

L'ATTENZIONE VIEN GIOCANDO. STUDIO DI CASO: IL CONTROLLO DELL'ATTENZIONE IN UNA PRIMA ELEMENTARE DEL PARAGUAY

di Lucia Cristina Ciccioli

ABSTRACT

L'articolo presenta una ricerca svolta in una prima elementare del Paraguay, dove si studia l'italiano come lingua straniera. Si è investigato su metodologie e tecniche che mantenessero costante l'attenzione degli allievi e che permettessero di riattivarla una volta persa. Sono quindi state osservate tanto l'attenzione sostenuta quanto quella selettiva degli studenti, mirando al mantenimento di entrambe. Il progetto è stato sviluppato a partire dalla metodologia della Ricerca Azione, che si propone di intervenire e ricercare nell'ambito di un dato contesto didattico, nel momento in cui si presenta un caso specifico da osservare. Nel presente scritto si dà per assodata la conoscenza del concetto di Ricerca Azione, che verrà denominata con la sigla R-A. L'osservazione dei fattori si è sviluppata attraverso la raccolta di dati qualitativi e quantitativi, con il supporto di strumenti appositamente costruiti per il caso in questione. Successivamente si è svolto l'intervento in classe a partire dai dati raccolti e analizzati in fase di triangolazione. Si è scelto il tema dell'attenzione in quanto la classe in cui è stata sviluppata la ricerca presentava difficoltà in tal senso. L'azione svolta ha portato ad un miglioramento dell'agire didattico, favorendo il mantenimento dell'attenzione degli allievi a partire dalla loro motivazione. Si è analizzato e verificato che tanto il gioco quanto il coinvolgimento di tutte le abilità dei bambini, in un ambiente emotivamente positivo e ordinato, hanno messo in moto i processi attentivi degli allievi. La ricerca ha portato benefici alla prassi di insegnamento attraverso un cambiamento sia nella progettazione delle attività didattiche sia nel comportamento dell'insegnante in classe.

1. CONTESTO GENERICO: IL TERRITORIO E LO STUDIO DELL'ITALIANO

Il percorso di ricerca è stato svolto nell'istituto scolastico privato *Santa Caterina da Siena* ad Asunción del Paraguay, nel cuore dell'America Latina. Il Paese, confinante con grandi nazioni come il Brasile e l'Argentina, è stato segnato da due forti flussi migratori che hanno coinvolto nella fattispecie gli italiani: il primo nel 1500 con l'arrivo dei gesuiti sul territorio ed il secondo tra il 1800 e il 1900. Ne consegue che oggi un quarto della popolazione paraguaiana è di origine

italiana e che le comunità italiane, pur conoscendo ancora l'italiano, parlano per lo più in castigliano¹. Inoltre, dai dati dell'Ambasciata italiana in Paraguay², risulta che ad Asunción (capitale del Paese) sono presenti sia strutture volte alla collaborazione tra italiani e paraguaiani, come la Società Dante Alighieri e la Società Italiana di Mutuo Soccorso; sia edifici storici, progettati da architetti italiani come il Teatro Nazionale e il Pantheon degli Eroi.

La forte presenza di comunità immigrate in Paraguay ha portato ad avere scuole private in cui si studiano, insieme alle lingue nazionali (castigliano e guaraní), il tedesco, il francese, l'inglese e l'italiano. In questi casi i programmi scolastici sono calibrati tanto sul sistema paraguaiano che su quello del Paese di cui viene imparata la lingua straniera. Lo studio dell'inglese è abbastanza comune in tutto il Paese ed è previsto anche in alcune scuole pubbliche, perché offre buone possibilità lavorative. Chi invece decide di studiare la lingua italiana lo fa soprattutto per ragioni turistiche e culturali, legate ad un interesse personale ed una stima verso l'Italia e la sua storia. Le scuole in cui è possibile studiare l'italiano in Paraguay non sono tantissime e la maggior parte di queste ha sede ad Asunción, come indicato nel sito dall'Ambasciata italiana in Paraguay. C'è da ricordare che le realtà menzionate comprendono una piccola percentuale dei cittadini, in quanto gran parte della popolazione paraguaiana non può permettersi gli studi e tanto meno viaggi all'estero. Il Paraguay, pur essendo un Paese in continua crescita e con delle bellezze naturali eccezionali che favoriscono il turismo, conta ancora un grande numero di poveri.

1.1. CONTESTO SPECIFICO: LA SCUOLA IN CUI È STATA SVOLTA LA R-A

Il *Colegio* Santa Caterina da Siena, la scuola in cui si è svolta la ricerca, è un istituto privato che ha l'obiettivo di diventare scuola bilingue italo-paraguaiana. Per favorire questo processo, la scuola è stata oggetto di studio da parte di docenti di lingua italiana mediante la partecipazione a Master e Progetti di ricerca, relativi all'insegnamento e all'apprendimento dell'italiano per bambini, alla didattica dell'italiano attraverso testi letterari e alla progettazione di attività con il metodo CLIL. Il *Colegio* è nato circa 20 anni fa da un gruppo di genitori desiderosi di far crescere i propri figli in un ambiente familiare che favorisse di pari passo la crescita umana e la formazione scolastica dei ragazzi. Nella scuola si propongono sia un gran numero di attività di approfondimento in classe, per imparare a ricercare e riconoscere i propri talenti; sia momenti extra-scolastici, in cui sono coinvolte anche le famiglie.

Per quanto riguarda le lingue straniere, i ragazzi studiano settimanalmente due ore di inglese e due ore di italiano dalla prima alla terza elementare, che aumentano di anno in anno a partire dalla quarta elementare fino all'ultimo anno del livello *Medio* (le nostre scuole superiori). Entrambe le lingue (inglese ed

¹ Informazioni sul tema in <<http://comunicazioneinform.it/gli-italiani-in-paraguay/>>

² Dati dal sito della Farnesina in <https://ambassunzione.esteri.it/ambasciata_assunzione/it/i_rapporti_bilaterali/cooperazione%20culturale/cooperazione-culturale.html>

italiano) sono extra-curricolari dalla prima alla quinta elementare ed entrano a far parte del curriculum scolastico a partire dal *sesto grado* (corrispondente alla nostra prima media). In questa scuola la nostra lingua ricopre un ruolo rilevante; la si considera lingua di cultura (come tale è), per cui trasmette allo studente una visione più ampia della realtà. Nella scuola elementare l'italiano si studia in forma ludo-comunicativa, con l'obiettivo di fornire agli studenti strumenti e conoscenze che gli permettano di accedere alle classi successive, in cui si sostengono gli esami del *Plida Juniores* e si inizia a studiare la lingua con il metodo CLIL (attraverso la letteratura italiana e l'arte). Al termine del percorso scolastico i ragazzi presentano un progetto conclusivo scritto in lingua italiana. Il *Colegio*, essendo gemellato con la scuola italiana *Frassati* di Saveso, nell'ultimo anno di studi offre agli studenti la possibilità di fare un viaggio formativo in Italia, per godere da vicino delle bellezze artistiche italiane conosciute durante gli studi e per scambi e condivisioni di esperienze.

2. LA CLASSE DI RICERCA E I TEMPI

La classe in cui si è svolta la ricerca è la prima elementare. Nel momento in cui è stata svolta, la scuola stava valutando se fosse vantaggioso o meno introdurre la lingua italiana sin dai primi mesi dell'anno, in cui gli alunni sono alle prime armi con la lettura e la scrittura anche nella loro LM. Fino al 2019 si insegnava l'italiano agli allievi di prima elementare solo negli ultimi tre mesi scolastici, per il fatto che gli studenti sapevano già leggere e scrivere.

La classe è costituita da 22 alunni (9 bambine e 13 bambini) di età compresa tra i 5 e i 6 anni, con lezioni di due unità orarie di 40 minuti alla settimana. La R-A si è svolta da febbraio ad ottobre, nelle seguenti fasi:

- pre-ricognizione a febbraio,
- ricognizione e pianificazione a marzo,
- monitoraggio e azione tra aprile e giugno,
- triangolazione ed analisi dei dati tra aprile ed agosto,
- acquisizione dei risultati finali tra settembre ed ottobre.

3. LA PRE-RICOGNIZIONE: TRE POSSIBILI IPOTESI DI LAVORO

La decisione di svolgere la R-A a febbraio è dipesa sia dai tempi dettati dal Master-Itals, sia dalla durata dell'anno scolastico paraguaiano che va da febbraio a novembre. Nel mese di febbraio, periodo di avviamento della R-A, non essendo ancora possibile osservare la classe in azione, poiché il corso di italiano inizia a marzo, la si è osservata a distanza. Sono stati svolti colloqui con le maestre coordinatrici della prima elementare e con i responsabili della scuola; si è poi osservata la classe durante le ore delle discipline già avviate nel mese di febbraio. A fronte dei primi dati raccolti emergeva che gli alunni:

- *necessitavano di un ritmo lento delle lezioni* e facevano fatica a rimanere concentrati. Da qui una prima ipotesi di ricerca, ovvero analizzare il controllo dell'attenzione in classe;
- *non sapevano ancora leggere e scrivere* e, di conseguenza ci si sarebbe potuti concentrare su tecniche che favorissero la memorizzazione e l'apprendimento attraverso l'oralità;
- *si stavano approcciando per la prima volta alla lingua italiana* e un ultimo possibile piano di ricerca si sarebbe potuto incentrare sull'approfondimento di metodologie che facilitassero lo sviluppo e la memorizzazione del nuovo lessico.

Il progetto è stato strutturato a partire dai principi della R-A che è etnografico-qualitativa, perché si avvale dell'indagine in un dato contesto, annotando e registrando gli eventi che man mano si presentano. Chi fa Ricerca Azione segue un piano d'azione ben delineato e suddiviso in cinque fasi imprescindibili, quali (Kemmis-McTaggart 1982 in De Luchi: 3):

- a) ricognizione, prima esplorazione e messa a fuoco del problema;
- b) pianificazione, progettazione di contenuti e azioni con l'obiettivo di migliorare l'azione;
- c) azione, messa in atto del piano;
- d) osservazione e monitoraggio dell'azione nel suo svolgersi, mediante strumenti idonei;
- e) riflessione condivisa e valutazione sui dati raccolti e sul processo, a cura del gruppo di progetto;
- f) eventuale nuova azione.

4. RICOGNIZIONE E RIFERIMENTI TEORICI PER LA PIANIFICAZIONE

La fase di ricognizione e la pianificazione vera e propria del progetto sono avvenute nel mese di marzo. In questo primo momento di osservazione ravvicinata, è risultato che durante lezione di italiano gli alunni

- richiedevano spesso il supporto individuale dell'insegnante;
- si stancavano con molta facilità (elemento già notato nella fase di pre-ricognizione);
- si distraevano spesso.

Da tali constatazioni sono scaturite varie domande:

- Quali potrebbero essere le cause che determinano il calo dell'attenzione?
- Esistono tecniche che, più di altre, catturano l'attenzione del discente?
- Attraverso quali attività si favorisce il mantenimento di un alto livello di attenzione?

A partire dalle domande sopraelencate, la questione è stata affrontata a partire da tre paradigmi metodologici a cui ci siamo ispirati:

- la glottodidattica ludica,
- il metodo *Total Physical Response* (d'ora in poi TPR),
- la teoria delle intelligenze multiple.

Che cosa c'entra la glottodidattica ludica con il controllo dell'attenzione in classe? La demotivazione, dovuta alla noia o all'ansia, può causare cali dell'attenzione, legati ad un mancato interesse verso la materia o alla percezione che non sia possibile raggiungere un determinato obiettivo. Come ci insegnano Caon e Rutka, attraverso il **gioco** il discente si trova, invece, a 'fare con la lingua' in un ambiente rilassato e stimolante; ha meno paura di sbagliare. Inoltre un ambiente ludico permette di ovviare alla noia che si potrebbe riscontrare nella risoluzione di un esercizio tradizionale: la sfida ed il dover rispettare determinate regole proposte nell'attività ludica rendono più vivo ed avvincente l'apprendimento.

Il **TPR**, in secondo luogo, risulta un ottimo supporto per quegli studenti che, non essendo ancora in grado esprimersi verbalmente, possono esplicitare le loro conoscenze attraverso il movimento. Grazie al TPR è possibile promuovere la memorizzazione e la comprensione induttiva, sfruttando i meccanismi naturali di comprensione ed espressione che si attivano in forma automatica. L'insegnante fornisce degli *input* costituiti da comandi e gli studenti rispondono fisicamente. Gli *input* sono semplici e possono contenere forme affermative o negative, sinonimi e contrari, differenti forme verbali; inoltre, per facilitarne la comprensione verbale, si può integrare l'input con oggetti, disegni, immagini e gesti (Mastromarco 2005: 5-40). A *input* chiari, semplici ed immediati corrisponde la possibilità di mantenere viva l'attenzione.

Un terzo supporto teorico ai processi attentivi dello studente lo si riscontra nel concetto di **intelligenze multiple**. Dagli studi di Gardner deriva l'idea che è vantaggioso portare in classe attività differenziate che permettano ad ogni studente di sentirsi protagonista nel processo di apprendimento (Giusti, Pacifico, Staffa 2007: 150). Torresan (2008) ha ampiamente trattato ed approfondito il tema mettendo in evidenza come l'apprendimento della lingua sia possibile per ogni studente, se si adottano delle strategie conformi alla sua *forma mentis*.

Sulla base delle tre pratiche esposte e a partire dalle domande relative al controllo dell'attenzione è stato pensato un piano di azione per migliorare le condizioni di insegnamento ed apprendimento nella classe di ricerca. In fase di pianificazione sono stati scelti gli attori da coinvolgere nella ricerca, gli strumenti da adottare ed i momenti in cui svolgere la raccolta e la triangolazione dei dati. Tutto ciò è stato possibile grazie al consenso della scuola e dei genitori dei bambini di prima elementare.

4.1. PIANIFICAZIONE: ATTORI DELLA R-A

Gli attori coinvolti nella ricerca sono i seguenti:

- **alunni** della classe prima elementare;
- **il docente-ricercatore**, nel presente elaborato me medesima, insegnante di italiano LS nella classe di R-A;
- **il tutor**, figura di affiancamento al docente che ha osservato lo svolgimento della R-A da dietro le quinte;
- **l'amica-critica**, persona stimata dal docente e necessaria per un confronto che dia un valore scientifico alla raccolta dati, soprattutto in fase di triangolazione (De Luchi: 6). Nel caso del nostro progetto essa è stata la coordinatrice delle scuole superiori del *Colegio*, essendo formata sia come insegnante di italiano LS-L2 che come docente di lingua italiana;
- **la docente di lingua inglese** che, come insegnante di una LS nella classe della R-A, ha permesso un confronto circa l'apprendimento degli alunni durante le ore di inglese;
- **la psicologa e maestra di sostegno di un bambino nella classe di R-A**, sempre in classe durante le ore di lingua italiana.

4.2. PIANIFICAZIONE: GLI STRUMENTI E LA RIFLESSIONE METACOGNITIVA

Durante la ricerca sono stati adottati i seguenti **strumenti di raccolta dati**:

- **il diario**, strumento introspettivo, compilato a cadenze settimanali. Questo strumento è un documento privato che permette una riflessione su quanto avvenuto in classe (osservazioni, emozioni, percezioni...); gli appunti vengono annotati a caldo per favorire la veridicità delle proprie impressioni. Avere un diario aiuta e accompagna l'insegnante-ricercatore a far luce sugli eventi che si sviluppano in classe. La soggettività del diario è praticamente inevitabile, non sarebbe possibile sostenere una ricerca solo facendo fronte ad esso;
- **la scheda aneddotica delle lezioni**, strumento descrittivo che permette di raccogliere dati di vario genere relativi ad uno stesso gruppo. Nella scheda si indica il contesto in cui il dato si presenta, in quanto l'elemento è valutabile solo in funzione e dipendenza del contesto stesso. Essa può essere strutturata o non strutturata, nella presente ricerca è stata progettata una scheda di tipo strutturato;
- **la scheda profilo event based**, strumento descrittivo che offre il quadro riassuntivo di una data situazione e attraverso il quale si annotano le informazioni ogni volta che si presenta un certo evento. Rispetto al tema di ricerca è stata sviluppata una scheda per registrare le cause e i momenti dei cali di attenzione degli alunni. La difficoltà riscontrata è stata quella di dover essere rapidi nella raccolta di dati durante la lezione;

- **l'intervista alla docente di inglese.** Nel presente progetto l'intervista è stata costruita a partire dai dati raccolti nelle schede aneddotiche e nelle schede profilo *event based*;
- **i risultati delle verifiche** svolte dai bambini durante l'anno, poiché offrivano dati quantitativi di monitoraggio sull'apprendimento del discente.

Si sono adottati ulteriori strumenti volti a promuovere la **riflessione metacognitiva**. Mariani (in Torresan 2007) sostiene che la riflessione metacognitiva è possibile a tutti i livelli e a tutte le età di scolarizzazione, posto che le attività metacognitive siano rapportate al profilo del discente. Inoltre Torresan (2007) raccomanda l'importanza della sistematicità nelle attività di tipo metacognitivo. Si è perciò deciso di somministrare, in tal senso ulteriori strumenti, in momenti differenti, a cadenza mensile, volti a monitorare il livello di gradimento dei giovani allievi del corso di lingua italiana e delle attività proposte:

- un questionario-gioco
- un'intervista individuale
- un questionario metacognitivo

I dati emersi sono stati valutati in fase di triangolazione per osservare alcune delle cause che portavano ad un calo dell'attenzione.

5. MONITORAGGIO: IL QUESTIONARIO-GIOCO E LA PRIMA TRIANGOLAZIONE

Nel mese di aprile è stato somministrato il primo questionario alla classe, con l'obiettivo di valutare se ci fosse interesse o meno nello studio della lingua italiana, disciplina nuova per gli alunni. Si è aspettato che gli allievi avessero assistito ad almeno un mese di lezioni prima di proporre il questionario, per avere delle risposte quanto più possibile fondate. La somministrazione delle domande, che consistevano in un questionario ludico, è avvenuta lo stesso giorno in cui c'è stata la prima verifica di italiano: si è voluto mettere la classe a proprio agio prima dell'interrogazione, evitando così che i bambini si sentissero sotto pressione. Le domande sono state poste prima in lingua italiana e poi in lingua spagnola poiché era di primaria importanza che l'interrogativo fosse chiaro. Le opzioni di risposta alle domande del questionario sono poi state presentate in una *checklist* (chiusa-aperta) ed è stato richiesto agli allievi, sempre in lingua spagnola, di spiegare le ragioni ad ogni risposta prescelta. Non tutti gli studenti hanno risposto al questionario. Di seguito sono riportati i dati raccolti, il nome dello studente è stato sostituito dalla lettera S seguita dal numero della lista alfabetica, in modo da garantire la privacy dei bambini:

Titolo: Io & l'italiano
Tempo: 20 minuti
Data: 09.04.2019
Tipologia: Check-list (chiusa-aperta)



N. studenti:	Vuoi studiare italiano?	L'italiano è divertente?	Ti interessa l'italiano?
22			
SI	20	20	21
NO	2	2	1
Perché?	3→SI: ragioni familiari 4→SI: «perché mi piace» 2→NO: «perché non mi piace»	19→SI: «perché SI» 1→SI: «perché Giumbolo» 2→ «perché NO»	1→«perché SI»

Fig. 1. Checklist: Risultati del Questionario-Gioco

In seguito abbiamo avuto un confronto con l'amica-critica in merito i risultati. Dalla triangolazione tra le risposte al questionario, quanto avevamo annotato nel diario fino al 09.04.2019 e i voti delle prime verifiche, sono derivate alcune considerazioni:

- nella verifica tutti gli allievi hanno ricordato e ben utilizzato i saluti e la forma di presentazione. Le attività ripetute più volte erano state proposte attraverso *realia* visivi (per i saluti) e audio-visivi (per le presentazioni): quanto appreso è riconducibile al linguaggio prefabbricato³. L'affermazione «*perché Giumbolo*» da parte di S21 ci ha fatto riflettere: la ripetuta visione della video-canzone in cui il personaggio si presentava e aveva come nome *Giumbolo*, oltre ad essere stata apprezzata dallo studente è stata memorizzata come forma prefabbricata.
- Alcuni alunni hanno fatto fatica a ricordare l'alfabeto in italiano e confrontando questo dato con quanto scritto nel diario si evinceva che non tutti i discenti avevano appreso l'alfabeto probabilmente per ragioni legate alla gestione della classe: il docente era esitante ed insicuro, trovandosi per la prima volta a lavorare con dei bambini delle elementari; i materiali proposti erano troppi e non sempre di immediata comprensione; inoltre, durante le attività non erano stati coinvolti tutti gli alunni.

L'analisi dei dati ci ha permesso di fare luce su alcune difficoltà legate al comportamento dell'insegnante, che hanno causato il calo dell'attenzione degli alunni. Si è quindi deciso di procedere con una prima azione:

- continuare a proporre supporti video e audio-visivi in classe perché efficaci per la memorizzazione ed apprezzati dalla classe;

³ A tal riguardo Daloso sostiene che (2015: 1): "L'interiorizzazione di 'procedure linguistiche', chiamate anche «linguaggio prefabbricato» (Shibata Perera 2001), in senso sia ricettivo sia produttivo, può essere un aspetto su cui puntare, sfruttando il potenziale di apprendimento infantile a livello sia di memoria sia di abilità computazionali; la ricerca suggerisce, che gran parte dei processi di comprensione e produzione linguistica nei primissimi anni di vita siano basati largamente sul linguaggio prefabbricato".

- cercare di essere il più chiari possibile nella spiegazione delle attività, utilizzando non solo l'italiano ma anche la L1 degli alunni;
- proporre pochi e adeguati materiali, non richiedendo così un eccessivo sforzo cognitivo agli allievi;
- coinvolgere tutta la classe nelle attività.

Nella lezione successiva alla triangolazione, obbedendo alle indicazioni che ci eravamo prefissi, abbiamo raggiunto risultati positivi. Nella scheda *event based* completata in data 11.04.2019, la maestra di sostegno allora presente in classe affermava di essersi divertita durante la lezione di lingua dedicata all'apprendimento dei numeri e, di aver percepito un clima più rilassato. Dal diario si leggeva che la classe aveva seguito la lezione senza troppa difficoltà (i prossimi paragrafi ne chiariscono le ragioni didattiche) e che il docente, avendo riconosciuto i propri limiti ed errori, si è trovato nella condizione di poter migliorare il proprio intervento didattico con maggiore consapevolezza.

5.1. PREPARAZIONE DELL'INTERVISTA ALLA DOCENTE DI INGLESE: LA SCHEDA ANEDDOTICA E LA SCHEDA PROFILO *EVENT BASED*

Le schede aneddotiche avevano l'obiettivo di riportare un quadro chiaro della tipologia di attività previste da svolgere in classe, segnalando gli esercizi che erano stati realmente realizzati, indicandovi quali abilità dell'alunno fossero state coinvolte. La compilazione dello strumento è avvenuta prima e/o durante e/o subito dopo ogni lezione; alla voce *Commento* veniva scritto quanto non fosse stato svolto e cosa eventualmente avrebbe apportato un arricchimento alla ricerca. Queste schede sono state messe a confronto man mano con il diario, in modo da assicurare un raffronto realistico tra quanto era stato progettato ed il reale svolgimento della lezione. Segue un esempio di scheda aneddotica utilizzata per la ricerca:

Data: Contesto: Materiale:	Abilità coinvolte:	Commento:
COMPLETARE PRIMA DELLA LEZIONE	COMPLETARE PRIMA DELLA LEZIONE	COMPLETARE DURANTE O DOPO LA LEZIONE

Fig. 2. Scheda Aneddotica delle lezioni

A partire dalla **scheda aneddotica** si è scelto di preparare le seguenti domande per la docente di inglese:

- 1) Proponi attività differenziate in classe?
- 2) Coinvolgi tutte le abilità degli studenti?

3) Offri agli studenti attività di lettura, nonostante siano ancora alle prime armi?

Sono poi state prese in considerazione le schede profilo *event-based*. Si tratta di *checklist* da compilare in classe ogni volta che si verificavano cali di attenzione. Gli elementi di distrazione da segnalare erano stati scelti a partire dalle annotazioni nel diario nel mese di marzo. In corrispondenza dell'elemento di distrazione si doveva segnalare il tipo di richiamo dell'attenzione adottato e sotto la voce *Altro* venivano annotati ulteriori fattori che potevano emergere dalla lezione. Di seguito un esempio della scheda profilo *event based*:

Titolo: *L'attenzione in classe, perdita e riattivazione.*
Contesto: _____

Data lezione:	Cambio di materiale	Attività noiosa	Indicazioni non chiare	Docente non guida gli studenti	Altro
Tipo di richiamo					

Fig. 3. Scheda profilo *event based*

Sulla base della **scheda profilo *event based*** abbiamo sviluppato altre cinque domande, per confrontare l'andamento delle lezioni di inglese e di lingua italiana:

- 4) Com'è il ritmo delle tue lezioni?
- 5) Com'è la classe durante le tue lezioni?
- 6) Ci sono dei momenti in cui gli studenti fanno più fatica a stare concentrati?
- 7) Che cosa fai per riportare l'attenzione in classe?
- 8) Usi lo spagnolo se non sono chiare le indicazioni in inglese?

Nel paragrafo che segue si potranno leggere le risposte dell'intervista e la conseguente azione.

5.2. RISPOSTE ALL'INTERVISTA: LA SECONDA TRANGOLAZIONE E LA CONSEGUENTE AZIONE

Dall'intervista, effettuata il 19.04.2019, è emerso che la docente di inglese:

- *proponeva attività simili tra loro* perché quando i bambini conoscevano la modalità di svolgimento di una certa attività, si distraevano di meno;
- *forniva un unico input e un unico materiale*, per il fatto che anche il solo cambio di pagina portava i bambini a distrarsi;

- *spiegava prima in lingua spagnola* e poi in inglese, scriveva alla lavagna le consegne degli esercizi;
- *prediligeva le attività ludiche* in quanto la classe durante le sfide era attenta a rispettare le regole del gioco e a non fare errori. Attraverso il gioco gli allievi sviluppavano il loro senso critico, usavano la con naturalezza lingua, non si annoiavano ed erano più ordinati;
- *cambiava il richiamo dell'attenzione* una volta al mese, perché i bambini si aspettavano sempre qualcosa di nuovo dalle sue lezioni;
- *considerava i richiami dell'attenzione* dei validi regolatori dei processi attentivi. Quando i bambini conoscevano lo scopo del richiamo, provavano ad usarlo in forma indipendente se la situazione poteva richiederlo; ma la classe reagiva solo quando era la docente ad introdurlo.

Dalla triangolazione delle risposte della docente con i dati del diario, delle schede aneddotiche e di quelle del profilo *event-based*, abbiamo escogitato **nuove azioni** per migliorare la lezione di italiano:

- *proporre i richiami dell'attenzione in forma ludica* per permettere agli alunni di imparare ad autoregolarsi senza sforzo, oltre al fatto di favorire l'ordine e il rispetto per l'altro;
- *dare un taglio ludico* alle lezioni di italiano, con l'obiettivo di stimolare l'attenzione e l'apprendimento 'facendo con la lingua';
- *fare leva sull'aspettativa* della classe, per favorire il mantenimento della concentrazione;
- *essere chiari nelle spiegazioni*, usando anche la L1 degli alunni quando necessario;
- *fornire pochi input semplici*, quest'ultimo punto era già emerso dalla prima triangolazione, risultava perciò particolarmente rilevante per la nostra ricerca.

5.3. MONITORAGGIO: INTERVISTA METACOGNITIVA

Il 20.05.2019 è stato somministrato il secondo strumento metacognitivo, un'**intervista diretta**, con cui si voleva quantificare il livello di gradimento della lezione di italiano e approfondire le ragioni delle risposte.

All'inizio dell'intervista, che si è svolta prima della prova di lingua italiana, è stato spiegato ai bambini quanto fosse importante conoscere il loro punto di vista sulle lezioni di italiano. Le domande sono state poste in lingua spagnola.

Le risposte sono state quasi tutte positive ed i bambini si sono dimostrati consapevoli di che cosa significasse per loro studiare l'italiano. L'immagine sottostante riassume il punto di vista della classe alla domanda 'Ti piace l'italiano? Perché?':

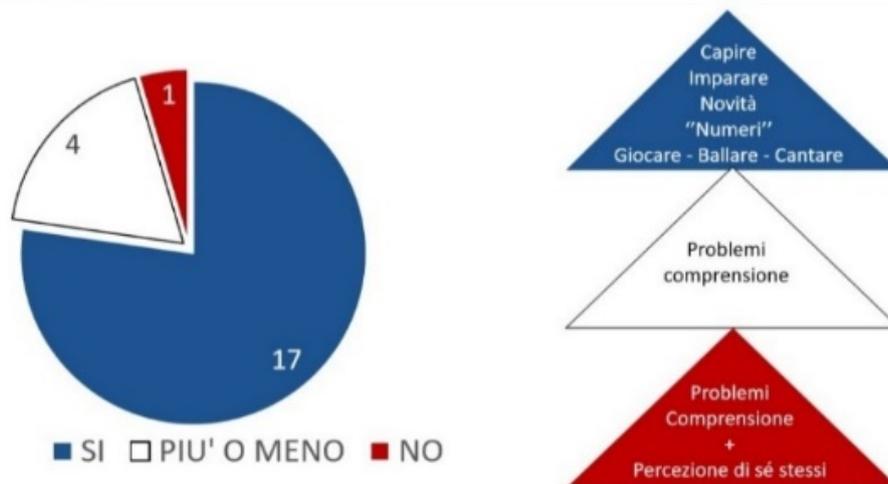


Fig. 4. Risultati dell'intervista

Dai risultati abbiamo notato che:

- **1 studente aveva risposto negativamente**, lamentando di non capire l'italiano e di non potersi esprimere nella LS come in castigliano. Per l'allievo, che si sentiva sotto *stress* e incapace nelle ore di lingua italiana, gli *input* proposti esulavano dalla piacevolezza intrinseca e venivano vissuti come irrealizzabili⁴;
- **4 alunni su 22** si mostravano parzialmente appagati dallo studio dell'italiano, per il fatto che non si sentivano totalmente partecipi alla lezione per ragioni di comprensione;
- **17 alunni su 22** hanno spiegato che erano contenti di studiare l'italiano perché stavano imparando qualcosa di nuovo⁵; riuscivano a capire la lingua; stavano imparando molto e svolgevano volentieri attività di canto, ballo e disegno. Uno dei 17 ha sottolineato che gli piaceva l'italiano per via dei numeri.

Tutte le risposte emerse sono state prese in esame in fase di triangolazione finale, dopo la somministrazione dell'ultimo strumento nel mese di giugno.

⁴ In caso di demotivazione è più difficile che l'alunno attivi spontaneamente i propri processi attentivi (Daloiso 2009: 42). Non a caso lo studente che aveva dato la risposta negativa era uno dei bambini più distratti. In situazioni del genere il docente ha la responsabilità di aiutare l'allievo a prendere coscienza delle sue capacità, fornendo *input* stimolanti che potrebbero conseguentemente attivare con più facilità l'attenzione dello studente.

⁵ Qui emerge di nuovo l'importanza del fattore novità, già rilevato nell'intervista con la docente di inglese.

5.4. MONITORAGGIO: IL QUESTIONARIO METACOGNITIVO

Il questionario metacognitivo è stato strutturato in due parti:

- **Il primo punto** dello strumento era volto a valutare quali attività risultassero più semplici per imparare l'italiano, così da proporre degli esercizi che riflettessero il gradimento degli alunni. Nel quesito si richiedeva ai bambini di scegliere tra attività di ascoltato, produzione orale, canto, ballo accompagnato da canto e, gioco. Si è voluto affiancare ad ogni tipologia di attività, spiegata in spagnolo, un disegno per rendere il questionario più comprensibile, piacevole ed accattivante.
- **Il secondo punto** aveva l'obiettivo di fornire un quadro generale della percezione personale degli allievi quando partecipavano alla lezione di italiano. In questo caso si richiedeva ai bambini di rispondere con un disegno.

Si può leggere di seguito un esempio del questionario somministrato:

Cuestionario:	Fecha _____			
Nombre _____				
1) Elige una respuesta. En italiano te parece más fácil:				
				
escuchar	hablar	cantar	bailar y cantar	jugar
2) Dibujar y colorear. Yo y mi clase de italiano.				

Fig. 5. *Questionario metacognitivo*

A conferma di quanto sostiene Mariani (in Torresan 2007), gli allievi hanno eseguito senza difficoltà l'esercizio metacognitivo; inoltre, uno degli studenti ha ringraziato per aver svolto questo tipo di attività e tutti i bambini ci hanno tenuto a spiegare bene che cosa volessero esprimere con il loro disegno.

Osservando le risposte del primo punto è stato significativo constatare che tutta la classe aveva scelto il gioco come momento in cui risultava più semplice studiare l'italiano. Per di più, nonostante fosse stato chiesto agli alunni di selezionare solo una risposta per il primo punto, alcuni ne hanno scelte più di una e hanno spiegato che per loro più modalità risultavano positive per l'apprendimento. Nella tabella che segue si può prendere visione delle risposte complete date dalla classe; a destra si legge la tipologia di attività da scegliere e

a sinistra il numero degli studenti che ha preferito una certa modalità di apprendimento, perché percepita come più facile rispetto ad altre:

ATTIVITA' → FACILITA' ITALIANO	NUMERO DEGLI STUDENTI
GIOCO	22
PRODUZIONE ORALE	6
CANTO	4
CANTO E BALLO	4
TUTTO	2

Tab. 1. Risposte al punto 1 del questionario metacognitivo

In secondo luogo, abbiamo osservato e suddiviso i disegni in due categorie:

- **categoria di tipo 1**, lo studente è a suo agio durante la lezione di italiano;
- **categoria di tipo 2**, lo studente mostra malessere durante la lezione di italiano.

Dalla categoria di tipo 1 abbiamo notato che le lezioni di italiano sono state apprezzate e in alcuni disegni è stata rappresentata anche l'insegnante come componente della classe:



Fig. 6. Risposte al punto 2 del questionario: categoria 1

Probabilmente, se lo stesso questionario fosse stato proposto all'inizio della ricerca i risultati sarebbero stati diversi; si è infatti raggiunto un clima più favorevole all'apprendimento grazie alle azioni attuate. Per quanto riguarda la categoria di tipo 2 è emerso che solamente uno studente mostrava malessere (lo stesso che aveva dato risposte negative anche negli altri questionari), nel suo disegno si è raffigurato arrabbiato:



Fig. 7. Risposte al punto 2 del questionario: categoria 2

Ci ha sorpreso che l'alunno si fosse rappresentato con un suo compagno di classe, perché anche nella sua condizione il bambino non si vedeva da solo. L'alunno ha spiegato che il compagno disegnato giocava di solito con lui in squadra durante la lezione di italiano e che ad entrambi piaceva giocare. Il dato rilevante sta nel fatto che, nonostante l'avversione per la lingua, l'allievo abbia rappresentato il suo compagno sorridente proprio perché ritrae il momento del gioco.

Sarà tema del prossimo paragrafo indicare l'analisi di tutti i dati raccolti.

6. TRIANGOLAZIONE FINALE E ANALISI DI TUTTI I DATI

Nella triangolazione e l'analisi definitiva di tutti i dati raccolti, in primo luogo, sono stati visionati i risultati delle verifiche di italiano per avere un quadro generale dell'andamento annuale della classe. Ci siamo focalizzati sulla prova con una migliore media dei voti per metterla a confronto con i dati raccolti dagli altri strumenti. In questa maniera è stato possibile ipotizzare e valutare quali fossero le ragioni che hanno portato maggiore apprendimento in classe.

Le prove hanno avuto un andamento positivo durante l'anno. Il dato raccolto è riconducibile alle considerazioni di Tedde: la studiosa sostiene infatti che nell'età più 'plastica' (4-8 anni) si imparano con più facilità la struttura, il ritmo, l'intonazione e l'accento. Il nostro progetto ne è un esempio; i bambini hanno appreso con naturalezza elementi della lingua italiana che risultano complessi anche per una persona adulta, che non abbia la possibilità di imparare la lingua nel Paese in cui essa vien parlata.

Dai voti delle verifiche è emerso che nella seconda prova, incentrata sull'uso dei numeri e sul riconoscimento delle strutture precedentemente studiate, tutta la classe aveva raggiunto un punteggio alto.

Nelle annotazioni dell'intervista metacognitiva era stato registrato che ad un alunno piaceva la lingua italiana per via dei numeri; oltre a ciò, dall'osservazione dei disegni si evidenzia la presenza dei numeri come caratterizzanti della lezione di italiano:



Fig. 8. *I numeri: risposte questionario metacognitivo*

Successivamente abbiamo deciso di analizzare in dettaglio le strategie didattiche messe in atto durante le lezioni sui numeri, ed è risultato che **le attività proposte comprendevano:**

- scrittura,
- ripetizione di gruppo,
- ascolto,
- canto accompagnato da ballo,
- gioco del mimo all'ascolto del numero,
- ripetizione dei numeri muovendo il proprio corpo,
- giochi sfida di riconoscimento.

Dal confronto tra questi elementi e le risposte del primo punto del questionario metacognitivo si potrebbe sostenere che **c'è acquisizione:**

- *quando c'è divertimento*, che si può sollecitare attraverso il gioco (fattore precedentemente emerso nell'intervista alla docente di inglese). Giocando il bambino impara senza fare fatica ed è attento a ciò che sta facendo;
- *quando si permette a tutta la classe di partecipare attivamente* proponendo attività di gruppo differenziate, a partire dal principio delle *intelligenze multiple*;
- *quando uno stesso tema viene riproposto* e si ripete in modalità differenti, per il fatto che si sedimenta pian piano nella memoria a lungo termine dello studente;
- *quando uno stesso argomento viene affrontato anche in altre materie* (altra forma di ripetizione). Riprendendo il diario in data 10.06.2019 si mette in risalto che i bambini abbiano studiato in concomitanza tanto i numeri in italiano che in inglese: se da un lato la memorizzazione dei numeri in italiano era agevolata dalla vicinanza linguistica tra l'italiano e lo spagnolo, dall'altro gli allievi in alcuni casi si trovavano a ripetere uno stesso numero prima in italiano e poi in inglese.

Inoltre **l'acquisizione è stata sostenuta dalla motivazione e dal clima collaborativo creatosi grazie al gioco**. A supporto di questo, nella scheda *event based* relativa alla lezione sui numeri, non era stato segnato alcun calo dell'attenzione. In ultimo, **il coinvolgimento di tutti gli studenti** ha permesso che nessuno si distraesse.

La ricerca si è conclusa con un'intervista ufficiale all'amica-critica che ha posto l'accento sull'importanza di dare rinforzi positivi all'alunno, i quali possono stimolare la motivazione e quindi favorire una maggiore concentrazione durante le lezioni.

7. DISCUSSIONE FINALE

Il lavoro di ricerca svolto ha contribuito sia ad un miglioramento della prassi didattica sia ad un cambiamento positivo del clima delle lezioni: le ore di italiano

sono diventate più attive e coinvolgenti per gli alunni, che si mostravano felici di parteciparvi.

Secondo Daloiso (2009: 97-98) i bambini non sono da considerare come un 'adulto imperfetto' e anzi bisogna che se ne riconoscano le peculiarità neuropsicologiche che li differenziano dagli adulti, così da proporre una didattica specifica per i giovani allievi che faccia leva sulle loro modalità di apprendimento. L'affermazione dello studioso riassume tutta la nostra R-A: a partire dalle caratteristiche del bambino sono state sviluppate strategie ed attività che promuovessero il mantenimento dell'attenzione sostenuta in classe.

Sintetizzando il percorso di R-A, abbiamo notato che *gli studenti non perdevano l'attenzione se la lezione era motivante*; inoltre abbiamo rilevato che *la motivazione si attivava*:

- *quando tutti gli alunni erano protagonisti* all'interno di un'attività pensata per il gruppo classe;
- *quando c'era curiosità* e coscienza che si stava imparando qualcosa di nuovo;
- *quando venivano coinvolte tutte le abilità dei discenti*, attraverso attività ludiche differenziate;⁶
- *quando l'insegnante era chiaro* e presentava *input* semplici, alla portata del livello degli allievi.

Nei momenti in cui si perdeva l'attenzione questa poteva essere riattivata attraverso richiami dell'attenzione, presentati a loro volta in forma ludica. I richiami hanno avuto la duplice funzione di regolare il rumore e di creare una routine negli allievi; per di più gli alunni erano disposti a seguirli con piacere quando venivano menzionati, perché sapevano che avrebbero ricevuto un premio.

Quanto emerso dalla la ricerca è riconducibile a ciò che afferma Daloiso sui processi di attenzione dello studente, coscienti del fatto che nei bambini la motivazione intrinseca sia molto forte e i loro processi attentivi abbiano una durata più breve che negli adulti. Sull'attenzione sostenuta (la concentrazione) lo studioso scrive che nei contesti di apprendimento formale questa possa essere mantenuta da (Daloiso 2009: 56-57):

- a) la novità dell'*input*, che fa leva sulla curiosità naturale dell'allievo verso un evento piacevole ed inatteso;
- b) l'intensità dell'*input*, ossia il carico emotivo ed il potenziale di coinvolgimento contenuto in un compito, che può indurre dall'esterno una persona ad interessarsi di un dato argomento;
- c) il coinvolgimento e l'interazione, in modo che l'allievo si senta più protagonista dell'evento comunicativo e, in generale, del processo di educazione linguistica;

⁶ Il gioco ha avuto sia un fine didattico che educativo, perché attraverso di esso gli alunni erano più attenti e hanno imparato anche a rispettare le regole e a rispettarci.

- d) il decentramento dei punti di vista, per impedire l'assuefazione rispetto ad un tema proposto (ad esempio esaminando uno stesso problema sotto varie angolazioni, o esercitando la stessa struttura grammaticale all'interno di contesti situazionali molto differenti tra loro).

Confrontando le parole di Daloiso con le considerazioni sui risultati della ricerca, l'azione per il mantenimento dell'attenzione sostenuta ha preso forma in tutti e quattro i punti sopra-riportati.

Sempre nello stesso documento (Daloiso 2009: 62-63) si evince che l'attenzione selettiva del discente può essere tanto educata quanto guidata:

- a) chiarendo fin dal principio l'obiettivo glottodidattico di ciascuna attività;
- b) proponendo inizialmente attività più strutturate, in modo da guidare gli studenti all'uso di specifiche strategie di selezione dell'input e allo sviluppo della grammatica dell'anticipazione;
- c) aprendo momenti di riflessione meta-glottomatetica sulle strategie messe in atto, sulla loro utilità e sui risultati ottenuti.

In termini di attenzione selettiva, nella nostra R-A, si è intervenuti su quanto esposto nel punto a e b, senza però aprire dei momenti di riflessione meta-glottomatetica sulle strategie utilizzate in classe, in quanto «un bambino di cinque anni, [...] presenta notevoli difficoltà nello svolgimento di compiti cognitivi complessi» (Daloiso 2009: 99).

In ultimo è stato interessante notare che anche gli alunni abbiano percepito il cambiamento avvenuto durante i mesi di ricerca: se all'inizio dell'anno erano distratti e confusionari, negli ultimi mesi attendevano con ansia le ore di italiano, erano più attenti e prima dell'inizio della lezione volevano sapere se avrebbero giocato in italiano e a che cosa. Da qui l'idea di denominare questo progetto *L'attenzione vien giocando*.

C'è da aggiungere che sulla base delle considerazioni finali del progetto, è stato ideato un libro-quaderno per le future prime elementari del *Colegio*. Adottare un libro-quaderno dovrebbe ovviare a momenti di distrazioni legati al cambio di materiale, così favorendo la focalizzazione dell'attenzione ed il mantenimento della concentrazione. Sempre in chiave ludica, sono stati proposti per uno stesso argomento (ripetizione a partire dalla varietà dell'*input*), attività video, di esplicitazione linguistica in movimento, di riconoscimento dell'elemento linguistico, in modo da permettere all'alunno di imparare 'facendo con la lingua'. Seguono la copertina del libro-quaderno ed un esempio di due pagine del libro, incentrate sull'apprendimento delle vocali e dell'alfabeto:

IL MIO CORSO DI ITALIANO

Prima Elementare



Fig. 9. Copertina Libro-Quaderno

Cologio Santa Caterina da Siena

4. Le vocali.

Attività proposta: Ascoltare e guardare il video della canzone delle vocali (video 1). Dopo l'ascolto scrivere le vocali alla lavagna e stando in piedi rappresentarle con il proprio corpo. Dire le vocali e ad ogni vocale la classe fa il movimento corrispondente. Riascoltare la canzone e ballare, si fa il movimento della vocale che si ascolta. Si ricanta seduti, seguendo il video.

Attività proposta: Riscrivi le vocali e fai un disegno per ogni vocale

A: albero	E: erba	I: isola	O: orso	U: uccello
				

Attività proposta: Ascolta l'insegnante e colora le vocali nelle parole scritte di seguito. (Le parole scelte sono le stesse menzionate nel video. Si legga la pagina seguente per la correzione).



20

Fig. 10. Esempio 1: Pagina Libro-Quaderno

Infine, un appunto autocritico. Nonostante l'esito positivo del progetto, si è incorso in alcune difficoltà nella raccolta dei dati della scheda profilo *event-based*. Per facilitare la compilazione della scheda si sarebbe, ad esempio, potuto pensare a dei simboli o dei numeri che rappresentassero il tipo di richiamo adottato, così da velocizzarne l'annotazione. Si sarebbe potuta costruire una griglia a più spazi per semplificare la registrazione dei dati, ad esempio aggiungendo più caselle sotto la voce *Cambio materiale* per essere più ordinati nella compilazione della scheda. Segue un esempio di una nuova possibile scheda profilo *event based*:

Titolo: *L'attenzione in classe, perdita e riattivazione.* **Contesto:** _____

Tipi di richiamo per riattivare l'attenzione:

(Scrivere il tipo di richiamo che si vuole adottare prima della lezione. Aggiungere più numeri se necessario. Con *N* si segnala un nuovo possibile richiamo non utilizzato in precedenza, che deve essere scritto, non si prevedono più di un *N* perché l'allievo necessita continuità in tal senso e troppi nuovi stimoli non sono di aiuto per riattivare l'attenzione.)

1 → es. battere le mani

2 → es. canzoncina

3 → es. abbassare il tono della voce

N → es. nuovo richiamo _____

ESEMPIO DI COMPILAZIONE:

Data lezione:	Cambio di materiale	Attività noiosa	Indicazioni non chiare	Docente non guida gli studenti	Altro
gg/mm/aa	x x x	x x x	x x x	x x x	
Tipo di richiamo	1 n 3	2 1 2	1 n n	1 n 2	

Fig. 12. Nuova Scheda profilo *event-Based*

BIBLIOGRAFIA

CAON F., RUTKA S. [s.d.], *La glottodidattica ludica*, modulo FILIM (formazione degli insegnanti di lingua italiana nel mondo)
<http://www.cestim.it/scuola/Materiali%20formazione%20operatori%20corsi%20estivi%202012/Caon_Rutka_glottodidattica_ludica.pdf>

DALOISO M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Università Ca' Foscari di Venezia,
<<http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/1188/1/DaloisoR.pdf>>

- DALOISO M., 2015, *La rilevazione sistematica della competenza comunicativa dei bambini esposti alla lingua straniera. Una ricerca nella scuola dell'infanzia*, Università Ca' Foscari di Venezia, <<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2015/3/art-10.14277-2280-6792-ELLE-4-3-15-1.pdf>>
- DE LUCHI M. [s.d.], *Metodologia della ricerca nella didattica delle lingue*, Modulo del Master Itals II livello, XIII ciclo 2018-2019, <<http://www.italis.it>> [accesso con password]
- GIUSTI E.; PACIFICO M.; STAFFA T., 2007, *L'intelligenza multidimensionale. Per le psicoterapie innovative*, Roma, Sovera, 147-165.
- MASTROMARCO A., 2005, *Imparare l'italiano con il metodo TPR*, Giunti, Progetti Educativi, Firenze, 5-40.
- TEDDE M.L. [s.d.], *La lingua giocando alle scuole elementari*, Laboratorio Itals, <<https://www.italis.it/alias/la-lingua-giocando-alle-scuole-elementari#1>>
- TORRESAN P., 2007, "Metacognizione e apprendimento linguistico. A colloquio con Luciano Mariani", *Bollettino Itals*, 18, 5, <http://www.italis.it/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=87&page_id=329>
- TORRESAN P., 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, EMI, Bologna.
- SHIBATA PERERA N., 2001, "The Role of Prefabricated Language in Young Children's Second Language Acquisition", *Bilingual Research Journal*, 25, 3, 327-356.

SITOGRAFIA

<<http://comunicazioneinform.it/gli-italiani-in-paraguay/>>

Offre informazioni sul numero degli italiani in Paraguay negli ultimi anni.

<https://ambassunzione.esteri.it/ambasciata_assunzione/it/i_rapporti_bilaterali_cooperazione%20culturale/cooperazione-culturale.html>

Offre informazioni su strutture presenti ad Asunción e nate dalla e per la collaborazione tra italiani e paraguaiani.