Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

¿Te gusta el español?

Studio qualitativo sulla percezione della lingua spagnola in una scuola media della provincia di Venezia

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Relatore
Prof. Paolo E. Balboni
Correlatrice
Prof.ssa Eugenia Sainz Gonzalez

Laureanda
Chiara Lazzari
Matricola 823787

Anno Accademico
2012/ 2013

Indice:

Introducción

Ringraziamenti

Parte I – Asuntos teóricos

1. Principios glotodidácticos
   1.1. La motivación
      1.1.1. Modelo Olodinámico de Renzo Titone
      1.1.2. Modelo de Unidad Didáctica (UD) de Giovanni Freddi
      1.1.3. Modelo tripolar: deber, necesidad, placer de Paolo E. Balboni
   1.2. El docente
   1.3. La metodología
      1.3.1. Metodología cooperativa
      1.3.2. Metodología lúdica
   1.4. La metacognición
   1.5. El material didáctico
2. Contexto institucional: la enseñanza de la segunda lengua extranjera en la escuela italiana
   2.1. Excursus histórico-político
   2.2. La valencia educativa de la segunda lengua extranjera

Parte II – Analisi empirica:

3. L'indagine
   3.1. Scopo della ricerca
   3.2. Campione
   3.3. Metodologia della ricerca
   3.4. Strumenti d'indagine
   3.5. Il questionario: la voce degli apprendenti
   3.6. L'intervista strutturata: la prospettiva degli insegnanti
   3.7. Analisi dei dati
      3.7.1. Il questionario somministrato agli studenti
         A. La motivazione
         B. L'insegnante
         C. La metodologia
         D. La metacognizione
         E. Il materiale didattico

F. Libere considerazioni
3.7.2. L'intervista strutturata dei docenti
3.8. Discussione dei risultati
4. «¿Te gusta el español?» e «Aimes-tu le francais?»: percezione della lingua spagnola e francese a confronto
4.1. Il questionario somministrato agli studenti
4.1.1. La motivazione
4.1.2. L'insegnante
4.1.3. La metacognizione
4.1.4. La metodologia
4.1.5. Il materiale didattico
4.2. L'intervista strutturata dei docenti
4.3. Sintesi dell'analisi comparativa
a. La motivazione
b. L'insegnante
c. La metacognizione
d. La metodologia
e. Il materiale didattico
5. Conclusiones
6. Appendici: i questionari completi
6.1. Appendice A: questionario *Aimes-tu le francais?*
a. Il questionario rivolto agli apprendenti
b. L'intervista strutturata ai docenti
6.2. Appendice B: questionario *¿Te gusta el español?*
a. Il questionario rivolto agli apprendenti
b. L'intervista strutturata ai docenti
7. Bibliografia

INTRODUCCIÓN:

El estudio cualitativo acerca de la lengua española, que vamos ahora a presentar, nace gracias a una experiencia de práctica universitaria en una escuela secundaria de la provincia de Venecia. Las consideraciones que fundan esta investigación se relacionan con varias cuestiones que intentaremos aquí exponer. En primera instancia, la idea difundida del inglés como lengua indispensable para la comunicación internacional, para tener éxito en el mundo del trabajo, para viajar, para acceder a la cultura de masas que se encuentra en el web, etc, plantea la pregunta de cómo puede ser vista la segunda lengua obligatoria en la escuela secundaria, impuesta como consecuencia de la política europea de salvaguardia y enriquecimiento del acervo cultural y lingüístico de la Unión Europea. Bajo esta óptica, la siguiente investigación quiere valorar cuál es la idea de los estudiantes y de sus familias (considerada la edad de (pre)-adolescencia de los sujetos) de la importancia del estudio de la lengua española. La percepción acerca de la utilidad nos dará manera de comprender que tipología de motivación hay en el acercamiento a la lengua, y en consecuencia, el tipo de adquisición que se puede producir y las metodologías más adecuadas para apoyar el aprendizaje lingüístico a largo plazo.

Es importante subrayar el fundamental aporte del estudio cualitativo *Aimes-tu le francais* (2012) del profesor Caon que nos ha dado el modelo del cuestionario que utilizar. Él ha llevado a cabo un estudio acerca de la percepción de la lengua francesa con estudiantes y docentes de la escuela secundaria italiana, publicado en la colleción SAIL (Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico – Estudios acerca del aprendizaje y enseñanza lingüística), publicada en formato digital por Ca' Foscari. Para nuestra investigación acerca de la lengua española hemos utilizado los mismos instrumentos, con algunos cambios e integraciones para tantear el terreno del creciente interés por la lengua española, demostrado por el aumento de las cátedras de los docentes de esta lengua en los últimos dos decenios.

Antes de presentar los datos del estudio nos parece importante tratar algunos de los conceptos fundamentales de la glotodidáctica, que coinciden con los núcleos temáticos utilizados en el cuestionario para indagar los diferentes aspectos del aprendizaje lingüístico. A estos principios teóricos se dedicará el primer capítulo, confrontando más adelante las tendencias glotodidácticas con las propuestas de los alumnos y docentes. Como se menciona arriba, la motivación es uno de los conceptos que está en la base de la didáctica de las lenguas, que puede ser definida como la fuerza motriz que pone en marcha los mecanismos más profundos de adquisición. A seguir, trataremos del contexto del aprendizaje de las lenguas, o sea la dimensión de la figura del docente, de las metodologías, de los materiales y de la metacognición; todos estos factores tienen que desarrollar estrategias y técnicas que favorecen y sustentan la adquisición de la lengua a través de la motivación.

El segundo capítulo premitirá trazar brevemente un cuadro institucional de la segunda lengua extranjera al lado del inglés en Italia y su valor educativo fuertemente afirmado por expertos italianos de educación lingüística desde los años Setenta y por las instituciones europeas enteras. A fases de aperturas al pluringüismo como indicado por la Unión Europea han sucedido fases de cerrazón que «attribuiscono all'inglese il ruolo di unica lingua straniera rilevante, riprendendo la tradizione ottocentesca e del primo Novecento che concepiva un'unica lingua straniera – il francese allora, l'inglese oggi» (Balboni, 2009) y todavía el camino no parece terminado como indica el artículo *Ritornare a discutere sulla lingua straniera nella scuola italiana* de Balboni (2013).

El capítulo siguiente, el tercero, propone la investigación verdadera llevada a cabo en la totalidad de estudiantes de español de la escuela secundaria “A. Gramsci” de Camponogara (VE). Inicialmente serán describidos los instrumentos y las modalidades del estudio, para llegar luego, a presentar un análisis puntual de los datos acerca de los aspectos de la motivación, de la metacognición y del contexto didáctico.

Llegados a este punto, se compararán los resultados del estudio de Caon (2012) acerca de la lengua francesa con los nuestros, para que se pongan en evidencia los puntos de contactos y de divergencia de la percepción de los estudiantes de las segundas lenguas extrenjeras, que son percibidas como *antagonistas,* pero requieren, como veremos, las mismas estrategias para llegar al éxito del aprendizaje significativo.

RINGRAZIAMENTI

Ci sembra doveroso presentare i ringraziamenti all'ente pubblico che ha permesso di portare a termine la presente trattazione nella sua componente empirica, ovvero la scuola media facente parte dell'Istituto Comprensivo Antonio Gramsci di Camponogara (Ve), specificatamente nella figura del dirigente scolastico Fulvia Salmaso che ha attivato la convenzione con l'Università Ca' Foscari affinchè si potesse procedere al tirocinio formativo della scrivente.

Inoltre, ringrazio di cuore la mia tutor, nonché insegnante di spagnolo dell'istituto, la professoressa Anita Nardo che mi ha accolto, mi ha permesso di toccare con mano la realtà scolastica, nell'ambito dell'apprendimento dello spagnolo come seconda lingua straniera, che non si è mai sotratta alle mie domande ed ha permesso che la sua didattica fosse da me monitorata e, in buona sostanza, valutata dai suoi studenti attraverso dei questionari, dimostrando la trasparenza del suo operato e il suo interesse glottodidattico.

Ringrazio tutti i ragazzi che hanno accettato di buon grado la mia presenza in classe come tirocinante universitaria e che si sono sottoposti a «quel questionario pieno di *perché?*». Ringrazio, inoltre, tutti i docenti del plesso scolastico che ho avuto modo di conoscere e che sono stati sottoposti a vario grado alle mie inquisizioni (glotto)didattiche.

Porgo i miei ringraziamenti, inoltre, al professor Balboni, mio relatore, che sapientemente mi ha guidato ed affiancato affinché la mia esperienza di tirocinio si concretizzasse nel presente studio qualitativo e alla professoressa Sainz Gonzalez mia correlatrice, che con il suo supporto sempre attento e puntuale mi ha aiutato nella stesura linguistica della parte dello studio in lingua spagnola.

Ci tengo a ringraziare, inoltre, in modo particolare, mio marito Andrea che con le sue conoscenze di programmi di elaborazione dati ha contribuito pazientemente a tabulare le risposte dei questionari e che mi ha aiutato a realizzare i grafici presentati nel capitolo III, oltre ad avermi appoggiato e sostenuto moralmente in maniera incrollabile.

Un ultimo ringraziamento va alla mia famiglia tutta e alle persone a me più care che mi sono state vicine, che hanno creduto in me anche nei momenti di difficoltà, che mi hanno incoraggiato e supportato, e che spero di aver reso orgogliose con il traguardo raggiunto.

A Beatrice, essenza del mio esistere

PARTE I

Asuntos teóricos

CAPÍTULO I Principios glotodidácticos

Este primer capítulo se plantea el objetivo de describir aspectos claves de la didáctica de las lenguas extranjeras para desarrollar teóricamente los núcleos temáticos que forman parte del cuestionario propuesto a los estudiantes, que será analizado en la segunda parte del presente estudio. La *motivación* y la *metacognición* son aspectos cognitivo-psicológicos ínsitos en cada estudiante, éstos condicionan la adquisición de una lengua de manera significativa, llevando a una interiorización estable de la lengua. Sin embargo, el contexto concreto de aprendizaje juega también un importante papel: la personalidad del *docente*, las *metodologías* y los *materiales* propuestos, son variables que pueden facilitar o menos la adquisición lingüística. Se tratarán los principios didácticos según el orden presente en el cuestionario para atenernos a la misma lógica.

1.1. La motivación

Se empieza a hablar de motivación hacia los finales de los años Cincuenta por parte de Gardner y Lambert, sin embargo desde este primer paso, la ciencia de la educación lingüística ha avanzado mucho, intentando ponerse al paso con los tiempos de la globalización, de la era de las comunicaciones de masas y también con los avances de las ciencias psicológicas (neurolingüística, psicolingüística, psicopedagogía y psicodidáctica y psicología relacional). Tenemos teorías e investigaciones internacionales acerca de la motivación: Atkinson (1973), Vygotsky y Cole (1978), Gardner (1985), Falko (1997), De Beni y Moé (2000), Dörnyei (2001), Lamb (2004), Mariani (2010). Sin embargo, pondremos intencionalmente nuestra atención en la que Balboni (2010) ha llegado definir *escuela veneciana* por la coherencia y cohesión de las investigaciones que tres generaciones de expertos de glotodidáctica han desarrollado en Ca' Foscari desde los años Setenta. En este contexto veneciano podemos con claridad individuar tres figuras claves: Titone, Freddi y Balboni que han llevado a cabo tres modelos motivacionales que, además de poner el alumno en el centro, individuan en la motivación la *fuerza motriz* de la adquisición lingüística.

1.1.1. Modelo Olodinámico de Renzo Titone

El Modelo propuesto a partir de 1973 y desarrollado en varias publicaciones siguientes (1974, 1981, 1986, 1993) está también conocido como *Modelo ego-dinámico* y se compone de tres elementos que definen «un modello psicopedagogico dell'apprendimento» que ve «lo sviluppo del linguaggio come strettamente connesso con la dinamica e la struttura della personalità del parlante» (Titone, 1986). El modelo está definido como «un sistema stratificato e gerarchico di strutture dinamiche. Tale molteplicità unificata implica il coinvolgimento simultaneo e sovrapponentesi di livelli operativi molto diversi.» (Titone, 1981). Cada sujeto tiene un *yo* o sea un *nivel egodinámico* que coordina y controla toda operación exterior y interior. En este ámbito de reflexión profunda cada persona *elige* si una lengua segunda o extranjera puede formar parte del propio proyecto futuro. Si la respuesta es afirmativa el sujeto se pone en condición de realizar el *nivel estratégico* que prevee una solución pragmática a la necesidad lingüística que, a su vez, se realiza en el *nivel táctico* con el contacto directo de un contexto didáctico. Solo si la *táctica* adoptada obtiente un resultado positivo, según el *nivel estratégico* eligido y el proyecto *egodinámico* futuro, el sujeto activa la motivación para sostener el esfuerzo del aprendizaje. Resumiendo en términos explicativos, si una persona

toma conciencia de tener interés o necesidad de aprender una lengua, pone en marcha una *estrategia* que le lleva a tomar contacto con materiales didácticos, docentes y clases de lenguas. Si la *táctica* funciona, el estudiante está motivado a una adquisición lingüística profunda y estable. El modelo describido tiene el mérito de ser el primero elaborado por la tradición veneciana acerca de la motivación, teniendo en cuenta el estudiante en su complejidad de personalidad y necesidades, sin embargo se refiere a una motivación alimentada por una toma de conciencia del sujeto mismo que no se puede aplicar al estudio obligatorio de una segunda lengua extranjera en el contexto de la escuela secundaria que se está analizado en este estudio.

1.1.2. El modelo de Unidad Didáctica (UD) de Giovanni Freddi

El interés de Freddi acerca de la motivación se desarrolla en clave metodológica ya que el estudioso elabora un modelo de planificación didáctica (Unidad Didáctica) que sigue la teoría gestaltica en su definición de tres momentos adquisitivos distintos: la globalidad, el análisis y la síntesis. Freddi confirma el pensamiento de Titone de la motivación como el punto de partida de la adquisición, o sea de un componente emocional global que forma parte de la personalidad y de la actitud del estudiante. La define como «più di una semplice curiosità o anche un semplice interesse, il quale può risultare di natura *contemplativa*. Essa é infatti un interesse che si traduce in tensione, in disponibilità all'apprendimento» (Freddi, 1993). Freddi afirma que las experiencias personales y los prejuicios acerca de la lengua y del pueblo que la habla pueden influir en la motivación, sin embargo es deber del docente aplicar técnicas didácticas estimulantes. El hecho de que «la motivazione primaria per l'apprendimento di una lingua consiste nella natura di quest'ultima quale strumento di comunicazione e di contatto con altri modi di vivere e di pensare, con altri esseri che vivono in maniera originale la loro vicenda storica, culturale e sociale» (Freddi, 1993) significa que la «finalidad es promover una actitud de curiosidad y interés por la diferencia cultural, por lo nuevo e inesperado que representa el encuentro con otra lengua, otra cultura.» (Caon, 2006). Esta actitud de tensión hacia el descubrimiento parece coincidir con lo que De Beni e Moé (2010) describen como *curiosidad epistémica* en la cual el ambiente y las caraterísticas de los estímulos juegan un papel más importante que las actitudes y los objetivos personales del individuo. En definitva, la propuesta metodológica de Freddi, que basa la motivación en la estimulación de conocimientos previos en una óptica de relativismo cultural para avivar la curiosidad de los alumnos, tiene el mérito de aplicarse a toda lengua extranjera, incluso las que no tienen inmediato valor funcional.

1.1.3. Modelo tripolar: deber, necesidad, placer de Paolo E. Balboni

Balboni a partir de 1994 elabora una teoría motivacional inspirada por el *marketing,* respaldando su punto de fuerza (o sea el factor del *placer* como verdadero punto de partida para una motivación estable) con los descubrimientos experimentales de Shumann (1999) que demuestran cómo los procesos cognitivos se establecen solo en presencia de emociones positivas. Inicialmente los factores del modelo tripolar estaban representados como vértices de un triángulo, sin embargo gracias a la propuesta de Caon, se trasforman en puntos de un círculo para evidenciar el *continuum* motivacional. Se analiza ahora destacadamente cada factor.

a. El deber

Balboni considera que este aspecto es de difícil aceptación para estudiantes (pre-)adolescentes y produce una barrera emotiva que impide el aprendizaje, sobretodo en el caso que sea una imposición externa (*heterodirecta*). Si el deber está *autodirigido*, o sea si sirve para evitar un mal papel, una mala nota etc., aún así no tiene valencia de adquisición significativa. Al contrario, sería auspicable un desarrollo por parte de los estudiantes del *sentido del deber* derivado de la aceptación de la figura autorizada del docente que establece con los alumnos relaciones positivas basadas en el diálogo, en el respeto y en la confianza. De esta manera, la motivación se funda en una relación significativa con el enseñante, así que, incluso las actividades menos estimulantes pueden ser llevadas a cabo por la toma de conciencia que el docente experimenta con el objetivo de promover el individuo en su ámbito estrechamente lingüístico y también personal (cfr Caon, 2012).

b. La necesidad

Es un factor que se refiere a una actitud racional del individuo. Tiene criticidades en primera instancia porque los estudiantes tienen que *percibir* la necesidad de aprender. Los alumnos de una escuela secundaria pueden evaluar como funcional el estudio del inglés por su valencia de lengua internacional, pero la misma motivación al aprendizaje no puede ser dirigida a las segundas lenguas extranjeras obligatorias. En segunda instancia, Balboni (2006) afirma que la motivación basada en la necesidad cesa cuando el estudiante la considera satisfecha, a menudo sin darse cuenta que el nivel alcanzado es inferior de lo que está requerido socialmente.

c. El placer

Es el componente intrínseco que determina una adquisición significativa y duradera, por ser alimentada a través recursos internos del individuo. Con los estudios de Shumann (1999) sobre la neurobiología de las emociones se llega a demostrar cientificamente que el cerebro tiene la capacidad de evaluar (*stimulus apprisal*) lo que quiere aprender según cinco factores: la novedad del estímulo, el atractivo del material propuesto, la funcionalidad percibida de la actividades, su factibilidad y el mantenimiento de la seguridad psicológica y social por parte del aprendiz. Según Balboni el placer tiene varios niveles, hay placer en la variedad de los materiales, de las metodologías, etc., hay placer en eligir temáticas que son relevantes para el aprendiz, hay el placer de percibir el aprendizaje lingüístico como un desafío personal y como una conquista progresiva. Sin embargo, las emociones positivas de más alto valor son el hecho de darse cuenta del proprio avance en la adquisición y la posibilidad de interiorizar el conocimiento para convertirlo en competencia personal (cfr Balboni, 2006). Caon (2012) habla de «un concetto da intendersi non solo come una sensazione o emozione gradevole ma anche (se non) soprattutto come appagamento di un'esigenza conoscitiva e desiderio di partecipazione, come piacere di fare esperienze nuove».

1.2. El docente

Retomando el pensamiento de Margiotta (2001), Balboni (2008), Lorenzetti (2011), Vettorel (2007) se puede afirmar que la idea de un docente como «guida spirituale e morale, un punto di riferimento culturale, un *maître à penser*: [che] operava nel solco tradizionale del *pedagogus*, del *grammaticus*, del *magister*. (…) [e

che] non era necessariamente un didatta» (Balboni, 2008) ha (o debería haber) desaparecido. Coonan (2001) resume de manera eficaz las competencias del docente de lengua extranjera utilizando los términos del *Cuadro de Referencia Europeo.* Integrando las *Recomendaciones* del Consejo de Europa aplicadas al profesorado (Coonan, 2001) con la detallada descripción de las competencias de los enseñantes de Lorenzetti (2008), las habilidades de los docentes son:

a. Saber

El enseñante debe tener conocimientos didácticos y cogniscitivos de aspectos teóricos, aplicativos y operativos:

- «dal punto di vista didattico (*class management*, flessibilità metodologica nella programmazione, valutazione e documentazione del lavoro svolto),
- accrescere le competenze psico-pedagogiche,
- [avere] competenze disciplinari/contenutistiche/epistemologiche (possedere la struttura della disciplina di insegnamento; conoscerne il codice o linguaggio specifico, i concetti fondamentali, i problemi aperti, i suoi confini ma anche le sue aperture alla interdisciplinarietà),
- incrementare le competenze organizzative (gestione di spazi e tempi)» (Lorenzetti, 2008).

b. Saber hacer

Significa saber aplicar los instrumentos de manera eficaz, «tramite una continua stimolazione degli allievi, monitorando i risultati, (...) padroneggiare (…) gli approcci didattici e la metadidattica» (Lorenzetti, 2008), apicando técnicas partecipativas y motivadoras. Además es necesario ponerse en una óptica de reflexión de la propia acción didáctica para valorarla y ofrecer un aprendizaje individualizado y siempre actualizado con especial atención a las tecnologías: «*internet, mutimedia, video-conferencing, distance-learning, web pedagogy*, etc.» (Coonan 2001).

c. Saber ser

Se desarrolla en la dimensión psicológica de la personalidad del docente, manifenstándose en las relaciones interpersonales. Coonan (2001) identifica como variables peculiares: «disponibilità, ricettività, consapevolezza, valori, credenze, atteggiamenti». Lorenzetti (2008) propone una lista de actos que se pueden resumir en:

- «discussione, condivisione, costruzione di obiettivi educativi, didattici, socio-affettivi comuni»,
- «capacità di comunicare correttamente con gli allievi e con la comunità scolastica»,
- «il sentire empatico con un decentramento esclusivo sul soggetto ascoltato» e l'«attivazione di ascolto corretto (chiarire, parafrasare, verbalizzare) e attivo»,
- «la decodifica e corretta impostazione dei comportamenti verbali» ed «extraverbali»,
- «evitare pregiudizi e gestire percezioni immediate»,
- «lavorare in gruppo e collaborare alla conduzione della scuola, coinvolgimento attività extrascolastiche» (Lorenzetti, 2008) como pueden ser proyectos europeos, viajes de estudios, etc.

Caon (2012), analizando los resultados de su investigación, define los mismos tres planos en la identificación de los rasgos del docente: el aspecto estrictamente didáctico-cognoscitivo, lo metodológico-didáctico y lo afectivo-relacional. Parece interesante detenerse en el aspecto del *saber ser,* en cuanto mucho se ha escrito acerca de la psicología del estudiante, sin embargo el docente también tiene emociones que influencian el proceso de aprendizaje. Muchos estudios acerca de la figura del docente lo

han puesto en evidencia como punto esencial del proceso adquisitivo, relacionándolo con el compotente motivacional. Ricci Garrotti (2009) en el artículo *Di demotivazione...si puó guarire* afirma:

> «l'insegnante come qualsiasi altro mestiere non é qualcosa che si *fa*, ma qualcosa che si *è*, così come si *è* studenti. Ciò significa che il mestiere costituisce, fra le altre cose l'identità della persona. Non si è insegnanti solo perché si è eruditi o specialisti nella propria disciplina, ma perché si possiede anche la sensibilità didattica necessaria per creare un ambiente di apprendimento efficace. Fondare la propria autorevolezza solo sull'autorità della disciplina (un'autorità normativa che si limita a designare rigidamente ciò che è giusto e ciò che non lo è) equivale a delegare una parte importante del proprio ruolo di insegnanti. (…) Al contrario, l'autorevolezza appartiene all'adulto-insegnante che si espone, che, anziché limitarsi a rappresentare teorie e materiali altrui o sistemi, si faccia carico con strategie e metodi personalmente adottati della trasmissibilità del sapere e dell'apprendimento degli alunni.»

concluyendo que solamente un enseñante motivado puede obtener estudiantes motivados con el consecuente resultado de una adquisición significativa y estable. Hay estudios que identifican y clasifican actitudes y rasgos personales de los profesores, por ejemplo Anderson individua dos tipologías principales de comportamientos: el *dominante* que está centrado en el docente, es formal, autoritario y directivo y el *integrativo,* centrado en los alumnos, de tipo comunicativo y democrático, demostrando a través de la comparación de las dos tipologías de profesores con los resultados de las evaluaciones y de las actitudes de los estudiantes que con el *estilo integrativo* se promueve el individuo en su totalidad (cfr Coppola, 2000). Además Caon (2012) relata muchos estudios que ponen el clima positivo en clase, gracias a la dimensión relacional del docente, como punto de partida entre la relación de emoción y cognición. Con el Nuevo Milenio se ha incrementado el interés por la dimensión emocional del docente en campo pegagógico y glotodidáctico, en particular la investigación de Martinez Agudo (2010) llega a demostrar como los aspectos relacionales y psicológicos sean muy influyentes en el aprendizaje:

> «Teniendo en cuenta que el profesor supone el centro de atención del alumno, parece razonable (...) cuidar mucho aquellos rasgos de su personalidad, así como sus propias emociones las cuales pueden incidir en gran medida en la enseñanza y aprendizaje dentro del aula, generando determinadas reacciones emocionales en los estudiantes. Nuestras acciones pedagógicas van a tener repercusiones significativas en el plano cognitivo, afectivo y social. (...) De ahí que algunos autores como Arnold (2000) consideren que 'por supuesto, como profesores, tenemos que preocuparnos por el cociente emocional de los alumnos, pero no menos por el nuestro'». (Martinez Agudo, 2010, cfr Balboni, 2013).

Ahora, hablando estrictamente de las emociones, Balboni (2013) propone de aplicar los factores emocionales de Schumann al profesorado.

a. Sin olvidar que la escuela italiana sufre también de cambios negativos que generan ansiedad y frustración en el profesorado, como las (demasiadas) frecuentes reformas del sistema escolar. La *novedad* consiste en actuar con el fin de proponer actividades, proyectos escolares y extraescolares, tecnologías, materiales novedosos que modifiquen la práctica rutinaria para vencer el aburrimiento e incluir cambios que se desarrollan a largo plazo, conllevando un estímulo continuo.,
b. El *atractivo estético* dado del material, de los instrumentos y del contexto didáctico que produce emociones positivas. Balboni reconoce que este factor no depende estrictamente de los docentes (sino de los entes locales, de las directivas del Gobierno, de las regulaciones internas, etc.), pero propone

actuar de manera que el profesorado se aplique para realizar mejoramientos, conjuntamente con los estudiantes, las familias, los colegas, etc.,

c. La *realizabilidad de la tarea:* los docentes apasionados de su profesión consideran el aprendizaje de una lengua extranjera como algo que requiere aplicación, esfuerzo, pero tiene una concreta realizabilidad. Sin embargo, para no sentirse frustrados, es necesario siempre tener en cuenta que en el aprendizaje lingüístico juegan un rol importante los estilos cognitivos, las personalidades, las actitudes por las lenguas y las estrategias metacognitivas de los alumnos. En sustancia, cada clase es diferente porque tiene una diferente combinación de factores: no todo estudiante tiene como objetivo el de llegar a ser un especialista de las lenguas.,

d. La *eficacia* se compone de la didáctica dentro del aula y del aspecto que se puede definir de tipo gestional (coloquios con las familias, consejos de clase, planificaciones de viajes de estudio, excursiones escolares, elección del material didáctico, etc.). Aunque, el segundo plano no está siempre visto con la relevancia que merece, el profesorado debe tener relaciones *eficaces* no solo con los estudiantes, sino con sus familias, con los colegas de educación lingüística y no, con la administración, etc. para llevar a cabo su papel de enseñante de calidad.,

e. La *autoestima y la imagen social*: Balboni denuncia la diversidad de reconocimiento social entre profesores que enseñan la lengua inglesa, considerada fundamental hoy en día y las demás, vistas con disinterés, valutadas en un segundo plano. Esta dicotomía causa frustración y demotivación, como muchos estudios han individuado (cfr Balboni, 2013).

Concluyendo podemos afirmar que la figura del docente conlleva una grande cantidad de variables personales y contextuales que a su vez, en conjunto con otros aspectos, dan lugar a realidades cada vez nuevas. Sin embargo es necesario, pese a las situaciones presentadas que pueden resultar frustrantes, trabajar con «progettualità, ideazione di cose nuove, esplorazione di nuove tecnologie, organizzazione di gruppi tandem e di scambi internazionali, esperienze di teatro di lingua straniera» para poseer «motivazione per fare bene il proprio mestiere» (Balboni, 2013). Además, «un'insegnante che non è disposto a farsi cambiare dalla relazione educativa con gli studenti, che ha l'illusione che una simile relazione possa cambiare solo lo studente è destinato a fallire nel suo compito educativo inteso nel senso più alto e profondo» (Luise, 2006).

1.3. La metodología

Se puede definir metodología la realización concreta (en términos de materiales, relaciones en clase, técnicas y actividades, etc.) de una precisa orientación glotodidáctica (cfr Balboni, 2002). Con el intento de seguir desarrollando el pensamiento de la *escuela veneciana,* nos ponemos en un enfoque humanístico-emocional, que en el capítulo sobre la investigación empírica nos dará una pauta para interpretar los resultados. Este tipo de orientación piensa en el estudiante primariamente como un individuo que tiene emociones, actitudes y experiencias que lo ponen en una determinada relación con el mundo. La atención está focalizada en promover una didáctica basada en:

a. reducir las situaciones ansiosas que, a causa del filtro afectivo, no permiten una interiorización estable de la lengua,

b. poner el acento en la autorealización del individuo, sacando provecho de sus potencialidades para realizar su concreto proyecto de vida,
c. valorizar las relaciones sociales en clase, con un envolvimiento que conlleva diálogo, respeto y interdependencia positiva,
d. interesar totalmente el sujeto en la práctica didáctica, aprovechando de todas las modalidades del apendizaje (cfr Luise, 2006).

Todo ello para permitir un aprendizaje lingüístico significativo que compromete la persona en su *globalidad* de cognición, emoción, afección y socialidad y que *constructivamente* modifica la mente poniendo en relación las nuevas informaciones con los conceptos previamente adquisidos en una continua adaptación neurobiológica del cerebro (cfr Caon, 2006). Partiendo de este enfoque humanístico-emocional se tratará a seguir dos metodologías que pueden resultar interesantes en el ámbito del análisis de los resultados de nuestra investigación empírica: la didáctica lúdica y la cooperación.

1.3.1. Didáctica lúdica

«Es una didáctica que expresa coherentemente, mediante modelos operativos y técnicas de la didáctica de la lengua, los principios básicos de los enfoques humanístico-afectivo, comunicativo y del constructivismo socio-cultural» (Caon, 2006). Es fundamental subrayar como la forma lúdica integra en diferente medida, aspectos que interesan el aprendiz en su totalidad (cfr Balboni 2008, Caon 2006)

a. *Cognitiva* (comprender reglas, actuar estrategias),
b. *Lingüística* (usar la lengua para negociar significados, explicar reglas, discutir estrategias),
c. *Social* (en la dimensión de la interacción del grupo, del equipo),
d. *Motriz y psico-motriz* (en el ámbito de juegos físicos, en la importancia del movimiento, de la coordinación, etc.),
e. *Emotiva* (en sus componentes de tensión, placer, diversión etc.),
f. *Cultural* (en la realización concreta dentro de un contexto específico).

Tenemos que actuar una clara distinción entre *juego* concibido como actividad libre y recreativa para la simple diversión y la *actividad ludiforme* que se desarrolla a través del juego didáctico, sin embargo tiene un objetivo preciso, establecido por el profesor, que se realiza en el aprendizaje de la lengua (adquisir nuevas estructuras sintácticas, léxico, estrategias cognitivas, etc.). Pese a que la forma del aprendizaje lúdico sea, en primera instancia, relacionada con el mundo de la infancia, en cuanto el juego está utilizado por los niños para desarrollar conocimientos acerca de la realidad, ha sido apliamente tratado (Camilletti, Locarno, 1994, Caon, Rutka, 2004, Luise, 2006) como la dimensión ludiforme puede ser utilizada proficuamente también en el aprendizaje de adolescentes y adultos a todos niveles de competencia, sacando provecho de la motivación basada en el placer ya que durante toda la vida los individuos siguen practicando actividades de tipo lúdico para sacar de ellas emociones positivas (cfr Luise, 2006). Sin embargo, por lo que respecta la enseñanza a adolescentes y adultos es necesario que el docente explique las finalidades y proponga actividades que corresponden al nivel de desarrollo cognitivo y lingüístico de los discentes. Escribe Caon (2006)

> «El objetivo de la didáctica lúdica será entonces proponer actividades placenteras que impliquen un desafío: solución de problemas o actividades creativas en las que los talentos del alumno sean valorizados. A posteriori de dichas actividades tendrá lugar la reflexión sobre lo realizado y la valorización de las conquistas intelectuales personales y/o grupales de los alumnos.»

En la metodología lúdica la comunicación está utilizada por finalidades auténticas y significativas en cuanto el juego tiene un objetivo en sí mismo, que coincide con el objetivo lingüístico. Eso permite que en el aprendiz se realizen las condiciones para aplicar la *regla del olvido* de Krashen, o sea la situación en la cual la atención del estudiante se desplaza de la forma lingüística a los significados vehiculados, para llevar a cabo el juego. El estudiante juega por el placer de hacerlo, olvidando de estar aprendiendo el pretérito indefinido, los adverbios, las preposiciones subordinadas, etc. Además la estimulación de la dimensión lúdica a través proyectos prácticos (como propone la técnica de solución de problemas, por ejemplo) lleva a una alta interiorización de la lengua en cuanto según el principio «dimmi e io dimentico, mostrami e io ricordo, fammi fare e io imparo» (Balboni, 2006) la dimensión de la experiencia práctica activa la memoria a largo plazo ya que «a una maggiore riflessione (*profondità di codifica* in termini psicologici) corrisponde una maggiore memorizzazione» (Balboni, 2006). Este tipo de didáctica tiene el rasgo de la *variedad* en cuanto puede estimular varios tipos de inteligencias y requiere una diferente organización de la clase (grupos, equipos, parejas) según el juego propuesto. Además tiene la ventaja de poder ser adaptado contemporaneamente para niveles diferenciados de manera que cada estudiante puede trabajar en la propria *zona de desarrollo inminente.* La dimensión ludiforme conlleva la interacción entre iguales en cuanto el juego se pone como un desafío estimulante que excluye los factores de ansiedad y de fuerte competición, en un contexto en el cual los estudiantes «*si mettono in gioco*, non di fronte all'insegnante-giudice, ma di fronte ad una attività divertente» (Luise, 2006). De esta manera en un clima positivo los discentes pueden trabajar en grupos, sosteniéndose, colaborando y respetandóse en una óptica cooperativa que analizeremos detalladamente en el párrafo siguiente. En definitiva, Caon (2006) resume así la didáctica lúdica: «a través del juego se toma conciencia y se reelaboran los datos de la realidad, se expanden y se organizan los conocimientos en redes conceptuales cada vez más complejas en un *continuum* dinámico donde el alumno, motivado intrínsecamente, es protagonista de su formación».

1.3.2. Didáctica cooperativa

> «L'apprendimento cooperativo si inserisce tra i metodi a mediazione sociale per la rilevanza che dà alla relazione interpersonale tra gli allievi che, senza distinzioni di capacità e diversità personali (esperienze di vita uniche ed irripetibili), etniche, linguistiche, culturali e sociali, diventano realmente protagonisti del loro processo formativo.» (Luise, 2006).

Subrayamos como, a la misma manera que Caon (2006) a final del párrafo arriba tratando de la actividad lúdica, Luise define la didáctica cooperativa por poner el estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, demostrando así el mismo enfoque humanístico-emocional de las dos metodologías. Tratando de cooperación, en primera instancia, es importante destacar que ella se distancia de las tradicionales actividades colaborativas, en cuanto en este segundo tipo de didáctica, cada sujeto tiene un papel distinto y solamente la integración de las varias actividades individuales lleva al objetivo común. Las criticidades de la didáctica colaborativa están en la casi total ausencia de trabajo en común y de estructuración de un sistema

de interdependecia entre los sujetos, de manera que se causa, en muchos casos, una repartición no equilibrada del trabajo entre los estudiantes y una demotivación difundida. El aprendizaje cooperativo «struttura un contesto educativo fortemente cooperativo nel quale gli studenti in gruppo possono affrontare con buone possibilità di successo compiti complessi, sfidanti e reali che richiedono processi cognitivi di livello elevato» (Luise, 2006), logrando juntos el objetivo final. La metodología cooperativa saca provecho del factor social de la lengua, de manera que ella sea utilizada en modo significativo para vehicular significados, para resolver problemas lingüísticos, para colaborar en actividades de comprensión, producción, elaboración etc. (cfr Balboni, 2008). Su rasgo fundamental está representado por la *interdependencia positiva* entre los estudiantes, así que cada sujeto es resposabilizado, en cuanto el éxito (o el fracaso) individual se identifica solamente en el buen (o mal) éxito del grupo. En esta óptica los estudiantes tienen que discutir, negociar significados, intercambiarse materiales, solucionar problemas etc., así que «il gruppo cooperativo divenga il *mezzo* per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari superiori a quelli che si potrebbero raggiungere in un contesto di apprendimento individualistico o competitivo» (Rutka en Caon, 2006). La valencia social de este tipo de metodología lleva a la interiorización de altas competencias cognitivas indispensables para la interacción en grupo (tomar decisiones, estimular reflexiones, comunicar de manera eficaz, solucionar conflictos, etc.) y de comportamientos de respeto, de confianza, de valutación crítica del trabajo hecho, con el intento de superar unidos una actividad compleja concibida como un desafío. Invidualmente, a través del renfuerzo positivo del docente que valoriza los resultados logrados, propone nuevas estrategias, explicita las dinámicas positivas, se consolida la motivación, la autoestima, la capacidad de tomarse en cargo responsabilidades y la capacidad de colaborar (cfr Caon, 2006). Analizando la dimensión social del grupo, la *hetereogeneidad* tiene una absoluta relevancia en cuanto la diversidad está vista como el mayor recurso. La presencia de diversos estilos congitivos y de aprendizajes, personalidades, culturas, sexos, niveles de competencias llevan a la valorización de las diferencias, en la óptica de la didáctica a mediación social. Cada contexto educativo es una CAD, o sea una clase con habilidades diferenciadas, entonces en grupos cooperativos heterogéneos se pueden realizar formas de tutoría entre coetaneos, según la idea que

> «il docente non è l'unica fonte di sapere ma vi è un sapere collettivo che sta nel gruppo di cui, ovviamente, fa *anche* parte il docente. Ogni studente, quindi, è portatore di risorse in termini di conoscenze e di competenze particolari; l'obiettivo del docente, allora, è di attivare queste risorse e di agire contemporaneamente sul piano cognitivo, relazionale, affettivo ed emotivo per promuovere apprendimento significativo.» (Caon, 2006).

No solamente los estudiantes más preparados en los contenidos pueden ayudar a los demás, sino que cada estudiante pone a disposición sus competencias cognitivas y metacongitivas: los ideativos al servicio de los esecutivos, los analíticos con los holísticos, los extrovertidos con los introvertidos, etc., en una dimensión de *reciprocidad*. Sin embargo, es indudable subrayar, respaldando la teoría de Vygotsky, como la tutoría de estudiantes más competentes activa la *zona de desarrollo inminente* de estudiantes menos capaces, así que la interacción social llega a ser facilitación en el aprendizaje, en la dimensión cognitiva.

1.4. La metacognición

«Il termine metacognizione può (…) essere definito come quell'insieme di attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo» (De Beni, Moè, 2000), o sea «comportamenti operativi finalizzati alla

pianificazione, al *controllo* e alla *valutazione* delle proprie procedure di lavoro e più in generale dell'autogestione dell'apprendimento» (Mariani, 2010). Son competencias estratégicas estrictamente relacionadas con el componente cognitivo que elabora las informaciones y comprenden:

a. «Le idee circa il funzionamento cognitivo in generale,
b. le convinzioni a riguardo delle personali capacità,
c. la consapevolezza dell'esistenza di problemi cognitivi e delle proprie capacità di farvi fronte.» (De Beni, Moè, 2000).

Caon (2012) establece que dentro de la conclusión de la escuela secundaria estas competencias deberían ser adquisidas para:

a. Aumentar la confianza en el estudio respecto a las propias capacidades y conciencia de aspectos positivos y negativos de propio estilo cognitivo y de aprendizaje,
b. Desarrollar un aprendizaje más eficaz, en quanto la correcta elección de una estrategia permite de llevar a cabo una actividad/tarea, sin proceder a ciegas, disipando tiempo y energías,
c. Crear un sentido de autonomia y auto-eficacia que respalda la motivación y la componente emotiva en cuanto ayuda a controlar estados de ansiedad,
d. Desarrollar competencias trasversales, que se pueden aplicar a todo tipo de aprendizaje,
e. Potenciar competencias estratégicas como aprender a aprender y aprender a ññar, para fortalecer competencias lingüísticas, metalingüísticas, metacognitivas y sociales (cfr Caon, 2012).

Inicialmente la teoría metacognitiva fue analizada en el campo della memoria, estudiando conjuntamente habilidades mnemonicas, conocimientos previos, estrategias utilizadas y metameoria, llegando a demostrar que la metacognición y las prestaciones son estrictamente relacionadas. «Per quanto riguarda le relazioni tra aspetti metacognitivi e cognitivi (…) in genere si osserva che a un maggiore livello metacognitivo corrisponde una migliore prestazione, poiché il compito è svolto con maggiore competenza ed impegno prolungato nel tempo» (De Beni, Moè, 2000). Este tipo de competencia, tiene grandes potencialidades, sin embargo, tiene que ser desarrollada por el docente a través de actividades del exacto nivel lingüístico y cognitivo para que el discente se de cuenta que el aprendizaje es un proceso continuo, la toma de conciencia de propio estilo cognitivo y la actuación de la correctas estrategias pueden llevar al control y a la optimización de la adquisición lingüística.

1.5. El material didáctico

El rasgo fundamental del material didáctico es lo de ser motivador y, entonces, en el marco de la *escuela veneciana*, podemos aplicarle los factores psicolingüísticos del placer de Schumann. Por lo que respecta el concepto de *novedad,* éste se pone en relación estricta con la idea de *variedad* de las actividades, de los ejercicios, de los materiales mismos, en cuanto el tradicional libro de texto ya no está considerado suficiente en un enfoque comunicativo y afectivo-emocional. Si cada vez se proponen nuevos desafíos, se estimulan varios estilos congitivos y las diferentes habilidades receptivas y productivas, se crea en el estudiante el interés, la curiosidad y la gana de seguir adelante y descubrir más. También el *atractivo estético* es importante para establecer el primer impacto con el discente y mantener alto el nivel de motivación porque la belleza del estimulo da placer intrínseco. Sin embargo, contrariamente a lo que se podría pensar de

manera intuitiva, Caon (2012) afirma que, por lo que respecta los estudiantes (pre-)adolescentes, hay que tener en cuenta que la presencia de dibujos y imágenes pueden dar la idea de un texto infantil y demotivar al estudiante, por eso es necesario un cuidadoso estudio por parte de los proyectistas en la realización del material didáctico del punto de vista estéstico y, sin dida, de los contenidos. El rasgo de la *funcionalidad* se desarrolla en la idea que el material debe responder a las necesidades del estudiante; es el docente el que tiene que sensibilizar al alumno así que pueda percibir estas necesidades linugüístico-comunicativas y, en consecuencia, se active la motivación. Sin embrago, la etapa evolutiva de la (pre-)adolecencia, que ve su inicio con el ciclo de la escuela secundaria, marca un alejamineto de las figuras de los adultos (incluso de la figura del docente), así que toda cosa está puesta en discusión. Por eso, el material (junto al profesor) tiene que explicitar las finalidades de las tareas así que los alumnos tomen conciencia del entero proceso adquisitivo y comprendan la utilidad de las actividades propuestas. Es, además, vital que el material no active el filtro afectivo y que sea percibido como realizable y seguro en el ámbito psicológico y social. Por lo que respecta la *factibilidad,* en términos pragmáticos Balboni (2006) subraya como muchos manuales no presentan claras y simples explicaciones, al contrario crean frustración y desorientación por la complejidad de las istrucciones, que, en algunos casos, olvidan por completo la edad y el nivel cognitivo de los destinatarios de los ejercicios propuestos. En fin de vital importancia es el factor de la *seguridad psicológica y social* en cuanto los ejercicios no deben atacar de ninguna manera la imagen social y la autoestima del discente, que busca la máxima aprobación en el grupo de iguales. Ahora bien, entre todas tipologías de materiales nos parece de máxima relevancia dedicar unas líneas a los materiales que se pueden hallar a través de las tecnologías, que cada vez más se ponen al servicio de la didáctica de las lenguas, en cuanto, como afirma Balboni (2006), «le tecnologie sono qualcosa di piú di un semplice sussidio: sono *catalizzatori* (...) esse consentono un'azione didattica che non si puó realizzare senza il supporto tecnologico». Los estudios de Lamb (2004) y de Peacock (1997), en particular, ponen en evidencia que el material auténtico es mayormente motivador y crea niveles de atención y envolvimiento más altos que los materiales elaborados por los discentes. Las tecnologías ofrecen una cantidad de material insesaurible que tiene la ventaja de ser motivador porque percibido como un desafío cautivante, además aprovecha de herramientas utilizadas de manera habitual por los alumnos en su vida diaria y en su forma de medio de comunicación global nos pone en contacto con muchos más interlocutores que los medios de comunicaciones convencionales en tiempos inmendiatos y con costos exiguos, aun más con un envolvimiento multisensorial (imágenes, video, locuciones grabadas, etc.) que sin duda respalda la motivación y la memorización. Para mayores informaciones acerca de los medios tecnológicos en glotodidáctica sugerimos Balboni 2006, 2008 y Alba-Cascales 2009.

CAPÍTULO II

Contexto institucional

La enseñanza de la segunda lengua extranjera en la escuela italiana

En el ámbito de nuestra investigación sobre la percepción de la lengua española, nos parece importante dar un cuadro de la situación de la política lingüística, ya que es la que regula y fundamenta la educación. Pese al predominio funcional de la lengua inglesa, percibida como conocimiento indispensable para sobrevivir en nuestro mundo globalizado, veremos cómo la toma de conciencia de la necesidad de ampliar el panorama formativo lingüístico de nuestro país a dos lenguas extranjeras ha sido un recorrido que tuvo muchas controversias (Balboni (2009) habla de «riforma senza fine» y cita el título emblemático de la obra de Bosna (2005) *Tu riformi...io riformo. La travagliata storia della scuola italiana dall'Unificazione all'ingresso nell'Unione Europea* que habla por sí mismo). A seguir intentaremos dar una relación de cómo el proyecto político de una Europa plurilingüe y pluricultural se ha (y todavía) se está desarrollado en Italia y cuáles son las razones educativas de esta elección que desde los años Sesenta-Setenta está fuertemente solicitada por expertos de educación lingüística y miembros de asociaciones de docentes de lenguas como LEND, ANILS, GISCEL (por la lengua italiana).

2.1. Excursus histórico-político:

Come hemos indicado arriba, la política lingüística italiana intenta ponerse al paso con los decretos y las recomendaciones del Consejo de Europa y de la Unión Europea, órganos supranacionales que tienen como objetivos, por lo que respecta la educación lingüística, la promoción del ciudadano europeo en su totalidad, como miembro de una sociedad que promueve el plurilingüismo, la interculturalidad (y el relativismo cultural) la movilidad, la cooperación y los intercambios entre los países miembros. Por eso, la historia de la política educativa italiana se funde inevitablemente con las directivas europeas. La «rivoluzione di marca pragmalinguistica» Balboni (2008) en el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras se cumple en los años Setenta tanto por lo que respecta la política interior como por la exterior, sin embargo el punto de partida es el 1967, con el comienzo del Proyecto Lenguas Modernas promovido por el Consejo de Europa, que en 1975 desarrollará los primeros niveles umbrales para la lengua inglesa. En Italia en 1962 se había instituido la Escuela Secundaria Única que preveía el estudio obligatorio de una lengua extranjera por un total de tres horas a semana, durante el entero ciclo de estudio, sin embrargo en el 1979 hay el viraje en clave comunicativa. En este año son promulgados los Nuevos Programas de la Escuela Secundaria que eliminan de manera definitiva el latino y ponen el acento en la importancia de la educación lingüística en una concepción que prevee el estudio de las lenguas (maternas y extranjeras) como enriquecimiento desde el punto de vista expresivo, comunicativo, histórico y socio-cultural. «I Programmi del 1979 rappresentano il primo tentativo di traghettare la scuola dei contenuti verso la scuola degli obiettivi e delle competenze.» (Lorenzetti, 2008), en acuerdo con las «Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica» del 1975, texto que rompe totalmente con la tradición y solicita un cambio en clave comunicativa y democrática en su toma de conciencia de la pluralidad y complejidad de la lengua, de la necesidad del respeto de los derechos lingüísticos declarados por la Constitución, de la ineficacia y

parcialidad de la educación lingüística tradicional y de la necesidad de una nueva formación para el profesorado (cfr Balboni, 2008). Operativamente esto se traduce, en los Programas del 1979, en una dimensión de la lengua extranjera que privilegia el aspecto cultural, pero intenta proponer técnicas que ven el uso de las tecnologías de reproducción audio-visual, en un enfoque que se centra en el lenguaje oral, en la pronunciación que «non costituisce più un obiettivo a se stante ma si inserisce *nel processo globale di apprendimento linguistico*» (Balboni, 2008) y en la competencia de decodificación oral y codificación escrita guiada, que se volverán autónomas al final del ciclo de estudio. Además se habla de *reflexión sobre la lengua* en vez de enseñanza de la gramática, poniendo el aprendiz en el centro del proceso adquisitivo: «l'allievo [viene] condotto a riflettere sulle strutture grammaticali come si presentano nei testi di ogni tipo, ad sperimentarle nel proprio parlare e nelle proprie espressioni scritte» (Balboni, 2008). Por lo que respecta la formación del profesorado, en el bienio 1977-1978 el Ministerio, optando por una solución innovadora, activa el Proyecto Especial Lenguas Extranjeras (PSLS) con el objetivo de enviar docentes italianos al exterior (Estados Unidos, Francia y Alemania) para asistir cursos intensivos de educación lingüística y metodología didáctica. A la vuelta, el profesorado italiano, ahora formado, tiene cursos de 100 horas para los demás docentes, haciéndose cargo de la formación de una parte considerable de los profesores de lenguas extranjeras durante un entero decenio. En 1984 la Comunidad Europea pide que sea mejorada la oferta de enseñanza de los países miembros en una óptica de formación continua que va mucho más allá de los años de instrucción obligatorios por la ley. Lorenzetti (2008) resume muy claramente las directivas europeas:

- «Assicurare alle lingue ampio spazio nei curricoli nazionali;
- garantire la continuità di insegnamento delle lingue nei diversi gradi ed ordini di scuola;
- sviluppare negli alunni una conoscenza pratica della lingua studiata;
- migliorare le conoscenze linguistiche degli insegnanti;
- promuovere scambi linguistici e culturali fra i giovani.»

El año siguiente, con la realización de los Nuevos Programas para la escuela primaria se siguen las líneas adoptadas en 1979 para la secundaria, con la introducción de una lengua extranjera que tiene como principal objetivo el de educar a la pluriculturalidad, sin olvidar el concepto de competencia comunicativa. La elección de la lengua extranjera es libre y está relacionada con el contexto socio-cultural, sin embargo las familias están invitadas a tener en cuenta el valor funcional de la lengua inglesa. En 1986 la oleada de renovación llega a la escuela secundaria de segundo grado con la experimentación de los Programas de la Comisión Brocca, que tienen la misma estructura conceptual de los Nuevos Programas para la escuela secundaria y se ponen como objetivo la autonomía lingüística del aprendiz a la conclusión del ciclo de estudio. En 1992 con el Tratado de Maastricht se asiste al nacimiento de la Unión Europea que declara la diferencia lingüística y cultural como un valor fundante de sí misma e incluye en el artículo n. 126 (ahora artículo n. 149), las recomendaciones de 1984 acerca de la educación lingüística, declarando que a cada ciudadano europeo tiene que ser garantizada la educación en dos lenguas extranjeras, más su lengua materna. La identidad de la Unión se basa en el pluriliungüismo y pluriculturalismo:

> «The bilingual personality is viewed as superior to the monolingual and monocultural one; the latter is self-referential, self-centered, while EU is a multi-centered *empire* and needs culturally open-mindend citizens. (...) In olther words, bilingualism is not to be considered as an exceptional situation but as the normal way of being in the 21st century.» (Balboni, 2004).

En el documento llamado Libro Blanco (1995) se plantea la Unión como una sociedad de los conocimientos, en la cual instrucción y formación son vistos como los medios para perseguir el progreso y aumentar la ocupación, por consecuencia de la creciente movilidad internacional y de los avances tecnológicos, científicos y técnicos. En Italia, después de la experiencia PSLS, en 1998 al profesorado de lenguas están propuestos cursos de reciclaje que encuentran su finalidad en la de poner nuestro país al paso del estándar europeo: es el Proyecto Lenguas 2000 que se realiza a través de la colaboración de Rai Educational y permanece activo durante tres años. Además, aprovechando los Decretos del 1974, las escuelas secundarias empiezan a inserir una segunda lengua extranjera, que a menudo es el inglés, ya que las cátedras de la primera lengua extranjera son de francés. En el frente supranacional, en los primeros años del Nuevo Milenio se subsiguen sesiones extraordinarias (Lisboa 2000, Estocolmo 2001, Barcelona 2002) que declaran fundamental, en la política educativa de la Unión, la promoción de una renovación de los sistemas de formación e instrucción y el acceso a estos de toda la población en una óptica de formación continua (denominada con el acrónimo LLL, LifeLong Learning). Si por un lado las recomendaciones se vuelven en estrategias ambiciosas que dan tiempo a los países miembros hasta 2010 para desarrollar los sistemas educativos más de calidad del mundo, en Italia entre 2003 y 2004 con la Reforma Moratti hay una marcha atrás por lo que respecta la enseñanza de las lenguas extranjeras. En la escuela primaria se impone como única lengua el inglés, utilizando el profesorado profesionalmente formado en otras lenguas como docentes *genéricos* y, en consecuencia, distruyendo totalmente los esfuerzos de formación glotodidáctica planificados hasta aquel momento. En la escuela secundaria el inglés continua siendo estudiado durante tres horas semanales y la segunda lengua durante dos, sin embargo pronto se autoriza a sustituir la segunda lengua con dos horas más de inglés o, para los estudiantes extranjeros, utilizarlas para tener clases de italiano L2, anulando *de facto* cualquier tipo de relevancia educativa para la segunda lengua. Fiel al eslogan berlusconiano de las tres i «*infomatica, inglese, impresa*», la situación no mejora con la Reforma Gelmini del 2009 que elimina la obligación del estudio de la segunda lengua en la escuela secundaria. Balboni habla de «sciatteria, improvvisazione e disattenzione all'educazione» (2013) en cuanto la realización de unos de los principios fundantes de la Unión está totalmente desatendido. El estudioso habla de *evaporación* de la segunda lengua extranjera *reforma tras reforma* en la escuela secundaria de segundo grado (cfr Balboni, 2013) y «il problema della continuità con la seconda lingua studiata alle medie non viene, di fatto risolto ma affidato al caso, cioè alla composizione dell'organico della scuola.» (Caon, 2012). De toda manera, pese a la situación controvertida del sistema escolar italiano, los documentos de mayor relevancia que dan indicaciones a los docentes acerca los objetivos lingüístico que perseguir son: el Portfolio Lingüístico Europeo y las Indicaciones para el currículo del Ministerio de la Pública Istrucción de 2007 que ponen el logro del nivel A2 para la segunda lengua extranjera como para el inglés con la conclusión de la secundaria. En el ámbito supranacional, la Unión, con el Plano de Acción 2004-2006 y el Cuadro Estratégico para el Multilingüismo de 2005, que tiene duración decenal, ya no da recomendaciones, sino que se pone objetivos y tiempos para realizarlos de manera que pueda nacer un *imperio multilingüe y intercultural* que mueva la entera economía de la Unión. Es fundamental poner el acento el la cuestión de como el concepto de *inter*culturalismo se contrapone al *multi*culturalismo de Estados Unidos. Europa no aspira a la homologación, a una tolerancia vista como momento transitorio que llevará a la anulación de las diferencias, sino a una idea de respeto, de intercambio que lleva a la integración y interacción entre los pueblos, en esta idea es contenido el concepto de educación lingüística que perseguir.

2.2. La valencia educativa de la segunda lengua extranjera

Como hemos visto arriba, el estudio de una segunda lengua extranjera al lado del inglés y de la lengua materna no es un *lujo*, sino un *derecho* y una *necesidad,* ratificada por la Unión Europea, incluida en nuestra Constitución (cfr Balboni, 2013). Desde los años Setenta expertos de glotodidáctica como Titone, Freddi y la primera asociación ANILS de profesores de lenguas se declaraban favorables a la inserción de una segunda lengua extranjera en la escuela secundaria. Intentamos ahora recorrer las razones por la cuales nuestra Europa y expertos de educación glotodidáctica lo piden con fuerza.

a. Evitar el monolingüismo

La primera lengua extranjera conlleva los rasgos de la funcionalidad y de la necesidad; estos atributos se ponen en relación, sin duda, con el inglés percibido comunmente como indispensable lengua franca para las comunicaciones, los viajes, la navegación en la red, etc., pero no olvidamos que hasta los años Setenta la primera lengua extranjera de enseñanza en Italia era el francés, visto como refinada lengua de cultura y medio oficial de comunicación internacional. La segunda lengua, según los expertos de la *escuela veneciana* tiene que desarrollar el ámbito del puro placer, de la curiosidad, de la necesidad de explorar nuevos universos lingüísticos y culturales, ínsita en el hombre (en el niño, tanto como en el adolescente y en el adulto). La finalidad es una Europa plurilingüe y pluricultural en la cual haya cooperación entre estados, movilidad, intercambio de conocimientos científicos y técnicos sin la necesidad de apoyarse solamente en la lengua inglesa. En esta óptica de valoración de la diversidad en la unidad, el monolingüismo del inglés es visto como una restricción de las posibilidades de exploración del mundo. No olvidamos que una de las finalidades de la educación liungüística es la autopromoción «cioè la possibilità di procedere nella realizzazione del proprio progetto di vita avendo maggiore conoscenza del mondo e delle persone, maggiore ricchezza cognitiva, avendo imparato come si impara una lingua e quindi divenendo sempre più autonomi» (Balboni, 2008), en este ámbito formativo la segunda lengua es la lengua del *ser*, en contraposición con la lengua del *hacer*, el inglés. En definitiva:

> «Sull'utilità socializzante dell'inglese non esistono dubbi: ma proprio la globalizzazione lo ha deculturalizzato, strerilizzando i portati culturali che avevano un decennio fa: l'inglese contribuisce sempre meno *all'educazione* e sempre di più *all'istruzione*, per cui il ruolo formativo finisce per essere affidato alla seconda lingua straniera. Il valore aggiunto della seconda lingua straniera sta nel fatto che l'analisi comparativa non è più tra lingua-e-cultura italiana della propria identità e la lingua-senza-cultura inglese che costituisce il passaporto per il mondo, ma tra l'italiano e il tedesco o il francese o lo spagnolo, tutte lingue-e-culture.» (Balboni, 2008).

b. Valencias científicas del pluriinguismo

El primer estudio científico que demuestra los efectos positivos del bilingüismo es del 1962 por opera de Peal y Lambert en Canadá, sin embargo, en los años Ochenta-Noventa crece el interés por el componente neurobiológico y psicolingüístico del aprendizaje. Denes escribe:

> «Oltre il 50% della specie umana usa, seppur con gradi diversi di competenza e frequenza di utilizzazione, più di una lingua, parlata e/o scritta, nella vita di ogni giorno e si può quindi definire bilingue o plurilingue: tale percentuale è ovviamente destinata ad aumentare e non è quindi strano

che un numero sempre crescente di studi sia rivolto negli ultimi anni, allo studio delle basi neuronali del bilinguismo e alla chiarificazione della natura e rappresentazione dei processi cognitivi sottostanti l'apprendimento, l'uso e i rapporti fra le diverse lingue» (Denes, 2009).

Se distinguen dos formas de bilingüismo, el *sotractivo* y el *aditivo*: el primero excluye la lengua materna, el segundo es el más deseable y equilibrado, en cuanto desarrolla en paralelo la dos lenguas «creando così una vera personalità bilingue, ricca e armonica» (Luise, 2006). Uno de los más eminentes expertos de educación bilingüe es Jim Cummins que desarrolló *el principio de la interdependencia* según el cual las lenguas tienen diferencias superficiales, pero están constituidas por la misma base de procesos cognitivos y de reflexión profunda que, una vez adquiridos, mejoran las capacidades de elaboración general de las lenguas, demostrando así que la adquisición de una lengua se refleja de manera positiva en todo bagaje lingüístico. Además está demostrado cientificamente que un cerebro bilingüe hace frente mejor a las cuestiones de solución de problemas y tiene una mayor elasticidad en pasar de la modalidad de elaboración congitiva global a la analítica. En fin, gracias al mayor desarrollo cognitivo y a una reflexión lingüística profunda, a los sujetos bilingües le resulta más facil el aprendizaje espontáneo de las lenguas.

c. Reflexión interlingüística

Como hemos visto arriba, los Programas de 1979 explicitan, por primera vez, que la educación lingüística se compone de la totalidad de las lenguas estudiadas y tiene que seguir un recorrido común. Haciendo refencia a la interdependencia lingüística demostrada por Cummis, llegados a la escuela secundaria, los discentes tienen una experiencia lingüística que no tiene que ser ignorada y además es necesario que el profesorado actue con estrategias y metodologías comunes para aprovechar el desarrollo cognitivo existente. Muchos de los problemas que se enfrentan en el estudio de las lenguas pueden ser condivisos (las técnicas para resumir, la análisis textual, la terminología gramatical utilizada, etc.): «la sinergia è dettata dal buon senso ancor prima che da considerazioni glottodidattiche. (...) l'insegnamento di due lingue straniere è necessariamente un insegnamento *coordinato* e, per quanto possibile, *integrato*.» (Balboni, 2008).

d. Transfer de aprendizaje

Si hay integración y colaboración en el ámbito de la educación lingüística y el estudiante es puesto en el centro del proceso de aprendizaje, necesariamente él tiene que ser conciente del proceso de desarrollo de su habilidades y de las estrategias cognitivas que controlan y potencian su adquisición, de manera que estas pueden ser *transladadas* concientemente a otros contextos lingüísticos, en el aprendizaje formal de otra lengua o en la adquisición espontánea.

e. Comparación intercultural

La conquista del concepto de cultura y lengua como aspectos tan intímamente relacionados que no se puede hablar de la una sin la otra, es bastante reciente en la actuación operativa de escuela italiana (y todavía no se ha producido ni siquiera en su forma teórica en las ciencias de la educación de matriz norteaméricana e inglesa). Sin embargo, es necesario que la comparación intercultural lleve a un descentramiento cultural que no vea «el extranjero» como «el enemigo» en la acepción del primer Noveciento, sino que forme las nuevas generaciones a ser tanto ciudadanos europeos, como italianos. En términos prácticos hay que poner en marcha comportamientos que conllevan los valores de tolerancia, de interés para las diferencias culturales, de respeto, de aceptación y de puesta en discusión de los modelos culturales de nuestra identidad (cfr Balboni, 2007). Balboni, Caon, Luise difusamente ponen la cuestión de cómo la comunicación intercultural relacionada con valores culturales de base (conceptos de tiempo, espacio, respeto, etc.) y lenguajes extra-verbales, conllevan muchísimos más problemas comunicativos que los errores grammaticales, por los graves que sean. Por eso Balboni escribe acerca la necesidad de utilizar un modelo de competencia intercultural:

> «Nelle società complesse i modelli culturali variano con tale rapidità e si contagiano in maniere così imprevedibili, a opera di emigrazioni, turismo e mass media, che più che insegnare la «cultura» (…), si deve *insegnare a osservare una cultura*. Se c'è una dimensione in cui insegnare le lingue nelle società complesse significa soprattutto insegnare a imparare, questa è la cultura e civiltà del paese di cui si parla la lingua o dove si comunica usando una lingua franca. » (Balboni, 2008).

PARTE II

ANALISI EMPIRICA

CAPITOLO III:

L'indagine

Questo studio, come abbiamo già anticipato, è stato realizzato grazie ad un duplice contributo; da un lato, grazie all'esperienza di tirocinio formativo presso una scuola media dell'entroterra veneziano, si è resa possibile la realizzazione pratica della ricerca, fornendo il campione di studenti di lingua spagnola a cui è stato somministrato il questionario, dall'altra parte lo strumento della ricerca, ovvero il questionario è stato fornito dallo studio di Caon (2012) sulla percezione degli studenti della lingua francese, con qualche integrazione e modifica.

3.1. Scopo della ricerca

In una didattica incentrata sull'apprendente, nella quale i suoi bisogni, la sua personalità, le sue conoscenze ed esperienze pregresse, il suo stile cognitivo sono il perno dell'educazione linguistica riteniamo importante dare voce ai pensieri, alle richieste, alle proposte degli studenti, in modo che i ragazzi stessi, sentendosi al centro del processo didattico, possano dare suggerimenti che aiutino i docenti a sfruttare al massimo le loro capacità di apprendenti, nell'acquisizione linguistica. Punto fondamentale di indagine della ricerca è la motivazione che sta alla base di ogni sforzo cognitivo di acquisizione profonda. Come abbiamo già anticipato è importante capire l'atteggiamento con il quale gli studenti si pongono a studiare una lingua differente dall'inglese, che ormai è ritenuta indispensabile nell'era della globalizzazione. Sarà in seguito valutato se e in che modo cambia la motivazione nei confronti dello studio della lingua con l'evolvere dell'età dalla prima alla terza classe del ciclo della scuola media. La ricerca, inoltre, si pone l'obiettivo di indagare in che misura i materiali didattici, le metodologie e l'insegnante svolgono una funzione di facilitazione e motivazione all'educazione linguistica. Infine, anche se con rilevanza inferiore, soprattutto per il numero ridotto di interviste portate a termine, è stato chiesto agli insegnanti di dare un parere sulla percezione che pensano gli studenti abbiano della lingua spagnola e quali sono le metodologie, i materiali che preferiscono.

3.2. Il campione

Il campione sottoposto allo studio sulla percezione dello spagnolo è dato dall'intero numero di alunni che hanno studiato la lingua spagnola all'interno della scuola media "A. Gramsci" nell'anno scolastico 2013/2014. Sono stati somministrati in tutto 202 questionari a studenti di classi prime, seconde e terze e ai due insegnati, la professoressa Anita Nardo, docente di spagnolo e tutor durante il periodo di tirocinio e al professor Jesús Cruz Gallego, insegnante di madrelingua spagnola, che è intervenuto durante le ore di tirocinio e ha realizzato un laboratorio comunicativo in lingua spagnola con le classi seconde e terze per un ammontare di 28 ore, ovvero dedicando 4 ore per ogni classe. Per il tipo di ricerca messa in campo il numero dei casi studiati non è rilevante, poiché ciò che conta è la «enucleazione del maggior numero di aspetti e informazioni ricavabili dal caso umano singolo o contestuale» (Duccio, 1992), focalizzando l'attenzione sulla regolarità e sulla continuità di certi fenomeni. Si vuole precisare che il campione preso in esame è casuale e non fortemente significativo, anche se omogeneo, quindi si parlerà più precisamente di gruppo di informatori, anziché di campione empirico.

3.3. Metodologia della ricerca

Il presente studio si pone in un'ottica qualitativa, ovvero ha come obiettivo quello di indagare una realtà complessa come è quella della percezione degli studenti della didattica delle lingue.

> «Il concetto di qualità implica sempre un riferimento al soggettivo (…). Qualità sono le sensazioni, le percezioni, le emozioni e hanno la loro *sede* soltanto in chi sente, percepisce si emoziona» (Duccio, 1993)

Un'indagine qualitativa ha come obiettivo quello di interpretare dei processi, attraverso un metodo induttivo che prende in esame gli attori stessi del contesto di riferimento. Questo tipo d'indagine coincide perfettamente con lo scopo che ci siamo posti di dare la parola agli studenti affinché esprimano il loro pensiero sulla didattica della lingua spagnola. Come afferma Serragiotto (2012) «la percezione è quanto di meno quantitativo ci sia», infatti, come già argomentato in 3.1, lo scopo della ricerca è indagare la qualità dell'insegnamento linguistico non la quantità di lingua appresa dai ragazzi. A differenza di una ricerca quantitativa che si basa su ordini matematici e sulla categorizzazione di fenomeni, il ricercatore qualitativo cerca di indagare una realtà, analizzandone tutti i suoi aspetti, giungendo ad una visione d'insieme del contesto analizzato. Inoltre, come ribadito anche dallo studio di Caon (2012), Balboni afferma che è molto più utile chiedere alla persone cosa fanno per imparare, anziché cosa sanno, in modo da poter estrapolare il loro agire didattico, per questo motivo i quesiti dello studio verteranno su esperienze passate, su ipotetici consigli da somministrare, su opinioni operative personali e così via.

3.4. Strumenti d'indagine

Lo studio è stato portato a termine utilizzando un questionario, che è sembrato lo strumento più efficace per la familiarità e facilità di esecuzione da parte degli studenti da un lato e per la possibilità di redigerlo plasmandolo alla dimensione qualitativa della ricerca dall'altro. Siamo consapevoli dei limiti che il questionario pone, poiché come sottolineato da Balboni (2003) la visione della realtà del ricercatore può condurre alla ideazione e redazione di domande che indirizzino inconsapevolmente le risposte degli *informant*, per questo motivo nel questionario troviamo oltre a domande dicotomiche (sì/no) ed a scelta multipla, domande aperte che prevedono la giustificazione della domanda a crocette precedente o che stimolino il pensiero personale *dell'informant*. Il questionario consta di 5 sezioni che indagano i vari nuclei di ricerca: la motivazione (A), l'insegnante (B), la metodologia (C), la metacognizione (D) e i materiali didattici (E). Ciascuna lettera alfabetica nel questionario indica infatti un diverso blocco tematico di quesiti. Il questionario consta di 19 domande che prevedono per lo più risposte aperte, per coerenza con l'obiettivo che ci siamo posti di lasciare agli studenti lo spazio per esprimere le loro idee, anche se ciò ha reso più lunga e meno agevole l'analisi dei dati. Per lasciare piena libertà di espressione i questionari sono stati compilati in forma anonima, tuttavia si richiedeva agli studenti di indicare la classe, il sesso, la nazionalità e l'età al fine di avere più informazioni riguardo al contesto d'apprendimento di ogni singolo studente. Le integrazioni apportate rispetto al questionario di Caon (2012) riguardano l'aggiunta di 3 domande che richiedevano una risposta a crocette per quanto riguarda il blocco C, ovvero la parte d'indagine relativa alla metodologia e una riguardante i materiali (E), che si focalizzava in particolare sugli strumenti didattici

aggiuntivi al libro di testo. Una precisazione va fatta per quanto riguarda la domanda 8a. che risulta collocata nel blocco B anche se in realtà fa parte della sezione della metacognizione, ciò è stato fatto per facilitare gli studenti poiché le due situazioni ipotetiche descritte sono analoghe, anche se rivestono due campi d'indagine diversi. In linea con il questionario proposto da Caon (2012) si è optato per uno stile chiaro, che desse ampio spazio per la redazione delle risposte aperte (che contenevano un numero superiore di righe rispetto alla versione riportata di seguito), con indicazioni semplici e con la divisione in blocchi tematici per dare l'idea della chiara strutturazione dello strumento d'indagine. Inoltre, anche se non si è ritenuto necessario riprendere la numerazione ad ogni nuova sezione, si è optato per scindere le domande in più punti contrassegnati da lettere (8., 8a., 8b.) in modo da far sembrare il questionario più breve di quanto lo fosse nella realtà. I questionari sono stati tutti consegnati in forma cartacea durante il periodo di tirocinio della ricercatrice. E' importante sottolineare come prima della consegna e redazione dei questionari sono sempre stati esplicitati gli scopi della ricerca per motivare gli studenti ad una compilazione responsabile e il più possibile accurata ed aderente alla realtà. Inoltre sono stati esortati gli studenti a sfruttare tutto lo spazio a disposizione per esprimere il proprio punto di vista ed è stato concesso loro tutto il tempo di cui avevano bisogno per permettere che le domande aperte venissero compilate in maniera esaustiva. A riguardo delle classi prime c'è da specificare che il questionario è stato somministrato loro tra Febbraio e Marzo, perciò gli apprendenti hanno avuto modo di maturare una percezione della lingua spagnola abbastanza esaustiva, da permettere loro di dare dei giudizi che non siano basati solamente su preconcetti pregiudizievoli. Infine, per quanto riguarda le classi seconde e terze, i questionari sono stati somministrati in seguito all'esperienza con il lettore madrelingua, poiché si è ritenuto che tale laboratorio comunicativo potesse fornire agli studenti coinvolti, nuovi spunti e stimoli per quanto riguarda la percezione della lingua spagnola.

Gli insegnanti, invece, hanno risposto ad un'intervista strutturata del tutto simile a quella realizzata nello studio *Aimes-tu le français?* (2012) che è stata inviata loro telematicamente, per la quale sono stati invitati a rispondere più ampiamente possibile. E' stata scelta la modalità telematica per poter permettere agli insegnanti di redigere le risposte in tutta calma senza dare loro limiti di spazio o di tempo. L'intervista consta di quattro domande che si incentrano sulla motivazione, sul ruolo degli strumenti didattici e sulle metodologie messe in campo. Lo stile utilizzato per l'intervista ricalca quello utilizzato per il questionario, ovvero vengono usate espressioni chiare, senza preamboli introduttivi o terminologia sofisticata, per arrivare subito al cuore delle questioni. Infine, per quanto riguarda l'insegnante madrelingua l'intervista gli è stata fornita previa traduzione in lingua spagnola.

3.5. Il questionario: la voce degli apprendenti

Blocco A: la motivazione

A

1.Tu studi spagnolo perché

□ l'hai scelto tu

□ l'ha scelto la tua famiglia

□ lo ha scelto la scuola

2. Pensi che lo spagnolo possa esserti utile in futuro?

□ sì

□ poco

□ no

Perché_____

3. Sei mai stato in Spagna?

□ sì

□ no

Se sì , ti è piaciuto? Che cosa ti è piaciuto?_____

Se no, hai voglia di andarci?_____

Perché?_____

4. Avresti preferito un'altra lingua?

□ no, mi va bene lo spagnolo

□ avrei preferito il/lo _____, perché_____

4.b. Tra lo spagnolo, il francese ed il tedesco quale preferiresti studiare? Perché?

_____

5. La lingua spagnola ti piace (se non ti piace, vai al punto 6);
puoi scegliere anche più di una risposta
(se un po' ti piace e un po' no, rispondi alla domanda 5 e alla domanda 6):

a. la lingua spagnola ti piace perché:

□ è piacevole da ascoltare

□ somiglia all'italiano

□ per la sua scrittura

□ è facile

□ è diversa da altre lingue studiate

□ altro (scrivere perché)_____

b. il fatto che la lingua spagnola ti piace è legato al modo in cui viene insegnata?
□ sì
□ poco
□ no
Perché_____

6. La lingua spagnola non ti piace
perché_____

b. il fatto che la lingua spagnola non ti piace è legato al modo in cui viene insegnata?
□ sì
□ poco
□ no
Perché_____

> «Acquisire è uno sforzo: la mente deve «accomodare» (…) le nuove informazioni, integrarle nella propria architettura e ciò comporta un ridisegno delle sinapsi, cioè dei collegamenti chimico-elettrici tra neuroni del cervello. Quindi il hardware e il software mentale compiono uno sforzo notevole: l'energia per fare questo (…) viene dalla motivazione». (Balboni, 2009)

Così definisce Balboni la motivazione, come il motore dell'acquisizione che richiede un notevole sforzo, poiché senza di essa *l'input* non si trasforma in *intake* (Schumann, 1997) e qualsiasi tentativo didattico risulta vano. Ecco perché la motivazione è il primo ambito sotto analisi, essa è una condizione *a priori* dell'apprendimento linguistico. Le domande 1. e 3. indagano il *prima,* ovvero chi è stato il fautore della scelta della lingua da studiare e se si sono già instaurate esperienze nella terra d'origine della lingua, che hanno potuto innescare fenomeni motivanti. Il *presente,* ovvero la fase *attiva,* viene indagato con la domanda sulla preferenza di un'altra lingua e con la percezione positiva o negativa della lingua studiata si indaga come lo spagnolo sia considerato di per sé e in correlazione con altre lingue straniere, giudicate inferiori per importanza all'inglese e quindi possibili *rivali* tra loro. Infine, se lo studio dello spagnolo sia o meno utile nel *futuro* sarà rivelato dagli studenti dalla domanda 2. Come esplicitato da Caon (2012) le domande 5b. e 6b. introducono il nuovo blocco tematico riguardante la figura dell'insegnante, Caon infatti afferma che spesso gli studenti attribuiscono caratteristiche alla lingua studiata che in realtà sono frutto delle pratiche dell'insegnante.

Blocco B: l'insegnante

B

7. Quali sono le caratteristiche che, secondo te, deve avere un buon docente di lingua spagnola? (Prova a pensare a che attività dovrebbe fare, che atteggiamento dovrebbe avere con gli studenti, ecc.)
Per me un buon professore di spagnolo deve:
_____

8. Secondo te, impareresti più facilmente la lingua spagnola con: (puoi scegliere anche più di una risposta. Fai una croce sopra la/le risposta/e che hai scelto)

□ un docente madrelingua che parla solo spagnolo in classe

□ un docente madrelingua che parla italiano e spagnolo in classe

□ un docente italiano che parla solo spagnolo in classe

□ un docente italiano che parla italiano e spagnolo in classe

Spiega perché

_____

8b. Che consiglio daresti ad un nuovo professore di spagnolo per insegnare bene nella tua classe?

_____

Lo scopo delle domande focalizzate sulla figura dell'insegnante hanno il fine di estrapolare il tipo di percezione degli studenti per quanto riguarda gli atteggiamenti e le pratiche che essi considerano maggiormente efficaci e piacevoli. Partendo dal presupposto che l'impostazione comunicativa, quindi in lingua straniera, è ritenuta maggiormente innovativa e si contrappone alla *tradizione* che prevede spiegazioni nella madrelingua degli apprendenti, la domanda 8. vuole indagare che tipo di percezione hanno gli studenti, ovvero se preferiscano una didattica tradizionale o comunicativa, delineando la figura di un'insegnante di qualità.

Blocco C: la metodologia

C

9. Scrivi un momento in cui ricordi di aver studiato spagnolo volentieri o divertendoti e spiega perché:

_____

Perché

_____

10. Scrivi un momento in cui hai studiato spagnolo con difficoltà o annoiandoti e spiega perché:

_____

Perché

_____

11. Preferisci lavorare:

□ da solo

□ in gruppo

□altro_____

12. Ti sembra di apprendere meglio lo spagnolo:

□ leggendo

□ scrivendo

□ ascoltando

□ parlando

□altro:_____

13. Preferisci attività: (massimo 3)

□ orali

□ di ascolto

□ di scrittura

□ di vocaboli

□ di grammatica

□ di pronuncia

□ inerenti alla cultura spagnola

□ altro:_____

Indagando il tema della metodologia, le domande 9. e 10. richiedono l'evocazione di una esperienza positiva e una negativa nello studio della lingua. I quesiti ricalcano la teoria di Schumann (1997) legata al piacere che prevede ci sia motivazione e, di conseguenza, acquisizione linguistica profonda a patto che lo stimolo sia ritenuto nuovo, attraente, fattibile, efficace e non metta a rischio l'immagine sociale dell'apprendente. Alla luce di ciò, le esperienze positive descritte avranno prodotto un'interiorizzazione della lingua, a differenza di quelle negative. Ciò ha lo scopo di analizzare quali sono i punti di forza e quali quelli di debolezza della metodologia applicata all'apprendimento della lingua spagnola. Le domande chiuse che seguono vogliono mettere meglio a fuoco le preferenze degli studenti indagando la modalità didattica preferita, quali siano le abilità che desiderano esercitare e quali tipologie di attività didattiche ritengano migliori.

Blocco D: la metacognizione

D

8a. Un nuovo studente appena arrivato nella tua scuola sta per iniziare a studiare spagnolo. Dagli/dalle un consiglio per imparare più facilmente:

_____

14. Cosa potrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio dello spagnolo?

_____

15. Cosa potresti fare tu per rendere più piacevole lo studio dello spagnolo?

_____

Imparare ad imparare, ovvero essere consapevoli del proprio stile cognitivo, conoscere la propria personalità, le strategie d'apprendimento più efficaci, il tipo di intelligenza che ci caratterizza è una questione spesso sottovalutata nella pratica didattica, ma è di vitale importanza per poter sostenere la motivazione all'apprendimento nel lungo periodo ed arrivare ad una certa maturità ed autonomia nella riflessione e nello studio della lingua. Per questo motivo il consiglio da dare ad un amico, le modalità operative che potrebbero attuare l'insegnante e l'alunno stesso per favorire l'apprendimento, hanno come scopo quello di cogliere di che tipo di strategie metacognitive gli studenti facciano uso e quali ancora non padroneggino.

Blocco E: il materiale didattico

E

16. Il libro di testo di spagnolo ti piace?

(Se ti piace un po' sì e un po' no, scrivi perché sì e perché no)

□ sì

□ no

□ un po' sì e un po' no

Perché? Che cosa (non) ti piace?

_____

17. Che cosa metteresti tu in un libro di spagnolo? Scegli una cosa che dovrebbe esserci nel tuo testo ideale (immagini, regole di gr1ammatica, foto, esercizi ripetitivi, giochi ecc.) e spiega il perché

_____

Perché

_____

18. Preferiresti imparare lo spagnolo:

□ con registratore

□ con il proiettore

□ al PC

□ alla lavagna

□ con la TV

□con giochi

□ con cartelloni frutto di lavori di gruppo, ricerche

Come è stato evidenziato da studi neurolinguistici (Schumann, 1997) il materiale didattico proposto dai docenti può svolgere un'azione assai motivante. Partendo da questo presupposto, le domande aperte 16. e 17. cercano di individuare le caratteristiche principali di un buon libro di testo, secondo i ragazzi. La domanda chiusa che segue vuole ampliare la *visuale* aprendo il campo anche alle glottotecnologie (televisore, computer, proiettore), alla dimensione ludica (giochi) e cooperativa (lavori di gruppo, ricerche).

Blocco F: considerazioni libere

F

19. Vuoi scrivere qualcos'altro sullo spagnolo?

_____

L'ultima domanda viene presentata per colmare la lacuna del questionario di essere uno strumento che in qualche modo semplifica e deforma una realtà complessa come quella della percezione della didattica delle lingue. Dopo una serie di domande preordinate e mirate ad indagare aspetti specifici (anche se tutto il questionario ha lo scopo di dare spazio alle considerazioni dei ragazzi) si permette allo studente di ribadire un concetto importante oppure spaziare, aggiungendo ciò che nel questionario non è contenuto, dando un'interpretazione personale all'intero strumento d'indagine.

3.6. L'intervista strutturata: la prospettiva degli insegnanti

Nella tua esperienza, quale idea hanno gli studenti sull'utilità del spagnolo e quale ruolo ha l'aspetto utilitaristico nella motivazione allo studio di una lingua diversa dall'inglese? Tu come intervieni a questo proposito?
L'elemento culturale (feste locali, monumenti, cibi, tradizioni, ecc) svolge davvero un ruolo motivante, come spesso si afferma? Come bisogna presentarlo agli studenti, a tuo avviso, perché sia efficace?
Quali sono secondo te le caratteristiche che i materiali didattici come libri di testo o siti internet devono avere per contribuire alla motivazione?
Quali sono a tuo avviso le scelte metodologiche per creare, da un lato, e per sostenere, dall'altro, la motivazione allo studio del spagnolo? Tu come intervieni a questo proposito?

In Caon (2012) si sottolinea che l'intervista strutturata ha lo scopo dare voce agli insegnanti fornendo «la stessa realtà da un altro punto di vista». Nella prima domanda il focus sta nell'intervento dell'insegnante sulla motivazione e per quanto riguarda la percezione degli insegnanti sulla motivazione degli studenti sarà interessante confrontare i risultati. Proseguendo con la seconda domanda possiamo notare che la prima parte della domanda appare avere una risposta ovvia, tuttavia ciò che ci interessa indagare sono le pratiche che gli insegnanti ritengono efficaci da mettere in campo. Il terzo quesito pone la questione di offrire agli studenti materiale didattico motivante e la quarta si focalizza sulle metodologie più efficaci da attuare.

3.7. Analisi e discussione dei dati del questionario

Di seguito riporteremo i dati emersi dal questionario, passando in rassegna volta per volta ogni singolo quesito. Per quanto riguarda le procedure di tabulazione dei dati, i questionari sono stati esaminati dalla ricercatrice che ha utilizzato un foglio di calcolo per realizzare la banca dati contenente i valori e per creare i grafici che daranno visivamente l'idea dell'ammontare delle preferenze. Dei complessivi 202 questionari, 3 sono stati ritenuti nulli poiché in due casi non è stata data risposta a nessuna domanda aperta e nel terzo caso le risposte non potevano essere considerate nè ammissibili nè coerenti. Si procederà con l'analisi e la discussione dei dati in termini assoluti per poi presentare i risultati in ottica contrastiva. All'interno del contesto d'indagine sono state estrapolate alcune categorie, poiché pensiamo che questo tipo di analisi possa portare ad una individuazione più accurata delle variabili che intercorrono nel processo della didattica delle lingue all'interno dell' *ecosistema* sotto analisi. Tuttavia, per rendere l'analisi dei dati più agevole si commenteranno solo gli aspetti che si discostano dall'analisi generale fatta in precedenza. Le categorie analizzate tra loro in ottica contrastiva sono:

a. Studenti maschi e studentesse femmine partendo dal presupposto che le due categorie indicate abbiano una diversa *sensibilità* e *attitudine* all'apprendimento delle lingue, basti pensare ai licei linguistici o alle Facoltà di Lingue negli Atenei italiani frequentati in larga maggioranza da ragazze,
b. Studenti delle classi prime, seconde e terze, considerando il percorso di maturazione che avviene all'interno del ciclo scolastico della scuola media, nel quale gli apprendenti giungono *bambini* e ne escono *adolescenti*,
c. Studenti italiani e studenti stranieri, poiché la presenza di immigrati fornisce al tessuto sociale una importante ricchezza linguistica e culturale, che nella scuola viene amplificata dalle relazioni

interpersonali. Volgiamo confrontare le differenze di percezione tra studenti italiani e stranieri, considerando che il background culturale di quest'ultimi e la loro probabile esperienza di bilingui possano portare a valutare in modo differente l'apprendimento di una seconda lingua straniera.

Come ultima precisazione puntualizziamo che l'analisi che seguirà si adatterà alla conformazione delle domande e soprattutto alla ricezione di esse, attraverso le risposte degli studenti, perciò in base al singolo caso, verrà ad esempio analizzata congiuntamente la domanda e la sua giustificazione o meno, oppure in alcuni casi per la quantità, ricchezza e varietà di opinioni le risposte verranno suddivise in *etichette* discusse singolarmente.

3.7.1. Il questionario somministrato agli studenti

A. La motivazione

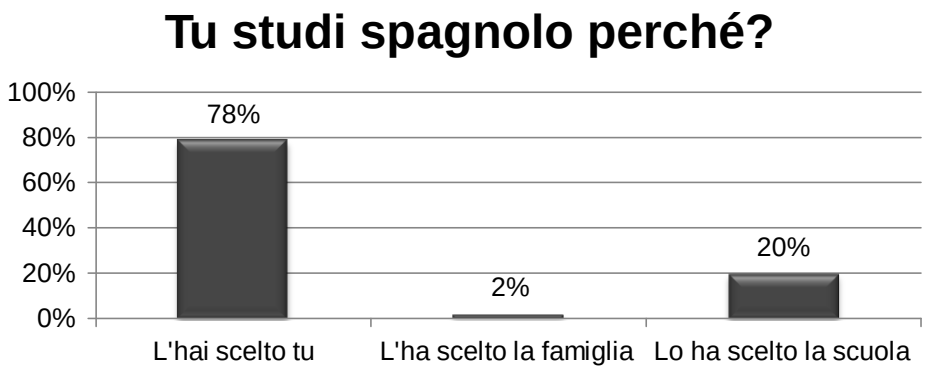
Domanda A1.

1.Tu studi spagnolo perché

□ l'hai scelto tu

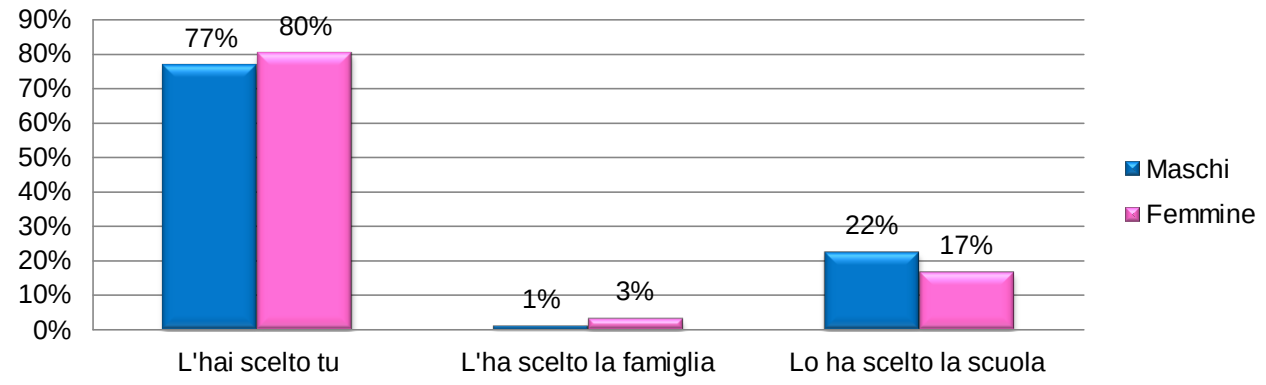
□ l'ha scelto la tua famiglia

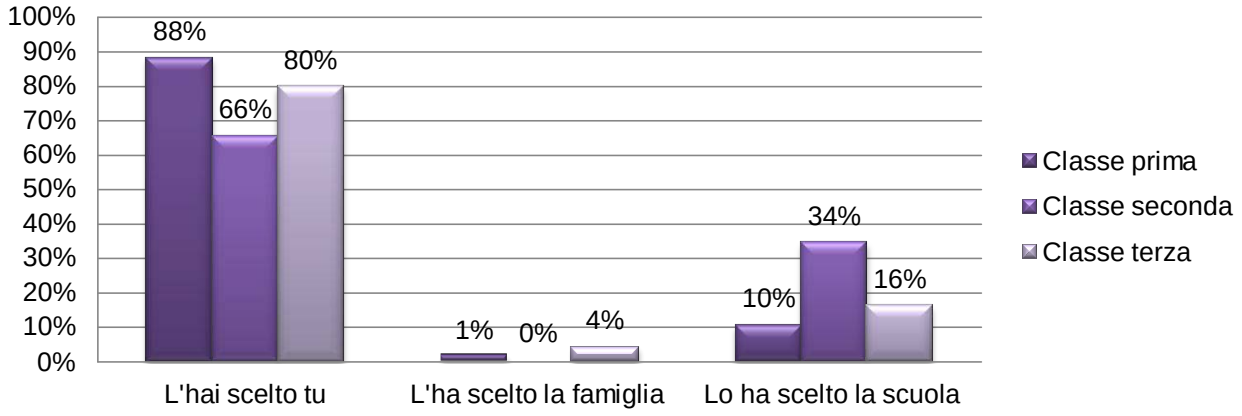
□ lo ha scelto la scuola

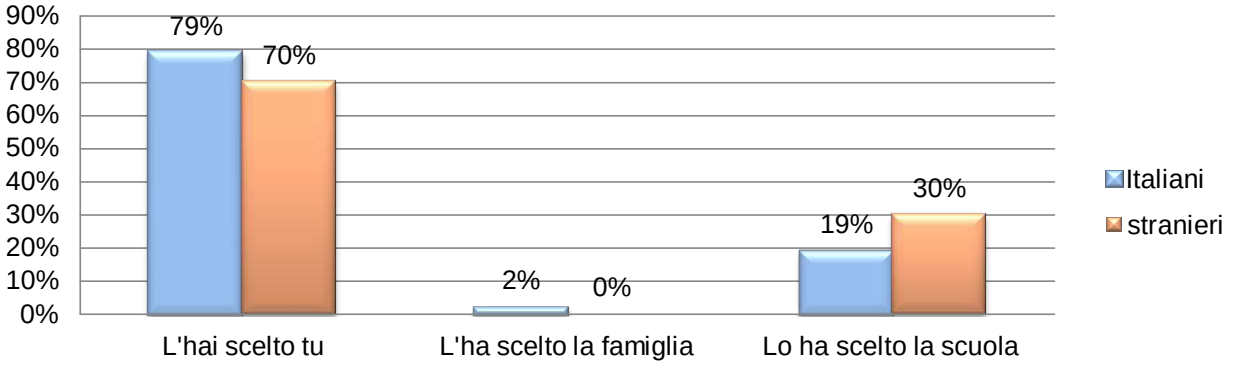


Come possiamo vedere dal grafico risulta che la famiglia rivesta un ruolo quasi ininfluente nella scelta linguistica dei ragazzi, la scuola rivesta un ruolo marginale, lasciando agli studenti stessi l'elezione dello spagnolo come seconda lingua straniera. La possibilità di scelta da parte degli apprendenti stessi ci fa dedurre un alto grado di motivazione allo studio, per lo meno allo stadio iniziale del ciclo della scuola media. Dobbiamo sottolineare che per l'età preadolescenziale degli apprendenti sotto esame sembra alquanto insolito che la famiglia rivesta un ruolo tanto marginale (la domanda di preiscrizione alla scuola media, che include la preferenza per la seconda lingua straniera, si presenta tra i 9 e i 10 anni d'età), possiamo dunque ipotizzare che la famiglia si trovi concorde con la scelta del ragazzo o addirittura la incoraggi, influenzando positivamente la percezione della lingua, dando tuttavia l'impressione all'apprendente di aver intrapreso questa decisione da solo. Infine è da sottolineare che l'Istituto Comprensivo sotto esame, rappresenti un caso virtuoso nel quale le richieste dei ragazzi vengono ascoltate in larga maggioranza. Non in tutte le scuole la scelta della seconda lingua straniera può essere effettuata secondo le preferenze degli studenti, poiché ciò dipende dall'organico della scuola e dal numero di cattedre di seconda lingua straniera che devono essere ricoperte.

Analisi contrastiva







Dai grafici proposti emerge che sembrano essere maggiormente svantaggiati nella scelta della lingua gli studenti delle classi seconde e i ragazzi stranieri poiché, ad essi un percentuale più alta della media generale sembra essere stato imposto dalla scuola la seconda lingua straniera da studiare. Tuttavia, le percentuali risultano basse in tutte le categorie prese in analisi. Infine, in tutte le categorie l'opinione della famiglia sembra avere un ruolo del tutto marginale.

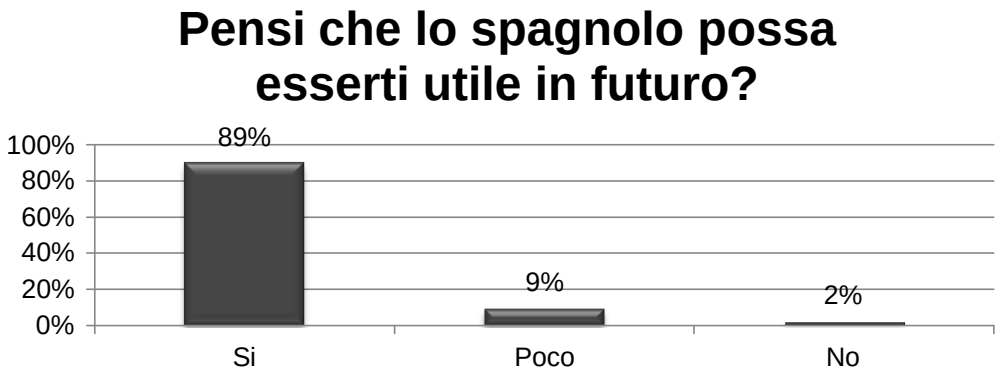
Domanda A2.

2. Pensi che lo spagnolo possa esserti utile in futuro?

□ sì

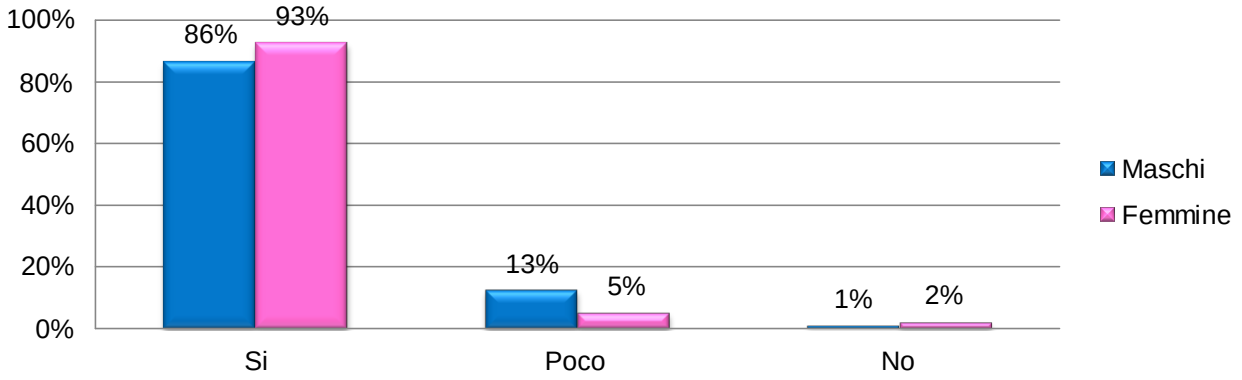
□ poco

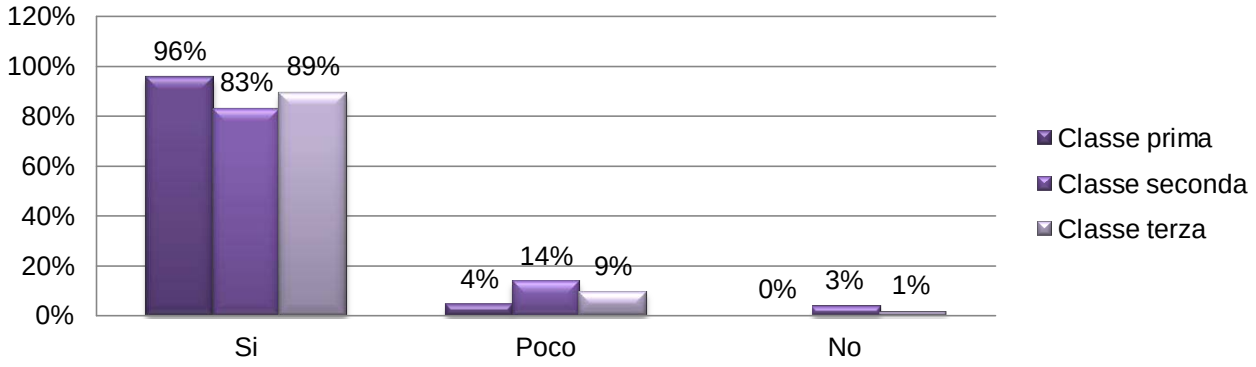
□ no

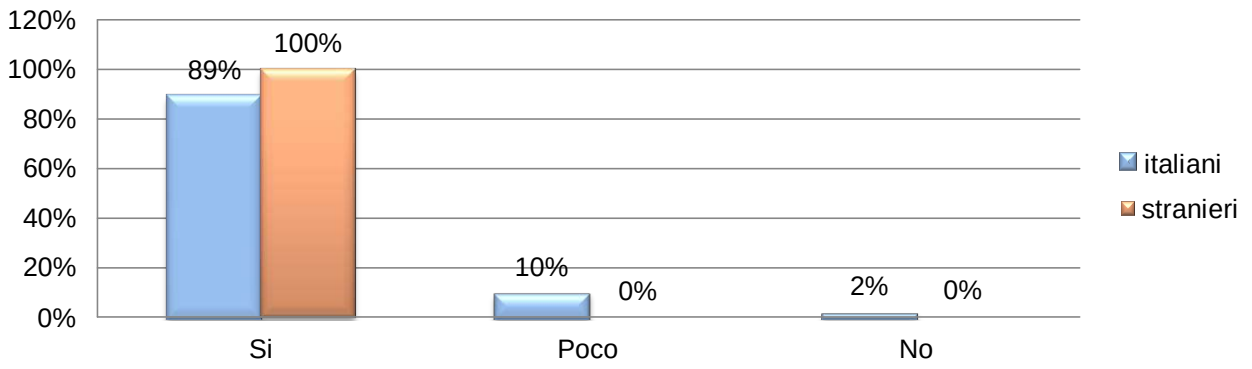


Il termini assoluti, anche per quanto riguarda il secondo quesito, sembra che gli studenti non abbiano dubbi sull'utilità dello studio della lingua spagnola, dimostrando un'importante motivazione *proattiva.* Di seguito analizziamo le differenze tra le varie categorie contrapposte sviluppate.

Analisi contrastiva

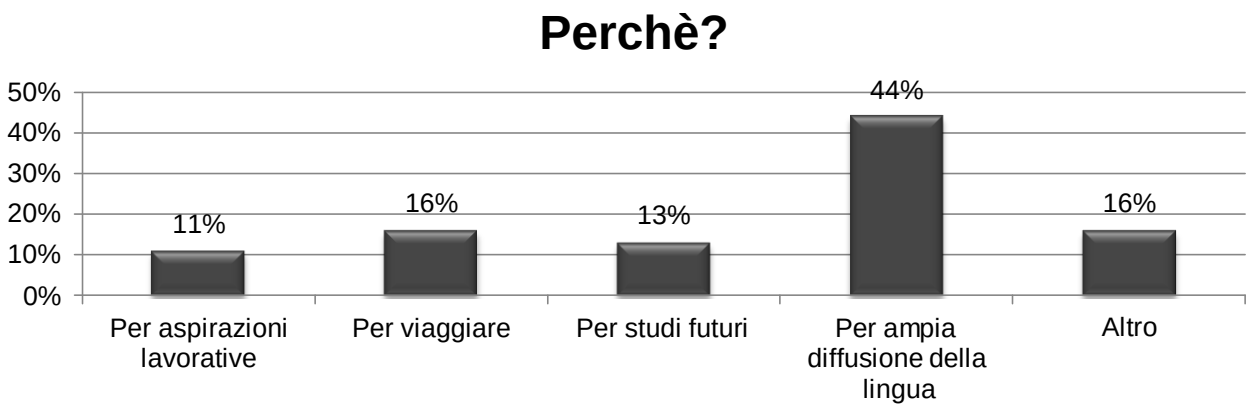






Dall'analisi comparativa delle varie categorie sotto analisi notiamo che sono gli studenti maschi ad essere più scettici sull'utilità della lingua in una proiezione futura, insieme agli studenti delle classi seconde. Al contrario, é importante sottolineare che la totalità degli apprendenti stranieri dichiara di ritenere utile lo spagnolo in una prospettiva futura, ciò é indicativo del fatto che la loro esperienza di apprendenti Italiano L2 o comunque con esperienze di bilinguismo nel loro bagaglio esperienziale, siano più sensibili alla ricchezza data dalla conoscenza di altre lingue.

Perché_____



Dal grafico sembra essere ampiamente chiaro agli studenti che la lingua spagnola sia utile *in primis* per un fattore utilitaristico, poiché essa é la seconda lingua al mondo per numero di parlanti (circa 500 milioni di persone) e si trova al secondo posto come lingua per le comunicazioni internazionali. Per saggiare l'opinione diretta dei ragazzi, di seguito proponiamo alcune risposte che abbiamo selezionato e catalogato sotto varie *etichette* per rendere più agevole la loro lettura e interpretazione.

Si

a. Per aspirazioni lavorative

«Nel mio lavoro potrebbe essere richiesto l'uso della lingua spagnola»,
«Per il lavoro che farò mi servirà»,
«Nel mondo del lavoro è utile conoscere le lingue straniere»,
«Per il lavoro, se non sai l'inglese»,
«Penso che con il lavoro che andrò a fare mi servirà molto»,
«Ho la possibilità di trovare lavoro in altri paesi»,

«Vorrei insegnare spagnolo».

b. Per viaggiare

«Serve molto per il turismo»,

«Credo che in futuro mi servirà quando viaggerò»,

«Mi piacerebbe visitare i paesi in cui si parla spagnolo»,

«Può essere utile quando viaggi»,

«Andrò in Spagna».

c. Per studi futuri

«Voglio andare a fare una scuola superiore in cui si può studiare anche lo spagnolo»,

«Vorrei intraprendere la strada del liceo linguistico»,

«Sto pensando di studiare lingue e diventare traduttrice».

d. Per l'ampia diffusione della lingua

«È una lingua molto in uso, quasi come l'inglese»,

«È la seconda lingua usata al mondo e quindi sarà molto utile»,

«È una lingua molto parlata e in via di sviluppo»,

«Milioni di persone lo parlano».

e. Altro

«E' sempre un ampliamento della cultura anche se nel progetto di vita non mi servirà»,

«Adesso [=al giorno d'oggi] bisogna sapere almeno qualche lingua»,

«Magari diventa una lingua ufficiale parlata in tutto il mondo»,

«E' una lingua molto facile e anche interessante e penso che servirà in futuro».

Poco/no (le giustificazioni sono state accorpare per l'esigua percentuale che hanno totalizzato)

«Nella scuola che vado a fare non mi serve tanto»,

«Lo spagnolo non si parla in tanti posti»,

«Non vado a fare un linguistico e potrà servirmi se vado in Spagna»,

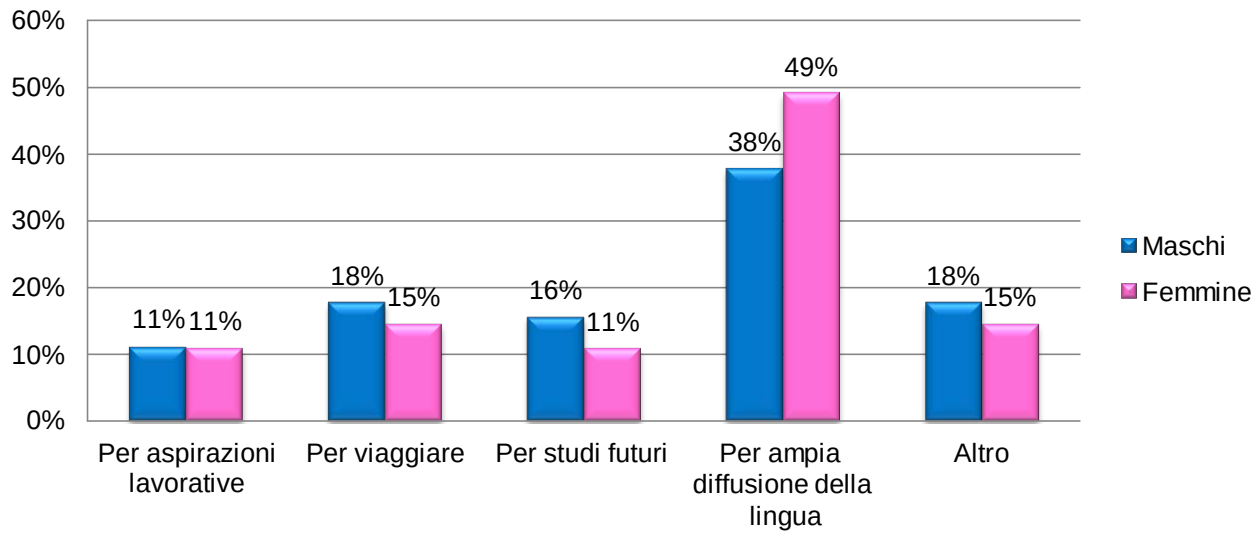
«Non credo di usarlo molto»,

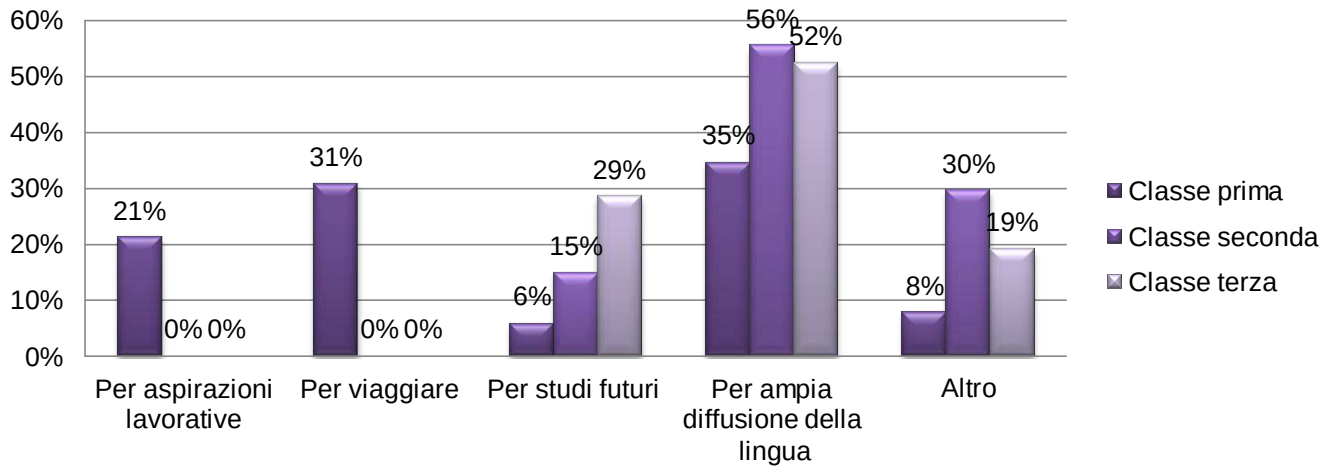
«Non ho intenzione di andare in Spagna»,

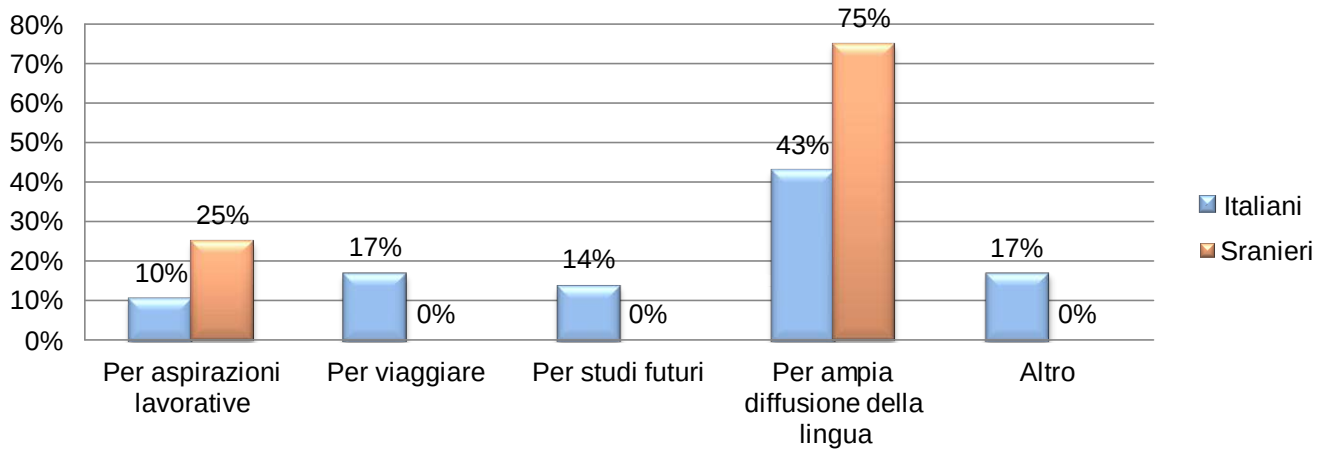
«Non si parla in tutte le Nazioni»,

«Secondo me è più utile l'inglese».

Analisi contrastiva







Confrontando i grafici proposti si nota come siano gli studenti stranieri quelli maggiormente consapevoli dell'utilità legata alla grande diffusione dello spagnolo, si evince inoltre che essi pensano che la lingua possa essere utile loro nel mondo del lavoro. Per quanto riguarda la differenza registrata nelle varie classi, gli studenti più giovani lo ritengono utile per poter viaggiare e lavorare, al contrario delle classi terze che

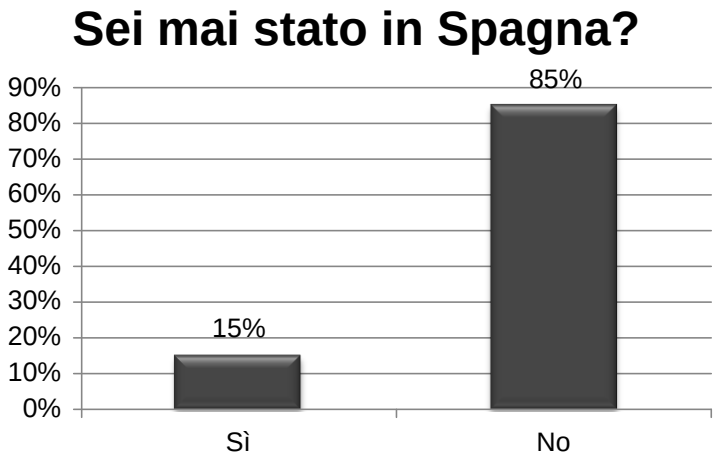
intendono proseguire con lo studio nella scuola superiore e sono anche più consapevoli, insieme alle classi seconde, del fatto che la lingua é molto diffusa nel mondo.

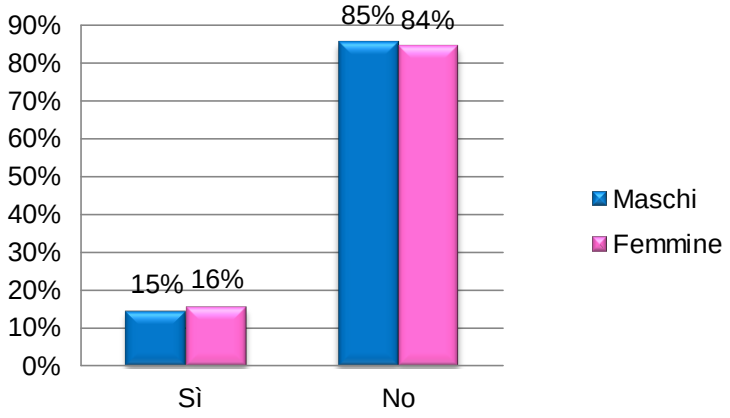
Domanda A3.

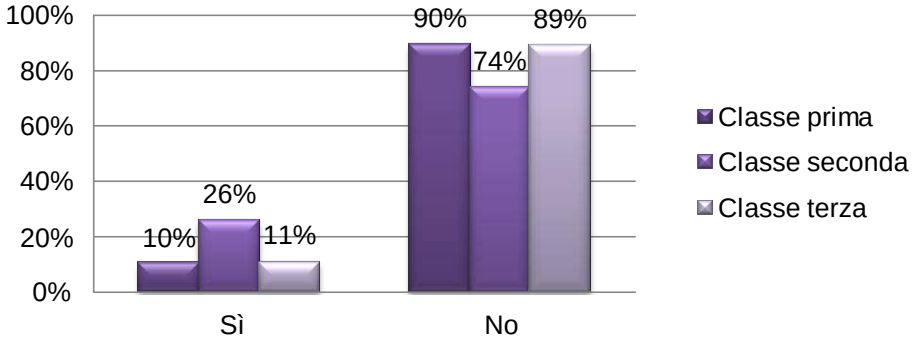
3. Sei mai stato in Spagna?

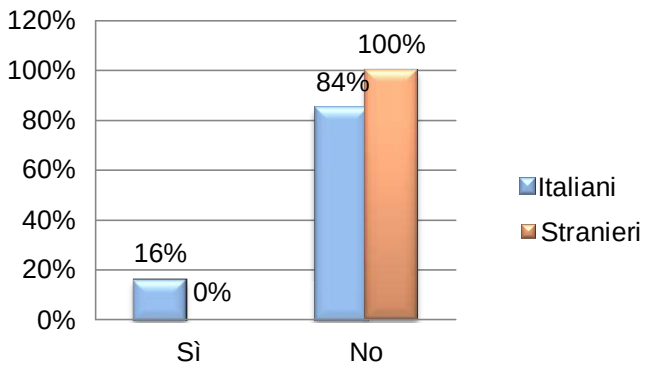
□ sì

□ no



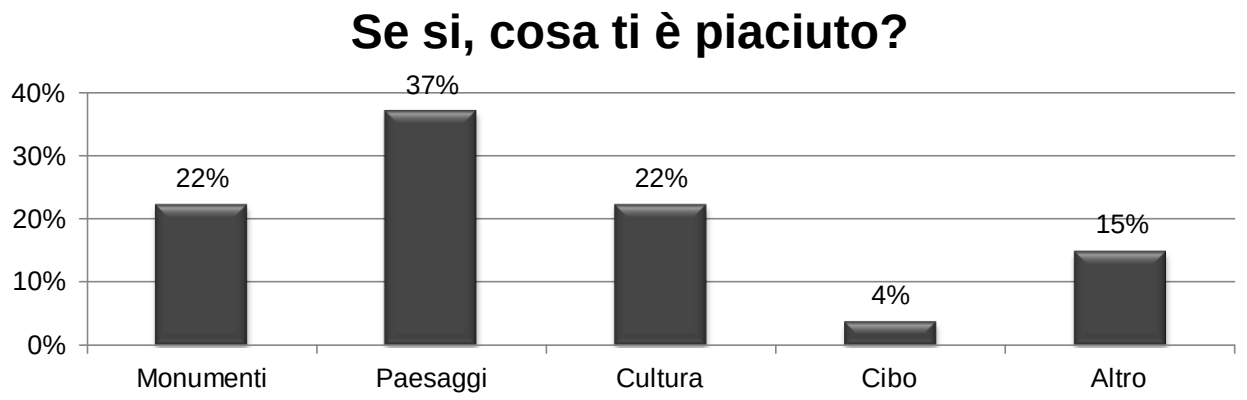






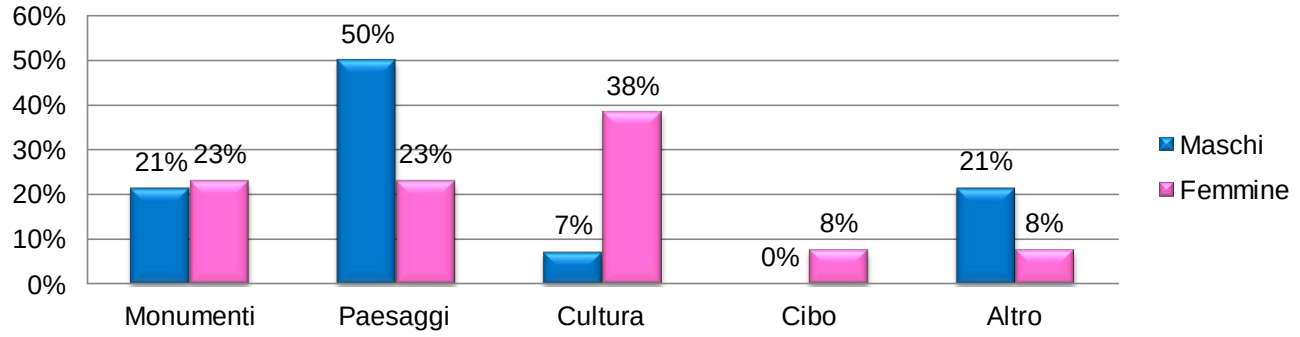
Dall'analisi comparativa per categorie emerge che i ragazzi di seconda abbiano avuto maggiori opportunità di visitare la Spagna, al contrario, nessun ragazzo straniero ha ancora avuto l'occasione di visitarla.

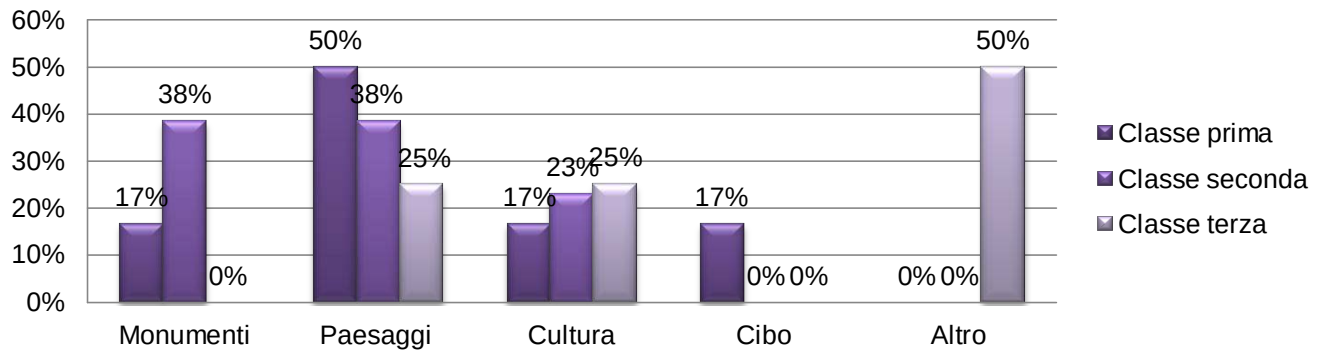
Se sì , ti è piaciuto? Che cosa ti è piaciuto?



Gli studenti che dichiarano di essere stati in Spagna sono una percentuale abbastanza bassa rispetto al totale, comunque sia la quasi totalità si ritiene soddisfatta dell'esperienza. Grandi attrattive sono date dalle coste spagnole, mete di vacanze estive (Isole Baleari, in particolare), da Barcellona che supera di gran lunga la capitale Madrid per menzioni fatte. Inoltre, il cibo, la «solarità», la «cordialità» e l'«accoglienza» delle persone sono altre considerazioni ricorrenti, oltre alla buona cucina. Alcuni nominano in particolare monumenti che li hanno interessati, tuttavia anche le squadre di calcio quali Real Madrid e Barcelona richiamano interesse.

Analisi contrastiva



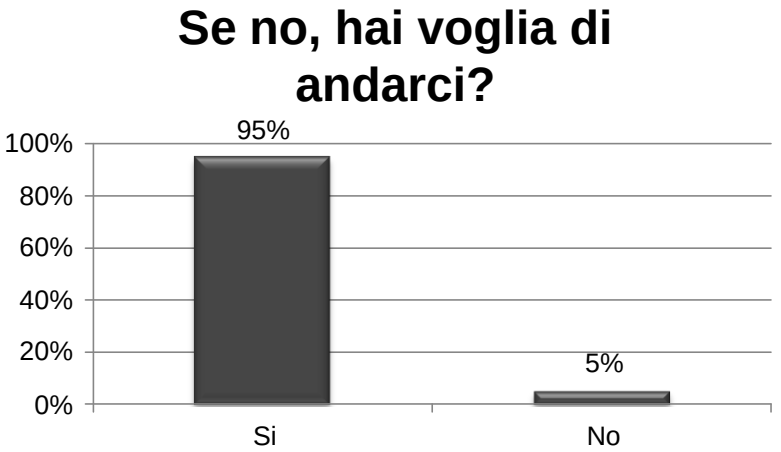


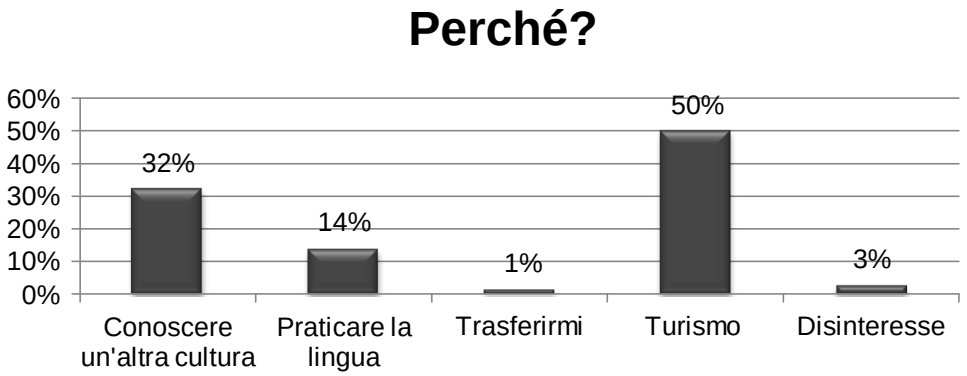
I grafici riportati non comprendono quello relativo al confronto dei dati degli studenti italiani e stranieri poiché come abbiamo visto in precedenza nessun ragazzo straniero ha dichiarato di essere stato in Spagna. Dal primo grafico risulta che i ragazzi siano stati maggiormente colpiti dalla conformazione geografica del paese, al contrario delle ragazze che prendono maggiormente in considerazione la cultura e il cibo, che è una delle tante forme della cultura.

Se no, hai voglia di andarci?

_____

Perché?_____

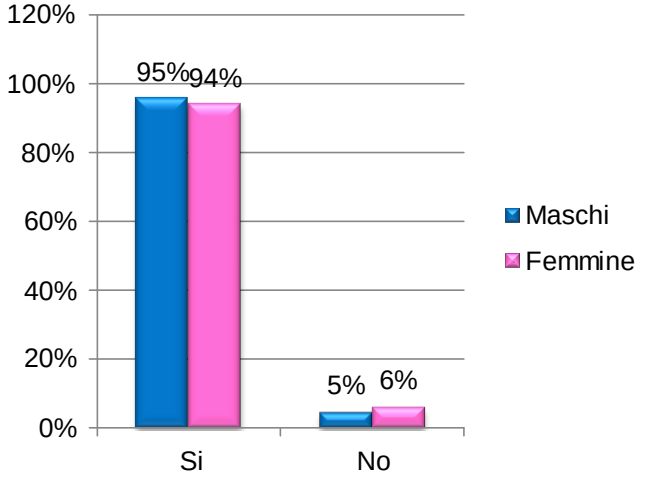


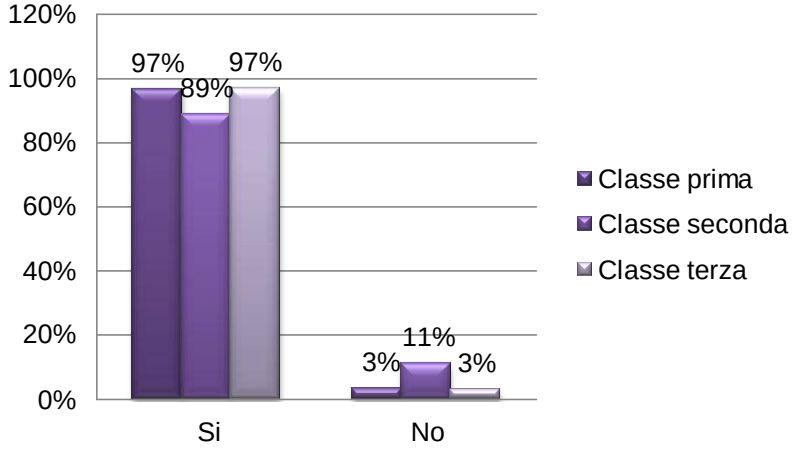


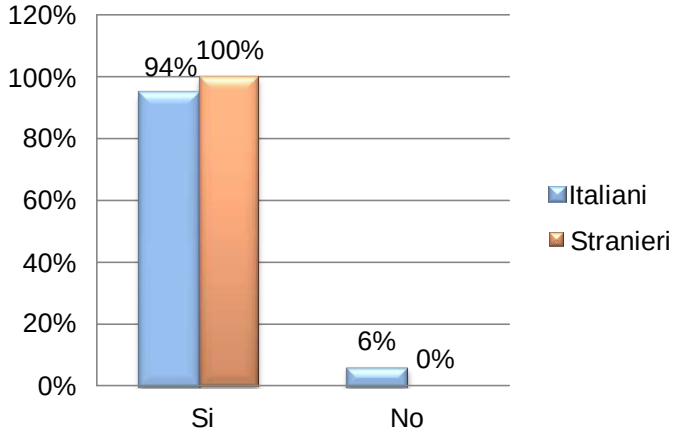
Quasi la totalità degli studenti che non ha ancora visitato la Spagna vorrebbe farlo, i motivi che gli studenti adducono si possono riassumere nella curiosità di fare esperienza della cultura con la quale sono venuti in contatto a scuola o a seguito di racconti di parenti e amici. Moltissimi sono interessati a mettere in pratica la lingua che stanno studiando, instaurando comunicazioni autentiche con i madrelingua, mettendosi così alla

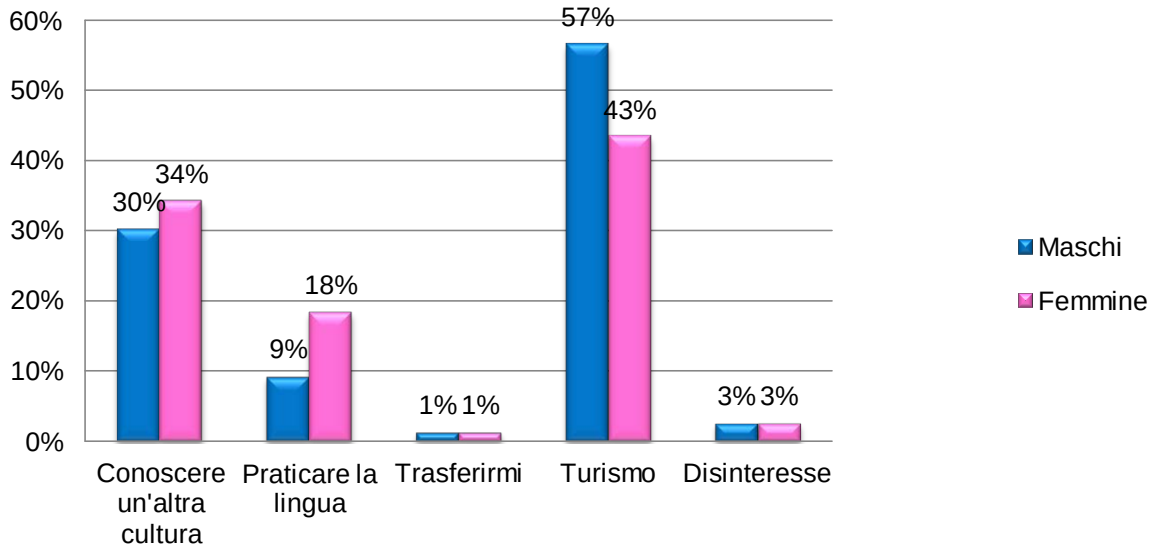
prova. Comunque sia, anche in questo caso, la Spagna nel loro immaginario è una bellezza paesaggistica meta di turismo estivo e di ricchezze culturali, quindi la maggior parte degli alunni esprime il desiderio di visitare la Spagna con una vacanza. Anche per chi ancora non ha avuto possibilità di visitarla, le città di Madrid e soprattutto Barcellona fanno da padrone, con qualche accenno alle squadre di calcio. Gli alunni che non sono interessati sono un numero esiguo ed esprimono semplice disinteresse che si può riassumere con il commento di un ragazzo che scrive «non mi ispira».

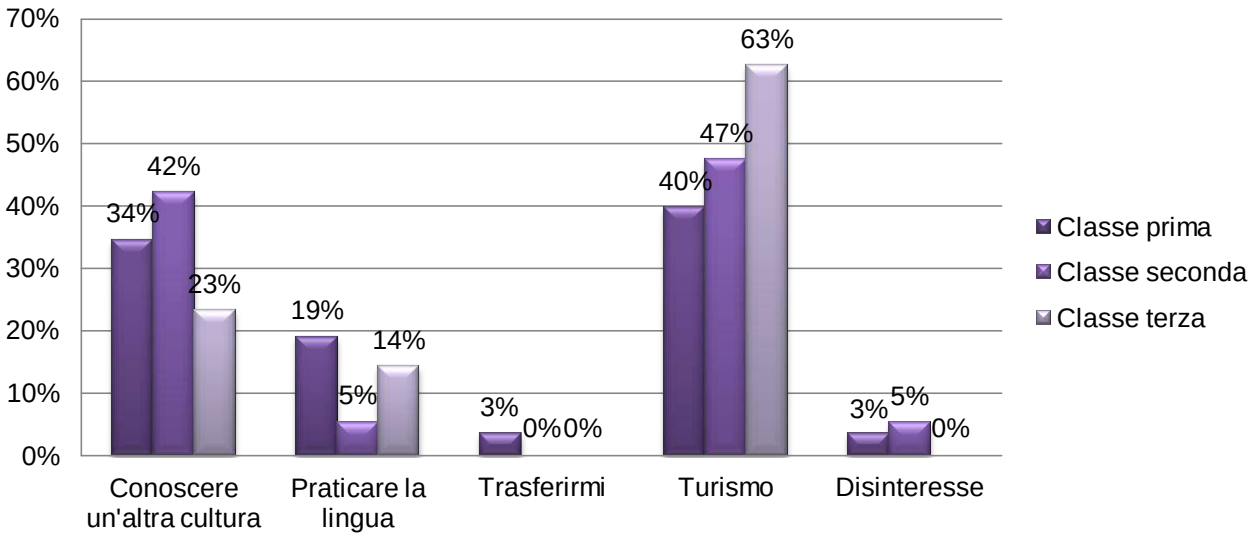
Analisi contrastiva

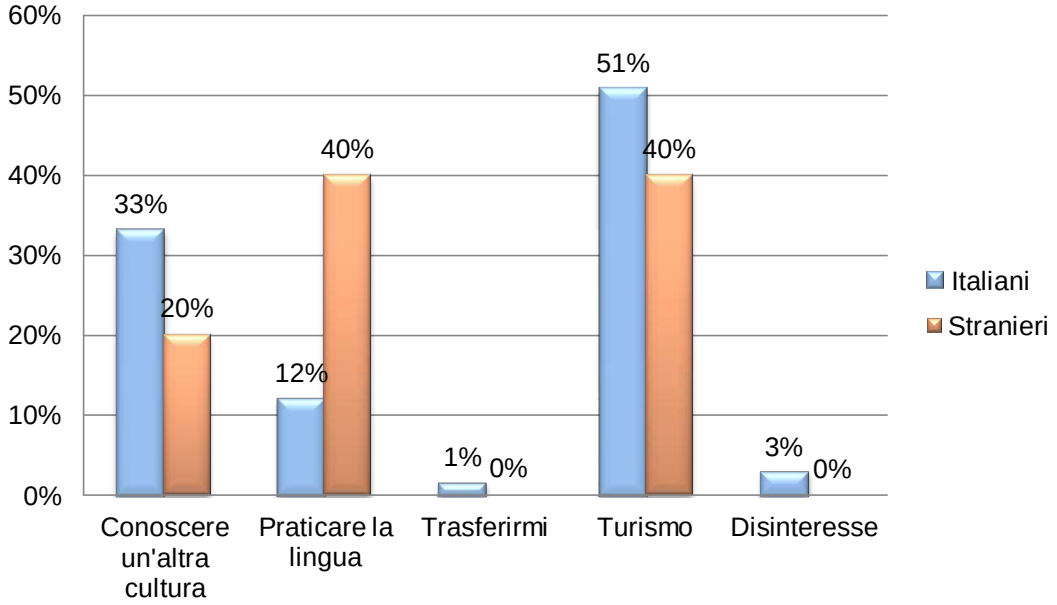







60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
30%
34%
9%
18%
1% 1%
57%
43%
3% 3%
Conoscere un'altra cultura
Praticare la lingua
Trasferirmi
Turismo
Disinteresse
Maschi
Femmine


70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
34%
42%
23%
19%
5%
14%
3%
0%0%
40%
47%
63%
3%
5%
0%
Conoscere un'altra cultura
Praticare la lingua
Trasferirmi
Turismo
Disinteresse
Classe prima
Classe seconda
Classe terza


60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
33%
20%
12%
40%
1% 0%
51%
40%
3%
0%
Conoscere un'altra cultura
Praticare la lingua
Trasferirmi
Turismo
Disinteresse
Italiani
Stranieri

Per quanto riguarda la prima parte delle domanda, coerentemente con il quesito A2. nel quale le classi seconde dichiaravano in misura maggiore della media assoluta di ritenere la lingua spagnola poco utile, in questo caso l'11% dichiara di non essere interessato a visitare la Spagna. Ricordiamo che nella domanda precedente era emerso che erano stati proprio gli studenti di seconda ad aver avuto maggiore opportunità di visitarla e tutti coloro che l'avevano fatto hanno riportato un'impressione positiva. Per contro, gli studenti stranieri che ricordiamo hanno dichiarato di non essere mai stati in Spagna, spiccano poiché nella loro totalità dichiarano di desiderarlo.

Per quanto riguarda le motivazioni per le classi seconde gioca un ruolo importante la curiosità di fare esperienza di un'altra cultura, invece emerge che gli studenti di terza siano largamente interessati a visitare la Spagna come turisti. Per finire si sottolinea che gli studenti stranieri siano meno interessati degli italiani a fare esperienza della cultura spagnola, bensì attestano di voler esercitare la lingua in un contesto autentico, totalizzando una percentuale ben al di là della media assoluta.

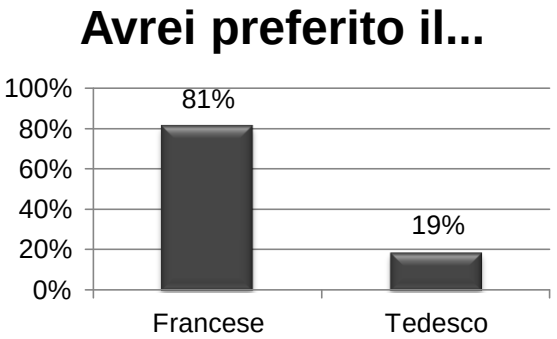
Domanda A4.

4. Avresti preferito un'altra lingua?

□ no, mi va bene lo spagnolo

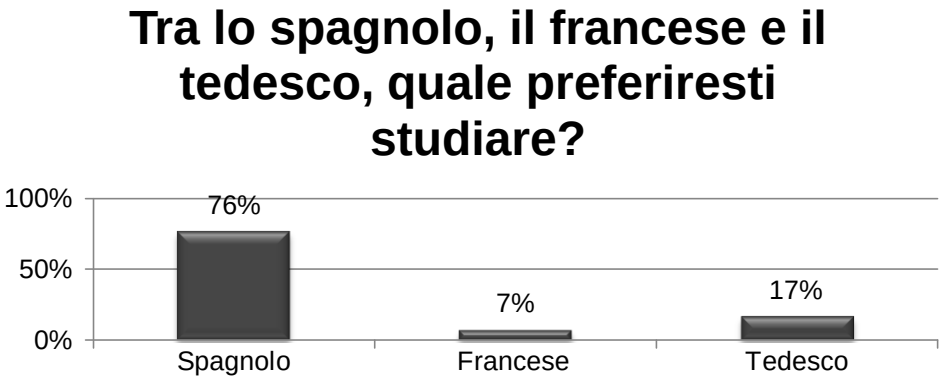
□ avrei preferito

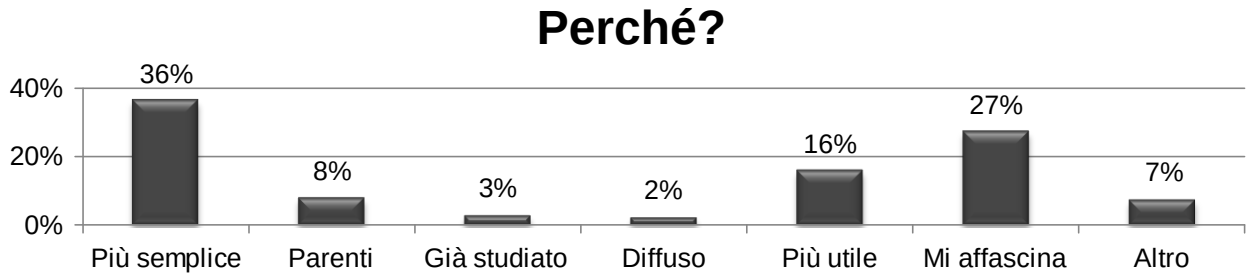
il/lo_____,perché_____



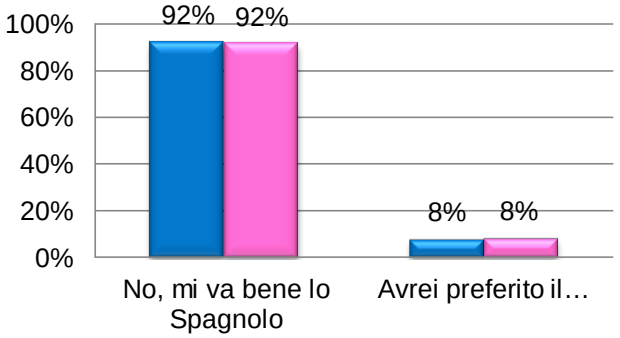
4.b. Tra lo spagnolo, il francese ed il tedesco quale preferiresti studiare? Perché?

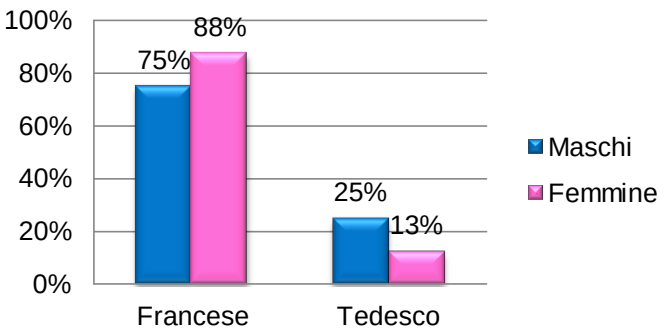
_____

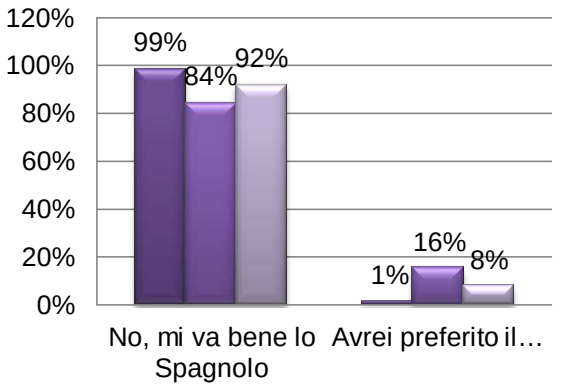


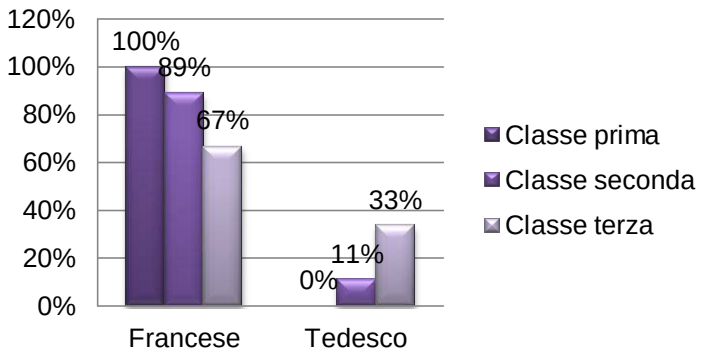


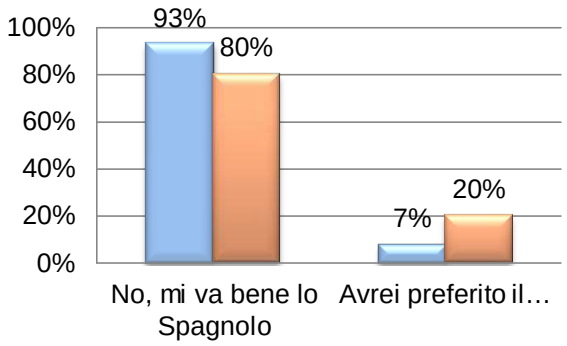
Analizziamo congiuntamente i dati poiché, curiosamente, le uniche lingue *altre* citate nella domanda A4. sono quelle che prevedono una scelta *chiusa* nella domanda successiva. Presumibilmente, gli studenti rivolgono la loro preferenza *altra* in base a lingue delle quali sono a conoscenza ci siano piani di offerte formative nelle scuole omologhe. Come si evince dalla prima tabella, gli studenti, che ricordiamo in larga parte hanno scelto autonomamente lo studio della lingua spagnola, lo preferiscono ad altre lingue. Notiamo come chi ha detto di preferire la lingua francese, lo ribadisce anche nella domanda successiva 4b, giustificandola allo stesso modo. Tuttavia, una parte degli studenti cha aveva dichiarato di essere soddisfatto di studiare la lingua spagnola (domanda A4.) ha aggiunto successivamente di preferire la lingua tedesca. Analizzando le ragioni di tali preferenze, per quanto riguarda il francese, alcuni adducono la motivazione di poter essere aiutati da familiari che conoscono la lingua o l'hanno già studiata in precedenza in prima persona. Altri semplicemente ne sono affascinati («perché mi piace come lingua», «perché ero curioso di sapere come era»), anche se le ragioni utilitaristiche sopra citate prevalgono. Il tedesco è ritenuto una lingua utile per il futuro lavorativo, in quanto la Germania è ritenuta una nazione economicamente avanzata e la posizione geografica del Veneto ha contatti diretti con i tedeschi per quanto riguarda il turismo, ad esempio. Anche se tanti studenti dichiarano di essere interessati per un generico fascino personale («tra le tre lingue è quella che mi attira di più», «mi è sempre piaciuto»), alcuni specificano di voler approfondire le loro conoscenze con viaggi nei paesi di lingua germanica (Germania, ma anche Austria). In definitiva possiamo concludere che la lingua spagnola regni incontrastata nelle preferenze, tuttavia sembra che il francese sia preferito poiché trova nel contesto extra-scolastico dei ragazzi un rinforzo positivo e comunque abbia il suo «fascino», contrapponendosi al tedesco che non è ritenuto molto auspicabile da studiare (domanda 4. solamente il 19%), ma attrae curiosità ed è ritenuto utile.

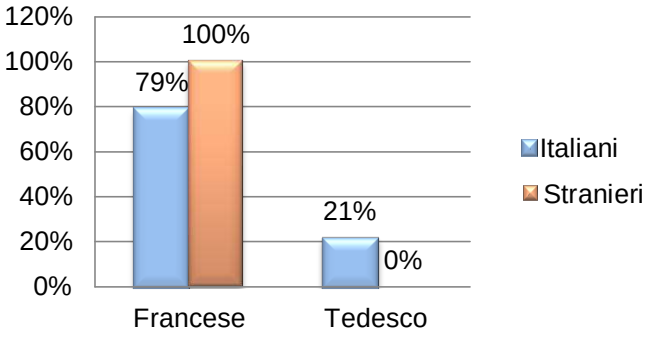






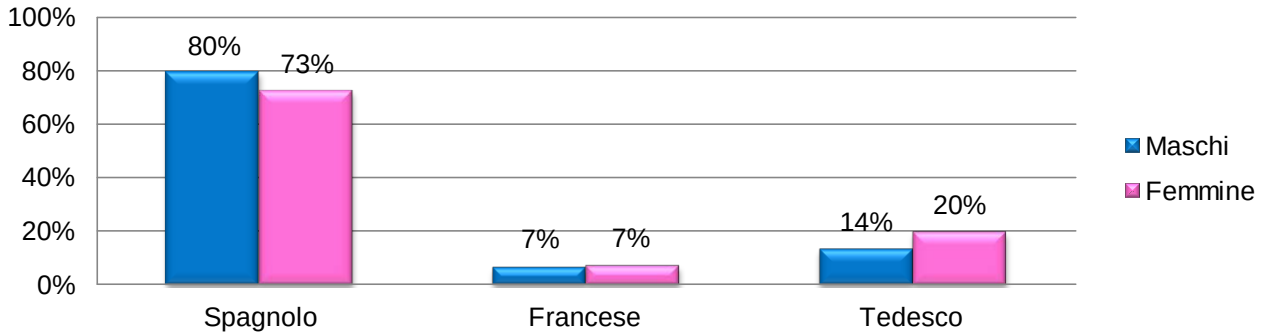


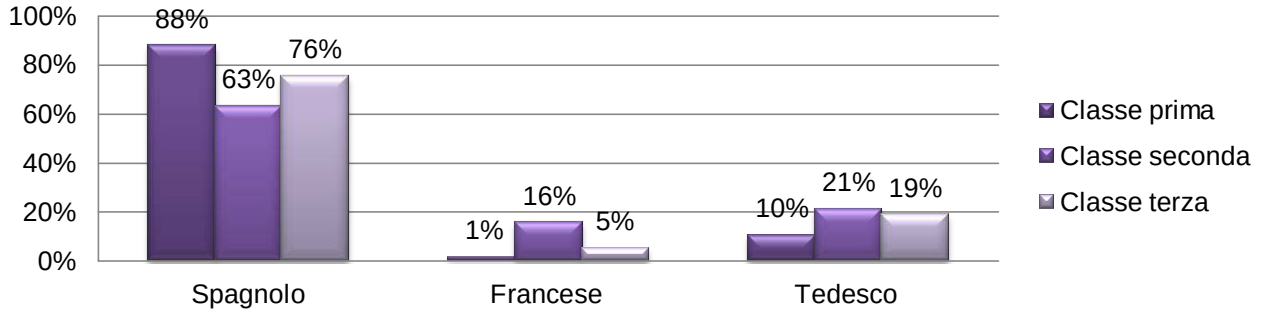


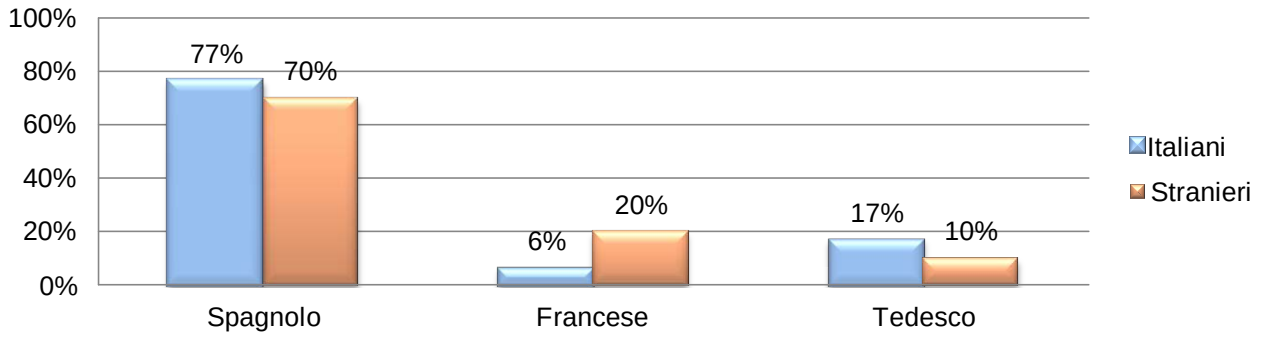


Analizzando la batteria di grafici proposta emerge come siano i maschi a preferire il tedesco e le femmine il francese. Seguendo l'analisi in base alle annualità notiamo che la percentuale di gradimento dello spagnolo tocca il 99% in prima media, tuttavia in seconda media abbiamo la percentuale più alta di studenti che preferirebbero una lingua diversa dallo spagnolo, con la preferenza quasi assoluta del francese. Le classi terze attestano di preferire in larghissima misura lo spagnolo, tuttavia rispetto ai valori assoluti sono coloro che propongono con maggior forza la lingua tedesca. Infine la totalità di studenti stranieri che avrebbe preferito un'altra lingua dichiara di aver voluto studiare francese. Verosimilmente il motivo è dato da un precedente studio della lingua nei paesi d'origine oppure per il fatto che la lingua francese fosse la L1 o L2 dello studente.

Analisi contrastiva







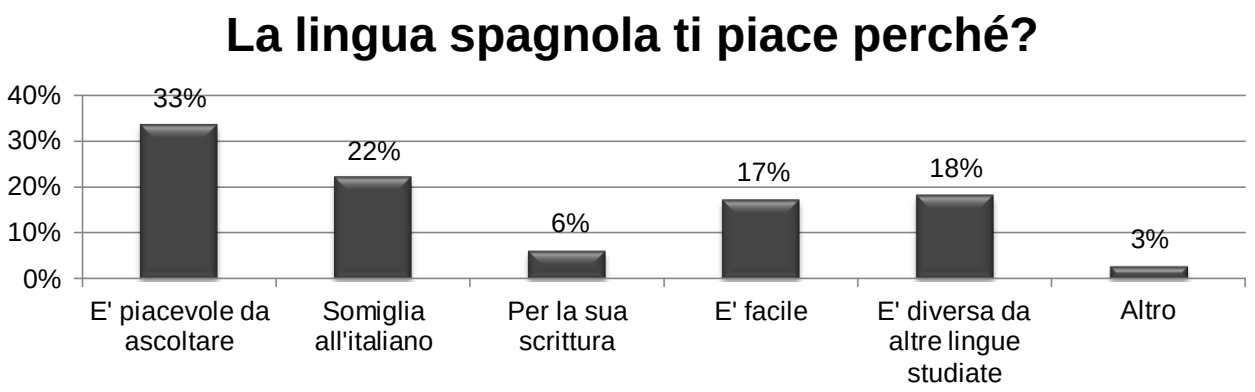
Osservando i grafici relativi alla domanda sulla preferenza della lingua da studiare tra gli idiomi *rivali* spagnolo, francese e tedesco, relativamente alla classe seconda notiamo coerenza con quanto analizzato fin d'ora in quanto la popolarità dello spagnolo segna l'inflessione più significativa, ma in questo caso, gli studenti danno maggiori preferenze al tedesco, insieme alle classi terze che lo avevano menzionato anche in A4. Invece, in linea con il quesito precedente gli studenti stranieri che non danno la preferenza allo spagnolo, ribadiscono di apprezzare di più lo studio del francese a quello del tedesco.

Domanda A5.

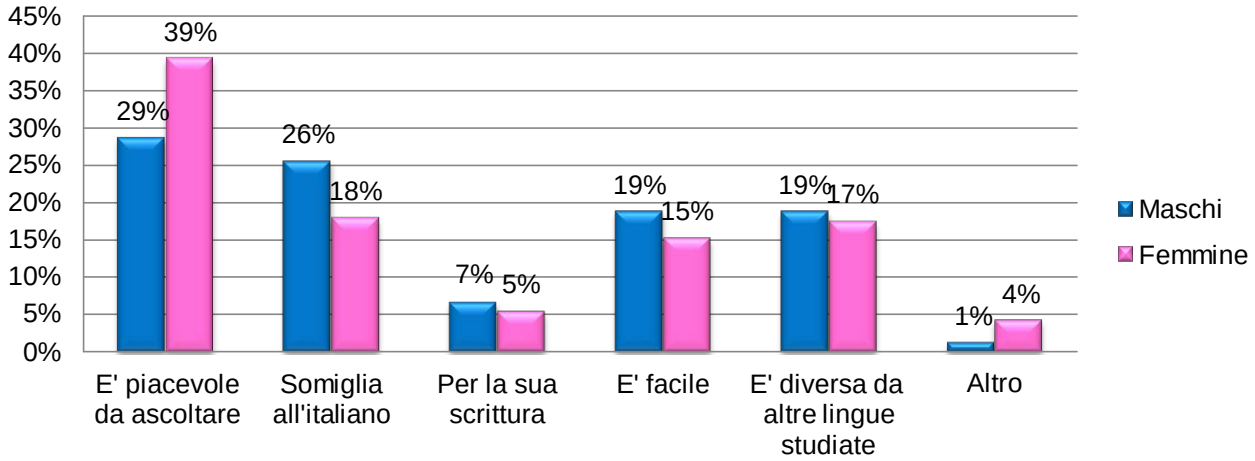
5. La lingua spagnola ti piace (se non ti piace, vai al punto 6);
puoi scegliere anche più di una risposta
(se un po' ti piace e un po' no, rispondi alla domanda 5 e alla domanda 6):

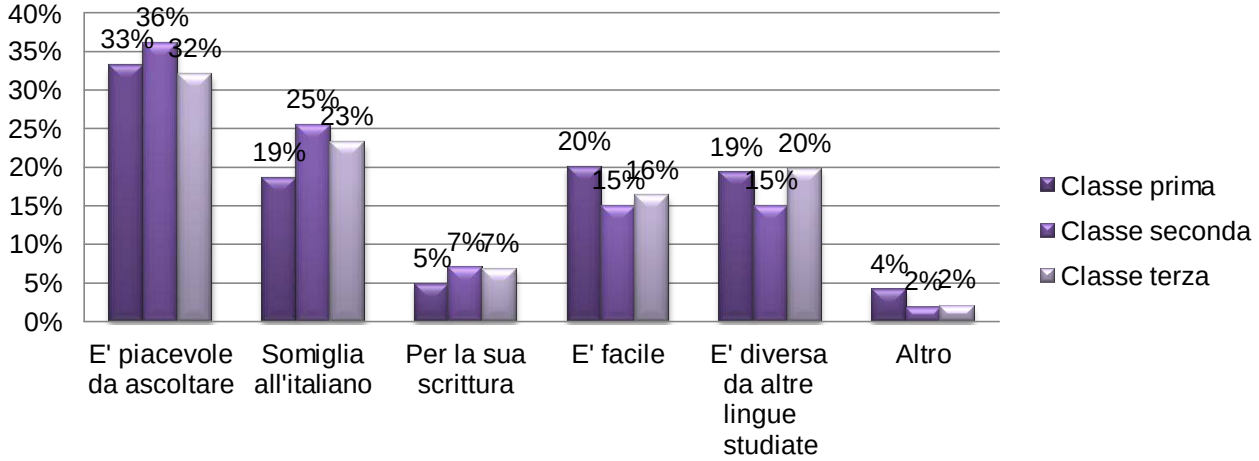
a. la lingua spagnola ti piace perché:
□ è piacevole da ascoltare
□ somiglia all'italiano
□ per la sua scrittura
□ è facile
□ è diversa da altre lingue studiate
□ altro (scrivere perché)

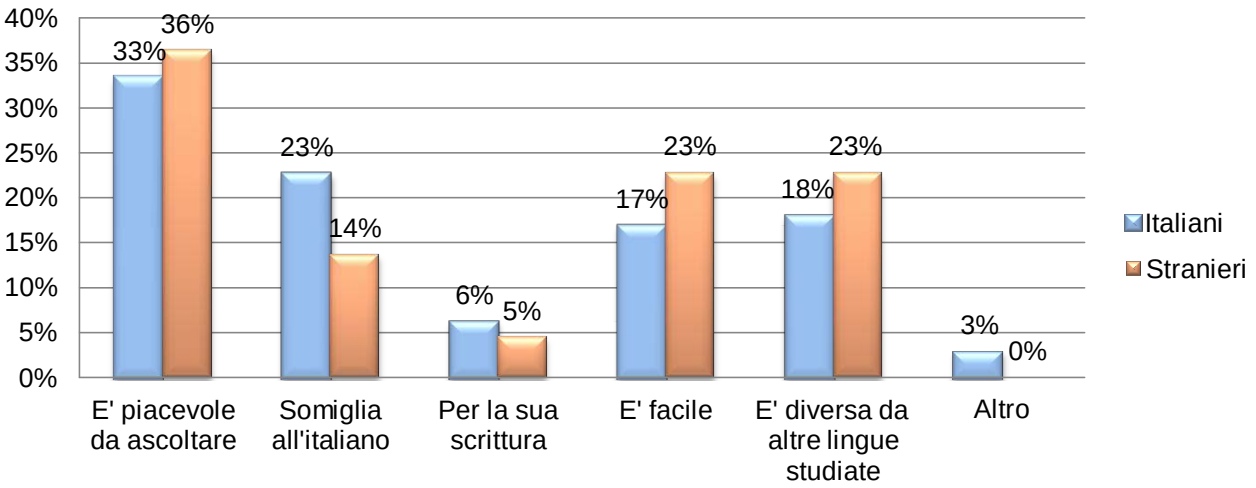
_____



Il «suono» della lingua è ritenuto la caratteristica che più attrae gli studenti, oltre alla somiglianza con la lingua italiana. E' interessante notare che molti studenti hanno voluto integrare questo quesito a scelta multipla, esplicitando in «altro» le loro opinioni. Nei commenti, infatti, viene descritta come una lingua «divertente», «interessante», facile da imparare e viene ribadito il concetto di quanto sia piacevole da ascoltare per il suo «accento» e la sua «pronuncia». Dopodiché ci sono opinioni abbastanza eterogenee: c'è chi che apprezza il lavoro dell'insegnante, chi dice di studiarla volentieri e chi apprezza la musica in lingua spagnola. Infine c'è chi la ritiene «simile al dialetto» veneto, chi si rallegra per l'assenza di doppie (studente kosovara, presumibilmente alle prese con l'italiano L2) e chi nota come non sempre il vocabolario sia intuitivo, poiché alcune parole risultino dei *falsi amici.*







Per quanto riguarda la domanda sotto analisi non ci sono valori che meritino un particolare commento, ci soffermiamo solamente a valutare l'opinione degli studenti stranieri, sottolineando che la ritengono facile e diversa dalle altre lingue studiate in misura relativamente maggiore rispetto a quello che è stato attestato dagli studenti italiani. Per quanto riguarda la facilità si può ipotizzare che ciò derivi dal fatto che sia una lingua tipologicamente vicina all'italiano.

b. il fatto che la lingua spagnola ti piace è legato al modo in cui viene insegnata?

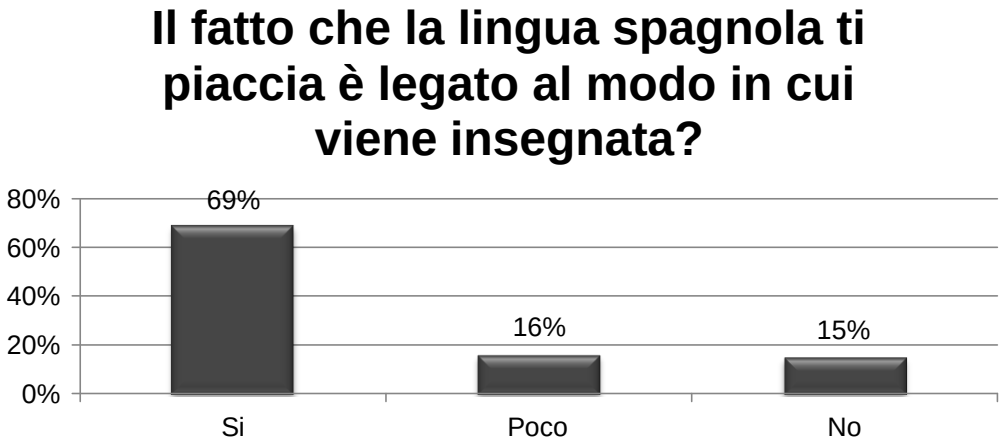
□ sì

□ poco

□ no

perché

_____



L'opinione dei ragazzi anche in questo caso è chiara e propende per reputare l'insegnante come un *veicolo* indispensabile per l'acquisizione della lingua. Di seguito analizziamo le ragioni addotte per ogni scelta.

Si

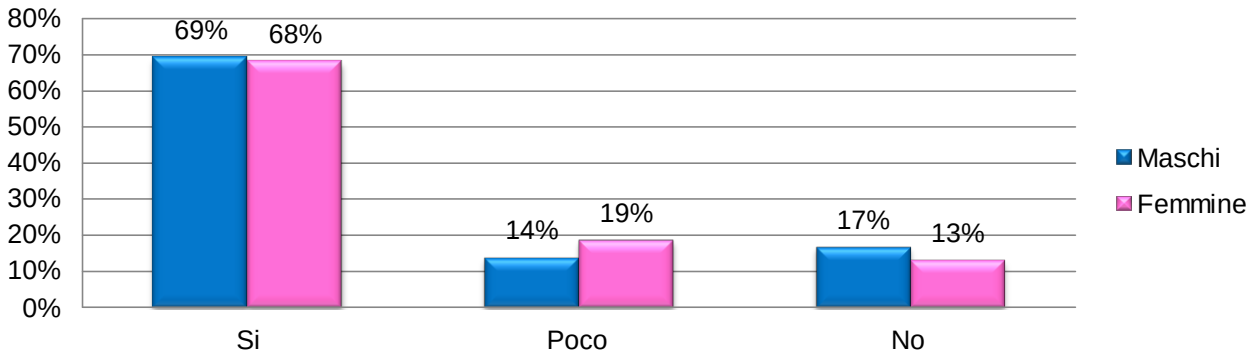
Gli apprendenti ritengono primariamente che la piacevolezza della materia sia data dal fatto che l'insegnante spieghi bene, sia paziente e disponibile a dialogare con loro, creando un clima sereno in classe. «Insegnata

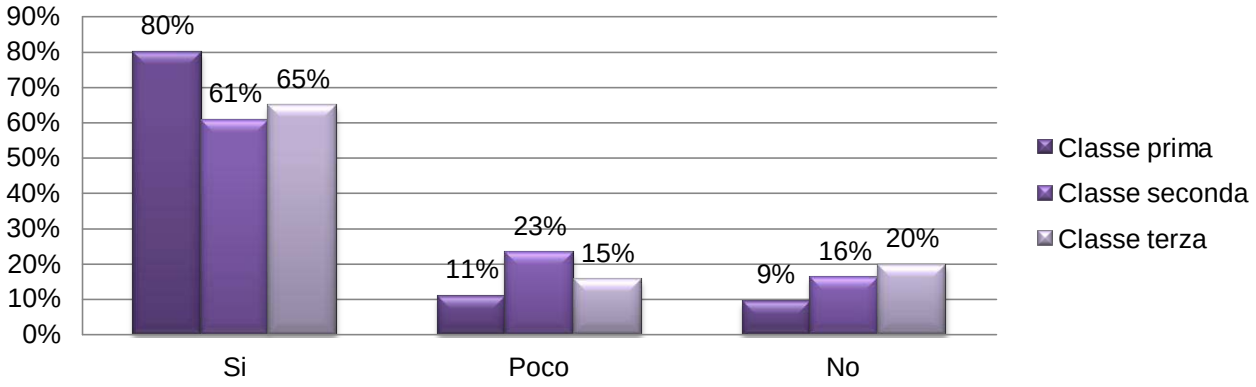
bene [la lingua spagnola] è divertente» scrive un ragazzo ed altri gli fanno eco ritenendo che sia l'insegnante a renderla piacevole. Infine «dipende dal metodo» di insegnamento sta a significare quanto gli studenti siano inconsciamente consapevoli che non vi siano cattivi insegnanti, ma cattive metodologie didattiche.

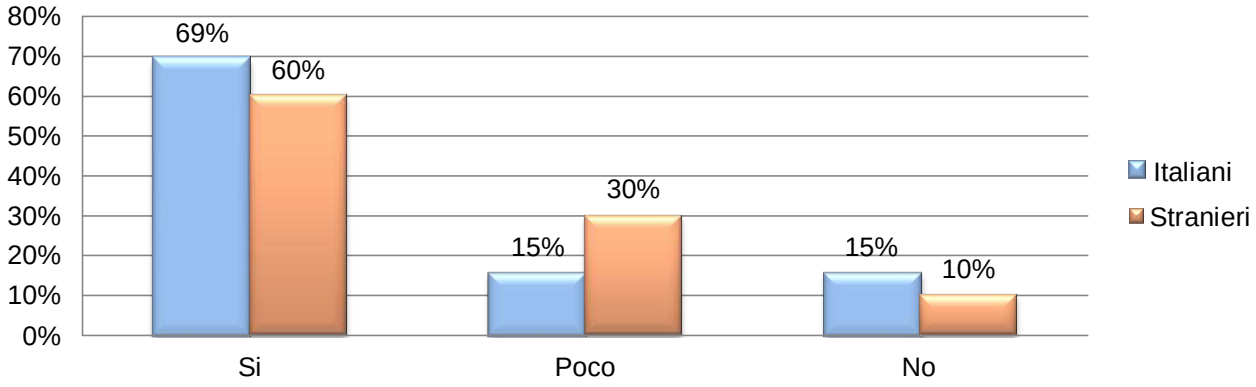
Poco/no (come per la domanda A2., le risposte sono state accorpate per l'esigua percentuale totalizzata)

Le risposte che ritengono ridotto l'apporto dell'insegnante sulla loro preferenza si basano sul fatto che la lingua «*piaccia* comunque» sia ritenuta comunque «bella» e che per la sua «facilità» l'apporto dell'insegnante sia minimo.

Analisi contrastiva



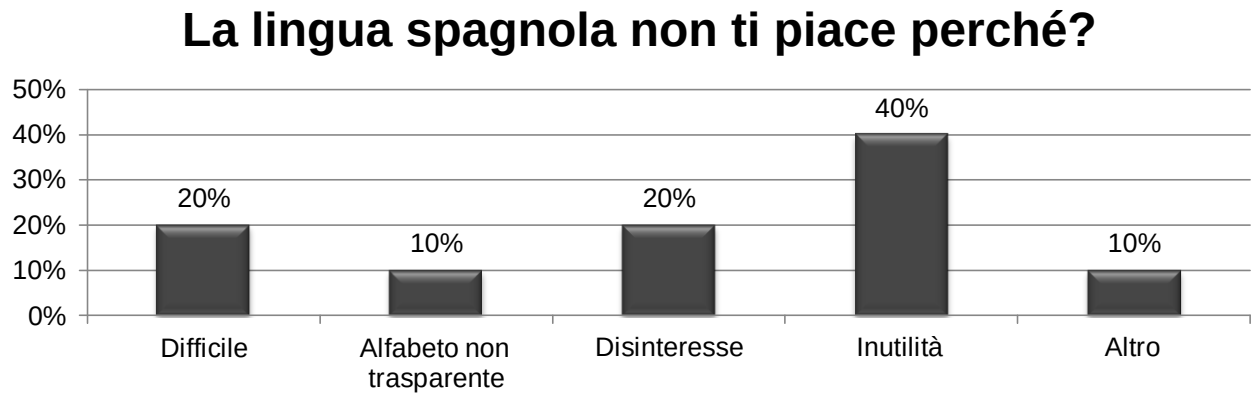




I dati ricavati confrontando le attestazioni tra maschi e femmine non danno particolari aspetti da commentare, invece sottolineiamo come siano gli studenti di prima media a valutare la figura dell'insegnante come un aspetto fondamentale legato alla piacevolezza della lingua. Al contrario sono gli studenti di seconda e in maggior percentuale gli alunni stranieri a ritenere poco rilevante l'apporto dell'insegnante, rispetto alla media assoluta.

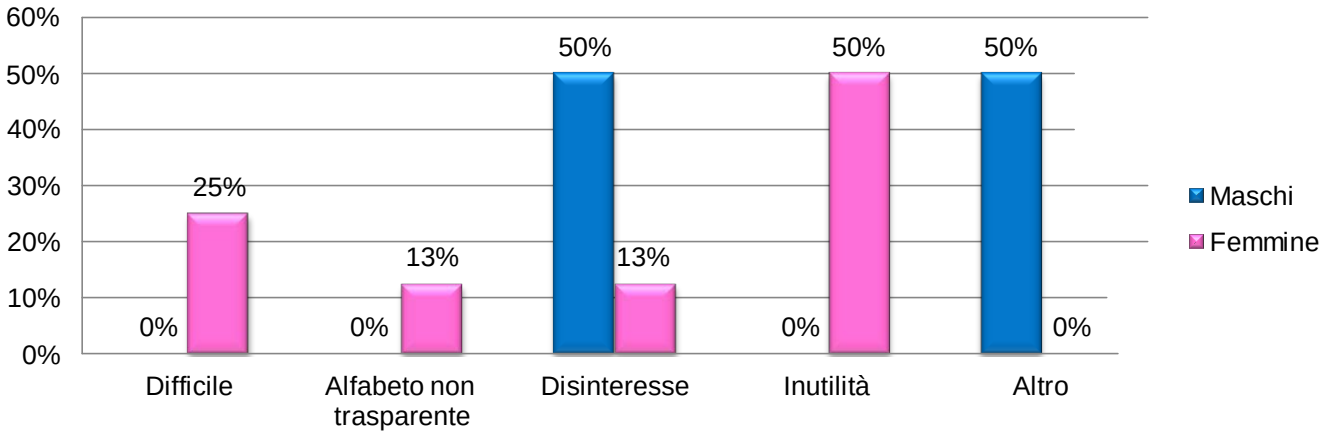
Domanda A6.

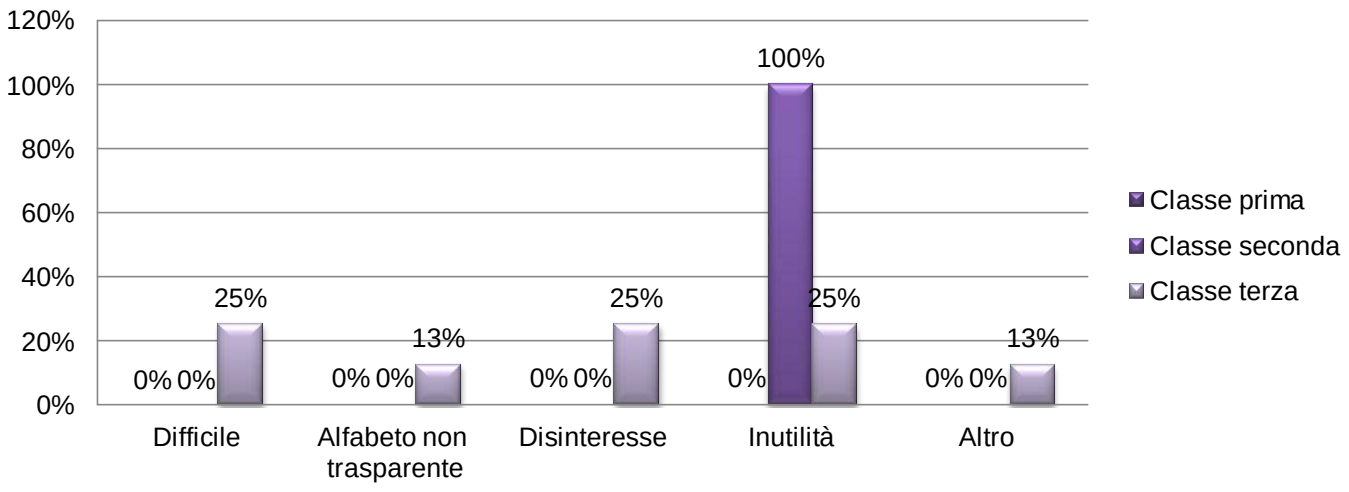
6. La lingua spagnola non ti piace
perché_____

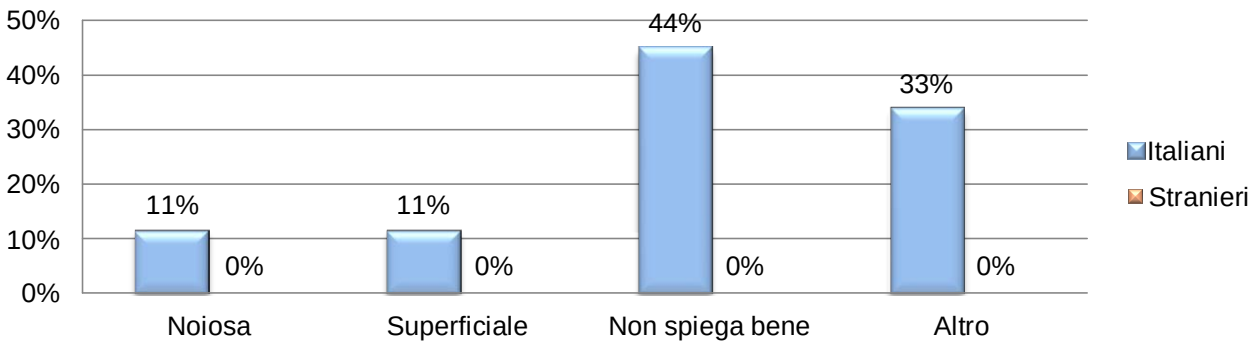


Dall'analisi dei dati emerge che gli studenti a cui la lingua spagnola non piace è dato dal fatto che «da grande non mi servirà», ovvero non la vedono parte integrante del loro progetto personale. Un solo *informant* sotto «altro» attesta di non apprezzare lo studio delle lingue in generale. In termini di quantità numerica è da notare come siano quasi tutti studenti del terzo anno (otto studenti di terza e due studenti di seconda) coloro che esprimono questo parere negativo, ciò si ricollega al fatto che il loro progetto di vita sta maturando e la lingua spagnola sembra non aver trovato una sua collocazione funzionale.

Analisi contrastiva







Ragionando ora in termini percentuali (ricordando, tuttavia, che su 199 questionari compilati solamente 10 alunni hanno dichiarato di non apprezzare lo studio della lingua spagnola) secondo i grafici proposti, notiamo che nessun apprendente del primo anno e nessuno studente straniero ha dichiarato di non apprezzare la lingua spagnola. E' ipotizzabile che ciò, nel primo caso, sia dovuto alla motivazione legata alla novità dello stimolo e alla scelta della lingua effettuata in prima persona (secondo quanto attesta il quesito A1.), nel secondo caso è plausibile che piaccia *in toto* poiché sia ritenuta facile come è emerso in A5.

b. il fatto che la lingua spagnola non ti piace è legato al modo in cui viene insegnata?

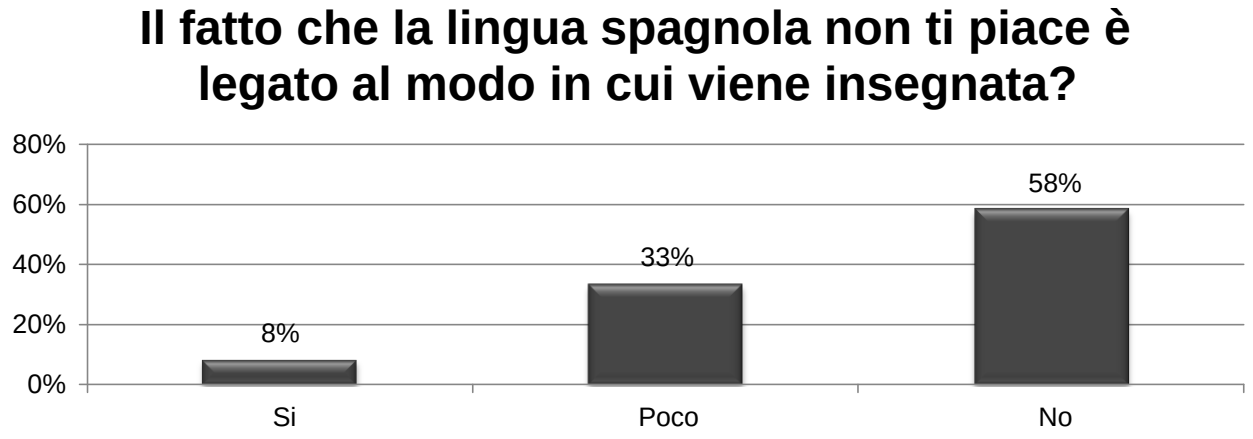
□ sì

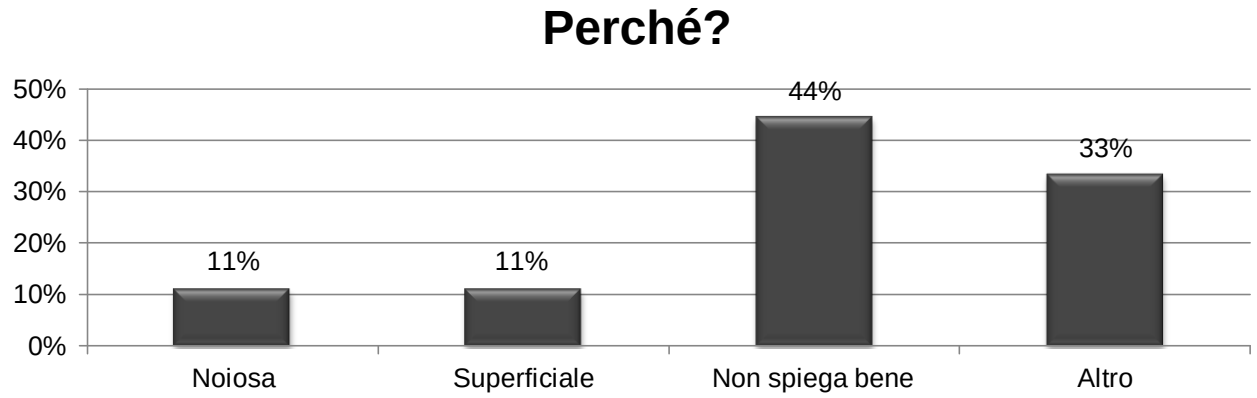
□ poco

□ no

Perché

_____





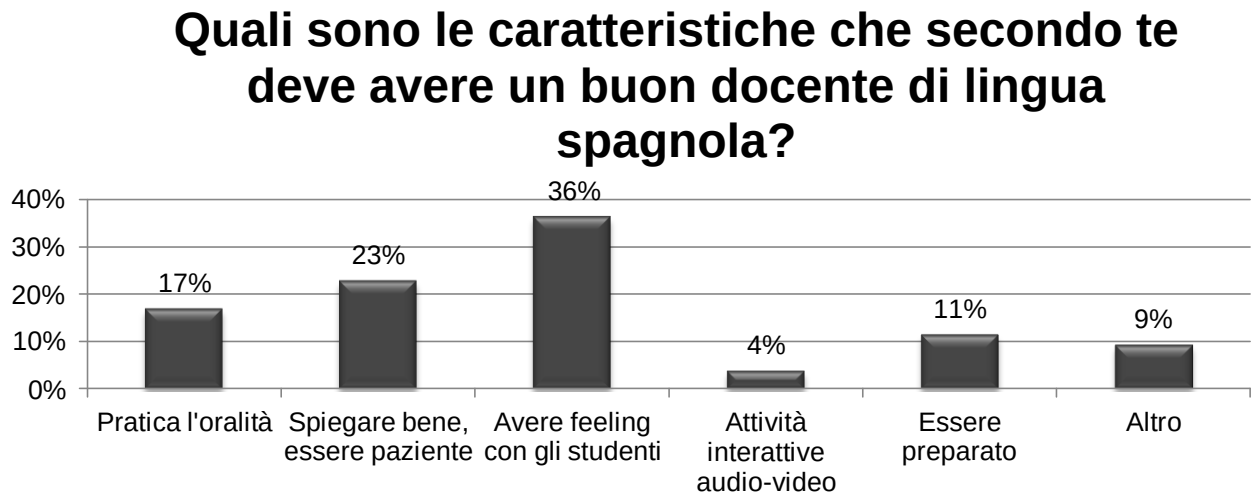
Per quanto riguarda l'analisi dei dati relativi alla domanda A6b. per la prima volta troviamo un incongruenza poiché la risposta aperta smentisce quella precedente. Inizialmente gli studenti affermano in larga maggioranza che non è la metodologia didattica ciò da cui dipende la loro percezione negativa della lingua, tuttavia in seguito alcuni non hanno motivato la scelta, altri scrivono di non apprezzare il metodo e una esigua parte di non apprezzare la lingua in sé. Non vengono presentati i grafici comparativi poiché non forniscono informazioni percentuali rilevanti dato il basso valore complessivo che ha totalizzato la domanda in questione (ricordiamo: 10 studenti su 199).

B. *L'insegnante*

Domanda B7.

7. Quali sono le caratteristiche che, secondo te, deve avere un buon docente di lingua spagnola? (Prova a pensare a che attività dovrebbe fare, che atteggiamento dovrebbe avere con gli studenti, ecc.)
Per me un buon professore di spagnolo deve:

_____



Notiamo nell'analisi dei dati che gli studenti si focalizzano maggiormente nel commentare il generale atteggiamento auspicato, invece di scendere in proposte operative. I due atteggiamenti che maggiormente gli studenti accostano sono l'essere paziente e lo «spiegare bene» che si attestano insieme all'instaurare un buon clima in classe. Di seguito diamo spazio alle parole degli studenti, avendo previamente suddiviso le risposte in *etichette* tematiche.

a. Instaura un buon *feeling* con gli studenti

L'insegnante deve essere «coinvolgente», «comprensivo», «non essere troppo severo» e «simpatico, che coinvolge tutta la classe» per «farci divertire insegnando». Inoltre deve «sapere interagire con gli alunni, rispondere alle [loro] richieste (…), aiutare quelli che sono in difficoltà affinché riescano a capire lo spagnolo». Infine, secondo i ragazzi è importante «avere un buon impatto sugli studenti con buoni argomenti, interessanti che tengono concentrati gli studenti» per «saper farla passare come una lingua piacevole, appassionante, divertente»,

b. Spiega bene e sii paziente

L'insegnante «deve essere paziente perché non tutti sono portati oppure a non tutti piace, perciò deve aiutare coloro che sono in difficoltà», «saper spiegare cose difficili con parole facili», «essere chiaro e fantasioso» oltre che «spiegare approfonditamente gli argomenti» e proporre «molti giochi in spagnolo così potremmo imparare più facilmente»,

c. Pratica l'oralità

In questo ambito gli studenti pensano che l'insegnante debba «parlare spagnolo con gli alunni, fare molti ascolti e dialoghi», «fare lezioni non troppo pesanti (…) e lavorare soprattutto sullo *speaking*» «per applicare e migliorare le conoscenze»,

d. Sii professionalmente preparato

Sotto questo punto di vista l'insegnante deve «avere avuto un'esperienza diretta con la lingua spagnola» per «conoscere molto bene la lingua» oltre che «essere aggiornato»,

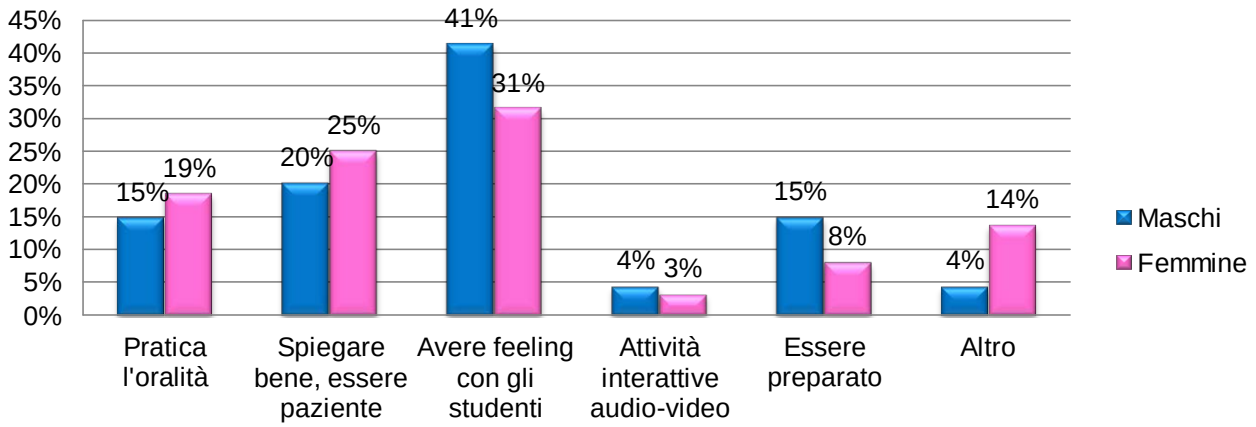
e. Altro

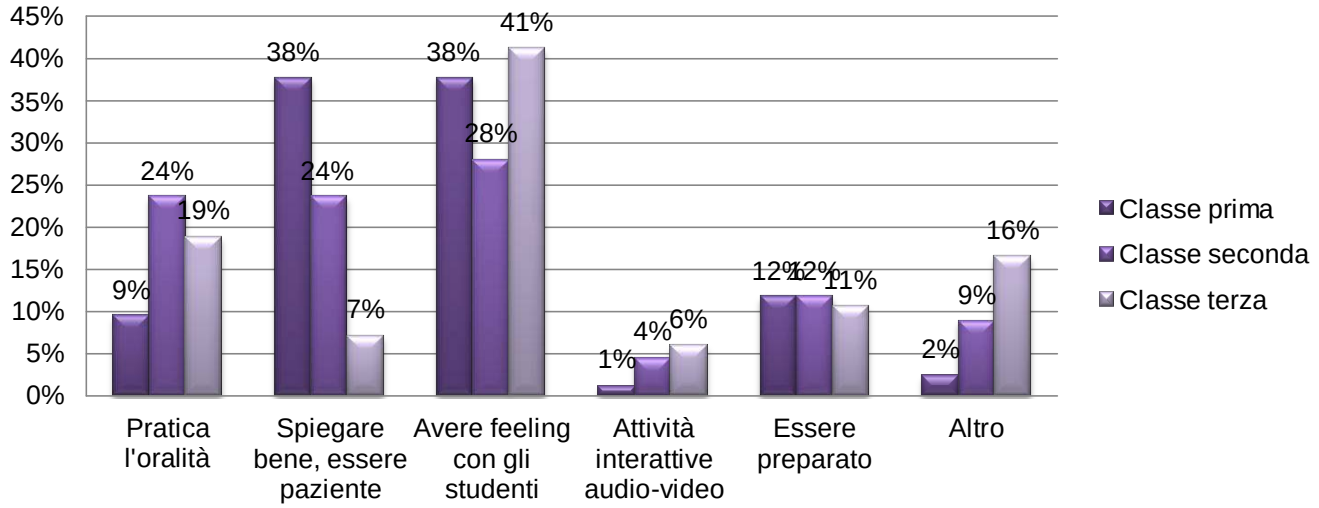
Una studentessa di terza propone di «fare attività alternative alla normale lezione» e un'altra di «parlare del popolo spagnolo». Alcuni studenti auspicano che il docente non assegni compiti per casa o verifiche in classe. Infine alcuni propongono di lavorare sullo spagnolo facendo esempi e «somiglianze con l'italiano»,

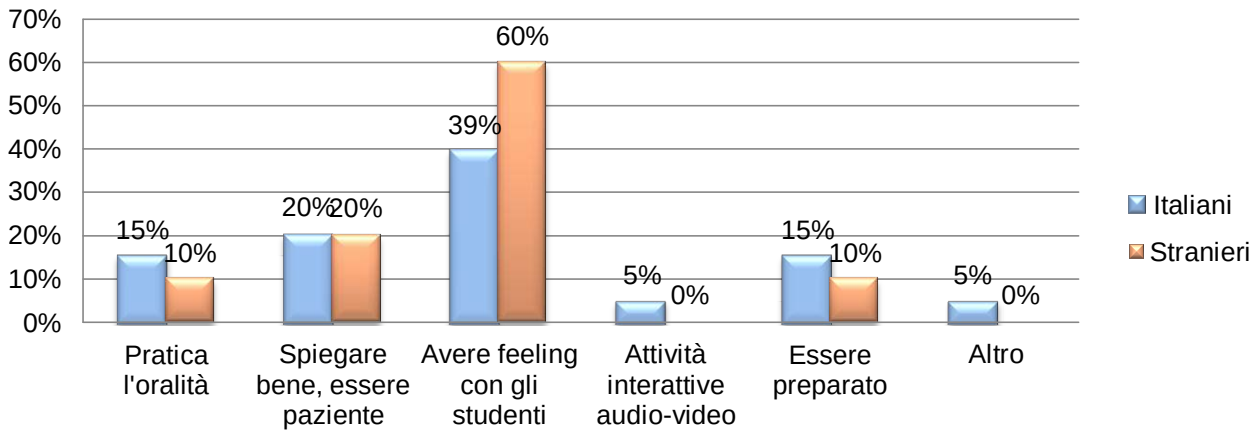
f. Proponi attività interattive audio e video

Sorprendentemente, a nostro avviso, solamente due apprendenti suggeriscono di «imparare con le canzoni» e «usare la LIM pere far conoscere agli alunni la Spagna», tuttavia abbiamo deciso di creare una etichetta apposita per sottolineare l'importanza delle glottotecnologie nella didattica delle lingue e poiché l'argomento sarà ripreso in domande successive.

Analisi contrastiva







Per quanto riguarda l'analisi del primo grafico non notiamo grandi differenze con quello che è stato riportato dal grafico generico, proseguendo con l'analisi della suddivisione in classi, notiamo che sono gli studenti del primo anno quelli che affermano con maggior forza rispetto alla media che l'insegnante deve essere paziente, utilizzare una didattica chiara ed esaustiva ed instaurare un clima positivo con la classe. Per quanto riguarda il grafico che mette in luce le ragioni dei ragazzi stranieri vediamo che anch'essi danno priorità al rapporto di condivisione e di reciprocità tra studenti e alunni.

Domanda B8.

8. Secondo te, impareresti più facilmente la lingua spagnola con: (puoi scegliere anche più di una risposta. Fai una croce sopra la/le risposta/e che hai scelto)

□ un docente madrelingua che parla solo spagnolo in classe

□ un docente madrelingua che parla italiano e spagnolo in classe

□ un docente italiano che parla solo spagnolo in classe

□ un docente italiano che parla italiano e spagnolo in classe

Spiega perché

_____

A primo impatto, a differenza delle domande fino ad ora analizzate, gli *informant* si dividono nettamente sulla scelta della lingua da usare nell'insegnamento dello spagnolo. Tuttavia, analizzando in seconda battuta i dati si nota come ben il 74% (39% + 35%) degli studenti preferisca un docente che non usi il solo canale

linguistico della lingua spagnola. Emerge una visione degli studenti secondo la quale le spiegazioni devono essere fatte in lingua italiana e che sia indispensabile l'uso della traduzione per poter arrivare ad una comprensione. Analizziamo di seguito le ragioni che gli apprendenti adducono per ogni scelta effettuata.

a. Docente madrelingua che parla solo spagnolo

Il fattore dell'immersione linguistica viene così motivato: «siamo costretti a parlare spagnolo e quindi lo impariamo meglio» oppure «se vuoi comunicare con il docente sei costretto ad imparare lo spagnolo». Inoltre «con un docente madrelingua è più interessante» poiché «si impara meglio e nuove cose», oltre al fatto che «conosce bene il suono della lingua», aspetto molto importante per gli apprendenti come abbiamo visto nella domanda A5. Infine gli studenti di seconda e terza commentano l'esperienza con il lettore madrelingua, giudicando positivamente il suo operato dal punto di vista dell'apprendimento: «perché anche dall'attività con il madrelingua (…) ho appreso molto» poiché «imparavamo parlando», «ha spiegato benissimo e ci siamo divertiti molto»,

b. Docente madrelingua che parla italiano e spagnolo

«Uno di madrelingua parla sempre bene lo spagnolo, con naturalezza ma se parlasse solo spagnolo si farebbe complicato!», quindi si può dire che il madrelingua *sa* «la *vera* pronuncia spagnola, però se c'è bisogno di tradurre, (…) traduce» (corsivi nostri) oltre al fatto che «un madrelingua sa tutto della Spagna: tradizioni, modi di vivere che un docente italiano non sa». Inoltre «potrebbe fare esempi sia in italiano e spagnolo» e «saprebbe più terminologie»,

c. Docente italiano che parla solo spagnolo

Gli alunni che scelgono questa opzione sono una percentuale esigua poiché al docente italiano che parla spagnolo si preferisce il madrelingua (forse anche a seguito dell'esperienza diretta con il lettore). Tuttavia, le ragioni addotte sono di tipo comunicativo:

«Gli alunni possono apprendere di più le pronunce e saper conversare»,

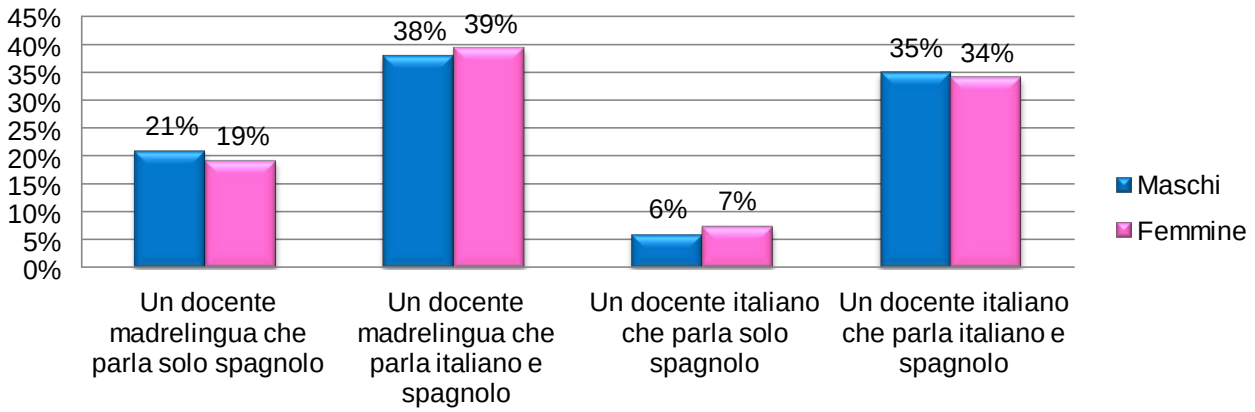
«E' meglio abituarsi senza parlare italiano»,

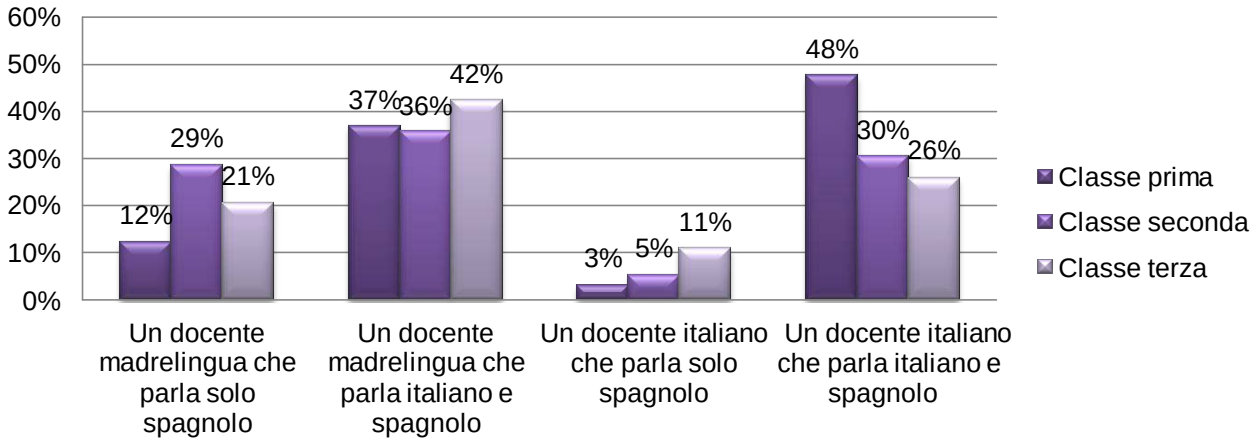
«Se si parla di più in spagnolo secondo me impari più cose»,

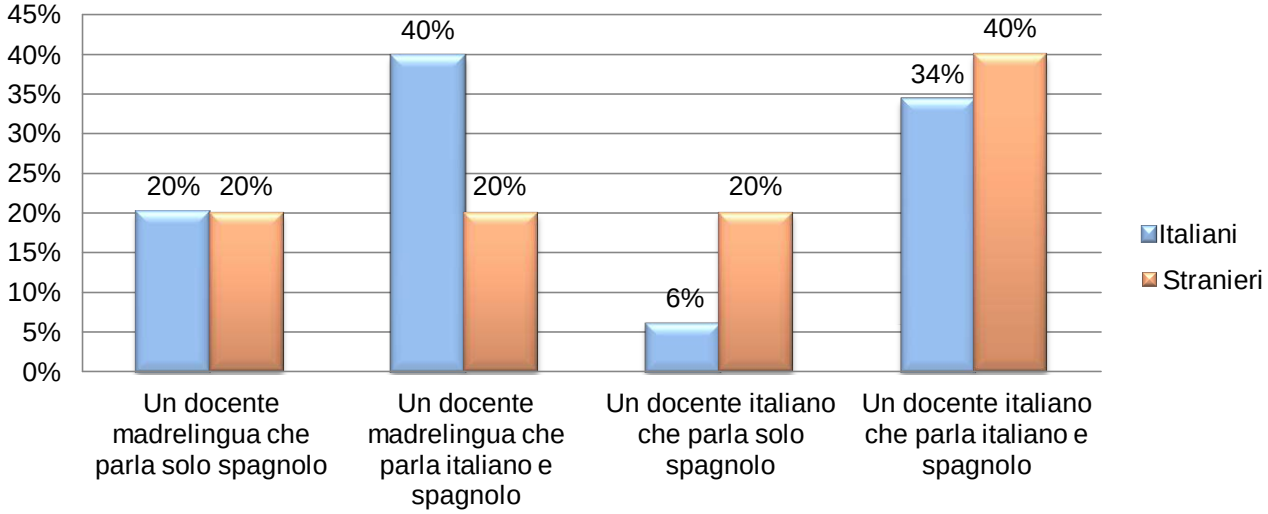
d. Docente italiano che parla italiano e spagnolo

«Un insegnante dovrebbe parlare in spagnolo però spiegare in italiano» «*solo* le regole, la grammatica e le traduzioni» (corsivo nostro). In termini pratici un docente di questo tipo «interagisce meglio con gli studenti» perché «se ci sono problemi in classe può capire il problema e risolverlo» e più semplicemente «si capisce meglio», scrivono in molti. Tuttavia sembra interessante che uno studente ribadisca che «non serve un madrelingua, basta che spieghi bene» ovvero rimandando tutto ad una questione di metodo. Infine altrettanto interessante è il caso di uno studente che dichiara che un insegnante di questo tipo «ci fa capire come un italiano può imparare lo spagnolo e le difficoltà che ha incontrato», facendo un'acuta osservazione di tipo metacognitivo.

Analisi contrastiva







Rispetto alle percentuali assolute sottolineiamo che il docente madrelingua che parla solo la sua lingua materna è ritenuto efficace dalle classi seconde, ma sembra essere scartato come ipotesi dalle classi prime che vedono nel docente italiano, che usa entrambe le lingue, la figura che può attuare una didattica adatta a loro. Gli studenti stranieri, dal canto loro, sottostimano la figura dell'insegnante madrelingua che parla entrambi i codici e sembrano preferire, rispetto alla media generale, un docente italiano che applichi una didattica comunicativa in lingua spagnola.

Domanda B8b.

8b. Che consiglio daresti ad un nuovo professore di spagnolo per insegnare bene nella tua classe?

La domanda B8b. completa la domanda B7. nell'indagine delle caratteristiche che gli studenti preferiscono in un docente, essa avrebbe lo scopo di stimolare risposte su azioni concrete da portare a termine da parte dell'insegnante, tuttavia le risposte che emergono sono abbastanza simili a quelle emerse in precedenza. Ciò che viene ritenuto maggiormente importante è che il docente sia paziente e in grado di spiegare in modo chiaro ed esaustivo la materia, in second'ordine deve riuscire a creare un clima costruttivo e di dialogo, come già emergeva dalla domanda B7. Anche in questo caso preferiamo dividere le risposte secondo *etichette* che di seguito analizziamo per rendere più chiara l'esposizione dei dati, tuttavia sottolineiamo che le distinzioni create sono labili e talvolta le motivazioni si fondono.

a. Sii paziente e spiega bene

Gli alunni consigliano «di non essere molto severo e di avere pazienza perché siamo contenti di aver scelto lo spagnolo» tuttavia serve pazienza perché «siamo ancora alle prime armi». Il generico e inflazionato «spiegare bene» viene descritto come «spiegare chiaro e con simpatia» «in modo semplice» oltre ad assicurarsi che tutti abbiano capito è importante che l'insegnante faccia «fare esercizi per esercitarci» e aiuti «quando abbiamo difficoltà»,

b. Crea un buon clima di classe

Secondo gli alunni «se si ha un buon rapporto con gli alunni è tutto più facile» perché è importante «ascoltare le esigenze degli alunni e se è possibile farle [= metterle in pratica]. Bisogna avere un buon approccio con gli alunni». Inoltre è necessario «essere simpatico e cordiale» ed «essere comprensivo nei nostri confronti, parlare dei problemi della classe», «ascoltare ogni tanto anche le nostre opinioni»,

c. Adotta un atteggiamento positivo e interessa gli studenti

Per quanto riguarda questo aspetto è importante «creare una situazione in cui gli alunni sono coinvolti e interessati alla lezione prima di iniziare a spiegare». Il docente deve «*fare* delle cose divertenti così coinvolge gli alunni che si animano ed imparano la lingua» e dimostrare «passione, nel farlo, trasmettendo piacere e voglia di fare agli alunni» per esempio facendo «disegni, giochi per capire un nuovo argomento»,

d. Dialoga in lingua spagnola

Gli studenti sembrano consapevoli di quanto sia importante esercitare l'oralità infatti chiedono di «parlare per la maggior parte in lingua spagnola», «fare molta conversazione» per «farci dialogare il più possibile»,

e. Altro

Sotto la dicitura «altro» troviamo come sempre commenti eterogenei; quelli che colpiscono maggiormente all'analisi sono quelli di coloro che affermano: «se è un professore deve dare lui i consigli, non io!», «non gli darei consigli perché sa lui cosa fare», «se sono prof. sanno cosa fare». Da questi commenti a nostro avviso emerge l'idea di un tradizionale (e ormai superato) «insegnante gentiliano» Balboni (2012) che è superiore, si pone ad un livello più alto e dalla sua posizione privilegiata, elargisce il *sapere*. Ciò si scontra con l'idea di dialogo, di confronto e di apertura delle proposte riportate sopra (crea un buon clima di classe, adotta un atteggiamento positivo e interessa gli studenti). Altri danno come consiglio quello di iniziare ripassando il programma, di dare pochi compiti per casa, di lavorare in gruppo o di continuare a lavorare sul solco tracciato dall'insegnante precedente,

f. Rendi piacevole la materia

Gli alunni suggeriscono «di rendere piacevoli le lezioni facendo dei giochi, lavori di gruppo facendo vedere dei filmati agli alunni» in modo da «far divertire gli alunni insegnando»,

g. Fai attenzione ai vari stili cognitivi e d'apprendimento

L'insegnante «deve capire il nostro carattere e il modo che abbiamo di studiare» «per poi avere degli approcci migliori, per capire come può (…) far capire meglio le cose» inoltre deve saper «capire i problemi o i punti deboli della classe» e «dovrebbe chiedere agli studenti come gli piacerebbe imparare»,

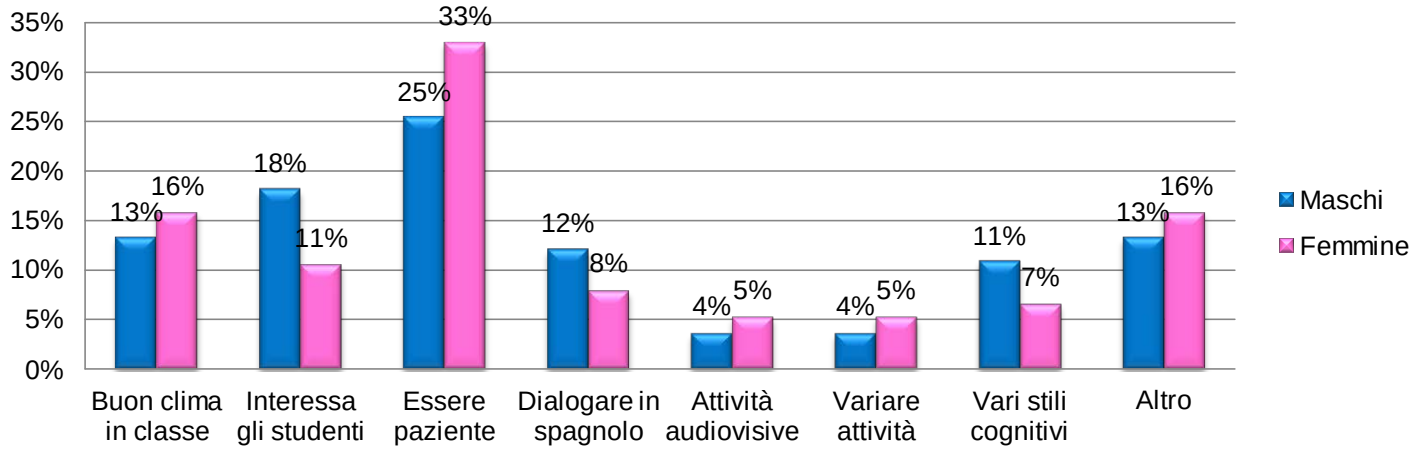
h. Attua attività audio e video

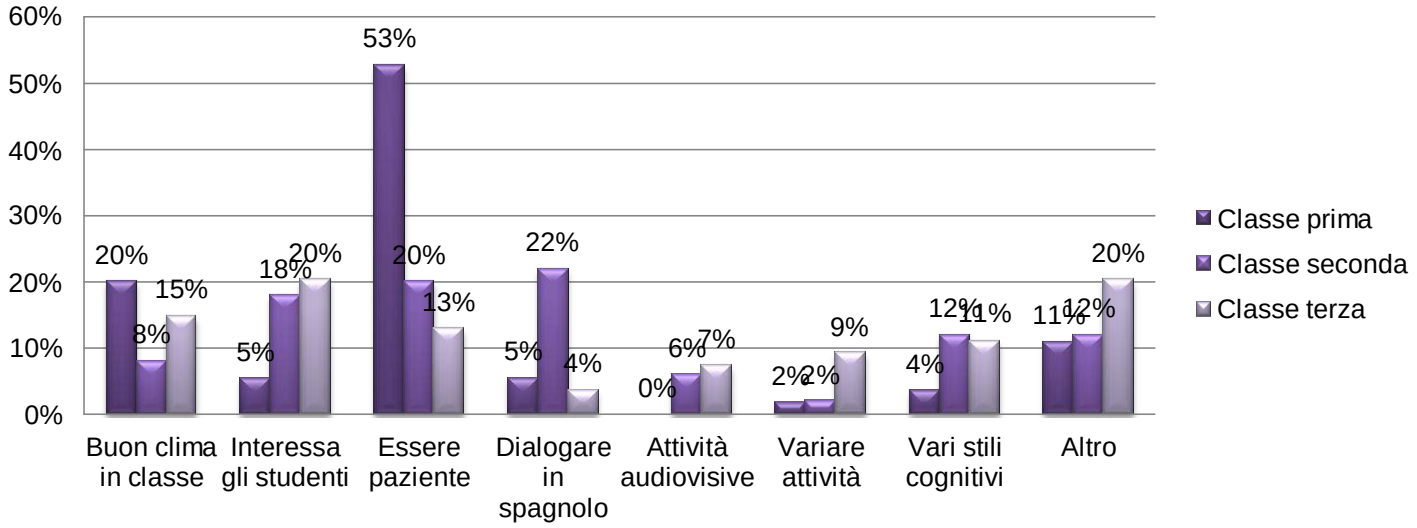
«Applicare dei nuovi metodi anche *elettronici* per rendere alla classe l'apprendimento più divertente e forse anche più efficace» (corsivo nostro). Supponiamo che per *metodi elettronici* lo studente in questione si riferisca alla lavagna elettronica, presente in molte classi dell'Istituto sotto analisi, quindi a sua volta deduciamo che voglia proporre l'uso di glottotecnologie per la didattica della lingua. Altri propongono di «guardare un film in lingua, anche con i sottotitoli» e «di fare ascoltare dialoghi con il cd per migliorare la pronuncia»,

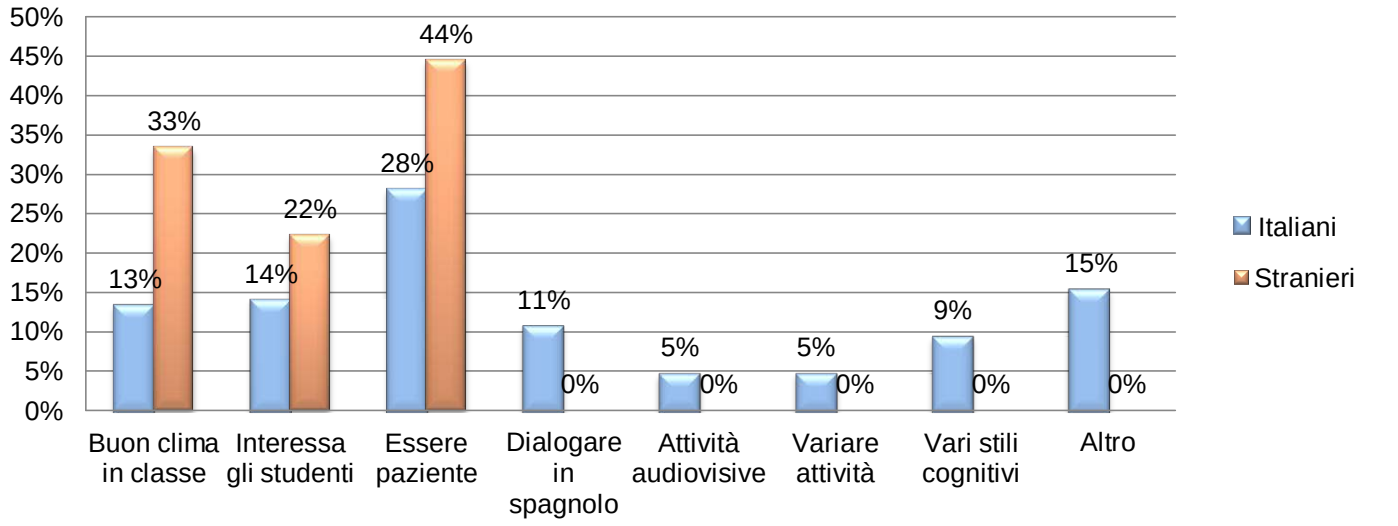
i. Varia le attività

«Qualche volta dovrebbe fare una lezione diversa dal solito (…) come Jesús [il lettore madrelingua]» oppure «essere divertenti e farci studiare con giochi, cartelloni, ricerche». Un altro studente scrive che è necessario «farci dialogare il più possibile, farci imparare vocaboli nuovi, farci comprendere lo spagnolo, farci ascoltare le pronunce» con questo elenco di attività sembra suggerire quanto sia importante variare per esercitare le diverse abilità.

Analisi contrastiva







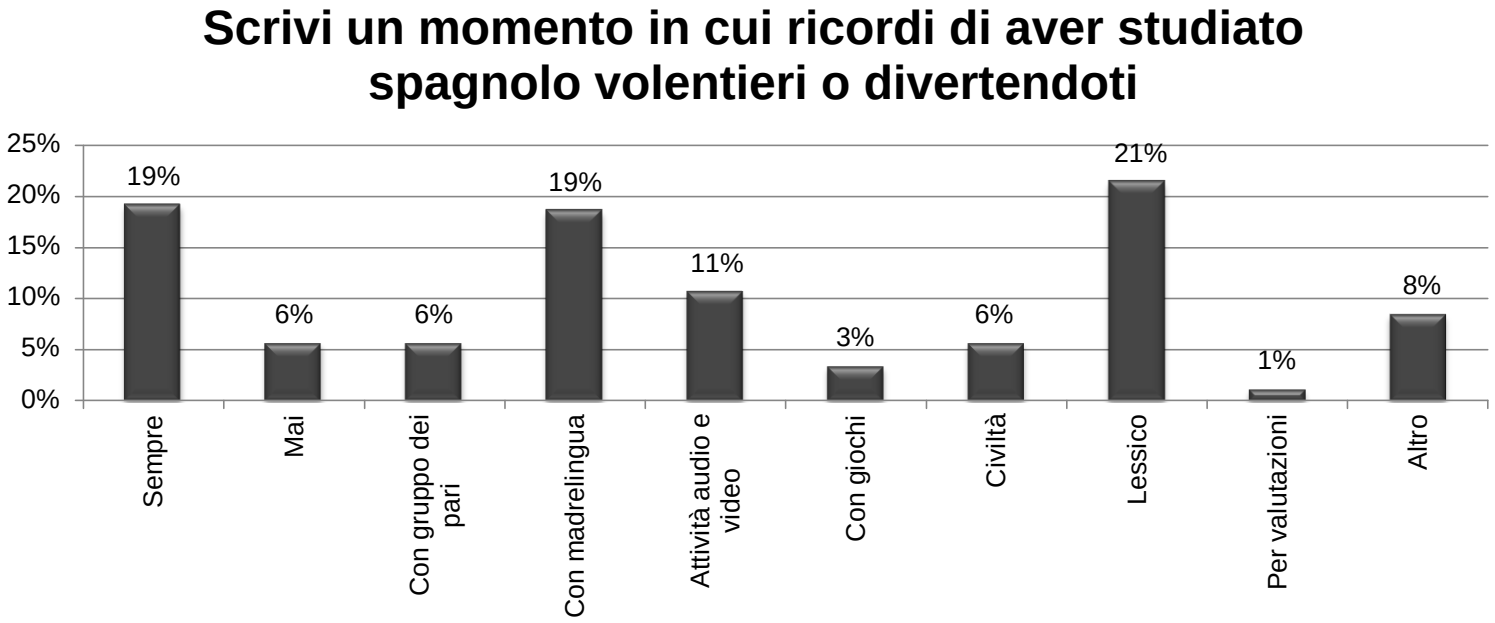
Analizzando i dati emerge che più della metà degli studenti di prima media ritengono che sia importante che l'insegnante sia paziente e nessun studente di questa fascia menziona tecniche didattiche che prevedano l'uso di tecnologie audio-visive (purtroppo). In riferimento al terzo grafico, che rappresenta le opinioni degli studenti stranieri, sembra che l'atteggiamento più auspicabile sia quello di mantenere un atteggiamento paziente dovuto all'attestazione di difficoltà che prevede l'acquisizione di una lingua straniera.

C. La metodologia

Domanda C9.

9. Scrivi un momento in cui ricordi di aver studiato spagnolo volentieri o divertendoti e spiega perché:

_____



La domanda 9. introduce il blocco tematico relativo alla metodologia. Il quesito richiede di scrivere *cosa* gli apprendenti ricordano di aver studiato con un atteggiamento positivo, ma a noi interessa soprattutto il *come,* che dovrebbe emergere dai *perché* che seguono. L'analisi che ne viene fuori richiama fattori di svariate tipologie che riassumiamo con il grafico percentuale. Di seguito riassumiamo le ragioni degli studenti per ogni scelta effettuata. C'è da sottolineare che la maggior parte di coloro i quali hanno attestato di non aver mai studiato la lingua spagnola ricavandone una sensazione piacevole, non hanno commentato le loro ragioni lasciando la risposta aperta in questione vuota, senza darci modo di capire da cosa è dettata la loro percezione negativa dello studio della lingua.

a. Lessico

Gli studenti si sbizzarriscono a riportare quale genere di vocaboli li ha colpiti: la frutta, i colori, i cibi, le parti del corpo, le nazionalità. Le motivazioni sono di vari ordini tuttavia spicca la curiosità per la «pronuncia», rimarcando la forte importanza data alla percezione del «suono» della lingua (domanda A5.). Inoltre alcuni studenti attestando di studiare volentieri il lessico per la sua «facilità», altri di essere interessati agli aspetti culturali dei vocaboli, come ad esempio il cibo ed altri notano l'interdisciplinarietà di alcuni argomenti, ad esempio apprezzando lo studio dei vocaboli delle parti del corpo grazie all'interesse per le scienze umane. Infine qualcuno procede confrontando comparativamente il lessico spagnolo con il dialetto veneto,

b. Sempre

Gli apprendenti che attestano di studiare sempre la lingua spagnola con entusiasmo, affermano che lo spagnolo «(…) rilassa e (…) diverte», «mi fa piacere studiar[lo]», «è facile» e potrebbe essere usato per ampliare le amicizie con ragazzi spagnoli,

c. Con madrelingua

Gli alunni che apprezzano le lezioni del lettore madrelingua dichiarano di aver gradito la sua metodologia improntata sul dialogo e sull'interazione. Scrivono gli apprendenti di essersi divertiti «con il laboratorio extra di Jesús perché ha coinvolto tutti facendoci divertire e imparando anche lo spagnolo», «perché mi sono sforzato a parlare» e «mi é sembrato di essere in Spagna», oltre a notare che «é stato molto istruttivo ed una esperienza nuova»,

d. Attività audio e video

A proposito di didattica che prevede tecnologie di riproduzione audio e video, gli studenti scrivono di apprezzare lo studio della lingua spagnola «tutte le volte che ci sono audio da ascoltare» , quando «c'era una canone e cantavamo tutti insieme» o «quando la professoressa usava la LIM». In moltissimi ricordano con piacere di aver studiato l'alfabeto in modo semplice e divertente tramite una canzoncina proposta dalla loro insegnante,

e. Altro

In altro troviamo attestazioni che dichiarano che l'interesse per lo spagnolo era maggiore nel primo periodo grazie alla curiosità personale e alla facilità degli argomenti. Altri studenti dichiarano di preferire svariati argomenti in particolare e uno afferma di apprezzare lo studio dei verbi: «mi piacciono i verbi di spagnolo, invece quelli di italiano no»,

f. Mai

Gli studenti che attestano di non aver mai apprezzato lo studio della lingua nella maggior parte dei casi, come già avvenuto, non giustificano la loro posizione, tuttavia dai commenti analizzati emerge il fatto che gli alunni non gradiscano studiare *in toto*, senza implicare particolari mancanze all'insegnamento della lingua spagnola in particolare. Uno studente afferma «non mi piace studiare perché non trovo argomenti interessanti», implicando cioè la sua demotivazione alla tipologia di argomenti trattati,

g. Giochi

Alcuni studenti riferiscono di particolari giochi adottati dall'insegnante per trattare l'argomento degli avverbi di luogo e per memorizzare i colori. Essi vengono ritenuti utili per il fatto stesso di essere divertenti, per aver risolto «alcuni dubbi» e per la *rule of forgetting* ovvero la capacità di imparare senza accorgersene e in maniera veloce, oltre che efficace,

h. Con il gruppo di pari

Uno studente racconta: «quando ero con i miei amici perché c'era una ragazza che parlava spagnolo e dovevamo chiederle delle cose» rivelando quanto sia piacevole e motivante poter utilizzare la lingua per scopi autentici di comunicazione. Altri: «studio volentieri quando studio insieme ai compagni» e «con un mio compagno perché ci si diverte» affermando quanto possa essere stimolante la cooperazione,

i. Civiltà

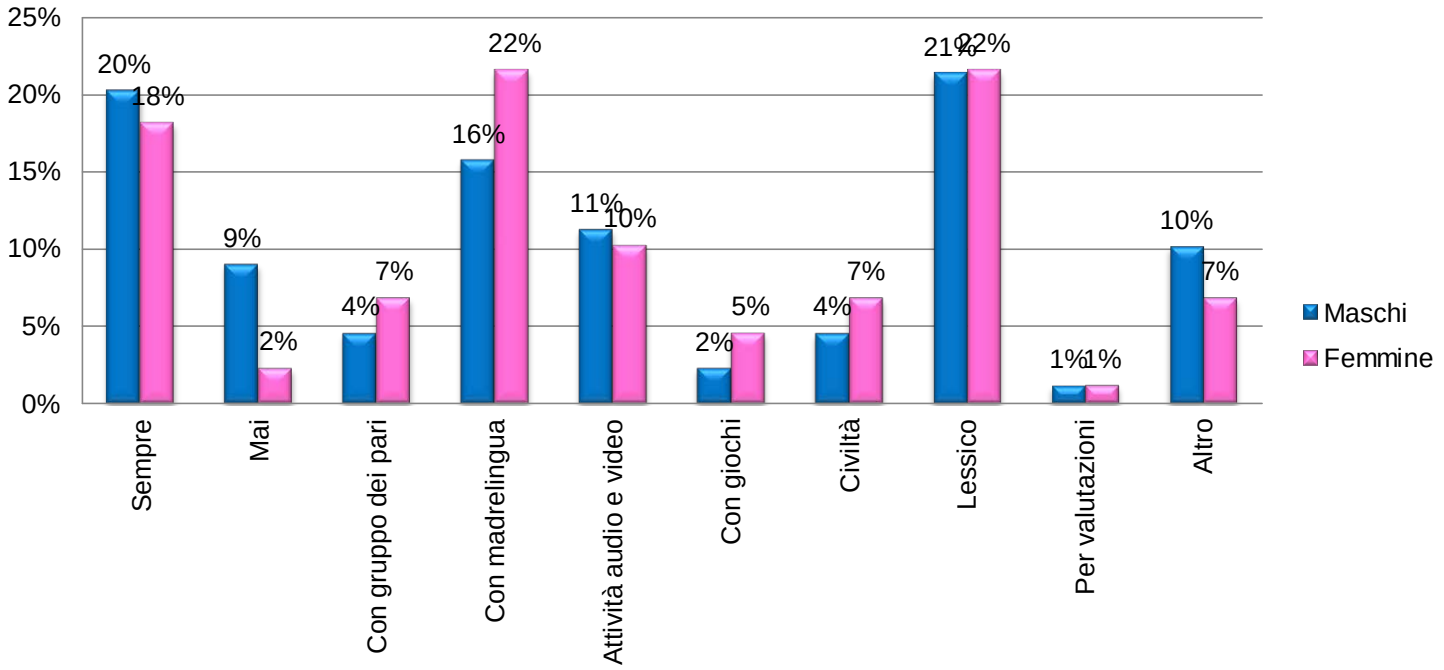
Gli studenti che attestano di gradire lo studio della cultura spagnola menzionano la celebre *Guernica* di Picasso e la costruzione araba della Alhambra giustificandosi con «mi affascina» ed «é interessante», dimostrando curiosità e desiderio di andare a vedere con i propri occhio ciò che li ha colpiti,

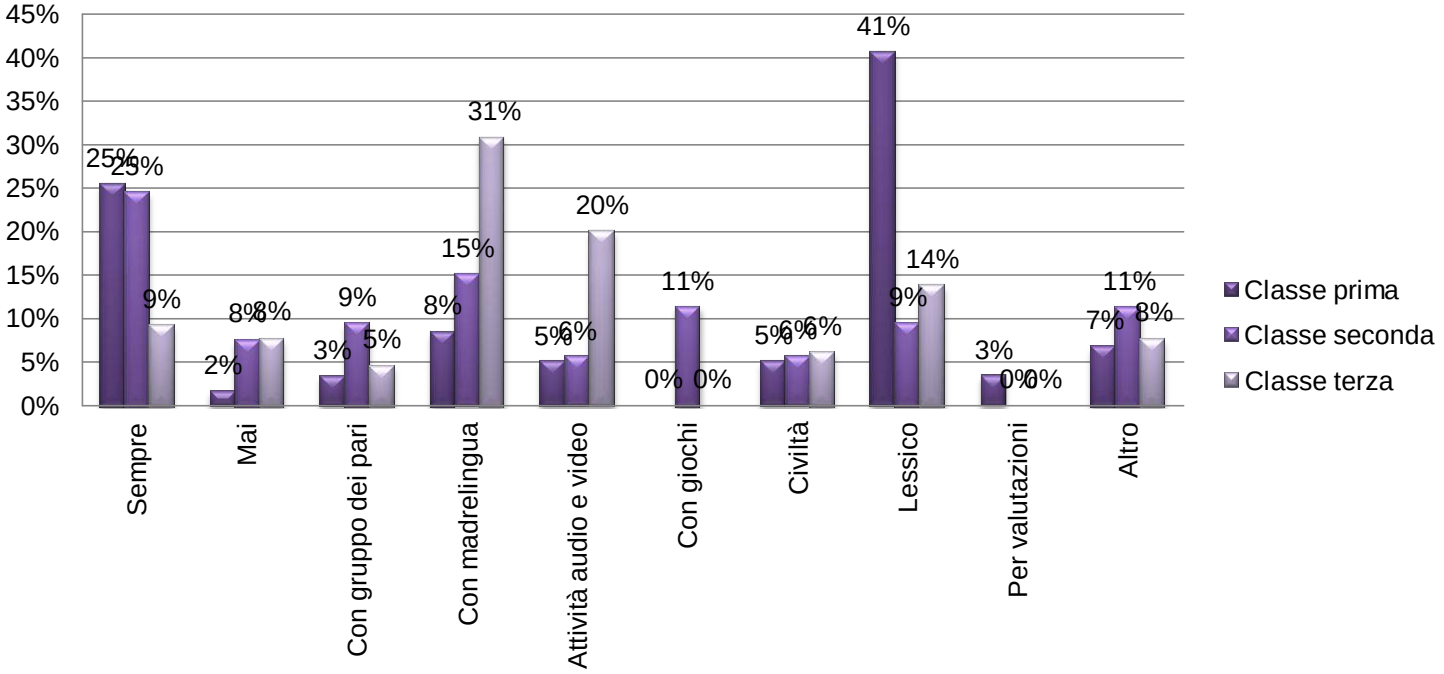
j. Per valutazioni

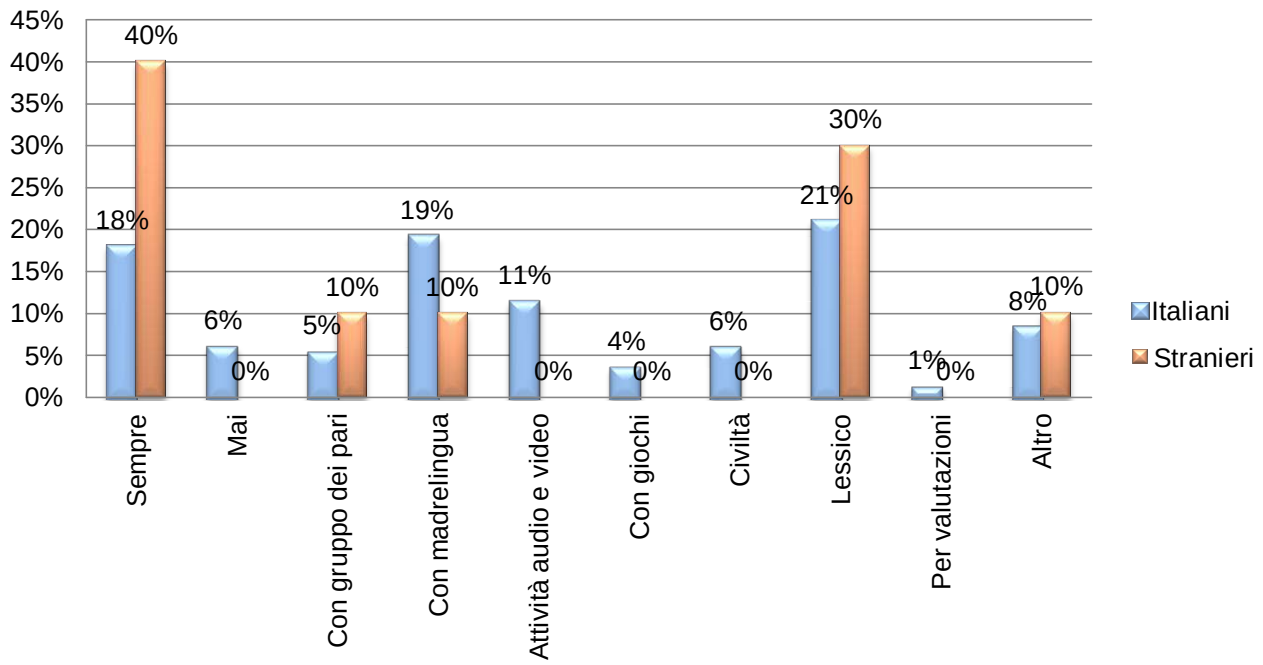
Alcuni studenti attestano di studiare la lingua spagnola volentieri per poter mettersi alla prova nei test di verifica e non nascondono l'aspettativa di un voto positivo per poter ricevere una gratificazione morale od

anche materiale da parte della famiglia. Qualche studente racconta episodi che li hanno divertiti che coinvolgono i genitori che si prestano a ripassare con i ragazzi senza conoscere la lingua.

Analisi contrastiva





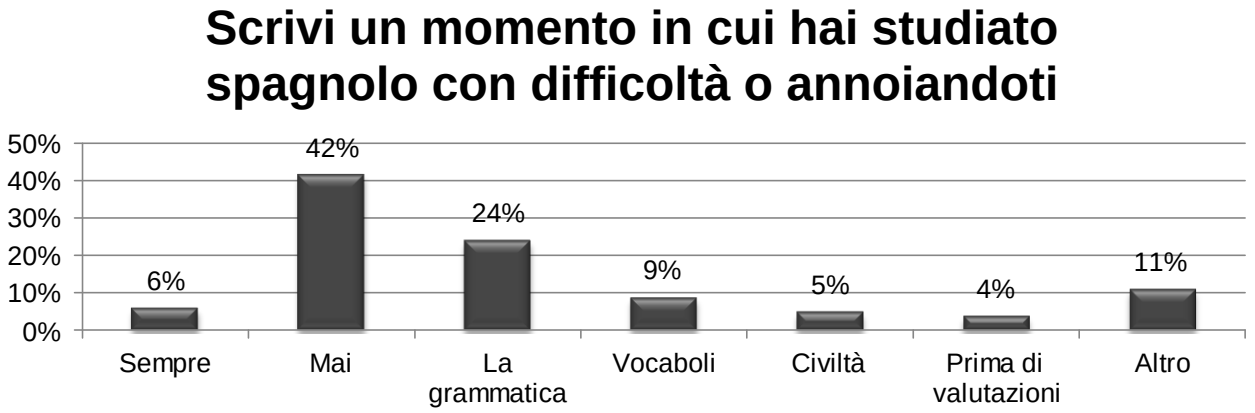


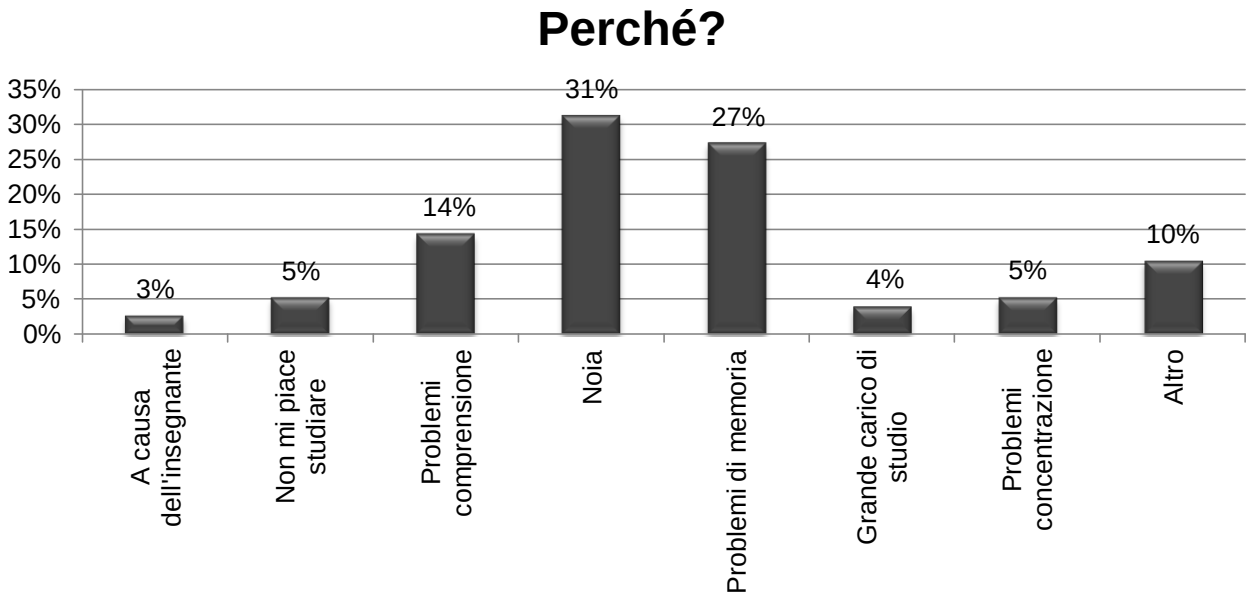
A proposito dei dati che confrontano le percezioni suddivise per classi notiamo che un esiguo 9% degli studenti delle classi terze attesta di essersi *sempre* divertito a fronte del 18% generale. Sottolineiamo inoltre che l'8% dei ragazzi di prima dichiara di aver gradito la presenza del madrelingua anche se per loro non era stato previsto il laboratorio comunicativo, poiché nelle ore che intercorrevano tra una lezione e l'altra con i ragazzi delle classi seconde e terze, l'insegnante madrelingua si è reso disponibile a conoscere anche i ragazzi di prima e ha avuto con loro un breve ma intenso approccio, che ai ragazzi è stato impresso positivamente. Emerge altresì dai dati che il madrelingua è stato gradito in prevalenza dalle classi terze e che, inoltre, richiedono in maggior percentuale, rispetto alla media, l'utilizzo di strumenti audio-visivi. Nelle classi prime sembra che l'apprendimento dei vocaboli sia l'argomento che generi maggiore piacevolezza. Proseguendo l'analisi con gli studenti stranieri ben il 40% attesta di aver *sempre* studiato la lingua volentieri confermando le percezioni positive già dichiarate nella domanda A6. nella quale tutti gli studenti stranieri attestavano di gradire la lingua spagnola.

Domanda C10.

10. Scrivi un momento in cui hai studiato spagnolo con difficoltà o annoiandoti e spiega perché:

_____

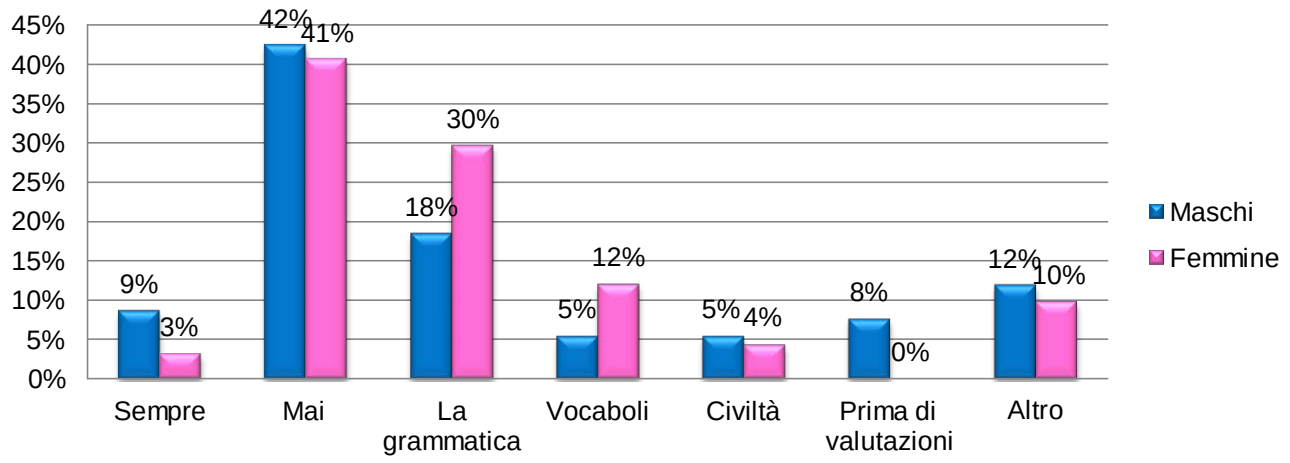


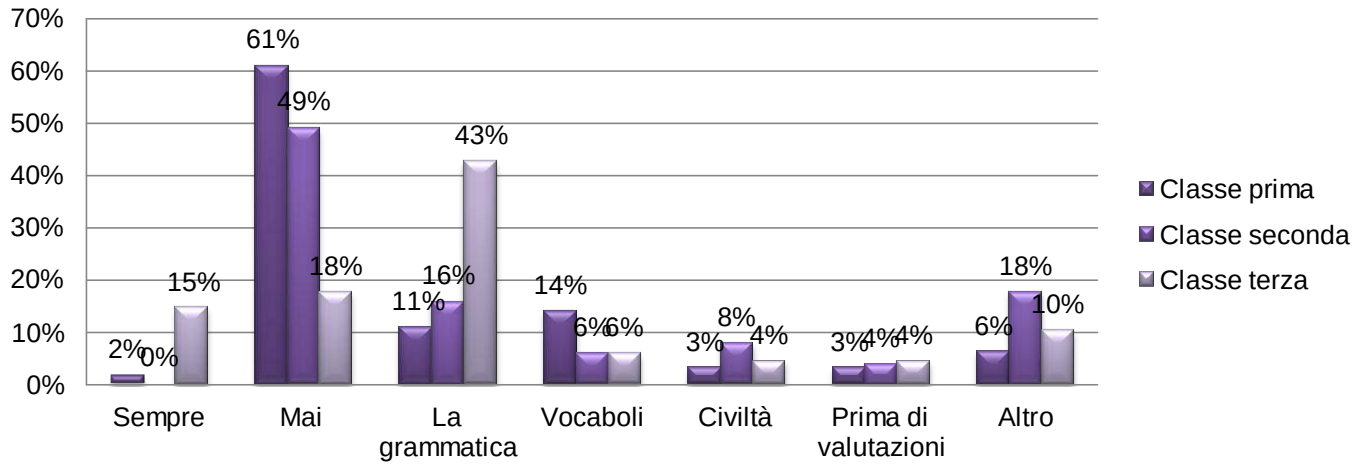


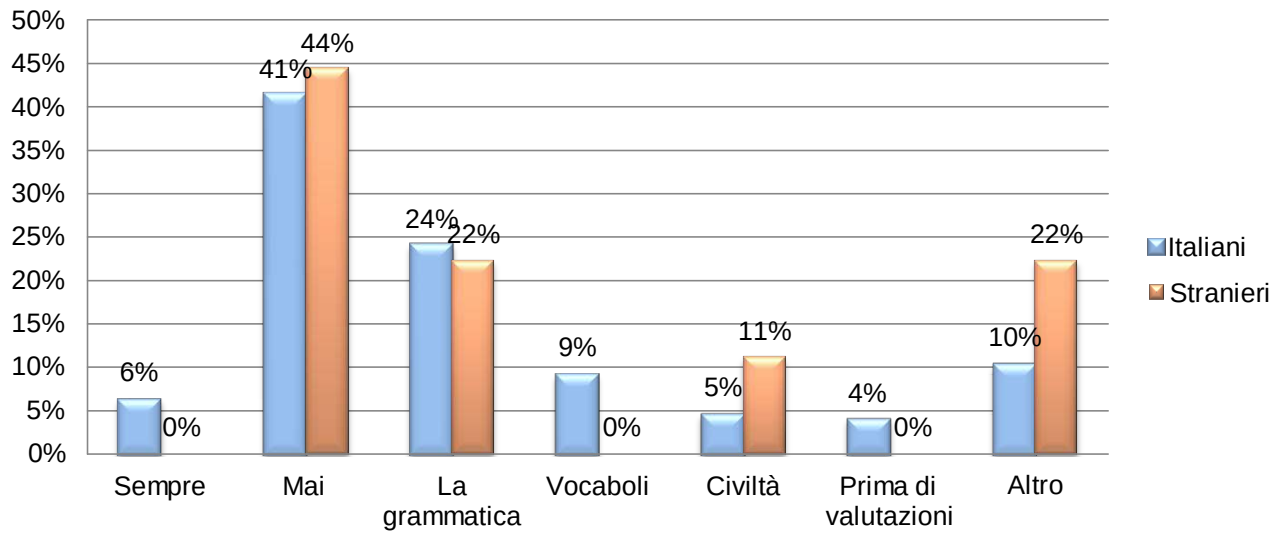
Dal grafico emerge una percentuale molto alta di studenti che affermano di non aver mai incorso in difficoltà per quanto riguarda l'apprendimento della lingua o non ricordano nessun momento particolare. Tuttavia, anche se in misura minore rispetto a quello che ci aspettavamo, la grammatica sembra rivestire un ruolo *scomodo* nella didattica dello spagnolo, soprattutto la categoria dei verbi è spesso citata come ostica. Evidenziamo che il 6% di «sempre» coincide con la medesima percentuale alla domanda precedente inversa di «mai», sottolineando una certa coerenza nelle risposte. Inoltre notiamo come nella domanda precedente alcuni studenti percepivano le valutazioni come un momento di entusiasmo per mettersi alla prova e in questo quesito contrario lo stesso fattore é percepito come una forma di stress. Sotto «altri» momenti di insuccesso nello studio troviamo argomenti difficili non ben identificati e la presa di coscienza da parte di qualche studente di seconda che «le difficoltà sono aumentate». Qualche alunno imputa difficoltà e noia ai momenti nei quali non si riesce a tenere l'ordine della classe ed infine, contrariamente al quesito precedente che vedeva grande entusiasmo nella fase iniziale di approccio alla lingua, alcuni studenti dichiarano di essersi trovati in difficoltà nel periodo iniziale di prima media.

Tra le ragioni prevalenti della percezione negativa dello studio della lingua ci sono il fattore noia e quello della difficoltà di memorizzazione che inevitabilmente è legato alla «grammatica», alle sue *regole*, alle sue *eccezioni* e così via. Per «problemi di comprensione» intendiamo la mancata comprensione di un argomento, che può facilmente generare frustrazione nello studente. Le ragioni addotte dagli apprendenti che si trovano «sempre» in difficoltà nello studio della lingua spagnola, come nella domanda precedente motivano il fatto spiegando che genericamente non amano studiare, senza specificare particolari aspetti negativi della lingua spagnola e del suo insegnamento. Infatti vediamo che solo una piccolissima parte dei ragazzi imputa direttamente il problema all'insegnante e alle sue metodologie. Su «altro» vediamo che uno studente cinese imputa le sue difficoltà nello studio e memorizzazione dei tempi verbali al fatto di essere straniero ed in particolare appartenere ad una lingua tipologicamente distante da quella oggetto di studio. Altri dichiarano di temere i test di verifica poiché creano loro ansia e paura di una valutazione negativa.

Analisi contrastiva







Analizzando le differenze di percezione tra maschi e femmine notiamo che sono le ragazze a ad avere maggiore preoccupazione per gli aspetti grammaticali della lingua e che gli studenti maschi, invece, temono in misura maggiore le prove di verifica. Proseguendo l'analisi con il secondo grafico, possiamo ricavare dati interessanti poiché si presentano valori molto diversificati. C'è da notare che è nelle classi terze che si innesca il fenomeno negativo nell'apprendimento della lingua (colonna «sempre») e che, al contrario, le classi prime godono di percezioni positive che superano largamente la metà degli apprendenti totali (colonna «mai»). Inoltre emerge come siano gli studenti delle classi terze a trovare maggiori difficoltà grammaticali. Ancora una volta gli stranieri attestano il loro gradimento della lingua con un 0% di «sempre» e sembrano temere, di piccola misura, la grammatica meno dei loro compagni italiani.

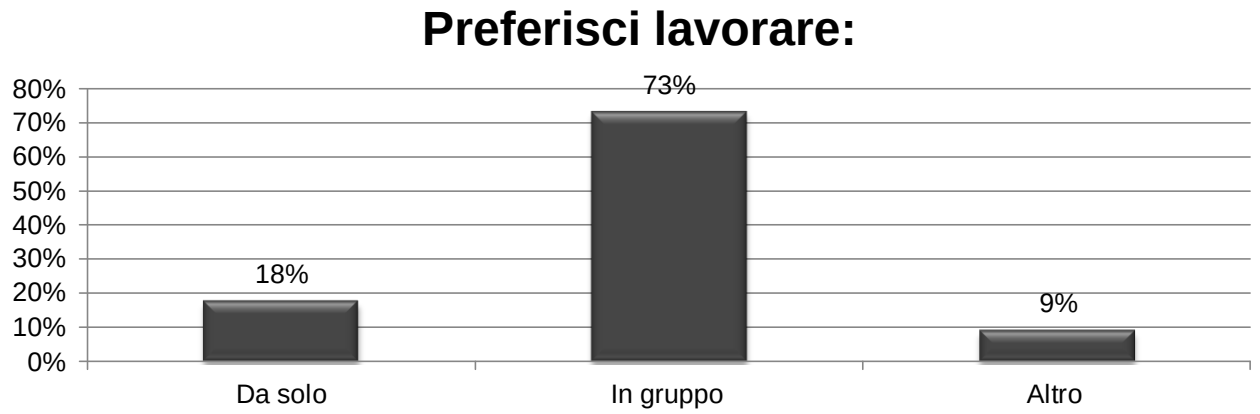
Domanda C11.

11. Preferisci lavorare:

□ da solo

□ in gruppo

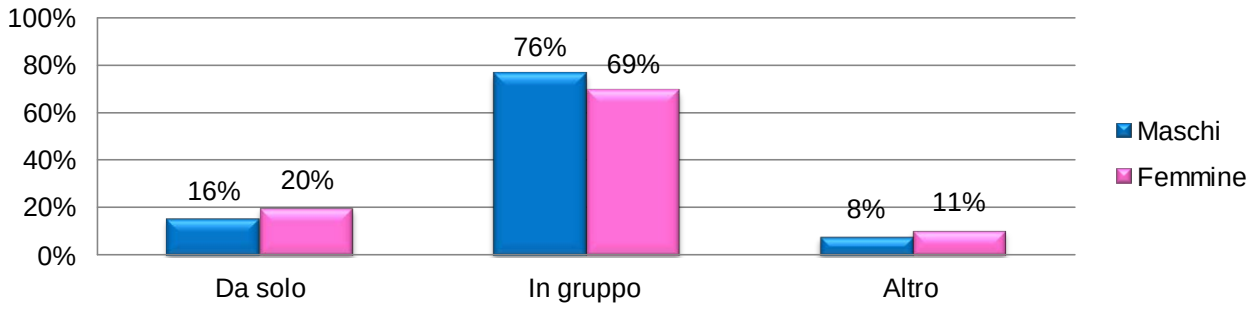
□ altro_____

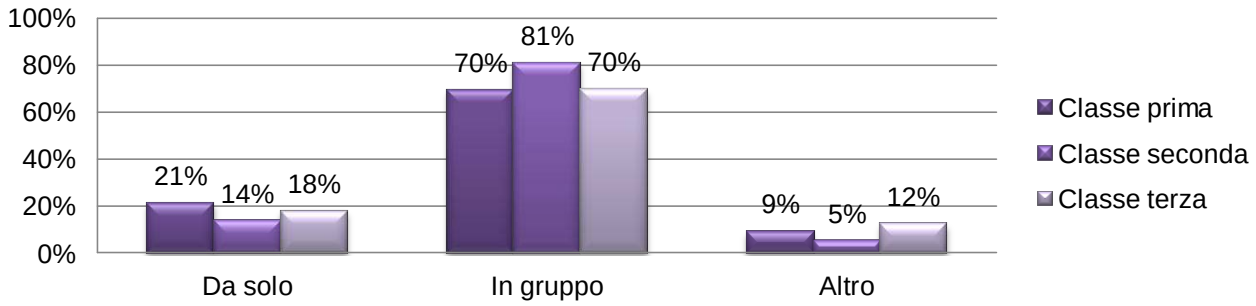


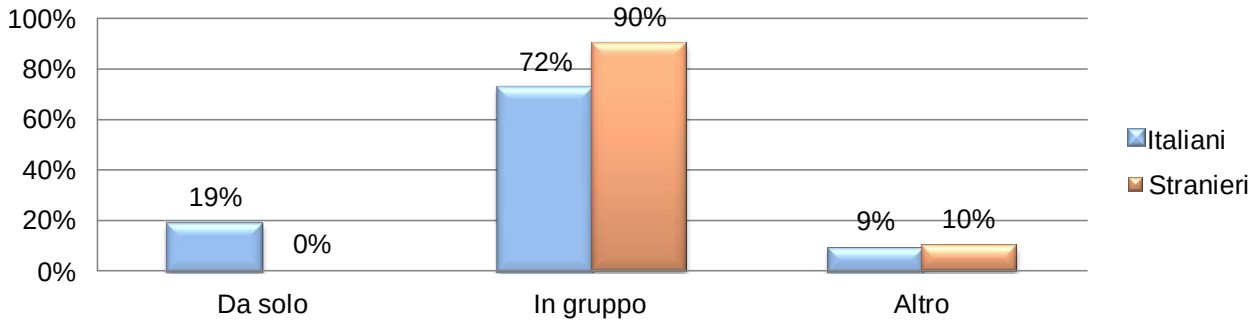
La domanda 11. vuole approfondire la tematica della metodologia indagando se i ragazzi apprezzano o meno la dimensione cooperativa, che emerge come un modello efficace di apprendimento per la valorizzazione delle relazioni, dello scambio di idee tra pari e dell'arricchimento attraverso la riflessione

linguistica e culturale. Sopra proponiamo il grafico che vede una preferenza netta per quanto riguarda l'apprezzamento (come sospettavamo) per le modalità di tipo cooperativo. Coloro che optano per selezionare la casella «altro» specificano di preferire l'una o l'altra dimensione didattica in base all'attività proposta, pongono un numero massimo di studenti (gruppetti di due o tre persone) o specificano di lavorare bene con una persona specifica, quale un amico con cui sentono di avere un certo *feeling* che può, a loro avviso, portare ad un buon risultato nell'attività richiesta.

Analisi contrastiva





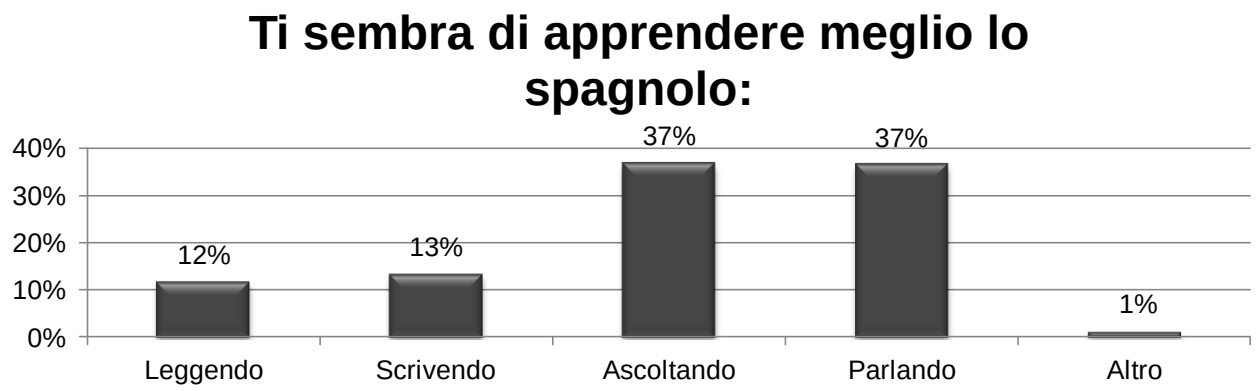


Proponiamo i grafici comparativi, tuttavia non ci soffermiamo su analisi specifiche poiché la tendenza generale non si differenzia di molto nelle categorie selezionate. Unico appunto sta nel fatto che nessun apprendente straniero preferisce studiare da solo.

Domanda C12.

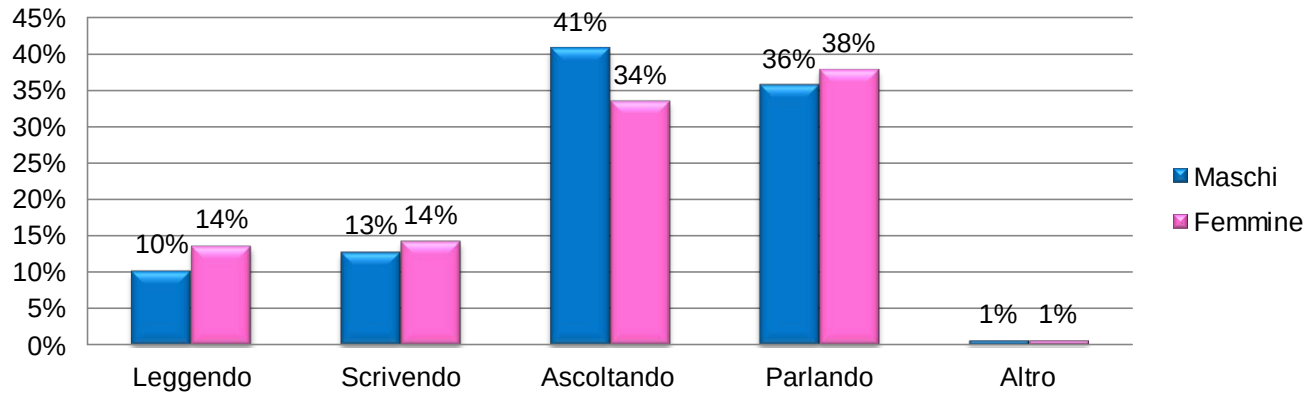
12. Ti sembra di apprendere meglio lo spagnolo:

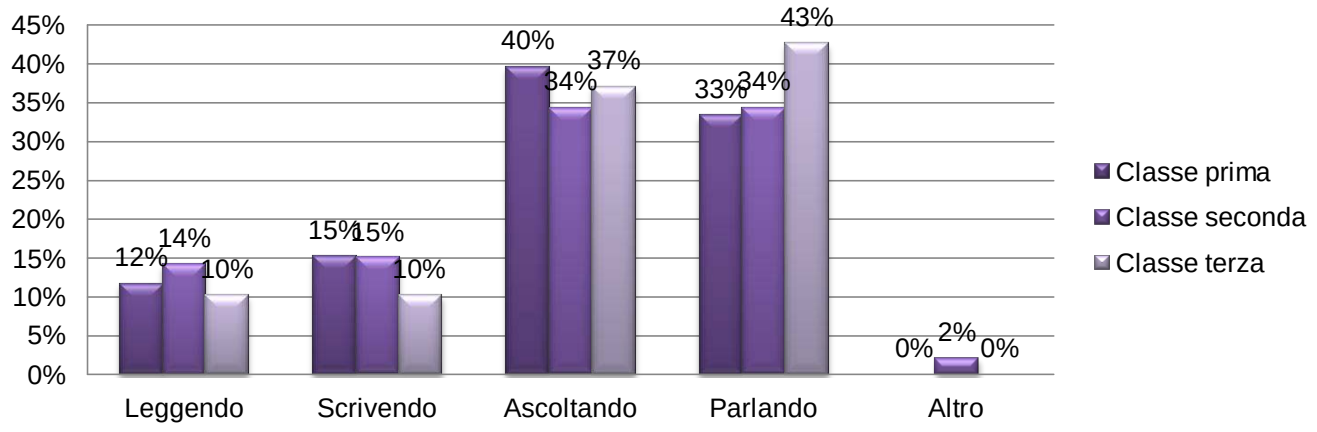
□ leggendo
□ scrivendo
□ ascoltando
□ parlando
□altro:_____

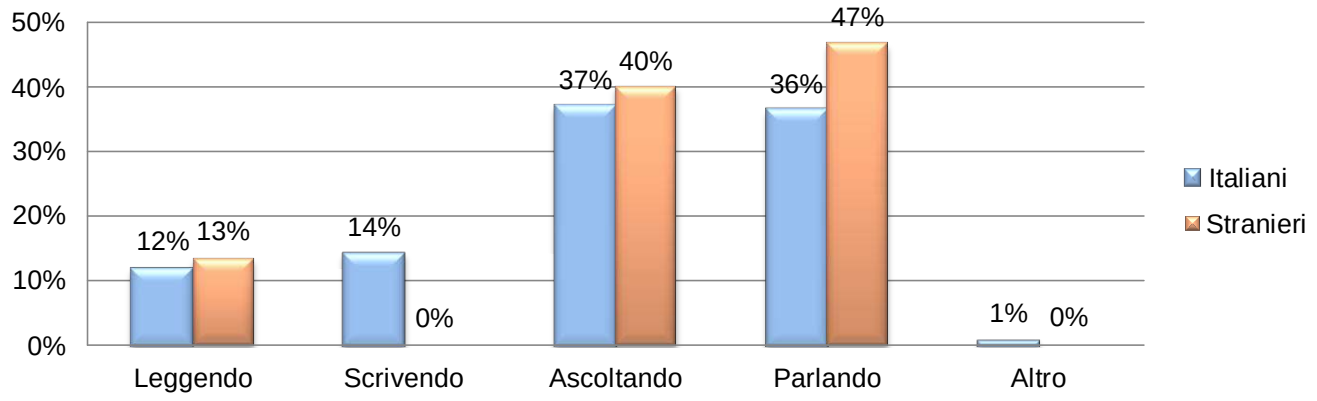


Proseguendo nel solco dell'indagine metodologica, qui vengono proposte le quattro abilità fondamentali della lingua e viene chiesto agli studenti quali preferiscano esercitare per apprendere. Come si può notare dal grafico, «ascoltare» e «parlare» si attestano con un *ex equo*, ciò è interessante e riconferma quanto visto in precedenza. Ricordiamo infatti che gli apprendenti alla domanda A5. dicono di apprezzare la lingua spagnola soprattutto per la piacevolezza del suo *suono*, inoltre sia alla domanda B7. che B8.b propongono di praticare l'oralità, facendo dialoghi e l'ascolti attraverso l'uso di canzoni e con attività audio e video in generale. Inoltre ricordiamo che in molti dichiarano di aver apprezzato il laboratorio del madrelingua che si basava totalmente sull'interazione orale attraverso la lingua spagnola. In definitiva gli studenti sembrano preferire una didattica comunicativa che eserciti le abilità del parlare e dell'ascoltare, anche se sappiamo bene che esse sono spesso relegate a un ruolo secondario poiché sono più difficili da gestire, per il problema della numerosità delle classi e per il ridotto numero di ore di insegnamento della seconda lingua straniera nella scuola media italiana (2 ore settimanali).

Analisi contrastiva







Poiché le percentuali parziali sono in linea con quelle del grafico generale, gli unici dati che sottolineiamo sono che nessun apprendente straniero preferisce esercitare l'abilità della scrittura e che viene data particolare enfasi alla produzione orale.

Domanda C13.

13. Preferisci attività: (massimo 3)

□ orali

□ di ascolto

□ di scrittura

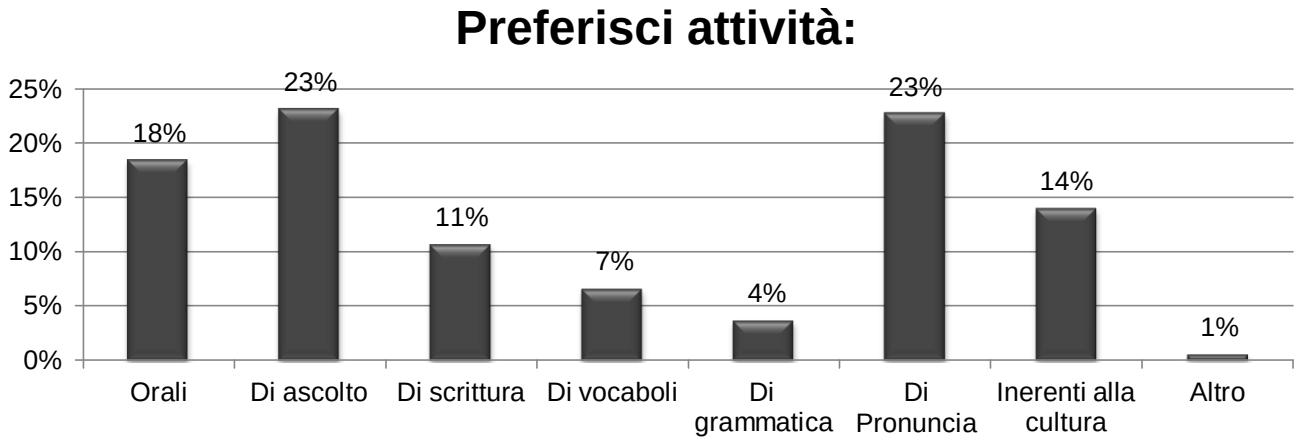
□ di vocaboli

□ di grammatica

□ di pronuncia

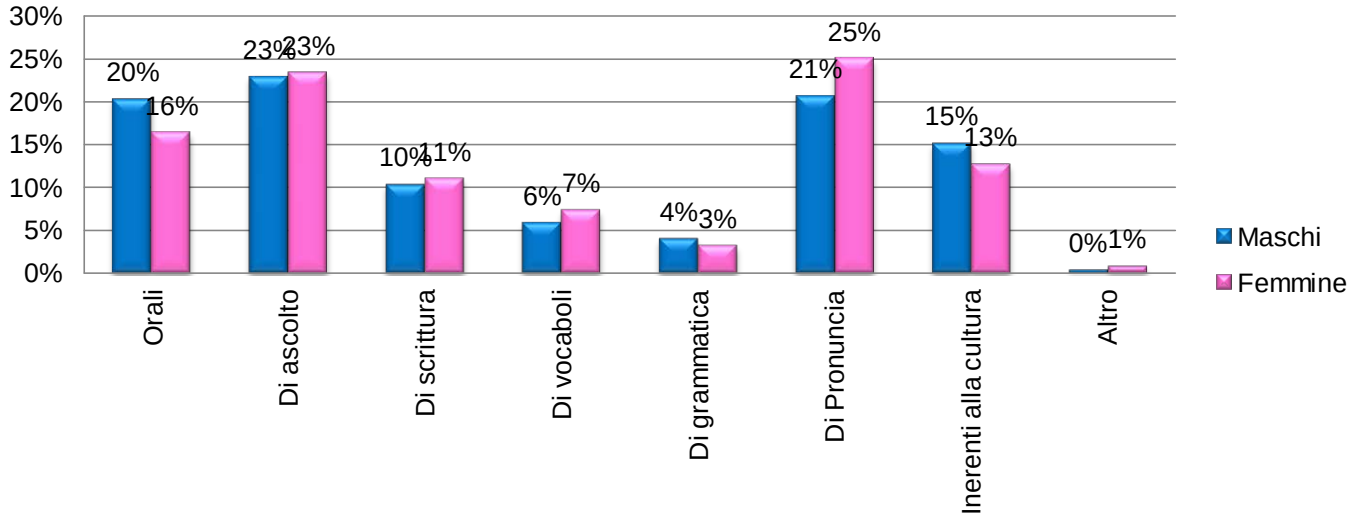
□ inerenti alla cultura spagnola

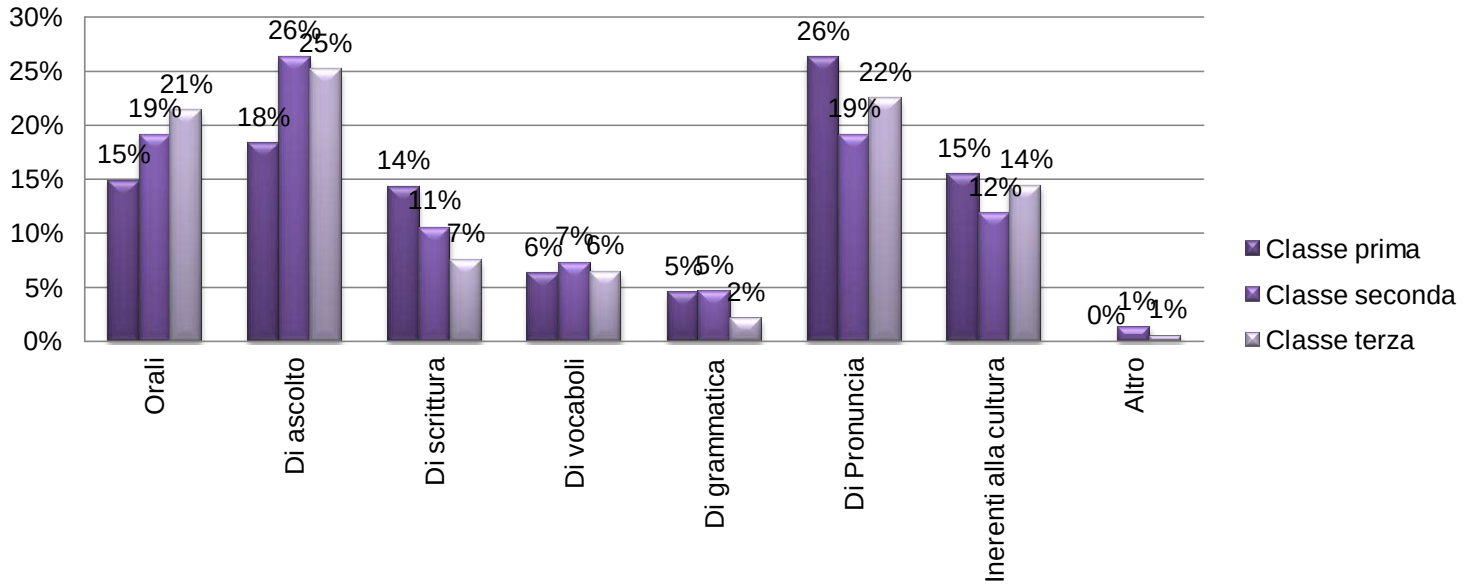
□ altro_____

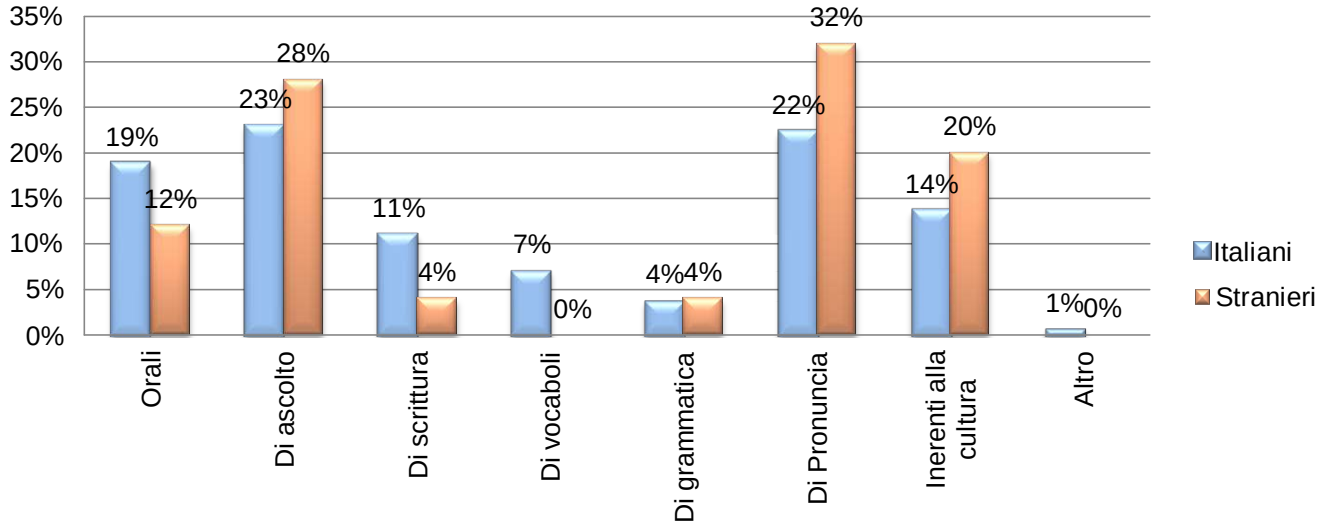


Per concludere la sezione riguardante la metodologia, proponiamo una serie di attività specifiche, che rivestono i vari ambiti della lingua, per capire quali sono ritenuti maggiormente rilevanti e che tipo di attività sono viste come piacevoli. Sottolineiamo che il fatto di richiedere quali siano le attività *preferite* richiama due ambiti: quello della piacevolezza e quello dell'utilità; lo studente potrebbe preferire una tipologia di attività perché ciò gli da piacere o perché lo ritiene utile al fine dell'acquisizione della lingua. Ancora una volta si riconferma l'idea che «la pronuncia», ovvero la fonologia e la comprensione orale siano gli aspetti su cui porre l'accento. Seguono esercizi che prevedono una produzione orale (confermando i dati della precedente domanda) e sembra destare curiosità anche l'aspetto culturale. Come era prevedibile alla grammatica viene relegato l'ultimo posto in classifica, essendo *in memore tempo* considerata difficile da memorizzare, ostica, piena zeppa di eccezioni, noiosa e così via.

Analisi contrastiva







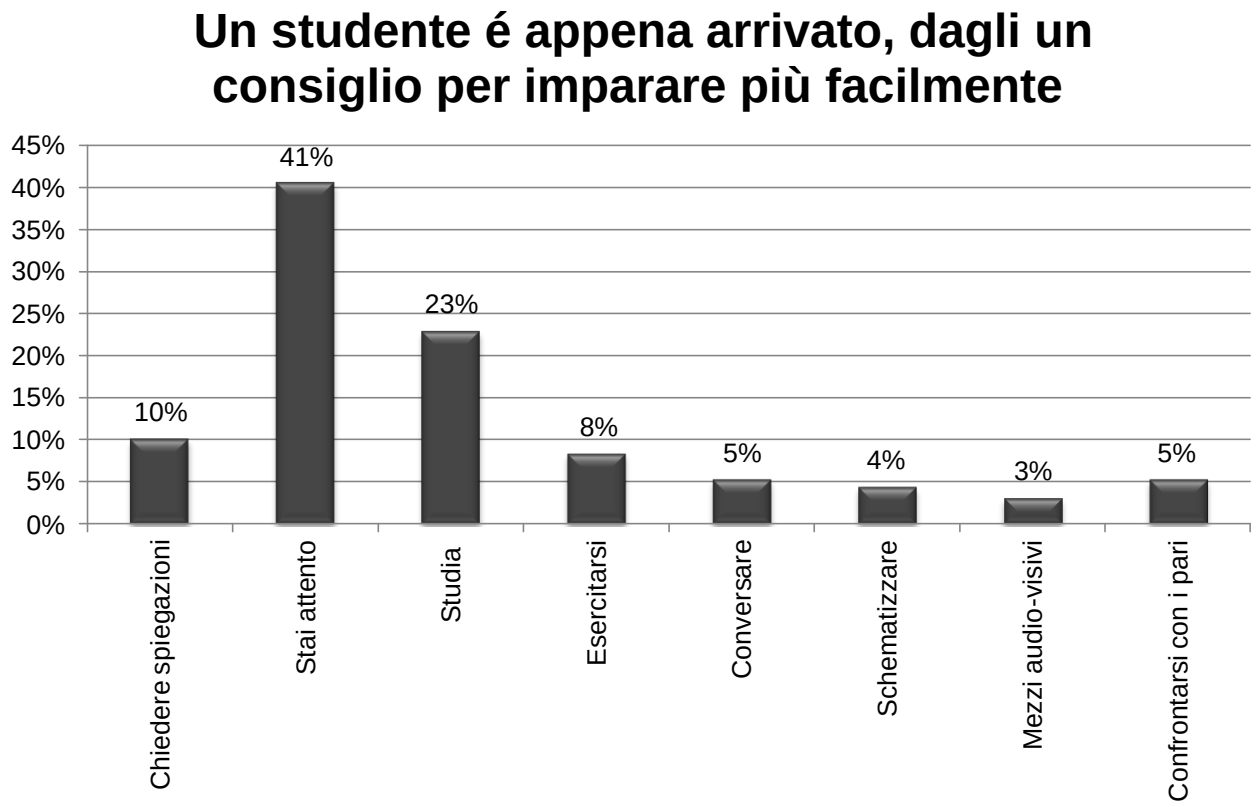
Dopo aver presentato i grafici comparativi riteniamo interessante solamente speculare sul fatto che gli stranieri ritengono importante l'aspetto fonico della lingua molto più della media generale, relegando la scrittura ad una percentuale molto bassa, che come già visto nel quesito precedente non riveste il ruolo di una attività gradita.

C. La metacognizione

Domanda D8a

8a. Un nuovo studente appena arrivato nella tua scuola sta per iniziare a studiare spagnolo. Dagli/dalle un consiglio per imparare più facilmente:

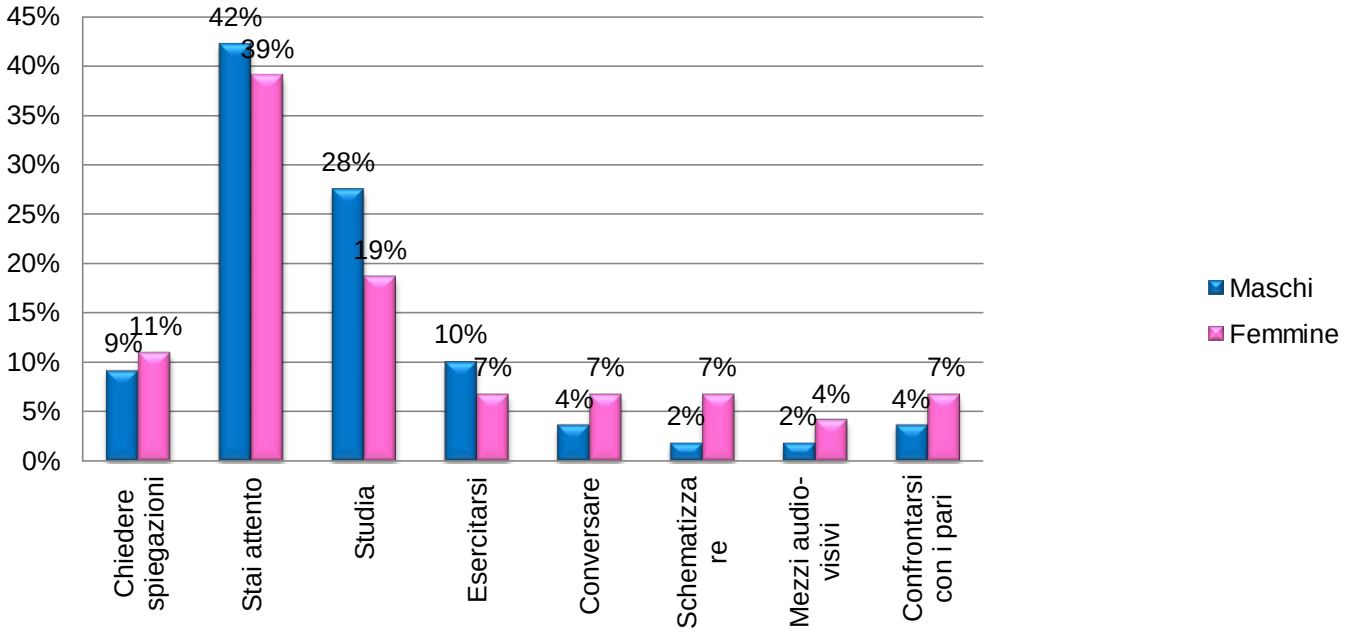
_____

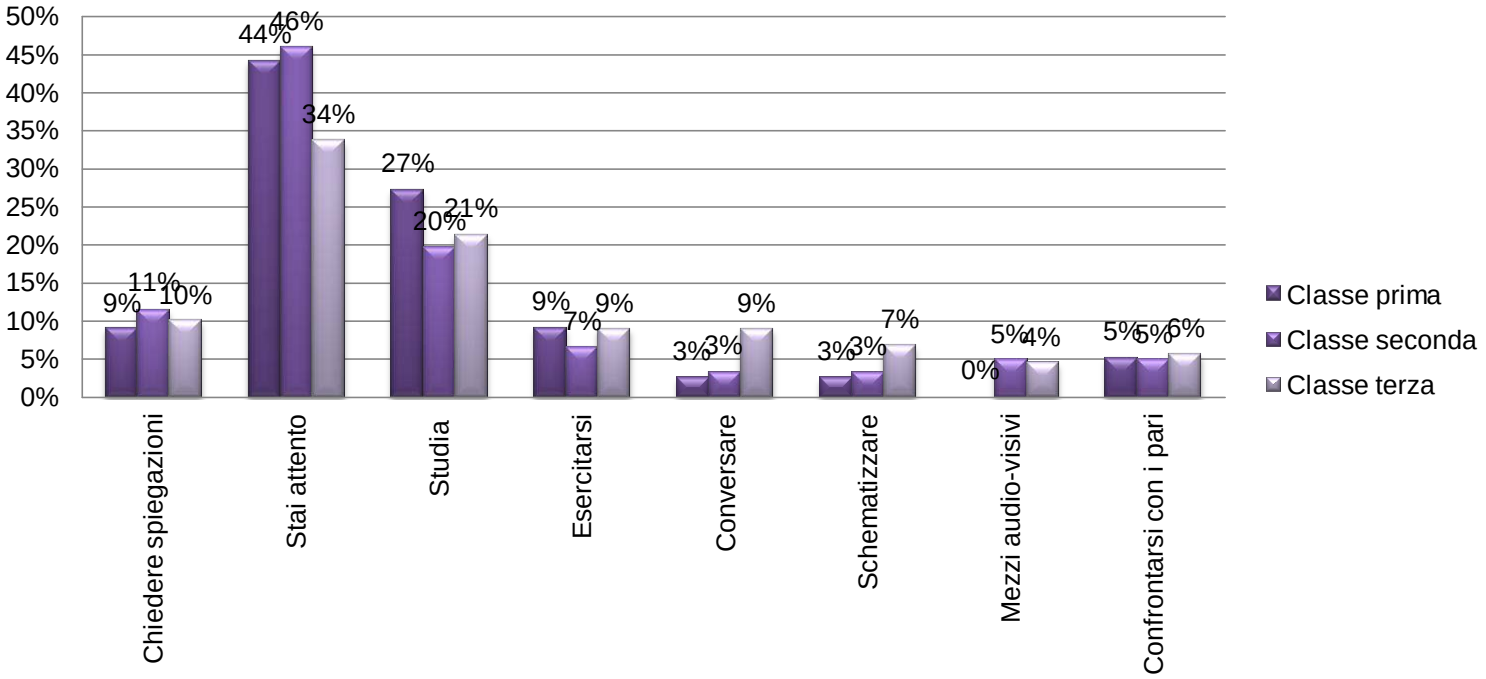


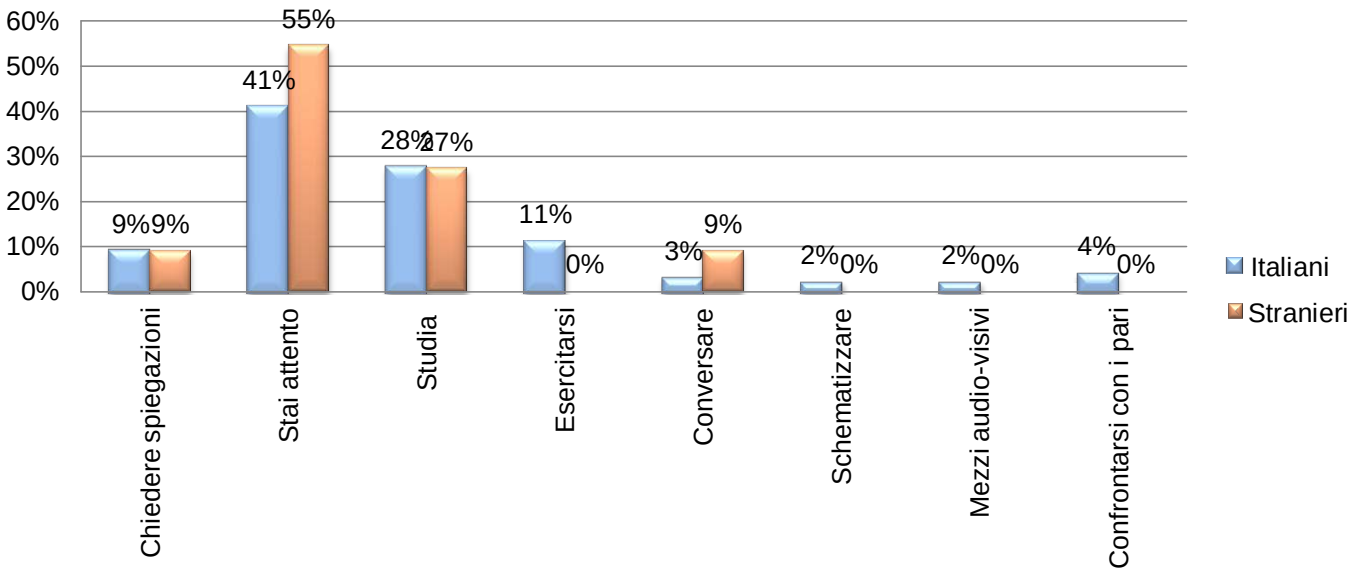
La sezione D viene introdotta da una domanda che vuole indagare la maturazione dei meccanismi metacognitivi da parte degli studenti che devono informalmente consigliare un loro pari su come affrontare lo studio della lingua spagnola. In questo caso gli studenti consigliano maggiormente di prestare attenzione alle spiegazioni dei docenti, di studiare «costantemente», ponendo l'accento sulla grammatica («io gli consiglierei di imparare prima le regole grammaticali e i verbi e poi i vocaboli perché questi ultimi si trovano nel vocabolario mentre la grammatica va saputa», anche se essa, come abbiamo visto in precedenza alla domanda C13, non risulta essere tra gli aspetti più amati della lingua) e di non aver timore di chiedere ulteriori delucidazioni all'insegnante se non è chiaro qualche concetto. Da questa analisi emerge un quadro che si discosta molto dalla percezione delle preferenze degli studenti in quanto sembra che gli studenti si riferiscano ad uno contesto nel quale il docente deduttivamente *spiega* la lingua e la grammatica venga messa al primo posto. Come abbiamo sottolineato nell'analisi delle domande precedenti, essi auspicano una metodologia di tipo comunicativo e ludico, ma hanno ancora nella mente il sistema didattico tradizionale, basato sulla grammatica, le lezioni frontali e così via. Tuttavia, al di là di queste considerazioni non emergono strategie metacognitive precise. Oltre ai consigli a cui già abbiamo fatto riferimento gli studenti suggeriscono di fare esercizi di pronuncia e di effettuare sempre gli esercizi assegnati per casa per «esercitarsi». Inoltre, pensano che possa essere d'aiuto guardare programmi tv in lingua, ascoltare canzoni

e sfruttare il cd in allegato al libro di testo, consigliano di fare conversazione e confrontarsi con i compagni di classe in caso di difficoltà. Da ultimo alcuni consigliano di prendere appunti durante le spiegazioni delle insegnanti o di realizzare schemi per «studiare più facilmente».

Analisi contrastiva





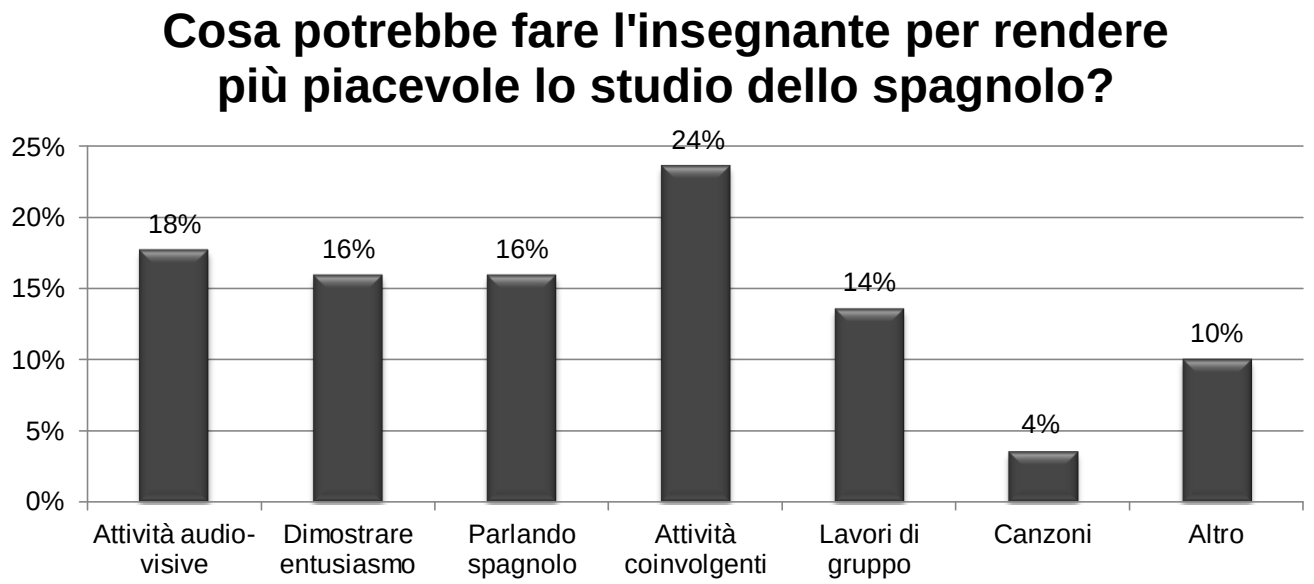


Come per l'analisi contrastiva precedente ci soffermiamo solamente sul fatto che più della metà degli studenti stranieri ritiene importante prestare massima attenzione alle spiegazioni date in classe.

Domanda D14.

14. Cosa potrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio dello spagnolo?

_____



Dall'analisi dei dati risulta che la domanda in questione trova risposte che non si discostano molto da quelle dei quesiti B7. e B8b., che indagano la figura dell'insegnante. Viene infatti richiesto che il docente proponga attività piacevoli, che abbia lui stesso un atteggiamento positivo, coinvolgente e propositivo, che usi principalmente la lingua spagnola come veicolo di comunicazione e che utilizzi come strumenti materiali audio-visivi. C'è da sottolineare che molti studenti del primo anno non hanno dato soluzioni metodologiche in quanto ritengono che l'insegnamento della lingua vada già bene così, grazie al proficuo operato della loro insegnante, di fatto sviando il fine ultimo della domanda che era quello di indagare le strategie metacognitive. Tuttavia, qui di seguito proponiamo le varie categorie nelle quali abbiamo catalogato le

risposte degli alunni, lasciando spazio alle loro parole, ponendo le varie *etichette* in ordine percentuale di preferenza.

a. Proponi attività coinvolgenti

Tutto sta nel «prendere l'interesse della classe», «farci divertire durante la lezione», «non fare le solite lezioni». «Rendere la lezione interessante» e «dimostrare che lo spagnolo è leggero e divertente» «*coinvolgendoci* nell'attività come Jesús [il docente madrelingua]», «facendo partecipare tutti». Operativamente gli studenti propongono di «legare le parole o la cultura a fatti divertenti», di «farci giocare con le parole», «di spiegare facendo disegni alla lavagna», di proporre giochi o indovinelli in lingua,

b. Dimostra entusiasmo nell'insegnamento

Secondo gli studenti, un insegnante dovrebbe «essere poco rigido e simpatico», «sempre allegro», «socievole e buono», «avere un approccio positivo con tutti», «divertirsi con gli alunni» «per farlo [lo studio della lingua spagnola] sembrare più piacevole» e «insegnare divertendosi»,

c. Esercita la lingua spagnola

«Mi piacerebbe fare più dialoghi, ascolti e scenette teatrali» per «farci fare prove pratiche di conversazione», «per immedesimarsi come un cittadino spagnolo». Inoltre vengono proposte «attività con madrelingua», «discutere con gli alunni degli argomenti di spagnolo» e tenere corrispondenza con ragazzi spagnoli tramite e-mail o lettere,

d. Proponi attività audio e video

Per quanto riguarda le proposte che coinvolgono glottotecnologie quali registratori, PC, lavagne multimediali e così via, gli alunni propongono di «ascoltare delle canzoni in spagnolo, (…) vedere un po' di video e fare molto ascolto» ed anche «vedere (…) film in spagnolo». Un altro studente propone in particolare «lezioni interattive che coinvolgono tutta la classe con la lavagna LIM». Ciò sembra interessare agli studenti per il fatto di poter entrare in contatto con la cultura spagnola e per poter esercitare la competenza orale della lingua,

e. Proponi lavori di gruppo

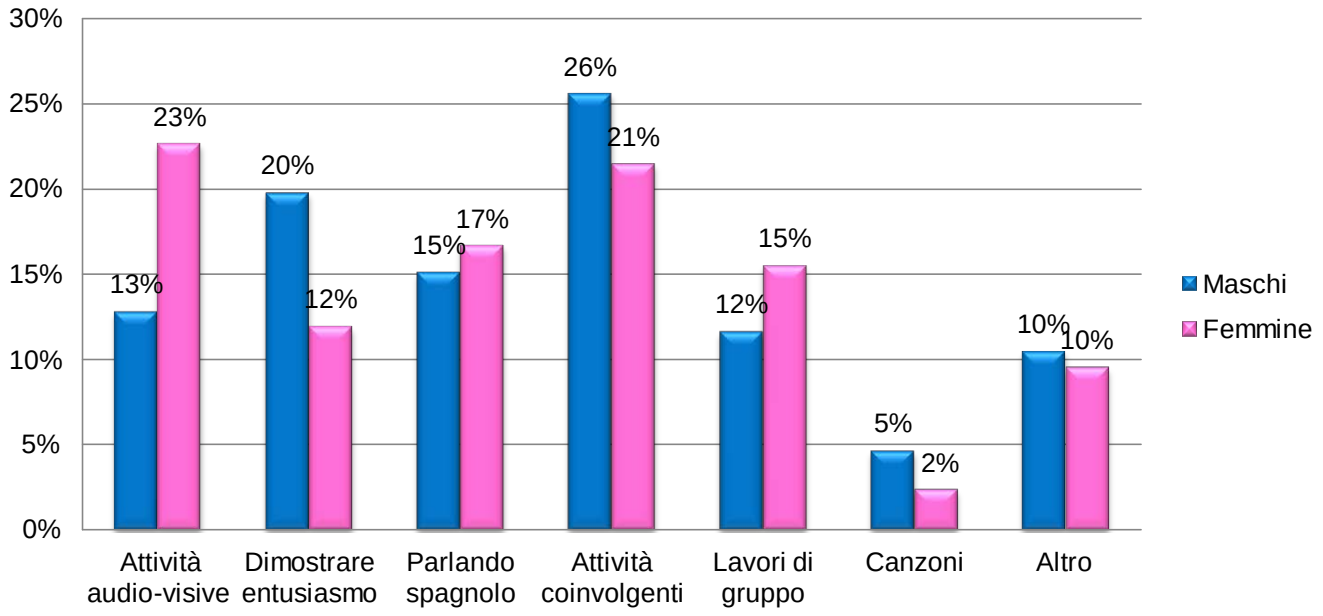
«Ogni tanto fare qualcosa di *speciale* lavorando in gruppo» (corsivo nostro) scrive uno studente. Ci soffermiamo su questa frase sottolineando l'attributo *speciale* poiché la didattica nozionale-funzionale di cui il filone umanistico-emozionale fa parte, pone il *Cooperative Learning* (CL) non come qualcosa di *speciale*, ma come una pratica costante e fondante della didattica delle lingue, nel quale, nel gruppo di pari, i ragazzi si confrontano, si supportano, pongono le loro conoscenze a servizio degli altri, arrivano ad una riflessione profonda e trovano soluzioni. Un altro studente scrive: «sarebbe bello che si lavorasse in gruppo per confrontarsi o per divertirsi un po' di più», altri suggeriscono di realizzare «cartelloni e lavori di gruppo riguardo alla civiltà», altri ancora di «fare studio di gruppo così tutti possono interagire»,

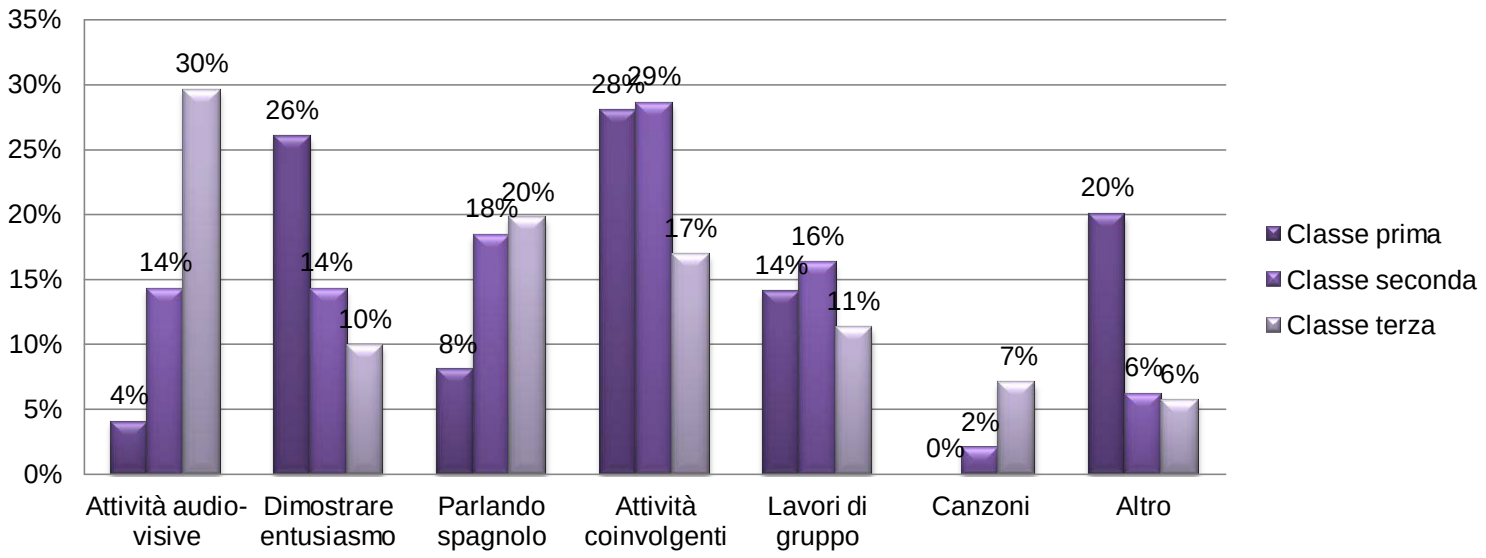
f. Altro

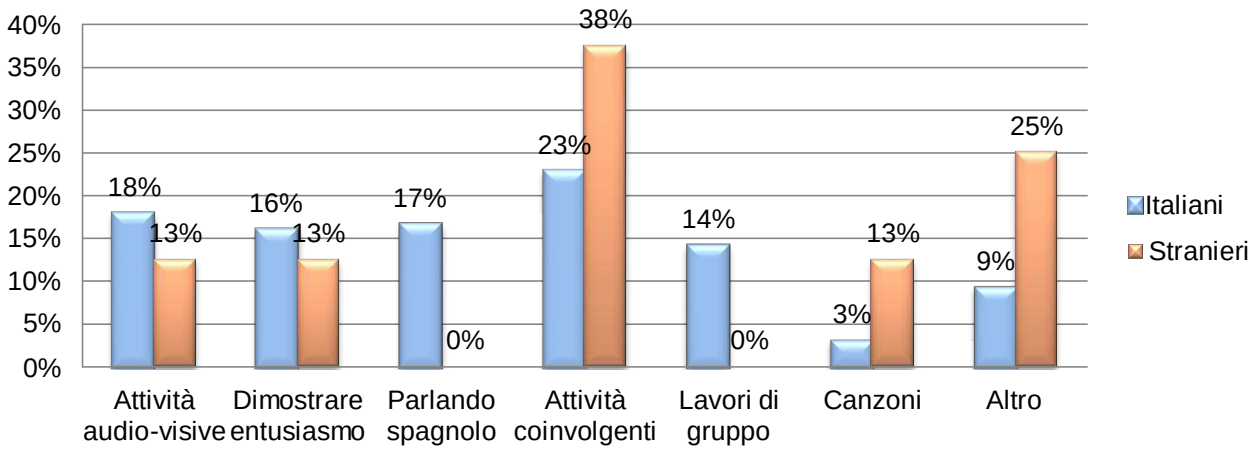
Nella sezione «altro» troviamo commenti eterogenei, quali l'*ossessione* per il fatto che l'insegnante debba assegnare pochi compiti per casa, oltre che spiegare in modo chiaro e semplice. Qualche studente dichiara addirittura che il docente non dovrebbe fare *niente* in particolare poiché la lingua spagnola è già facile di per sé. Uno studente ritiene, come abbiamo visto in precedenza che egli non sia tenuto a proporre suggerimenti, poiché «sta al professore rendere piacevole l'insegnamento». Infine, un ragazzo propone che l'insegnante si faccia promotore di iniziative quali gite scolastiche che portino gli studenti a conoscere la Spagna.

Quest'ultimo commento é interessante poiché in Balboni (2012) il fatto di «*garantire un collegamento* tra l'istituzione in cui lavora e il paese di cui insegna la lingua e la cultura» è una delle caratteristiche dell'insegnante «di qualità» .

Analisi contrastiva



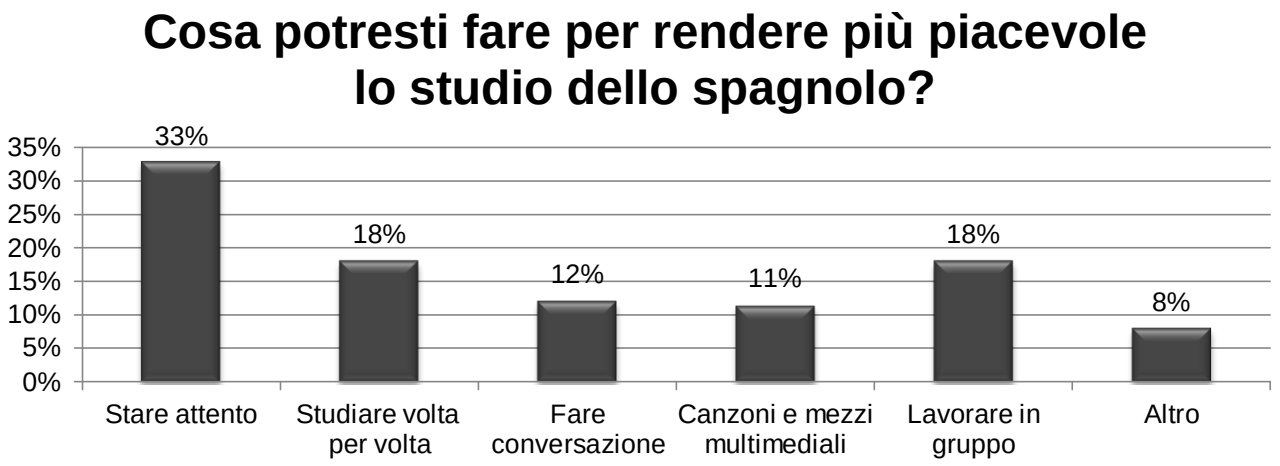




Secondo il primo grafico, notiamo una differenza percentuale di dieci punti per quanto riguarda la didattica che comprenda stimoli audiovisivi: le ragazze la auspicano maggiormente rispetto ai maschi, tuttavia quest'ultimi sembrano essere più interessati al fatto che la didattica sia incentrata in un clima positivo e disteso, congiuntamente ai ragazzi di prima. Proseguendo l'analisi sulla base della annualità notiamo come siano in prevalenza gli studenti di terza che propongano attività audiovisive e che i ragazzi di prima non siano interessati tanto quanto quelli delle classi superiori a fare esercizi di dialogo. Infine i ragazzi stranieri desiderano in maggior percentuale che l'insegnante proponga attività motivanti che coinvolgano l'intera classe in una dimensione ludica.

Domanda D15.

15. Cosa potresti fare tu per rendere più piacevole lo studio dello spagnolo?



Ora la *palla* passa allo studente che in prima persona deve proporre delle strategie che rendano proficuo e piacevole lo studio della lingua. Le caratteristiche che maggiormente sono citate dagli studenti sono quelle di prestare attenzione agli insegnamenti del docente, alcuni ponendosi in un ottica partecipativa e coinvolgente, come abbiamo visto precedentemente nella sezione dedicata alla metodologia, inoltre gli studenti pensano che lavorare cooperativamente possa rendere lo studio della lingua più piacevole. Oltre a ciò emerge che gli studenti ritengano necessario abbinare all'attenzione partecipativa in classe a uno studio costante, approfondito ed entusiasta a casa. Inoltre fare conversazione e usare mezzi multimediali per accedere a siti internet, canzoni, video e quant'altro sembrano proposte che si ripresentano e sembrano interessare i ragazzi.

a. Stai attento, dimostra entusiasmo e partecipazione

Gli studenti spiegano che potrebbero «essere più partecipi», «stare in classe con più entusiasmo» «intervenire con argomenti divertenti» come ad esempio «proporre giochi sullo spagnolo». Insomma dimostrano che non solo l'insegnante deve attenere un atteggiamento positivo e coinvolgente, ma che gli studenti dovrebbero essere proporre, intervenire e così via,

b. Studia costantemente, con interesse, positività, applicati, approfondisci

Oltre che «studiare volta per volta» gli apprendenti credono di dover «studiare a casa appassionando[si] allo spagnolo» «studia[ndolo] come fosse un gioco», «approfond[endo] l'argomento a casa» per «renderlo più interessante»,

c. Lavora in gruppo

Un altro spunto viene dal fatto che studiare con gli amici possa essere stimolante e divertente. Infatti i ragazzi dicono: «incontrarmi con i miei amici» per «studiare in compagnia di persone che lavorano e sono pronte ad interagire». La parola *interagire* dà proprio l'idea di uno scambio di informazioni, di una condivisione di intenti e di emozioni, di una negoziazione di significati e obiettivi che può portare ad una profonda riflessione e interiorizzazione della lingua e della cultura,

d. Fai conversazione

Per quanto riguarda questo punto gli studenti suggeriscono di esercitarsi con la lingua (magari non nella solitudine della loro cameretta ma insieme al gruppo dei pari) per migliorare la pronuncia e l'interazione autentica in lingua spagnola,

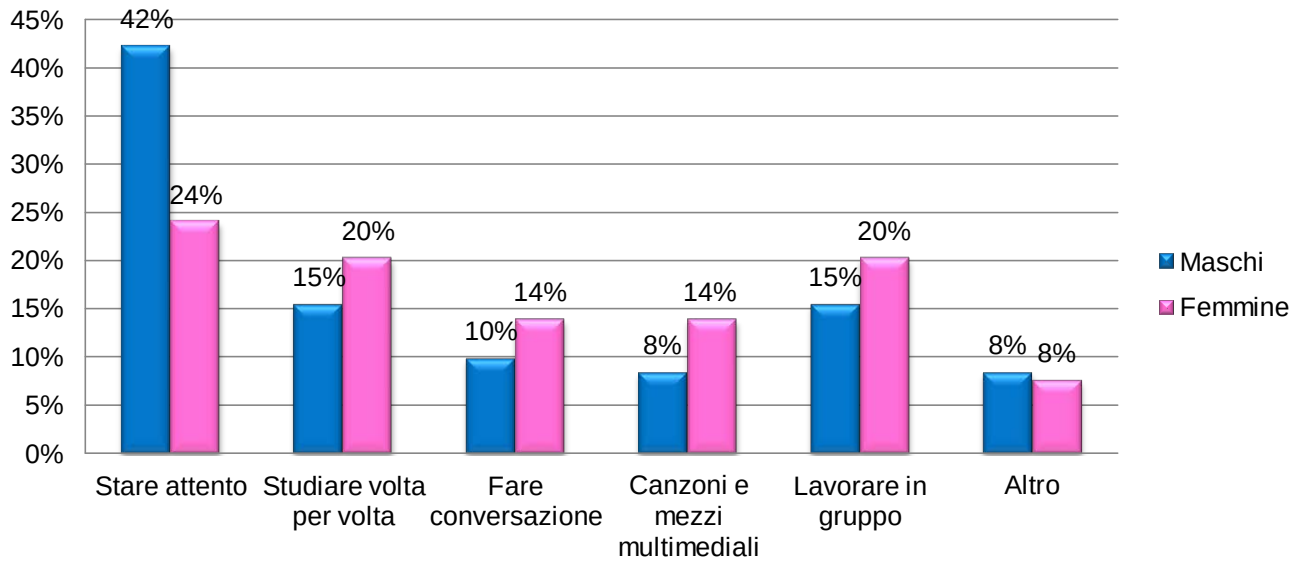
e. Canzoni e mezzi multimediali

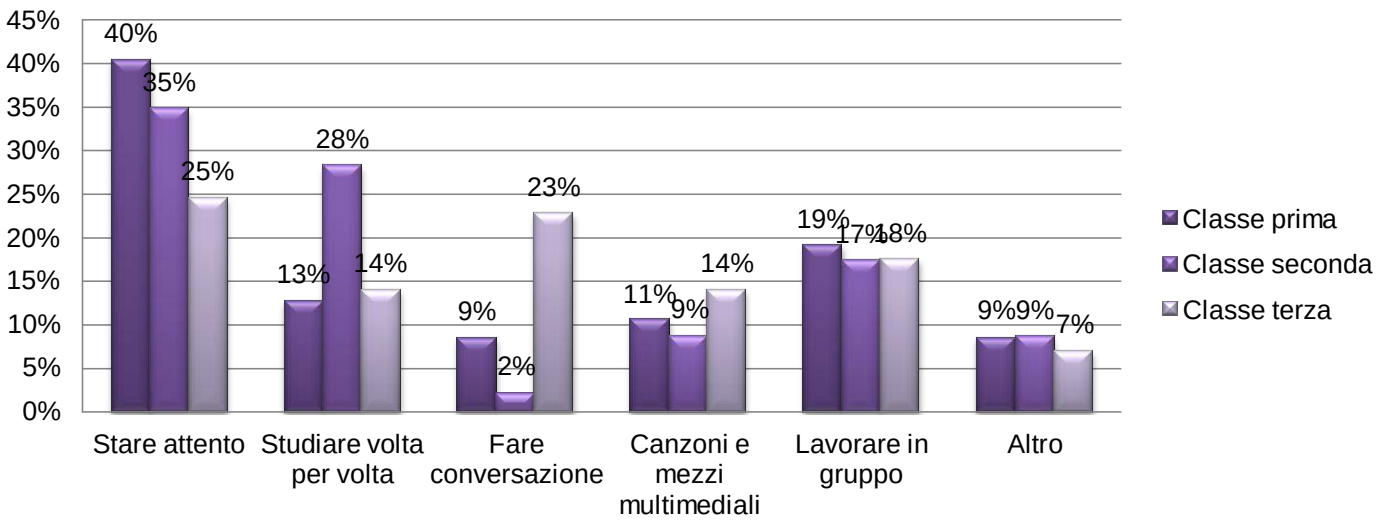
Gli studenti riguardo a questo aspetto suggeriscono di «ascoltare delle canzoni in lingua spagnola», di «imparare con video (…) o siti appositi di spagnolo con esercizi», «guardare dei film noti, che già conosco in italiano», «con sottotitoli». Curioso e unico è il commento di una ragazza che si propone di «guardare *telenovelas»* che offrono spunti culturali oltre che linguistici,

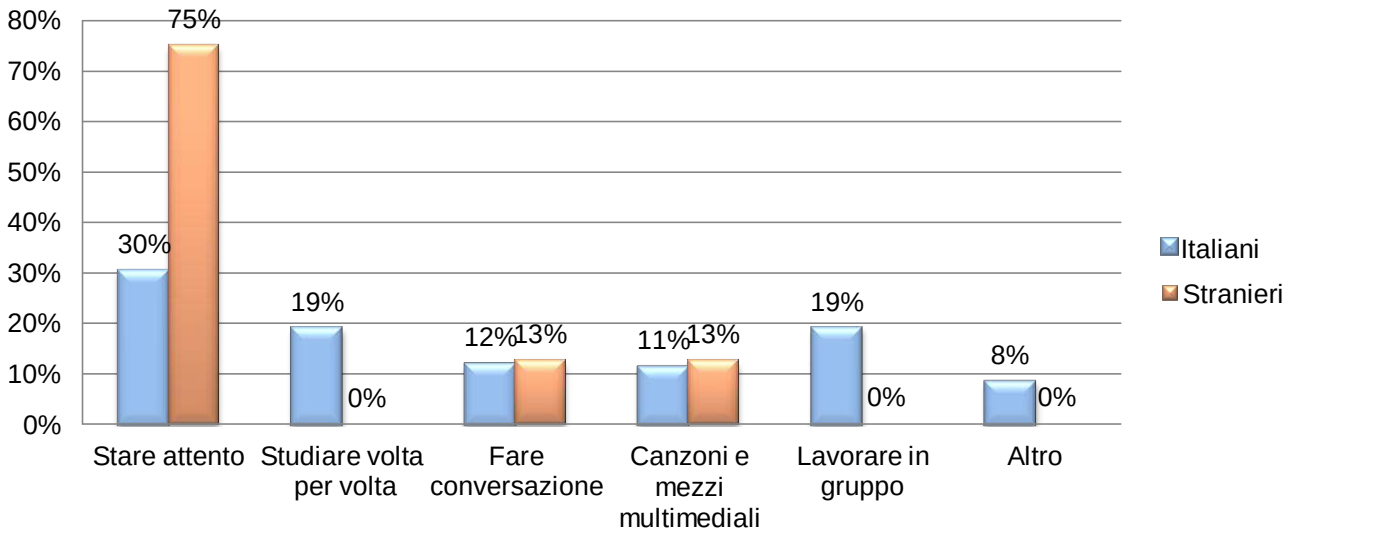
f. Altro

Commenti variegati che vanno dal chiedere approfondimenti e maggiori spiegazioni in classe, al proposito di cambiare metodo di studio per sostenere la motivazione attraverso la varietà di stimoli. Una studentessa scrive *rassegnata*: «ho provato di tutto e ancora non mi piace lo spagnolo e nemmeno studiarlo», tuttavia qualcun altro sostiene lo studio con una motivazione strumentale a breve termine: «impegnarmi e pensare che potrei prendere un bel voto» e chi ha un progetto più mirato al futuro «posso pensare che studiare lo spagnolo mi servirà e quindi é meglio studiarlo bene ora e utilizzarlo quando potrà servirmi».

Analisi contrastiva







Ragionando comparativamente con le percentuali assolute, sono gli studenti maschi, gli studenti del primo anno e gli stranieri che pensano sia necessario un atteggiamento di maggiore attenzione e partecipazione in classe. D'altro canto gli studenti delle classi seconde si mettono in gioco auspicando uno studio più accurato e costante e quelli di terza, rispetto ai valori assoluti, pensano di rendere lo studio della lingua più piacevole grazie all'uso delle glottotecnologie.

D. Il materiale didattico

Domanda E16.

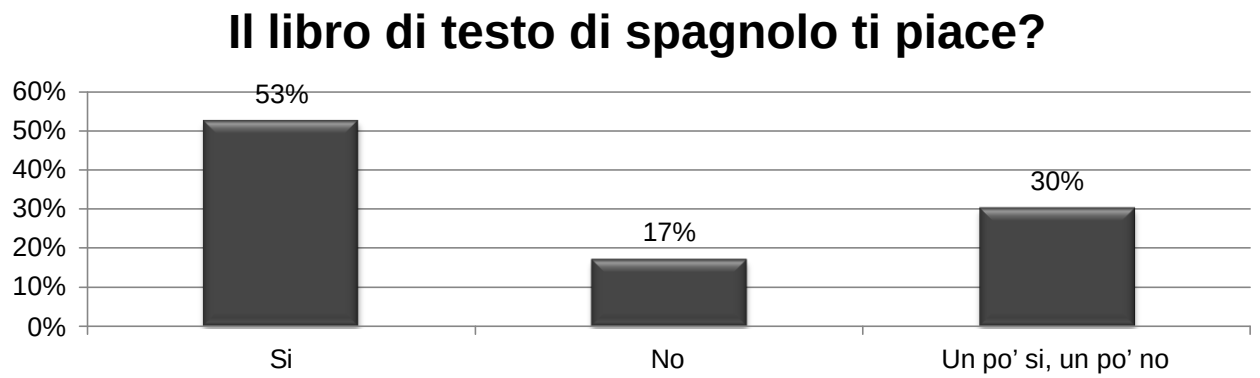
16. Il libro di testo di spagnolo ti piace?

(Se ti piace un po' sì e un po' no, scrivi perché sì e perché no)

□ sì

□ no

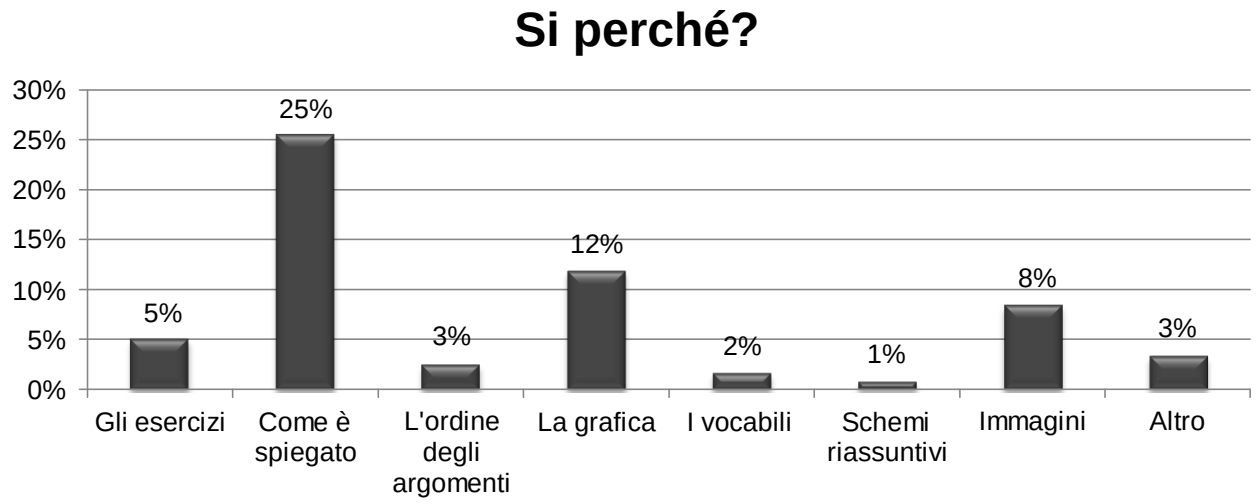
□ un po' sì e un po' no

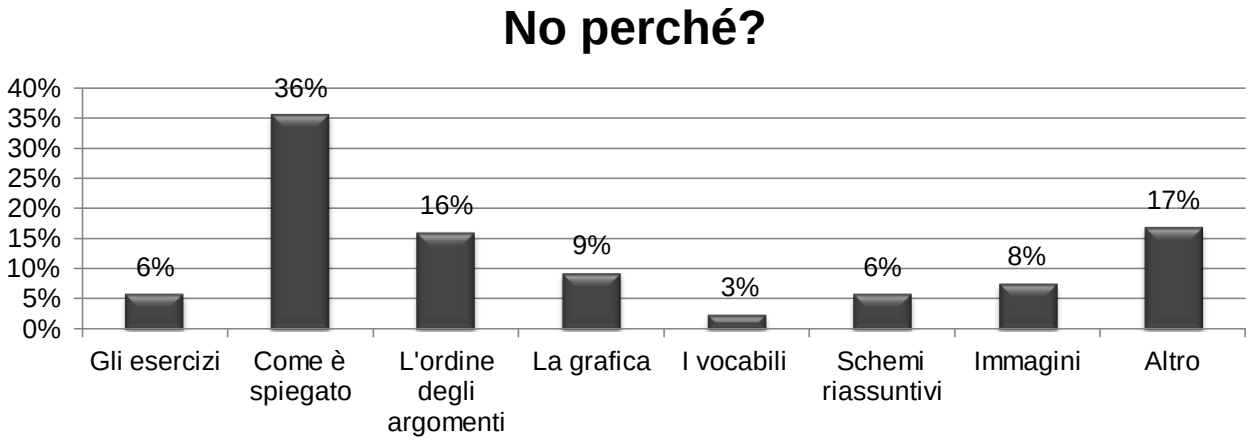


Ora, con le seguenti domande entriamo nell'ambito del materiale didattico, in particolare le domande E16. ed E17 approfondiscono l'aspetto del libro di testo, spesso unico supporto utilizzato dagli insegnanti a discapito degli innumerevoli tipi di testi autentici che possono essere forniti dalla rete. Come possiamo vedere dal grafico la maggioranza sostiene di apprezzare la scelta del libro di testo, tuttavia un numero consistente di preferenze affermano di incontrare sia aspetti positivi che negativi. Analizziamo di seguito le ragioni addotte.

Perché? Che cosa (non) ti piace?

_____



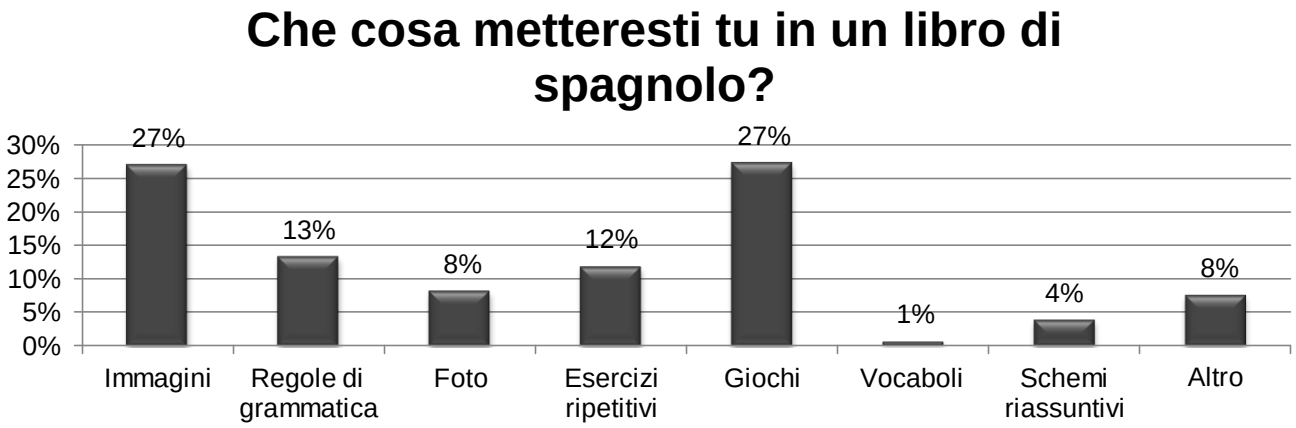


Precisiamo che le ragioni di chi ha dichiarato «un po' si e un po' no» sono state accorpate ai «no» poiché le giustificazioni toccavano solo i punti negativi del libro di testo. E' sorprendente notare come da un lato alcuni studenti ritengono le modalità di spiegazione come un punto di forza e altri come un punto di debolezza. Gli studenti hanno risposto al *perché* ritengono o meno adatto il libro di testo ma non sono entrati nel merito delle ragioni per cui amano o meno un certo aspetto. Ovvero, scrivono «non mi piace come sono distribuiti gli argomenti» ma non ne spiegano la ragione, lasciandoci una spiegazione incompleta. Tuttavia, a proposito delle modalità usate dai progettisti dei testi scolastici per quanto riguarda la trattazione degli argomenti, da qualche risposta si coglie che non tutti gli studenti amino l'ottica induttiva adottata per permettere la riflessione della lingua. Per il fatto che la domanda in questione ha risvolti molto, forse *troppo,* personali e contestuali, in quanto il libro di testo al quale gli studenti si riferiscono varia tra le classi e ciò comporta che i dati raccolti siano contraddittori e non forniscano un quadro chiaro, proseguiamo direttamente l'analisi con la domanda successiva che dovrebbe fornirci delucidazioni sulle caratteristiche di un libro di testo ideale secondo i ragazzi.

Domanda E17.

17. Che cosa metteresti tu in un libro di spagnolo? Scegli una cosa che dovrebbe esserci nel tuo testo ideale (immagini, regole di grammatica, foto, esercizi ripetitivi, giochi ecc.) e spiega il perché

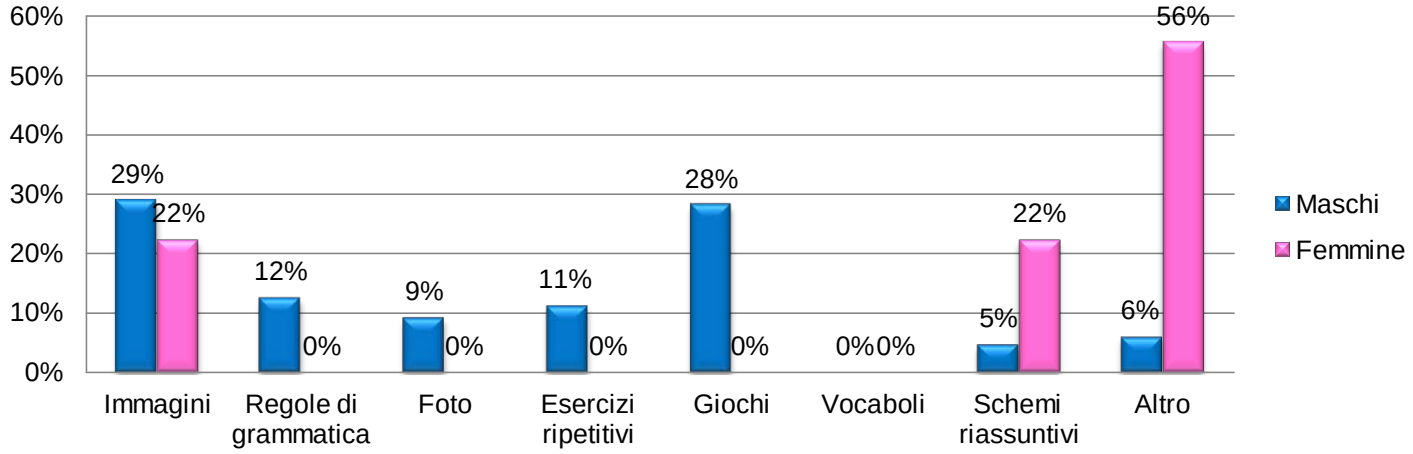
_____

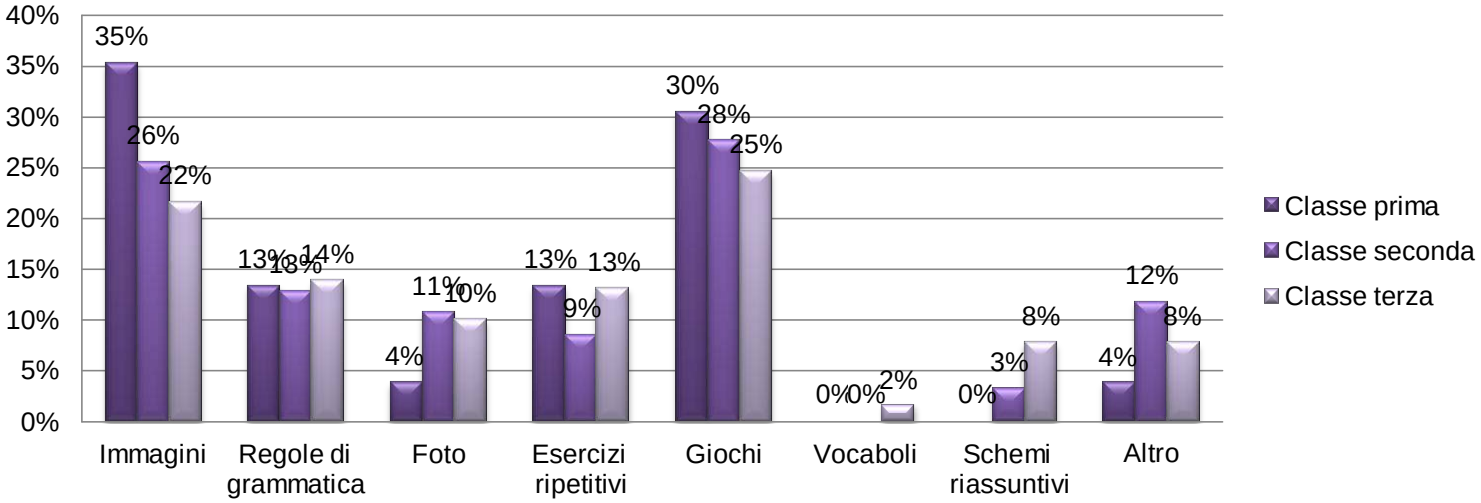


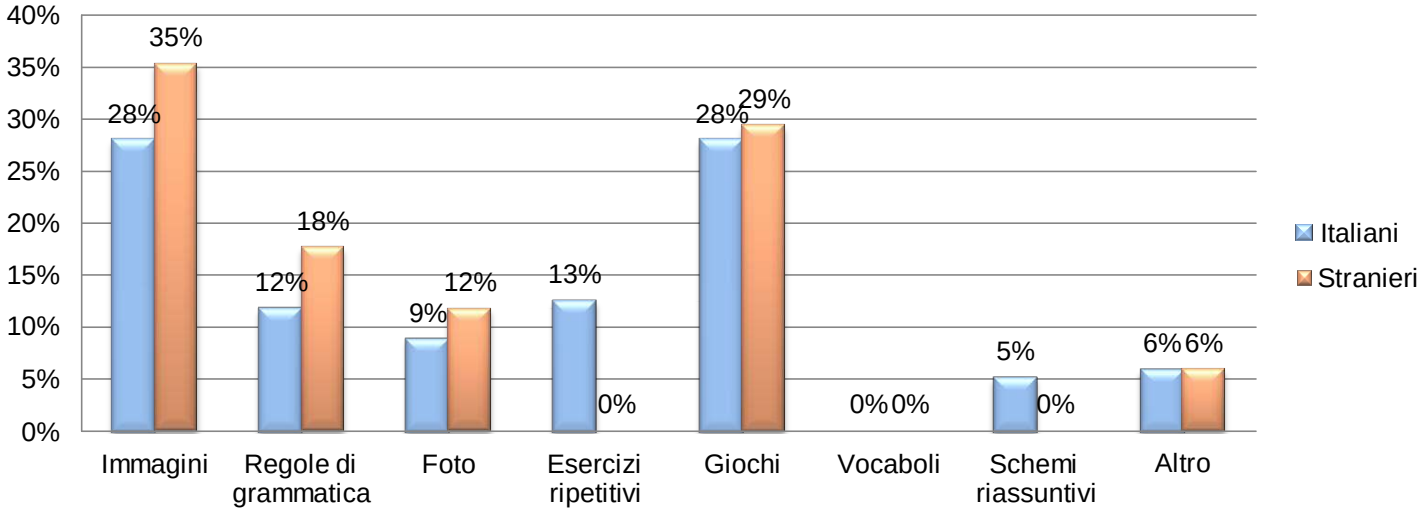
Riportiamo sopra il grafico delle preferenze sugli *item* che gli studenti dichiarano di voler inserire in un libro di testo. Verosimilmente ciò che gli apprendenti metterebbero in un libro di testo potrebbe corrispondere a

quello che non trovano nel loro testo attuale. Notiamo che gli alunni ricalcano esattamente le stesse categorie che come suggerimento abbiamo posto tra parentesi nella domanda, per dare loro spunto. Le immagini e i giochi sono ritenuti fondamentali in un testo di lingua spagnola, seguiti dalle regole di grammatica e da esercizi ripetitivi, forse per rafforzarle. Sotto la dicitura «altro» troviamo proposte per il testo di uno spettacolo teatrale da recitare, fumetti e vignette, canzoni, racconti da leggere e delle domande di comprensione e articoli di attualità e sport.

Analisi contrastiva



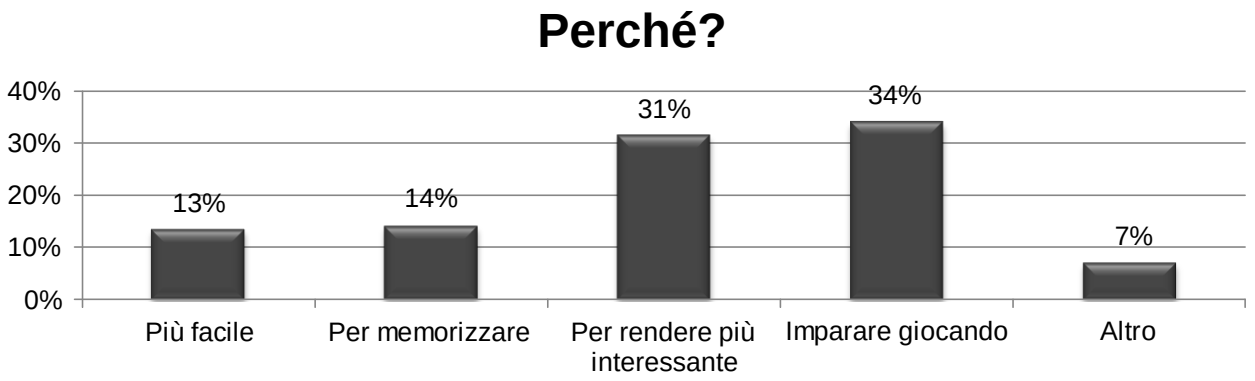




Dei grafici sopra riportati commentiamo il fatto che le ragazze abbiano moltissime idee *alternative* contenute in «altro» e che siano gli studenti di prima, confrontati con i loro compagni delle classi superiori, che vengono colpiti dalle immagini di un testo.

Perché

_____



Per quanto riguarda la scelta di ritenere importante alcuni aspetti anziché altri, non é stata sempre giustificata come richiesto, tuttavia, possiamo analizzare le risposte ottenute estrapolando che una percentuale del 34% degli studenti amano «imparare divertendosi», con riferimento alla alta percentuale che propone di inserire «giochi» nei libri di testo, successivamente la ragione é di rendere più interessante e piacevole il materiale didattico. Ciò si ricollega agli *item* delle immagini e delle foto attraverso cui vengono presentati aspetti culturali, ma anche grazie ai quali si può progettare una grafica accattivante e coinvolgente che includa fumetti, canzoni, come visto nella domanda precedente, ma anche si sviluppi con tematiche vicine ai ragazzi, che consentano l'identificazione. Ad esempio, alla domanda precedente un ragazzo di prima risponde che il libro di testo è di suo gradimento poiché «a spiegare sono dei ragazzi». Gli studenti inoltre ritengono che le immagini e i disegni rendano «più facile» la didattica in quanto, forniscono un paratesto che agisce sulla *Grammatica dell'Anticipazione*, innescando ipotesi e integrando i significati, oltre che attivare la memoria visiva. A «per memorizzare» si ricollegano invece alle regole grammaticali, agli esercizi e agli schemi riassuntivi che servono «a facilitare lo studio».

Domanda E18.

18. Preferiresti imparare lo spagnolo:

□ con registratore

□ con il proiettore

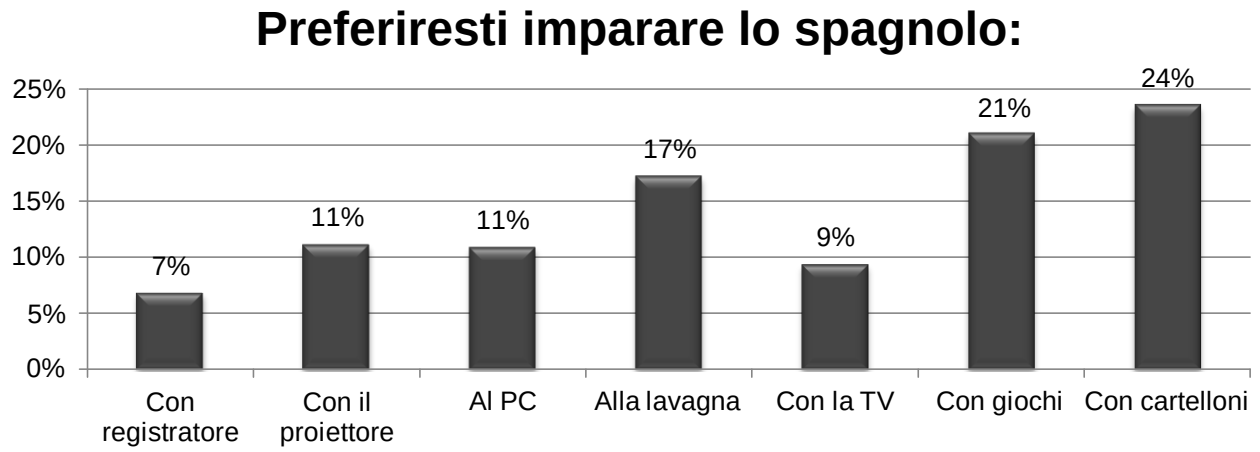
□ al PC

□ alla lavagna

□ con la TV

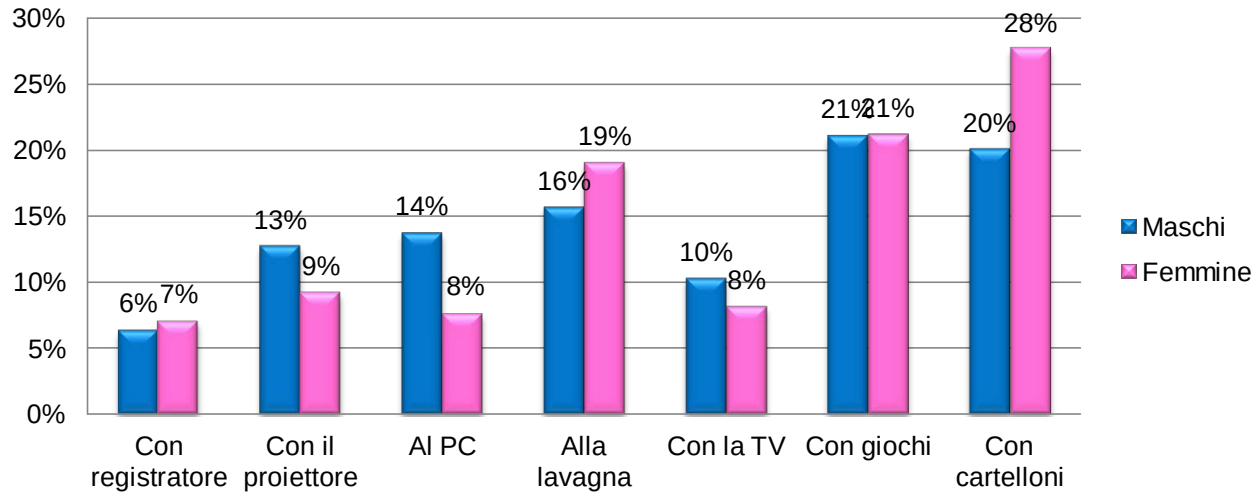
□con giochi

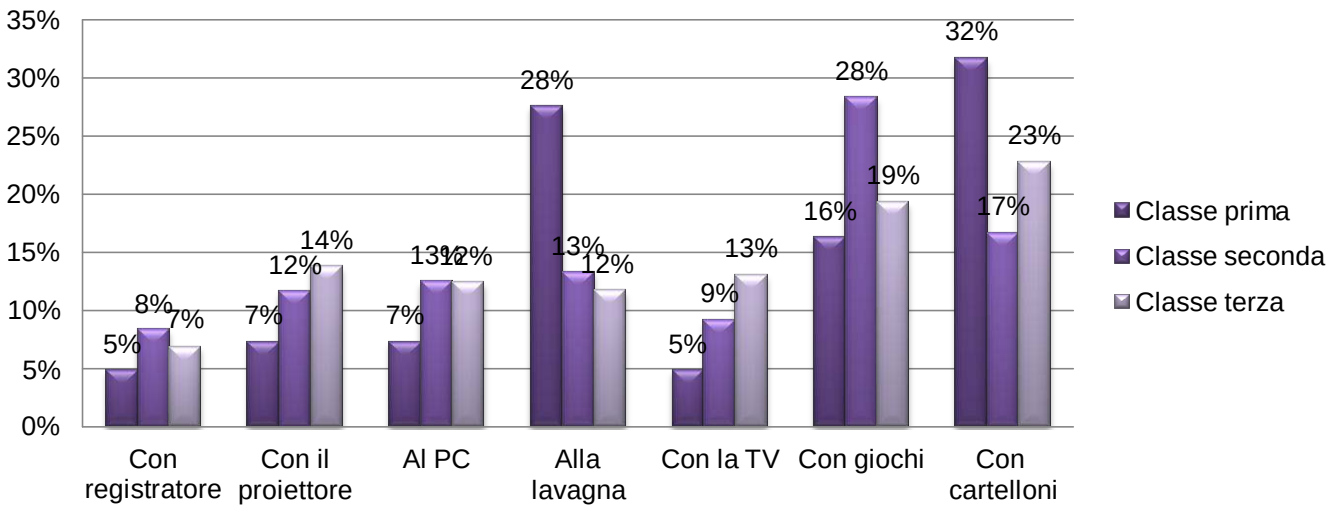
□ con cartelloni frutto di lavori di gruppo, ricerche

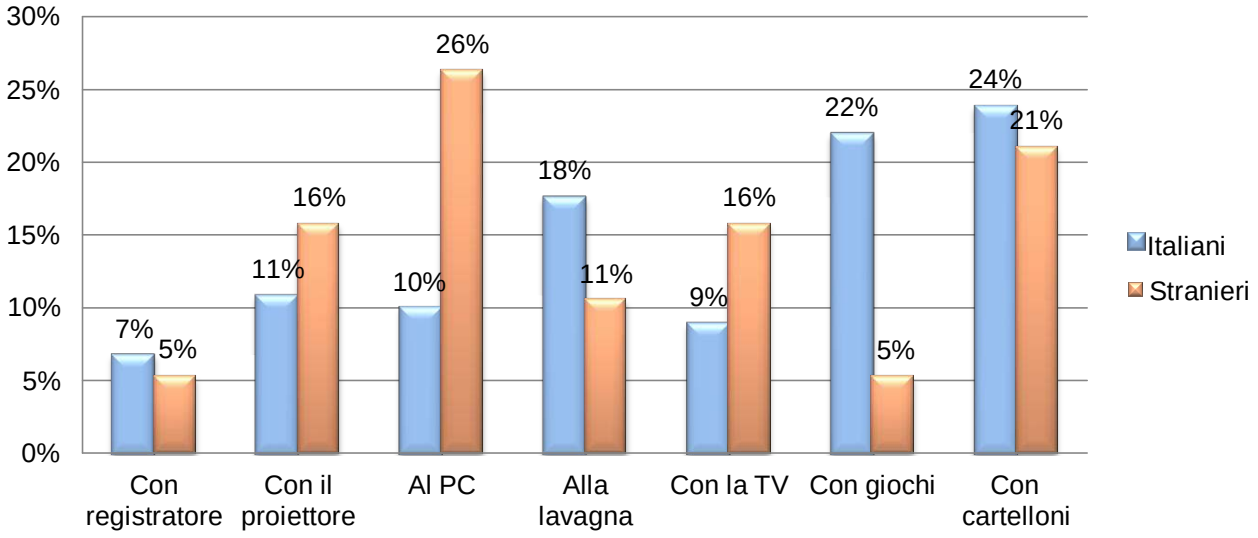


Come già visto la domanda E18. ha lo scopo di indagare quali altri strumenti oltre al libro di testo possono essere utilizzati nella didattica delle lingue. Spiccano ancora una volta la dimensione cooperativa e quella ludica, tuttavia se sommiamo le percentuali racimolate da ogni singola glottotecnologia (registratore 7%, proiettore 11%, PC 11% e TV 9%) esse superano di gran lunga gli altri *item.* In definitiva, gli alunni sembrano gradire strumenti tecnologici che li facciano lavorare sulla lingua con strumenti che sottendono metodologie innovative.

Analisi contrastiva







Dai grafici notiamo che sono il larga maggioranza concentrati in classe prima gli studenti che privilegiano la lavagna come mezzo didattico, tuttavia la preferenza maggiore degli apprendenti più piccoli viene data ad attività cooperative che si concludono con cartelloni, discostandosi di molto dalle percentuali degli altri gradi di classi. Infine, emerge che gli stranieri preferiscano il computer.

E. Libere considerazioni

19. Vuoi scrivere qualcos'altro sullo spagnolo?

_____

Questa domanda risultava facoltativa poiché solamente chi sentiva di avere qualcosa da specificare, da aggiungere, da sottolineare l'ha completata. I commenti sono di vario tipo, la maggior parte sottolineano il loro entusiasmo per la lingua, per l'insegnante, altri si soffermano su una particolare metodologia o su caratteristiche legate al materiale didattico, altri fanno critiche o proposte. Riportiamo di seguito le affermazioni.

a. Lo spagnolo é….

«divertente e facile anche perché è simile all'italiano»,
«piacevole sia da parlare che da ascoltare»,
«una lingua importante, utile per futuro»,
«una lingua ricca di cultura».

b. Mi piacerebbe…

«imparare cose sulla cultura, andare in Spagna per sentire come parlano gli spagnoli»,
«studiare la grammatica con giochi e indovinelli»,
«più lettorato, più attività di gruppo »,
«studiare più vocaboli interessanti e parole quotidiane che strutture delle frasi o verbi ma so che è tutto importante»,
«imparare con la memoria visiva».

c. Proposte e critiche…

«Più ore di spagnolo a scuola!!» ,
«Gli studenti dovrebbero dimostrare più entusiasmo in classe»,
«L'apprendimento dipende anche dal comportamento della classe»,
«Fare poche verifiche perché lo spagnolo non mi piace»,
«Il libro è noioso. Meno letture, più immagini»,
«Potrebbe essere più interessante giocando e divertendosi, perché è più facile da imparare»,
«Chiedere agli studenti come gli piacerebbe imparare».

d. Esperienze…

«Preferisco l'inglese ma sono contenta dell'opportunità che mi è stata data di imparare lo spagnolo»,
«All'inizio pensavo che non mi sarebbe piaciuto, invece il mio entusiasmo sta aumentando»,
«All'inizio avevo scelto francese, ma la scuola mi ha messo in spagnolo e sono contenta perché mi diverto e sono anche molto brava»,
«Io in realtà volevo studiare francese, ma dopo che mio cugino ha insistito, mi ha convinto e alla fine mi è piaciuto».

3.7.2. L'intervista strutturata dei docenti

Ora analizzeremo le risposte fornite dai docenti sottoposti all'intervista, che sono entrati in contatto con la tirocinante durante il periodo di stage formativo. Procederemo come in precedenza domanda per domanda. Sottolineiamo che le opinioni dei docenti sembrano per la maggior parte ricalcare quelle esposte dagli studenti.

Nella tua esperienza, quale idea hanno gli studenti sull'utilità del spagnolo e quale ruolo ha l'aspetto utilitaristico nella motivazione allo studio di una lingua diversa dall'inglese? Tu come intervieni a questo proposito?

Riportiamo di seguito per intero la risposta della professoressa Nardo poiché ci pare molto esaustiva:
«Nella mia esperienza ho riscontrato che per i ragazzi adolescenti e preadolescenti la motivazione nei confronti dell'acquisizione dello spagnolo non è quella funzionale o di utilità. Concordo con Balboni quando nota nelle *Sfide di Babele* che la seconda lingua ha una valenza molto diversa dall' inglese, percepito come lingua utile per lo studio e il lavoro. Alcuni alunni più maturi sono consapevoli dell'utilità dello spagnolo per i viaggi. Tuttavia potrei dire con molta certezza che la motivazione dei ragazzi è principalmente legata al piacere che provano nel mettersi alla prova con una nuova lingua. Uno dei miei obiettivi è comunque sottolineare l'importanza e l'utilità dello spagnolo nel mondo ma il fatto che, soprattutto il primo anno, l'approccio sia rilassato e positivo e che non vi sia un filtro affettivo che influenza negativamente l'acquisizione è già molto positivo e miro a mantenere questo tipo di situazione.»
Il professor Cruz Gallego ha una posizione del tutto simile sostenendo che gli alunni non hanno una percezione utilitaristica dello studio della lingua. La ritengono solamente una lingua facile e simile all'italiano, dimenticando che viene parlata da più di 400 milioni di persone, che è la lingua più usata dopo l'inglese nelle comunicazioni internazionali, che è una delle sei lingue ufficiali dell'ONU ed è la terza lingua per numero di utenti di internet, sostiene il lettore madrelingua.

L'elemento culturale (feste locali, monumenti, cibi, tradizioni, ecc) svolge davvero un ruolo motivante, come spesso si afferma? Come bisogna presentarlo agli studenti, a tuo avviso, perché sia efficace?

La professoressa Nardo scrive: «ritengo che il fattore culturale ed interculturale nell'insegnamento della lingua sia fondamentale, credo sia anche motivante specialmente se presentato sotto forma di video o immagini» ed il lettore madrelingua é del medesimo parere. Sostiene che se si spazia al di là del libro di testo gli alunni possono vedere l'apprendimento della lingua spagnola come un momento di diversione che può aprire loro nuovi orizzonti e cita come materiali didattici canzoni, video e giochi. Il professor Cruz Gallego, aggiunge di lavorare con gli studenti portando la sua esperienza personale di nativo per interessarli, prendendo spunto dalle squadre di calcio, da avvenimenti importanti, attori famosi e così via. Tuttavia, la professoressa Nardo precisa che la realizzazione pratica di questi intenti a volte viene impedita dalla mancanza di attrezzature tecnologiche e di tempo, anche se si ripromette di portare avanti l'attività didattica di impartire piccole ricerche da realizzare a casa e da esporre successivamente in classe, sulle regioni della Spagna e sui paesi oltreoceano di lingua spagnola.

Quali sono secondo te le caratteristiche che i materiali didattici come libri di testo o siti internet devono avere per contribuire alla motivazione?

«Tienen que ser principalmente participativos. El alumno se tiene que sentir sujeto activo, es decir, tiene que esforzarse y conversar en español, expresarse, preguntar. Los materiales didácticos no se pueden limitar a ejercicios de completar y relacionar. Son importantes las audiciones, los vídeos, las imágenes para ilustrar y apoyar la lengua que se está estudiando.»

Le parole del lettore madrelingua ricalcano perfettamente l'ottica comunicativa che prevede l'uso di materiali e funzioni autentiche della lingua per realizzare attività dinamiche nelle quali lo studente si sente completamente coinvolto e quindi anche motivato. La professoressa Nardo si trova in accordo con il professore ritenendo i libri di testo non molto attraenti per i ragazzi d'oggi rispetto ai mezzi multimediali con i quali sono in contatto nella vita quotidiana extrascolastica.

Quali sono a tuo avviso le scelte metodologiche per creare, da un lato, e per sostenere, dall'altro, la motivazione allo studio del spagnolo? Tu come intervieni a questo proposito?

«Tenemos que conseguir una clase participativa. Aprender jugando, escuchando, con actividades dinámicas, canciones, vídeos, películas. De esta manera el alumno aprende sin darse cuenta. No se trata solo de explicar un tiempo verbal y hacer ejercicios. Esto se tiene que ver completado con otros ejercicios: diálogos de situaciones reales, películas en español con subtítulos en italiano, escuchar canciones... Es necesario aprender la lengua escrita pero podemos encontrar una motivación grande en el alumno a aprender la lengua oral, en definitiva saber hablar español.»

Gli insegnanti anche in questo caso sostengono congiuntamente che la classe deve partecipare lavorando attraverso giochi, dialoghi, *realia,* gesti, canzoni, film e così via. Mettendo in secondo piano la lingua scritta, poiché secondo il professor Cruz lo sviluppo dell'oralità crea e sostiene la motivazione negli studenti. E' importante creare delle situazioni di apprendimento per cui gli alunni apprendano senza rendersene conto, in un clima coinvolgente e partecipativo. La professoressa Nardo infine precisa che anche i lavori di gruppo posso essere molto stimolanti e proficui sotto l'aspetto dell'apprendimento, tuttavia è necessario saper bilanciare bene i gruppi in base alle personalità e agli stili cognitivi.

3.8. Discussione dei risultati

Dopo aver effettuato una esposizione analitica dei dati, cercheremo di trarre le somme dell'intera indagine dedicando spazio a ciascuna sezione tematica del questionario. Sottolineiamo che per avere una panoramica generale ci dedicheremo ai risultati macroscopici.

a. La motivazione

Sulla prima e più importante questione d'indagine, gli studenti hanno dato risultati inequivocabili che manifestano un forte entusiasmo e motivazione nello studio della lingua, sia per quanto riguarda i presupposti iniziali, sia per l'atteggiamento *attivo*, sia per l'acquisizione della lingua proiettata al futuro. La stragrande maggioranza ha scelto individualmente la lingua da studiare, presumibilmente con un tacito avvallo della famiglia, e anche se non è mai stata in Spagna, lo desidera per visitare le bellezze del territorio. Ben il 92% dice di studiare lo spagnolo volentieri (con un picco della quasi totalità di studenti del primo anno) e lo preferisce di gran lunga ad altre lingue, poiché la lingua spagnola è ritenuta più facile e piacevole da ascoltare. Gli studenti che amano lo spagnolo mettono in evidenza che la figura e le metodologie dell'insegnante fanno la differenza, in quanto la piacevolezza è legata alla figura dell'insegnante. Per quanto riguarda chi afferma di non apprezzare lo studio della lingua spagnola, non è motivato poiché non la ritiene utile nel futuro personale e non imputa i problemi alle metodologie d'insegnamento o all'insegnante stesso. Per quanto riguarda il futuro gli studenti sembrano essere largamente consapevoli dell'utilità della lingua e ne sottolineano l'ampia diffusione. A differenza di quanto sostenuto dagli insegnanti, gli studenti hanno una percezione utilitaristica della lingua, ciò probabilmente è dovuto al buon lavoro dell'insegnante che ha dichiarato di porsi come obiettivo quello di sottolineare l'importanza di questo idioma nel mondo.

b. L'insegnante

A proposito della figura dell'insegnante vediamo che gli studenti vorrebbero un docente coinvolgente, che dialoghi con loro e ascolti le loro proposte, che sia comprensivo e riesca a creare un clima positivo che li metta nelle condizioni di imparare divertendosi, sempre con stimoli nuovi. Il docente inoltre deve riuscire a spiegare in modo chiaro, coinvolgendo tutti e variando metodologie. Gli apprendenti si dividono sulla questione se sia meglio un'insegnante madrelingua o un'insegnante italiano, tuttavia preferiscono che in classe si parlino tutte e due le lingue nella convinzione che sia necessario *spiegare le regole* in italiano e che la traduzione dallo spagnolo all'italiano sia il modo migliore per giungere ad una comprensione esaustiva.

c. La metodologia

Per ribadire l'entusiasmo nello studio dello spagnolo oltre il 40% degli alunni non l'ha mai studiato con difficoltà o svogliatezza, tuttavia chi ha trovato problemi di noia e di difficoltà di memorizzazione li ricollega alla *grammatica*. Sui momenti piacevoli dello studio della lingua i ragazzi si dividono ma spiccano l'apprendimento del lessico e l'esperienza con il madrelingua, poiché entrambi hanno stimolato interesse e quindi motivazione, grazie a metodologie ludiche e approcci comunicativi messi in atto. Le abilità a cui viene dato maggior rilievo sono la comprensione e la produzione orale, confermati dal fatto che le attività preferite

rivestono gli ambiti della pronuncia e dell'ascolto. Infine, la stragrande maggioranza degli informatori è concorde sul fatto di percepire positivamente il lavoro cooperativo.

d. La metacognizione

Per quanto riguarda questo ambito gli studenti non sembrano aver maturato strategie precise di metacognizione che permetterebbero loro di essere più consapevoli e motivati nell'acquisizione della lingua, in seguito al fatto di saper gestire lo studio. E' emerso che gli studenti ritengono importante una partecipazione attiva e interessata in classe e chiedono che l'insegnante proponga loro attività stimolanti, che li faccia divertire.

e. Il materiale didattico

Nella prima parte di questa sezione d'indagine abbiamo rilevato pareri contrastanti, che andrebbero ulteriormente approfonditi, in quanto metà degli studenti apprezza il libro e l'altra metà lo trova poco o per nulla di suo gradimento. Il problema sorge dal fatto che entrambe le posizioni si giustificano ritenendo il libro di testo valido o no per lo stesso motivo, ovvero per come sono presentate le spiegazioni. Tuttavia, gli studenti attestano che gli aspetti più accattivanti del materiale didattico sono le immagini e i giochi che rendono lo studio motivante ed efficace secondo il principio krasheniano *rule of forgetting,* ovvero dell'acquisire senza rendersene conto. Infine, per quanto riguarda i materiali alternativi al libro di testo, le glottotecnologie nel loro insieme superano sia l'approccio ludico che quello cooperativo, confermando l'opinione data dai docenti secondo cui nella multimedialità sta il segreto di un approccio motivante ed efficace.

CAPITOLO IV:

«¿Te gusta el español?» e «Aimes-tu le francais?»: percezione della lingua spagnola e francese a confronto

Come già abbiamo esplicitato più volte, l'indagine portata a termine vuole far emergere la percezione dello studio della seconda lingua straniera obbligatoria da parte di studenti delle scuole medie. Arrivati a questo punto, dopo aver analiticamente descritto i dati raccolti sulla percezione della lingua spagnola nel capitolo III, ci sembra interessante paragonare l'*idea* che gli studenti hanno della lingua spagnola con quella del francese analizzata dal già ampiamente citato studio di Caon (2012) *Aimes-tu le francais? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*. Poiché al questionario di Caon erano state fatte delle integrazioni e modifiche, per semplificare l'analisi comparativa prenderemo in esame solamente i dati macroscopici delle due ricerche, in quanto sono state applicate modalità diverse per estrapolare i dati (percentuali vs quantità nominali) e sono stati indagati sotto-ambiti differenti (differenze tra gruppi antitetici italiani-stranieri, maschi-femmine e così via vs differenze per regione e classe). Ci baseremo sui quesiti presenti in entrambi i questionari, seguendo la numerazione da noi applicata.

4.1. Il questionario somministrato agli studenti

Commenteremo di seguito ciascun nucleo tematico del questionario, domanda per domanda, mettendo in luce le similitudini e le discrepanze tra le percezioni delle due lingue. Sottolineiamo che entrambi gli studi si pongono in ottica qualitativa, anche se lo studio di Caon vanta un più ampio gruppo di *informant* (825 contro 202) addentrandosi nella realtà scolastica di più regioni italiane (Veneto, Lombardia, Emilia Romagna, Marche, Toscana, Lazio). Concluderemo l'analisi comparativa con il blocco tematico E relativo al materiale didattico, in quanto ci sembra riduttivo cercare di *omologare* e *comparare* pensieri liberi che di per sé sono personali e diversificati.

A. *La motivazione*

Domanda A1.

1.Tu studi spagnolo/francese perché
□ l'hai scelto tu
□ l'ha scelto la tua famiglia
□ lo ha scelto la scuola

La prima domanda che da l'incipit al questionario, come già descritto nel capitolo III, vuole saggiare se la scelta della seconda lingua sia stata *partecipata* o meno, in quanto un investimento personale dovrebbe corrispondere a una motivazione, quanto meno iniziale, più forte. Notiamo una notevole divergenza nei risultati in quanto nel caso del francese emerge la netta preponderanza delle decisioni della scuola, in base al suo organico, sulla scelta personale, cosa che invece non avviene nel caso dello spagnolo, nel quale una consistente maggioranza dichiara di aver scelto autonomamente lo studio della lingua spagnola. Tuttavia, in entrambi i casi si nota che la famiglia risulta *assente* nelle decisioni dei figli. Ipotizziamo che nel caso del

francese ciò si verifichi per mancanza di alternative e per quanto riguarda lo spagnolo si possa tradurre come un tacito avvallo della scelta fatta dai ragazzi.

Domanda A2.

2. Pensi che lo spagnolo/il francese possa esserti utile in futuro?

□ sì

□ poco

□ no

Perché_____

Anche alla seconda domanda gli studenti delle rispettive lingue danno risposte contrapposte in quanto risulta che gli studenti di francese non ritengano utile lo studio della lingua, al contrario dei loro omologhi apprendenti di spagnolo. Tuttavia, le motivazioni addotte per la scarsa o nulla percezione di utilità sono le medesime: l'opinione che l'inglese sia più *importante* e la mancata percezione della lingua come parte integrante di un progetto futuro, nell'ambito degli studi e del lavoro. Gli studenti di francese, però aggiungono di ritenere che l'inutilità venga anche dal fatto che la lingua non sia ampiamente diffusa. Contrariamente, per quanto riguarda lo spagnolo la ragione della percezione funzionale della lingua che viene addotta *in primis* è l'essere, appunto, una lingua molto diffusa. Le motivazioni positive per entrambe le lingue rivestono l'ambito dei viaggi, della possibilità di instaurare rapporti con i parlanti nativi, di sbocchi lavorativi e formativi futuri. Per quanto riguarda il francese sottolineiamo che gli studenti la ritengono anche fonte di un arricchimento personale, *per se*.

Domanda A3.

3. Sei mai stato in Spagna/in Francia?

□ sì

□ no

Se sì , ti è piaciuto? Che cosa ti è piaciuto?

_____

Se no, hai voglia di andarci?

_____

Perché?_____

Dalla prima parte del quesito emerge che la percentuale totale degli studenti di francese che ha avuto contatto diretto che il paese in oggetto di studio è superiore al 50%, rispetto al 15% della Spagna. Sarebbe interessante indagare se l'alta percentuale di viaggi in Francia fosse addebitabile alle strutture scolastiche, poiché se così fosse, ciò meriterebbe un plauso. Per quanto riguarda chi ha potuto avere un'esperienza diretta, come nota Caon, è interessante osservare che al di là di menzioni di carattere culturale generale e geografico (città, particolari monumenti, paesaggi ecc.) si fa riferimento all'*atmosfera* culturale che si respira (cibi, tradizioni, disposizione verso gli altri, ecc). In entrambi i casi coloro che non hanno ancora avuto modo di avere un contatto diretto, citano le medesime mete di chi è già stato e pensano di poter sfruttare l'esperienza per esercitare in modo funzionale e significativo la lingua appresa in classe.

Domanda A4.

4. Avresti preferito un'altra lingua?

□ no, mi va bene lo spagnolo/il francese

□ avrei preferito

il/lo_____,perché_____

Come abbiamo già avuto modo di discutere, lo spagnolo tocca una percentuale che sfiora la quasi totalità (92%), il francese invece arriva al 66%. Per quanto riguarda preferenze alternative alle lingue studiate, esse si *scambiano* d'interesse, in quanto la maggioranza di chi preferirebbe una lingua alternativa allo spagnolo sceglie il francese e viceversa. Le motivazioni delle scelte però divergono: da coloro i quali studiano lo spagnolo, il francese è percepito come una lingua affascinante, inoltre molti ritengono di poter essere aiutati da parenti e amici, in quanto è stata una lingua di studio largamente diffuso fino agli anni Settanta. Gli studenti di francese che percepiscono positivamente la lingua spagnola, invece, adducono motivazioni di tipo culturale (il tango, la movida) e di semplicità di apprendimento.

4.b. Tra lo spagnolo, il francese ed il tedesco quale preferiresti studiare? Perché?

_____

In questo caso emerge che rispettivamente gli studenti di spagnolo e di francese preferiscano continuare a studiare la loro lingua, tuttavia per lo spagnolo la percentuale è alta, per il francese è di stretta misura, con seconda preferenza per lo spagnolo. Per quanto riguarda il tedesco da entrambi gli studi emerge come sia una lingua ritenuta funzionale nel mondo del lavoro, per la forza economica e vicinanza geografica del paese.

Domanda A5.

5. La lingua spagnola/francese ti piace (se non ti piace, vai al punto 6);

puoi scegliere anche più di una risposta

(se un po' ti piace e un po' no, rispondi alla domanda 5 e alla domanda 6):

a. la lingua spagnola/francese ti piace perché:

□ è piacevole da ascoltare

□ somiglia all'italiano

□ per la sua scrittura

□ è facile

□ è diversa da altre lingue studiate

□ altro (scrivere perché)

_____

b. il fatto che la lingua spagnola/francese ti piace è legato al modo in cui viene insegnata?

□ sì

□ poco

□ no

perché

_____

Alla domanda 4a. è interessante notare come entrambi i gruppi di *informant* ritengono di primaria importanza la piacevolezza dell'ascolto, tuttavia lo spagnolo è ritenuto simile all'italiano in maggiore misura che il francese. Quest'ultimo, è ritenuto in seconda istanza una lingua differente da quelle già studiate (quindi presumibilmente differente dall'italiano e dall'inglese). In accordo, gli studenti di entrambe le lingue ritengono in larga maggioranza fondamentale l'apporto dell'insegnante che può rendere lo studio «divertente», piacevole, quindi motivante. Gli studenti che rispondono negativamente attribuiscono alle lingue in sé le caratteristiche per le quali vale la pena essere studiate.

Domanda A6.

6. La lingua spagnola/francese non ti piace
perché_____
b. il fatto che la lingua spagnola/francese non ti piace è legato al modo in cui viene insegnata?
□ sì
□ poco
□ no
Perché
_____

Nel caso della prima parte della domanda sopra riportata gli apprendenti rispondono in maniera differente: nel caso dello spagnolo pongono l'accento sulla mancata funzionalità della lingua in ottica futura (lavoro, studi), come evidenziato già nella domanda A2., per quanto riguarda il francese le criticità sono invece rivolte all'aspetto delle difficoltà di apprendimento della grammatica, oltre che a giudizi pregiudizievoli quali «lingua sdolcinata», «da femmine» ecc. A proposito del legame tra lingua e metodologia in entrambi gli studi si evidenzia che gli apprendenti sembrano ritenere lo studio della lingua non piacevole per motivi che esulano dalla figura dell'insegnante e dalle metodologie applicate, senza però fornire spiegazioni soddisfacenti della loro de-motivazione, denotando una mancanza di critiche costruttive che potrebbero essere usate per migliorare le condizioni di apprendimento.

B. L'insegnante

Domanda B7.

7. Quali sono le caratteristiche che, secondo te, deve avere un buon docente di lingua spagnola/francese? (Prova a pensare a che attività dovrebbe fare, che atteggiamento dovrebbe avere con gli studenti, ecc.)
Per me un buon professore di spagnolo/francese deve:
_____

Anche se Caon descrive brevemente i dati emersi dalla domanda sotto esame, sembra che in larga misura combacino con quelli da noi riportati sullo spagnolo. L'insegnante deve creare un clima disteso che consenta aperture attraverso il dialogo ed il confronto, inoltre dovrebbe proporre una didattica divertente e coinvolgente che proceda lentamente, secondo il *feedback* della classe. Infine, gli apprendenti non sottovalutano l'importanza di una adeguata preparazione che abbia portato il docente a fare esperienza diretta con la lingua di studio e che lo tenga sempre aggiornato.

Domanda B8.

8. Secondo te, impareresti più facilmente la lingua spagnola/francese con: (puoi scegliere anche più di una risposta. Fai una croce sopra la/le risposta/e che hai scelto)

□ un docente madrelingua che parla solo spagnolo/francese in classe

□ un docente madrelingua che parla italiano e spagnolo/francese in classe

□ un docente italiano che parla solo spagnolo/francese in classe

□ un docente italiano che parla italiano e spagnolo/francese in classe

Spiega perché

_____

Gli apprendenti di entrambe le lingue preferiscono nettamente un docente che usi i due canali linguistici, sia esso madrelingua o italiano. L'eventualità di usare il mezzo della traduzione da una lingua all'altra è ritenuto fondamentale per una completa comprensione. Il docente italiano che usa entrambe le lingue è visto come una figura rassicurante in quanto può mediare le difficoltà e sembra capire meglio gli studenti. Per quanto riguarda il docente madrelingua, che usi entrambi i canali linguistici o meno, esso è ritenuto più preparato sia dal punto di vista della «pronuncia» (ritenuta una caratteristica fondamentale della lingua, si veda la domanda A5.) sia in prospettiva culturale, gli studenti che scelgono questa opzione sostengono che lo sforzo cognitivo sia maggiore ma che si possa imparare di più e più velocemente.

Domanda B8b.

8b. Che consiglio daresti ad un nuovo professore di spagnolo/francese per insegnare bene nella tua classe?

_____

In maniera similare i dati di entrambi gli studi riprendono in parte ciò che già era emerso con la domanda B7. L'insegnante sul piano personale e relazionale dovrebbe essere paziente, empatico, collaborativo, aperto al dialogo e all'ascolto attivo. Sul piano pragmatico dovrebbe mettere in pratica metodologie divertenti e coinvolgenti che mettano in gioco gli studenti attraverso canzoni, attività di gruppo e tecniche comunque sia variate che generino curiosità ed interesse.

C. La metodologia

Domanda C9.

9. Scrivi un momento in cui ricordi di aver studiato spagnolo/francese volentieri o divertendoti e spiega perché:

_____

Le attività piacevoli emerse sono svariate, tuttavia, emerge complessivamente l'importanza di contesti significativi, dell'utilizzo di materiali motivanti quali possono essere offerti dalle glottotecnologie (canzoni, video), di proporre attività basate sul gioco e sulla cooperazione. Entrambi gli studi pongono l'attenzione sulla novità dello stimolo, data dalla curiosità iniziale della nuova disciplina e in particolare, per quanto riguarda i dati sulle esperienze legate allo spagnolo, molti ricordano attività piacevoli legate al primo approccio alla lingua che era avvenuto in modo disteso e divertente.

Domanda C10.

10. Scrivi un momento in cui hai studiato spagnolo/francese con difficoltà o annoiandoti e spiega perché:

_____

Non considerando l'alta percentuale di entusiastici «mai» per quanto riguarda i dati dello spagnolo, in entrambi le indagini la grammatica è vista come la principale *nemica* (per lo spagnolo 41% e per il francese addirittura 90%). I problemi principali sono rilevati nella noia e nella difficoltà di memorizzazione di coniugazioni, accenti, eccezioni e così via.

D. La metacognizione

Domanda D8a.

8a. Un nuovo studente appena arrivato nella tua scuola sta per iniziare a studiare spagnolo/francese. Dagli/dalle un consiglio per imparare più facilmente:

_____

La maggioranza totale degli studenti consiglierebbe ad un nuovo arrivato di prestare attenzione in classe e di applicarsi in modo costante, non trascurando la grammatica e chiedendo aiuto sia all'insegnante che ai pari in caso di necessità. Non sono molti gli studenti che propongono chiare strategie da mettere in atto, tuttavia, in entrambi gli studi viene proposto di utilizzare canzoni, video, praticare l'oralità facendo conversazione con i compagni o con studenti coetanei madrelingua.

Domanda D14.

14. Cosa potrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio dello spagnolo/francese?

_____

Ancora una volta gli studenti si trovano d'accordo sulle pratiche che gli insegnanti dovrebbero attuare in classe, rilevate già in precedenza. Sono auspicate attività coinvolgenti, variate, stimolanti che vanno dall'uso didattico di audiovisivi, alla conversazione basata su contesti autentici, a lavori di tipo cooperativo, alla promozione di iniziative linguistico-culturali come gite, rassegne teatrali e così via.

Domanda D15.

15. Cosa potresti fare tu per rendere più piacevole lo studio dello spagnolo/francese?

_____

Per quanto riguarda l'indagine sullo spagnolo emergono alcune delle pratiche già citate nella domanda D8. come prestare attenzione in classe e rafforzare l'apprendimento a casa. Tuttavia, come osserva Caon, viene posto l'accento sulla dimensione attiva dell'apprendimento nel quale lo studente si pone al centro dell'atto didattico e vi partecipa in maniera positiva dimostrando entusiasmo, proponendo attività, interagendo costruttivamente. Le tecniche menzionate ancora una volta sono il lavoro cooperativo e l'uso di mezzi multimediali, oltre che la pratica dell'oralità.

E. Il materiale didattico

Domanda E16.

16. Il libro di testo di spagnolo ti piace?
(Se ti piace un po' sì e un po' no, scrivi perché sì e perché no)
□ sì
□ no
□ un po' sì e un po' no
Perché? Che cosa (non) ti piace?

_____

Domanda E17.

17. Che cosa metteresti tu in un libro di spagnolo/francese? Scegli una cosa che dovrebbe esserci nel tuo testo ideale (immagini, regole di grammatica, foto, esercizi ripetitivi, giochi ecc.) e spiega il perché

_____

Analizziamo congiuntamente le domande relative al libro di testo poiché come già esplicitato nel capitolo precedente l'indagine sullo spagnolo non fornisce dati molto chiari per quanto riguarda la domanda E16. Con la domanda successiva emerge quanto sia importante una grafica accattivante a misura di ragazzi che sia ricca di foto e immagini per attirare l'attenzione e la curiosità degli apprendenti. Attraverso il codice iconico si possono presentare aspetti culturali del paese (zone geografiche, piatti tipici, festività, ecc.) ma anche drammatizzazioni, canzoni e così via, stimolando l'interesse e la capacità di inferire dei ragazzi. Inoltre la dimensione della ludicità viene ampiamente rimarcata, in quanto attraverso in gioco si può apprendere con minore sforzo, senza rendersene conto. Infine, entrambi i gruppi di *informant* ritengono utili la presenza all'interno del libro di testo di tabelle riassuntive che facilitino la memorizzazione delle forme grammaticali.

4.2. L'intervista strutturata dei docenti

Di seguito compareremo *l'idea* che i docenti delle rispettive lingue hanno a proposito della motivazione, delle metodologie e dei materiali da proporre ai loro studenti. Sottolineiamo che lo studio di Caon è stato svolto su un numero di docenti superiore a quello sullo spagnolo anche se la tipologia qualitativa dello studio non ritiene rilevanti le quantità nominali, ma cerca di dare un quadro d'insieme del fenomeno della didattica della seconda lingua straniera, in questo caso dando voce al punto di vista degli insegnanti.

Nella tua esperienza, quale idea hanno gli studenti sull'utilità dello spagnolo/francese e quale ruolo ha l'aspetto utilitaristico nella motivazione allo studio di una lingua diversa dall'inglese? Tu come intervieni a questo proposito?

L'idea che gli studenti non percepiscano lo studio della lingua seconda con fini utilitaristici è opinione comune di tutti i docenti, sia di lingua spagnola che di lingua francese. Gli apprendenti preadolescenti delle scuole medie sono ritenuti troppo «giovani», soprattutto al primo anno, per poter sviluppare una motivazione funzionale, a causa della ancora non formata maturità relativa al proprio percorso di studi e di proiezione futura. Sono gli insegnanti stessi che pensano di poter sviluppare questo tipo di motivazione utilitaristica nel corso del ciclo di studi per attivare una motivazione stabile e duratura. Per quanto riguarda le pratiche

adottate dagli insegnanti per innescare il meccanismo della motivazione ci si basa su un approccio positivo, rilassato, basato sul piacere della scoperta che metta in contatto gli studenti con le realtà linguistiche, per stimolare un reale interesse per le lingue.

L'elemento culturale (feste locali, monumenti, cibi, tradizioni, ecc) svolge davvero un ruolo motivante, come spesso si afferma? Come bisogna presentarlo agli studenti, a tuo avviso, perché sia efficace?

Prendendo in esame l'opinione generale degli insegnanti intervistati, sembrano essere concordi sul fatto che l'elemento culturale possa svolgere un ruolo motivante nello studio della lingua, ma che non sia necessario trattare temi di alto livello, bensì sviluppare argomenti che possano essere ritenuti interessanti dai ragazzi per stimolare il loro interesse e la loro curiosità (moda, personaggi famosi, sport). Secondo l'opinione degli insegnanti la metodologia applicata e i materiali presentati fanno la differenza, infatti, entrambi i gruppi di *informant* ritengono molto più interessanti i materiali autentici sopratutto se vengono veicolati attraverso mezzi multimediali, quali ad esempio la LIM per la visione di video e canzoni. Anche in questo caso viene sottolineato il fatto che se gli argomenti sono scelti accuratamente e presentati in maniera accattivante, gli argomenti di civiltà possono essere visti dagli apprendenti come un momento di diversione che li *mette in contatto* con il paese oggetto di studio. Tuttavia, non è di secondaria importanza sottolineare che il tempo a disposizione per la didattica della seconda lingua non è molto (due ore settimanali) e che non sempre le scuole sono dotate di tecnologie all'avanguardia messe al servizio della didattica.

Quali sono secondo te le caratteristiche che i materiali didattici come libri di testo o siti internet devono avere per contribuire alla motivazione?

Sembra opinione comune che il libro di testo non possa essere l'unico supporto per la didattica, bensì i materiali multimediali (cd, dvd, LIM, ecc.) svolgano la doppia funzione di presentare materiale autentico e motivante per gli apprendenti. I libri di testo non sempre sembrano essere ben strutturati, poiché non sono commisurati al tempo che gli insegnanti hanno per sviluppare gli argomenti proposti, nelle due ore settimanali a disposizione. I docenti sembrano essere d'accordo con gli studenti della necessità di presentare materiale ben strutturato anche per quanto riguarda la grafica (immagini, paratesto, ecc.) e che presenti attività che stimolino la produzione orale attraverso, ad esempio, dialoghi e drammatizzazioni.

Quali sono a tuo avviso le scelte metodologiche per creare, da un lato, e per sostenere, dall'altro, la motivazione allo studio dello spagnolo/francese? Tu come intervieni a questo proposito?

La didattica che emerge dalla visione degli insegnati è una didattica che si discosta da quella tradizionale, nella quale si dà importanza alle funzioni linguistico-comunicative, alla dimensione ludica e cooperativa, alla varietà di tecniche per sviluppare in egual misura le varie tipologie di stili cognitivi. Non di secondaria importanza gli insegnanti ritengono rilevante poter partire dalle conoscenze e dagli interessi degli alunni per stimolare la motivazione e pensano che loro stessi per primi, con il loro modo di porsi, di dimostrare entusiasmo, passione per il loro mestiere possono influenzare la percezione degli studenti verso la lingua.

4.3. Sintesi dell'analisi comparativa

Traendo le somme dell'analisi dei vari nuclei tematici intendiamo evidenziare i punti di forza e di debolezza emersi nella didattica della lingua spagnola e della lingua francese, mettendo in luce quanto il loro insegnamento segua direttrici comuni.

a. La motivazione

Il *motore* dell'apprendimento, ossia la motivazione è il tema che maggiormente divide gli apprendenti di spagnolo e di francese. Emerge un quadro che pone lo spagnolo in un'ottica di maggiore motivazione, data dal fatto che gli studenti in larga maggioranza hanno potuto scegliere personalmente la seconda lingua da studiare e che una percentuale altissima (92%) dichiara di essere soddisfatto della scelta effettuata. Per quanto riguarda, invece, lo studio del francese, gli apprendenti hanno subìto una scelta fatta dalla scuola, dettata dalla necessità di impiegare gli insegnanti di francese aventi una cattedra e la percentuale di coloro che non cambierebbe lingua supera di poco la metà degli apprendenti. Tuttavia, la spaccatura più evidente si ha nell'ambito della percezione della funzionalità della lingua, in quanto gli studenti di spagnolo dichiarano di essere consapevoli di quanto la lingua oggetto di studio possa essere utile in futuro per la sua ampia diffusione, al contrario degli omologhi studenti di francese che la percepiscono come poco diffusa e che ritengono lo studio dell'inglese maggiormente funzionale sia al loro percorso futuro specifico, sia ai contatti internazionali in genere. Gli studenti di spagnolo in questo ambito, si contrappongono anche gli insegnanti di entrambe le lingue che concordano con gli studenti di francese che la seconda lingua straniera non è percepita come utile, anche se gli insegnanti si pongono come obiettivo quello di stimolare l'interesse culturale e linguistico attraverso attività piacevoli. Per quanto riguarda l'esperienza diretta, più della metà degli studenti di francese ha già visitato il paese d'oltralpe, al contrario della piccola minoranza che ha avuto modo di viaggiare in Spagna. Gli studenti che non hanno ancora visitato i rispettivi Paesi ipotizzano di poter sfruttare l'esperienza per avere contatti autentici con i parlanti nativi, dando riscontro dell'importanza dell'aspetto comunicativo della lingua. Entrambe le lingue vengono ritenute piacevoli da ascoltare e lo spagnolo in particolare è ritenuto simile all'italiano, inoltre entrambi i gruppi di *informant* vedono nell'insegnante una figura che incentiva e favorisce la piacevolezza della disciplina. Per quanto riguarda coloro i quali dichiarano di non gradire lo studio della seconda lingua straniera (gruppo esiguo in entrambe le lingue), gli studenti di francese ritengono difficoltoso l'apprendimento di aspetti grammaticali, invece gli studenti di spagnolo ribadiscono di non percepire la lingua utile nel loro futuro, come già avevano attestato in precedenza.

b. L'insegnante

Sulle caratteristiche da attribuire agli insegnanti c'è accordo totale tra gli studenti. Il docente ideale dev'essere una figura non troppo autoritaria, che si pone al livello dei ragazzi, in quanto è aperto a proposte, riflessioni, ama il confronto e il dialogo, dimostra entusiasmo e passione per il suo mestiere, sa essere coinvolgente ed è altamente qualificato per farlo. Dal punto di vista pratico gli studenti suggeriscono che le attività siano variate, che si possa lavorare in un clima disteso in gruppo, che si utilizzino materiali autentici quali canzoni e sequenze di film. Anche se gli studenti di spagnolo di seconda e di terza attestano diffusamente nel corso del questionario una percezione molto positiva per il laboratorio comunicativo

effettuato con un lettore madrelingua, concordi con i compagni di francese, ritengono di vitale importanza che il docente utilizzi sia la lingua madre degli apprendenti che la lingua straniera. L'utilizzo dell'italiano secondo i ragazzi deve fornire traduzioni di termini e spiegazioni teoriche, poiché avvenga una chiara e completa comprensione delle regole e dei contesti, anche se l'insegnante madrelingua è considerato maggiormente preparato sia per quanto riguarda la fluenza linguistica che per gli aspetti culturali.

c. La metodologia

Anche per quanto riguarda le pratiche metodologiche da mettere in campo, dal raffronto emerge che tutti si trovano concordi sulle medesime opinioni, insegnanti compresi. C'è bisogno di una didattica coinvolgente che, se non sempre può puntare sulla funzionalità, deve rivolgersi al piacere della scoperta, della novità, come attestato dagli studenti. Quindi la varietà, la dimensione ludica e quella cooperativa sono citate su tutti i fronti come metodologie motivanti poiché stimolano il piacere di imparare, e lo fanno nella maggior parte dei casi senza che lo studente se ne renda conto. Tuttavia, è ancora ampiamente presente lo scoglio della grammatica che respinge gli studenti, poiché viene percepita come un insieme di regole e di eccezioni da memorizzare, che producono noia e svogliatezza.

d. La metacognizione

Dato il fatto che la metacognizione porta ad una riflessione sulla propria modalità di apprendimento e mette lo studente nelle condizioni di predisporre strategie efficaci che sostengono sia la sua motivazione che la sua autonomia nello studio, possiamo affermare che entrambi gli studi hanno riscontrato grandi carenze di riflessione in questo ambito. Le risposte date dagli studenti di una attenzione costante in classe e uno studio accurato a casa sono superficiali e non sufficienti per attivare strategie metacognitive che possono favorire l'apprendimento in misura sostanziale. È quindi necessario lavorare in questo ambito per rendere gli studenti maggiormente consapevoli del fatto che l'apprendimento sia un processo cognitivo che può essere influenzato positivamente da mirate strategie messe in atto.

e. Il materiale didattico

Ancora una volta alunni e insegnanti sono concordi: il materiale didattico deve essere motivante e quindi, di conseguenza, piacevole. Per assolvere queste due funzioni è necessaria una grafica colorata e accattivante che presenti aspetti culturali (visti dagli insegnanti come motivanti, se presentati con le corrette modalità) attraverso immagini e che si ponga a livello dei ragazzi con tematiche per loro rilevanti, non troppo semplicistiche, da essere ritenute infantili né troppo dense di contenuti, che potrebbero spaventarli e disorientarli, poiché si deve tenere in conto che il tempo per sviluppare i contenuti è dato solamente da due ore settimanali. Il libro di testo dovrebbe proporre come già visto in precedenza lavori cooperativi e attività ludiche, comunque sia, al di là del testo didattico, tutti gli intervistati sono concordi sul fatto che l'uso di materiali autentici veicolati attraverso mezzi multimediali siano una risorsa da dover sfruttare, per le sue potenzialità. Canzoni, film, o spezzoni di essi, con sottotitoli o non, video di pubblicità, filmati riguardanti tematiche culturali (danze tipiche, feste, sport, ecc). sono una fonte inesauribile di materiale, che necessariamente va didattizzato e graduato, ma crea motivazione per il fatto di instaurare *contatti* autentici

con la lingua e i suoi parlanti e per il fatto di essere veicolato attraverso i mezzi digitali di comunicazione utilizzati quotidianamente dagli studenti al di fuori del mondo della scuola.

CONCLUSIONES:

Como se ha indicado del principio, este estudio se inspira en la colección SAIL, publicada por Ca' Foscari acerca de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas, que investiga la educación lingüística tanto en su componente teórico como en el ámbito metodológico y de investigación experimental. Concluyendo este estudio, nos parece importante dar nuestro aporte y nos planteamos evidenciar cuáles son los puntos de fuerza y los puntos críticos de la enseñanza de la lengua española y, en óptica interlingüística e intercultural, de la segunda lengua extranjera en general, gracias a los datos que tenemos acerca de la comparación entre la enseñanza del francés y del español, aunque nuevos estudios en este ámbito serían muy interesantes para ampliar el panorama de investigación.

Sin olvidar que hay aspectos negativos de la didáctica de las lenguas que no se pueden relacionar estrictamente con el profesorado y con sus competencias, (las continuas reformas institucionales, la escasez de fondos para la edilicia escolar, para proyectos culturales, la falta de glototecnologías en función, la escasa cantidad de horas semanales, etc.) este trabajo de investigación ha evidenciado algunos aspectos problemáticos de las segundas lenguas extranjeras que aquí se ponen en evidencia para que sean focalizados, con el fin de proponer una eseñanza cada vez de más alta calidad.

a. Si por un lado los estudiantes son plenamente conscientes de la necesidad de ejercitar las habilidades orales, por otro prefieren un docente que no utiliza solamente la lengua de estudio. Es necesario reforzar la autoestima de los estudiantes que perciben la enseñanza totalemente en lengua extranjera como algo distante y dificultoso y trabajar para que comprendan que la traducción o la explicación en italiano no son los únicos medios a través de los cuales se puede llegar a una buena comprensión lingüística. Por eso es importante no solo reforzar la competencia de inferencia, sino explicitar sus finalidades para crear mayor conciencia de los objetivos que perseguir.
b. Otro punto débil ha resultado ser la metacognición. Cada estudiante tiene que ser mayormente partícipe de su propio aprendizaje y percibirlo como un proceso que requiere precisas estrategias para que se llegue a un buen resultado. Es necesario en primera instancia que cada alumno sea consciente de su estilo cognitivo y de aprendizaje, para que pueda *aprender a aprender*. En este sentido Balboni (2008) propone un verdadera ficha de auto-observación para descubrir y monitorar propia actitud al aprendizaje de la lengua. Sin embargo, hay que proponer también en clase momentos sistemáticos dedicados a la reflexión metacognitiva de manera que se puedan condividir estrategias siempre nuevas y evaluarlas con relación a la necesidad del momento. En definitiva es muy importante que el docente estimule una *forma mentis metacognitiva* a través de la cual cada comportamiento en el ámbito del aprendizaje lingüístico no sea casual, sino consciente y dirigido a un objetivo.
c. La gramática todavía está percibida como el aspecto más desmotivador en el estudio de la lengua por su rasgo de contener reglas que memorizar y respetar (hecho incómodo sobretodo durante el periodo de la adolescencia). Es necesario transformarla en reflexión lingüística, así que el estudiante interiorice las reglas de manera inductiva, formulando hipótesis y verificándolas él mismo. Esta dimensión activa, del aprendizaje lleva a una adquisición estable y significativa por permitir una decodificación profunda del contenido gramatical. Balboni (2006,2008) trata ampliamente las técnicas que utilizar y propone la dimensión lúdica como un importante recurso así que crucigramas, tríadas, juegos de los dados, etc., sean medios operativos para la reflexión lingüística.

Ahora bien, vamos a presentar los aspectos del estudio que se han destacado positivamente con mayor preponderancia, sugeriendo que en gran medida expertos de la *escuela veneciana*, estudiantes y docentes la piensan de la misma manera y, en consecuencia, que este parece ser el correcto camino que recorrer para la enseñanaza de la segunda lengua extranjera:

a. En primera instancia sorprende la inesperada relevancia funcional percibida por el español, que se pone en contraste no solo con las teorías didácticas enunciadas en la primera parte de estudio, sino con el pensamiento del profesorado y de los homólogos estudiantes de francés. Hay que subrayar que el entusiasmo manifestado encuentra su ápice en los estudiantes del primer año, que parecen percibirlo en su aspecto de placer, descubrimiento, interés por lo nuevo, aunque el rasgo de la funcionalidad, motivada por la grande difusión de la lengua, se vuelve más relevente en los años siguientes, soportando la motivación tras el momento inicial de curiosidad e interés intrínseco, que sin embrago, tiene que seguir siendo estimulados.
b. El docente ya no tiene que trasmitir contenidos, sino trabajar para la adquisición de competencias comunicativas e interculturales. Es un «esperto di didattica disciplinare» (Balboni, 2008), concebido como «*facilitatore*», «*consigliere*», «*maieuta*», «*tutore*» y «*regista*» (Balboni, 2008). Él pone su profesionalidad al servicio de los estudiantes, demuestra con su experiencia que aprender una lengua es posible y lo hace de manera cautivadora, activa, apasionada, decentrándose y focalizándose en las necesidades de los estudiantes. Además tiene competencias de gestión que van allá de la enseñanza en clase (coordinación entre docentes de educación lingüística, programación de viajes de estudios, experiencias teatrales, etc.) y está dispuesto a cambiar y actualizarse.
c. Por lo que respecta la metodología se destaca en todos los contextos analizados como es necesario privilegiar el aspecto comunicativo de la lengua, focalizándose más en la comprensión y en la comunicación oral. La didáctica lúdica y cooperativa dan respuestas a estas necesidades en cuanto estimulan una dimensión placentera, que transforma el aprendizaje en un desafío que lleva a una interiorización estable gracias al mecanismo krasheniano del aprender sin darse cuenta. Además estas metodologías conllevan la necesidad de confrontarse, negociar significados, dialogar para plantearse objetivos, etc., utilizando la lengua en contextos auténticos de alto nivel cognitivo.
d. En línea con la idea de dar mayor relevancia a la dimensión comunicativa de la lengua, los materiales didácticos tienen que ser los medios operativos para realizar las diferentes metodologías: como ha desaparecido el profesor gentiliano (Balboni, 2006), de la misma manera ha desaparecido el manual de lengua tradicional. Es de primaria importancia que el libro de texto sea motivador, que se componga de actividades que estimulan todas tipologías cognitivas y se ponga al nivel cognitivo de los estudiantes. Sin embargo, el rasgo que se destaca mayormente es la necesidad de utilizar la multimedialidad y las tecnologías de la comunicación en el aula, ya que consienten de trabajar con material auténtico y llevan a altos niveles de motivación e interiorización de la lengua.

En conclusión, como última instancia, se quiere señalar que este trabjo experimental ha significado también un importante recorrido personal de la que escribe que, junto a las experiencias personales como estudiante y a las aspiraciones futuras de llegar a ser una docente de lengua, ha llevado como resultado una profunda reflexión acerca del rol fundamental del profesorado en el proceso de autorealización del individuo, visto en su totalidad de cognición, emoción y relación con otros sujetos y con

el mundo. En este sentido, retomando la cita de Jean Jacques Rosseau «è vivere il mestiere che vorrei insegnare», los docentes (y los que aspiran a serlo) no tienen que olvidar nunca la importancia de las propias emociones, de sus comportamientos y de su rol de modelo para los discentes, no solamente en el ámbito profesional sino en la esfera personal. Sin embargo, se podría añadir a la cita de Rosseau que no solamente los docentes han de enseñar a vivir, sino pueden aprenderlo ellos mismos a través de las relaciones humanas establecidas dentro y fuera del aula. En definitiva, mi fuerte convinción es que, como afirman Ricci Garrotti (2009) y Luise (2006), es necesario considerar la profesión de enseñante como una modalidad de ser y concebir la vida en una óptica de intercambio y evolcución continua con la finalidad de formar las generaciones futuras.

APPENDICI

I questionari completi

In questa sezione finale della nostra trattazione ci pare esaustivo presentare i questionari completi analizzati nella Parte II della nostra indagine affinchè siano strumenti reperibili, (auspichiamo) utilizzabili e ottimizzati in altri studi di educazione linguistica. Nell'appendice A riportiamo il questionario di Caon (2012) sottoposto agli studenti, sulla percezione della lingua francese e la relativa intervista strutturata agli insegnanti e successivamente gli strumenti utilizzati per l'indagine sulla percezione della lingua spagnola.

6.1. Appendice A: questionario *Aimes tu le francais?*

a. il questionario rivolto agli apprendenti

1. Tu studi francese perché

□ l'hai scelto tu

□ l'ha scelto la tua famiglia

□ lo ha scelto la scuola

2. Pensi che il francese possa esserti utile in futuro?

□ sì

□ poco

□ no

Perché _____

3. Sei mai stato in Francia?

□ sì

□ no

Se sì , ti è piaciuto? Che cosa ti è piaciuto?_____

Se no, hai voglia di andarci? Perché?_____

4. Avresti preferito un'altra lingua?

□ no, mi va bene il francese

□ avrei preferito il/lo _____, perché _____

4b. Tra il francese, lo spagnolo e il tedesco quale preferiresti studiare? Perché?

_____

5. La lingua francese ti piace (se non ti piace, vai al punto 6);

puoi scegliere anche più di una risposta

(se un po' ti piace e un po' no, rispondi alla domanda 5 e alla domanda 6):

a. la lingua francese ti piace perché:

□ è piacevole da ascoltare

□ somiglia all'italiano

□ per la sua scrittura

□ è facile

□ è diversa da altre lingue studiate

□ altro (scrivere perché)_____

b. il fatto che la lingua francese ti piace è legato al modo in cui viene insegnata?

□ sì

□ poco

□ no

perché _____

6. La lingua francese non ti piace

a. perché _____

b. il fatto che la lingua francese non ti piace è legato al modo in cui viene insegnata?

□ sì

□ poco

□ no

Perché _____

Quali sono le caratteristiche che, secondo te, deve avere un buon docente di lingua francese? (Prova a pensare a che attività dovrebbe fare, che atteggiamento dovrebbe avere con gli studenti, ecc.)

Per me un buon professore di francese deve

_____

8. Secondo te, impareresti più facilmente la lingua francese con: (puoi scegliere anche più di una risposta. Fai una croce sopra la/le risposta/e che hai scelto)

□ un docente madrelingua che parla solo francese in classe

□ un docente madrelingua che parla italiano e francese in classe

□ un docente italiano che parla solo francese in classe

□ un docente italiano che parla italiano e francese in classe

Spiega perché _____

8a. Un nuovo studente appena arrivato nella tua scuola sta per iniziare a studiare francese. Dagli/dalle un consiglio per imparare più facilmente:

_____

8b. Che consiglio daresti ad un nuovo professore di francese per insegnare bene nella tua classe?

_____

9. Scrivi un momento in cui ricordi di aver studiato francese volentieri o divertendoti e spiega perché

_____

Perché _____

10. Scrivi un momento in cui hai studiato francese con difficoltà o annoiandoti e spiega perché

_____

Perché _____

11. Cosa potrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio del francese?

_____

12. Cosa potresti fare tu per rendere più piacevole lo studio del francese?

_____

13. Il libro di testo di francese ti piace?

(Se ti piace un po' sì e un po' no, scrivi perché sì e perché no)

□ sì

□ no

□ un po' sì e un po' no

a. Perché? Che cosa (non) ti piace?

_____

b. Che cosa metteresti tu in un libro di francese? Scegli una cosa che dovrebbe esserci nel tuo testo ideale (immagini, regole di grammatica, foto, esercizi ripetitivi, giochi ecc.) e spiega il perché

_____

Perché _____

14. Vuoi scrivere qualcos'altro sul francese?

_____

b. L'intervista strutturata ai docenti

1. Nella sua esperienza, quale idea hanno gli studenti sull'utilità del francese e quale ruolo ha l'aspetto utilitaristico nella motivazione allo studio di una lingua diversa dall'inglese? Lei come interviene a questo proposito?

2. L'elemento culturale svolge davvero un ruolo motivante, come spesso si afferma? Come bisogna presentarlo agli studenti, a suo avviso, perché sia efficace?

3. Quali sono secondo lei le caratteristiche che i materiali didattici come libri di testo o siti internet devono avere per contribuire alla motivazione?

4. Quali sono a suo avviso le scelte metodologiche per creare, da un lato, e per sostenere, dall'altro, la motivazione allo studio del francese? Lei come interviene a questo proposito?

6.2. Appendice B: questionario *¿Te gusta el español?*

a. Il questionario rivolto agli apprendenti

¿TE GUSTA EL ESPAÑOL?

Classe_____età_____nazionalità_____

A: LA MOTIVAZIONE

1.Tu studi spagnolo perché

□ l'hai scelto tu

□ l'ha scelto la tua famiglia

□ lo ha scelto la scuola

2. Pensi che lo spagnolo possa esserti utile in futuro?

□ sì

□ poco

□ no

Perché_____

3. Sei mai stato in Spagna?

□ sì

□ no

Se sì , ti è piaciuto? Che cosa ti è

piaciuto?_____

_____

Se no, hai voglia di

andarci?_____

_____

Perché?_____

_____

4. Avresti preferito un'altra lingua?

□ no, mi va bene il spagnolo

□ avrei preferito il/lo _____, perché_____

_____

4.b. Tra lo spagnolo, il francese ed il tedesco quale preferiresti studiare? Perché?

_____

_____

5. La lingua spagnola ti piace (se non ti piace, vai al punto 6);

puoi scegliere anche più di una risposta

(se un po' ti piace e un po' no, rispondi alla domanda 5 e alla domanda 6):

a. la lingua spagnola ti piace perché:

□ è piacevole da ascoltare

□ somiglia all'italiano

□ per la sua scrittura

□ è facile

□ è diversa da altre lingue studiate

□ altro (scrivere perché)

_____

b. il fatto che la lingua spagnola ti piace è legato al modo in cui viene insegnata?

□ sì

□ poco

□ no

Perché_____

_____

6. La lingua spagnola non ti piace

perché_____

_____

b. il fatto che la lingua spagnola non ti piace è legato al modo in cui viene insegnata?

□ sì

□ poco

□ no

Perché_____

_____

B: L'INSEGNANTE

7. Quali sono le caratteristiche che, secondo te, deve avere un buon docente di lingua spagnola? (Prova a pensare a che attività dovrebbe fare, che atteggiamento dovrebbe avere con gli studenti, ecc.)

Per me un buon professore di spagnolo deve:

_____

_____

8. Secondo te, impareresti più facilmente la lingua spagnola con: (puoi scegliere anche più di una risposta . Fai una croce sopra la/le risposta/e che hai scelto)

□ un docente madrelingua che parla solo spagnolo in classe

□ un docente madrelingua che parla italiano e spagnolo in classe

□ un docente italiano che parla solo spagnolo in classe

□ un docente italiano che parla italiano e spagnolo in classe

Spiega perché

_____

_____

8a. Un nuovo studente appena arrivato nella tua scuola sta per iniziare a studiare spagnolo. Dagli/dalle un consiglio per imparare più facilmente:

_____

_____

8b. Che consiglio daresti ad un nuovo professore di spagnolo per insegnare bene nella tua classe?

_____

_____

C: LA METODOLOGIA

9. Scrivi un momento in cui ricordi di aver studiato spagnolo volentieri o divertendoti e spiega perché:

_____

_____

Perché

_____

_____

10. Scrivi un momento in cui hai studiato spagnolo con difficoltà o annoiandoti e spiega perché:

_____

_____

Perché

_____

_____

11. Preferisci lavorare:

□ da solo

□ in gruppo

□altro_____

12. Ti sembra di apprendere meglio lo spagnolo:

□ leggendo

□ scrivendo

□ ascoltando

□ parlando

□ altro:_____

13. Preferisci attività: (massimo 3)

□ orali

□ di ascolto

□ di scrittura

□ di vocaboli

□ di grammatica

□ di pronuncia

□ inerenti alla cultura spagnola

□altro_____

D: LA METACOGNIZIONE

14. Cosa potrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio dello spagnolo?

_____

_____

15. Cosa potresti fare tu per rendere più piacevole lo studio dello spagnolo?

_____

_____

E: IL MATERIALE DIDATTICO

16. Il libro di testo di spagnolo ti piace?

(Se ti piace un po' sì e un po' no, scrivi perché sì e perché no)

□ sì

□ no

□ un po' sì e un po' no

Perché? Che cosa (non) ti piace?

_____

_____

17. Che cosa metteresti tu in un libro di spagnolo? Scegli una cosa che dovrebbe esserci nel tuo testo ideale (immagini, regole di grammatica, foto, esercizi ripetitivi, giochi ecc.) e spiega il perché

_____

Perché

_____

_____

18. Preferiresti imparare lo spagnolo:

□ con registratore

□ con il proiettore

□ al PC

□ alla lavagna

□ con la TV

□con giochi

□ con cartelloni frutto di lavori di gruppo, ricerche

F: LIBERE CONSIDERAZIONI

19. Vuoi scrivere qualcos'altro sullo spagnolo?

_____

_____

b. L'intervista strutturata ai docenti

1. Nella sua esperienza, quale idea hanno gli studenti sull'utilità dello spagnolo e quale ruolo ha l'aspetto utilitaristico nella motivazione allo studio di una lingua diversa dall'inglese? Lei come interviene a questo proposito?

2. L'elemento culturale svolge davvero un ruolo motivante, come spesso si afferma? Come bisogna presentarlo agli studenti, a suo avviso, perché sia efficace?

3. Quali sono secondo lei le caratteristiche che i materiali didattici come libri di testo o siti internet devono avere per contribuire alla motivazione?

4. Quali sono a suo avviso le scelte metodologiche per creare, da un lato, e per sostenere, dall'altro, la motivazione allo studio dello spagnolo? Lei come interviene a questo proposito?

BIBLIOGRAFIA

AA. VV., 2001, *Competenze per la professionalità dell'insegnante di lingue* in *Scuola e Lingue Moderne,* 6.

ALBA-CASCALES R., 2009, "Tecnología y enseñanza de las lenguas", in *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3.

ALLWRIGHT D., BAILEY K. M., 2004, *Focus on the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

ATKINSON J.W., 1973, *La motivazione*, Bologna, Il Mulino.

BALBONI P. E., 1988, "Due lingue straniere nella scuola media: aspetti glottodidattici" in *Scuola e Lingue Moderne,* 2.

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

BALBONI P. E., 2004, "Transition to Babel: the language policy of the European Union" in *Transition studies reviews,* Stuttgart, Springer, 3.

BALBONI P. E., 2002, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Università.

BALBONI P. E., 2006, "Dal Quadro di Riferimento al Piano d'Azione e al Quadro strategico per il multilinguismo: linee di politica linguistica europea per il prossimo decennio", in MEZZADRI M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*, Torino*,* UTET Università.

BALBONI P. E., 2006, *Italiano lingua materna,* Torino, UTET Università.

BALBONI P. E., 2007, *La comunicazione interculturale,* Venezia, Marsilio.

BALBONI P. E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET Università.

BALBONI P. E., 2010, "Storia dell'insegnamento dell'italiano L2", in MEZZADRI M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra.

BALBONI P. E., 2011, *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET Università.

BALBONI P. E. (a cura di), 2013, "Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico" in *Educazione linguistica. Language education*, Venzia, Ca' Foscari – Digital Pubishing, 4.

BALBONI P.E., 2013, "Ritornare a discutere sulla lingua straniera nella scuola italiana", in *Scuola e Lingue Moderne*, 6-9.

BALBONI P. E., SANTIPOLO M. (a cura di), 2003, *Italiano nel mondo: analisi dell'insegnamento quotidiano nelle classi,* Roma, Bonacci.

BOSNA E., 2005, *Tu riformi...io riformo. La travagliata storia della scuola italiana dall'Unificazione all'ingresso nell'Unione Europea,* Pisa, ETS.

CAMILLETTI E., LOCARNO F. (a cura di), 1994, *Il gioco nella scuola di base*, Firenze, Giunti e Lisciani.

CAON F., 2006, *El placer en el aprendizaje de la lengua. Un desafío metodológico,* Perugia, Guerra.

CAON F. (a cura di), 2008, *Tra lingue e culture,* Milano, Bruno Mondadori.

CAON F., 2012, *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*, Venezia, Ca' Foscari - Digital Publishing.

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

CASELLATO M., 2009, "La motivación dentro de un enfoque de acción (el círculo virtuoso)" in *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3.

CELENTIN P., TRIOLO R., A*udiovisvi, intercultura e italiano LS* in http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_audiovisivi_e_italiano_LS.pdf

COHEN L., MANION L., MORRISON K., 2003, *Research methods in education*, London, RoutledgeFalmer.

COPPOLA D., 2000, *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, Pisa, ETS.

CORSO M., 2010, "Le strategie europee" in *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5.

DE BENI, MOÈ, 2000, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.

DE MATTEIS P., 2009, "Motivi & MotivAzioni per apprendere e insegnare le lingue" in *Scuola e lingue moderne*, 1-3.

DÖRNYEI Z., 2001, Motivational strategies in the language classroom, Cambridge, Cambridge University Press.

DUCCIO D., 1993, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione,* Scandicci, La Nuova Italia.

FALKO, R., 1997, *Psicologia della motivazione*, Bologna, Il Mulino.

FORCHINI L., 2010, "A lezione di spagnolo con la storia dell'arte" *Scuola e Lingue Moderne*, 8-9.

FREDDI G., 1979, *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica.

FREDDI G., 1993, *Glottodidattica: Principi e Tecniche,* Canada, Canadian Society for Italian Studies.

FREDDI G., 1994, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche,* Torino, UTET Libreria.

FRONGILLO M. E., 2007, "Come insegnare italiano agli adolescenti? La relazione empatica e il glottokit motivazionale" in DIADORI P. (a cura di), *La DITALS risponde 5*, Perugia, Guerra.

GARDNER R.C., 1985, *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, London, Edward Arnold.

GUASTI M. T., 2007, *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, Milano, Raffaello Cortina.

LAMB, M., 2004, "Integrative motivation in a globalizing world", *System*, 32:01.

LAMB, M., 2007, "The impact of school on EFL learning motivation: An Indonesian case study" *TESOL Quarterly*, 41:4.

LORENZETTI A., 2008, "La professionalità docente oggi: quali prospettive?" in *Scuola e Lingue Moderne* 4-5.

LORENZETTI A., 2008, "L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola italiana" in *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3.

LORENZETTI A., 2011, "Verso una professionalità docente a 'orientamento ecologico'" in *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3.

LUISE M. C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica,* Torino, UTET Università.

LUISE M. C., 2012, "Il plurilinguismo dal Quadro Comune Europeo alla classe di lingua straniera" in *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5.

LUISE M. C., SERRAGIOTTO G., *Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti* in http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_adulti_bambini_luise_serragiotto_teoria.pdf

MANSFIELD C. F., 2010, "Motivating adolescents: goals for australian students in secondary schools" in *Australian Journal of Education & Developmental Psycology,* 10.

MANSFIELD C.F., WOSNITZA M., 2010 "Motivation goals during adolescence: a cross-sectional perspective" in *Issues in Educational Research*, 20:2.

MARIANI L., 2007, *La motivazione ad apprendere come competenza da costruire: la voce degli studenti,* in http://www.learningpaths.org/Articoli/motivazionebo07.htm

MARIANI L., 2010, *Saper apprendere: atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare ad imparare,* libreria universitaria.it.

MECD, 2012, *El mundo estudia español,* in http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html

NGUYEN T., 2014 "Situated motivation: a frame work for how ELF learners are motivated in the classroom" in *International Journal of English Language & Translation Studies*, 2:1.

NUNAN D., 2010, *Research methods in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

PEACOCK M., 1997, “The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners” in *ELT Journal*, 51:2.

PÉREZ MENDOZA M. J., 2012, Un *enfoque globalizador de base humanística para la enseñanza de idiomas en secondaria,* Universitat de Barcelona.

PISCOPO G., 2006, “Come insegnare italiano agli adolescenti? Caratteristiche e motivazioni dei destinatari” in DIADORI P. (a cura di), *La DITALS risponde 4*, Perugia, Guerra.

PORCELLI G., 2008, *Le lingue di moda* in Scuola e lingue moderne, 8-9.

PORCELLI G., 2009, “Uno sguardo fuori dalle mura dell’aula” in *Scuola e lingue moderne*, 1-3.

RICCI GAROTTI F., 2009, “Dalle demotivazione si può guarire” in *Scuola e lingue moderne*, 1-3.

ROTGANS J., SCHMIDT H., 2010, “ The motivated strategies for learning questionnaire: a measure for student’s general motivation beliefs and learning strategies?” in *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19:2.

SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2009, *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri,* Venezia, Cafoscarina.

SERRAGIOTTO G., 2012, *Cosa ti hanno insegnato al liceo?,* Venezia, Ca’ Foscari - Digital Publishing.

SHCHUMANN J., 1999, *The neurobiology of affect in language*, Blackwell, Oxford.

SCHUMANN J. H.,2004, *The neurobiology of learning*, Mahwah N. J., Lawrence Erlbaum.

SIMMONS A. M., PAGE M., 2010, “Motivating students through power and choice” in *English Journal*, 100:1.

TITONE R., 1973, “The psycholinguistic definition of ‘Glossodynamic Model of Language Behaviour and Language Learning’” in *R.I.L.A.*, 3.

TITONE R. (a cura di), 1974, *Modelli psicopedagogici dell’apprendimento*, Roma, Armando Armando.

TITONE R. (a cura di), 1981, *Avamposti della psicolinguistica applicata*, Roma, Armando Armando.

TITONE R., 1986, *Psicolinguistica applicata e glottodidattica*, Roma, Bulzoni.

TITONE R.,1993, *Psicopedagogia e glottodidattica*, Torino, Liviana.

VYGOTSKY L. S., COLE M., 1978, *Mind in society: the development of higher psychological processes,* Cambridge, Harvard University Press.

VETTOREL P., 2007, “Motivazione e apprendimento linguistico” in *Scuola e Lingue Moderne*, 6-7.