs- oder Selbstständigkeitsaussichten. Dazu gehört das Recht auf Unterstützung bei der Arbeitssuche, bei Fortbildung und Umschulung.“ Diese Maßnahmen schließen nicht nur die Kinder, sondern auch die Erwachsenen ein. Durch Weiterbildung kann man die eigene soziale und berufliche Situation verbessern, damit die Menschen eine konkrete und direkte Rolle in ihrer Gesellschaft spielen können. Beispielsweise die, die keine oder wenige Ausbildung haben, bekommen einen niedrigen Lohn und keine dauerhafte Beschäftigung. Es ist notwendig eine Präzisierung zwischen Weiterbildung und Fortbildung vorzunehmen. Die Weiterbildung ist mit der Freiwilligkeit des Lernenden verbunden. Ein Beispiel dafür sind die Personen im Ruhestand, die entscheiden eine Fremdsprache zu lernen oder die Menschen, die bessere berufliche Chancen bekommen wollen. Fortbildung hat im Gegenteil dazu einen anderen Charakter, weil sie nicht von einem innerlichen Grund befördert wird, sondern von einem externen Anstoß. Beispielsweise bitten die Unternehmen oft, dass ihre Beschäftigten bestimmte Fremdsprachen lernen und können. Aus diesem Grund müssen die Beschäftigten Sprachkurse besuchen. Weiterbildung und Fortbildung sollten den Erwachsenen die Werkzeuge für ein kontinuierliches Lernen geben. Man muss jedoch zugeben, dass die Erwachsenen, die sich an Weiter- oder Fortbildung an der Universität wenden, Geld zur Verfügung haben müssen. Deswegen entscheiden sie ihr Geld in unterschiedliche Kurse, wie Sprach-, Querschnittskompetenz- („problem-solving“, Kommunikation, Entscheidungen treffen) oder Informatikkurse zu investieren nicht nur aus beruflichen Gründen, sondern auch für die innere Bereicherung. Deshalb versuchen immer mehr Erwachsene neue Kompetenzen zu entwickeln. Das führt die Diskussion zu „lifelong learning“ und „lifewide learning“. „Lifelong learning“ bedeutet lebenslanges Lernen und kennzeichnet jeden bildenden Schritt, der die eigenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen verbessert. In diesem Fall ist die Bildung im Leben konstant und bezieht sich mehr auf das Lernen als das Lehren, da „lifelong learning“ hauptsächlich den Lernenden betrifft. Deswegen stehen die Bedürfnisse, die Motivation und die Probleme der Lernenden im Mittelpunkt. „Lifewide learning“ lässt sich definieren als die Bildung in der, jeder Aspekt des Lebens als eine Möglichkeit zu lernen eingeschätzt wird. In den letzten Jahren

wurde tatsächlich bemerkt, dass man außerhalb der Klassenräume lernen kann. Es wird kein Zertifikat gegeben aber, wenn man während dem Alltagsleben lernt, bekommt man wichtige Mittel jede Schwierigkeit zu überwinden und verschiedene Probleme zu lösen. Beide Lernarten sind von großer Bedeutung, da sie das Selbstbewusstsein und die Selbstverbesserung fördern. Beide Kompetenzen sind für die Erwachsenen im Leben bedeutungsvoll.

2.1.1. Der erwachsene Lernende eines privaten Sprachinstituts

Die erwachsenen Lernenden, die sich an ein Sprachinstitut wenden, sind Volljährige, die außerhalb der Schule und der Universität eine Sprache lernen wollen. Normalerweise sind die Klassen in einem Sprachinstitut sehr vielfältig, weil sie nicht anhand des Alters, sondern des Niveaus organisiert sind. Die Lernenden haben unterschiedliche Berufe und Beschäftigungen. In einer Klasse kann man Ärzte, Biologen, Studenten, Rechtsanwälte oder Pensionäre finden. Folglich haben die Lernenden auch verschiedene Alter. Das heißt zum Beispiel, dass einige Zwanzigjährige und andere Fünfzigjährige sein können. Diese Vielfalt ist einerseits positiv, weil es eine stimulierende Atmosphäre und unterhaltsame Diskussionen in der Klasse unterstützt. Darüber hinaus weckt das den Ideenaustausch, der sehr nützlich in einer Klasse ist, da es die Teilung der Kenntnisse und der Erfahrungen erlaubt. Andererseits kann die Vielfalt nachteilig sein, denn interessante Themen zu finden kann sehr kompliziert werden. Zum Beispiel interessieren sich die älteren Lernenden mehr für Politik und Wirtschaft, während sich die jüngeren eher um soziale und Umweltprobleme kümmern. Der Lehrer kann auch entscheiden die Themen des Buches zu respektieren und den Lernenden keine Wahl zu lassen. Allerdings ist das nicht ratsam, denn die Klasse könnte diese Methode als einen Zeit- und Geldverlust wahrnehmen. Wie oben geschrieben steht, Weiter- und Fortbildung und die folgende Erweiterung der Bildung haben einen Preis. Daher soll man einen Beruf oder eine Möglichkeit Geld zu bekommen haben, um das Kursgeld zu bezahlen. Die Lernenden bezahlen, um eine Sprache zu lernen, folglich haben sie besondere Erwartungen und sind sehr kritisch, wenn ihre Erwartungen nicht respektiert werden. Außerdem besuchen die Erwachsenen einen Kurs nicht für das Vergnügen am Wachstum, sondern sie wollen ein präzises Ziel zu erreichen (Balboni 2015). Diese Art von Lernenden hat immer ein konkretes Ziel, wie den Lebenslauf zu ergänzen oder ins Ausland umzuziehen. Dieser Aspekt kann sowohl Vorteile als auch Nachteile haben. Im

Allgemein sind die Erwachsenen wegen diesem wirtschaftlichen Faktor sehr motiviert, denn sie wollen ihr Geld nicht vergeuden. Wenn die Lernenden der „Zeit ist Geld“ Philosophie folgen, wollen sie ihr Ziel so schnell wie möglich erreichen. Deswegen ist es auch wesentlich, dass der Lehrer klärt, welche die tatsächlichen Ziele sein können, damit man nicht enttäuscht wird. Beispielsweise besteht ein Kurs an der Dante-Alighieri-Gesellschaft aus 15, 18 oder 22 Stunden. Für jeden Kurs sind die Ziele unterschiedlich festgelegt und müssen erfüllt werden. Am Ende des Kurses müssen die Lernenden bestimmte Aspekte der Sprache kennen, um die Prüfung abzulegen und zu bestehen. Oft lehnt der Lehrer ab, in weniger Zeit alle Ziele zu erreichen. Außerdem ist für jedes Thema in die Tiefe zu gehen auch nicht möglich. Allerdings ist es besonders wichtig, dass die Klasse die Struktur des Kurses und ihre Grenzen kennt. Wie schon oben erwähnt wurde, sind die Erwachsenen volljährig, deswegen wollen sie ihren eigenen Bildungsweg entscheiden und die Verantwortung ihres Lernens wahrnehmen. Die Klasse und der Lehrer sind in diesem Fall gleichgestellt. Das ändert die Rolle des Lehrers, der nicht mehr ausbildet, sondern seine Kenntnisse mit der Klasse teilt. Der Lehrer muss sich an die Klasse durch motivierende Materialien und eine gründliche Planung von anregenden Auseinandersetzungen anpassen. Eine der wichtigsten Merkmale der Erwachsenen ist das Bedürfnis zu kommunizieren und an dem Unterricht teilzunehmen. In der Regel ist das mit einem psychologischen Faktor verbunden. Sehr oft sind die Lehrer jünger als die Lernenden oder gleichaltrig, aus diesem Grund fühlen die Lernenden sich entspannter. Deshalb erleichtert die Entspannung den Dialog in der Klasse, weil die Lernenden keine Angst vor dem Lehrer haben. Das ist in der Tat sehr positiv, denn dadurch schafft man in den Unterrichtsstunden ein Vertrauensverhältnis. Die Kommunikation zwischen der Klasse und dem Lehrer vereinfacht die Systematisierung der Regeln. Dadurch haben die Lernenden die Sicherheit, dass das, was sie gerade lernen, korrekt ist. Die Systematisierung hilft den Lernenden in der Ausarbeitung der Hausaufgaben und in der alltäglichen Kommunikation. Wegen der kontinuierlichen Teilnahme an den Diskussionen während den Unterrichtsstunden verbessern die Lernenden ihre sprachlichen Fähigkeiten und zeigen ihr Interesse für die Sprache. Das ist befriedigend, sowohl für die Klasse als auch für den Lehrer, denn die Lernenden werden sich ihrer Kenntnisse bewusst und der Lehrer kann

seine Arbeit überprüfen und durch die Ergebnisse und die Rückmeldungen der Klasse seine Methode bewerten.

2.1.2. Der Student

Die Studenten sind eine sehr präzise Gruppe von Lernenden, die auch präzise Merkmale haben, wie das Alter, die Motivation, das Bildungsniveau und die Beziehung zu dem Lehrer und den Kollegen. Die Studenten haben auf jeden Fall noch mit der formalen Bildung zu tun. Aus diesem Grund befinden sie sich zwischen der schulischen Welt und der Weiterbildung, denn einerseits lernen die Studenten an der Universität und andererseits sind sie Erwachsene, die ihre Kenntnisse erweitern wollen. An der Universität kann man eine Sprache als Fremdsprache oder als zweite Sprache lernen. Zum Beispiel, wenn ein Student aus Mexiko kommt und Italienisch in Monterrey lernt, bedeutet das, dass er Italienisch als Fremdsprache lernt. Wenn aber der Student Italienisch in Italien lernt, um in der italienischen Universität zu studieren, lernt er eine zweite Sprache. Der Unterschied steht im Sprachgebrauch, denn, wenn man eine zweite Sprache lernt, bedeutet das, dass man jeden Tag die Sprache mit den Ortansässigen praktiziert oder praktizieren wird. Aufgrund dieses Unterschieds soll der Lehrer verschiedene Aktivitäten planen und sich auf verschiedene Themen fokussieren. Beispielsweise sollen die zweite-Sprache-Studenten bestimmte Strukturen, Redewendungen und pragmatische Regeln kennen. Diese Studenten wollen so schnell wie möglich die Sprache beherrschen, weil sie sofort die Sprache benutzen wollen. In der Tat werden sie die Sprache innerhalb und außerhalb der Universität verwenden. Die aktiven Kompetenzen sind sehr schwierig zu entwickeln, denn sie erfordern eine tiefere Sprachkenntnis. Daher muss der Lehrer sich versichern, dass die Studenten mit den Kollegen und den Dozenten auf die richtige Weise kommunizieren, sowohl schriftlich als auch mündlich. An der Universität muss der Student wissen, wie man ein Referat schreiben muss und die Stilebenen unterscheiden, darum sollten die Studenten die sprachlichen Mittel haben, um formal und informal zu schreiben und zu sprechen. Sie werden auch gebeten komplexe linguistische Texte zu formulieren. In dieser Magisterarbeit werde ich mich aber mit Fremdsprachestudenten beschäftigen, die andere Bedürfnisse haben. Die Fremdsprachestudenten haben keine dringende Notwendigkeit die Sprache schnell zu lernen, weil die Fremdsprache als ein akademisches Fach betrachtet wird. Normalerweise stellen diese Studenten wenige Fragen und beteiligen sich wenig an den Unterrichtsstunden.

Das kann für den Lehrer ein Problem darstellen, weil er die Schwierigkeiten der Studenten nicht verstehen kann. Das ist auch für den Dozenten sehr entmutigend, denn ihm ist nicht klar, welche Aktivitäten und welche Themen die Studenten bevorzugen. Dieses Verhalten bedeutet nicht, dass die Studenten nicht interessiert sind. Sie könnten Angst vor dem Lehrer haben oder sich zu sprechen schämen, deswegen vermeiden sie es, ihre eigene Meinung zu äußern. Das passiert oft mit der online Didaktik, da die Studenten nicht in dem Klassenraum sind und einfach schweigen können. Andererseits gibt es in jeder Klasse Studenten, die immer sprechen und an dem Unterricht teilnehmen. Damit alle während des Unterrichts sprechen und kommunizieren, könnte der Lehrer am Anfang des ersten Unterrichts einen Fragebogen ausgeben. Auf diese Weise können die Studenten (auch anonym) Aktivitäten und Themen der Unterrichtsstunden vorschlagen. Das ist ein sehr nützliches Mittel, das zeigt, was die Lernenden vorziehen. Darüber hinaus, da die Studenten Erwachsene sind, wäre es besser, sowohl für die zweite-Sprache-Studenten als auch für die Fremdsprachestudenten, dass der Dozent der andragogischen Methode folgt, weil die Studenten normalerweise motiviert sind und mehr Erfahrung als Schüler haben. Die Beziehung zwischen den Studenten und den Dozenten ist nicht gleichgestellt. Allerdings soll der Lehrer die Klasse durch die Beachtung des Lernrhythmus der Lernenden unterstützen. Darüber hinaus brauchen die Studenten mehr Erklärungen und Systematisierungen.

2.2. Der Fremdspracheunterricht und die möglichen Verfahren in dem Erwachsenenbildungskontext

Pierangela Diadori (2015) illustriert den Unterschied zwischen Ansatz, Methode und Technik im Bereich Linguistik und Sprachdidaktik. Wenn ein Lehrer in einer Klasse unterrichtet, stehen mehrere theoretische Grundlagen zu Verfügung. Diese Grundlagen werden auch Ansätze genannt, die die Methoden erzeugen. Die Methoden sind die theoretischen Wege, um die didaktischen Ziele zu erreichen. Sie führen zu den Techniken, die der didaktischen Praxis entspricht. Außerdem ist die Technik eine Klassenaktivität, die von den Studenten analysiert, bearbeitet und wiederhergestellt wird (Diadori 2015). Jede Technik kann sowohl von dem Lehrer als auch von der Klasse interpretiert werden. Aus dem Standpunkt des Lernenden sind die Techniken die Chance, die Fremdsprache (mit der Hilfe des Dozenten) zu praktizieren. Die Lehrer aber schätzen die Techniken als ein Mittel,

um das Lernen zu vereinfachen. Es existieren viele Techniken, die aus verschiedenen Methoden und Ansätzen stammen und sie werden anhand von den Besonderheiten jeder Klasse bestimmt. Deswegen muss der Lehrer sich der Klasse anpassen. Die Ansätze sind in den deduktiven, induktiven und kommunikativen Ansatz unterteilt. Unter diesen findet man beispielsweise die Grammatik-Übersetzung, die direkte, die audio-visuelle und die situative Methode. Am Anfang des Kurses kann der Lehrer die besten Ansätze, Methoden und Techniken für seine Klasse auswählen. Oft kann der Lehrer die Methode nicht allein wählen, denn er muss die Direktiven der Schule respektieren. Allerdings haben die erwachsenen Lernenden bestimmte Merkmale, die der Lehrer während des Unterrichts nicht ignorieren darf. Wenn das passiert, kann man die Aktivierung des affektiven Filters und die Demotivierung der Lernenden verursachen. Zudem muss der Lehrer auch entscheiden, welche Aspekte der Sprache für die Lernenden die geeignetsten sind. Diese Auswahl sollte aufgrund von Kriterien, wie die Häufigkeit eines linguistischen Phänomens und die Verwendung der Formen, getroffen werden. Folglich kann man bemerken, dass sich der Unterricht in mehrere Phasen teilt: die Erkenntnisphase, die Entscheidungsphase und die Operationsphase (Benucci 2018). In der ersten Phase lernt der Lehrer die Klasse kennen. Er analysiert die Lernenden, um die beste Methode in der Entscheidungsphase auszuwählen. Zudem setzt der Lehrer während der Operationsphase die Methode in die Praxis um. Um auf die Ansätze zurückzugreifen lassen sich auch drei Kategorien von didaktischen Ansätzen unterscheiden: der deduktive, der induktive und der kommunikative Ansatz. Einerseits fokussieren die deduktiven Methoden auf die genaue Erklärung der sprachlichen Aspekte und der Grammatik und andererseits konzentrieren sich die induktiven und die kommunikativen Methoden auf die lebendige Sprache, die in realen Situationen gesprochen wird. Vor vielen Jahre war der Fokus des Sprachunterrichts die schriftliche Kommunikation, die die traditionelle Grammatik und die Morphologie bevorzugte. Allerdings ziehen oft mehrere induktive Methoden die orale Sprache und die Performanz vor, ohne auf die Korrektheit zu achten (Benucci 2018). Aus diesem Grund muss der Lehrer das Gleichgewicht zwischen Tradition und Modernität finden, damit er den richtigen Weg für die Lernenden plant. Wie Krashen feststellt, soll der Lehrer auf den Rhythmus der Klasse achten und die natürliche Reihenfolge des Lernens und die Erwerbs- und Lernstile respektieren. Der Input soll auch jedes Mal ein bisschen schwieriger aber noch verständlich

sein. Wegen der Vielfalt der möglichen Methoden und Techniken wird das richtige didaktische Verfahren zu identifizieren immer schwerer. Aus diesem Grund muss der Lehrer seine Klasse genau kennen. Es gibt viele Alternativen, um eine Lerngruppe kennen zu lernen. Zum Beispiel die Methode, die ich für diese Magisterarbeit gewählt habe, ist der Fragebogen. Dadurch kann man den Lernenden Fragen über ihre Persönlichkeit, ihre Lerngewohnheiten und die Aktivitäten, die sie gern machen würden, stellen. Der Fragebogen kann auch anonym sein, wenn das Unbehagen bei der Klasse verursachen sollte. Was die Erwachsenen betrifft, wollen sie ein anregendes und praktisches Lernen erfahren, deswegen wäre es besser eine andragogische Methode zu benutzen. Um auf die andragogischen Punkte zurückzugreifen soll der Unterricht nicht nur eine Beschreibung von Regeln und Redewendungen sein, sondern Untersuchung, Neugier und Kooperation, um die Lernenden einzubeziehen und motivieren. Obwohl die innerliche Motivation die wichtigste Rolle bei Erwachsenen spielt, ist die externe Motivation nicht zu unterschätzen, da die Lernenden entscheiden könnten sich in einem anderen Kurs anzumelden, falls der Kurs ihrer Meinung nach langweilig und nutzlos ist. Zudem soll der Lehrer die kognitive Spannung zwischen der Klasse und den Materialien unterstützen, damit die Lernenden die Regeln allein verstehen. Der Dozent soll moderne Mittel benutzen und innovative, individuelle Aktivitäten erschaffen, die den Lernenden erlauben, eine Verbindung zwischen ihnen und der Sprache zu finden. Deswegen muss das Lernen ein aktives Verfahren sein, damit es nicht nur eine linguistische Erfahrung ist, sondern auch eine metalinguistische und kognitive. Dadurch wird der Lernende von dem Lehrer unabhängiger und lernt ständig durch die Entwicklung von „Problem solving“ und die Verbesserung des eigenen Selbstkonzepts allein zu arbeiten. Die Erwachsenen fühlen sich am meisten motiviert nicht nur, wenn die Aktivitäten interessant sind, sondern auch wenn sie die Nützlichkeit ihrer Arbeit wahrnehmen. Aus diesem Grund kann die situative Methode und Sprachanwendung eine wirksame Lösung sein, weil sie die Klasse in verschiedenen und wahrscheinlichen alltäglichen Situationen auf die Probe stellt. Außerdem halten die erwachsenen Lernenden es für wichtig, den Inhalt des Kurses zu kennen, denn sie wollen sicher sein, dass, was sie lernen werden, kein Zeitverlust ist. Das ist eng mit den eigenen Vorerfahrungen verbunden, da die Lernenden schon zu wissen glauben, was für sie besser beim Lernen ist. Zudem haben sie Vorurteile manchen didaktischen Vorfahren gegenüber. Daher kann die

Einbeziehung der Lernenden in den Unterricht sehr schwierig zu erreichen sein, wenn sie abgeneigt sind. In diesem Prozess ist der Lehrer kein „Magister“, wie in der Vergangenheit. Der Lehrer soll zur Verfügung stehen und die didaktische Beziehung sollte auf gegenseitigem Respekt und gegenseitiger Achtung basiert sein. Darüber hinaus ist der Lehrer die Brücke zwischen den Lernenden und den Erwartungen der Gesellschaft. „Der Lehrer hat eine dynamische Natur, er muss sich an Veränderungen anpassen und psychologisch und kulturell für das Neue zur Verfügung stehen und in der täglichen Praxis die aktuellsten und funktionalsten Modelle für Lernzwecke anwenden“ (L'insegnante ha una natura dinamica, si deve adattare ai cambiamenti e essere psicologicamente e culturalmente disponibile al nuovo e applicare nella pratica quotidiana i modelli più attuali e funzionali agli scopi dell'apprendimento. Benucci 2018). Da die Gesellschaft bestimmte Erwartungen den Lernenden gegenüber hat, soll der Lehrer die Klasse eine authentische Atmosphäre erfahren lassen. Das heißt, dass der Dozent so häufig wie möglich die Fremdsprache benutzen soll. In den ersten Niveaus kann der Lehrer in Laufe des Unterrichts sowohl die Muttersprache als auch die Fremdsprache sprechen, damit die Klasse wenig Angst hat und sich sicherer fühlt. Es wäre aber besser, dass trotz der Schwierigkeiten die Lernenden und der Lehrer zusammen die Fremdsprache sprächen, um das Alltagsleben widerzuspiegeln. Das unterstützt auch das Verstehen von kulturellen und sprachlichen Phänomenen, weil man bestimmte Redewendungen, Regeln und Besonderheiten der Sprache lernen kann. Das ist für die Erwachsenen besonders wichtig, da sie normalerweise konkrete Sprachbedürfnisse haben.

2.2.1. Die Fremdsprachlehre für die erwachsenen Lernenden

Leider ist es nicht möglich alle Aspekte einer Sprache zu kennen und zu lehren, aber die Grammatik spielt zweifelsohne eine wesentliche Rolle, wenn man eine Sprache lernt. Die Grammatik ist ein sehr komplexes Thema und es lässt sich definieren als die theoretische Beschreibung und die Grundlage der Sprache. Luise (2007) zufolge könne man auch vermuten, dass die Grammatik keine einzige Entität hat. Ein Beispiel dafür sind die funktionale, die generative Grammatik und die Grammatik von Port-Royal. Laut Balboni (2015) gebe es eine Dichotomie zwischen der „Reflexion über die Sprache“ und dem Grammatikunterricht, die verschiedene Eigenschaften haben. Die linguistische Überlegung ist kein passiver Auswendiglernenprozess, sondern das aktive und individuelle Verfahren, das

die Lernenden dazu führt, die Ausnahmen und die Regelmäßigkeiten der Fremdsprache zu entdecken. Die Reflexion ist die Endkonsequenz der Analyse, der Intuition und der Übungen. Die Regeln sind nicht Maßnahmen, die man anwenden muss, sondern die Mechanismen, die die Sprache funktionieren lassen. Die Lernenden können ihre eigenen Schemen erschaffen, damit sie allein die Regeln systematisieren können. Der Lehrer kann den Lernenden leere Schemas geben, damit sie die Regeln und die kommunikativen Strukturen überarbeiten und nicht auswendig lernen. Das Hauptziel dieser Methode ist „lernen zu lernen“ (Balboni 2015). Die grammatische Überlegung will die Selbständigkeit fördern und das ist für die Erwachsenen sehr positiv. Was den Grammatikunterricht angeht, steht der Lehrer im Mittelpunkt, weil er seine Kenntnisse überträgt. Außerdem ist die Grammatik der Startpunkt des Lernens, das durch die Wiederholung von Regeln und Übungen vorgehen sollte. Während dem Grammatikunterricht formulieren die Lernenden die Regel nicht, denn der Lehrer bietet der Klasse komplette Schemas. Diese Methode ist für Erwachsene nicht ratsam, weil der Unterricht eine Förderung sein sollte, um alleine in der Zukunft lernen zu können. Sie wollen auch betroffen und interessiert sein, weil sie den Kurs bezahlen, daher wollen sie weder Geld noch Zeit verlieren. Oft finden die Lernenden (vor allem die Studenten) die Grammatik besonders langweilig und schwierig, weil sie ihre Bedeutung nicht verstehen oder noch nicht die richtige Methode erfahren haben. Die Grammatik soll aber, wie ein „Kontrollleur“ interpretiert werden, denn sie ist ein Mittel, um Fehler zu korrigieren und Hypothesen über die Sprache zu formulieren. Die Grammatik ist eigentlich nicht nur Fehler und Regeln. Man kann in der Tat zwischen expliziter und impliziter Grammatik unterscheiden. Die explizite Grammatik ist mit der abstrakten Kenntnis der Sprache verbunden und antwortet auf die Frage, „was weiß ich über diese Sprache?“. Die implizite Grammatik ist aber mit dem Machen zusammenhängend und beantwortet die Frage „was kann ich mit der Sprache machen?“. Aus diesem Grund hat die Grammatik sowohl eine theoretische als auch eine praktische Seite. Zudem haben die Erwachsenen strukturierte kognitive Fähigkeiten, die die grammatikalische Formalisierung vereinfacht (Luise 2007). Allerdings haben sie schon deduktive, bildende Erfahrungen gehabt, die oft nicht für die induktiven Methoden sprechen. Daher kann der induktive Unterricht einen Stress- und Angstfaktor darstellen, weil die Lernenden mit der Sprache riskieren müssen. Das verursacht den Widerstand der Erwachsenen. Eine Lösung, um diese

Schwierigkeiten zu überwinden ist die anfängliche Kombination von beiden Methoden und später die Richtung zu ändern und eine induktive Methode anzuwenden. Was auch zu berücksichtigen ist, ist der sprachliche Hintergrund jedes Mitgliedes der Klasse. Der Vergleich und die Analyse der gemeinsamen und der verschiedenen Elemente der Sprachen, die die Lernenden schon kennen, kann einen Vorteil darstellen. In der Tat empfiehlt das QCER die Kompetenzen der verschiedenen Sprachen nicht getrennt zu betrachten, sondern als eine einzige, als ob sie eine einzige Sprache wären. Der Sprachvergleich erlaubt eine sinnvolle grammatikalische, kulturelle und pragmatische Analyse. Der Lernende kann eine neue Sprache oder neue Elemente der Sprache durch die Verbindung zu schon bekannten Strukturen lernen. Deswegen wird nicht nur die Grammatik im engeren Sinne gefördert, sondern auch die metalinguistische Kommunikation und die kognitive und affektive Entwicklung. Auch in diesem Fall operiert der Lehrer als ein Unterstützer der Lernenden, der der Klasse durch sprachliche Diskussionen hilft. Das Lernen der Grammatik und der sprachlichen Merkmale wird daher autonom und heuristisch, in dem die Lernenden zusammen die Bedeutung der linguistischen Phänomene untersuchen. Allerdings darf der Lehrer die Didaktik nicht unterlassen, denn nur durch das richtige didaktische Vorgehen können die Lernenden ihre Fähigkeiten entwickeln. Man muss auch zugeben, dass diese Methode gefährlich sein kann, wenn man sich zu oft und falsch an diese sprachliche Verbindung wendet. Besser gesagt könnte diese Methode zur Übersetzung führen. Die Lernenden tendieren dazu zu übersetzen, was ihnen unbekannt ist. Die Konsequenz dieses Verhaltens ist das Auftreten von Fehlern, die kommunikative Missverständnisse und Interferenzen verursachen können. Zum Beispiel ist der Ausdruck „io mi chiamo X“ auf Italienisch „yo me llamo X“ auf Spanisch ähnlich. Im Gegenteil dazu steht zum Beispiel der Gebrauch des Konjunktives, der ganz anders ist und in einigen spanischsprachigen Staaten nicht existiert.

2.3. An Erwachsene online eine Fremdsprache unterrichten

Seit einiger Zeit ist das online Lernen eine verfügbare Alternative und Lösung, um eine Fremdsprache zu lernen. Außer den telematischen Universitäten und MOOCs mussten viele traditionelle Sprachinstitute und Universitäten wegen der Coronapandemie eine Lösung finden, um die Didaktik weiterzumachen. Aus diesem Grund spielt jetzt das E-Learning eine wesentliche Rolle. „Die digitale Didaktik nutzt das Potential des Netzwerks, um im

synchronen und/oder asynchronen Modus jederzeit und an jedem Ort, an dem eine Verbindung besteht, Zugriff auf Inhalte oder Lernbeziehungen zu ermöglichen.“ (L’e-learning sfrutta le potenzialità della rete per fornire, in modalità sincrona e/o asincrona, l’accesso a contenuti o relazioni formative in qualsiasi momento e in ogni luogo in cui esista una connessione. Bonaiuti 2006). Das bedeutet, dass man dem Unterricht sowohl live (synchroner Unterricht) als auch aufgezeichnet (asynchroner Unterricht) verfolgen kann. 2006 bestätigte Bonaiuti, dass das E-Learning nur für informelle Bildung¹ möglich war. Ganz im Gegenteil dazu steht die heutige Situation, die zeigt, dass das E-Learning ein wertvolles Mittel für die Lernenden der ganzen Welt ist. Nach Aussage von Calvani (Bonaiuti 2006) sollten bestimmte Bedingungen für die online Kooperation der Gruppen festgesetzt werden. Diese Regeln können auch für eine Klasse gelten, aus diesem Grund werde ich den Bezug auf erwachsene Lernende und Lehrer nehmen. Erstens soll der Lehrer Hinderungssituationen vermeiden, weil sie den Unterricht unterbrechen könnten. Beispielsweise sollen bestimmte Themen nicht diskutiert werden. Außerdem, was auch bedeutungsvoll ist, ist die Zurückführung der Unterschiede auf die technologische Ebene. Die, die nicht an die Technologie gewöhnt sind, konzentrieren sie sich auf die technischen Probleme, statt auf den Unterricht und die Klassenentwicklung zu achten. Das kann mit den Erwachsenen passieren vor allem, wenn sie älter sind. Es ist nicht selten Lernende mit 60 Jahren in einem Sprachinstitut zu finden, die wenig Erfahrung mit der Technologie haben. Darüber hinaus kann diese zweite Bedingung eine doppelte Interpretation haben. In der Tat haben nicht alle eine schnelle Internetverbindung oder einen Computer, den man nur für sich selbst verwenden kann. Aus diesem Grund sollte der Lehrer alternative und günstige Lösungen finden, damit die Lernenden die Möglichkeit zu lernen haben. Der Autor zitiert auch die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls und der sozialen Interaktionen durch das gegenseitige Vertrauen. Das führt zum nächsten Punkt, der die Förderung der Gründung von einer kompakten Gruppe ist. Die konstruktivistischen Theorien schlagen vor, dass man nur durch die Interaktion der Menschen lernt. Daher soll die Klasse wie eine „community“ sein, die auch den Lehrer enthält. Eine einige online Klasse zu bilden ist jedoch kompliziert, da die Lernenden sich oft nicht kennen und der Lehrer auch die Klasse nicht kennt. Außerdem,

¹ Unter informeller Bildung versteht man, was man außerhalb der Schule lernt, dass keinen Bezug zur schulischen Welt hat.

wenn man sich in einer Gruppe befindet, muss man sich bewusst sein, dass man zur Klasse beitragen muss und gleichzeitig Hilfe bekommen kann. Aus diesem Grund sollte der Lehrer Gruppenaktivitäten planen, damit die Lernenden sie sich kennen. Mögliche Beispiele von sprachlichen Aktivitäten sind: die gemeinsame Verfassung eines Textes, eine Präsentation zusammen vortragen, eine Geschichte oder ein Dialog schreiben und der Klasse präsentieren und Spiele, die aber die Erwachsenen nicht verlegen machen. Es wäre auch empfehlenswert, dass die Lernenden und der Lehrer, während dem ersten Unterricht sich kurz vorstellten, um zu entdecken, ob es in der Klasse Gemeinsamkeiten gibt. Das kann die Einigkeit der Klasse fördern. Der Lehrer sollte auch Regeln setzen, die die Rolle der Klassenmitglieder bestimmen. Die Forschung weist darauf hin, dass, um erfolgreiche Aktivitäten zu schaffen, die Rolle der Menschen und der technologischen Geräte klar sein muss. Allerdings halte ich für wesentlich die Erklärung der Rolle des Lehrers und der Lernenden vor allem in einem Kontext von Erwachsenen für wesentlich. Schon im Präsenzunterricht kann die Rolle des Lehrers schwierig zu bestimmen sein wegen des Alters der Lehrer, seiner Erfahrung, seiner Persönlichkeit und seiner Methoden. Sicherlich soll sich der Lehrer nicht in einen „Magister“ verwandeln, jedoch muss er sich Respekt verschaffen. Es ist daher richtig, dass der Lehrer hilfsbereit ist, aber die Lernenden dürfen die Aufmerksamkeit nicht mit Charakterschwäche verwechseln. Die Aufgabe des Lehrers ist deshalb seine Rolle am Anfang des Kurses zu erklären. Ein weiterer Aspekt, der zu berücksichtigen ist, ist die Unterstützung der Selbstevaluation, die sehr nützlich für die Erwachsenen sein kann. Knowles „Selbstkonzept des Lernenden“ entsprechend brauchen es die Erwachsenen allein zu lernen, deswegen kann es eine wirksame Technik sein, den Lernenden die korrekten Mittel für die Selbstevaluation zu geben. Das fördert auch die Selbstverwirklichung, die sehr wichtig für solche Lernenden ist. Außerdem bieten die online Programmen viele Chancen außerhalb der Klasse die Sprache zu üben. Deshalb ist es wichtig, dass der Lehrer der Klasse hilft, autonom, verantwortlich und kritisch den Internetressourcen gegenüber zu werden.

Praktisch gesehen ist die Onlinedidaktik aus der Perspektive der Lernenden ein großer Vorteil und ein großer Nachteil. Die Lernenden schätzen die Gelegenheit zu Hause zu lernen vorteilhaft ein, denn sie können dadurch die logistischen Kosten herunterfahren und ihre Zeit besser organisieren. Die Möglichkeit synchron oder asynchron den Unterricht zu

verfolgen, erlaubt es den Lernenden während der Freizeit oder unterwegs zu lernen. Das ist günstig sowohl für die Pendler als auch für die Arbeiter, da sie mit ihrem eigenen Rhythmus und ohne ihr Haus zu verlassen lernen können. Das ist eine mögliche Alternative nicht nur für die Lernenden, sondern vielmehr für die Sprachinstitute und die Universitäten, denn die Technologie vereinfacht die Anmeldung von Arbeitern und Ganztagsmüttern zu der akademischen Welt und den Sprachkursen. Trotz der Vorteile stellt die Einsamkeit beim Lernen ein Problem dar, weil viele eine direkte Beziehung zwischen ihnen und dem Lehrer brauchen. Obwohl man durch „Zoom“ oder „Google Meet“ das Gesicht zeigen kann, scheint der Unterricht eine Episode einer Serie zu sein. Viele Lernende wollen daher zurück zu Präsenzunterrichtsstunden kehren, damit sie Kontakt mit der Realität ergreifen. Den Studenten vor allem fehlt die menschliche Beziehung zu den Kollegen, den Dozenten und der Didaktik. Die fehlende Anwesenheit in der Klasse verursacht die Veränderung der Lehr- und Lernmethoden. Einerseits steht die Tafel zum Beispiel nicht mehr zur Verfügung, daher muss man durch Google Meet oder Zoom schreiben oder den Schirm teilen. Andererseits lenkt man sich zu Hause einfach ab, denn es gibt viele Ablenkungsquellen. Ein Beispiel dafür ist der Fernseher, der Computer und sogar die Haustiere. Aus diesem Grund ist mehr Zeit zu Hause zu verbringen nicht unbedingt positiv, weil man viel Zeit zu verlieren tendiert. Außerdem, wenn man in dem Klassenraum sitzt, versucht man bis zum Ende des Unterrichts zu bleiben, da der Dozent physisch anwesend ist. Ganz im Gegenteil dazu, wenn man aber am Computer sitzt, kann man einfach das Meeting verlassen und das Gerät abschalten. Der Lehrer ist in der virtuellen Klasse, aber die Lernenden nehmen ihn als unreal wahr. Außerdem haben die Lernenden die Freiheit die Kamera nicht einzuschalten. Deswegen, wenn niemand das Gesicht zeigt, fehlt die Interaktion in der Klasse und das kann für den Lehrer frustrierend werden. Zudem kennt der Lehrer die Lernenden nicht, deshalb wird es schwierig mit „schwarzen Bildschirmen“ zu sprechen. Außerdem, die die Webcam abgeschaltet lassen, sind die, die selten an dem Unterricht teilnehmen. Darüber hinaus verspäten sich die Lernenden oft beim Unterricht, was nicht so respektvoll dem Lehrer gegenüber ist. Außer den technischen und praktischen Problemen des digitalen Unterrichts bleiben noch heute Zweifel, die die Didaktik betreffen. Die Diskussion über die Mittel, die Aktivitäten und die Techniken, die ein Dozent anwenden muss, sind ganz neu. Die Geräte, die am meisten benutzt werden, sind Computers, Tablets und Handys. Eine Fremdsprache

auf dem Sofa durch Apps lernen ist nicht mehr eine Neuheit. Was neu ist, ist jedoch der schulische Kontext. In der Praxis gibt es mehrere digitale Möglichkeiten, um jede Kompetenz zu üben. Keine Lösung ist für Erwachsenen spezifisch aber der Lehrer kann sie anhand von der Klasse adaptieren und benutzen. Zum Beispiel teilen die Lehrer der Dante Alighieri die Prüfungen durch Google Drive und lernen die Studenten der Tecnológico de Monterrey durch „Blinklearning“. Das ist eine Plattform, wo die Studenten das Buch lesen und die Übungen machen. Was besonders wichtig für die Erwachsenen ist, ist der Kontakt mit der „realen“ Sprache. In der Tat erleichtern die digitalen Unterrichtsstunden durch das Teilen des Bildschirms die Verwendbarkeit der Materialien. Neben der Reduktion der Verschwendung des Papiers ist das eine gute Lösung, um Artikel aus ausländischen Zeitungen zu lesen. Oft sind nützliche und kulturell bedeutende Webseiten und Materialien wegen internationaler Restriktionen nicht verfügbar. Als ich die Beobachtung für diese Arbeit in den mexikanischen Klassen durchführte, konnte ich in Italien Videos aus Youtube zeigen, die man in Mexiko nicht schauen kann. Auf Italienisch bieten bezüglich „Rai Cultura“ und „Rai Scuola“ viele Anstöße an, um über die Kultur, die Traditionen und die Gesellschaft von Italien zu sprechen. Viele Erwachsene wählen Italienisch zu lernen wegen der Kultur des Landes, deswegen soll der Lehrer auf die Vorzüge der Lernenden eingehen. Authentische Videos zu schauen kann die Motivation bei den Lernenden steigern, weil Videos unterhaltsam sind und andere sprachliche Modelle und Akzente zeigen. Das stellt eine wirksame Unterstützung für das Hörverstehen dar. Genauso kann es eine günstige Förderung des Leseverstehens seine Texte aus authentischen Quellen zu lesen. Was die schriftliche Kommunikation betrifft, stehen gemeinsame virtuelle Systeme zur Verfügung, wo alle Studenten und Lernenden schreiben können. Software wie Moodle erlauben den Studenten an den Lehrer oder die ganze Klasse Fragen zu stellen. Darüber hinaus können die Lernenden durch Blogs oder Webseiten wie Google Docs zusammenschreiben und einen Text zusammen korrigieren. Die Zusammenarbeit ist auf die Verwirklichung einer „realen“ Klasse abgezielt, damit die Lernenden ihre Kenntnisse teilen und frei ihre Meinungen austauschen können. Das ist für die Erwachsenen besonders wichtig, da sie viele sprachliche, Arbeits-, Lebens- Vorerfahrungen haben, die für die ganze Klasse nützlich sein können. Auf diese Weise wird das Lernen kein einsames Vorfahren, was die Kommunikation in der Klasse und die Beziehung zwischen den Lernenden verstärkt. Das

beeinflusst auf eine positive Weise auch die mündliche Kommunikation. Der Lehrer kann die Klasse in kleine Gruppen durch virtuelle Räume teilen, damit die Lernenden zusammen üben können und später der Klasse den Vortrag präsentieren. Obwohl die Erwachsenen oft öffentlich zu reden abgeneigt sind, kann die Vorbereitung von Dialogen eine gute Lösung darstellen, um die Sprache zu üben. Jedoch soll der Lehrer das Gleichgewicht zwischen dem gemeinsamen Lernen und dem selbständigen Lernen halten. Das bedeutet keine Exklusion des Lehrers aus der Klasse, sondern das eigene Bewusstsein bei der Wahl des Inhalts und der Methoden. Das bringt uns nochmals zurück zu Knowles Theorie. Die oben beschriebenen Aktivitäten können in der digitalen didaktischen Einheit zusammengefasst werden. Diese Art von Einheit basiert auf einem Text, der geschrieben oder audiovisuell sein kann und zusätzlichen Aktivitäten. Sie ist in der Regel kurz und kann im Internet gefunden werden. Aus diesem Grund ist sie für alle verfügbar und von allen modifizierbar. Die Einheiten bestehen aus Aufnahme, Analyse und Synthese, wie jede „analogische“ didaktische Einheit.

2.4. Methoden und Techniken an dem Tecnológico de Monterrey, der La Salle Noroeste von Ciudad Obregon und an der Dante Alighieri Gesellschaft von Monterrey

Wie oben erwähnt, sind die Methoden und die Techniken, die in der Klasse benutzt werden können, zahlreich. Meine Studie betrifft die Motivation im italienischen Fremdsprachenunterricht von zwei Universitäten und einem Sprachinstitut. Außerdem entsprechen die Klassen, die ich beobachtet habe, dem Niveau A1, A2 und B1. Aus diesem Grund haben die Lernenden unterschiedlichen Eigenschaften, deswegen können die didaktischen Verfahren verschieden sein.

2.4.1. Tecnológico de Monterrey

In der Tecnológico de Monterrey Universität benutzt die mexikanische Italienischdozentin eine direkte Methode, obwohl die Klasse einem A1 Niveau entspricht. Das bedeutet, dass die Lehrerin versucht, immer auf Italienisch (die Fremdsprache) zu sprechen. Manchmal, wenn etwas nicht klar ist, spricht sie auch Spanisch (die Muttersprache). Das ist aber positiv, weil es Missverständnisse vermeidet. Die Lehrerin spricht nicht langsam und das unterstützt die authentische Kommunikation. Was auch für die Dozentin wichtig ist, ist die

italienische Musik. Jeder Student hat eine Playlist, die die Lehrerin am Anfang des Unterrichts spielt. Das fördert die Motivation der Studenten, die sich mehr einbezogen fühlen. Was auch sehr kreativ ist, ist die Instagram Seite, die die Klasse organisiert. In der Seite können die Studenten ihre Projekte vorstellen und über Italienisch und die italienische Kultur sprechen. Die Lehrerin benutzt auch das „Nuovo Espresso 1“ Buch vor allem für den Wortschatz. Das Buch ist auf „Blinklearning“ verfügbar. Auf diese Plattform können die Studenten auch ihre Hausaufgaben und Projekte hochladen. Dadurch kann die Lehrerin die Fortschritte der Studenten überprüfen. Die Studenten können immer Fragen stellen, falls sie Zweifel haben oder eine Betrachtung anstellen wollen. Die Diskussionen zwischen der Klasse und der Lehrerin sind zahlreich und sie reden oft über kulturelle Aspekte von Italien und die Unterschiede zu Mexiko. Die Lehrerin plant auch Gruppenaktivitäten, damit die Studenten zusammen sprechen können.

2.4.2. La Salle Noroeste von Ciudad Obregon

Was La Salle Noroeste Universität angeht, ist das Niveau der Klasse das A2 Niveau. Die Lehrerin spricht immer auf Italienisch und das heißt, dass sie die direkte Methode bevorzugt. Das Buch „Progetto Italiano 1“ wird selten benutzt, um Übungen zu machen oder ein neues Thema einzuleiten. Ein Vorteil des Buchs ist, dass es keine Übersetzungen aus Spanisch gibt. Allerdings wird die Ästhetik des Buches nicht völlig aufgewertet: die Grafik ist unmodern so wie die Bilder. Das Buch scheint traurig und langweilig, obwohl es interessante Aktivitäten enthält. Die Grammatik wird durch PowerPoint Präsentationen nur dann erklärt, wenn die Lehrerin die Begriffe systematisieren will, zum Beispiel während der Wiederholungen. Am Anfang des Unterrichts spielt die Dozentin ein Lied, das auf das Thema des Unterrichts bezogen ist. Das Lied wird mehrmals in der Woche gehört, damit die Studenten die Chance haben, die Aufgabe besser auszuführen. Beispielsweise konnten die Studenten durch die Lieder die Farben wiederholen und neue Verbformen lernen. Normalerweise wird das Lied nicht nur gehört, sondern auch analysiert. Die Dozentin entscheidet sich auch dazu, Lücken zu lassen, die die Studenten ergänzen müssen. Das ist eine nützliche Aktivität für den Wortschatz. Die Dozentin benutzt oft Spiele, um grammatikalische Aspekte zu üben. Dadurch können die Studenten ohne Angst und Langweile lernen. Was auch sehr interessant für die Studenten ist, ist Videos auf Italienisch anzuschauen. Die Videos sind didaktische Videos, die das Buch vorschlägt oder im Internet

stattfinden. Die Videos werden von der Klasse analysiert und die Lehrerin fragt immer gezielte Fragen, um die Aufmerksamkeit der Studenten zu fördern. Die grammatikalischen Übungen, die meistens in der Klasse gemacht werden, sind die Ergänzung der fehlenden Formen eines Textes und die Konjugation von Verben. Darüber hinaus erfindet die Dozentin auch Aktivitäten und Übungen für die Klasse. Die Studenten haben auch die Gelegenheit zusammen zu sprechen und ihre Meinung über aktuelle und kulturelle Themen zu äußern. Beispielsweise haben die Klasse und die Lehrerin zusammen über den Unterschied zwischen dem italienischen und mexikanischen Verkehrsmittel gesprochen. Zudem war die Lehrerin klar bezüglich der Anweisungen zur Prüfung.

2.4.3. Dante Alighieri Gesellschaft von Monterrey

Die Klasse der Dante Alighieri hat ein Niveau B1, aus diesem Grund braucht die Lehrerin nicht auf Spanisch zu sprechen, weil im Allgemeinen das Verstehen der Klasse entwickelt ist, daher wird auch für diese Klasse die direkte Methode benutzt. Die Musik spielt eine wichtige Rolle, denn die Lehrerin spielt am Anfang des Unterrichts italienische Musik, um linguistische Phänomene zu beobachten und dann zu vertiefen. Zum Beispiel müssen die Lernenden Verben unterstreichen und danach analysieren. Nach dieser Motivationsaktivität beschreibt die Lehrerin den Inhalt des Unterrichts, damit die Klasse darüber informiert ist. Zudem steht die Lehrerin zur Verfügung, um die Hausaufgaben zu korrigieren. Das ist für die Klasse sehr wichtig, weil die Rückmeldung der Lehrerin und die Fehleranalyse eine große Hilfe für das Lernen ist. Das Buch „Nuovo Espresso 2“ wird oft benutzt, denn die Prüfung basiert auf den Themen des Buches. Die Lehrerin aber wählt nur bestimmte Aktivitäten aus dem Buch aus, wie Dialoge, Texte, Videos und Übungen für die Hausaufgaben. Danach stellt die Lehrerin Fragen oder schlägt wahr- oder falsch-, Ergänzungs- oder Mehrfachauswahlsaktivitäten vor. Die Sprachlehre wird aber durch die autonome Analyse des sprachlichen Phänomens von den Lernenden durchgeführt. Die Lernenden haben die Chance miteinander zu sprechen und Gruppenaktivitäten zu machen. Zum Beispiel mussten die Lernenden einen Dialog mit bestimmten sprachlichen Formen schreiben und der Klasse präsentieren. Die Lernenden stellen oft Fragen und es findet sich immer die Zeit, um aktuelle, kulturelle und alltägliche Themen zu behandeln. Außer den traditionellen Übungen gibt die Lehrerin als Hausaufgaben, Texte zum Lesen auf.

3. La motivazione

L'apprendimento di una lingua è un percorso spesso lungo che richiede molto studio e costanza. Per questa ragione è importante che l'apprendente sia fortemente motivato, altrimenti lo studio della lingua può essere percepito come una costrizione. Le lezioni online in particolare richiedono molta motivazione perché possono essere disturbate da frequenti distrazioni date dall'ambiente, possono essere oggettivamente difficoltose a causa dei malfunzionamenti della tecnologia utilizzata e priva la classe di un rapporto reale con l'insegnante. Di conseguenza, tenendo conto di queste premesse, la pianificazione di percorsi didattici di successo anche sul piano motivazionale non è scontata in un ambiente virtuale.

3.1. La motivazione nelle classi di adulti di Italiano Ls

L'apprendimento di una lingua non avviene mai in un "social void" (Bier 2014) ma in un ambiente complesso ricco di stimoli che possono essere rappresentati da persone, oggetti, eventi. Anche se lo studente è e deve essere al centro del proprio apprendimento linguistico, non ne è il solo protagonista. La teoria socioculturale di Vygotsky afferma che "there is a link between teacher, learners, instructional context and culture so that the learner cannot be considered an isolated unit in his/her effort to learn a second/foreign language" (Bier 2014). L'insegnante contribuisce in maniera preponderante all'apprendimento, così come i compagni di classe o di corso e l'ambiente in cui si studia. Ognuno di questi elementi può condizionare la motivazione del singolo o della classe in maniera positiva o negativa. L'insegnante ha un proprio atteggiamento nei riguardi della classe e della lingua straniera. Se il docente risulta essere ostile alla classe o non è motivato all'insegnamento, gli apprendenti non saranno a loro volta motivati all'apprendimento inficiando anche l'atmosfera e la relazione che si instaurano in classe. I momenti di tensione o la totale assenza di un rapporto può avvenire anche tra compagni di corso, soprattutto nelle lezioni virtuali in cui spesso gli apprendenti non si conoscono. Ognuno di questi fattori può avere delle ripercussioni sulla motivazione che è uno degli elementi principali nell'apprendimento di una lingua, soprattutto di una lingua straniera: "it provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long and often tedious learning

process” (Dörnyei 2014). Se la motivazione non viene valorizzata al meglio, si rischia di creare nella classe un ambiente pesante e a volte di insofferenza verso la lingua straniera. D’altra parte, è possibile che un apprendente decida di imparare una lingua pur non essendo motivato, soprattutto in contesti di lingua straniera e anche all’interno di una stessa categoria di studenti, come gli studenti adulti, è possibile trovare differenze generali riguardanti il livello di motivazione degli studenti. Solitamente uno studente universitario ha una motivazione minore o di natura diversa rispetto ad un adulto iscritto ad un istituto di cultura come la Società Dante Alighieri. Il docente deve trasformarsi in un ottimo investigatore andando ad indagare ciò che motiva di più i propri apprendenti e utilizzando i risultati ottenuti per suscitare l’interesse degli apprendenti, per mantenerlo e per difenderlo da possibili influenze negative sia esterne che interne alla classe. Anche gli studenti che dimostrano di avere abilità linguistiche molto sviluppate necessitano di un livello alto di motivazione se si vogliono raggiungere obiettivi a lungo termine. In più la motivazione può in alcuni casi bilanciare difficoltà nell’attitudine alla lingua e alle condizioni di apprendimento. La motivazione non è una dote innata o il risultato della fortuna, ma un fattore sfaccettato con caratteristiche psicologiche, biologiche e socioculturali. Ciò si traduce nell’incontrollabilità e non verificabilità di essa. La motivazione è influenzata dalla dimensione psicologica del singolo individuo e dalla dimensione socioculturale che corrisponde alla classe alla famiglia e agli ambienti extrascolastici con cui gli individui si confrontano quotidianamente. Ciò si lega agli atteggiamenti e alle convinzioni che gli apprendenti hanno rispettivamente verso loro stessi, la lingua straniera e i processi di apprendimento. Howard Gardner negli anni 80 del ventesimo secolo ha svolto diversi studi sulla motivazione individuando due principali tipi di motivazione: la motivazione integrativa e la motivazione strumentale. La motivazione integrativa è legata all’attitudine dell’individuo verso la lingua e la cultura che sta studiando e viene accostata a coloro che si avvicinano alla lingua perché amano la cultura e i parlanti della lingua-bersaglio e quindi potrebbero essere propensi ad integrarsi a quella cultura, mostrano di avere una motivazione integrativa sviluppata. Questo tipo di motivazione mostra una certa consapevolezza nell’individuo che decide di imparare per integrarsi e si verifica soprattutto nei contesti di lingua seconda, non in quelli di lingua straniera. Sia per gli adulti che gli adolescenti che i bambini (in maniera più o meno consapevole) possono essere motivati dall’integrazione. La

motivazione strumentale invece è il desiderio di apprendere una lingua straniera per ottenere qualcosa di pratico e tangibile, per esempio ottenere una migliore posizione lavorativa o studiare all'estero. Entrambi i tipi di motivazione sono indispensabili per realizzare un apprendimento di successo. È frequente che uno apprendente sia mosso sia dalla motivazione integrativa che da quella strumentale. Gli adulti spesso scelgono di studiare italiano come lingua straniera perché è musicale, perché l'Italia ha una cultura ricca e antica ma anche per poter lavorare, studiare o viaggiare in Italia. Tuttavia, degli studi hanno evidenziato che la motivazione integrativa è la più efficace se si vogliono ottenere risultati linguistici a lungo termine e migliori risultati nell'apprendimento. Un'ulteriore distinzione in merito alla motivazione proviene dalla teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan. Secondo i due ricercatori la motivazione intrinseca nasce dall'individuo ed è spesso associata al piacere o al bisogno di apprendere. Il piacere però non è sinonimo di divertimento fine a se stesso ma di soddisfazione e sforzo inteso come impegno cognitivo. La motivazione estrinseca invece si manifesta quando l'apprendente studia per ricevere un premio o evitare una punizione che arriva dall'esterno. Gli adulti solitamente non sono spinti dalla motivazione estrinseca, ma dalla motivazione intrinseca e spesso anche strumentale. Mariani (2012) ipotizza che possano esserci diversi gradi di motivazione estrinseca ed intrinseca che vanno a formare un continuum. Ad un estremo è presente la regolazione esterna che corrisponde allo studio al fine di evitare una punizione. Normalmente gli adulti non imparano per sfuggire a punizioni ma possono essere spinti a imparare una lingua per volere di qualcun altro, come i genitori che chiedono ai propri figli di studiare una lingua all'università per uno specifico motivo. In questo caso i genitori rappresentano la regolazione esterna che spinge lo studente adulto universitario ad avere dei buoni risultati nella lingua straniera per non deludere i propri genitori. Il secondo grado è l'interiorizzazione di norme che vengono accettate per ottenere l'approvazione di se stessi o della società. Gli adulti, nonostante generalmente amino imparare da soli, sono più influenzati dalla società rispetto agli altri apprendenti perché vogliono mantenere la propria immagine sociale (soprattutto attorno a persone che si conoscono), perciò gli studenti adulti difficilmente si mettono in situazioni che rischiano di minare la propria immagine esterna. Non è raro quindi che uno studente adulto eviti di partecipare ad attività di drammatizzazione o ad attività ludiche perché potrebbero metterlo in imbarazzo. A questo

seguono l'identificazione e l'integrazione che coincidono rispettivamente alla percezione del valore o dell'utilità dello studio e all'assimilazione di quei valori. Anche in questo caso le motivazioni estrinseche ed intrinseche possono far parte di uno stesso individuo in quanto nell'apprendimento di una lingua si può essere mossi da motivazioni di varia natura. Gli insegnanti non devono però considerare valida solamente la motivazione intrinseca perché le motivazioni esterne possono essere di grande supporto al piacere intrinseco e supportare un generale apprezzamento per la lingua. Per esempio, un adulto può cominciare a studiare italiano per amore per la cultura italiana ma allo stesso tempo sperare di poter avere una promozione sul piano lavorativo. È stato dimostrato da diversi studi, tra cui quello di Brown (Dörnyei 1994), che gli studenti tendono a perdere la propria motivazione intrinseca se devono continuamente soddisfare le richieste di agenti esterni come gli insegnanti o la famiglia. Dörnyei (1994) aggiunge che si possono distinguere tre serie di componenti della motivazione inerenti allo studio di una lingua straniera in una classe: le componenti motivazionali specifiche del corso e dei compiti di apprendimento (Mariani 2012) (contenuti, materiali, metodi dell'insegnante che tiene il corso), quelle specifiche dell'insegnante (personalità dell'insegnante, stile d'insegnamento, rapporto con gli studenti) e del gruppo (dinamica del gruppo). Al primo gruppo appartengono elementi come la rilevanza, l'interesse, la varietà, l'equilibrio tra facilitazione ed autonomia, l'autoregolazione strategica, le aspettative, la soddisfazione il feedback e l'autovalutazione. La rilevanza dei compiti e dei contenuti è di estrema importanza in ogni classe ma maggiormente in una classe di adulti perché lo studente adulto vuole trovare un collegamento tra ciò che si sta affrontando in classe, le proprie richieste e i propri bisogni, altrimenti potrebbe percepire l'attività come una perdita di tempo e di conseguenza, di denaro. Per gli adulti è importante mettersi alla prova su aspetti molto pratici della lingua come chiedere delle precise informazioni in un preciso contesto. Le attività oltre che essere rilevanti dovrebbero essere anche interessanti, in questo modo la motivazione degli apprendenti viene tenuta viva per tutta la lezione. Non basta infatti cominciare la lezione con attività creative, ma l'insegnante può anche presentare un elemento grammaticale tramite un video, una canzone, un testo spiritoso autentico. Durante questa ricerca ho notato che molto spesso i momenti di ilarità in classe aiutano gli studenti a sentirsi non solo più a proprio agio ma anche più interessati e propensi a partecipare perché creano un legame con

il docente che non viene percepita come una figura lontana e raggiungibile (soprattutto nelle lezioni virtuali) ma come una parte integrante e attiva della classe. L'istruzione può essere certamente divertente; di conseguenza è importante che il materiale ma anche i metodi di insegnamento siano vari così da avvantaggiare tutti gli stili di apprendimento, gli stili cognitivi e tutti i bisogni della classe. Questo non vuol dire che l'insegnante debba dimenticare il proprio metodo di insegnamento e ciò che crede possa portare una classe ad un apprendimento di successo, ma dovrebbe essere un'opportunità sfidante anche per il docente che ricerca nuovi materiali e nuovi mezzi per rendere le lezioni varie ma efficaci. Esistono varie alternative per capire quali materiali necessitano maggiormente gli apprendenti. Una di queste è il questionario. Sottoporre un questionario anonimo agli studenti con domande mirate alla didattica, ai materiali e alle loro attitudini verso l'apprendimento. In questo modo gli studenti possono comunicare al docente le proprie preferenze, cosicché si possano integrare agli obiettivi prefissati, i materiali richiesti dagli apprendenti. Se non ci si attiene alla varietà e alla gradevolezza dei materiali si rischia che gli studenti adulti si annoino e di conseguenza abbandonino il corso, avvenimento molto frequente soprattutto tra gli studenti universitari. I materiali e i contenuti devono essere certamente piacevoli ma deve esserci un buon equilibrio dal punto di vista della difficoltà. L'input infatti dovrebbe collocarsi nella zona di sviluppo prossimale, ovvero dovrebbe essere leggermente più difficile rispetto a ciò che gli apprendenti padroneggiano. I compiti devono essere sfidanti e dovrebbero contenere stimoli metacognitivi in modo che lo studente impari ed eserciti nuove strutture comunicative e allo stesso tempo rimanga motivato. Questo metodo contribuisce, tramite la mediazione dei compagni e degli insegnanti, anche a diventare più autonomi. L'autonomia per l'adulto è fondamentale perché il suo obiettivo principale è far propria una strategia di apprendimento che gli permetta di imparare per tutta la vita, anche dopo aver terminato il corso. Inoltre, l'adulto predilige l'apprendimento autonomo perché può imparare con i propri ritmi, prendendosi la responsabilità del proprio apprendimento. Solitamente ogni studente ha delle aspettative sull'insegnante, sulla difficoltà delle attività, sulla familiarità con il compito, sullo sforzo richiesto in classe e nello studio a casa. Gli adulti, più di tutti gli altri apprendenti, hanno aspettative. Come già menzionato nel capitolo precedente, gli adulti che decidono di imparare una lingua straniera si iscrivono al corso avendo solitamente già delle esperienze

da studente. Gli apprendenti adulti quindi sanno, (o credono di sapere) già quali metodi funzionano al meglio per il loro apprendimento o il livello che possono raggiungere. Molto spesso queste convinzioni possono essere dannose per la motivazione perché alla presenza di metodi e attività diversi dalle aspettative dello studente, la motivazione può diminuire drasticamente creando anche un senso di insofferenza e insoddisfazione verso la lingua, l'insegnante e le attività. Sia l'insoddisfazione che la soddisfazione possono nascere da un sentimento di delusione o di gioia e orgoglio all'interno dello studente. Dörnyei fornisce anche un'ulteriore interpretazione osservando che la soddisfazione può originarsi da uno stimolo esterno e può manifestarsi quando l'apprendente riceve un feedback positivo da parte dell'insegnante. Questo provoca un sentimento di contentezza che aumenta l'autostima dell'apprendente. Per l'adulto è importante, sia ricevere un feedback, che essere soddisfatto del proprio percorso formativo perché da un lato, lo studente viene a conoscenza della qualità delle sue performance linguistiche, ma dall'altro sente di non lavorare invano alla lingua. In più il feedback può essere di vario tipo. Il feedback informativo è il commento dei progressi degli studenti, quello di controllo invece aiuta gli studenti a confrontare le loro abilità in base agli obiettivi dati dall'insegnante o gli obiettivi preposti (per esempio dal QCER) per il livello linguistico. Il feedback dell'insegnante può stimolare anche un'adeguata autovalutazione dato che, gli studenti tendono ad essere molto duri con loro stessi e nella valutazione delle proprie performance linguistiche. Questo può tradursi in un abbassamento dell'autostima e della motivazione. Il ruolo dell'insegnante dovrebbe essere quello di spingere lo studente ad un'autovalutazione meno severa e rigorosa. Le strategie che il docente può adottare per agire sulla motivazione tramite il feedback sono molteplici. L'insegnante potrebbe far riflettere lo studente sulle proprie abilità cercando di fargli capire che è sempre possibile migliorare. Questo può essere messo in atto anche tramite esempi concreti di altri studenti, possibilmente non della stessa classe, per mostrare come altri studenti abbiano affrontato concretamente le stesse difficoltà, facendo vedere anche le diverse fasi della lavorazione del compito. È anche utile che l'insegnante incoraggi lo studente così da fargli credere che può migliorare. Quando il feedback è positivo genera nell'apprendente soddisfazione e di conseguenza una maggior motivazione perché l'adulto sente di poter "fare con la lingua" e quindi di essere pronto a comunicare con il mondo esterno in lingua straniera. Se lo studente invece riceve sempre feedbacks negativi o non ne

riceve affatto, l'apprendente può sentirsi insicuro e sfiduciato, provocando una tendenza inversa riguardo la motivazione.

Tra le componenti motivazionali specifiche dell'insegnante si possono trovare invece l'*affiliative drive* (Dörnyei 1994) che corrisponde alla volontà di riuscire nel corso per compiacere l'insegnante. Questo non è molto frequente negli adulti perché solitamente non si instaura un rapporto di affetto tra gli studenti adulti e il docente. Si può constatare un certo distacco dall'insegnante, soprattutto nel contesto universitario. Al contrario una certa vicinanza e affetto si possono mostrare tra gli studenti più giovani, come quelli delle scuole elementari. Una componente che invece è molto significativa per gli adulti è il tipo di autorità, quindi il tipo di docente che può essere più o meno di supporto agli apprendenti. Per l'attivazione e il mantenimento della motivazione è importante che l'insegnante ascolti gli studenti e li metta al centro del loro apprendimento. L'adulto infatti vuole essere al corrente di cosa andrà ad imparare e vuole essere partecipe in ogni fase del proprio apprendimento. Non è un caso, infatti, che gli adulti intervengano in classe molto più di quanto facciano gli studenti più giovani. Per questo motivo è fondamentale che l'insegnante offra agli studenti opzioni di scelta e li incoraggi a prendere decisioni che riguardano il loro apprendimento, incentivando così la motivazione intrinseca. Per quanto riguarda le caratteristiche motivazionali del gruppo, esistono secondo Dörnyei, quattro aspetti rilevanti delle dinamiche della classe: l'orientamento all'obiettivo, la coesione del gruppo, il sistema di regole e riconoscimenti. Gli obiettivi di una classe possono essere molteplici. Si deve considerare che la classe è formata da diversi individui e ognuno di questi può avere un obiettivo per il proprio apprendimento. Gli obiettivi individuali o gli obiettivi del gruppo inoltre possono anche non corrispondere all'obiettivo ufficiale da raggiungere, imposto dall'insegnante o dall'ente in cui gli apprendenti imparano. È importante che l'insegnante si attenga agli obiettivi prefissati ma è altrettanto significativo includere alcuni degli obiettivi della classe, così come quelli individuali, in modo che tutti si sentano motivati e non costretti ad affrontare argomenti ritenuti inutili. Ushioda (2004) afferma inoltre che “the inevitable problems in classroom motivation arise when there is not a happy fusion between internal and external forces but a negative tension, where the latter dominate at the expense of the former” (Dörnyei 2014). Questo può valere sia per i diversi tipi di motivazione (intrinseca ed estrinseca per esempio), ma anche per la differenza tra gli obiettivi della

classe, quelli dell'individuo e quelli dell'insegnante. È quindi importante che in classe la comunicazione stia al primo posto: gli studenti e gli insegnanti devono spiegare quali sono le proprie aspettative riguardo il corso e il suo svolgimento. Solo così si può ottenere armonia in classe e di conseguenza un gruppo coeso. Diversi studi hanno infatti dimostrato anche che quanto il gruppo è più coeso, migliori sono le prestazioni linguistiche della classe. Per rendere il gruppo più unito l'insegnante può organizzare attività cooperative. La cooperazione infatti, può essere uno strumento valido per sviluppare sia la comunicazione di base (BICS) che la comunicazione di ambito scolastico ed accademico (CALP). È di particolare importanza per gli studenti universitari riuscire a sviluppare entrambi i tipi di comunicazione perché la lingua straniera può essere utile in un periodo di studio all'estero, venendo quindi usata sia fuori che dentro l'aula. Le attività di gruppo sono inoltre utili e motivanti per gli adulti perché il saper lavorare in gruppo è un'abilità richiesta da molti datori di lavoro negli ultimi anni. Perciò l'organizzazione di progetti in gruppi autonomi e l'esposizione dei progetti al resto della classe nella lingua straniera è decisamente un momento motivante, che anche in questo caso va ad alimentare la motivazione integrativa e allo stesso tempo quella intrinseca. Se gli studenti riescono a portare a termine con successo il compito, saranno anche fieri del proprio lavoro e di conseguenza più motivati. In più, i lavori di gruppo tendono ad abbassare il filtro affettivo perché lo studente non si sente in carico di tutto il lavoro, può dividerlo con il resto del gruppo ma essere anche responsabile del risultato tramite un costante confronto con il resto del gruppo. Perciò, trovarsi a proprio agio in una classe, è un elemento a favore per la motivazione perché stimola l'apprendimento. È frequente che gli studenti adulti non si sentano pienamente parte di una classe perché (come già indicato precedentemente) ritengono l'apprendimento un processo da affrontare individualmente. Questa tendenza si accentua maggiormente con la didattica a distanza, soprattutto se si comincia il corso per la prima volta non conoscendo i compagni di classe dato che gli apprendenti possono anche provenire da diverse parti non solo del Paese ma anche del mondo. Inoltre ogni studente, essendo a casa davanti ad un computer, percepisce la classe come un'entità virtuale con cui non ha alcun particolare legame. L'insegnante può contribuire alla promozione della motivazione tramite l'incoraggiamento di un'atmosfera positiva nella classe, tramite la pianificazione di attività di gruppo che hanno regole così come i comportamenti da adottare in classe. Le attività di gruppo, anche

se virtuali, hanno proprio lo scopo di far avvicinare gli studenti che altrimenti non avrebbero l'opportunità di conoscersi. Sia all'università che nei corsi di lingua si può essere inseriti in gruppi già formati, in cui gli apprendenti si conoscono da tempo e hanno anche una certa attitudine verso l'insegnante. Questo può spingere l'apprendente ad inserirsi nel gruppo ma può condurre all'isolamento e alla demotivazione dello stesso, che non riesce a trovare un proprio ruolo nel gruppo classe, rischiando così l'abbandono dello studio della lingua. La motivazione in classe non può essere quindi solo un momento all'inizio della lezione, ma deve essere mantenuta costantemente durante tutte le attività, organizzando compiti stimolanti e arricchenti, rendendo gli studenti più autonomi, cooperativi e sicuri di loro stessi. Il docente però può intervenire solamente sul tempo passato in classe ma non sulle dinamiche del gruppo. Questo ha un effetto sulla motivazione iniziale ovvero sulla promozione dei valori e degli atteggiamenti positivi in classe, sulla promozione verso il successo e sulla rilevanza dei materiali didattici. In più la motivazione deve essere mantenuta e protetta per tutto il corso.

Esistono inoltre diverse procedure utili per motivare una classe di adulti online che analizzerò in seguito. È utile che gli studenti abbiano la possibilità di entrare in contatto con parlanti della lingua straniera. Questo può essere particolarmente motivante per gli adulti perché possano verificare la propria comprensione della lingua parlata da un madrelingua e la propria correttezza e appropriatezza lessicale, grammaticale e pragmatica. Per l'adulto la comunicazione con un madrelingua si pone come una vera e propria sfida perché mette alla prova la propria conoscenza della lingua. Avere un insegnante madrelingua può essere in questo senso una vera opportunità perché permette agli studenti di essere continuamente a contatto con la lingua autentica e con la cultura. È sicuramente utile anche presentare agli studenti film, programmi televisivi o musica nella lingua straniera così che gli studenti rimangano motivati ed interessati e riescano anche a cogliere delle sfumature della lingua, della prossemica e della mimica. È giusto anche che le attività coinvolgano gli studenti nel processo di apprendimento tramite la personalizzazione dei compiti, lavori di gruppo oppure aggiungendo giochi, variando la difficoltà e promuovendo la risoluzione di problemi autentici. Per incentivare la motivazione è importante anche sostenere l'autostima, l'autoefficacia, e l'autonomia degli studenti. Molti studenti adulti sono spesso sfiduciati perché non riescono a vedere subito il frutto della propria fatica o perché, facendo un

confronto con altri membri della classe, credono di non essere in grado di imparare la lingua come vorrebbero. Anche in questo caso è fondamentale l'azione dell'insegnante che deve incoraggiare lo studente non solo tramite le parole, ma anche differenziando le attività abbassandone la difficoltà, fornendo esempi concreti e tangibili di situazioni analoghe che sono state superate. L'adulto solitamente cerca di essere più autonomo possibile non chiedendo aiuto all'insegnante. In più, quando la lezione è online, è oggettivamente difficile per il docente capire come si sente lo studente; finita la lezione, la chiamata si interrompe e non c'è modo di vedere fisicamente l'apprendente, di intuire i suoi stati d'animo e di discutere di eventuali problemi. L'autoefficacia invece riguarda l'attitudine dell'apprendente al compito. I compiti (intesi come compiti comunicativi o attività) possono spaventare lo studente a causa della difficoltà, delle strutture comunicative da utilizzare, soprattutto se l'apprendente ha bassa autostima. Il compito prima di tutto deve essere spiegato, così come i suoi obiettivi. Per attivare la motivazione è utile stuzzicare le aspettative degli studenti, quindi si possono porre delle domande alla classe per indovinare l'argomento del compito o cominciare una lezione con un gioco che non metta in imbarazzo gli studenti. In seguito, sarebbe auspicabile, che l'insegnante fornisse alla classe delle strategie per elaborare le informazioni e risolvere i problemi del compito, dando così un modello per la risoluzione di problemi futuri. In più l'insegnante potrebbe offrire degli esempi reali e personali su come affrontare delle difficoltà legate al compito. È utile incoraggiare gli studenti marcando ciò che sanno fare e non ciò che non sanno fare, come suggerisce il QCER nella descrizione dei livelli del quadro comune europeo. Nel documento ufficiale infatti viene descritto solo ciò che lo studente sa fare con la lingua, incentivando così lo studente a migliorare e ad avere una propensione positiva verso la lingua. Ovviamente bisogna rimanere obiettivi, ma una costante critica da parte dell'insegnante può risultare in un abbassamento dell'autostima e quindi della motivazione. Anche l'ansia può essere un fattore che può mettere in pericolo la motivazione, perciò l'insegnante deve impegnarsi a stabilire un clima positivo in classe, evitando troppe critiche agli apprendenti o punizioni in caso di fallimento di una verifica o di un esame. Tuttavia, non tutta l'ansia si rivela essere negativa. Dörnyei (2014) specifica che esistono diversi tipi d'ansia: l'ansia vantaggiosa e inibitoria e l'ansia costante e passeggera. Alcuni studi, come quello di Scovel del 2001, hanno dimostrato che l'ansia non danneggia necessariamente la performance linguistica ma la agevola. “‘Worry,’ which is

considered the cognitive component of anxiety has been shown to have a negative impact on performance, whereas the affective component, emotionality, does not necessarily have detrimental effects". L'ansia costante invece si riferisce ad un continuo stato di ansia che si manifesta in varie situazioni, mentre l'ansia passeggera è una reazione emotiva che si verifica solo in determinate situazioni. Secondo Scovel l'ansia non deve essere per forza estirpata e non inibisce necessariamente la performance linguistica, al contrario, è stato provato che se un individuo prova ansia passeggera in una situazione che genericamente è di ansia costante, la performance tende a migliorare. L'ansia da prestazione quindi può essere positiva. Essa può essere provocata da un malessere interno ma anche dalla paura di essere giudicati dai compagni e dall'insegnante. Tuttavia, l'ansia linguistica è diversa dall'ansia generica e può inficiare la performance. L'ansia in glottodidattica viene chiamata anche filtro affettivo, un termine coniato da Stephen Krashen. Il filtro affettivo tuttavia, proprio secondo Krashen, non è mai positivo e l'insegnante dovrebbe cercare sempre di tenerlo il più basso possibile. Controllando gli stati d'ansia si può migliorare quindi, non solo la propria performance ma anche la propria motivazione intrinseca. Lavorando su questi aspetti della personalità degli apprendenti si può sviluppare in loro una maggiore autonomia dell'apprendimento, uno degli obiettivi più importanti quando si insegna a degli adulti. Inoltre, per aumentare l'autonomia della classe, il docente può rendere partecipi gli studenti nell'organizzazione del tempo e delle attività preparando delle piccole lezioni da spiegare a turno a tutta la classe, nominando un rappresentante del corso ogni settimana che coordina le attività direttamente con l'insegnante. Il docente quindi deve essere empatico, spontaneo e non giudicante provando a immedesimarsi nell'apprendente e nei suoi bisogni, capendo che ogni studente è diverso, ha una propria personalità e un proprio stile di apprendimento. È anche consigliabile non mettere in imbarazzo gli apprendenti, soprattutto gli adulti. Una delle fonti di imbarazzo più note sono le attività ludiche e le drammatizzazioni che minano la "credibilità" dell'apprendente. Se lo studente si sente in imbarazzo può decidere di non intervenire più in classe o di abbandonare il corso.

Lo studente deve imparare anche a valorizzare da solo la propria motivazione. Ushioda (Dörnyei, Ushioda 2011) definisce l'auto-motivazione come "a question of thinking effectively and meaningfully about learning experience and learning goals. It is a question of applying positive thought patterns and belief structures so as to optimise and sustain

one's involvement in learning. In other words, a capacity for self-motivation may be defined as a capacity for effective motivational thinking". L'auto-motivazione argina quindi, da un lato l'importanza delle esperienze negative, e dall'altro sfrutta al meglio le esperienze linguistiche positive e il loro significato. Esistono diverse strategie per favorire la propria auto-motivazione. Lo studente può infatti provare a controllare la propria concentrazione, eliminando gli elementi di distrazione più frequenti. Ultimamente con l'avanzare della tecnologia e l'uso sempre più frequente di smartphones, tablets e dispositivi simili, si tende a interrompere lo studio per concedere del tempo a queste distrazioni. Inoltre, per aumentare la propria motivazione ed evitare momenti di noia, gli studenti possono aumentare la difficoltà delle proprie attività oppure aggiungere ulteriori consegne. In più, lo studente può adottare strategie di auto-incoraggiamento per eliminare le emozioni negative come sfiducia, la paura dei compiti o della performance e l'ansia che possono minare la sua motivazione.

3.2. La glottodidattica umanistico-affettiva e il modello egodinamico in funzione della motivazione

La glottodidattica umanistico-affettiva o umanistica tiene conto della "complessità umana" (Balboni 2017) quindi di tutti gli aspetti dell'uomo, dalla mente al corpo. In più questa branca della glottodidattica si avvicina all'apprendimento con un atteggiamento umano, che rispetta lo studente e lo accompagna in modo rilassato e flessibile nello studio della lingua. Lo studente e le emozioni naturalmente ricoprono un ruolo centrale in questo approccio. Chomsky considerava lo studente come un individuo naturalmente predisposto all'apprendimento linguistico, che valuta e classifica gli input dal punto di vista emozionale e cognitivo. Secondo Balboni (2017) ciò implica l'esistenza di un naturale percorso di acquisizione che si dipana in diverse fasi della vita, rispettando un ordine evolutivo in base alla processabilità dell'input. Lo studente è un individuo caratterizzato dalla propria unicità rispetto ai gusti, personalità, modelli e stili di apprendimento che devono essere rispettati. La classe infatti è formata da persone, non da numeri o da una serie di cognomi. È importante che l'insegnante conosca i suoi studenti perché in questo modo può progettare delle attività adatte a tutta la classe. Anche una classe di adulti può comprendere apprendenti con caratteristiche diverse, sia in ambito universitario, che in un qualsiasi altro corso di lingua. Per quanto riguarda l'ambito accademico, le classi solitamente sono

composte da decine e decine di studenti che possono decidere di non frequentare le lezioni o di frequentare saltuariamente perciò diventa estremamente complicato per l'insegnante conoscere ogni studente del proprio corso. Inoltre gli studenti provengono da scuole ed esperienze diverse e alcuni, anche se una minoranza, hanno un'età maggiore della media degli studenti universitari, quindi sicuramente con più esperienza di vita e lavorativa. Anche se una minoranza, non si può non tenere conto di questi studenti che hanno bisogno di essere motivati tanto quanto il resto della classe. Una situazione molto simile può accadere nei corsi di lingua straniera non correlati al mondo scolastico o accademico. Nonostante le classi siano nettamente più piccole, gli apprendenti sono molto diversi, sia dal punto di vista della personalità, che da quello professionale. Nello stesso corso si possono trovare medici e pensionati, con o senza famiglia, più o meno impegnati durante il giorno al di fuori del corso. Ciò incide molto sulla progettazione delle attività da svolgere in classe, sul syllabus, sull'articolazione e il carico di lavoro dei compiti per casa. Non è solo da considerare l'elemento operativo, ma anche quello empatico per cui l'insegnante si può rapportare all'apprendente in base alla personalità di questo. L'acquisizione linguistica inoltre ha una componente biologica e neurologica governata dal cervello formato da due emisferi con due distinte funzioni: una globale e l'altra analitica. Le informazioni vengono processate dal cervello dal globale all'analitico, perciò, è auspicabile adottare metodi e tecniche che rispecchino questa direzionalità. Nella tradizione formalista, lo studio della lingua avveniva trattando prima le regole grammaticali e poi la pratica. Nell'approccio umanistico, questa tendenza si ribalta e offre agli apprendenti esempi concreti in cui, prima la lingua si manifesta e in seguito viene formulata la regola tramite l'apporto di tutta la classe, in questo modo si creano nel cervello nuove sinapsi che permettono l'acquisizione stabile della lingua tramite neurotrasmettitori ed ormoni. Non è sempre detto però che ciò che si impara, verrà ricordato per sempre in quanto esistono ulteriori ormoni e steroidi che in caso di ansia e stress, impediscono l'acquisizione a lungo termine e collocano quanto studiato nella memoria a breve termine. Perciò è importante che il docente organizzi attività significative in cui gli apprendenti devono risolvere un problema. Solo così l'input può essere elaborato ed interiorizzato. Durante il processo di apprendimento è normale commettere errori ed è importante che gli studenti, soprattutto gli adulti, ne siano consapevoli. Questa osservazione sembra banale, ma molti studenti pretendono di non commettere mai errori e ciò è

impossibile. Gli errori devono essere percepiti come crescita, non come un elemento demotivante. Tramite l'errore invece ci si può ricordare meglio ciò che si è imparato. Per questo motivo si può affermare che l'apprendimento comporta fatica, che si traduce nel cambiamento dell'apprendente da un punto di vista neuronale e cognitivo. Lo studente però decide di "faticare" solamente se ciò che vuole ottenere è davvero significativo e quindi motivante. Questo è uno dei punti cardine dell'approccio egodinamico. Come suggerisce il nome, l'apprendimento scatena il cambiamento all'interno dell'apprendente. Tuttavia questo avviene solo se l'individuo lo desidera. Sono i progetti di vita che spingono lo studente a pianificare una strategia per il raggiungimento di un obiettivo. Renzo Titone negli anni Settanta ha elaborato il modello egodinamico per motivare gli studenti. Come il nome indica, questo modello si concentra sul singolo studente e si adatta perfettamente alla visione dell'apprendimento e della motivazione degli adulti. Secondo Titone ogni persona ha un piano, un progetto più o meno esplicito che vuole realizzare, rinnovare, adattare al proprio futuro. Se questo piano futuro coinvolge una lingua straniera, l'adulto (o l'apprendente in generale) deciderà di mettere in atto una strategia per apprendere la lingua, perciò si iscriverà ad un corso di lingua, farà un viaggio all'estero o si scaricherà delle apps come "Duolingo" o "Babbel" per imparare la lingua da casa. Dopodiché l'aspirante apprendente comincerà realmente a frequentare il corso e a studiare la lingua. Se i risultati ottenuti sono raggiungibili e coerenti con le sue aspettative senza troppo sforzo (psicologico e fisico) e troppi costi, la strategia viene rinforzata. Questa invia un feedback positivo all'ego che nutre la motivazione dell'apprendente e tiene in moto il processo di apprendimento. Se invece le aspettative non sono in linea con la realtà, si attiva il filtro affettivo di Krashen che interrompe l'apprendimento della lingua. Questo modello funziona particolarmente bene per gli adulti perché solitamente questi decidono di imparare una lingua, non subiscono la scelta (tranne in alcuni casi particolari), al contrario degli adolescenti che frequentano la scuola dell'obbligo. Il momento di apprendimento in classe è quello in cui è coinvolto l'insegnante e l'unico momento in cui può operare sulla motivazione, trasformando l'emozione inconsapevole dello studente in sentimento da valutare. Perché il cambiamento all'interno dello studente avvenga, il contenuto non può essere l'unico elemento significativo. Il rapporto con l'insegnante deve essere motivante perché è un rapporto umano (e umanistico nel nostro caso) di scambio e di fiducia. Lo

studente infatti si affida totalmente al proprio docente durante tutto il processo di apprendimento e spera che il docente lo supporti nella riuscita dei suoi piani futuri che possono realizzarsi anche grazie all'apprendimento della lingua. L'insegnante deve contemporaneamente garantire la massima disponibilità e deve creare un ambiente motivante basato anche sulle preferenze degli apprendenti. Anche chi progetta i materiali come libri di testo, eventuali attività o il syllabo deve motivare lo studente, nonostante non conosca chi andrà ad acquistare il libro o nello specifico gli studenti che frequenteranno il corso. Questo è un lavoro complicato da eseguire in modo meticoloso. Se non si pensa totalmente agli apprendenti, si rischia di creare un corso totalmente fallimentare.

Per quanto riguarda l'aspetto emozionale di questo approccio, Beseghi (2018) riporta la definizione che Frenzel e Stephens danno delle emozioni: "emotions are multidimensional constructs comprising affective, psychological, cognitive, expressive, and motivational components". Da questa affermazione possiamo quindi evincere che le emozioni hanno diverse sfaccettature e dimensioni. Le emozioni in una lezione di un qualsiasi corso di lingua possono essere scaturite da un evento positivo o negativo, a cui conseguono logicamente emozioni con la stessa natura. La componente affettiva è ciò che rende un'emozione tale, in quanto la contraddistingue dai pensieri o dall'attività cognitiva perché le emozioni vengono provate e non pensate. Allo stesso tempo però con le emozioni si innesca anche un processo psicologico e biologico che ha luogo, sia nel sistema nervoso periferico, che nel sistema nervoso centrale dove sono collocate l'amigdala e la corteccia cerebrale. Le emozioni sono spesso collegate a determinati pensieri, questo corrisponde alla loro dimensione cognitiva. Il filtro affettivo può essere un esempio calzante, in quanto la sua attivazione avviene quando lo studente teme la lezione di lingua o un particolare compito e automaticamente pensa che fallirà. Questo provoca ansia e quindi l'attivazione del filtro affettivo. A questo corrisponde non solo una reazione invisibile all'interno della persona ma anche all'esterno. Le emozioni hanno infatti anche una componente espressiva che si rivela tramite la prossemica, la mimica ed il linguaggio corporeo. Per esempio, un'emozione che spesso si manifesta in classe tra gli adulti è l'imbarazzo. Questo si verifica maggiormente quando gli apprendenti vengono messi di fronte ad un compito che richiede loro produzione linguistica orale. Solitamente all'imbarazzo corrisponde il cambio di colore del viso rendendo questa emozione riconoscibile a tutti. Conseguentemente, quando si prova

un'emozione ci possono essere delle conseguenze anche per la motivazione, soprattutto in classe. Ritornando all'imbarazzo, una persona che prova questo tipo di emozione può essere talmente toccata da questa sensazione che può aver diminuito di molto la propria motivazione, così da decidere di non tornare più a lezione per paura di essere deriso dai compagni. Al contrario invece, quando lo studente si sente soddisfatto dei propri risultati e del proprio apprendimento, sarà maggiormente motivato a tornare a lezione. La dimensione cognitiva delle emozioni non è stata sempre riconosciuta, tuttavia possiamo oggi affermare che la mente e le emozioni hanno un forte legame. Zull (Beseghi 2018) infatti afferma che "our emotions influence our thinking more than our thinking influences our emotions". Questo processo è molto frequente nelle classi di qualsiasi scuola, anche tra gli adulti. Gli apprendenti più emotivi spesso si fanno sopraffare dalle emozioni che vanno a governare l'autovalutazione e l'opinione che gli studenti hanno di loro stessi. Le emozioni infatti possono avere un forte potere sull'individuo che, a causa di queste, cambia le convinzioni che ha di sé e della propria motivazione rispetto a ciò che sta apprendendo. Anche le emozioni rispetto ad un compito o all'intero corso sono fondamentali, perché possono anche in questo caso influire sulla motivazione. Lo studente si deve sentire bene mentre è in classe e non si deve annoiare perciò è importante promuovere un apprendimento attivo cosicché lo studente senta che sta progredendo nel suo processo educativo. L'apprendimento deve essere considerato come un processo dinamico in cui si intersecano emozioni negative e positive di cui lo studente è più o meno cosciente. La comprensione delle proprie emozioni e del proprio valore è centrale per rendere il proprio apprendimento autonomo e in questo il docente ha un ruolo centrale perché può guidare la classe nel raggiungimento dell'obiettivo. Bisogna però tenere presente che gli apprendenti adulti necessitano di un supporto diverso da quello degli studenti della scuola dell'obbligo. L'adulto conosce già quali sono i propri obiettivi, sa già che vuole essere autonomo nell'apprendimento e ha già un'aspettativa riguardo i metodi, le strategie e i risultati dell'apprendimento. Perciò l'insegnante può aiutare gli adulti ad esplorare le proprie emozioni e convinzioni riguardo la lingua, i risultati, a capire quali sono gli obiettivi che davvero possono raggiungere, cosa provoca un'eventuale frustrazione o demotivazione. Per questo motivo sarebbe utile che lo studente e l'insegnante dialogassero continuamente, così che lo studente esplicitasse le sue convinzioni riguardo la lingua e i procedimenti di insegnamento di questa, l'insegnante

proponesse delle strategie concrete per aiutare lo studente e gli offrisse, in caso di bisogno, anche supporto psicologico ed emotivo. Questo non significa analizzare lo studente da un punto di vista clinico ma incoraggiarlo ad uscire dalle proprie convinzioni, provare nuove esperienze e attività, rendere lo studente consapevole delle proprie difficoltà, così da trovare insieme una soluzione. L'adulto in particolare non è in genere molto flessibile e preferisce imparare seguendo i metodi a cui è abituato. Molto spesso nuove attività possono essere viste con diffidenza dallo studente adulto; perciò, è compito del docente abituare gradualmente la classe a nuove esperienze di apprendimento. Baseghi (2018) propone nel suo articolo la suddivisione delle emozioni in ambito dell'apprendimento di Pekrun:

	Emozioni positive	Emozioni negative
Individuali o relative al compito	Speranza, felicità dell'attesa, piacere, gioia per il successo, soddisfazione, orgoglio, sollievo	Ansia, disperazione, noia, tristezza, delusione, vergogna, senso di colpa
Sociali	Gratitudine, empatia, ammirazione, simpatia	Rabbia, invidia, disprezzo, antipatia

Le emozioni sociali riguardano non solo il rapporto con l'insegnante ma anche quello con la classe. Le dinamiche di una classe possono venire sottovalutate o non capite al meglio dall'insegnante che trascorre poco tempo con gli studenti. Purtroppo, spesso si possono creare delle dinamiche spiacevoli all'interno di essa a causa di invidie, antipatie, della competizione, della formazione di gruppetti esclusivi, più che inclusivi. Nonostante gli adulti siano meno influenzabili e influenzati da questo fattore sociale specifico della classe rispetto agli studenti della scuola dell'obbligo, il rapporto con gli altri può essere davvero determinante nell'influenzare la motivazione. L'adulto ama essere autonomo nel proprio apprendimento, ma allo stesso tempo non vuole sentirsi inferiore agli altri o minacciato quando entra in classe o in qualsiasi ambiente che preveda la presenza di altri.

L'atteggiamento negativo della classe può tradursi in un sentimento negativo auto riferito provocando nell'individuo ansia, disperazione e vergogna. Il bullismo tra gli adulti non è quindi da sottovalutare e l'insegnante dovrebbe cercare di cogliere eventuali segni di disagio

nella classe e attuare delle attività che possano permettere agli studenti di conoscersi rendendo così la classe più coesa. Non è da condannare però la nascita di piccoli gruppi dato che non tutti hanno gli stessi interessi, gusti e attitudini. Soprattutto all'università e nei corsi tenuti sul posto di lavoro è facile che si crei questo tipo di dinamica. Generalmente universitari si frequentano in base a criteri come la provenienza, la conoscenza precedente all'università, alla tipologia di studente (in sede, fuori sede o pendolare). Ciò che è importante è che questi gruppi non creino un'atmosfera negativa nella classe. In più, le emozioni negative riguardanti se stessi o il compito impediscono l'apprendimento o lo rallentano di molto. Gli adulti che non vedono i risultati sperati e prefissati, si sentono sfiduciati e per questo credono che l'apprendimento della lingua non faccia per loro. Questa attitudine al compito e all'apprendimento può essere invertita insegnando all'apprendente come gestire le proprie emozioni passeggiere, prima che diventino delle emozioni costanti. Ancor più quando le classi sono formate da molti studenti, gli apprendenti possono provare vergogna nel chiedere aiuto ad altri apprendenti o all'insegnante. Perciò sarebbe auspicabile (ma di fatto è raro, soprattutto all'università) che le classi di lingua fossero formate da pochi studenti in modo che l'insegnante conoscesse tutti i suoi studenti e si dedicasse a loro in maniera accurata. Ciò è possibile purtroppo solo nello studio delle lingue di nicchia come il russo, le lingue arabe e orientali per cui gli apprendenti hanno una forte motivazione. Al contrario, nelle lingue più studiate come l'inglese e il francese, l'insegnante si ritrova ad insegnare in classi molto numerose e difficilmente gestibili. Lo studente deve imparare a riconoscere le proprie emozioni, comprendere che non possono essere eliminate, bensì gestite, così che poi possa favorire emozioni positive come l'entusiasmo, la fiducia, la speranza, automotivandosi. Lo studente dovrebbe anche capire che tutti commettono errori, soprattutto parlando una lingua e che non c'è motivo per vergognarsene o esserne troppo delusi. Questo dovrebbe aiutare lo studente ad aumentare la propria autostima e a riscoprire la propria motivazione intrinseca che può essersi affievolita. Infine il docente può incoraggiare lo studente a riconoscere le stesse emozioni da lui provate in altri compagni così da assistere chi necessita del suo stesso aiuto. Spesso ci si affida più ai compagni di corso che all'insegnante, soprattutto per una questione di gerarchia e di distanza relazionale con il docente. Ciò però si attenua nelle classi formate da adulti, soprattutto in quelle di istituti come la Dante Alighieri in cui avviene un continuo scambio tra pari tra studente ed

insegnante. Per questo motivo la fiducia nel docente spesso è maggiore. Al contrario, all'università, spesso si percepisce l'insegnante ancora come un'autorità anche per una questione anagrafica, perciò ci si affida maggiormente ai compagni.

Nella pratica esistono dei modelli operativi concreti tramite i quali si può mettere in pratica questo approccio. Uno di questi modelli è il curriculum: "ossia una successione intenzionalmente strutturata delle azioni didattiche o formative che la scuola adotta esplicitamente per completare e perfezionare lo sviluppo delle abilità di un soggetto" (Begotti, 2006). Ciò significa che il curriculum rappresenta uno strumento efficace per pianificare il corso in base ai bisogni e agli obiettivi degli studenti e dell'ente in cui il docente insegna. Il curriculum consta di diverse parti, tra cui l'esplicitazione degli obiettivi del corso, il syllabo, la metodologia che l'insegnante vuole utilizzare durante le lezioni e durante le verifiche e i criteri di valutazione. Ciò che viene spiegato nel curriculum deve poi trovare applicazione in classe come nell'unità didattica. L'unità didattica ha subito profondi cambiamenti dagli anni Sessanta e negli ultimi anni si è arrivati alla conclusione che le UD siano a loro volta costituite da diverse unità di apprendimento (UdA). L'UdA è il nucleo dell'unità di apprendimento e corrisponde circa ad una lezione. Si possono distinguere quattro fasi dell'unità di apprendimento: motivazione, globalità, analisi e sintesi. La motivazione è l'elemento centrale di questa ricerca, ma purtroppo molto spesso è una fase ignorata dall'insegnante, non per menefreghismo o incompetenza, ma perché si tende ad andare direttamente alla spiegazione dell'argomento che si vuole affrontare. Per attivare la motivazione bastano attività brevi come porre delle domande alla classe per stuzzicarne l'interesse e far recuperare agli studenti le conoscenze pregresse, indovinelli, descrizione di immagini. La globalità invece corrisponde alla presentazione di un input alla classe che può essere un testo scritto od orale riguardante argomenti di cultura, sul lessico o può essere lo spunto per parlare di un fenomeno grammaticale. Gli studenti possono lavorare in diversi modi sul testo sottolineando o annotando le parole sconosciute, cercando le nuove forme verbali, dividendolo in diverse parti (introduzione, svolgimento, fine), riassumendolo tramite parole chiave. Nella fase di analisi invece avviene l'isolamento e l'approfondimento del fenomeno grammaticale, culturale o lessicale tramite una riflessione collettiva da parte di tutta la classe. In questo momento dell'UdA, l'insegnante può proporre esercizi di sistematizzazione, di riempimento, di collegamento o giochi che aiutano lo studente a capire

l'argomento che si sta studiando. Nel caso della grammatica, alla fine della fase analitica si può anche formulare una regola che vada a riassumere il fenomeno appena studiato. Nella fase di sintesi invece gli studenti sono tenuti a reimpiegare la lingua autonomamente o a gruppi tramite attività comunicative. Alcune di queste attività possono essere la scrittura e la presentazione di un dialogo su traccia o libero, delle attività ludiche, il role-play. Con gli adulti si deve essere particolarmente accorti perché per alcuni la drammatizzazione può minare la propria credibilità nella classe, perciò gli studenti potrebbero sentirsi in imbarazzo facendo così alzare il filtro affettivo. Per questo motivo è importante che l'insegnante conosca la sua classe così da proporre attività adatte. Questa struttura della lezione e queste attività si possono svolgere senza problemi anche online. Anzi, ci sono molti più materiali online di quanti ce ne possano essere nei libri di testo. Su internet sono presenti diversi giochi interattivi o spunti per diverse attività. Inoltre, tramite la condivisione dello schermo durante la lezione e la condivisione dei materiali online (un esempio è Google Drive) l'insegnante è in grado di condividere appunti, siti, links e molto altro per lo studio sia in classe che a casa. Un'ulteriore fase dell'UdA è la verifica e conseguentemente la valutazione. La verifica deve essere un momento formativo che permette agli studenti di mettere alla prova le proprie conoscenze e per l'insegnante è un'occasione per prendere concretamente visione del proprio lavoro e di quello dei propri studenti. La verifica non può essere composta da elementi di novità per la classe. La verifica è motivante quando è sfidante, ma anche quando corrisponde a ciò che si è affrontato in classe. Al contrario, se gli studenti si ritrovano qualcosa di inaspettato, possono spaventarsi, alzare il filtro affettivo e non performare al meglio nella prova. La sorpresa comporta anche perdita di tempo provocando quindi ansia negli apprendenti. Alla verifica corrisponde la valutazione dell'insegnante. Novello (2012) descrive un modello umanistico di valutazione che si basa sulla condivisione, sulla preparazione, sull'abitudine e sulla possibilità di recupero. La condivisione è intesa come partecipazione ai criteri di valutazione. Gli studenti devono essere messi al corrente su cosa verranno valutati perciò l'insegnante può comunicarlo in classe a voce o può creare una tabella compresa di punti e descrittori in modo che gli apprendenti non si sorprendano. È fondamentale anche fornire non solo un feedback individuale ma anche collettivo a tutta la classe, non per sottolineare le debolezze generali ma così che tutti capiscano quali sono gli obiettivi da raggiungere e cosa si può ancora

migliorare. Grazie a questo il rapporto tra insegnante ed apprendente ne trae beneficio perché in questo modo si può pianificare un percorso personalizzato alla classe per colmare eventuali lacune generalizzate. L'insegnante e gli apprendenti possono quindi discutere di quali strategie possono essere messe in atto per risolvere dubbi e difficoltà emersi nel compito. Come già riportato sopra, la preparazione al compito non può discostarsi molto dal lavoro che viene svolto quotidianamente in classe, perché il contenuto e la forma degli esercizi proposti in verifica devono essere gli stessi proposti in classe così da non turbare gli apprendenti. Inoltre sono utili anche i momenti di simulazione delle verifiche, così da mettere a proprio agio gli apprendenti. Anche gli adulti temono la verifica e vogliono essere sicuri di svolgerla al meglio, per questo preferiscono sapere prima gli argomenti e accertarsi di saper fare ciò che viene richiesto dalla prova. È auspicabile anche che gli studenti siano abituati alla valutazione per abbassare il filtro affettivo. Se la classe è abituata a sostenere prove, anche piccole, questo può aiutare gli apprendenti a vivere la verifica come un'occasione di apprendimento, consapevolezza, responsabilità e un'opportunità per dimostrare le proprie capacità, non come una punizione. In caso di valutazione negativa nella verifica sarebbe giusto che lo studente avesse la possibilità di recuperare. Ciò può avvenire soprattutto nelle scuole dell'obbligo, non all'università o in corsi di lingua privati, nonostante il recupero sia molto utile per far ragionare lo studente sui propri errori e quindi rassicurarlo sulla riuscita del prossimo test. All'università purtroppo non esiste alcuna modalità di recupero e l'unica modalità per avere un feedback è prenotare un colloquio con il docente. Inoltre spesso si devono aspettare mesi per rifare lo stesso esame, causando allo studente ancora più ansia a causa dell'attesa e dell'insicurezza di non riuscire nuovamente a superare la prova. Nei corsi privati la situazione diventa peggiore perché, in caso di valutazione insufficiente, è possibile che l'apprendente debba ripetere da zero il corso. Ciò demotiva ulteriormente l'adulto che vede l'apprendimento come una perdita di tempo e soldi oltre che ad un fallimento. Ciò può portare anche all'abbandono del corso provocando anche il disprezzo verso la lingua. È quindi molto importante che l'insegnante e l'apprendente comunichino frequentemente per discutere delle modalità e delle strategie di miglioramento e che gli organizzatori del corso o la scuola di lingua diano più possibilità agli apprendenti di risostenere l'esame.

3.3. Il piacere nell'apprendimento: il modello tripolare di Balboni e la metodologia ludica per la motivazione di apprendenti adulti Ls durante le lezioni online

Il modello tripolare è molto vicino all'approccio umanistico-affettivo perché, anche in questo caso è lo studente a trovarsi al centro del processo glottodidattico e allo stesso tempo, ci si pone il problema della reazione della classe e della sua motivazione correlata al corso e alle attività proposte. Questo modello si fonda su tre principi che secondo Balboni governano l'agire umano: il dovere, il bisogno e il piacere. Il dovere è ciò che di solito spinge gli studenti ad imparare nella maggior parte delle situazioni didattiche tradizionali. Questo avviene soprattutto tra gli studenti più piccoli che si ritrovano costretti ad imparare una lingua straniera perché sono il sistema scolastico o i genitori ad imporlo. Ciò può accadere anche con gli apprendenti adulti visto che alcune volte sono le aziende ad imporre ai propri dipendenti di seguire dei corsi di lingua straniera per motivi aziendali. La motivazione basata sul dovere purtroppo non è sufficiente per acquisire la lingua ed è destinata ad affievolirsi fino a sparire, perché le informazioni che vengono apprese non vanno ad installarsi nella memoria a lungo termine ma in quella a breve o medio termine. Si rischia quindi che si frapponga anche il filtro affettivo che può creare una certa avversione alla lingua. In alcuni casi il dovere può mutare in "senso del dovere" così da innescare una certa motivazione intrinseca correlata al piacere di fare il proprio dovere per compiacere l'insegnante che si apprezza. Il bisogno invece è legato alla razionalità e anch'esso può essere di breve durata in quanto l'apprendente può decidere di apprendere finché il suo bisogno sussiste. In più, la forza del bisogno varia in base all'oggetto studiato. Il bisogno è legato soprattutto agli apprendenti di una lingua seconda più che di una lingua straniera, in quanto sia l'adulto che il bambino vogliono riuscire ad esprimersi nella vita di tutti i giorni con i parlanti madrelingua. Il bisogno in questo caso fa fatica ad esaurirsi in un tempo veloce perché l'apprendente avrà continuamente bisogno di interagire con le altre persone. Ciò che potrebbe frenare l'apprendente è la comprensione degli interlocutori madrelingua nonostante gli errori. In questo caso la persona può decidere di non avere più bisogno di imparare, fermando il miglioramento delle proprie debolezze, incappando nella fossilizzazione. Infine, si può affermare che la motivazione legata al piacere è uno strumento molto potente in quanto è di difficile esaurimento, aiuta lo sviluppo della lingua,

della comunicazione e rende meno faticoso l'apprendimento. Il piacere può anche palesarsi in un secondo momento tramite l'insegnante. Un apprendente può cominciare ad imparare l'italiano perché il suo datore di lavoro glielo impone, quindi partendo da una motivazione legata al dovere e al bisogno. È quindi ragionevole supporre che la sua motivazione non sia molto forte. Se questo apprendente trova però degli elementi motivanti forti nel corso come un insegnante coinvolgente, dei compagni di corso accoglienti e attività adatte alla propria personalità e stile di apprendimento, lo studente può sviluppare una motivazione legata al piacere che va a protrarsi per tutto il corso. Concretamente esistono diverse strategie che l'insegnante può mettere in atto in classe per far trovare agli studenti il piacere per lo studio della lingua. I compiti e le attività devono essere adatti principalmente al livello e alle capacità dello studente. Le attività devono essere fattibili ma comunque sfidanti (intake + 1 di Krashen), cosicché lo studente possa sempre imparare qualcosa in più. Gli apprendenti, soprattutto gli adulti, amano essere sfidati e risolvere enigmi ed eventuali rompicapi, perciò porre sfide correlate alla lingua può essere un buon espediente per motivare gli studenti. Degli esempi di questo sono indovinelli, giochi di enigmistica, cloze, incastri e la visione di quiz televisivi. Ovviamente è possibile commettere errori affrontando dei compiti sfidanti ma è importante non basare la propria concezione di se stessi sugli errori che si commettono in un corso di lingua. Come ho già osservato nei capitoli precedenti, gli adulti sono difficili da convincere e sono anche molto severi con loro stessi, per cui è fondamentale far capire agli studenti che gli errori commessi sono parte del processo di apprendimento. Proprio gli adulti spesso apostrofano i figli dicendo "sbagliando si impara", salvo poi non credere a questa affermazione quando è il loro turno di sbagliare. Sbagliare è demotivante ma è il modo migliore per imparare. Ciò però deve essere ben chiarito allo studente che deve essere guidato dall'insegnante a gestire il senso di insuccesso e di fallimento. Per facilitare lo studente e non demotivarlo, Novello (2012) propone di fornire agli studenti dei compiti che sicuramente sapranno risolvere con successo e portandoli gradualmente a scoprire quanto sviluppate sono le proprie abilità per arrivare a superare con successo le attività più complicate. Un altro modo per rassicurare gli studenti è fargli fare dei "mock tests" che mettono davanti agli apprendenti gli argomenti della prova che andranno a sostenere così da realizzare concretamente cosa sanno e non sanno fare per andare a lavorare intensamente alle proprie lacune prima della verifica. Il materiale inoltre deve essere vario ed

esteticamente piacevole. La varietà permette di esplorare la lingua in diversi ambiti per far conoscere alla classe oltre il linguaggio scolastico, anche quello formale, informale e lo slang. Proporre lo stesso tipo di esercizi ogni giorno è noioso e demotiva la classe. Anche l'adulto ha bisogno di provare nuove attività e molto spesso lo richiede proprio all'insegnante. Anche la novità fa parte della varietà. La scoperta di nuovi elementi della lingua e della cultura che si sta studiando aumenta la motivazione dello studente. Gli adulti sono attratti dalla novità quando questa è relazionata al proprio progetto di apprendimento e ai propri obiettivi. Spesso però gli adulti pongono domande concrete che possono stimolare l'insegnante a proporre elementi di novità in classe che a volte si discostano con il curricolo stabilito a monte. Per esempio, durante la mia osservazione ho ricevuto delle richieste da diversi studenti di affrontare il tema dello slang italiano in classe perché gli apprendenti sentivano il bisogno conoscere la lingua parlata dagli italiani tutti i giorni, anche dai giovani, così da capire al meglio i materiali autentici ed eventualmente non trovarsi impreparati in caso di un viaggio in Italia. La scoperta (ed il piacere che da essa deriva) è una delle esperienze più motivanti che uno studente possa fare perché fa sentire lo studente responsabile del proprio apprendimento, fattore che piace molto agli adulti, in quanto li rende protagonisti e in controllo del processo educativo. Per quanto riguarda la piacevolezza estetica dei materiali, offrire libri e schede in bianco e nero non è una buona scelta perché possono risultare noiosi. Questa regola non vale solo per gli studenti più piccoli ma anche per gli adulti. Gli adulti trovano faticoso dover compilare decine di esercizi tutti uguali, su un foglio bianco e senza immagini, molti esercizi, benché meccanici, possono risultare utili all'apprendimento ma se viene aggiunta la monotonia grafica al difficile apprezzamento di tali esercizi, è possibile che la motivazione sparisca e l'apprendimento diventi solamente un mero movimento meccanico della mano.

Nella pratica possono servire dei piccoli accorgimenti per riuscire a motivare la classe in modo tale che provi piacere nell'apprendere. Balboni (2014) suggerisce di iniziare la lezione ponendo delle domande semplicissime agli studenti così da avvantaggiare anche gli studenti più deboli, cosicché possano rispondere nella maniera corretta e per questo provino soddisfazione. Alla fine della lezione, sempre secondo Balboni, sarebbe utile chiedere alla classe cosa si è imparato in durante la lezione o durante una determinata attività. Questo aiuta l'insegnante ad avere un riscontro sul lavoro appena svolto e gli studenti a

sistematizzare i concetti appena imparati, incasellandoli in uno schema mentale completo. Nella parte centrale della lezione si possono inserire molte varietà di esercizi di natura diversa come le attività ludiche. L'aggettivo "ludico" viene utilizzato quando si descrive un atteggiamento legato al gioco. Molto spesso si associa automaticamente al gioco l'infantilità perché solitamente sono proprio i bambini a preferirlo. Per questo motivo gli adulti sono spesso restii al proprio coinvolgimento in attività ludiche. Tuttavia, la metodologia ludica non si basa sul gioco fine a se stesso, ma sulla giocosità intesa come "the vital charge in which strong intrinsic motivational inducements become integrated with affective-emotive, cognitive and social aspects of the learner. Such a vital charge can obviously be emitted also in activities that, even though games, can completely absorb the attention and the interest of the students because they are supported by an intrinsic motivation, they are challenging and exacting" (Caon 2020). Ciò significa che la giocosità è molto più di una partita al gioco dell'oca, rispecchia tutte le componenti della motivazione e dell'apprendente. Imparare divertendosi non vuol dire semplificare il materiale ma rendere l'apprendimento più motivante indirizzandolo verso il piacere. Il gioco è un'esperienza olistica, che riguarda tutta la persona ed è costruttiva se ha un fine ed un significato all'interno dell'unità di apprendimento. Oltre a queste caratteristiche Caon (2020) ne propone delle altre che vanno a combinarsi con quelle appena citate. Le caratteristiche affettive legate al divertimento e al piacere nello svolgere e vincere il gioco, le caratteristiche legate alla socialità date dal fatto che il gioco non si svolge mai da soli ma in gruppo o in squadre. Dal punto di vista biologico il gioco coinvolge anche la sfera cognitiva e psicomotoria dell'apprendente, questo significa che per risolvere il gioco lo studente deve conoscere le regole e comprenderle, elaborare ed attuare una strategia. A volte alcuni giochi comportano anche movimento e coordinazione. Anche l'emotività fa parte del gioco in quanto l'apprendente può provare tensione, paura ma anche felicità e soddisfazione. I giochi possono anche avere un effetto sul piano culturale, in quanto si possono pianificare delle attività ludiche che siano legate alla cultura della lingua che si studia o con all'interno regole specifiche legate alla cultura. Anche la necessità di stabilire e rispettare delle regole, fa parte delle caratteristiche culturali e trans-culturali delle attività ludiche. Il gioco è quindi un'esperienza complessa che attiva completamente ogni parte dello studente. Ciò permette l'apprendimento tramite la pratica in modo naturale e divertente perché è proprio quando

l'attività coinvolge tutto il corpo e la mente dello studente che l'apprendimento è efficace, proprio come nella teoria del "total physical response" di Asher. Possiamo inoltre distinguere due tipi di gioco: il gioco libero ed il gioco educativo. Il gioco libero appartiene all'esterno della scuola, quindi può corrispondere per gli adulti al gioco delle carte tra amici, ad una partita a scarabeo in famiglia. Al contrario, il gioco educativo appartiene al contesto scolastico e ha fini e caratteristiche diversi rispetto al gioco fine a se stesso. Il gioco libero infatti può essere impegnativo sotto l'aspetto cognitivo, fisico ed emozionale e permette anche lo sviluppo delle competenze. È inoltre continuo e come detto sopra fine a se stesso, questo significa che il gioco si esperisce da bambini e si continua anche da adulti e l'obiettivo del gioco si trova nel gioco stesso. È proprio l'obiettivo dell'attività la differenza tra gioco libero e didattico perché in quello didattico l'obiettivo è al di fuori del gioco, è un fine terzo determinato dall'insegnante che può essere l'utilizzo della forma grammaticale, il rispetto di norme culturali e pragmatiche. Come già scritto sopra le attività ludiche non sono fatte solamente per i bambini ma anche per gli adulti. Per avere successo però l'insegnante deve spiegare il senso e gli obiettivi delle attività che devono, non solo essere adeguati al livello linguistico della classe e alle competenze, ma anche ai bisogni comunicativi degli studenti, solo così il gioco può dare piacere dal punto di vista dell'apprendimento e non solo del gioco in sé perché diventa uno strumento di espressione e di interazione sociale. Lo studente è attivamente coinvolto nel gioco in modo individuale, riuscendo così a costruire la propria conoscenza, ma si ritrova anche ad essere inserito in un gruppo, scambiando le proprie strategie, le proprie informazioni con la propria squadra. La nuova conoscenza inoltre deriva dal connubio tra le informazioni che gli studenti hanno già studiato e acquisito e le strategie innate di risoluzione del gioco, ovvero l'intuizione dell'apprendente. Le capacità innate di risoluzione dei problemi sono diverse da studente a studente, così come le proprie conoscenze pregresse riguardo alla lingua. In una classe è possibile trovare studenti che si interessano attivamente alla lingua, che fruiscono della letteratura e del cinema stranieri, al contrario altri studenti possono non avere tempo o voglia di studiare oltre agli argomenti proposti in classe. Perciò è importante lo scambio di vedute, di informazioni che avviene durante il gioco siano frequenti perché è segno di aiuto reciproco. In questo frangente l'insegnante deve essere promotore dello scambio e deve regolare le interazioni degli studenti durante il gioco. Il docente, infatti deve vigilare sul mantenimento di

un'atmosfera calma e di sana competizione che in nessun modo deve sfociare in ansia o stress e allo stesso tempo proporre il gioco frequentemente così che diventi un'attività abituale evitando anche in questo caso momenti di tensione, paura e sorpresa. Ogni attività è potenzialmente ludica se si aggiunge un elemento distensivo, ilare e piacevole, anche solo una chiacchierata informale all'inizio della lezione può distendere l'atmosfera, iniziando così con il sorriso. Cominciare in maniera rilassata la lezione non è scontato perché gli studenti possono percepirla come un peso se non stimolati e se non provano piacere nello studio della lingua.

Spesso i giochi non vengono utilizzati in classe per varie ragioni perché viene considerato come una perdita di tempo, un'attività infantile e distraente. Al contrario le attività ludiche ottimizzano il tempo passato in classe perché lo studente si concentra sul gioco anziché sulla lingua e questo gli permette di imparare in maniera più libera, dimenticandosi dell'ansia. Per questa ragione si può confermare che il gioco sia un'attività distraente, in quanto distoglie l'apprendente dalle ansie delle lezioni favorendo l'acquisizione spontanea. Questo accade perché lo studente si deve concentrare sulle regole del gioco e sulla risoluzione di esso. In più, il gioco non è solo un'attività infantile, ma fa parte della vita di tutti. In molti, anche adulti in età avanzata comprano "La settimana enigmistica", il cruciverba infatti è un'attività validissima per lo sviluppo di alcuni aspetti della lingua come il lessico o la coniugazione verbale. Altri giochi che si possono utilizzare in classe sono battaglia navale in cui le coordinate devono essere espresse tramite la data e l'ora, i dadi per ripetere i numeri, il gioco dell'impiccato per il lessico, il gioco dell'oca per qualsiasi argomento, il tris o qualsiasi gioco televisivo come l'eredità per gli argomenti di cultura o caduta libera per il lessico (Balboni 2015).

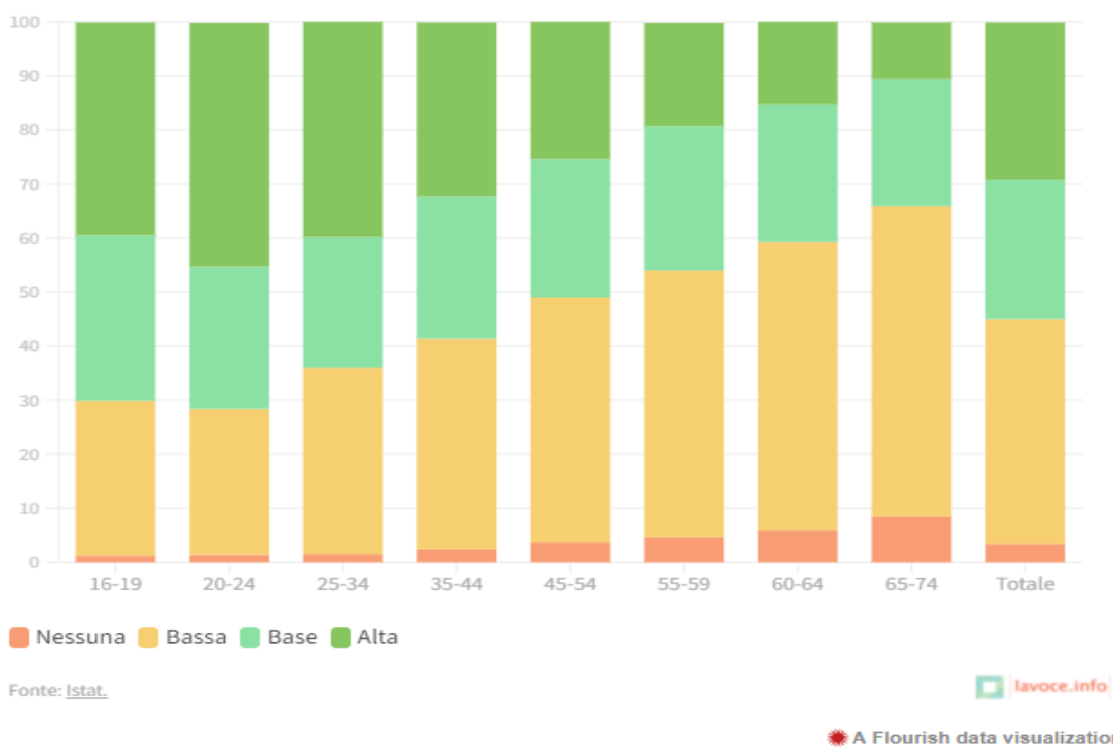
3.4. La motivazione durante le lezioni online: vantaggi, difficoltà e differenze con la didattica in presenza

La didattica a distanza ha i suoi lati positivi e negativi. La didattica a distanza ha avuto un drastico ed improvviso aumento durante la pandemia di Covid-19. A causa di questa velocità le scuole e tutti gli istituti si sono dovuti adeguare mettendo mano alle tecniche didattiche e agli strumenti, ma allo stesso tempo gli studenti hanno dovuto imparare ad utilizzare nuove tecnologie, soprattutto gli apprendenti con un'età più avanzata. Oltre a queste difficoltà, motivare una classe a distanza non è un compito facile visto il ruolo

prominente che possiede la motivazione in qualsiasi contesto educativo, specialmente nell'apprendimento di una lingua straniera. Come già detto nel capitolo precedente, quando ci si trova in un contesto virtuale entrano in gioco diverse variabili come la stabilità della connessione, le assenze, i ritardi degli studenti, la mancanza di socialità che possono andare a minare la motivazione dell'apprendente e dell'insegnante. Secondo il CEFR, sarebbe auspicabile utilizzare strumenti tecnologici in classe durante le lezioni di lingua straniera. L'uso di mezzi tecnologici fa proprio parte del nuovo concetto di alfabetizzazione che ormai non considera più solamente le abilità di lettura e scrittura, ma anche abilità sociali, pragmatiche e tecnologiche. Molto spesso si afferma che al giorno d'oggi tutti sanno usare gli strumenti tecnologici, ma ciò è falso.

Solo una minoranza ha competenze digitali elevate²

Persone di 16-74 anni che hanno usato Internet negli ultimi 3 mesi per livello di competenza (dati 2019)



Come si può osservare nel grafico, anche le persone più giovani in Italia hanno scarse competenze nell'uso della tecnologia e la metà degli utenti che hanno dai 45 ai 54 anni hanno competenze tecnologiche basse. Tuttavia, molte persone che appartengono a questa

² <https://www.lavoce.info/archives/71313/la-didattica-a-distanza-in-sei-grafici/>

fascia d'età, frequentano corsi di lingua straniera. Perciò si può affermare che la didattica a distanza non ha delle ripercussioni solo sulla scuola dell'obbligo e sul mondo accademico, ma anche su quello delle scuole private di lingue straniere. Negli ultimi due anni si è stati obbligati a trovare delle soluzioni per non fermare la didattica. Non tutti i mezzi tecnologici sono però costruiti per la didattica, per cui è responsabilità dell'insegnante adattarli ad essa e alla classe. Alcuni di questi materiali sono gli "audiovisivi" come film o video di qualsiasi genere. Gli audiovisivi sono dei validi strumenti per motivare la classe che si possono utilizzare, sia in aula, che a casa tramite piattaforme come YouTube, TikTok Raiplay. Questi materiali sono motivanti soprattutto per il contenuto e perché lo veicolano in modo piacevole per gli studenti. Allo stesso tempo però, gli studenti ricevono informazioni linguistiche in modo inconsapevole. Ciò significa che lo studente apprende la lingua tramite gli audiovisivi, ma non ne sente il peso perché è veicolata da contenuti che gli interessano. Inoltre i materiali audiovisivi favoriscono la direzionalità emisfero destro-emisfero sinistro, perché inizialmente il cervello processa visivamente il film o il video e solo in un secondo momento viene elaborato anche l'audio, permettendo la comprensione e l'analisi del messaggio. Secondo vari studi, una persona ricorda solo il 10% di ciò che sente, il 50% di ciò che vede e sente e l'80% di ciò che vede, sente e fa (Piri, Gjinali 2017). Perciò gli audiovisivi sono molto efficaci se abbinati ad attività pratiche che fissano i contenuti o la lingua del film negli studenti. Per esempio, ci si può concentrare su delle scene in particolare e analizzarne il significato oppure, tramite la trascrizione dei dialoghi e l'ascolto ripetuto della scena, completare un cloze con degli elementi lessicali o grammaticali specifici oggetto della lezione. È importante che gli studenti vengano messi al corrente delle procedure didattiche, delle attività e dello scopo di esse per renderli partecipi e consapevoli del loro apprendimento. Proprio così l'esperienza educativa diventa motivante, soprattutto per gli adulti che hanno bisogno di sapere cosa stanno imparando e perché lo stanno imparando. I materiali audiovisivi forniscono informazioni sulla lingua reale e sulla pragmatica, avvicinando gli studenti alla cultura straniera che stanno studiando e sviluppando il lessico. In più questi possono ampliare l'intuitività linguistica degli studenti attivando la grammatica dell'aspettativa, ovvero l'abilità di capire in anticipo ciò che sta per essere espresso nel film dal personaggio. Questo significa collegare le proprie conoscenze, il che può essere davvero motivante per lo studente, perché si rende conto di ciò che può fare

con la lingua viva. È molto facile utilizzare materiali audiovisivi online per la velocità della condivisione e la reperibilità di essi. Anche le canzoni sono molto facili da reperire e sono anch'esse validi strumenti per apprendere le lingue non solo per l'utilità dal punto di vista linguistico pratico (grammatica e lessico) ma anche dal punto di vista della motivazione, in particolare quella basata sul piacere. È infatti raro trovare degli studenti che non amano la musica. Inoltre, tramite i video musicali, si può non solo ascoltare la canzone, ma anche vedere le immagini ad essa correlate e tramite ciò fare un'analisi del rapporto tra video e canzone o solamente di cosa si vede nel video. Non si possono utilizzare strumenti di questo tipo solo per il gusto di farlo, altrimenti gli apprendenti percepiranno la fruizione dei materiali solamente come uno svago e una perdita di tempo. Nella didattica tradizionale in presenza il tempo dedicato ad attività relative alla tecnologia è solitamente poco. Gli strumenti virtuali vengono utilizzati quasi esclusivamente per mostrare alla classe testi, per ascoltare audio o più raramente per guardare film. L'utilizzo del computer a casa è per lo più relegato alla comunicazione tra studenti e insegnante tramite le emails e alla redazione di testi come compito. Ciò è negativo perché non permette agli studenti di misurarsi con strumenti che servono nel mondo del lavoro come l'utilizzo delle piattaforme per effettuare videoconferenze. Allo stesso tempo però gli studenti passano troppe ore davanti al computer e questo può provare in loro stanchezza e problemi di concentrazione, perciò è molto difficile motivare una classe stremata dal continuo lavoro al computer. Spendere molte ore al computer comporta spesso meccanicità. Questo vuol dire che gli studenti possono percepire la lezione online come la mera visione passiva di un film. La stanchezza provocata dal troppo tempo al computer può essere estremamente demotivante, sia per gli studenti che sentono di non riuscire ad imparare nulla, sia per gli insegnanti che non trovano un pubblico reattivo. Purtroppo la stanchezza e la frustrazione spesso portano gli studenti a non partecipare più alle lezioni. Soprattutto nelle classi universitarie si nota che all'inizio del corso gli studenti sono molti di più di quelli a fine corso, circa il doppio. Inoltre, anche all'interno della stessa lezione gli studenti diminuiscono molto dall'inizio alla fine. Questo rende davvero difficile la motivazione degli studenti perché gli studenti non sono presenti nemmeno nella classe virtuale. La relazione umana infatti diminuisce molto nella didattica online: “manca il linguaggio del corpo, manca la complessa rete di relazioni fra pari, la domanda estemporanea al vicino, ove possibile il feedback, a caldo, da parte del docente.

Manca il conforto dell'impresa comune, nella classe" (Fomiconi 2016). Dietro lo schermo ognuno è solo e questo può essere fortemente demotivante per gli studenti, perciò è compito dell'insegnante considerare che dietro ad ogni schermo e ad ogni rettangolo nero si trova una persona che deve essere coinvolta. Spesso gli studenti dell'università non vogliono essere coinvolti, perché temono di sbagliare o non si sentono in grado di esprimersi in lingua straniera, quindi spengono la telecamera. L'insegnante deve comunque cercare di attirare l'attenzione dello studente interpellandolo nelle discussioni e ponendogli domande. Questo non vuole essere un comportamento per forzare lo studente, ma è uno dei pochi strumenti che il docente ha per coinvolgere gli studenti che non conosce. Esistono però vari modi come il forum per conoscere gli studenti online e per far sì che gli apprendenti stessi si conoscano l'un l'altro. L'insegnante può fare delle domande attraverso piattaforme come Moodle o Padlet così che tutti possano rispondere liberamente. Anche in questo caso non è scontato che tutti rispondano. Molto spesso però gli insegnanti decidono (se è possibile) di ricorrere al voto per scatenare il senso del dovere della classe, spronando gli apprendenti a prendere parte alle attività. Tuttavia, questo può demotivare la classe ulteriormente sentendosi obbligata a svolgere dei compiti che trova inutili. Le attività ludiche, se scelte nella maniera corretta, possono essere uno strumento utile per motivare una classe di adulti online. La condivisione dello schermo e gli strumenti di scrittura virtuali permettono alla classe di interagire con l'insegnante facilmente e di svolgere qualsiasi attività insieme in tempo reale. Siti come "Wordwall" offrono una miriade di giochi interattivi (impiccato, collegamenti, quiz, cruciverba) che coinvolgono la lingua che si sta studiando. In più l'insegnante stesso può creare gratuitamente delle attività ad hoc per la propria classe sempre nuove e varie usando gli strumenti forniti nel sito. Questi giochi possono essere inseriti nella fase di motivazione della lezione oppure in quella di analisi, di sintesi o in un eventuale ripasso per la verifica proprio perché la motivazione deve essere un elemento costante durante tutta la durata del tempo passato in classe. L'utilizzo di giochi è possibile anche nella didattica in presenza. L'utilizzo degli strumenti tecnologici in classe viene però spesso evitato per non perdere tempo in caso di problemi tecnici o perché l'insegnante preferisce fare affidamento ai libri o a materiali analogici. Il libro di testo è indubbiamente un mezzo utile e talvolta necessario per l'insegnamento della lingua. Dal libro gli studenti possono studiare eventuali tabelle riguardanti la grammatica o il lessico che sono adatte alla

sistematizzazione dei contenuti e alla loro memorizzazione. Gli adulti in particolare cercano spesso schemi per ripetere i concetti o per organizzare il proprio studio. Il libro può essere utilizzato senza dubbio anche nella lezione virtuale tramite la condivisione dello schermo per esempio. Ultimamente molti libri offrono contenuti interattivi digitali come il videocorso di “Nuovo Espresso” di Alma Edizioni. Il continuo utilizzo di materiali tradizionali può però annoiare la classe. Per questo motivo anche la didattica in presenza può essere demotivante nonostante sia fruibile da tutti. Soprattutto recentemente, si è dibattuto su quale possa essere la migliore soluzione tra lezioni in presenza e didattica a distanza, basandosi sul rendimento degli studenti e sulla loro partecipazione, reputando il più delle volte la didattica come una soluzione negativa, da evitare a tutti i costi. La didattica a distanza non è obbligatoriamente solo negativa e demotivante. Si deve infatti considerare che gli studenti possono essere demotivati anche nelle lezioni in presenza. Uno studente, anche se presente in classe, può sentire il peso della noia, del disinteresse verso ciò che sta studiando, perciò anche in questo caso, è compito dei docenti saper captare questo disagio nella classe e creare attività a misura della classe. Ciò che è fondamentale sia nella didattica in presenza che a distanza per motivare gli studenti è il dialogo. Se non si ascoltano i propri apprendenti si rischia di compromettere la loro motivazione e quindi anche l'apprendimento.

4. Lo studio di caso

4.1. Inquadramento degli apprendenti e delle classi

4.1.1. Tecnológico de Monterrey

La classe dell'università Tecnológico de Monterrey è di livello A1 e le lezioni hanno luogo online, due volte a settimana per circa un'ora. Avendo appena cominciato a studiare italiano, la classe non ha abilità linguistiche produttive e ricettive avanzate. Tuttavia, essendo lo spagnolo una lingua romanza come l'italiano, la comprensione viene facilitata dalla somiglianza tra le lingue. L'alfabeto di entrambe le lingue è l'alfabeto latino, la struttura della frase è la stessa, composta da soggetto-verbo-predicato, la maggior parte delle parole hanno radice latina, quindi sono di facile comprensione. In totale gli studenti sono una quindicina e frequentano regolarmente le lezioni con interesse e partecipazione. Gli studenti infatti pongono domande, chiedono di ripetere e la maggior parte tiene la telecamera accesa per la maggior parte del tempo classe. Le risposte al questionario confermano il coinvolgimento degli studenti nell'apprendimento della lingua ed il loro interesse verso l'italiano. Gli studenti sono impegnati non solo con l'usuale lavoro in classe, ma anche in progetti che richiedono un uso del proprio tempo al di fuori dell'aula come la cura di una pagina Instagram dedicata alla lingua e alla cultura italiana e la creazione di playlist su Spotify composte solamente da canzoni italiane che vengono ascoltate all'inizio della lezione. Essendo all'università, è più probabile che gli studenti appartengano alla stessa fascia d'età³, perciò, generalmente hanno lo stesso bagaglio di esperienze scolastiche, ne consegue quindi una maggiore facilità per l'insegnante nel trovare attività adatte alla classe. Non tutti gli studenti sono però Messicani: alcuni provengono dalla Colombia, altri dal Cile e altri ancora dalla Francia come indicano i dati raccolti dal questionario. Questo significa che, nonostante gli studenti appartengano al mondo accademico, hanno esperienze di sistemi scolastici differenti che possono rappresentare delle opportunità formative non indifferenti per la classe e per il docente. Gli apprendenti e l'insegnante comunicano spesso in spagnolo per favorire una piena comprensione delle comunicazioni e delle consegne anche se è l'italiano la lingua usata maggiormente in classe. Gli apprendenti cercano di

³ Secondo la ricerca condotta tramite questionario, l'età degli studenti va da 21 a 24 anni

parlare in italiano il più possibile seppur con qualche difficoltà data dalla poca esperienza con la lingua. La comprensione globale comunque non risente di qualche errore o incertezza che è naturale al primo approccio con la lingua.

4.1.2. La Salle Noroeste

Gli studenti dell'università La Salle hanno un profilo simile a quello degli studenti del Tecnológico perché anche in questo caso la classe è ad un livello linguistico iniziale, A2, ed è formata da studenti giovani, con età che va dai 18 ai 21 anni. Il corso di italiano A2 corrisponde ad "Italiano 2" e ha luogo online, tre volte a settimana, per 50 minuti. In questa classe gli studenti sembrano avere più difficoltà nella comprensione dell'italiano. Questa è un'impressione data dalla poca partecipazione spontanea che si limita solo ad alcuni e pochi studenti che intervengono regolarmente e tengono la telecamera accesa. Perché tutti gli studenti intervengano, si necessita dell'intervento dell'insegnante che chiama gli studenti o pone loro domande. La docente non conosce gli studenti, il che non è raro negli ambienti accademici. La continua indisponibilità all'accensione della videocamera di zoom anche durante l'appello limita ulteriormente la possibilità di instaurare un rapporto con l'insegnante. Non è raro, inoltre, che gli studenti debbano essere interpellati dall'insegnante in spagnolo per avere un riscontro. Questo può essere provocato da una certa insicurezza verso la produzione linguistica in italiano, ma anche dalla non comprensione della lingua straniera o dal disinteresse verso la lingua. La classe è formata da 15 studenti⁴ ed il numero di persone è stato regolare per tutto il tempo dell'osservazione. Di particolare rilievo è la diminuzione del numero di studenti che diminuisce drasticamente verso la fine della lezione, contando circa la metà degli studenti⁵. Nonostante il livello di competenza base, l'abilità di lettura è molto avanzata nonostante qualche problema di pronuncia riscontrata anche nelle altre classi come la giusta articolazione del suono "gl", "gh" e "ch", particolarmente ostici per tutti i parlanti di lingua spagnola. Dal punto di vista grammaticale, gli studenti durante le lezioni mostrano di avere difficoltà nei tempi verbali che richiedono l'ausiliare. Nel caso del passato prossimo, molto spesso gli apprendenti si esprimono usando solamente il participio passato. Questo è dovuto alla varietà di spagnolo parlata in Messico in cui proprio il passato prossimo (pretérito perfecto) non viene utilizzato

⁴ Dato ricavato dall'osservazione delle lezioni

⁵ Dato ricavato dall'osservazione delle lezioni

ed è sostituito dal passato remoto (pretérito indefinido) che è un tempo semplice. Per questo motivo l'insegnante ha insistito per molto tempo sull'impiego del passato prossimo mirato alla coniugazione corretta dello stesso. Un'ulteriore difficoltà è creata dai pronomi riflessivi dei verbi riflessivi che, come gli ausiliari, vengono tralasciati nonostante la loro presenza anche nella lingua spagnola. Questa difficoltà può essere creata dallo sforzo degli studenti nel cercare di coniugare il verbo nella maniera corretta che porta ad una dimenticanza del pronome. Ciò accade quando la forma verbale non è stata ancora pienamente interiorizzata.

4.1.3. Società Dante Alighieri

La classe è formata da 11 apprendenti di età che va dai 22 ai 46 anni, che appartengono al gruppo di livello B1. Le lezioni durano due ore e hanno luogo online una volta a settimana. Contrariamente all'ambiente universitario, l'ambiente degli istituti di lingua e di cultura privati raccolgono un bacino di utenza molto più vario. Gli studenti possono essere adolescenti, giovani adulti, adulti o anziani e possono essere presenti persone di età molto diverse nella stessa classe come dimostrato dai dati raccolti in questa ricerca. I gruppi non sono divisi per età, ma per livello linguistico. Questo permette un certo scambio di conoscenza tra gli studenti visto che ognuno ha il proprio passato sia dal punto di vista personale che lavorativo e scolastico. Gli apprendenti di questa specifica classe lavorano in diversi ambiti come quello scientifico o giuridico⁶. La varietà può essere stimolante anche per il docente che ha l'occasione di imparare dai propri studenti, conoscere diverse storie di vita e trovare spunti nuovi ed interessanti per le proprie lezioni. Gli studenti sono molto partecipativi durante le attività, soprattutto i più adulti che chiedono all'insegnante di ripetere, fanno domande riguardo agli argomenti spiegati e alla cultura italiana. Questo dà una spinta ulteriore alla motivazione dell'insegnante che non si sente solamente una macchina che spiega regole grammaticali ma parte integrante della classe. Il continuo dialogo tra gli apprendenti e con l'insegnante favorisce un migliore uso e una migliore padronanza della lingua. Ho notato durante l'osservazione che generalmente sono proprio gli studenti che intervengono coloro che accendono la telecamera e sono una gran parte del totale. Gli studenti inoltre erano piacevolmente coinvolti dalla mia presenza durante le lezioni, dimostrando curiosità anche per le unità di apprendimento da me create e

⁶ Dato ricavato dal questionario somministrato agli apprendenti

suggerendomi di affrontare specifici argomenti di loro interesse. Per quanto riguarda l'uso e le competenze linguistiche, si può notare chiaramente che la classe, nonostante sia all'inizio del corso 5, che corrisponde al livello B1, abbia capacità linguistiche produttive avanzate. Tutti gli apprendenti riescono a confrontarsi con argomenti complessi con una certa correttezza grammaticale. Sono presenti mancanze lessicali e talvolta grammaticali che gli apprendenti riescono a superare con facilità, anche grazie alla guida dell'insegnante. Le abilità linguistiche inaspettatamente sviluppate possono trovare la propria origine in un forte interesse per la lingua maturato al di fuori del tempo trascorso in classe così come ad un continuo dialogo con le docenti durante le lezioni. Gli apprendenti infatti non parlano mai in spagnolo e si sforzano il più possibile di utilizzare i termini corretti in italiano. Complessivamente questa classe ha una motivazione di partenza molto alta, perciò l'insegnante può intervenire mantenendola e offrendo alla classe argomenti ed attività stimolanti su cui lavorare.

4.2. La ricerca

4.2.1. Persone coinvolte nella ricerca

Le persone coinvolte nella ricerca sono le insegnanti delle tre classi oggetto di ricerca, gli studenti ed io. Le docenti sono state sin da subito molto disponibili nel partecipare alla ricerca lasciandomi organizzare lo studio nella maniera che più ritenevo adeguata ma allo stesso tempo, dandomi dei consigli su come potevo ottenere migliori risultati in base alla classe, suggerendomi quali argomenti culturali, lessicali e grammaticali potessi affrontare in base al livello linguistico degli apprendenti e al syllabo. Gli studenti allo stesso tempo sono stati molto partecipativi e una buona parte di essi ha completato il questionario. Un aspetto molto positivo è l'attenzione e la motivazione durante le lezioni da me condotte dimostrate tramite la partecipazione e l'interessamento alle attività.

4.2.2. Tempo della ricerca

La ricerca è cominciata a luglio 2021 ed è terminata a novembre 2021. La prima osservazione è stata effettuata alla Dante Alighieri ed è durata per 11 lezioni. L'osservazione de La Salle e del Tecnologico sono andate di pari passo, cominciando ad agosto e terminando una a ottobre e l'altra a novembre. Per i primi due istituti la ricerca è stata condotta nello stesso modo, quindi osservando tutte le lezioni e partecipando ad

ognuna di esse in diversi modi. Per la maggior parte delle lezioni il mio apporto è stato minimo proprio per osservare la classe durante una qualsiasi lezione. Mi sono comunque riservata delle lezioni per pianificare delle unità di apprendimento personalizzate in base alle preferenze della classe espresse nel questionario. Per quanto riguarda il Tecnológico di Monterrey, ho preso parte a tre lezioni, una al mese, sotto indicazione dell'insegnante che era dell'idea che la mia presenza potesse distrarre gli studenti. Tuttavia, anche in questo caso ho osservato le lezioni e ho creato delle UdA da sottoporre alla classe.

4.2.3. Metodi e strumenti di ricerca: osservazione delle lezioni e questionario

Gli strumenti principali di questa ricerca sono stati principalmente l'osservazione delle lezioni e il questionario di 38 domande. L'osservazione delle lezioni è stata utile per conoscere gli studenti, per testare la loro partecipazione e il loro coinvolgimento in classe. Il questionario è stato originariamente scritto in italiano e così sottoposto alla classe B1. Successivamente è stato tradotto in spagnolo (grazie all'aiuto della professoressa Alicia Silva Canton) per le classi A1 e A2 che avrebbero potuto avere difficoltà con la lingua. Per comodità riporterò qui le domande del questionario e le corrispondenti risposte in italiano.

Quanti anni hai?

Puoi indicare il tuo genere?

Queste domande sono puramente demografiche ma servono per capire da chi è formata la classe. Le classi possono essere omogenee o disomogenee in base a diversi fattori come l'età e il genere o il luogo in cui gli apprendenti studiano. Una grande disomogeneità della classe può comportare un cambiamento nei metodi di insegnamento dell'insegnante perché devono essere adattati agli apprendenti e non tutti gli apprendenti hanno gli stessi bisogni, soprattutto se hanno età estremamente diverse.

Dove vivi?

Credi che la lingua e la cultura italiana siano importanti nella tua città?

Ci sono italiani o c'è una comunità italiana nella tua città?

Conosci qualche italiano che vive in Messico o nella tua città? (Se rispondi sì, specifica la città)

É importante conoscere l'italiano vivendo in Messico?

Se hai risposto sì alla domanda precedente, per quali motivi è importante?

Spesso il luogo in cui si vive può influenzare alcune decisioni in merito alle lingue straniere che si intendono imparare. Non a caso in Messico si studia approfonditamente l'inglese per la vicinanza con gli Stati Uniti. Perciò, tramite le domande da 3 a 8, ho voluto indagare se l'eventuale conoscenza di italiani, o la presenza di forti comunità italiane in città, abbia in qualche modo influenzato o favorito l'apprendimento e lo studio dell'italiano.

Qual è la tua professione?

Se sei uno studente, cosa studi?

É importante conoscere gli apprendenti dal punto di vista lavorativo per capire ciò che può servire loro dal punto di vista linguistico e quale possa essere il loro background. Gli studenti in genere sono più abituati a stare attenti a lezione e hanno una conoscenza più recente delle pratiche educative. Al contrario gli adulti lavoratori possono avere delle conoscenze approfondite del proprio lavoro ma non delle pratiche educative, soprattutto le più recenti. Questo non significa però che gli apprendenti più adulti abbiano più difficoltà o risultati peggiori nell'apprendimento. Conoscere il lavoro degli studenti può inoltre essere utile a motivare in modo più efficace la classe scegliendo argomenti vicini alla realtà degli studenti così da coinvolgerli maggiormente nella lezione.

Quali altre lingue conosci oltre l'italiano?

La domanda 11 è utile per sapere con quali altre lingue è possibile lavorare con gli studenti oltre alla lingua materna e la lingua straniera e quanta dimestichezza essi abbiano con l'apprendimento delle lingue. In questo modo si possono fare paragoni con le altre lingue per aiutare gli studenti a capire meglio i meccanismi della lingua. In più, se un apprendente conosce solo la propria lingua madre, è probabile che abbia bisogno di più supporto per scegliere i metodi di apprendimento linguistico più adeguati.

Da quanto tempo studi italiano?

Dove hai cominciato a studiare italiano?

Dove studi italiano ora?

Se la domanda 13 e 14 hanno risposte diverse, noti delle differenze? In cosa?

Perché studi italiano?

Qual è il livello del corso di italiano che stai seguendo ora?

A che livello ti senti di essere?

Questa è la prima volta che provi ad imparare l'italiano?

Se hai risposto no alla domanda precedente, perché hai smesso la prima volta?

Se hai risposto alla domanda precedente, perché hai ricominciato a studiare italiano?

Era fondamentale per me sapere da quanto tempo gli apprendenti si stessero misurando con la lingua italiana e se lo studio di essa fosse stato effettivo verificando quindi il livello linguistico effettivo e teorico, ovvero quello che gli studenti dovrebbero avere per partecipare ad un determinato corso. Non è inoltre raro che un apprendente abbia una visione diversa dei suoi obiettivi rispetto al proprio docente e uno studente può sentirsi linguisticamente debole ed inferiore al resto della propria classe, attribuendosi un livello linguistico inferiore. Queste domande vanno anche ad indagare la motivazione dello studente nell'apprendimento dell'italiano. Si può supporre infatti che uno studente abbia smesso di studiare la lingua per mancanza di tempo, di motivazione o a causa del rapporto conflittuale con un insegnante ma che abbia ricominciato a studiarlo per diversi motivi dettati dal bisogno o dal piacere. Questo dimostrerebbe una forte motivazione dello studente.

Secondo te la motivazione è una parte importante durante le lezioni di italiano?

É abbastanza il tempo dedicato alla motivazione durante le lezioni di italiano?

Gli studenti possono avere percezioni diverse del tempo speso in classe rispetto all'insegnante. Molto spesso la motivazione è un elemento di cui ci si dimentica nella didattica, neanche gli studenti ci fanno caso, dando a volte per scontato che l'apprendimento debba essere solamente faticoso e a tratti noioso. Questa è una visione errata perché, se da un lato l'apprendimento è cognitivamente faticoso, dall'altro può e deve essere divertente e motivante e c'è bisogno che l'insegnante intervenga per aumentare la motivazione nei propri apprendenti. Se la motivazione non è abbastanza sostenuta durante la lezione, gli

apprendenti possono decidere di abbandonare il corso, perciò è fondamentale chiedere agli studenti se i propri interventi a favore della motivazione sono abbastanza.

Pensi di essere abbastanza motivato durante le lezioni di italiano?

Quali attività ti motivano di più durante le lezioni?

Quali attività di motivazione vorresti nella lezione?

Queste tre domande vanno ad indagare la motivazione dal punto di vista pratico. In questo modo l'insegnante può capire cosa ogni studente ritiene importante dal punto di vista motivazionale in modo da applicarlo in classe. Nonostante possa esserci una maggioranza all'interno della classe, non si possono basare le proprie scelte operative solo sui bisogni di una parte del gruppo. L'insegnante deve quindi tenere conto delle istanze di tutta la classe e variare il proprio metodo, le tecniche e le attività.

Secondo te è importante svolgere delle attività simili alla comunicazione della vita reale?

La comunicazione della vita reale è di solito la più importante per gli adulti perché sperano di impiegare la lingua il prima possibile per il proprio scopo. In più, è sempre soddisfacente riuscire a misurarsi con la lingua reale e i parlanti nativi perché a volte può essere un'indicazione sull'efficacia del proprio apprendimento.

Ricevere una valutazione o fare un esame influisce sulla tua motivazione?

Ricevere una valutazione può essere fonte di stress per l'apprendente, tanto da provocare l'attivazione del filtro affettivo che va ad inficiare la prestazione linguistica. Per questo motivo il docente deve essere chiaro sulla prova di verifica o di esame fornendo agli apprendenti attività già affrontate dalla classe su cui gli apprendenti non possano avere dubbi. Gli argomenti inoltre non devono essere nuovi ma gli studenti devono già aver presente ciò che troveranno nell'esame. Questo aiuta non solo in sede di valutazione ma anche nella costruzione di un rapporto sano e di fiducia tra l'insegnante e la classe.

Credi che la tua insegnante sia motivata?

Secondo te il rapporto con l'insegnante influisce sulla tua motivazione?

Il rapporto con l'insegnante è fondamentale in qualsiasi contesto educativo; quindi, è importante capire se la motivazione degli studenti possa dipendere dalla motivazione

dell'insegnante. Un docente che non ha passione per la propria materia, o nello specifico per la lingua che insegna, è difficile che riesca a motivare una classe. Soprattutto gli adulti possono essere critici nei riguardi dell'insegnante e non si fanno scrupoli a chiedere di poter scegliere un docente diverso oppure a cambiare corso o scuola in casi estremi.

Secondo te avere un/un'insegnante madrelingua influisce sulla tua motivazione nel seguire le lezioni di italiano?

Perchè?

Per alcuni apprendenti l'insegnante madrelingua è considerata più esperta, anche se ciò può non corrispondere al vero. Un parlante nativo può avere più padronanza di linguaggio ma non per questo è in grado di spiegare certi fenomeni linguistici al pari di un docente che li ha appresi tramite lo studio accademico della lingua. Un madrelingua può non conoscere le eccezioni e i casi applicazione di una certa forma grammaticale perché la lingua è stata acquisita naturalmente. Molte volte gli apprendenti (soprattutto gli adulti) hanno bisogno di rassicurazioni dal punto di vista formale e motivare un certo fenomeno grammaticale con "l'italiano funziona così, io l'ho imparato e basta" può non bastare. Per questo motivo il docente madrelingua deve impegnarsi a studiare continuamente per riuscire a dare ai propri studenti delle informazioni chiare e puntuali. Ciò deve naturalmente essere messo in atto anche dal docente non madrelingua.

Secondo te l'ambiente in cui si svolgono le lezioni influisce sulla motivazione?

Ti senti più motivato/a durante le lezioni in presenza o durante le lezioni online?

Svolgere le lezioni online influisce sulla tua motivazione?

Perchè?

Hai mai provato ad imparare l'italiano tramite delle apps?

Se hai risposto sì alla domanda precedente, com'è stata la tua esperienza con le apps?

È inoltre interessante capire se l'ambiente influisce sull'apprendimento, nello specifico durante le lezioni online. Gli apprendenti con cui mi sono confrontata si sono dovuti abituare ad un nuovo luogo di apprendimento: la stanza virtuale. Il passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza è stato subito dagli apprendenti che dall'inizio del 2020 a

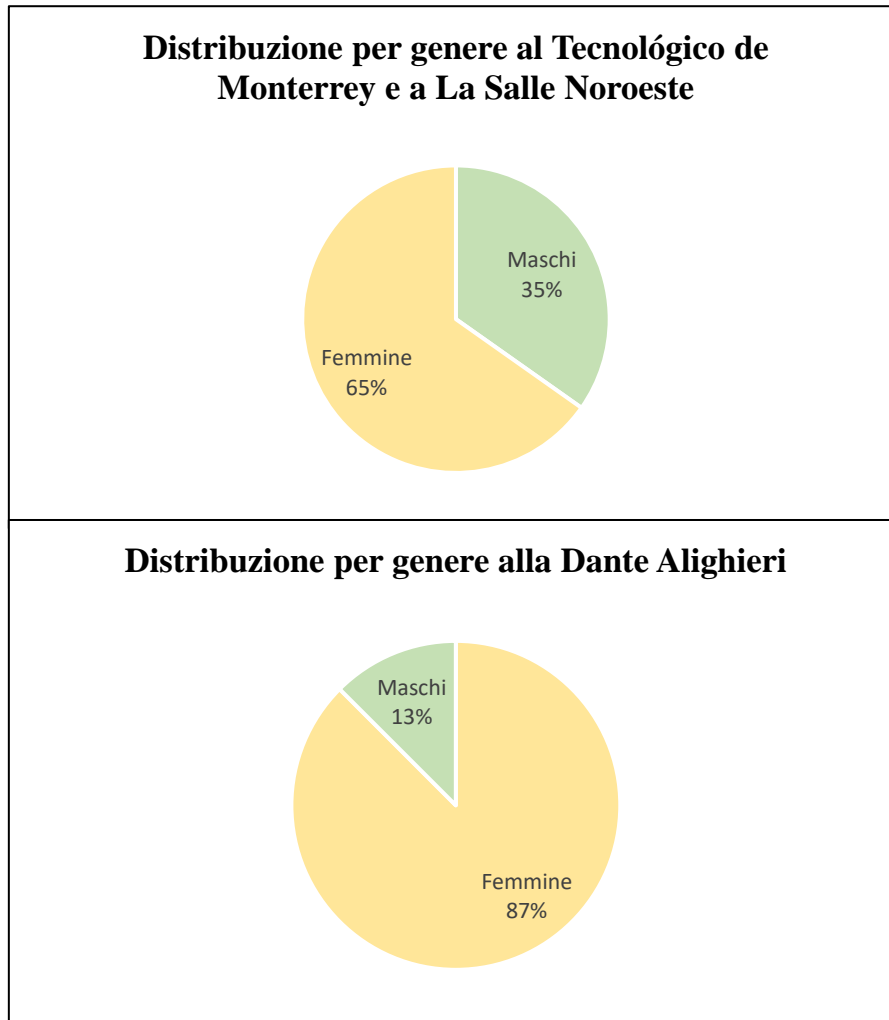
causa della pandemia di Covid-19, sono stati costretti a rivoluzionare il proprio apprendimento non sempre in maniera positiva.

4.2.4. La mia osservazione delle classi rispetto alla motivazione

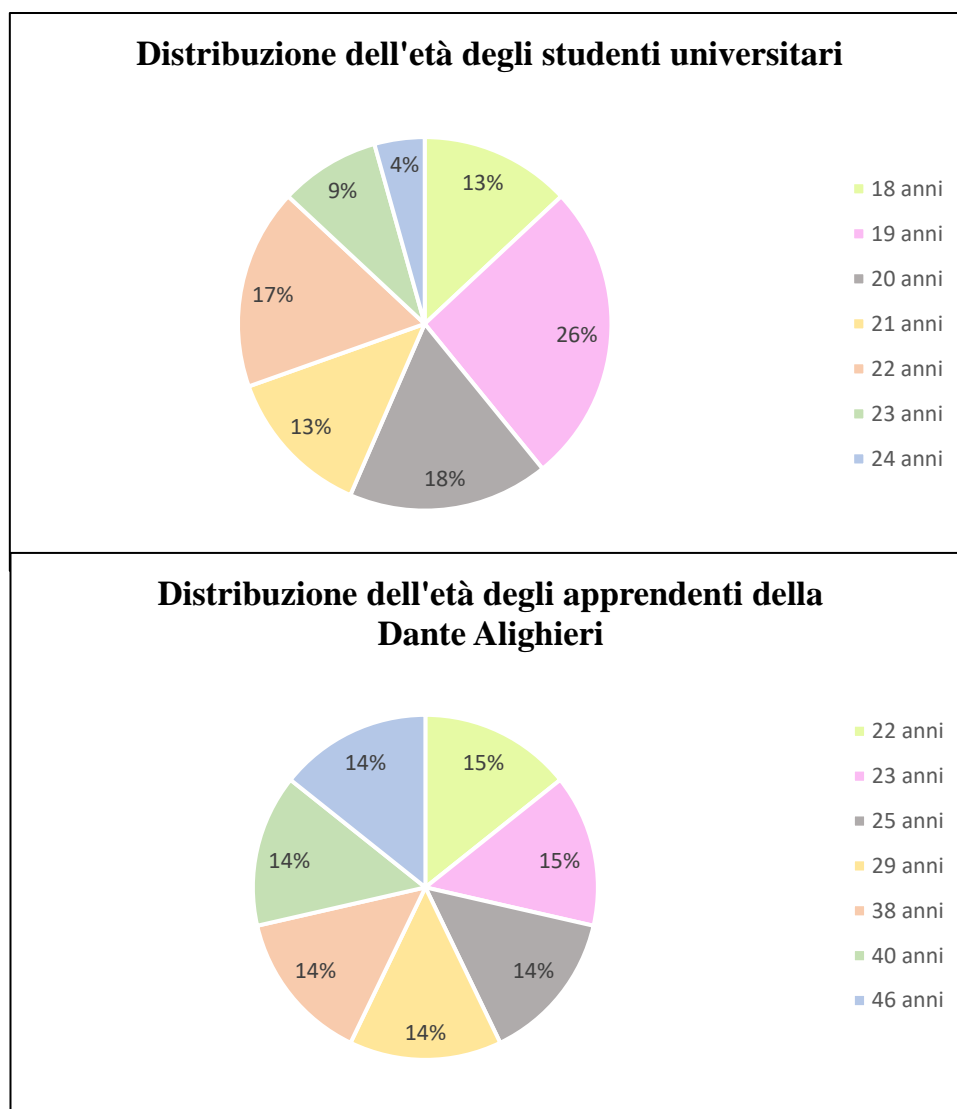
Secondo le mie osservazioni le tre classi avevano già una motivazione medio-alta. La classe B1 soprattutto è una classe molto partecipativa, dato forse anche al fatto che la classe è formata solamente da 8 studenti. Essendo la classe piccola, l'insegnante ha la possibilità di conoscere a fondo gli interessi di tutti gli studenti e di interpellarli quando sa che un argomento interessa uno studente specifico. Per esempio all'inizio della lezione, l'insegnante trova sempre il tempo di parlare con gli studenti per raccontare della propria settimana, eventuali problemi avuti con i compiti o di curiosità riguardanti l'italiano e l'Italia. Tutti gli studenti hanno la possibilità di confrontarsi su vari temi e l'insegnante non forza nessuno ad intervenire. Anche gli studenti di Monterrey sembrano molto interessati all'italiano dato che partecipano ed intervengono in classe, tengono la telecamera accesa e si offrono quando è il momento di fare attività insieme. Si può ben notare che gli studenti sono molto coinvolti anche grazie alla presenza dell'insegnante che sprona i suoi studenti ad intervenire e a partecipare. Nonostante l'interesse e gli sforzi dell'insegnante della classe de La Salle, la classe sembra meno motivata rispetto alle altre. Gli apprendenti devono essere continuamente chiamati a partecipare alla lezione e la maggior parte degli studenti tiene la telecamera spenta, sintomo probabilmente di disinteresse alla lezione, perché solitamente chi interviene, tiene accesa la telecamera. Nella classe è presente uno studente che non ha mai studiato italiano ma che comunque, grazie all'impegno, ha avuto notevoli miglioramenti dall'inizio del corso mostrati durante gli interventi in classe.

4.2.5. Analisi dei dati

Gli studenti che hanno deciso di rispondere al questionario sono complessivamente 31 tra cui 8 del Tecnológico de Monterrey, 15 de La Salle Noroeste e 8 della Dante Alighieri.



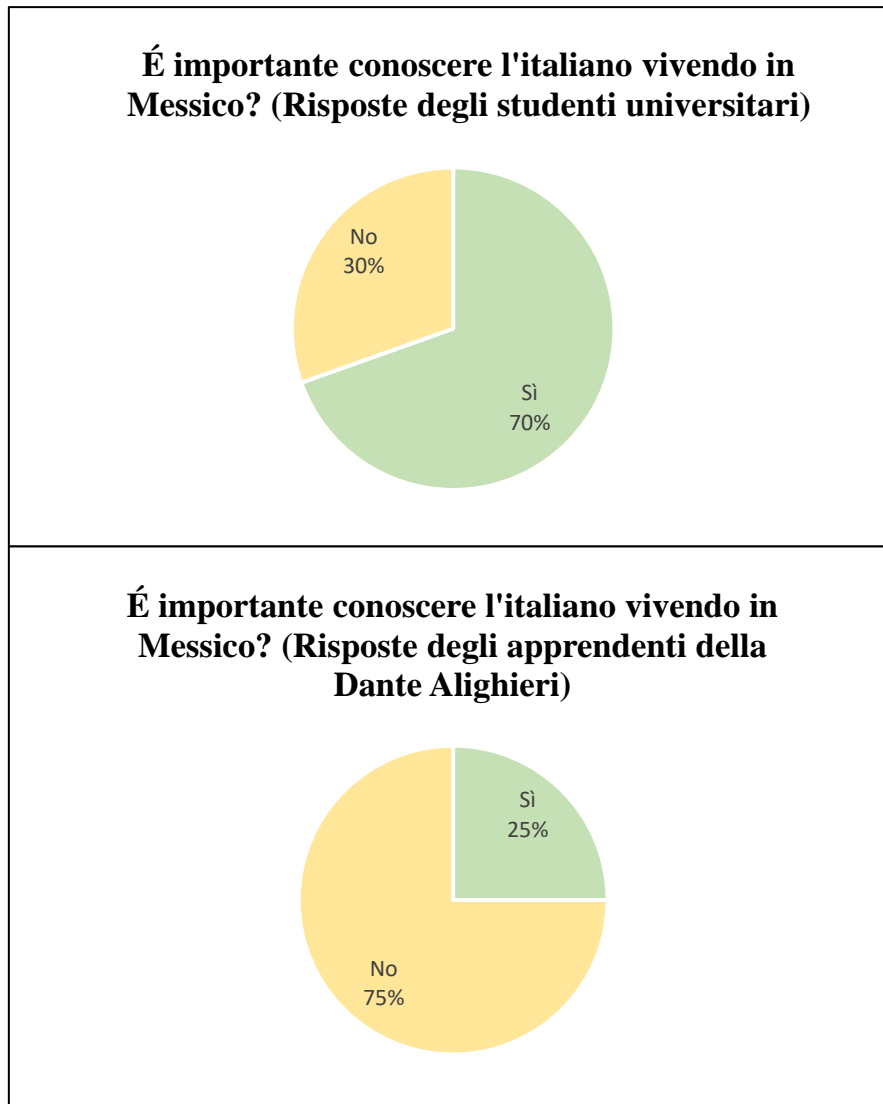
Analizzando le risposte al questionario è emerso che sulla totalità degli apprendenti intervistati, solo 9 sono maschi. Il maggior numero di apprendenti femmine rispetto agli apprendenti maschi riflette l'usuale composizione di una qualsiasi classe in cui si studiano lingue straniere.



L'età media di tutti gli apprendenti è di circa 24 anni. Questa viene abbassata dalla classe de La Salle che ha un'età media di 19 anni. Al contrario, la media più alta viene espressa dalla classe della Dante con circa 30 anni. La maggior parte degli studenti vive nella città o nei dintorni della città in cui è presente l'istituto in cui si studia italiano. Solo tre studenti della classe del Tecnológico sono studenti internazionali che provengono dalla Colombia, dal Cile e dalla Francia. Questo significa che nonostante le lezioni siano online, pochi studenti provenienti dall'estero fruiscono della didattica a distanza.

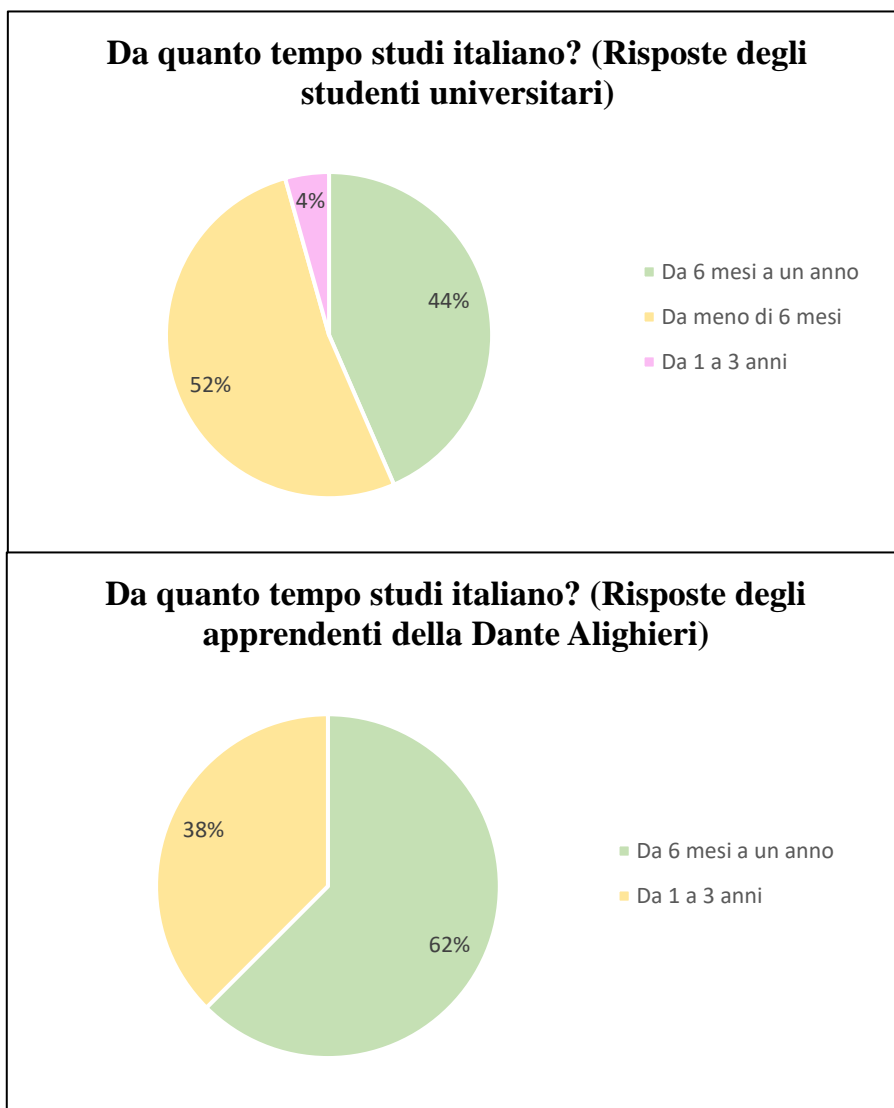
L'opinione che hanno gli studenti dell'importanza dell'italiano nella propria città è contrastante. Gli apprendenti della Dante credono infatti che l'italiano a Monterrey abbia un ruolo significativo, contrariamente agli studenti universitari, sia di Monterrey, che di Ciudad Obregon, che ritengono l'opposto. Una buona parte degli apprendenti infatti dichiara di

conoscere italiani che vivono a Cuernacava, Città del Messico, Chipilo, Monterrey e altre città.



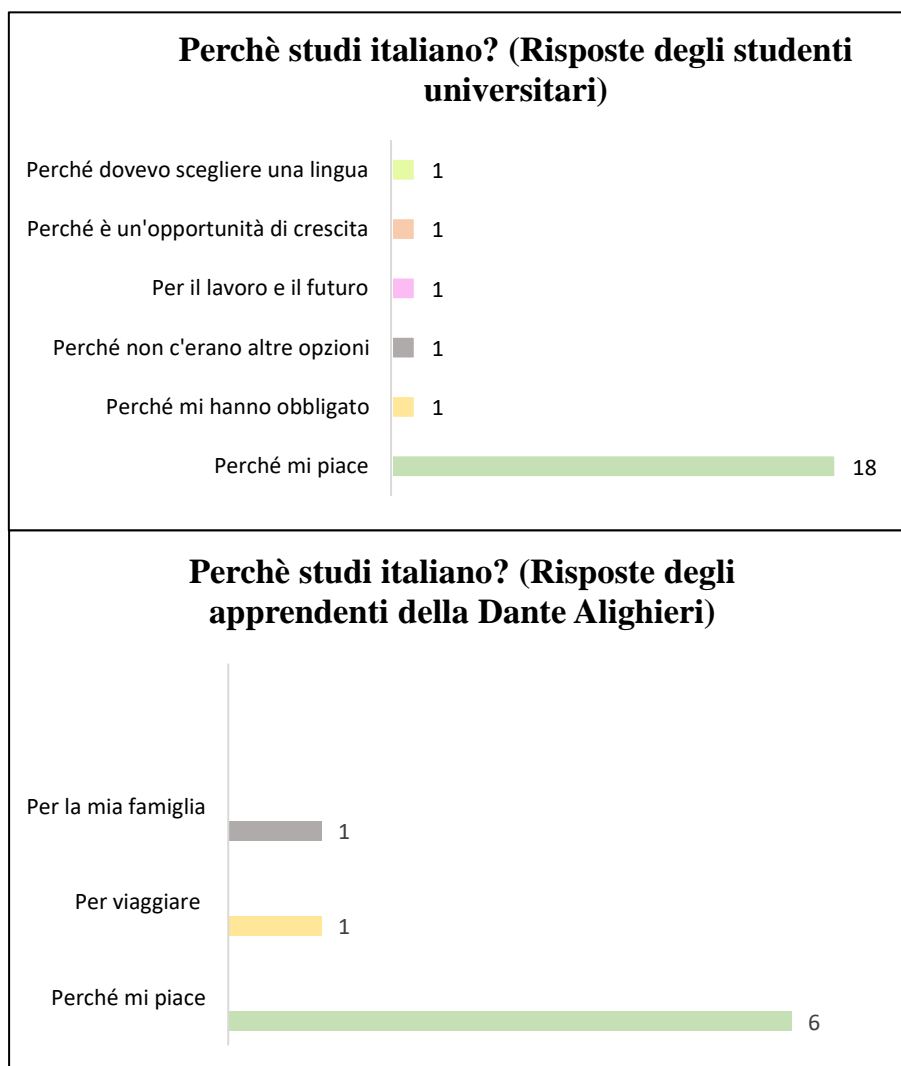
È presente un'ulteriore discrepanza di opinioni riguardo l'importanza della lingua italiana in Messico. Il 75% degli apprendenti della Dante crede che la conoscenza dell'italiano non sia importante, al contrario quasi il 70% degli studenti universitari afferma che l'italiano ha un ruolo significativo in Messico per diverse ragioni: ottenere una migliore posizione lavorativa, commerciare con l'Italia, sfruttare la somiglianza tra l'italiano e lo spagnolo per imparare una nuova lingua, vivere e studiare in Italia. L'italiano secondo gli apprendenti è perciò una lingua spendibile in vari ambiti, non è quindi sorprendente che ingegneri biomedici, informatici, biochimici o avvocati decidano di imparare l'italiano. Gli studenti universitari che scelgono l'italiano come lingua studiano architettura, relazioni internazionali, produzione musicale, politica ambientale, fisioterapia, ingegneria civile,

economia e biotecnologia. Questi dati confermano ulteriormente le potenzialità dell'italiano in ambiti diversi dall'educazione o dalla linguistica. La lingua che la totalità degli apprendenti parla è l'inglese, che viene insegnata da lungo tempo a scuola sin dai primi anni di vita dello studente, a causa della vicinanza con gli Stati Uniti. Altre lingue straniere parlate dagli intervistati sono il tedesco, il coreano, il cinese, il francese, il portoghese e il catalano.



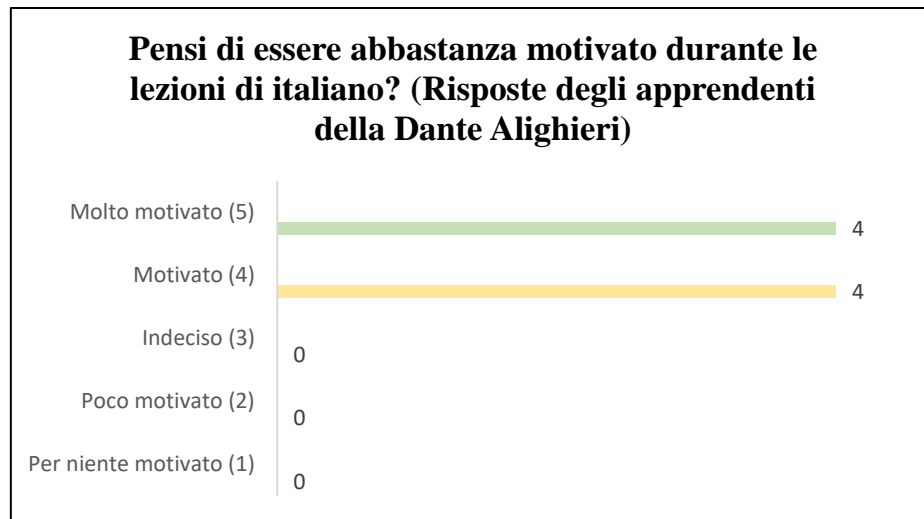
Per quanto riguarda l'apprendimento dell'italiano, il tempo di studio della lingua è coerente con il livello linguistico della classe: la totalità della classe A1 studia l'italiano da meno di 6 mesi, la classe A2, salvo qualche eccezione da 6 mesi a un anno, la classe B1 invece si divide tra un 37.5% degli apprendenti che studia la lingua italiana da 1 a 3 anni e il 62.5% da 6 mesi ad un anno. Questi dati fanno capire la diversità del sistema di apprendimento universitario e privato. L'apprendimento all'università comincia sempre dal grado di

difficoltà più basso che va via via crescendo di semestre in semestre o di anno in anno. Perciò la classe dovrà rispettare una determinata tempistica se vuole rimanere al passo con il piano di apprendimento della propria università e se vuole adempiere a determinate propedeuticità che permettono di svolgere ulteriori esami che portano come ultimo obiettivo alla laurea. Al contrario, in un ambiente come quello di un istituto di lingue, in cui è l'apprendente ad autogestire il proprio apprendimento (nonostante la presenza di livelli di difficoltà), ognuno è libero di lasciare lo studio o di ricominciarlo senza alcuna conseguenza su un eventuale progetto futuro. L'iscrizione al corso è di solito indipendente al proprio percorso accademico o lavorativo. Inoltre, l'iscrizione ad un corso di italiano di un ente privato può avvenire dopo un'esperienza effettuata all'università o su internet quando l'interesse suscitato dalla lingua è talmente forte da decidere di investire regolarmente il proprio tempo ed il proprio denaro.



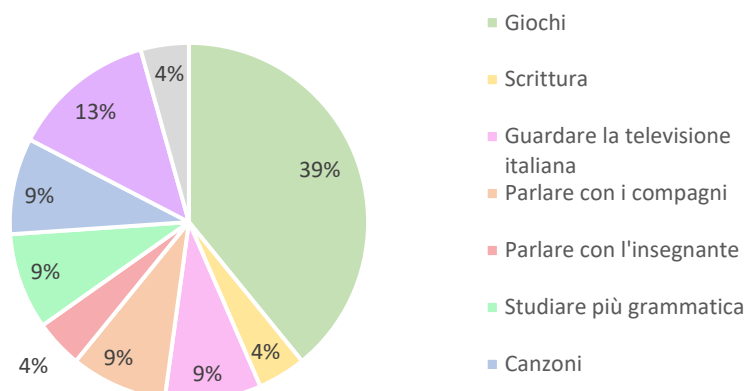
La motivazione maggiore per cui tutti gli apprendenti che hanno risposto al questionario studiano italiano è il piacere. Il 78,3% degli studenti universitari ha scelto il piacere come ragione primaria all'apprendimento della lingua mentre il restante 21,7% si divide tra l'obbligo di imparare l'italiano, l'indisponibilità di altre opzioni, la necessità di trovare una lingua straniera per laurearsi e la possibilità di avere migliori opportunità future. Alla Dante invece il 75% degli apprendenti ha scelto il piacere, il restante 25% invece si divide tra la voglia di viaggiare in Italia e la richiesta da parte della propria famiglia. La predominanza della motivazione all'apprendimento della lingua basata sul piacere si traduce in una motivazione generale più alta che da un lato facilita il lavoro dell'insegnante, ma dall'altro lo spinge a trovare materiali e metodi piacevoli che mantengano alto il coinvolgimento della classe. È inoltre interessante notare come gli studenti universitari si sentano di corrispondere maggiormente al livello linguistico in cui l'università li ha posizionati rispetto agli apprendenti della Dante. Metà classe della Dante Alighieri sente di padroneggiare il livello B1, 3 persone sentono di appartenere all'A2 e una persona al B2. Questo avviene perché da un lato, alla Dante Alighieri, un semestre corrisponde ad un intero livello e quindi gli studenti potrebbero sentire di non avere abbastanza tempo per imparare, sentendosi quindi di appartenere ad un livello inferiore; dall'altro lato, alcuni studenti che hanno già avuto esperienze con l'italiano, oppure hanno più tempo di studiare e approfondire la lingua attraverso materiali non scolastici, potrebbero sentirsi ad un livello superiore.



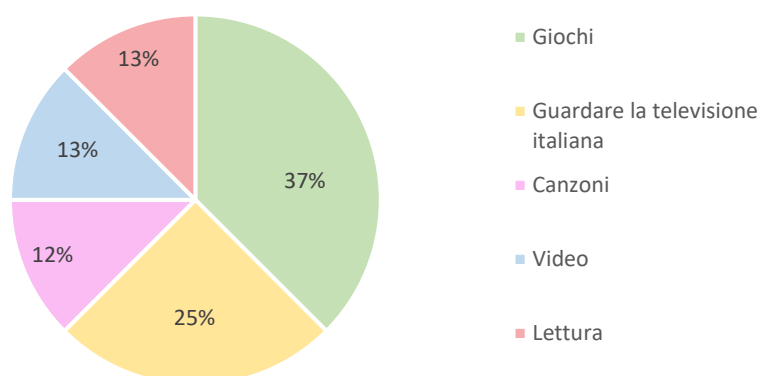


La totalità degli apprendenti inoltre crede che la motivazione sia rilevante durante le lezioni di lingua e hanno perciò attribuito un punteggio pari a 5 che corrisponde al massimo nella scala Likert (comprendente valori da 1 a 5) da me fornita. Secondo il 91,3% degli studenti universitari ed il 75% (6 persone) degli apprendenti della Dante Alighieri è abbastanza il tempo dedicato alla motivazione in classe. In connessione a questa domanda, sono coerenti le risposte al quesito successivo perché solo due studenti universitari ritengono di non essere abbastanza motivati esprimendo i valori 2 e 3 della scala Likert mentre il resto degli intervistati si divide tra il valore 4 e 5. Gli apprendenti della Dante Alighieri si dividono esattamente a metà tra il 4 e il 5. Le tre domande successive sono state la base per la costruzione delle unità di apprendimento. Nonostante la varietà delle risposte, ho cercato di accontentare il maggior numero di studenti e di proporre attività che potessero coinvolgere tutta la classe. Innanzitutto, ho cercato di proporre argomenti vicini alla lingua reale e che potessero essere utili nella vita di ogni giorno dato che i 31 intervistati hanno espresso la preferenza di voler svolgere attività vicine a quelle della vita reale. In più ho deciso di combinare nelle mie unità di apprendimento le attività proposte dagli apprendenti.

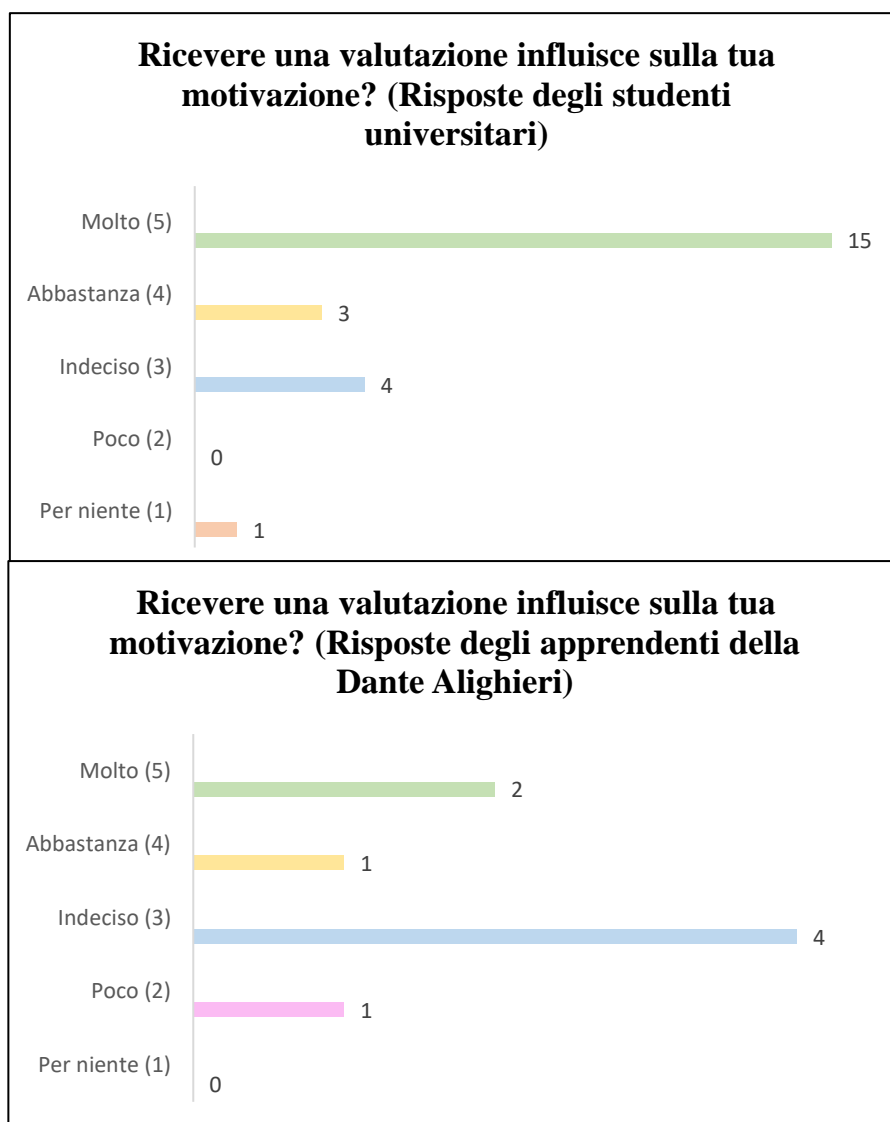
Quali attività di motivazione vorresti nella lezione? (Risposte degli studenti universitari)



Quali attività di motivazione vorresti nella lezione? (Risposte degli apprendenti della Dante Alighieri)

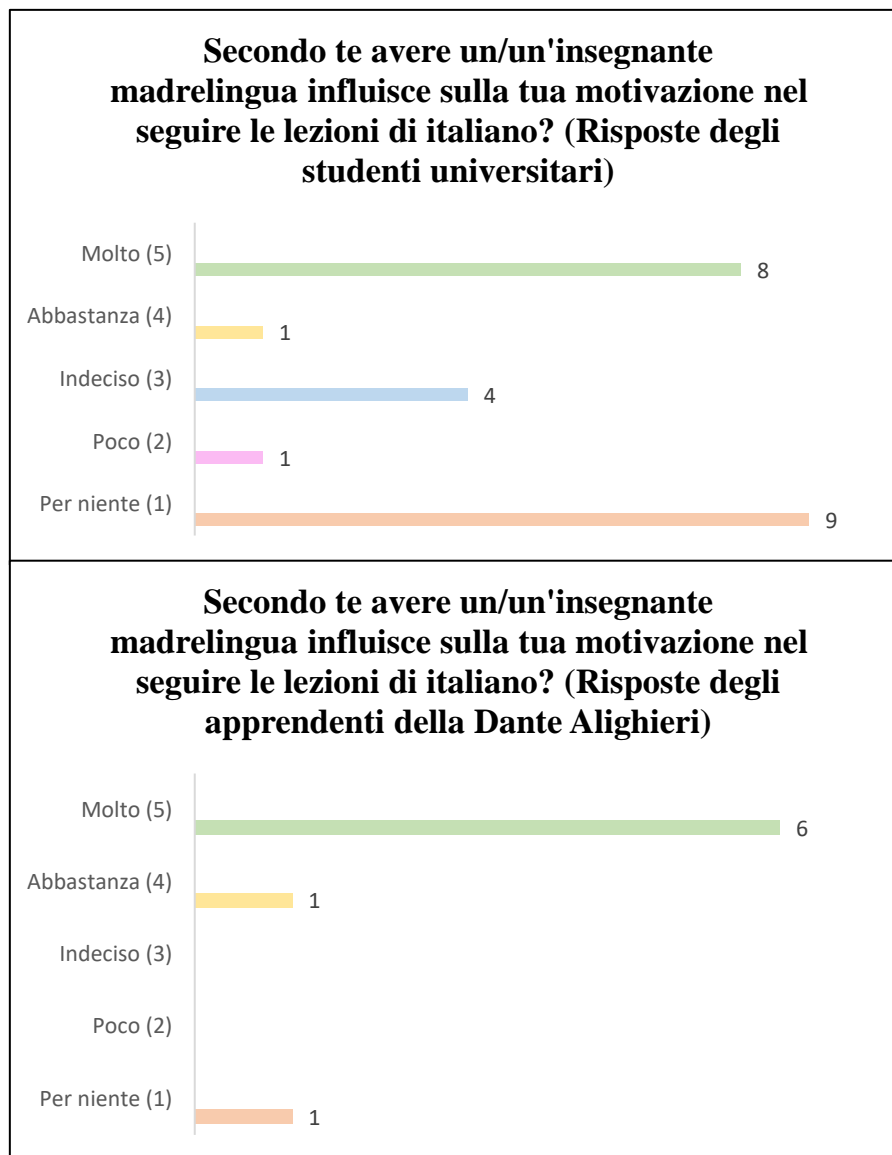


La maggioranza degli apprendenti sia universitari che della Dante Alighieri trova particolarmente motivante i giochi e le canzoni, ma non disdegnano la conversazione in lingua straniera con l'insegnante o la visione della televisione italiana. Ciò che stupisce è la richiesta di due studenti dell'università di studiare più grammatica. Generalmente la grammatica viene ritenuta l'aspetto più difficile della lingua e a volte il momento della lezione più noioso. Perciò questa preferenza può essere collegata al fatto che alcuni studenti si sentano più deboli in grammatica e abbiano bisogno di un rinforzo, oppure che preferiscano un metodo diverso, in cui la grammatica è al centro e viene puntualmente spiegata dall'insegnante e in seguito sistematizzata.



Per il 65,2% degli studenti universitari la valutazione influenza di molto la motivazione, mentre la maggior parte degli apprendenti della Dante esprime una valutazione pari a 3 che è un valore medio. In più altri tre apprendenti hanno espresso una valutazione tra il 4 e il 5. I risultati di entrambe le categorie si traducono in un'ansia generalizzata verso l'esame. Perciò l'insegnante dovrebbe intervenire tranquillizzando gli apprendenti e rassicurarli sugli argomenti e le modalità d'esame facendo esercitare la classe in modo mirato proprio nelle attività della prova d'esame o di verifica. Secondo la maggior parte degli intervistati, inoltre, il rapporto tra gli studenti e l'insegnante influisce sulla motivazione. La relazione con l'insegnante influenza oggettivamente il rendimento, la motivazione e l'atmosfera nella classe. Se il rapporto con l'insegnante è disteso e positivo gli studenti saranno spinti

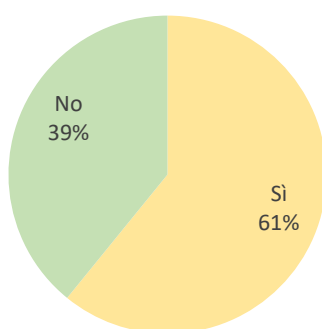
maggiormente ad apprendere perché si sentiranno di essere in un ambiente favorevole allo studio e allo scambio di conoscenza.



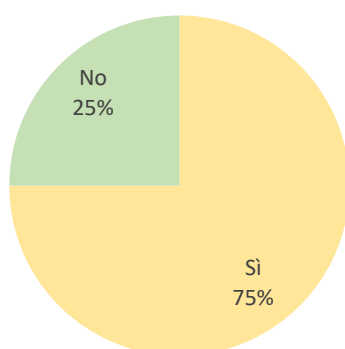
Gli apprendenti mostrano anche opinioni discordanti verso l'importanza di avere un insegnante madrelingua. La maggior parte degli studenti universitari (9), crede che non sia importante per il mantenimento della motivazione, al contrario 8 studenti credono che possa costituire un fattore importante per la promozione della motivazione. Le ragioni per queste due diverse risposte sono per esempio: “la primera vez que tome clases de italiano, me las daba un maestro mexicano y en italiano 2 las estoy llevando con una maestra italiano y no siento que haya afectado mi motivación ninguno de los 2 maestros para estudiar este idioma”, “no siento que afecte mucho mi motivación el hecho de que sea o no italiano, con que yo pueda aprender me es suficiente, sin embargo sí me parece muy interesante tener una

maestra nativa”, “no creo que dependa de la nacionalidad del maestro, sino de su conocimiento de la lengua y de la cultura. Le pongo más peso a que sepa enseñar y transmitir la belleza del idioma de manera clara y a un ritmo constante”, “tener una maestra italiana influye más en el profesionalismo dentro de la materia”, “su acento es más puro”. Il 75% degli apprendenti della Dante crede che un insegnante madrelingua influisca positivamente sulla motivazione: “con un insegnante madrelingua si impara di più, no, solo la lingua ma anche la cultura”, “un insegnante madrelingua sa di più sulle espressioni colloquiali e sui fatti curiosi”, “ti motiva sapere che l'insegnante sa di cosa sta parlando e può informarti su ciò che sta succedendo attualmente in Italia”, “si possono imparare "tips", pronuncia e anche qualcosa sulla cultura italiana”.

Svolgere le lezioni online influisce sulla tua motivazione? (Risposte degli studenti universitari)



Svolgere le lezioni online influisce sulla tua motivazione? (Risposte degli apprendenti della Dante Alighieri)



Dato lo svolgimento online delle lezioni ho posto delle domande anche riguardo ai luoghi di apprendimento per verificare eventuali differenze percepite dagli apprendenti. L'87% degli studenti universitari si sente più motivato durante le lezioni in presenza, al contrario il 62,5% degli apprendenti della Dante Alighieri preferisce le lezioni online. Questa differenza può essere data dall'età degli apprendenti e dal tipo di istituzione scolastica che frequentano. Gli studenti universitari, come già osservato nei capitoli precedenti, sono in genere più propensi allo studio in gruppo e vivono l'università anche come un'occasione di ritrovo tra coetanei. Ulteriori problemi riscontrati dai giovani adulti durante il periodo a distanza sono il malfunzionamento della connessione a internet, la stanchezza provocata dal troppo tempo passato davanti al computer e la mancanza di relazione tra studente e insegnante. Gli apprendenti più adulti invece trovano la didattica a distanza più comoda perché permette loro di rimanere comodamente a casa e di apprendere in modo autonomo durante i propri ritagli di tempo e in qualsiasi luogo. Nonostante i pareri molto diversi riguardo l'apprendimento online, molti studenti (il 60,9% degli universitari e la metà degli apprendenti della Dante) hanno usato almeno una volta applicazioni online per imparare l'italiano ed esprimono un parere positivo su queste. La differenza di opinione probabilmente riguarda le aspettative che gli apprendenti hanno verso un'istituzione in cui si insegnano lingue straniere e nelle applicazioni. Nelle istituzioni tradizionali la lingua viene insegnata da un docente e quindi ci si aspetta una determinata relazione tra le persone presenti in classe. Utilizzando le applicazioni invece l'aspettativa dello studente è totalmente diversa: l'individuo sa di interfacciarsi con uno strumento inanimato, perciò non risente della mancanza di rapporto umano tra sé stesso ed il dispositivo.

4.2.6. Strutturazione di attività di motivazione calibrate sugli studenti: UdA per l'apprendimento dell'italiano online in base al livello linguistico delle classi osservate

Durante l'osservazione ho avuto l'opportunità di creare delle piccole unità di apprendimento calibrate sul livello della classe, sulle risposte al questionario e sugli obiettivi prefissati per la classe. Ogni UdA aveva lo scopo di rendere gli argomenti grammaticali, lessicali o culturali suggeriti dalle docenti motivanti e piacevoli. In seguito, presenterò le UdA in ordine di livello, dall'A1 del Tecnológico de Monterrey al B1 della Dante Alighieri e andrò a spiegare la scelta delle attività ed il modo in cui sono state svolte in classe.

Unità di apprendimento per la classe di livello A1 del Tecnológico de Monterrey.

Durata: circa 30-40 minuti.

Obiettivi: ripasso degli aggettivi possessivi e della loro concordanza con i sostantivi che esprimono parentela, parlare agli studenti della famiglia italiana in base alla mia esperienza.

La famiglia italiana

Marta ha 18 anni e abita a Venezia con la sua famiglia. Nella sua famiglia ci sono 6 persone: sua mamma, suo papà, i suoi nonni e suo fratello. La mamma di Marta si chiama Luisa e ha 52 anni. È una signora alta, con dei bei capelli neri, corti e lisci e lavora come maestra delle elementari. Il papà si chiama Paolo e ha 55 anni. È alto, ha i capelli castani, corti e ricci. Paolo lavora come postino. Marta ha i capelli neri come sua mamma e ricci come suo papà. Il fratello di Marta, Giulio ha 15 anni e frequenta lo stesso liceo di Marta. La nonna e il nonno di Marta sono i genitori di suo papà. Sono due anziani simpatici e affettuosi e vogliono molto bene ai loro nipoti. Il loro hobby preferito è giocare a carte con i loro nipoti.

Gli aggettivi possessivi

- A ogni persona corrisponde un aggettivo possessivo **maschile**, **femminile**, **singolare** e **plurale**

Il mio fratello

≠

Il mio cane



I miei fratelli

≠

I miei cani



PERSONA	singolare		plurale	
	maschile	femminile	maschile	femminile
1ª singolare	mio	<input type="text"/>	miei	<input type="text"/>
2ª singolare	<input type="text"/>	tua	<input type="text"/>	tue
3ª singolare	suo	<input type="text"/>	suoi	sue
1ª plurale	<input type="text"/>	nostra	nostri	<input type="text"/>
2ª plurale	vostro	<input type="text"/>	<input type="text"/>	vostre
3ª plurale	<input type="text"/>	loro	<input type="text"/>	loro

Esercizio da fare insieme: <https://wordwall.net/it/resource/1218100/italiano/aggettivi-possessivi>

Il tema dell'unità di apprendimento è stato concordato con l'insegnante. Il mio apporto alla classe è stato prettamente culturale visto che gli studenti non hanno molte occasioni per misurarsi con persone italiane, almeno nel tempo passato in aula, perché la docente è messicana. Per questo motivo uno degli argomenti affrontati insieme è stata la famiglia italiana. Per iniziare ho descritto agli apprendenti cosa avremmo fatto in quell'ora così da prepararli e non coglierli di sorpresa. L'unità di apprendimento comincia con un breve testo da me realizzato che ho fatto leggere agli studenti. Il testo è stato lo spunto non solo per ripassare gli aggettivi possessivi in concordanza con i sostantivi di parentela ma anche per parlare dell'argomento di cultura che è centrale in questa unità di apprendimento. Dopo la lettura del testo ho chiesto agli studenti se avessero domande sul lessico e sul contenuto del testo. Gli studenti hanno colto l'occasione per fare domande e io ho corretto qualche piccolo errore di pronuncia. In questo caso ho notato la tendenza ad ignorare l'accento grafico posto a fine parola. Ciò può essere un errore causato dall'emozione per la lettura a voce alta. Dopo la lettura ho descritto i tratti principali della famiglia italiana e gli studenti hanno seguito la spiegazione con interesse ponendo diverse domande. In apertura della parte di analisi ho chiesto agli studenti cosa significasse aggettivo possessivo soffermandomi soprattutto sul significato di possesso. In seguito ho proceduto a specificare che per ogni sostantivo corrispondono più aggettivi possessivi, in base al genere e al numero. Gli aggettivi possessivi italiani funzionano esattamente come quelli spagnoli per cui non è stato difficile

spiegare questa caratteristica agli apprendenti. Ho fatto anche presente agli studenti alcune eccezioni della concordanza tra sostantivi di parentela e aggettivi possessivi. Nell'UdA ho marcato graficamente la differenza tra l'espressione "Il mio fratello" e "Il mio cane" tramite le immagini di due pollici, cosicché gli studenti potessero capire la regola senza bisogno di scriverla, considerato anche il livello della classe. Fratello e sorella (solo nella forma singolare) non ammettono l'articolo e volevo che fosse chiaro alla classe. Ho poi proceduto nello spiegare che di norma in italiano, per qualsiasi sostantivo di parentela, i parlanti non aggiungono l'articolo anche se può essere ammesso in alcune espressioni come "la mia mamma", tipiche del linguaggio dei bambini. Ho anche sottolineato in diversi colori le parole maschile, femminile e plurale. Ricordo infatti che l'utilizzo dei colori mi era stato molto utile quando ero all'inizio dell'apprendimento di lingue straniere come il tedesco, di cui dovevo saper distinguere i generi delle parole con precisione. Come esercizio di analisi ho deciso di fornire agli studenti una tabella semicompleta con gli aggettivi possessivi, così da ripassare la declinazione insieme. Ho cercato di rendere il completamento della tabella il meno noioso possibile perché un esercizio ripetitivo può far diminuire la motivazione. Per evitare che la classe si annoiasse, ho chiamato studenti diversi per completare ogni colonna e ho cercato di creare attesa per il gioco che stava per arrivare. Gli studenti avevano indicato nel questionario che un'attività secondo loro motivante era proprio il gioco. Il gioco da me proposto è un'attività interattiva che proviene dal sito "Wordwall", il cui scopo è collegare delle frasi già date agli aggettivi possessivi che non sempre erano declinati nella maniera corretta. Gli studenti inoltre dovevano leggere a voce alta le frasi e decidere velocemente quale fosse l'aggettivo possessivo corretto. Ciò che ha reso l'attività ancora più sfidante è stato finire il gioco nel minor tempo possibile; quindi, gli studenti non hanno avuto il tempo di pensare a come declinare l'aggettivo e questo ha favorito l'automatizzazione della concordanza. Questo gioco in una forma più lunga si sarebbe potuta svolgere in presenza con la divisione della classe in due squadre, rendendo l'atmosfera ancora più divertente. Durante questa attività ho notato una grande partecipazione degli studenti che si sono offerti volontari durante tutta la durata del gioco. Questo dimostra che, nonostante la natura ludica dell'attività, gli apprendenti adulti possono e vogliono partecipare senza temere di risultare ridicoli.

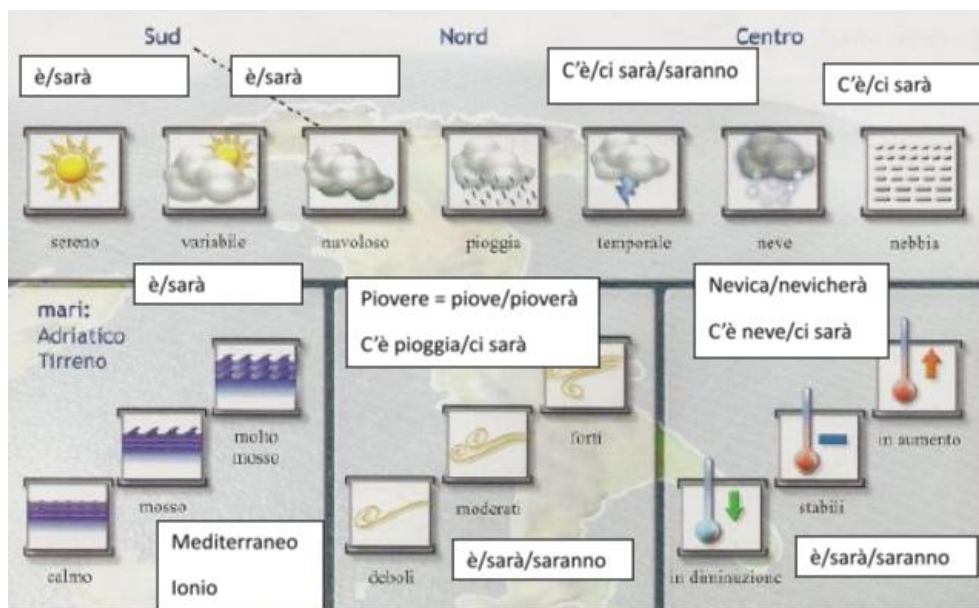
Unità di apprendimento per la classe di livello A2 de La Salle Noroeste.

Durata: 50 minuti.

Obiettivi: impiego del futuro semplice già introdotto dall'insegnante in un argomento di lessico, spingere gli studenti ad essere più partecipativi in classe e a comunicare in italiano.

Le previsioni del tempo

Ascoltiamo le previsioni del tempo: <https://www.youtube.com/watch?v=Z2GG61942lc>



- Troviamo i verbi al futuro nel video e coniugiamoli insieme! Quali fenomeni meteorologici tra quelli appena visti riconoscete?
- Giochiamo! Date le previsioni del tempo della vostra città o di una città italiana, annunciate il meteo come nel video utilizzando le forme verbali appena ripassate e il lessico appena studiato.

LESSICO UTILE PER LE PREVISIONI DEL TEMPO

Buongiorno

Benvenuti alle previsioni meteo

A (città)

Al nord/sud

A est/ovest

Arrivederci

Ho cominciato la lezione descrivendo agli studenti passo per passo cosa avremmo fatto in quell'ora. Come attività iniziale di introduzione e di motivazione all'unità di apprendimento ho scelto un video non didattizzato di annuncio delle previsioni del tempo. Solitamente le previsioni del tempo in televisione hanno uno spazio molto ridotto, per cui il meteorologo o l'annunciatore parlano velocemente. Sapevo quindi che gli studenti inizialmente avrebbero avuto qualche difficoltà a capire il contenuto del video essendo la classe di livello A2 e avendo osservato gli apprendenti già per molte settimane. Allo stesso tempo credo che i video non didattizzati, anche se un po' più difficili rispetto al livello della classe, siano un mezzo utile per rendere l'attività sfidante e per rendere gli studenti più motivati, in quanto gli apprendenti saranno più attenti perchè cercheranno di misurarsi con la lingua autentica. Se un video è troppo difficile può anche demotivare la classe, che non si sentirà all'altezza del compito. Per questo motivo ho deciso di guardare insieme un video breve così da poterlo rivedere più volte e aiutare gli apprendenti nella comprensione. Il video è stato riguardato più volte e a velocità diverse, in modo che gli studenti capissero maggiormente ciò che veniva presentato nel video. In seguito, ho presentato agli studenti un'immagine del loro libro in cui vengono mostrate delle stilizzazioni dei principali fenomeni meteorologici. Insieme quindi abbiamo trovato i verbi compatibili con ogni fenomeno. Nell'attività successiva viene richiesto di intercettare nel video prima i verbi e poi il lessico riguardante il meteo così da fissare maggiormente il lessico appena visto. Le forme verbali trovate nel filmato invece sono state coniugate al presente e al futuro semplice cosicché gli apprendenti potessero ripassare questi due tempi verbali già studiati ma su cui avevano ancora difficoltà. Più di una volta durante il mio periodo di osservazione è capitato che gli studenti coniugassero nella maniera scorretta il verbo essere, un argomento che dovrebbe essere già stato interiorizzato durante le lezioni del livello precedente. Anche in questa fase della lezione ho notato un interesse e una partecipazione diffusi tra gli studenti. Infine, nell'ultima parte della lezione, ho chiesto agli studenti di annunciare il meteo di una città italiana o messicana. Per aiutarli ho fornito loro dell'altro lessico utilizzato solitamente in televisione. Anche in questo caso ho scelto il gioco perché era stato indicato nel questionario da buona parte della classe come attività più motivante. Alcuni studenti sono stati subito propositivi e si sono prestati volontariamente all'attività riuscendo con successo a completare il compito dato. L'insegnante ha chiesto alla fine di svolgere l'attività per iscritto per casa.

Unità di apprendimento per la classe di livello B1 de La Dante Alighieri.

Durata: circa un'ora.

Obiettivi: introduzione del discorso indiretto, parlare della musica e della cultura italiana

Quo vado?



Chi è questa persona?

Trailer del film: <https://www.youtube.com/watch?v=t3al1PBx09A>

Avete capito che cosa capita nel film? Raccontate

Clip del film: <https://www.youtube.com/watch?v=AjLv28FxMRo>

Vero o falso: <https://docs.google.com/forms/d/1W8JB1XtLgy0B4oKnviP-5aR02e13OO72GlzZjkJo6x0/edit>

- Osservate bene queste frasi, che cos'hanno in comune?

“Sono tornati insieme!”

“Io qui mi sono perso tutto questo”

“Madre terra Italia cominciava a far sentire il suo richiamo”

“Signora, io non volevo scavalcare nessuna coda!”

“Mangia, mangia che stai sciupata!”

“Sono italiano!!”

“Andiamo, che è notte”

- Confrontiamo queste frasi

Checco: “Sono tornati insieme!” > Checco **ha detto che** Al Bano e Romina sono tornati insieme

	DISCORSO DIRETTO	DISCORSO INDIRETTO
PRESENTE > PRESENTE	Checco: “(Io) Sono italiano!”	Checco ha detto che lui è italiano
PASSATO PROSSIMO > PASSATO PROSSIMO	Checco: “Io qui mi sono perso tutto questo”	Checco ha detto che lui si è perso la reunion di Al Bano e Romina
PRESENTE > IMPERFETTO	Checco: “(Io) Sono italiano!”	Checco ha detto che lui era italiano
IMPERFETTO > IMPERFETTO	Checco: “Madre terra Italia cominciava a far sentire il suo richiamo”	Checco ha detto che Madre Italia cominciava a far sentire il suo richiamo
IMPERATIVO > DI + INFINITO	Checco: “Andiamo, che è notte”	Checco ha detto di andare perché era notte

- Frasi celebri di film da trasformare al discorso indiretto

- 1) Francamente me ne infischio. > Lui ha detto che se ne infischia – Via col vento
- 2) Il mio nome è Bond, James Bond. > Lui ha detto che il suo nome è James Bond – 007
- 3) La vita è come una scatola di cioccolatini. Non sai mai quello che ti capita.
Lui ha detto che la vita è come una scatola di cioccolatini. Non sai mai quello che ti capita. - Forest Gump
- 4) Metti la cera, togli la cera. > Lui ha detto di mettere la cera e togliere la cera – Karate Kid
- 5) Ho smesso di fumare. Vivrò una settimana di più e in quella settimana pioverà a dirotto > Lei ha detto che ha smesso di fumare - Manhattan
- 6) Io ho scelto di non scegliere la vita > Lui ha detto che ha scelto di non scegliere la vita - Trainspotting
- 7) Non sono il tuo gufo! > Lei ha detto che lei non è/era il suo gufo – Harry Potter

- 8) Nessuno può mettere Baby in un angolo > Lei ha detto che nessuno può/poteva mettere Baby in un angolo – Dirty dancing
- 9) Mi avevi già convinto al ciao > Lei ha detto che l(a)' aveva già convinta al ciao
Mi ero già convinta al ciao > Lei ha detto che **si** era già convinta al ciao - Jerry Maguire

Per questa unità di apprendimento ho scelto come tema il cinema visto che l'Italia è famosa anche per la propria produzione cinematografica. Per la spiegazione della formazione del discorso indiretto ho deciso di utilizzare il film “Quo vado?” di Checco Zalone che è una commedia che, nonostante i momenti demenziali, racconta alcuni spaccati di vita italiana (ovviamente esagerati per aumentare l'effetto comico) come la fuga dei giovani all'estero e la realtà degli enti pubblici. Nel questionario gli apprendenti avevano espresso il desiderio di guardare la televisione italiana e di fare dei giochi per essere più motivati per cui ho pensato che presentare questo film, considerata anche la classe, fosse una buona scelta. Come attività di motivazione ho chiesto agli apprendenti di indovinare chi fosse il personaggio mostrato nelle immagini da me fornite e cosa volesse dire il titolo. Per aiutarli ho inserito una foto di Zalone con Helen Mirren con cui il comico pugliese ha collaborato nel video della canzone “La vacinada”. Gli studenti non sono riusciti ad indovinare così ho introdotto io la figura di Zalone e ho spiegato anche il senso del titolo. In seguito abbiamo guardato insieme il trailer del film che non è stato di facile comprensione per la classe per cui ho dovuto aiutare gli apprendenti riassumendo brevemente il film. La lingua del film non è semplicissima perché non mancano le espressioni dialettali. Non avevo bisogno che gli apprendenti capissero tutto il film o i dialoghi nel dettaglio perché il trailer mi serviva solamente per introdurre i personaggi e la storia. Poi ho proceduto a mostrare agli studenti uno spezzone del film tramite il quale sono andata a spiegare agli studenti il discorso indiretto. Per accertarmi che gli studenti avessero capito bene il contenuto e gli elementi linguistici del film ho fatto rivedere il video più volte e ho sottoposto gli studenti ad un vero e falso che è stato un successo in quanto gli studenti sono stati in grado di rispondere velocemente e nella maniera corretta a tutte le domande. Nell'attività successiva ho riportato alcune frasi dell'ultimo video e ho chiesto agli apprendenti cosa avessero in comune le frasi. Ho creato questa attività per introdurre gradualmente la classe all'argomento dell'UdA, scegliendo quindi di non presentare direttamente la regola ma ragionando insieme prima

sulle frasi al discorso diretto e poi su quelle trasformate al discorso indiretto. Con il giallo ho evidenziato delle parti della frase a cui era importante prestare attenzione nella trasformazione. Il passo successivo è stato il confronto della stessa frase nelle due forme così da far capire agli studenti la formazione delle stesse. Come attività di analisi ho quindi provveduto a fornire alla classe una tabella da compilare assieme in cui era solo presente il discorso diretto e le forme verbali da utilizzare. Lo scopo dell'attività è quella di far volgere le frasi in modo autonomo utilizzando come modello il confronto fornito nell'attività precedente. Successivamente l'attività di reimpiego è un gioco in cui gli studenti devono indovinare il film da cui è tratta la frase celebre e devono poi volgerla al discorso indiretto. Questa attività è stata particolarmente motivante per il gruppo mostrando anche una certa competitività tra gli studenti che tentavano di indovinare il maggior numero di film.

La classe B1 è una classe di adulti la cui età media è di circa 30 anni, come segnalato dal questionario, perciò un'età più alta rispetto a quella delle due classi universitarie. Nonostante ciò, l'attività ludica ha avuto un esito molto più che positivo ed è stata la più motivante per gli apprendenti, dato l'atteggiamento positivo che la classe ha adottato per tutto il tempo dell'attività. Tutta l'unità di apprendimento si è svolta in maniera efficace e ha motivato gli apprendenti che sono intervenuti durante tutta la lezione e si sono interessati non solo all'argomento grammaticale, ma anche alle sfaccettature culturali dei video presentati.

4.2.7. Conclusione della ricerca

Riassumendo, ogni studente, soprattutto lo studente adulto, ha la propria personalità, il proprio stile di apprendimento e la propria motivazione per apprendere la lingua italiana, di conseguenza sta all'insegnante indagare su dove poter agire per implementare il coinvolgimento di ogni apprendente. Ascoltare gli apprendenti è fondamentale anche per garantire il mantenimento della piacevolezza dell'apprendimento che spesso è il motore che innesca il processo di studio della lingua. Non si devono però sacrificare il volere e i bisogni di una minoranza all'interno della classe per agevolare la maggioranza. La varietà di tecniche e metodi può infatti avere un effetto positivo su tutta la classe. È inoltre importante variare il tipo di materiali e di attività in modo che gli apprendenti non sentano il peso dell'apprendimento, che è sempre cognitivamente faticoso, ma che percepiscano il tempo

speso in classe come una scoperta continua della lingua. Infine, il luogo di apprendimento non deve essere sottovalutato, in quanto può non solo determinare il rendimento della classe, ma anche le scelte del docente e il tipo di apprendenti con cui egli deve misurarsi. L'ambiente universitario è composto da apprendenti diversi rispetto ad un ambiente privato, perciò l'insegnante deve riuscire a valorizzare i suoi studenti e di conseguenza riuscire a motivarli anche in situazioni emergenziali in cui l'ambiente di apprendimento varia. Tramite l'attenzione verso lo studente e il conoscenza della classe è possibile realizzare con successo dei percorsi di apprendimento tali da motivare tutta la classe e raggiungere l'obiettivo prefissato.

Bibliografia

Ambrosi-Randić, N., (2014), 'MOTIVAZIONE INTEGRATIVA E STRUMENTALE NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO', *Studia Polensia*, 3(3), pp. 39-50.
<https://doi.org/10.32728/studpol/2014.03.03.03>

Audenino P., Corti P. (1994), "L'emigrazione italiana", Fenice 2000 s.r.l., Milano

Bada I., (2017), "Analisi conversazionale e approccio orientato all'azione. Studio delle forme di riparazione in una lezione di italiano LS", *EL.LE*, Vol. 6 N. 2

Balboni P. (2010), "Imparare le lingue straniere", Marsilio Editori s.p.a., Venezia, pagine 14-45, 59-63, 108,109

Balboni P., (2013), "Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico", *EL.LE*, Vol. 2, N. 1

Balboni P., (2014), "Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare", in *Crossroads: Languages in (E)motion*, City University Press, Napoli, pagine 165-178

Balboni P., (2015), "La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento", *EL.LE*, Vol. 4, N. 1

Balboni P., (2015), "Le sfide di Babele", UTET, Milano

Balboni P., (2017), "La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica", *EL.LE*, Vol. 6, N. 1

Balboni P., (2020), "A Non-Culture-Bound Theory of Language Education", *EL.LE* Vol 9 N. 1, Università Ca' Foscari Venezia, Italia, pagina 5-24

Barnes H., (2009), "A sociolinguistic study of sustained veneto-spanish bilingualism in Chipilo, Mexico", The Pennsylvania State University, Pennsylvania

Begotti P. (2007), LA GLOTTODIDATTICA UMANISTICO-AFFETTIVA NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO LS ED L2 AD ADULTI STRANIERI in *STUDI DI GLOTTODIDATTICA*, vol. 2, pp. 44-62

- Begotti P., (2006), L'ACQUISIZIONE LINGUISTICA E LA GLOTTODIDATTICA UMANISTICO - AFFETTIVA E FUNZIONALE, pp. 1-30
- Begotti P., (2011), "Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue", Itaca, Vol 88, N. 1, American Association of Teachers of Italian, pp. 73-93
- Bello E., (2011), "L'italiano lingua straniera a Città del Messico", Italiano LinguaDue, Fascicolo V.3 N.2
- Benucci A., (2018), "'Grammatica' e 'grammatiche' per la lingua italiana a stranieri", EL.LE Vol. 7, N. 2, Università per Stranieri di Siena, Italia
- Bertoni B., (2019), "L'estensione di significato nell'italiano parlato da una comunità di italiani residenti a città del Messico", Italiano LinguaDue, N. 2
- Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E., (2002), "Storia dell'emigrazione italiana: arrivi", Donzelli Editore, Roma, pagina 535-549
- Bianchini P., (2015), "Apprendere la concorrenza: l'emigrazione nei manuali scolastici europei tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento", Firenze University Press, Firenze, pagina 81-101
- Bier A., (2014), "The motivation of second/foreign language teachers. A review of the literature", EL.LE, Vol. 3, N. 3
- Birello M., Odelli E., Vilagrasa A., (2017), "A lezione con i task: fra teoria e operatività", EL.LE, Vol. 6, N. 2
- Bonaiuti G., (2006), "E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale", Edizioni Erickson, Gardolo
- Borfecchia R., (2020), "Straniamento e identità nella letteratura migratoria del novecento: alcuni casi italiano/americani", Indiana University, Indiana
- Borg, S. (2003), "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do", Language Teaching, Vol. 36 N.2, pagine 81-109

- Borri A., Masiero G., (2017), I.D.E.A: Interazioni Dialogiche e Affini. Una proposta di didattica ludica in classi eterogenee di adulti, Italiano LinguaDue, N. 2.
- Caneva E., (2016), “La nuova emigrazione italiana: cosa ne sappiamo, come ne parliamo”, *Cambio. Rivista Sulle Trasformazioni Sociali*, 6(11), 195-208
- Cao Y. K., (2014), “A Sociocognitive Perspective on Second Language Classroom Willingness to Communicate”, TESOL International Association, Monash University, Melbourne, Australia, Vol. 48, N. 4
- Caon, F., (2020), “Motivation, Pleasure and a Playful Methodology in Language Learning”, *EL.LE*, Vol. 9, N. 3, pagine437-460
- Cattarulla C., (2009), “Migrazioni al Río de la Plata e critica letteraria in Italia”, Università degli studi di Milano, Milano
- Cavaliere S., (2013), “Motivaizone e apprendimento dell’italiano LS. Una ricerca-azione condotta all’Università di Banja Luka”, *EL.LE*, Vol. 2, N. 1, pagine 221-242
- Cecchini L. M., (2016), “The Nave Italia and the Politics of Latinità: Art, Commerce, and Cultural Colonization in the Early Days Of Fascism”, *The Society of Italian Studies*, 71:4, 447-476
- Cotroneo E., (2013), “E-learning 2.0 per apprendere e insegnare l’italiano L2: i social network, Facebook e le tecniche didattiche”, *Italica Wratislaviensia*, N. 4, pagine 37-57
- Cucinotta G., (2016), “La Motivazione come strumento glottodidattico. Una ricerca empirica tra i docenti di lingue”, Università Ca’ Foscari di Venezia, Venezia
- Cucinotta G., (2017), “La percezione della motivazione come strumento glottodidattico. Un’indagine tra i docenti italiani di lingue”, *Italiano LinguaDue*, Vol. 9, N. 1
- Cucinotta, G., (2019), “Teachers’ Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom. an Empirical Study on Italian Fl and L2 Teachers”, *EL.LE*, Vol. 7 N. 3, pagine 447-472.
- Cucinotta, G., (2020), “Strategie motivazionali per la classe di lingue: rassegna e confronto delle ricerche empiriche sugli apprendenti”, *EL.LE*, Vol. 9, N. 1, pagine 95-110.

- Danesi M., (1998), “Il cervello in aula”, Guerra edizioni, Perugia, pagine 32-90, 139-151, 167-174
- de Azevedo R. C., Paparusso A., (2018), “Generazioni di migranti, di leggi, di politiche. Il cammino di un dibattito”, *Rivista Di Studi Politici Internazionali*, Vol. 85, N.2 (338), pagine 171–188
- Di Giacinto M., (2017), “Voci narranti. Memorie e migrazioni familiari tra Otto e Novecento”, Firenze University Press, Firenze
- Diadori P., (2015), “Insegnare italiano a stranieri”, Le Monnier, Firenze, pagine 205-217
- Dörnyei Z., (1994), “Motivating in the Foreign Language Classroom”, *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3, pagine 273-284
- Dörnyei Z., Ushioda E., (2011), “Teaching and Researching Motivation”, Pearson Education Limited, Londra, capitolo 5
- Dörnyei, Z., (2014), “The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition”, Routledge
- Dubovičienė T, Gulbinskienė D, (2014), "Learning/Teaching EFL to Adult Learners at Language Courses." *Man & the Word/Zmogusirzodis* 16.3
- Ellis R., (1997), “Second language acquisition”, Oxford University Press, Oxford, pagine 3-30, 37-62, 73-88
- Fedeli, M., Frison, D., (2018), “Methods to facilitate learning processes in different educational contexts”, *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, Vol. 18 N. 3, pagine 153-169
- Fontanella P., Sandmann F., (2011), “Enseñanza de una lengua extranjera a adultos mayores”, Universidad de Chile, pagine 55 – 62
- Formiconi A. R., (2016), “ La tortuosa via della didattica online nell’università. Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education, Vol. 19, N. 1, pagine 105-132
- Franzina E., (1995), “Gli italiani al nuovo mondo. L’emigrazione italiana in America 1492-1942”, Arnoldo Mondadori Editore S.p.A., Milano, pagina 143-155, 416-429

Franzina E., (2005), “Storia dell’emigrazione veneta”, Cierre Edizioni, Verona, pagina 27-115

Garrido Baez L. M., (2020), “La gamificazione come risorsa educativa: motivazione acquisizione e differenziazione nei corsi universitari online di lingua straniera”, ProQuest LLC, Ann Arbor, Michigan, USA

Gil Araujo, S., Pedone, C., (2014), “Introducción. Familias migrantes y Estados: vínculos entre Europa y América Latina”, Papeles del CEIC, vol. 2014/2, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco

Granena, G., (2013), “Individual differences in sequence learning ability and second language acquisition in early childhood and adulthood”, *Language Learning*, Vol. 63, N. 4, pagine 665-703

Hampel, R., (2006), “Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment”, *ReCALL*, Vol. 18 N. 1, pagina 105–121

Harley B., (1986), “Age in second language acquisition”, *Multilingual matters*, Clevedon, UK, pagine 3-50

Hatton, T. J., Williamson, J. G., (1994), “What Drove the Mass Migrations from Europe in the Late Nineteenth Century?”, *Population and Development Review*, Vol. 20, N. 3, pagine 533–559

Kjuka E., (2021), “Community building strategies in online English as a second language classes for culturally diverse adult learners”, Greensboro College, Disponibile in ProQuest Dissertations & Theses Global. (2529215899)

Knowles Malcolm S., Holton, Elwood F. III, Swanson Richard A., (2007), “Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen, 6. Auflage“, Monaco, Heidelberg: Elsevier, Spektrum Akademischer Verlag, pagine 125-225

La Grassa, M., (2021), “Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l’Unità Didattica Digitale”, *EL.LE*, Vol. 10, N. 1, pagine 29-52

- Lombardi I., (2019), “Motivazione, gioco, lingua: elementi ludici tra glottodidattica e psicolinguistica”, AitLa, Bologna
- Luise M. C., (2007), “Insegnare la grammatica”, per il Progetto FILIM Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, pagine 1-16
- Luise M. C., Serragiotto G., (2007), “Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti”, pagine 1-25
- Mahan J. D., Stein D. S., (2014), "Teaching adults-best practices that leverage the emerging understanding of the neurobiology of learning" in Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care
- Mariani L., (2012), “La motivazione negli apprendenti linguistici: approcci teorici e implicazioni pedagogiche”, Italiano LinguaDue, N. 1
- Micòl Beseghi, (2018), Emotions and Autonomy in Foreign Language Learning at University, EL.LE Vol. 7, Num. 2, Università degli Studi di Parma, Italia
- Miozzo M., Garofolin B., (2016), “Analisi dell’errore nell’acquisizione dell’italiano in un contesto LS e in contesti L2”, EL.LE, Vol. 5, N. 3
- Mizza D., O’Toole R., (2007), “La tecnologia al servizio della nuova didattica della scrittura: un percorso interattivo in italiano come lingua straniera”, Journal of e-Learning and Knowledge Society, Vol. 3, N. 3
- Murray, G., Gao X., Lamb T., (2011), “Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning”, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters
- Novello A., (2012), “Motivare alla valutazione linguistica”, EL.LE, Vol. 1, N. 1
- Pezzot E., (2018), “Foreign language teacher’s motivation in Italy. A quantitative study”, EL.LE, Vol. 7, N. 2
- Piri S., Gjinali A., (2017), “Audiovisuals in Fl Classroom”, International Journal of Social and Educational Innovation, Vol. 4, N. 7
- Pugliese E., (2002), “L’Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne”, Il mulino, Bologna, pagine 15-36, 55-63

- Rahman M., Pandian, A., Karim A., Shahed F., (2017), “Effect of Age in Second Language Acquisition: A Critical Review from the Perspective of Critical Period Hypothesis and Ultimate Attainment”, *International Journal of English Linguistics*, Vol. 7, N. 15
- Reischmann J., (2004), “Andragogy. History, Meaning, Context, Function”, Pubblicazione online <http://www.andragogy.net>
- Roggero F. S., (2009), “Juego de ilusiones: Brasil, México y los “fascismos” latinoamericanos frente al fascismo italiano”, *Historia crítica*, N. 37, pagine 120-147
- Roggero F. S., (2012), “Nacionalismo en la distancia: los italianos emigrados y el fascismo en México (1922-1945)”, *Escuela Nacional de Antropología e Historia Ciudad de México*
- Rosoli G., (1992), “Un quadro globale della diaspora italiana nelle Americhe”, in *Altreitalie*, Edizioni della fondazione Giovanni Agnelli
- Scarzanella E., (2014), “El C.I.M.E. y la emigración italiana en América Latina: los obreros especializados en Patagonia (1952-1960)”, *Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas [en línea]*, N. 13
- Serragiotto G., Maugeri G., (2010), “*Insegnare la grammatica dell'italiano come LS ad adulti universitari*”, in *IEO'I MUNHAG*, Vol. 31, pagine 271-311
- Spagnuolo G., (2019), “Learning in adulthood: training for transitions and job skills”, *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, Vol. 19, N. 2, pagine 487-496
- Tararova O., (2012), *A Study Of In-Group And Out-Group Attitudes In An Italo-Mexican Community, Chipilo, The University of Guelph, Guelph*
- Tararova O., (2017), “Language is me: Language maintenance in Chipilo, Mexico”, *International Journal of the Sociology of Language*, pagine 25-48
- Tarnopolsky O., (2016), “Foreign language education: Principles of teaching English to adults at commercial language schools and centers”, *Cogent Education*
- Torresan P., (2014), “La motivazione secondo l'Analisi Transazionale e l'insegnamento delle lingue: appunti di metodologia”, *Revista de Lenguas Modernas*, N. 20, pagine 213-240

Torsani S., Torsani, S. (2021). “Le reti sociali come contesto informale nell’apprendimento della lingua straniera”. EL.LE, Vol. 10, N. 1, pagine 13-28

Turpo Gebera O., (2013), "Convergencia tecnológica y pedagógica del blended learning: transiciones y perspectivas", Alteridad. Revista de educación, Vol. 8, N. 2, pagine 128-143

Zmeyov S. I., (1998), “Andragogy: Origins, Developments and Trends”, International Review of Education, Pringer, Vol. 44, N. 1, pagine 103-108

Sitografia

Milani M., (2021), “Chipilo: Su historia y el reconocimiento de su idioma”, messico.italiani.it, https://messico.italiani.it/chipilo-su-historia-y-el-reconocimiento-de-su-idioma/?fbclid=IwAR27jIK0w1zq0y21EjFy_RGx46FpzX4DVYpcvJFR9dssTTZLQZjQKZ4oxhg

Chipilo de Francisco Javier Mina (Puebla), PueblosAmerica.com, <https://mexico.pueblosamerica.com/i/chipilo-de-francisco-javier-mina-chipilo/>

Salvadori M. L., (2006), “Rivoluzione messicana”, Enciclopedia dei ragazzi, https://www.treccani.it/enciclopedia/rivoluzione-messicana_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/

Woerbedeutung.info, <https://www.wortbedeutung.info/Erwachsender/>

Europäische Kommission, (2017), “Die Europäische Säule sozialer Rechte in 20 Grundsätzen“, https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_de