


 **Linee guida** sulle metodologie e gli approcci innovativi nell'**insegnamento di una seconda lingua (L2)** alle persone adulte con background migratorio







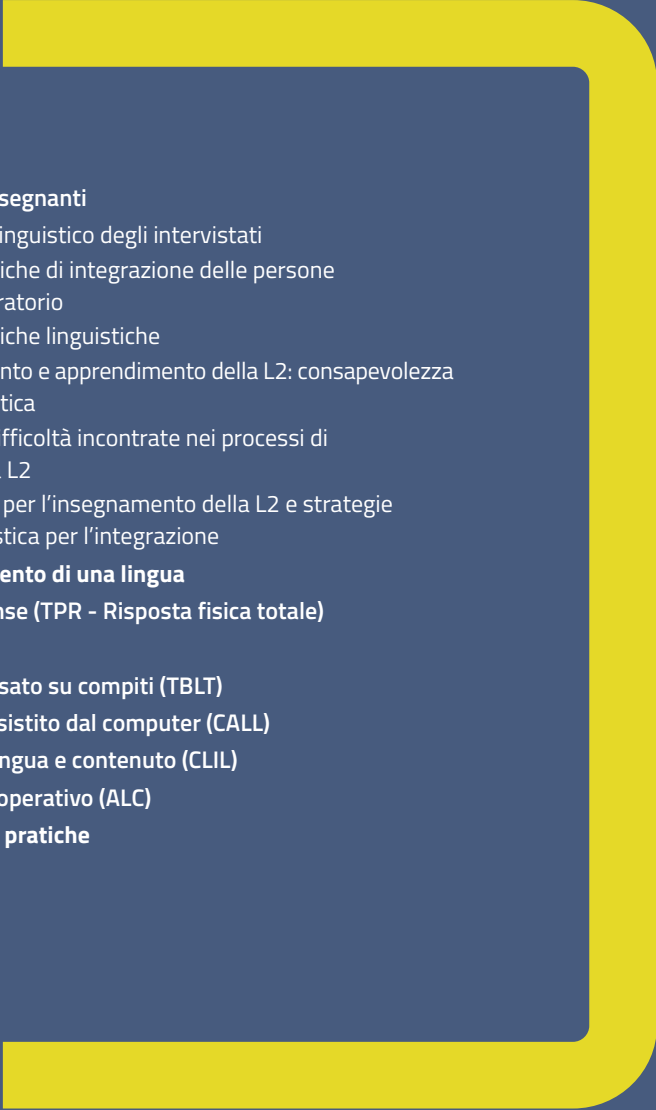


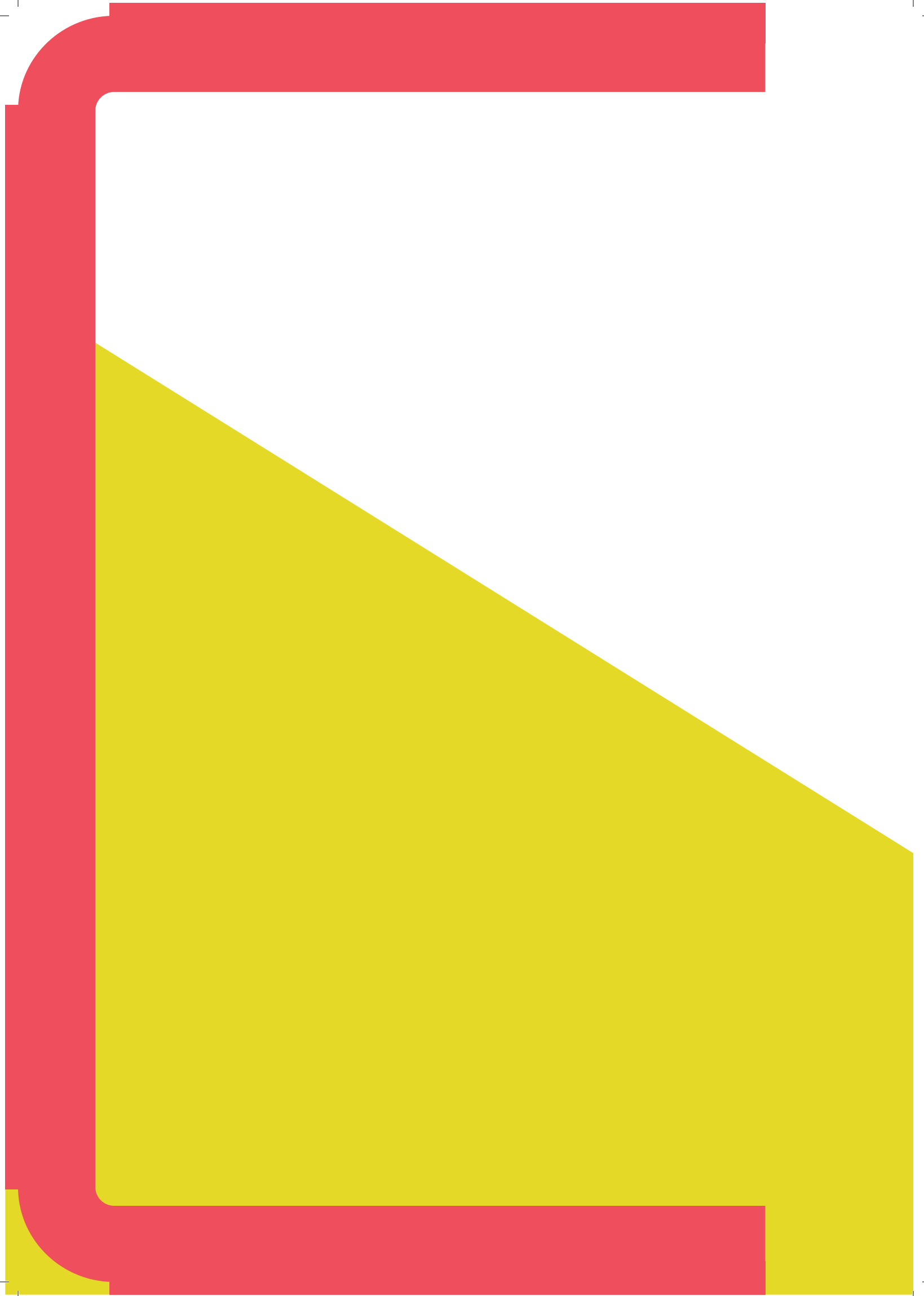
Co-funded by  
the European Union

Questo progetto è stato finanziato con il sostegno della Commissione europea. L'autore è il solo responsabile di questa pubblicazione [comunicazione] e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute. Progetto n. 2021-1-ES01-KA220-ADU-000033805

# CONTENUTI

- 1. Obiettivi delle Linee guida**
- 2. Quali sono i bisogni linguistici degli studenti**
- 3. Presentazione dei Paesi partner**
  - 3.1. Germania
  - 3.2. Grecia
  - 3.3. Italia
  - 3.4. Spagna
- 4. La questione del test linguistico e della cittadinanza nei Paesi partner**
- 5. Quadro metodologico**
  - 5.1. Questionario rivolto ad adulti con background migratorio
  - 5.2. Questionario rivolto agli insegnanti di lingue e ai mediatori linguistico-culturali
- 6. Analisi dei dati**
  - 6.1 Risultati dell'indagine sull'esperienza migratoria degli adulti**
    - 6.1.1. Il profilo personale
    - 6.1.2. Il profilo linguistico
    - 6.1.3. Esperienze migratorie
    - 6.1.4. Percezione del Paese ospitante e dei suoi cittadini
    - 6.1.5. Esigenze linguistiche e culturali
    - 6.1.6. Motivazione ad apprendere la lingua del Paese ospitante
    - 6.1.7. Metodo preferito di insegnamento delle lingue
    - 6.1.8. L'uso delle lingue in contesti diversi
    - 6.1.9. Il ruolo della cultura del Paese ospitante e del Paese di origine
    - 6.1.10. La prima parola appresa in L2
    - 6.1.11. Principali difficoltà incontrate nell'apprendimento di una nuova lingua
    - 6.1.12. Competenze di scrittura e lettura
    - 6.1.13. L'uso dei mass media e dei social network
    - 6.1.14. Barriere linguistiche e mediazione linguistica e culturale

- 
- 6.2 **Risultati dell'indagine sugli insegnanti**
    - 6.2.1. Profilo personale e linguistico degli intervistati
    - 6.2.2. Percezioni sulle politiche di integrazione delle persone con background migratorio
    - 6.2.3. Percezioni sulle politiche linguistiche
    - 6.2.4. Metodi di insegnamento e apprendimento della L2: consapevolezza e motivazione linguistica
    - 6.2.5. Barriere culturali e difficoltà incontrate nei processi di apprendimento della L2
    - 6.2.6. Strumenti innovativi per l'insegnamento della L2 e strategie di mediazione linguistica per l'integrazione
  - 7. **Approcci all'insegnamento/apprendimento di una lingua**
    - 7.1. Metodo Total Physical Response (TPR - Risposta fisica totale)
    - 7.2. Approccio comunicativo (AC)
    - 7.3. Apprendimento linguistico basato su compiti (TBLT)
    - 7.4. Apprendimento linguistico assistito dal computer (CALL)
    - 7.5. Apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL)
    - 7.6. Apprendimento linguistico cooperativo (ALC)
  - 8. **Raccomandazioni su strategie e buone pratiche**



# 1. Obiettivi delle Linee guida



Nel novembre 2020, la Commissione ha adottato il *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027*, che pone l'accento sulla necessità di fornire un sostegno mirato in tutte le fasi del processo di integrazione. Una delle azioni principali è fornire un'istruzione ed una formazione inclusive, attraverso il rapido riconoscimento delle qualifiche e favorendo un più veloce apprendimento delle lingue. Tra gli obiettivi, possiamo ricordare i seguenti: l'analisi dei bisogni linguistici e l'integrazione delle persone con background migratorio attraverso l'istruzione; l'accoglienza dei migranti e la valutazione dei loro percorsi scolastici precedenti; il riconoscimento delle qualifiche scolastiche e professionali dei rifugiati e dei richiedenti asilo; il dialogo interculturale come strumento per sostenere le persone con background migratorio nei contesti educativi; la diversità linguistica e culturale; le politiche di integrazione per i migranti - principi, sfide e pratiche. L'obiettivo principale di queste Linee guida è quello di evidenziare le strategie più efficaci per superare le problematiche legate all'insegnamento e all'apprendimento della L2, incontrate sia dagli studenti sia dagli insegnanti, spesso non codificate e sistematizzate. Queste linee guida<sup>1</sup> sono state elaborate sulla base di un'indagine che ha coinvolto i partner del progetto ALL-IN (Guaranì, COSPE, Centro Interortodosso della Chiesa di Grecia, Per Esempio Onlus<sup>2</sup>, Volkshochschule Im Landkreis Cham e Università per Stranieri di Siena) al fine di far emergere le buone pratiche nell'insegnamento della L2 e le criticità riscontrate. L'aspetto innovativo è stato quello di "mappare" le buone pratiche a partire dall'esperienza diretta di chi ogni giorno, sul campo, è impegnato nell'insegnamento della L2 agli adulti con background migratorio. Negli ultimi anni, i processi di insegnamento delle lingue agli stranieri hanno subito importanti trasformazioni legate alla presenza di nuovi utenti, nuovi contesti, ma anche nuove metodologie didattiche. Di fronte a questa varietà estremamente differenziata di utenti, non è possibile identificare modelli e percorsi didattici unitari standardizzati, il rapporto tra un possibile progetto unitario, che può incarnarsi in strumenti, modelli, percorsi didattici tradizionali e planetari, non è praticabile proprio a causa di questo forte indice di variazione. Queste Linee guida, quindi, si basano sulla pluralità dei profili, dei bisogni e delle motivazioni dei discenti, che costituiscono un valore, e non un ostacolo, in grado di attivare strategie didattiche innovative e creative.

Questo documento, senza voler proporre un modello prescrittivo, né esaustivo, fa riferimento a una prospettiva di educazione linguistica democratica. Democratica perché, in una visione trasversale, tutti i Paesi partner del progetto sono stati coinvolti, tutti gli insegnanti coinvolti avranno la possibilità di condividere le loro esperienze didattiche, tutti i discenti, pur nella loro diversità, avranno accesso ai percorsi didattici e, infine, tutti i linguaggi (verbali e non verbali, all'interno della scuola o extrascolastici, ecc.) saranno valutati. Alla luce dell'alto livello di assenteismo o di abbandono dei corsi di lingua da parte degli adulti con background migratorio, si punterà su un approccio didattico, anche ludico, che sviluppi percorsi di apprendimento cooperativi, multimodali e multimediali, in grado di raggiungere obiettivi strumentali ed educativi, agendo su un connubio virtuoso tra scuola ed extrascuola che permetta di alimentare l'autostima, le relazioni di aiuto, l'integrazione e l'inclusione sociale oltre che l'apprendimento della lingua. Le Linee guida si concludono con alcune raccomandazioni su strategie e buone pratiche basate sui risultati dell'indagine e su recenti documenti dell'UE.

1. Le presenti Linee guida sono state redatte da Raymond Siebetcheu con la collaborazione di Paola Savona.

2. Correzione delle linee guida: Ishana Meadows (Per Esempio).



## 2. Quali sono i bisogni linguistici degli studenti



Gli studenti hanno diversi tipi di esigenze che influenzano il loro apprendimento quando imparano una lingua straniera. Questi bisogni sono personali (legati all'età, al sesso, al background culturale, agli interessi, al percorso formativo, alla motivazione), agli stili di apprendimento (esperienze pregresse di apprendimento linguistico, obiettivi di apprendimento e aspettative per il corso, autonomia dell'allievo, gap di apprendimento, ad esempio il divario tra il livello attuale e il livello target di competenza linguistica e la conoscenza della cultura target), ai bisogni professionali (requisiti linguistici per l'impiego, la formazione o l'istruzione). Gli insegnanti che lavorano con adulti migranti devono essere in grado di soddisfare le esigenze dei discenti. È evidente che, in considerazione dei bisogni, persone diverse hanno esigenze di apprendimento diverse, che devono essere soddisfatte nelle classi in cui studiano la L2. I bisogni linguistici degli apprendenti analizzati in questa indagine, partono dal presupposto che nell'insegnamento delle lingue l'apprendente sia al centro del processo di apprendimento e di insegnamento. In passato, il materiale didattico era un elemento centrale e la figura dell'insegnante dominava il processo di apprendimento attraverso la trasmissione di conoscenze nozionistiche e attraverso un rapporto unidirezionale con gli apprendenti. Secondo un atteggiamento meno tradizionale, invece, è necessario che l'insegnamento tenga conto degli allievi con le loro caratteristiche psicologiche e sociologiche, nonché con i loro bisogni comunicativi, le influenze socioculturali, il loro bagaglio di esperienze e conoscenze. Di conseguenza, l'istruzione, secondo questo approccio centrato sul discente, dovrà essere articolata in modo da adattarsi il più possibile alle sue peculiarità psicologiche e socioculturali.

Da qui l'importanza dei bisogni linguistici, la cui prerogativa è più volte sottolineata nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER). Infatti, il Consiglio d'Europa (2001: 4) afferma che ogni proposta didattica deve essere centrata sull'apprendente e sui suoi bisogni, al fine di mettere l'apprendente in primo piano nella relazione didattica, fondando l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue sui bisogni, le motivazioni, le caratteristiche e le risorse degli apprendenti. Questi principi evidenziano una delle priorità più importanti, che è quella di soddisfare i bisogni comunicativi, sociali e psicologici degli studenti.

L'"approccio orientato all'azione" del QCER si basa e va oltre l'approccio comunicativo proposto a metà degli anni '70 in The Threshold Level, la prima specificazione funzionale/nozionistica dei bisogni linguistici. Con l'approccio orientato all'azione adottato dal QCER, si passa da programmi basati sulla progressione lineare di strutture linguistiche o di una serie di nozioni e funzioni predeterminate, a programmi basati sull'analisi dei bisogni, orientati verso compiti della vita reale e costruiti attorno a una scelta mirata di nozioni e di funzioni. L'approccio è incentrato sulla competenza indicata da descrittori che cominciano con "sono in grado di fare" piuttosto che indicare ciò che gli apprendenti non hanno ancora acquisito in modo sufficiente. L'idea è quella di progettare curricula e corsi basati su bisogni comunicativi del mondo reale, organizzati attorno a compiti di vita reale e accompagnati da descrittori "sono in grado di fare" che rappresentano degli obiettivi da raggiungere da parte degli studenti. Il QCER è essenzialmente uno strumento che ha lo scopo di aiutare a pianificare curricula, corsi ed esami a partire da ciò che gli utenti / apprendenti hanno bisogno di fare con la lingua. (Consiglio d'Europa, 2020: 26).



Per questo motivo, ogni proposta didattica deve partire dall'individuazione delle motivazioni allo studio di una lingua straniera e dall'identificazione dei bisogni comunicativi dell'apprendente.

È importante che l'istituzione scolastica vada incontro ai discenti, considerando le loro esigenze come il punto di partenza per progettare un percorso formativo valido ed efficace. Tuttavia, bisogna anche tenere conto del fatto che i bisogni comunicativi non sono mai stabili. Questa è forse una delle difficoltà da non sottovalutare: i bisogni non possono essere prefissati in modo definitivo perché sono determinati da circostanze che cambiano nel tempo e nello spazio. Inoltre, va sottolineata l'estrema varietà di situazioni da cui nascono necessariamente analisi dei bisogni diverse, ognuna con i propri scopi, strumenti e problemi.

Secondo questa prospettiva, l'analisi dei bisogni si rivela uno strumento privilegiato per tutte le parti coinvolte: da un lato si rivela estremamente utile per il docente, in tutte le fasi del percorso formativo, dall'altro diventa fondamentale per lo studente, che può riflettere in modo più critico sulle difficoltà e sui progressi personali. Sia l'insegnante che l'allievo assumono un grado di consapevolezza tale da consentire una collaborazione, volta a risolvere i problemi che ogni forma di insegnamento o apprendimento comporta. Come afferma Vedovelli (2001: 36) "la motivazione viene a giocare un ruolo importante, forse quanto quello delle caratteristiche linguistiche di tipo strutturale, sulla capacità di apprendere la nuova lingua e di sviluppare costantemente il processo di apprendimento spontaneo e/o guidato". La motivazione è quindi la molla che rende possibile qualsiasi forma di apprendimento e che gioca un ruolo centrale nell'analisi dei bisogni. Quest'ultima, infatti, costituisce il lavoro preliminare che porta alla definizione degli obiettivi di un corso di insegnamento, alla costruzione del programma e alla scelta delle strategie didattiche specifiche per un certo tipo di utenza. Con riferimento agli adulti che vivono l'esperienza migratoria, alla luce dei principali documenti europei, possiamo osservare che i loro principali bisogni linguistico-comunicativi sono suddivisi in almeno sei aree specifiche: processo di accoglienza, famiglia, scuola, lavoro, salute, tempo libero. Da questo punto di vista, è evidente che l'analisi dei bisogni comunicativi è giustificata dalla necessità di individuare con precisione il tipo di competenza comunicativa richiesta da ciascun individuo, per concentrare l'attenzione e gli sforzi esclusivamente sulla lingua che poi effettivamente utilizzerà. Il piano di formazione modellato sul profilo del discente sarà in questo modo molto motivante ed efficace.

## 3. Presentazione dei Paesi partner



In questa sezione illustreremo brevemente le politiche linguistiche riferite alle persone migranti dei 4 Paesi che fanno parte del progetto ALL-IN: Germania, Grecia, Italia e Spagna.

### 3.1 Germania

Secondo i dati dell'Istituto di statistica tedesco, al 31 dicembre 2022 il numero ufficiale di immigrati in Germania è di 13.383.910 persone. Questo dato corrisponde al 15% della popolazione. Una cifra che è cresciuta di circa 3 milioni negli ultimi 6 anni. Le principali nazionalità straniere sono turca (1.487.110), ucraina (1.164.200), siriana (923.805), rumena (883.670), polacca (880.780) e italiana (644.970). Da tenere in considerazione la crescita esponenziale degli immigrati ucraini, la cui presenza è determinata dall'attuale guerra con la Russia. Date queste principali nazionalità, che coprono poco meno della metà di tutti gli stranieri presenti in Germania, le principali lingue di immigrazione parlate da questi cittadini e che possono essere utilizzate per corsi di alfabetizzazione e/o attività di mediazione linguistico-culturale sono il turco, l'ucraino, l'arabo siriano, il rumeno, il polacco e l'italiano. Effettivamente, come osservano Adler e Beyer (2018), la recente crescita del multilinguismo è dovuta principalmente alle lingue degli immigrati. Attraverso diverse ondate migratorie, negli ultimi 50 anni sono arrivati in Germania diversi gruppi nazionali e diverse lingue.



## 3.2 Grecia

Secondo i dati di Eurostat, al 1° gennaio 2021 il numero ufficiale di immigrati in Grecia è di 921.485, di cui 168.550 cittadini dell'UE. Questo dato corrisponde all'8% della popolazione. Considerando i dati di Eurostat, nel 2018 le principali nazionalità straniere erano rispettivamente: albanese, cinese, georgiana, pakistana, turco-russa, indiana, del Bangladesh, egiziana e ucraina. Tra queste nazionalità, le principali lingue parlate, e che possono essere utilizzate per corsi di alfabetizzazione e/o di mediazione linguistico-culturale, sono l'albanese, il cinese, il georgiano, il russo, il turco, il bengalese, l'hindi (o altre lingue indiane), l'arabo egiziano e l'ucraino. Secondo la Strategia nazionale di integrazione del 2019, gli obiettivi principali del modello greco di integrazione sociale sono: Creare e mantenere una società aperta che rispetti la diversità; Proteggere i diritti e delineare gli obblighi dei cittadini di Paesi terzi in modo non discriminatorio, garantendo l'uguaglianza sociale; Favorire l'interazione, la collaborazione, il dialogo e la critica costruttiva tra comunità culturalmente o etnicamente diverse, promulgando la democrazia e l'uguaglianza; Promuovere la diversità, la tolleranza e la coesione sociale; Motivare tutti gli individui a proteggere il bene comune e incoraggiare il contributo di tutti allo sviluppo del Paese.

## 3.3 Italia

Per la sua posizione centrale nel Mar Mediterraneo, l'Italia rappresenta uno dei primi Paesi raggiunti dalle persone nel tentativo di arrivare in Europa. Secondo i dati Istat, gli stranieri residenti in Italia al 1° gennaio 2022 sono 5.030.716 e rappresentano l'8,5% della popolazione residente. Le principali nazionalità sono rispettivamente rumena (1.076.412), albanese (433.171), marocchina (428.947), cinese (330.495) e ucraina (235.953). Di queste principali nazionalità, che coprono la metà di tutti gli stranieri in Italia, le principali lingue parlate e che possono essere utilizzate per corsi di alfabetizzazione e/o attività di mediazione linguistico-culturale sono il rumeno, l'albanese, l'arabo marocchino, il cinese e l'ucraino. Secondo Machetti, Siebetcheu (2017:54-55), in Italia le caratteristiche che purtroppo possiamo evidenziare ancora oggi sono la debolezza e la frammentarietà di una politica migratoria, anche se la presenza di cittadini di origine straniera nel nostro Paese può ormai essere considerata un fenomeno strutturale. L'Italia è rimasta senza alcun riferimento normativo in materia di immigrazione fino alla legge Martelli del febbraio 1990 e alle varie leggi che si sono succedute negli anni, prime fra tutte la Turco-Napolitano (l. 40/1998) e la Bossi-Fini (l. 189/2002). Ad oggi, non si può dire che l'Italia sia riuscita a delineare una chiara politica migratoria. Il modello italiano è quindi associato a quella che potremmo definire una "non politica migratoria", e questo sembrerebbe avvenire per almeno quattro motivi: incertezza e paura della diversità; commistione di vari modelli migratori; eterogeneità delle persone che vivono la migrazione e delle loro azioni; adozione di un approccio interculturale.

## 3.4 Spagna

Nel 2022, la popolazione spagnola era di 47,4 milioni di persone, di cui 5,4 milioni con nazionalità non spagnola (11,45%). Per quanto riguarda la composizione dei residenti immigrati, in Spagna vivono più rumeni che in qualsiasi altro Paese dell'UE, mentre i residenti marocchini rappresentano la più grande comunità di origine africana. Tuttavia, anche se il Marocco è il Paese con il maggior numero di immigrati in Spagna, la crescita maggiore della diaspora extra-UE si sta verificando nella comunità colombiana, con un tasso di crescita annuale del 6,1% nel 2022. Oltre a Marocco, Romania e Colombia, le nazionalità più numerose di immigrati sono Venezuela, Argentina, Regno Unito, Perù, Francia, Cina, Repubblica Dominicana e Bolivia. Come si può notare, la Spagna attrae una significativa immigrazione dall'America Latina. Tra queste principali nazionalità, le principali lingue di immigrazione parlate da questi cittadini e che possono essere utilizzate per corsi di alfabetizzazione e/o attività di mediazione linguistico-culturale sono lo spagnolo, l'arabo, il rumeno e l'inglese. Un dato interessante da sottolineare è che tra i 4 Paesi partner del progetto ALL IN, la Spagna è il Paese che accoglie molti cittadini immigrati che parlano già lo spagnolo come lingua madre e/o ufficiale. Questo aspetto facilita notevolmente il processo di integrazione.





**Tabella 1** - Percentuale di immigrati presenti nei 4 paesi del progetto ALL IN

Paese	Numero	Percentuale
Germania	13.383.910	15%
Grecia	921.485	8%
Italia	5.030.716	8,5%
Spagna	5.434.153	11,45%

## 4. La questione del test linguistico e della cittadinanza nei Paesi partner



Di fronte al numero sempre crescente di immigrati, tra i vari metodi adottati dai Paesi dell'UE per accompagnare questi "nuovi europei" in un processo di integrazione, sembra prevalere la misurazione del grado di cittadinanza sulla base del test linguistico: "dal fatto che la maggior parte dei Paesi dell'UE sente una forte pressione per controllare i flussi migratori e per l'escludere i potenziali immigrati con basse competenze scolastiche e professionali". Un'altra spiegazione può essere trovata nelle ideologie monolinguistiche ancora fortemente prevalenti in Europa. La lingua nazionale ufficiale è vista come un potente indice di appartenenza al gruppo e la sua padronanza come un cardine per il benessere dell'ordine nazionale" (Van Avermaet, Rocca, 2013). Con queste politiche, la lingua e la sua valutazione assumono nuovamente il ruolo biblico di shibboleth (Libro dei Giudici 12:5-6) (Vedovelli, Siebetcheu, 2017). Il pericolo è che attraverso questi test si riduca la funzione formativa e motivazionale della verifica della competenza linguistica, attribuendole solo la funzione di barriera e filtro (Barni, 2010) e non di opportunità per il riconoscimento dello sviluppo linguistico e del successo del progetto migratorio attraverso l'investimento nell'apprendimento della lingua.

In Italia, la legge n. 132 del 1° dicembre 2018, modificando l'articolo 9 della legge n. 91 del 1992, ha introdotto l'obbligo di conoscere la lingua italiana a un livello non inferiore al B1 per chi acquisisce la cittadinanza per matrimonio o residenza. Questo test di cittadinanza è collegato alle 4 certificazioni linguistiche riconosciute dallo Stato italiano: CILS, CELI, PLIDA, Cert.it. Dopo l'introduzione del test di cittadinanza, queste organismi certificatori hanno creato certificazioni di livello B1 specificamente rivolte a chi vuole ottenere la cittadinanza e con contenuti più adeguati a questo particolare pubblico. Il test prevede la valutazione delle 4 abilità linguistiche: produzione orale e scritta; ricezione orale e scritta.

Secondo Stevenson, Schanze (2009: 95-96), in Germania gli obiettivi del corso di integrazione sono specificati nella *Verordnung* (2007) come l'acquisizione di (1) "una sufficiente conoscenza della lingua tedesca" e (2) "la conoscenza della vita quotidiana e del sistema giuridico, della cultura e della storia della Germania, in particolare dei valori dello Stato democratico della Repubblica Federale di Germania e dei principi dello Stato di diritto, della parità di diritti, della tolleranza e della libertà religiosa". La conoscenza sufficiente della lingua tedesca è definita, in conformità al livello B1 del QCER, come la capacità "di affrontare in modo indipendente la vita quotidiana nel proprio ambiente, di condurre una conversazione in base alla propria età e al proprio livello di istruzione e di esprimersi per iscritto".



La Spagna ha preferito adottare una posizione più riservata in materia di ammissibilità alla cittadinanza e di requisiti per l'apprendimento della cosiddetta lingua "nazionale". Uno dei requisiti più importanti per ottenere la cittadinanza spagnola è il superamento di due diversi esami: il DELE A2 (esame di lingua spagnola) e il CCSE (esame di cultura e società spagnola). Il CCSE è diviso in due parti diverse: a) conoscenze comuni: cultura, storia e società spagnola; b) politica e geografia. In questo modo, le questioni della lingua, della coesione e dell'integrazione sono poste al centro di quella che è la visione spagnola della cittadinanza e dell'integrazione per il futuro - la *ciudadania* e l'*integracion* del titolo, *Plan Estratégico de Ciudadania e Integracion*. Il Piano fa riferimento ai *ciudadanos inmigrantes* (cittadini immigrati) e altri documenti governativi menzionano i *ciudadanos extranjeros* (cittadini stranieri) sottolineando il loro posto nella società civile spagnola (Vigers e Mar-Moliner, 2019).

Per quanto riguarda lo Stato Greco, nell'agosto 2021 il governo ha introdotto un test linguistico e culturale che tutti i residenti immigrati devono superare prima di poter richiedere la cittadinanza greca<sup>3</sup>. Il test consiste in: 20 domande scritte sul greco: Lingua, Cultura, Politica, Geografia, Storia; 10 domande orali su tre argomenti scelti dall'esaminatore a sua discrezione; un saggio. Il punteggio minimo è dell'80%. Circa la metà dei candidati supera gli argomenti e due terzi il test di lingua. Una volta superato il test, il cittadino straniero riceve un invito a partecipare a un colloquio da parte dei membri del Dipartimento di Cittadinanza del Ministero degli Interni greco, per valutare il grado di integrazione degli stranieri nella società greca. La Tabella 3 illustra brevemente la situazione dei test linguistici obbligatori dal 2007 nei 4 Paesi del progetto ALL IN.

**Tabella 2 - Requisiti per la cittadinanza dal 2007 nei 4 Paesi del progetto ALL IN**

Paese	2007	2009	2013	2018
Germania	B1	B1	B1	B1
Grecia	A1	A1/A2	A2	B2
Italia	No	No	No	B1
Spagna	No	No	Non specificato	A2

Fonte: ALTE, Conseil d'Europe (2020)

3. <https://residence-greece.com/greek-citizenship-test/>

## 5. Quadro metodologico<sup>4</sup>



### ■ 5.1 Questionario rivolto agli adulti con background migratorio

Si è cercato di sviluppare un modulo Google distribuito attraverso i canali scelti dai vari partner, ma anche attraverso un contatto diretto. Quest'ultima opzione ha dato ai partner coinvolti nel progetto l'opportunità di raccogliere informazioni preziose sotto forma di interviste semi-strutturate. Il campione complessivo è composto da 86 intervistati, di cui 46 sposati e con figli. L'indagine si è svolta nei quattro Paesi partner dal 22 aprile al 30 settembre 2022. Le sezioni del questionario sono funzionali alla ricostruzione del profilo degli adulti migranti che si sono iscritti a un corso per l'apprendimento della lingua del Paese ospitante, perché li colloca in una prospettiva spazio-temporale ben precisa rispetto al momento della scelta di frequentare un corso di lingua: il passato, il presente e il futuro sono le dimensioni temporali che si intrecciano con la realtà socio-culturale del Paese di origine e quella del Paese di arrivo. Il questionario è suddiviso in varie sezioni per un totale di trentadue domande (chiuse e aperte).

**Tabella 3** - Indagine sugli adulti migranti: partner e intervistati

Partner	Numero di intervistati
Asociación Guaraní (Spagna)	17
COSPE (Italia)	15
Per Esempio (Italia)	15
Centro interortodosso della Chiesa di Grecia	10
Volkshochschule im Landkreis Cham e. V. (Germania)	29
<b>Totale</b>	<b>86</b>

### ■ 5.2 Questionario rivolto agli insegnanti di lingue e ai mediatori linguistico-culturali

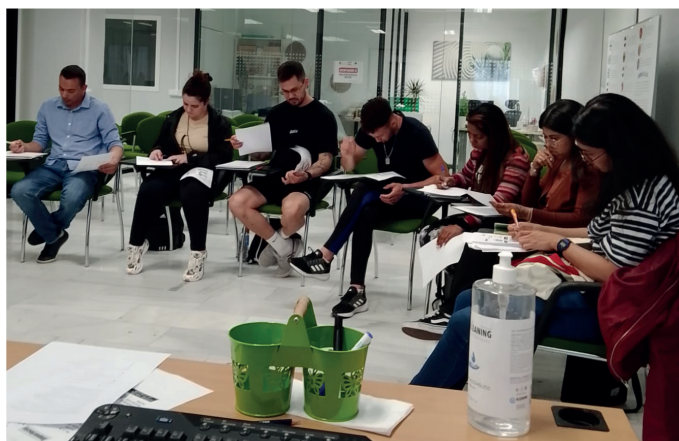
Este cuestionario ha sido elaborado y remitido a los profesores, mediadores y operadores sociales con el fin de poder describir la organización de los cursos de L2 erogati dai centri che si occupano dell'accoglienza dei migranti, al fine di preparare attività di insegnamento della lingua basate sui reali bisogni linguistici degli apprendenti. Il questionario contiene 24 domande, suddivise in 5 sezioni. Tutti gli item rivolti agli intervistati hanno lo scopo di inquadrare le politiche migratorie e linguistiche dei vari Paesi europei e delle organizzazioni coinvolte nel progetto, con particolare attenzione alla questione dei bisogni linguistici. Ai fini della ricerca, sono stati esaminati i corsi erogati da diverse istituzioni dei Paesi coinvolti nell'indagine, molte delle quali sono cooperative, associazioni culturali e organizzazioni no-profit che operano in partnership con i centri di accoglienza. I dati sono stati forniti attraverso lo strumento Google Form, da 63 intervistati: 32 insegnanti, 8 mediatori linguistico-culturali e 23 operatori sociali e impiegati amministrativi che si occupano della formazione linguistica e culturale delle persone migranti residenti nelle varie città dei Paesi partner del progetto.

4. Per un'analisi dettagliata della metodologia si veda la versione lunga del rapporto.



**Tabella 4** - Indagine sugli insegnanti e sui mediatori linguistici: partner e intervistati

Partner	Numero di intervistati
Asociación Guaraní (Spagna)	9
COSPE (Italia)	14
Per Esempio (Italia)	7
Centro interortodosso della Chiesa di Grecia	15
Volkshochschule im Landkreis Cham e. V. (Germania)	29
<b>Totale</b>	<b>63</b>



Focus group  
con informanti  
in Spagna  
(Asociación Guaraní)

## 6. Analisi dei dati dell'indagine



### ■ 6.1 Risultati dell'indagine sull'esperienza migratoria degli adulti

#### 6.1.1 IL PROFILO PERSONALE

I dati anagrafici ci forniscono le prime informazioni utili a delineare il profilo socio-culturale delle persone straniere coinvolte nell'indagine: età, sesso, provenienza, livello di istruzione. Si tratta di persone appartenenti a fasce d'età molto variegata: il più giovane ha 16 anni, mentre il più anziano ha 59 anni. Tuttavia, gli intervistati sono prevalentemente giovani: 34 di loro, cioè circa la metà di tutti gli intervistati, hanno tra i 16 e i 29 anni. Questo dato conferma che l'immigrazione coinvolge soprattutto giovani in grado di investire su se stessi per migliorare le condizioni delle loro famiglie. Quando si analizzano i bisogni di apprendimento, si dovrebbe considerare anche questo fattore.

Un altro dato interessante è la provenienza, che ci mostra una frammentazione tipica della situazione europea. In realtà le 86 persone, di cui 50 donne, provengono da 13 Paesi africani di cui Marocco (7), Nigeria (6), Gambia (4) Egitto, Tunisia, Senegal, Somalia); 13 Paesi asiatici di cui Afghanistan (14), Iraq (4), India (4), Iran (3), Vietnam (3), Cina (2), Sri Lanka (2), Siria (2), Filippine); 6 Paesi europei Kosovo (7), Russia (3), Ucraina (3), Bulgaria Repubblica Ceca) e 2 Paesi americani (Brasile, Repubblica Dominicana). Tutte queste nazionalità sono quelle più rappresentate nei Paesi in esame.

La domanda relativa al titolo di studio conseguito nel Paese d'origine mostra un'idea distante rispetto a quella comunemente diffusa secondo cui i migranti non hanno un livello di istruzione elevato. In realtà, gli intervistati dichiarano di avere un buon livello di istruzione. Il titolo di studio è anche un buon punto di partenza per analizzare i bisogni linguistici. Il dato interessante che conferma la situazione generale nei vari Paesi esaminati è che l'immigrazione non può essere sistematicamente associata all'analfabetismo perché la maggior parte delle persone arriva in Europa dopo aver completato la scuola. E alcuni di loro si sono laureati prima di decidere di migrare. Nell'accompagnare le persone che vivono l'esperienza migratoria nel loro percorso di integrazione linguistica e culturale, dobbiamo considerare che la maggioranza apprenderà molto più facilmente la nuova lingua e la nuova cultura tenendo conto degli studi precedenti, mentre solo una minoranza potrebbe avere difficoltà legate a varie forme di analfabetismo.

#### 6.1.2 IL PROFILO LINGUISTICO

Le domande relative al background linguistico mostrano la presenza di un repertorio molto ricco, soprattutto perché evidenziano la conoscenza di un numero molto elevato di lingue da parte degli intervistati. Viene chiesto loro di specificare quante e quali lingue conoscono oltre alla lingua madre e alla lingua di istruzione. Inoltre, molti degli intervistati conoscono più di una lingua, perché nel Paese d'origine sono parlate accanto a quelle ufficiali. Inoltre, le risposte mostrano una forte conoscenza delle lingue apprese durante l'esperienza migratoria, infatti solo 14 su 86 non hanno risposto alla domanda. È chiaro ed evidente che la competenza plurilingue degli immigrati è importante e utile nell'apprendimento della lingua del nuovo Paese. Queste lingue sono utili anche per risolvere alcuni compiti linguistici, soprattutto nei primi mesi di integrazione.

Le lingue apprese nel nuovo Paese riflettono ovviamente la situazione linguistica dei Paesi dei partner coinvolti, quindi tedesco, italiano, spagnolo, greco e inglese, indicato come lingua internazionale.



### 6.1.3 ESPERIENZE MIGRATORIE

La varietà dei profili degli intervistati e delle loro esperienze può essere messa in relazione con le situazioni politiche dei Paesi di origine. Alcuni degli intervistati di origine africana, infatti, affermano di essere stati in Libia per uno o più anni, prima di raggiungere l'Europa. Questa fase di transizione rappresenta un momento molto particolare e spesso drammatico della loro esperienza migratoria. Un intervistato, infatti, afferma di aver trascorso il suo periodo in Libia in prigione.

In riferimento alla professione, la maggior parte degli uomini riferisce di lavorare nel campo dell'edilizia, come muratori o elettricisti. Per quanto riguarda le donne, molte di loro dichiarano di essere disoccupate perché non hanno avuto bisogno di trovare subito un lavoro, in quanto, come si vedrà in seguito, hanno raggiunto i loro familiari, che sono stati i primi a emigrare in cerca di una situazione più stabile. Gli intervistati più giovani dichiarano di essere ancora studenti.

Per quanto riguarda le previsioni sul futuro del proprio progetto migratorio, le persone intervistate, in nettissima maggioranza (69), dichiarano di voler rimanere nell'attuale Paese di accoglienza, ma c'è anche chi intende trasferirsi in un altro Paese (9) e chi, invece, vorrebbe tornare nel Paese di origine (8). Il fatto che la stragrande maggioranza intenda vivere e rimanere nel Paese ospitante dimostra che le politiche di accoglienza e integrazione non possono essere quelle attuate per far fronte all'immigrazione temporanea. Siamo quindi di fronte a un fenomeno strutturale e dobbiamo abituarci ad accogliere gli immigrati partendo da questo presupposto. L'integrazione deve prevedere, quindi, il coinvolgimento in tutti gli ambiti della società (scuola, ospedali, tribunali, università, luoghi di lavoro, sport, uffici postali, banche, mercato e supermercato, farmacie, tempo libero, ecc.)

Per quanto riguarda le ragioni che hanno spinto le persone a lasciare il proprio Paese, la maggioranza ha dichiarato di aver seguito la famiglia o gli amici. Questo probabilmente non sorprende, dato che, come abbiamo già visto, la maggior parte del gruppo selezionato appartiene a una fascia d'età giovane ed è composto prevalentemente da donne. È quindi facile immaginare che abbiano lasciato il loro Paese per raggiungere i genitori o i mariti. Le altre ragioni dichiarate si dividono tra lavoro (30) e studio (8) e motivazioni legate a situazioni difficili nei Paesi di origine: motivi politici (7), guerra (14), persecuzioni (2). Quasi tutti gli intervistati dichiarano di voler studiare e trovare subito il lavoro più adatto alle proprie inclinazioni; tra le varie dichiarazioni, infatti, troviamo le seguenti risposte: "Vorrei lavorare qui e continuare gli studi"; "Voglio lavorare come assistente amministrativo e sociale"; "Voglio fare l'università e diventare infermiere"; "Voglio trovare un buon lavoro come interprete, insegnante o social media manager"; "Il mio sogno è aprire un ristorante"; "Voglio studiare e fare l'imprenditore"; "Aspiro a diventare medico e ad aprire una mia attività"; "Voglio fare l'autista"; "Per me vivere in Spagna è un'opportunità per non sprecare la mia giovinezza in preoccupazioni mentre il mio Paese è in guerra"; "Voglio fare il calciatore e lavorare in un ristorante"; "Ho realizzato il mio sogno: Aiuto gli altri. Sono un mediatore culturale e anche un educatore per bambini. Ho avuto un brutto incidente e all'epoca non parlavo italiano. I mediatori mi hanno aiutato e ho deciso di diventarne anch'io"; "Sono una cantante e voglio fare carriera nella musica". Altri sogni degli intervistati sono i seguenti: diventare traduttore; capo cuoco; avere una vita tranquilla e normale; aprire un ristorante; sarto; barista e avere una casa; aprire un bar; andare all'università e diventare infermiere; andare all'università e trovare un lavoro nel campo delle scienze politiche.

Come confermato dalle risposte fornite dagli intervistati, la realizzazione personale e professionale è di fondamentale importanza per tutti. Tuttavia, non va dimenticato lo stretto legame con la famiglia rimasta nel Paese d'origine; molti degli intervistati, soprattutto quelli che hanno dovuto lasciare i figli a casa, sognano di potersi riunire con loro nel nuovo Paese e di poter offrire loro condizioni di vita migliori: "Voglio più soldi per portare i miei figli qui in Spagna"; "Voglio ricongiungermi con mio figlio che vive in un'altra città d'Italia e diventare pasticciere"; "Ho due figli in Nigeria e stanno cercando di arrivare in Italia. Voglio riunirmi alla mia famiglia"; "Sono felice e voglio che i miei figli, nati qui, studino in Italia e vivano bene"; "Voglio trasferirmi in Germania con mio marito".

### 6.1.4 PERCEZIONE DEL PAESE OSPITANTE E DEI SUOI CITTADINI

Quasi tutti gli intervistati hanno espresso opinioni molto positive, sottolineando come siano stati accolti con rispetto e comprensione e come abbiano spesso trovato amicizia e solidarietà da parte della società ospitante. Quando abbiamo chiesto agli intervistati di specificare la prima parola che viene loro in mente quando pensano al Paese ospitante, nonostante la diversità dei quattro Paesi esaminati, le risposte esprimono lo stesso sentimento di gratitudine e apprezzamento. Chi vive in Spagna, ad esempio, ha risposto facendo riferimento ad alcuni tratti tipici della cultura spagnola: "oceano e spiaggia"; "paese della musica e della danza"; "buon cibo"; "Madrid"; "studio e calcio". Riferendosi agli spagnoli, gli intervistati li considerano come segue: "gli spagnoli sono brave persone"; "in Spagna tutti sono generosi e gentili"; "mi trattano bene, gli spagnoli sono simpatici"; "la Spagna è un Paese tranquillo dove la gente sa godersi la vita e ama la propria famiglia".







### 6.1.5 ESIGENZE LINGUISTICHE E CULTURALI

Questa sezione affronta più da vicino i bisogni linguistici e culturali per un'analisi più approfondita del profilo degli intervistati. In particolare, viene indagato il rapporto che queste persone hanno con la loro L2, cercando di capire meglio i loro bisogni alla luce di una didattica centrata sullo studente. Considerando il legame tra gli immigrati e la lingua (o le lingue) del Paese ospitante, 81 su 86 rispondono di aver una percezione positiva rispetto alla L2. Si tratta di un dato importante perché indica che si tratta per lo più di persone ben preparate all'apprendimento di una nuova lingua. La tabella 10 illustra alcune risposte positive e negative degli intervistati.

**TABELLA 5 - Sentimenti positivi e negativi degli intervistati nei confronti della L2**

Sensazione positiva nei confronti della L2	Sentimento negativo nei confronti della L2
<p>Sì, sono soddisfatto delle lezioni di tedesco perché ho un buon insegnante.</p> <p>Sì, perché l'insegnante è molto gentile e insegna molto bene.</p> <p>Sono molto soddisfatta del mio corso di tedesco.</p> <p>Il tedesco è davvero difficile, ma anche molto interessante e il mio insegnante di tedesco è molto bravo e molto professionale.</p> <p>Sì, ma vorrei più dialogo.</p> <p>Sì, ma solo se si dispone di una base.</p> <p>Sì, perché il mio insegnante di lingua ha competenze interculturali e si preoccupa degli stranieri e della loro cultura.</p> <p>Piuttosto soddisfatto.</p> <p>Sì, perché è ben spiegato.</p> <p>Sono soddisfatto perché mi piace il gruppo di studenti e il nostro insegnante.</p>	<p>No, perché non interessa a nessuno.</p> <p>Sì, ma mi annoio.</p> <p>Non proprio.</p> <p>Assolutamente no. Non riesco a capirlo facilmente.</p> <p>Non soddisfatti.</p> <p>No, penso che si possa imparare una lingua attraverso il contatto con altre persone e la conversazione.</p> <p>No, perché è difficile e noioso. Ho bisogno di tempo per lavorare.</p> <p>No, perché è difficile.</p> <p>Non proprio, perché è difficile lavorare e studiare allo stesso tempo.</p> <p>Non molto, perché tutti parlano una lingua diversa e se non si hanno le basi della lingua è molto difficile. Ci si affida ai compagni di classe.</p>

Se le risposte negative dovrebbero spingere gli insegnanti a trovare approcci didattici più ludici e orientati alle esigenze dell'allievo, le risposte positive dimostrano che una forte motivazione è un buon punto di partenza per l'apprendimento della nuova lingua.

### 6.1.6 MOTIVAZIONE AD APPRENDERE LA LINGUA DEL PAESE OSPITANTE

Per quanto riguarda la motivazione, attraverso l'esperienza degli intervistati, si cerca a questo punto di cogliere le principali motivazioni che hanno spinto le persone ad apprendere la lingua del Paese ospitante. Tra i vari bisogni che le persone avvertono una volta arrivate nel nuovo Paese, i più importanti sono comunicare, orientarsi e farsi capire. L'apprendimento della lingua rappresenta quindi un bisogno primario e vitale. Inoltre, è soprattutto la necessità di trovare un lavoro e di comunicare con i colleghi e i datori di lavoro che spinge le persone in migrazione a imparare la L2. Tra le risposte date a questa domanda, infatti, possiamo ricordare le seguenti: "Ho bisogno della lingua per poter parlare con le persone"; "Ho bisogno della lingua per studiare e capire la situazione del Paese, per leggere i giornali e per fare amicizia; è fondamentale"; "Mi piace vivere e lavorare in Germania, quindi ho bisogno della lingua per integrarmi nella società tedesca, lavorare e fare nuove amicizie"; "È fondamentale conoscere l'italiano per socializzare e lavorare per tutto in Italia"; "Ho bisogno di parlare spagnolo per parlare con gli spagnoli, lavorare qui e capire libri, film e teatro"; "Voglio imparare il greco e l'inglese perché lavorerò e voglio avere una famiglia qui"; "Per essere in grado di comunicare e diventare traduttore"; "Perché voglio parlare con le persone"; "Per dare a mia figlia un'istruzione migliore. Per imparare, lavorare e fare una nuova esperienza di vita"; "Perché vorrei risolvere i miei problemi come andare dal medico, studiare bene"; "Per lavorare e vivere in generale". Ci sono poche persone dalla Somalia e io non parlo inglese, quindi ho bisogno dell'italiano per socializzare e accedere ai servizi"; "Per lavorare e per stare insieme a suo figlio (avvocati, documenti...)"; "Per parlare e capire cosa succede"; "Per studiare e





capire la situazione del Paese, leggere i giornali, fare amicizia, è fondamentale". Inoltre, molte donne, che passano molto più tempo a casa con i figli, rispondono che hanno bisogno di imparare la lingua anche per aiutare i figli a fare i compiti: "quando i miei figli erano piccoli, avevo bisogno della lingua per aiutarli a scuola". Esiste quindi un profondo legame tra la motivazione che spinge le persone con background migratorio - soprattutto le donne - a imparare una lingua e la genitorialità. Come spiega Maddii (2004: 50-51), riferendosi al contesto italiano "a volte la richiesta esplicita di acquisire la lingua italiana corrisponde a richieste inesprese di promozione personale, di realizzazione professionale, di riscatto sociale e di valorizzazione della propria figura genitoriale". In generale, infatti, gli uomini, spinti dalla ricerca di un lavoro, hanno una motivazione iniziale più forte verso l'apprendimento della L2. Come notano anche Demetrio e Favaro (1992: 99), "a differenza degli uomini immigrati che hanno altri (seppur limitati) ambiti di socializzazione al di fuori del luogo di formazione, per le donne la scuola diventa lo spazio privilegiato di comunicazione, spesso quello accessibile" e "molto spesso vivono in Italia da diversi anni al momento dell'ingresso nei corsi e hanno quindi già organizzato la loro vita, acquisito la nuova lingua per poter rispondere alle esigenze comunicative (limitate e prevedibili) che l'attività lavorativa ha sollecitato". In realtà, queste donne riscoprono la necessità di apprendere nel tempo, dopo una fase di adattamento alla nuova situazione che le vede impegnate soprattutto in casa, nell'ambiente familiare. Vivere, studiare, comunicare e lavorare sono certamente le parole chiave che riassumono le risposte di queste intervistate. La lingua insegnata deve rispondere a queste esigenze cruciali di integrazione linguistica e culturale nel Paese ospitante. La lingua è necessaria non solo perché imposta dalle autorità locali, ma anche per conoscere le regole e le leggi del Paese e garantire così un processo di cittadinanza.

### 6.1.7 METODO PREFERITO DI INSEGNAMENTO DELLE LINGUE

I dati dell'indagine richiamano l'attenzione sul ruolo determinante dell'insegnamento in aula: molti intervistati, infatti, affermano di preferire l'apprendimento guidato in classe. Inoltre, alcune risposte evidenziano il grande ruolo che le tecnologie e i social media svolgono oggi nell'apprendimento delle lingue, probabilmente anche perché il loro uso quotidiano è diventato indispensabile. Seguono la musica e lo sport, e poi le più tradizionali chat con gli amici e la visione di film in lingua emergono come potenziali modalità di apprendimento della L2. Come si può notare, le risposte indicano una prevalenza dell'aula come luogo di apprendimento per eccellenza, ma soprattutto un dialogo con nuovi strumenti e contesti di apprendimento (tecnologie, musica, teatro, sport, ecc.). Per evitare percorsi di apprendimento noiosi, come hanno sottolineato alcuni intervistati in questa indagine, è quindi consigliabile alternare le attività di insegnamento della lingua in aula con altre attività di insegnamento della lingua fuori dall'aula, nel laboratorio informatico o anche a casa attraverso l'autoapprendimento.

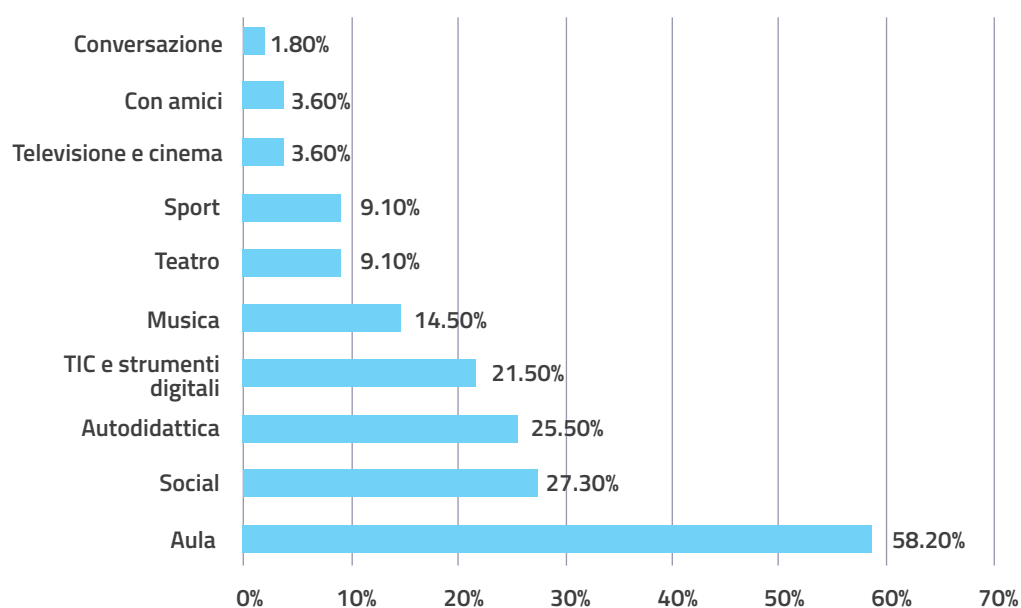


Figura 2 - Metodo preferito di insegnamento delle lingue



Attraverso le metodologie appena illustrate, gli intervistati esprimono di voler sviluppare le 4 abilità linguistiche (leggere, scrivere, parlare, ascoltare). Imparano quindi la L2 per esprimere i propri sentimenti e pensieri e approfondiscono le seguenti materie e aree: Storia, arte, matematica, scienze, teatro e letteratura italiana, Costituzione italiana, vita in Germania, Come trovare lavoro, quali professioni ci sono, particolarità, cucina, cultura e tradizioni, diritto, economia, informatica, politica, psicologia, apprendimento del tedesco, grammatica, musica, mass media, abitudini in Spagna, conversazione professionale. Queste risposte non sono molto sorprendenti, poiché le culture europee hanno sempre suscitato un grande interesse negli stranieri. È evidente che questo fascino sopravvive e fa ancora parte dell'immaginario delle persone con background migratorio, soprattutto dei più giovani.

A questo proposito possiamo ricordare i concetti di BICS e CALP conati da Cummins (1984). Le abilità comunicative interpersonali di base (BICS) si riferiscono alle abilità linguistiche necessarie nelle interazioni quotidiane e sociali faccia a faccia. Per esempio, il linguaggio usato al parco giochi, al telefono o per interagire socialmente con altre persone fa parte delle BICS. Il linguaggio usato in queste interazioni sociali è inserito nel contesto. È cioè significativo, cognitivamente poco impegnativo e non specializzato. L'allievo impiega da sei mesi a due anni per sviluppare le BICS. La competenza linguistica cognitiva accademica (CALP) si concentra sulla competenza nel linguaggio accademico o nel linguaggio usato in classe nelle varie aree concettuali. Il linguaggio accademico si caratterizza per essere astratto, specializzato e meno legato al contesto. Oltre ad acquisire il linguaggio, gli studenti devono sviluppare abilità come il confronto, la classificazione, la sintesi, la valutazione e l'inferenza quando sviluppano la competenza accademica. Gli studenti impiegano almeno cinque anni per sviluppare il CALP. Possono essere necessari anche sette anni per sviluppare la CALP<sup>5</sup>.

### 6.1.8 L'USO DELLE LINGUE IN CONTESTI DIVERSI

I dati mostrano che quasi tutti gli intervistati parlano la loro lingua madre quando interagiscono con i membri della famiglia, gli amici e le persone della stessa nazionalità. Una parte degli intervistati selezionati afferma di parlare in L2 soprattutto a scuola, durante i corsi di lingua, con gli insegnanti e con altri stranieri. Inoltre, molti affermano di utilizzare la lingua del Paese ospitante anche per interagire con i conoscenti locali. Questo rappresenta un dato importante, che indica un maggior livello di integrazione e inclusione nella realtà sociale del Paese ospitante. Il valore di questa domanda è sottolineato da Vedovelli (2010:131) quando afferma che "se l'aula è un ambiente sociale, nella fase di progettazione degli interventi è necessario analizzare le caratteristiche della rete sociale per assegnare all'aula e alla comunicazione didattica una funzione compensativa, sostitutiva o integrativa dei processi di socialità. Inoltre, l'analisi delle situazioni interattive in cui vive il migrante può rappresentare la base per definire le progressioni degli insegnamenti in relazione ai bisogni della vita sociale dei migranti". Per quanto riguarda gli ambiti (pubblici e privati) in cui i migranti utilizzano maggiormente la L2, la maggioranza degli intervistati ha risposto facendo riferimento al mercato e al supermercato (86%), un luogo in cui devono interagire quotidianamente nella lingua locale. Segue l'ospedale (70%), altro luogo in cui, se non c'è la presenza di mediatori linguistico-culturali, è importante per le persone migranti esprimersi in L2. Uffici postali (58%), banche (55%), uffici amministrativi e di collocamento (60%), come prevedibile, sono gli altri luoghi in cui i cittadini di origine straniera si confrontano con la lingua del Paese ospitante.

### 6.1.9 IL RUOLO DELLA CULTURA DEL PAESE OSPITANTE E DEL PAESE D'ORIGINE

Agli intervistati è stato chiesto di indicare gli elementi culturali che preferiscono del Paese ospitante e del Paese d'origine. Per quanto riguarda il Paese d'origine, lo sport, la moda, la lingua, la musica, il cibo, la politica, il caldo e la religione sono i principali elementi culturali che gli intervistati non sopportano. Sempre in riferimento al Paese d'origine, molti degli intervistati affermano di amare il proprio Paese, ma di detestare la guerra, il razzismo, la situazione politica e l'impossibilità di studiare o lavorare. Gli elementi più apprezzati nel Paese ospitante sono la lingua, la musica, il cibo, la moda, il design, i paesaggi, il calcio, l'arte, il mare, la spiaggia, la gente, il turismo, la libertà e la storia.

### 6.1.10 LA PRIMA PAROLA APPRESA IN L2

Alla domanda relativa alla prima parola appresa in L2, le risposte sono varie; elenchiamo solo le principali parole scritte dagli intervistati: ciao, hola, buongiorno, ΓΕΙΑ ΣΑΣ, καλημέρα (buongiorno), buongiorno, Grazie, Gracias, polizia, acqua, ecc. Se da un lato le espressioni legate ai saluti come ciao fanno riferimento a un legame informale con i cittadini del

5. <https://www.colorincolorado.org/faq/what-are-bics-and-calp>





Ho letto un libro in spagnolo.  
 Mi piace leggere libri di narrativa e giornalismo in ucraino, russo e inglese.  
 Quest'anno ho letto alcuni libri.  
 Mi piace leggere di psicologia e di storia.  
 Ho letto 1 libro in spagnolo.  
 Leggo libri su Internet.  
 Ho letto 3 libri in spagnolo.  
 A volte leggo libri.  
 Non leggo libri, ma solo social network in arabo e in inglese.  
 Scrivo in inglese soprattutto sui social media.  
 Leggo circa 5 libri all'anno.  
 Posso scrivere in inglese. Posso scrivere in italiano e leggere libri di diritto per capire come riavere suo figlio.  
 So scrivere e parlare in arabo e somalo. Ho letto solo il Corano; parlo e scrivo bene l'italiano ma con qualche errore di grammatica.  
 Uso tiktok e whatsapp in arabo e in italiano.  
 Studio all'università in inglese e in italiano.

Non ho letto libri.  
 Non ho letto nulla.  
 Leggo libri in italiano e in farsi.  
 Leggo due libri all'anno.  
 Leggo soprattutto articoli di medicina online.  
 Scrivo nella mia lingua.  
 Leggo 2 libri all'anno, in dari, pastu e italiano.  
 Ho letto documenti, libri di storia e di italiano.  
 Mi piace scrivere in italiano, la mia lingua è l'inglese.  
 Scrivo su Facebook.  
 Scrivo per studiare e per lavorare.  
 So scrivere in inglese e in inglese pidgin; so scrivere in italiano ma con errori.  
 So scrivere in hindi e in inglese ma non bene in italiano.  
 So scrivere in arabo e in italiano.  
 So scrivere correttamente in tamil e in italiano. Ho letto in italiano alcuni libri d'arte.  
 So scrivere molto bene in italiano e in inglese perché il mandinka non è una lingua scritta; so parlare solo in inglese; sto imparando l'italiano.

Nonostante le legittime difficoltà che gli adulti immigrati possono avere nell'apprendimento della L2, e anche se non tutti leggono libri e giornali, queste testimonianze dimostrano che i nostri intervistati usano la loro competenza plurilingue per leggere e scrivere sia su carta che su supporti digitali, dimostrando così le loro abilità plurilingui e multimodali. Un altro dato da tenere in considerazione è la funzione della lettura e della scrittura, utili sia per motivi strumentali (lavoro, università, compiti dei figli) che culturali (piacere, tempo libero, tenersi informati, conoscenze generali). Tutti questi elementi contribuiscono a creare cittadini europei linguisticamente e culturalmente preparati.

### 6.1.13 L'USO DEI MASS MEDIA E DEI SOCIAL NETWORK

Molto interessante, come già accennato in precedenza, è il dato relativo all'utilizzo dei mass media (TV, Radio, Internet, Social Network), tutti gli intervistati dichiarano di usarli molto, per tenersi in contatto con la famiglia, gli amici e, in generale, non solo per informarsi su ciò che accade nel loro Paese, ma anche nei Paesi in cui vivono attualmente. È per questo motivo, quindi, che dichiarano di utilizzare sia la loro lingua madre sia la L2 nell'uso quotidiano dei social network. L'uso dei mass media per informarsi conferma l'alfabetizzazione digitale delle persone (nonostante l'analfabetismo tradizionale di alcune di loro). I mass media e soprattutto i social network sono la via per eccellenza non solo per informare le persone con background migratorio, ma anche per mantenere e diffondere le loro lingue, con tutti i vantaggi che ne derivano dal punto di vista affettivo e cognitivo. Segnaliamo inoltre che a volte le lingue degli immigrati non sono formalmente e sistematicamente riconosciute nei quattro Paesi partner coinvolti nel progetto, anche se in Germania si osserva una maggiore apertura. I social network non sono solo lo spazio per l'affermazione delle lingue immigrate, ma anche una piattaforma per il dialogo tra le lingue immigrate e le lingue ufficiali e locali dei Paesi ospitanti. Questo dialogo crea le condizioni per una pace linguistica e culturale tra cittadini autoctoni e immigrati. Molti adulti con background migratorio descrivono la loro esperienza con i mass media e i social network come segue:



Sì, uso Internet, Facebook, Youtube, Instagram e Whatsapp in persiano, ogni giorno.  
 Uso la televisione, Youtube, Facebook, Twitter, Instagram e Whatsapp in pashto.  
 Uso i social media (Youtube, Whatsapp) e la TV e Internet in Dari.  
 Sì, uso TV, Internet, Youtube, Instagram, whatsapp in italiano, inglese e persiano.  
 Uso Facebook, Instagram, Tiktok, Youtube in arabo e in italiano.  
 Uso Whatsapp in francese e in italiano.  
 Uso Whatsapp, Facebook e Instagram in tamil.  
 Ascolto la radio in thailandese e in tedesco.  
 Uso Facebook, Instagram in persiano Kurdi e in arabo e guardo la TV in tedesco.

Guardo la TV in francese e spagnolo quasi tutto il giorno.  
 Uso Internet tutto il giorno in ucraino, russo e inglese.  
 Uso questi mezzi di comunicazione di massa ogni giorno in spagnolo.  
 Uso Facebook in amarico e in inglese.  
 Uso Youtube, Tiktok e Whatsapp in arabo e in italiano.  
 Uso Whatsapp, Instagram, Tiktok, Youtube in inglese e in italiano.  
 Uso Whatsapp, Facebook, Instagram, in italiano e in arabo e guardo la TV in italiano.  
 Uso Whatsapp e Facebook in inglese e hindi.  
 Uso Whatsapp in tamil e in italiano (per lavoro).  
 Uso Facebook in vietnamita, Internet, Instagram in tedesco e russo, Telegram in ucraino, la TV (Netflix) in tedesco e inglese, la radio in bavarese.

Per quanto riguarda l'uso di altri codici, diversi dal linguaggio verbale, molti intervistati affermano di utilizzare codici diversi come ballare, disegnare, cantare, dipingere, cucinare, fare sport, pregare. È curioso notare che si tratta soprattutto di attività svolte nel tempo libero.

#### 6.1.14. BARRIERE LINGUISTICHE E MEDIAZIONE LINGUISTICA E CULTURALE

Tra le barriere linguistiche, le persone con background migratorio che vivono attualmente in Spagna segnalano la velocità con cui i madrelingua parlano tra loro; questo spesso causa difficoltà nel comprendere appieno le conversazioni. I migranti accolti in Grecia, invece, segnalano la difficoltà di confrontarsi con un alfabeto diverso da quello della lingua d'origine. I cittadini stranieri che vivono in Germania segnalano la difficoltà di relazionarsi con i madrelingua che spesso utilizzano una varietà linguistica tipica di una determinata area, nel caso specifico il dialetto bavarese, un po' diverso dal tedesco standard. La stessa difficoltà è segnalata da chi vive in Italia, la cui grande varietà linguistica regionale è particolarmente nota. Inoltre, le persone con background migratorio in Italia segnalano anche la limitata conoscenza che adulti o anziani hanno della lingua inglese, che spesso potrebbe risolvere problemi di incomprensione. In riferimento alle barriere culturali, le persone segnalano la difficoltà a relazionarsi con elementi culturali e religiosi diversi dai propri e i pregiudizi e gli stereotipi che circondano gli immigrati in vari Paesi europei, soprattutto negli ultimi anni.

Molte persone raccontano le difficoltà incontrate nel trovare lavoro, una casa in affitto o anche più semplicemente nel prendere i mezzi pubblici. Alcuni riconoscono di aver potuto contare sull'aiuto e la generosità di associazioni di volontariato e di vicini di casa. Inoltre, molti intervistati raccontano dei loro problemi burocratici e amministrativi, legati soprattutto ai lunghi tempi necessari per ottenere il permesso di soggiorno, il riconoscimento dei titoli di studio e per procedere al ricongiungimento con i propri familiari. Si tratta di questioni che rappresentano veri e propri ostacoli al raggiungimento di quella sicurezza e di quella stabilità tanto desiderata dopo tante sofferenze. Questi dati "devono essere letti e collocati all'interno di una dinamica individuale e collettiva, che vede coesistere bisogni e tensioni ambivalenti che oscillano tra progetti di ritorno, promozione sociale, necessità di adattamento e atti di stabilizzazione" (Demetrio e Favaro, 1992: 88).



## ■ 6.2 Risultati dell'indagine sugli insegnanti

In molti Paesi europei, le istituzioni e le associazioni che si occupano del processo di accoglienza dei migranti provenienti da condizioni svantaggiate (rifugiati, richiedenti asilo, minori non accompagnati, migranti irregolari) operano spesso in un quadro di emergenza, affrontando i bisogni immediati dei flussi migratori, anche se negli anni sono riuscite a costruire e consolidare un modello di assistenza a rete. Le persone che vivono l'esperienza della migrazione, in cerca di asilo e rifugio, sono supportate da queste istituzioni in termini di assistenza abitativa, sanitaria, legale e di formazione linguistica, attraverso l'attivazione di progetti gestiti da associazioni che si occupano del settore sociale, enti locali e centri di accoglienza. I modelli di assistenza, resi possibili dal lavoro sinergico di diverse istituzioni che collaborano tra loro, si sono diffusi in molti Paesi dell'Unione Europea. Uno dei fattori più importanti all'interno dei percorsi di accoglienza riguarda sicuramente l'insegnamento della L2, per il ruolo fondamentale che la lingua ha nel processo di integrazione sociale e lavorativa delle persone con background migratorio (Beacco, Little & Hedges 2014).

Tradizionalmente, l'insegnamento della L2 è orientato a soddisfare i bisogni linguistici degli apprendenti a cui si rivolge, esplicitandoli in obiettivi linguistico-comunicativi, nell'ambito della programmazione (Ager 2001) e nel rispetto della graduale acquisizione della lingua (Rastelli 2009), oltre che delle motivazioni. L'insegnamento della L2 a studenti caratterizzati da situazioni di vulnerabilità e svantaggio non è una condizione recente all'interno delle pratiche di insegnamento delle lingue (cfr. Diadori, Palermo, Troncarelli 2009), ma rappresenta uno scenario piuttosto diffuso in Europa. Il fiorire di corsi di insegnamento delle lingue, sia nelle università che nei centri professionali, negli ultimi anni ha permesso un significativo aggiornamento del personale che opera nel campo dell'insegnamento della L2. Il ruolo dell'insegnante è spesso parallelo a quello dell'assistente sociale - il funzionario che si occupa di risolvere i problemi legati al contesto di vita dei discenti-utenti - diventando una figura multifunzionale che accompagna il migrante nel percorso di vita nel Paese ospitante.

### 6.2.1 PROFILO PERSONALE E LINGUISTICO DEGLI INTERVISTATI

È interessante osservare che gli insegnanti, i mediatori e gli operatori coinvolti nell'indagine non provengono solo dai quattro Paesi europei coinvolti nel progetto ALL-IN, ma sono originari di altri Paesi (India, Repubblica Ceca, Iran, Nigeria, Guinea, Ucraina). Questa diversità è utile per fornire informazioni adeguate sul Paese ospitante, ma anche per poter apprendere/insegnare le dinamiche linguistiche e culturali dei Paesi di origine. Non è un caso che i facilitatori parlino molte lingue diverse da quelle ufficiali dei quattro Paesi europei coinvolti nel progetto ALL-IN (italiano, greco, tedesco, spagnolo). L'inglese si conferma una lingua globale. Inoltre, molti degli intervistati utilizzano più di una lingua, magari appresa perché diffusa nel proprio Paese o imparata durante il corso di studi: greco, inglese, tedesco, francese, farsi, italiano, spagnolo, bengalese, urdu, hindi. La maggior parte degli insegnanti, dei mediatori e degli operatori che lavorano all'interno - o per conto - dei centri di accoglienza hanno almeno una laurea di primo livello e, in molti casi, anche un master in linguistica o in didattica delle lingue. L'affidabilità dei dati che proponiamo è determinata non solo dalla diversità delle nazionalità degli intervistati, ma anche dalla diversità delle loro professioni, delle loro istituzioni, delle loro città di residenza.

### 6.2.2 PERCEZIONI SULLE POLITICHE DI INTEGRAZIONE DELLE PERSONE CON BACKGROUND MIGRATORIO

Per quanto riguarda le percezioni personali sull'adeguatezza delle politiche di integrazione e gli atteggiamenti della società, in generale, le risposte degli intervistati confermano le impressioni già parzialmente espresse in precedenza. Gli intervistati tedeschi, in particolare, hanno risposto sottolineando come la percezione del fenomeno possa cambiare a seconda dell'orientamento politico dei singoli cittadini: "ai miei occhi, la percezione della politica di integrazione tedesca non è molto positiva; non è buona; è molto diversa, a seconda della "sfera" che si frequenta. I sostenitori dell'AfD (partito politico di destra), ad esempio, pensano che la politica di integrazione sia troppo rilassata, mentre altre persone vedono la Germania come un moderno Paese di immigrazione"; "la percezione nella società tedesca è molto varia, si va dalle voci più critiche alle percezioni positive. A mio avviso, molti cittadini non sanno molto della politica di integrazione. Tuttavia, la maggioranza è aperta e ottimista sulla politica di integrazione"; "la gente discute se il governo debba rivedere la legge sull'immigrazione, dato che la Germania ha bisogno di più immigrati a causa della "carezza di lavoratori qualificati".

Gli intervistati spagnoli riportano anche la percezione di opinioni varie e diverse sul fenomeno migratorio, sia in relazione all'origine dei migranti che alla narrazione che ne fa la stampa conservatrice: "il governo spagnolo, in quanto parte di





una struttura superiore liberale (l'Unione Europea), sembra fornire un progetto solido e un grande impegno nella politica di integrazione. Tuttavia, agisce in modo aggressivo contro i migranti che cercano di raggiungere il confine spagnolo dal Marocco (a Ceuta e Melilla). D'altra parte, ricerche e sondaggi mostrano che gli spagnoli sono più tolleranti e aperti rispetto alla media dell'UE in materia di integrazione. In ogni caso, i media conservatori spagnoli sono piuttosto allarmisti e cercano di dipingere l'immigrazione come una "valanga". Questo discorso influenza la società"; "esistono risorse pubbliche gratuite per gli immigrati (come i CEPI della Comunità di Madrid), ma sono scarse e non adeguate. Inoltre, c'è poca informazione su queste risorse e sulle procedure di accesso per le persone con background migratorio, e i metodi di regolarizzazione o di rinnovo sono molto complessi, quindi non è facile riuscire ad accedervi senza un supporto"; "gli atteggiamenti della società sono molto vari. Dipende dal contesto: città, paese, luogo, ecc.. In generale, la cultura spagnola è aperta e accogliente, ma ci sono ancora molti pregiudizi e discriminazioni in alcune aree e circostanze che impediscono alle persone migranti di trovare un lavoro, una casa o di accedere ad alcune risorse in condizioni simili".

Gli intervistati italiani hanno risposto evidenziando, ancora una volta, i problemi e le carenze della politica italiana in materia e i rischi connessi: "la politica migratoria è destrutturata perché ogni ministro dell'Interno le cambia nome e struttura. C'è anche una difficoltà territoriale: ogni territorio è distinto e ha una diversa capacità di assorbimento delle persone con background migratorio. È una politica elitaria ed escludente, e pone problemi ad alcune nazionalità il cui Paese d'origine non è sicuro. Nel sistema di accoglienza, le ideologie fagocitano la paura e cadono nell'assistenzialismo. Nessuno prende posizione a causa dell'ideologia. È un limite sostanziale del processo di accoglienza. Un'altra regola del sistema di accoglienza sono i lavoratori impiegati: i salari e il turnover dei lavoratori. L'improvvisazione dei lavoratori spesso impone anche il turnover (chiunque può farlo). Non c'è crescita professionale dei lavoratori e non c'è spesso una qualifica specifica. La società è più preparata di cinque anni fa alla migrazione; c'è più abitudine a trattare con le persone con un background migratorio. La situazione di accoglienza è migliorata nel contesto urbano, e non solo. Forse la società ha accettato il fenomeno migratorio"; "le politiche migratorie in Italia soffrono di frequenti cambiamenti che necessitano di molti chiarimenti per gli addetti ai lavori"; le politiche migratorie italiane prevedono molta burocrazia e non garantiscono a chi arriva nel Paese un accesso agevole ai servizi. Il rischio è quindi di rimanere ai margini della società".

Anche gli intervistati greci, pur riconoscendo gli sforzi compiuti negli ultimi anni dalle istituzioni, riportano la percezione di opinioni contrastanti da parte dei cittadini sul fenomeno migratorio e la necessità di continuare a lavorare per politiche più complete che compensino le attuali carenze e le relative difficoltà sociali: "per quanto riguarda la Grecia, la politica migratoria è stata una questione altamente prioritaria per ogni governo, per quanto riguarda la gestione dei flussi e la sicurezza delle frontiere. Inoltre, lo Stato ha sviluppato un sistema molto dettagliato per l'integrazione dei rifugiati per quanto riguarda la scuola, gli eventi sociali e l'accesso al sistema di assistenza sociale. La società, nel complesso, è più attenta ai rifugiati, poiché molti di loro si trovano in stretto rapporto con i greci e vivono in Grecia"; "esiste razzismo verso gli immigrati, sia strutturale che sociale. Immense scartoffie e mancanza di un sistema di integrazione sono presenti"; "si sta facendo un grande sforzo per integrare i rifugiati, ma ci sono grandi difficoltà e molti problemi burocratici. Manca un piano statale".

### 6.2.3 PERCEZIONI SULLE POLITICHE LINGUISTICHE

Un punto cruciale della nostra indagine riguarda le politiche linguistico-educative riferite alle persone con background migratorio nei quattro Paesi partner del progetto.

I nostri intervistati tedeschi riferiscono di miglioramenti nelle politiche più recenti in materia di formazione linguistica in tedesco delle persone migranti: "la politica migratoria è cambiata negli ultimi anni per quanto riguarda la lingua e l'integrazione, soprattutto dopo il 2015. Nel complesso, le offerte formative sono diventate più differenziate, personalizzate e varie. Anche il volume è aumentato. In generale, ci sono più opportunità per i migranti e i rifugiati. Gli immigrati hanno molte opportunità di imparare la lingua tedesca e l'Agenzia Federale per l'Asilo e la Migrazione (BAMF) li sostiene finanziariamente per frequentare vari corsi di lingua e programmi educativi disponibili presso molte istituzioni linguistiche, centri di istruzione per adulti e scuole"; "ci sono corsi di alfabetizzazione per richiedenti asilo della durata di 900 ore accademiche e corsi di integrazione della durata di 600 ore. I contenuti didattici si basano su un programma quadro di insegnamento pubblicato dal BAMF. Gli studenti acquisiscono le competenze linguistiche tedesche necessarie per affrontare le esigenze della vita quotidiana. Al termine del corso, lo studente sostiene un esame finale (gratuito) chiamato "Test di tedesco per persone migranti" (DTZ), che corrisponde al livello B1 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Se la persona non ha superato il test di lingua, il BAMF può permetterle di frequentare gratuitamente le 300 ore aggiuntive"; "Il BAMF facilita i corsi aggiuntivi di interazione per donne femmine - un programma educativo su misura per le donne. Consiste in 900 ore di corso di lingua e 100 ore di corso "Vivere in Germania". L'obiettivo del corso è far sì che le donne imparino il tedesco e possano agire in modo indipendente nella vita di tutti i giorni senza l'aiuto di altri".

Gli intervistati spagnoli riportano i principali programmi di formazione linguistica sviluppati nel loro Paese: Esiste un test



linguistico per l'acquisizione della cittadinanza (livello A2) e un altro test socioculturale (CCSE - "Conoscenza costituzionale e socioculturale della Spagna") da superare. Non ci sono programmi di insegnamento obbligatori per gli immigrati, ma per alcune procedure di regolarizzazione (non tutte), è necessario conoscere lo spagnolo di base (livello PECOLE, che è come un A1, di alto livello).

Per alcune procedure di integrazione sul territorio, è obbligatorio un programma chiamato "Conosci i tuoi diritti" (un corso di 8 ore, gratuito, tenuto dai CEPI, un ente pubblico, con contenuti sul quadro costituzionale, gli strumenti per l'accesso al lavoro, le norme e le procedure sull'immigrazione e le risorse per l'integrazione. Esistono alcuni corsi gratuiti per l'apprendimento dello spagnolo per le persone migranti presso i CEPI (centri pubblici). Inoltre, alcune ONG offrono lezioni di spagnolo per i migranti, ma molto generali, più specifiche per i migranti sono nei CEPI. Esistono altre risorse pubbliche o private, ma a pagamento: la scuola per adulti, la scuola ufficiale di lingue. A scuola si usa solo la lingua ufficiale (spagnolo e altre lingue nazionali: catalano, galiziano ed euskera). Ma alcuni insegnanti di sostegno impartiscono alcune lezioni aggiuntive in spagnolo o in altre aree che necessitano di essere rafforzate da alcuni bambini. Ma le risorse sono poche e questo avviene solo in alcune scuole, a seconda del numero di studenti che presentano i cosiddetti "bisogni speciali". Non ci sono risorse specifiche per l'apprendimento dello spagnolo da parte dei bambini stranieri; "c'è un test di lingua (livello A2) da superare per acquisire la cittadinanza. Per alcuni casi di regolarizzazione (chiamato "arraigo laboral / social"), è necessario superare un test di efficienza comunicativa orale in spagnolo (PECOLE) che rappresenta un livello tra A1 e A2, un livello fondamentale; è facoltativo per tutti i casi (a seconda della procedura di regolarizzazione). A scuola non si usano le lingue delle persone con background migratorio, ma solo quelle ufficiali. Esistono risorse pubbliche e gratuite (come i CEPI di Madrid) per l'apprendimento dello spagnolo per le persone immigrate.

Gli intervistati italiani riportano anche i principali strumenti e programmi messi a disposizione delle persone per l'apprendimento dell'italiano: "ci sono molti programmi/corsi di lingua italiana per gli stranieri. In alcuni contesti sono obbligatori; ad esempio, al momento dell'arrivo sono richieste 15 ore settimanali di formazione linguistica. Poi ci sono anche molti corsi: CPIA [Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti], istituzioni che si occupano di italiano L2 (Società Dante Alighieri), e università che rilasciano anche certificati (Università per Stranieri di Siena, Università per Stranieri di Perugia, Università Roma 3). Corsi gestiti da ONG, scuole di lingua private, associazioni di volontariato e associazioni autogestite. Anche le scuole statali per minori offrono corsi di lingua. Per quanto riguarda le scuole statali, le lingue degli immigrati dipendono dalle scuole: alcune scuole molto attente hanno a disposizione mediatori linguistici, mentre altre li considerano poco"; "Per la cittadinanza è richiesta una certificazione linguistica di livello B1. Il livello A2 è richiesto per ricevere il permesso di soggiorno. Alcuni CPIA hanno anche corsi per prendere la patente di terzo livello. Il fondo AMIF finanzia molti corsi di lingua italiana per i migranti. Le lingue dei migranti non vengono studiate nelle scuole".

Gli intervistati greci, oltre a fornire alcune informazioni generali sui corsi di lingua, segnalano alcune criticità relative ai programmi di formazione linguistica per i migranti nel loro Paese: "c'è un'enorme richiesta di lezioni di greco, ma solo alcuni programmi che facilitano la partecipazione delle madri single o dei lavoratori"; "le lezioni per gli immigrati si tengono nei centri di accoglienza (vengono impartiti corsi di greco e inglese). Le lingue degli immigrati non sono insegnate nelle scuole pubbliche".

### 6.2.3. METODI DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO DELLA L2: CONSAPEVOLEZZA E MOTIVAZIONE LINGUISTICA

Nell'ambito della ricerca, agli insegnanti coinvolti è stato chiesto di esprimere le loro preferenze in merito alle attività tradizionali in classe o alle attività fuori dalla classe, all'apprendimento formale o informale, alle istituzioni pubbliche o private, ai metodi tradizionali o moderni. Dall'indagine emerge che gli intervistati preferiscono le attività svolte in classe, una formazione di tipo formale con un programma. È inoltre possibile notare una chiara preferenza per le istituzioni private (comprese le associazioni) rispetto a quelle pubbliche. I metodi di apprendimento preferiti sono sicuramente quelli considerati moderni, che includono l'uso delle moderne tecnologie.





Tabella 6 - Metodi di insegnamento e apprendimento delle lingue

Metodi di apprendimento	Intervistati
Attività linguistiche in classe	49
Attività linguistiche all'aperto	29
Apprendimento formale (attività che seguono un programma e sono intenzionali)	37
Apprendimento informale (attività che non hanno uno specifico scopo di apprendimento guidato)	28
Istituzione pubblica (scuola, università, ecc.)	24
Istituzione privata (scuola, università, ONG, associazione, ecc.)	30
Metodi tradizionali (solo libro di testo, apprendimento attraverso tecniche di memorizzazione, ecc.)	35
Metodi moderni (insegnamento basato sugli studenti, uso della tecnologia, ecc.)	43
Metodi individuali e personalizzati	2

La contestualizzazione delle attività linguistiche, infatti, come è noto, avviene in domini, suddivisi in quattro diversi macro-settori in cui un parlante può trovarsi ad agire (Consiglio d'Europa 2002: 18). Il dominio più indicato è quello personale (32), che comprende le relazioni all'interno della famiglia e tra gli amici; seguono poi il dominio pubblico (28), che riguarda tutto ciò che è legato alla normale interazione sociale (pubblica amministrazione, servizi pubblici, rapporti con i media), e il dominio professionale (28), che comprende tutto ciò che si riferisce alle attività e alle relazioni di una persona sul posto di lavoro e/o nell'esercizio della sua professione; l'ultimo dominio più indicato dagli intervistati è quello educativo (27), che si riferisce al contesto dell'apprendimento e della formazione (dove si acquisiscono conoscenze e competenze specifiche).

Per quanto riguarda la consapevolezza e la motivazione linguistica, agli intervistati è stato chiesto di indicare le attività proposte per stimolare i loro studenti. Per motivazione non si intende solo il motivo che determina la scelta di studiare una lingua straniera, tradizionalmente definito come motivazione integrativa o strumentale (Gardner, Lambert 1972), ma anche la misura dell'impegno o dello sforzo che un individuo mette nell'apprendimento di una lingua a causa di un desiderio e della soddisfazione provata in questa attività (Gardner 1985: 10). La centralità della motivazione, oltre a emergere dalla letteratura sull'insegnamento delle lingue, è fortemente sottolineata anche nei documenti elaborati dal Consiglio d'Europa e, in particolare, nel Quadro Comune Europeo di Riferimento (Consiglio d'Europa 2002) che considera l'orientamento motivazionale uno dei principali fattori da analizzare per sviluppare interventi formativi sulla base dei bisogni degli allievi. Pertanto, la creazione di un percorso formativo che abbia come punto di riferimento lo studente implica necessariamente la conoscenza delle sue motivazioni allo studio della lingua. Tra le risposte a questa domanda, troviamo risposte molto varie e diverse tra loro: "Propongo giochi di movimento, esercizi motivazionali, giochi grammaticali, canto e ritmo, trailer di film per stimolare la motivazione"; "per stimolare la motivazione, propongo escursioni per approfondire ciò che è stato appreso o trasmettere le conoscenze in modo vivido. Sport e unità creative per aumentare la motivazione e il rendimento; ginnastica, pause caffè"; "l'esperienza dimostra che le persone con background migratorio sono più propensi ad apprendere se le attività sono più vicine a ciò che stanno cercando di fare, ad esempio quando lavorano, vogliono imparare di più sul lavoro"; "propongo agli studenti dialoghi con i colleghi tedeschi al lavoro, in televisione, conversazioni nella sala seminari, networking".

### 6.2.5 BARRIERE CULTURALI E DIFFICOLTÀ INCONTRATE NEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO DELLA L2

Per quanto riguarda le principali difficoltà incontrate dai loro studenti nell'apprendimento della lingua del Paese ospitante, gli insegnanti coinvolti, soprattutto gli italiani, segnalano la mancanza di corsi strutturati, completi e duraturi che possano accompagnare il migrante in tutto il complesso processo di apprendimento: "non c'è un'offerta ragionevole. Tutto è lasciato alla buona volontà del singolo studente. Il CPIA fatica e non risponde alle esigenze della scuola pubblica. L'insegnamento delle lingue è lasciato alle associazioni di volontariato, ai centri per l'impiego, ai centri di formazione, ma questi forniscono corsi e non sono scuole in cui studiare per lunghi periodi. C'è bisogno di tempo!".



Gli intervistati greci, oltre alle difficoltà legate all'apprendimento di una lingua con un alfabeto diverso, sottolineano anche la mancanza di risorse gratuite a disposizione delle persone con background migratorio, che spesso vivono già situazioni di lavoro e di alloggio precarie: "non ci sono abbastanza risorse gratuite per imparare la lingua. I lavori sono precari. È quasi impossibile conciliare famiglia, lavoro e area linguistica". Quest'ultima difficoltà, in particolare, è riportata anche dagli intervistati spagnoli: "Non ci sono abbastanza risorse libere e tempo per imparare a causa delle necessità di sopravvivenza". Infine, gli insegnanti tedeschi segnalano difficoltà più tecniche legate ai metodi di insegnamento e apprendimento di una lingua straniera: "alcune persone non riescono a relazionarsi con quello che noi consideriamo il moderno insegnamento delle lingue straniere. Per esempio, i partecipanti provenienti dall'ex Unione Sovietica non riescono a gestire l'apprendimento ludico, ma vogliono solo l'insegnamento frontale classico e i metodi grammaticali/traduttivi, e non i metodi comunicativi"; "mancanza di strategie di apprendimento per le lingue straniere".

Per quanto riguarda le principali difficoltà incontrate nell'insegnamento della lingua alle persone adulte, le risposte sono molto varie e rivelano problemi legati alla reale motivazione degli apprendenti ("la lingua non è una priorità per molti migranti"), alle competenze specifiche degli insegnanti ("insegnanti senza una competenza specifica"), alla mancanza di materiali e strumenti ("non ci vengono forniti libri per lo studio"). È molto interessante la risposta di un insegnante spagnolo che riassume tutte queste difficoltà: "esiste una gran varietà di profili o livelli. Poiché ci sono poche risorse o classi, non si può fare un'adeguata divisione per gruppi e gli insegnanti devono confrontarsi con tipologie eterogenee. A volte è positivo, ma è impegnativo avanzare allo stesso livello. A volte sono necessarie più risorse materiali (innovative, tecnologiche) e più materiali didattici. Ad esempio, la maggior parte dei libri per l'apprendimento o l'alfabetizzazione dello spagnolo sono pensati per i bambini. Quando si lavora con gli adulti non è possibile utilizzare lo stesso profilo e il materiale dovrebbe essere adattato alle esigenze degli adulti, in particolare alle persone che stanno vivendo un'esperienza migratoria, con i loro contesti e le loro esigenze di apprendimento. A volte la mancanza di costanza nella frequenza degli studenti è un problema, poiché si tratta di gruppi spesso vulnerabili che devono conciliare la loro vita quotidiana con la ricerca di un lavoro, a volte si spostano frequentemente, ma in questo modo è difficile anticipare e pianificare le lezioni".

### 6.2.6 STRUMENTI INNOVATIVI PER L'INSEGNAMENTO DELLA L2 E STRATEGIE DI MEDIAZIONE LINGUISTICA PER L'INTEGRAZIONE

L'indagine è stata utile per capire quali strategie e strumenti innovativi utilizzano i nostri intervistati per insegnare la L2 ai migranti adulti. Riportando l'esperienza dell'Asociación Guaraní, un insegnante di spagnolo ha osservato che: "per insegnare una lingua usiamo musica (canzoni), film, giochi di facile utilizzo (come il bingo, il domino con le parole e i quiz) e talvolta il teatro. Di conseguenza, è più facile imparare e ottenere l'attenzione dei partecipanti, che possono anche sviluppare altre capacità (abilità sociali e artistiche). Ma non è uno standard nel sistema educativo; dipende dall'insegnante". Anche la risposta di un altro intervistato segue la stessa linea: "solo a volte si usano altre lingue durante le lezioni. Dipende dall'insegnante. A volte per spiegare o riconoscere una parola. In genere, le strategie utilizzate sono quelle classiche (libri, grammatica, apprendimento del vocabolario). Tuttavia, a volte si usano la musica (canzoni), parti di film e, poco a poco, altre tecnologie come le risorse su Internet".

Per quanto riguarda l'uso di strategie di mediazione per risolvere i problemi, gli intervistati spagnoli rispondono come segue: "CEPI: (solo) nella Comunità di Madrid esiste un servizio pubblico e gratuito con otto centri per l'integrazione delle persone immigrate con diversi benefici: consulenza legale, attenzione psicologica, lavoro, counselling, ricerca di lavoro, formazione, corsi di spagnolo, supporto scolastico, informazioni sulle risorse e sostegno sociale. Tutti questi servizi prevengono i problemi e dispongono anche di servizi di mediazione sociale e culturale. CAR: in tutta la Spagna, ce ne sono 4 (Madrid, Valencia e Siviglia). Sono centri di assistenza ai rifugiati. Hanno servizi di traduzione, interpretazione e mediazione. Ma sono servizi di alloggio temporaneo e vengono offerti solo ai rifugiati o richiedenti asilo che vi risiedono. Servizi sociali: in ogni comune del Paese c'è un mediatore sociale e culturale (di solito parla lingue straniere) per risolvere i problemi o mediare tra le persone migranti e altre persone o risorse (pubbliche o private). In alcuni luoghi, questo non è sufficiente e i servizi sono affollati. In alcuni comuni, come Madrid, esiste un servizio di interpretariato telefonico gratuito per i servizi e le procedure comunali, che traduce anche documenti. Tuttavia, ha un orario specifico e traduce solo alcune lingue: Inglese, francese, cinese, rumeno, arabo, bulgaro, russo, polacco e ucraino. Esistono anche alcune ONG che offrono servizi gratuiti di traduzione e interpretariato. Altri servizi devono essere pagati o contrattati dalla persona interessata"; "ci sono alcuni servizi di mediazione culturale legate ai Servizi Sociali e nei CEPI, ma sono spesso sovraffollati. Esiste anche un servizio di traduzione telefonica in alcuni luoghi pubblici dove non c'è la traduzione faccia a faccia, ma dipende dal centro/risorsa e dalla lingua richiesta. In molti di essi, chiedono di portare un traduttore".

Gli intervistati tedeschi hanno riferito quanto segue: "c'è un'offerta di corsi con diversi livelli linguistici, corsi di lingua con focus tematici, formazione/perfezionamento per gli insegnanti di lingua nell'insegnamento della lingua combinato con specifiche



tematiche, eventi informativi per gli studenti in cui si insegna che l'apprendimento non è necessariamente associato a richieste complicate"; "offerte di formazione/perfezionamento per gli insegnanti di lingua per gli studi culturali degli studenti; "paesi d'origine"; "contatto con la gente del posto"; "più offerte per questi gruppi, come corsi di cucina, programmi ed eventi da parte di associazioni e club, aiuto al vicinato, tutor linguistici nelle scuole o nei corsi di tedesco, escursioni, ecc".

Gli insegnanti greci, da parte loro, ricordano: "iscrizione immediata alla scuola e lezioni di greco nel centro di accoglienza. Attività come visite ai musei, festival multiculturali e i centri giovanili utilizzano i social media per aiutare gli immigrati a entrare in contatto con la cultura"; "l'Università di Atene cerca di organizzare corsi di educazione per adulti". In Italia c'è "la mediazione relazionale e linguistica dei momenti di confronto in classe, la gestione dei rapporti tra gli studenti attraverso il dialogo e l'accettazione dei diversi punti di vista, tutti legittimati di fronte agli studenti".

## 7. Approcci all'insegnamento/ apprendimento di una lingua<sup>6</sup>



Sulla base delle esigenze linguistiche degli intervistati e considerando le sfide e le peculiarità dei quattro paesi coinvolti nel progetto, proponiamo sei approcci didattici innovativi (Total Physical Response (TPR), Approccio comunicativo (CA), Insegnamento linguistico basato su compiti (TBLT), Apprendimento linguistico assistito al computer (CALL), Apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL), Apprendimento linguistico cooperativo (ALC).

### ■ 7.1 Metodo Total Physical Response (Risposta fisica totale)<sup>7</sup>

Il Total Physical Response (TPR) è un metodo di apprendimento linguistico che utilizza i movimenti del corpo per l'acquisizione della nuova lingua. L'attenzione si sposta dalla produzione della lingua all'associazione della lingua con parole e azioni e al consolidamento della relazione tra le due. Il TPR è stato sviluppato per la prima volta dallo psicologo americano James Asher (Asher 1966, 1969; Byram, 2000). Con il metodo TPR, l'insegnante spiega alla classe usando il corpo e gli oggetti, poi interagisce con gli studenti e chiede loro di interagire tra loro usando gli stessi oggetti, facendo i movimenti o le azioni richieste. Secondo James Asher (1969), l'approccio TPR produce un'accelerazione molto significativa nella comprensione e si concentra principalmente su vocabolario, imperativi, istruzioni e narrazione. Questo metodo presuppone naturalmente lo sviluppo di attività ricreative, rese fondamentali dalla sua natura globale e olistica. Freddi (1990: 24) illustra il ruolo dei canali sensoriali nelle attività di educazione linguistica, sostenendo che: "quando l'insegnamento diventa bi-sensoriale - come nel caso degli audiovisivi - o addirittura, se possibile, multisensoriale grazie alla manipolazione-esplorazione di oggetti e cose, l'esperienza di apprendimento diventa più completa e produttiva". Questo metodo di insegnamento è stato proposto, con ottimi risultati, sulla base delle esigenze dei richiedenti asilo che vivono a Siena, molto motivati a giocare a calcio ma per nulla motivati a imparare la lingua italiana, spesso perché la maggior parte di loro era analfabeta.

### ■ 7.2 Approccio comunicativo (CA)<sup>8</sup>

L'approccio comunicativo (CA) mira all'abilità linguistica, concentrandosi sull'uso della lingua in vari contesti (Omaggio-Hadley, 2001), passando attraverso diversi gradi di accuratezza. In questo senso, il movimento basato sulle competenze

6. Per un'analisi dettagliata di questi approcci all'insegnamento/apprendimento, si veda la versione lunga del rapporto.

7. La versione lunga di questo approccio è stata elaborata da Raymond Siebetcheu (Università per Stranieri di Siena)

8. La versione lunga di questo approccio è stata elaborata da Per Esempio.



si è concentrato sulla misurazione di ciò che gli studenti possono fare in termini funzionali. L'obiettivo primario è che gli studenti sviluppino una competenza comunicativa (Hymes, 1971) o abilità comunicativa. In altre parole, lo scopo è quello di utilizzare situazioni di vita reale che richiedono la comunicazione. Il CA prende in considerazione un'ampia gamma di abilità (Canale & Swain, 1980): la conoscenza della grammatica e del vocabolario (competenza linguistica); l'abilità di dire la cosa appropriata in una specifica situazione sociale (competenza sociolinguistica); l'abilità di iniziare, entrare, contribuire e terminare una conversazione, e l'abilità di farlo in modo coerente (competenza discorsiva); l'abilità di comunicare in modo efficace, evitando le interruzioni della comunicazione (competenza strategica). Wesche e Skehan descrivono alcuni principi che ribaltano il CA: le attività richiedono un'interazione frequente tra gli studenti o gli interlocutori per scambiare informazioni e risolvere problemi. Utilizzare testi autentici (non pedagogici) e attività di comunicazione legate a contesti "reali", spesso enfatizzando i collegamenti tra modalità e canali scritti e parlati. Gli approcci incentrati sul discente tengono conto del suo background, dei suoi bisogni linguistici e dei suoi obiettivi e generalmente consentono ai discenti una certa creatività e un ruolo nelle decisioni didattiche

### ■ 7.3 INSEGNAMENTO DELLE LINGUE BASATO SUI COMPITI (TBLT)<sup>9</sup>

L'approccio Task-based Learning and Teaching (TBLT) mira a riportare al centro del processo di acquisizione linguistica l'uso, l'aspetto comunicativo dell'apprendimento e soprattutto l'apprendente. Il TBLT si propone come contraltare ai metodi di insegnamento più tradizionali in cui prevale la struttura di Presentazione, Pratica, Produzione (PPP). Al centro del metodo TBLT c'è la nozione di "compito", considerato come "un'attività in cui una persona si impegna per raggiungere un obiettivo e che richiede l'uso della lingua" (Van den Branden, 2006, p. 4). La progettazione di un'attività basata su un compito comporta tre diversi passaggi che rappresentano le fasi di produzione, analisi e pratica (Pona, 2020, p. 6). In primo luogo, durante la fase di "pre-compito" l'insegnante presenta il compito e i vari passaggi necessari per realizzarlo, modelli, parole e attività che stimolano le conoscenze pregresse degli studenti. In secondo luogo, inizia la vera e propria "fase del compito", in cui gli studenti sono incoraggiati a realizzare il compito e a raggiungere l'obiettivo utilizzando le loro conoscenze linguistiche individuali e collettive e le loro risorse extralinguistiche. Questa fase si articola in due momenti distinti: inizialmente, i contenuti vengono introdotti attraverso l'ausilio di materiale autentico con l'obiettivo di familiarizzare gli studenti con il contenuto linguistico fornito dall'input; le attività relative all'input possono richiedere un uso non consapevole delle strutture linguistiche o essere attività incentrate sulla forma (Biriello, Odelli, & Vilagrasa, 2017, p. 207). Successivamente, gli studenti sono liberi di utilizzare le proprie risorse linguistiche per raggiungere l'obiettivo fissato dal compito. In terzo luogo, c'è la fase "post-compito", in cui hanno luogo la revisione e il feedback.

### ■ 7.4 APPRENDIMENTO ASSISTITO AL COMPUTER (CALL)<sup>10</sup>

L'apprendimento linguistico assistito dal computer (CALL) è un approccio all'insegnamento e all'apprendimento in cui il computer e le risorse basate sul computer vengono utilizzati per presentare e progettare contenuti didattici, valutare le competenze linguistiche acquisite, supportare un libro di testo cartaceo, ricercare materiali aggiuntivi e applicazioni ICT per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue, che di solito includono un elemento interattivo sostanziale e l'uso di ambienti virtuali per l'apprendimento a distanza. La CALL ha lo scopo di facilitare il processo di apprendimento delle lingue e di aiutare gli studenti a rafforzare ciò che è stato appreso in classe o a sostenere l'autoapprendimento (Polat, 2017). Le importanti innovazioni nel campo della multimedialità e di Internet negli anni 2000 hanno gettato una nuova luce sugli approcci e sulle strategie pedagogiche nell'insegnamento delle lingue. La tecnologia ed Internet offrono agli insegnanti e agli studenti di lingue una serie di opportunità per progettare e includere una varietà di materiali e strumenti basati sul web nei contesti di apprendimento linguistico, cosa che non può essere fatta con il libro di testo o altri tipi di materiali. Tra questi vi sono:

- attività comunicative, come simulazioni interattive utilizzando programmi grafici, video karaoke, presentazioni orali, descrizione di una sequenza di eventi rappresentati in immagini, espressione di un'opinione utilizzando sondaggi o questionari online, labirinti d'azione, giochi;
- pratiche grammaticali, come esercizi di riempimento di lacune, scelta multipla, esercizi di riordino;
- apprendimento e pratica del vocabolario, come cruciverba, wordspin, progettazione di flashcard, jumble alfabetico, scrabble, quiz, total-cloze;

9. La versione lunga di questo approccio è stata elaborata da COSPE

10. La versione lunga di questo approccio è stata elaborata e implementata da VHS.



## ■ 7.5 APPRENDIMENTO INTEGRATO DI LINGUA E CONTENUTO (CLIL)<sup>11</sup>

CLIL è l'acronimo di Content and Language Integrated Learning (apprendimento integrato di lingua e contenuto). Si tratta di un approccio all'apprendimento: gli studenti studiano una materia (letteratura, storia, scienze) e allo stesso tempo utilizzano un'altra lingua, come l'inglese, acquisendo un vocabolario pertinente e competenze nella lingua straniera. Una materia si integra nell'altra. Il CLIL comporta un triplice ruolo della lingua: lingua dell'apprendimento, lingua per l'apprendimento, lingua attraverso l'apprendimento (Coyle, 2007). Il CLIL favorisce l'integrazione di una lingua straniera con una o più materie scolastiche, aumentando l'efficienza e l'efficacia dell'apprendimento, la qualità della comprensione e la padronanza della lingua studiata. Il CLIL aumenta l'interesse e la motivazione: da uno stile di insegnamento frontale della lingua monotono, noioso e persino frustrante, la lezione quotidiana può trasformarsi in una modalità interessante per imparare una lingua straniera e studiare contemporaneamente una materia curricolare non linguistica. Il CLIL contribuisce anche al bilinguismo e migliora la comunicazione interculturale. Il CLIL ha un impatto positivo sull'acquisizione delle conoscenze di contenuto da parte degli studenti. È necessario fornire una formazione adeguata agli insegnanti (soprattutto a quelli nuovi) affinché siano competenti nell'insegnamento attraverso l'approccio CLIL. I progettisti dei programmi di studio dovrebbero considerare il grande valore di questo tipo di insegnamento e produrre materiale didattico affidabile. L'applicazione dei programmi CLIL nell'insegnamento della L2 non deve essere una tendenza, ma un must per il miglioramento delle qualifiche degli insegnanti e delle capacità di apprendimento degli studenti.

## ■ 7.6. APPRENDIMENTO LINGUISTICO COOPERATIVO (ALC)<sup>12</sup>

L'apprendimento cooperativo è spesso descritto come un modo per "strutturare un'interdipendenza positiva" (Prasetyo, 2012). Come approccio educativo, consiste nel dividere la classe in diversi gruppi per cooperare nello svolgimento di un compito specifico. In questo senso, ovviamente, questo approccio incoraggia la cooperazione rispetto all'individualità. In questo modo, si crea un trasferimento di competenze tra i membri del gruppo e ogni individuo beneficia di nuove competenze a seconda della natura del compito da svolgere. Il principio di base dell'apprendimento cooperativo è che tutti hanno successo quando il gruppo ha successo. Secondo McGroarty (1989), ci sono sei vantaggi principali nell'utilizzo dell'approccio cooperativo nell'insegnamento L2. Di tutti questi benefici, due sono di tipo linguistico, due di tipo curricolare e due di tipo sociale: aumento della frequenza e della varietà della pratica della seconda lingua attraverso diversi tipi di interazione; possibilità di sviluppare o utilizzare la prima lingua in modi che supportano lo sviluppo cognitivo e l'aumento delle competenze nella seconda lingua; opportunità di integrare la lingua con l'insegnamento dei contenuti; inclusione di una maggiore varietà di materiali curricolari per stimolare l'uso della lingua e l'apprendimento dei concetti; libertà per gli insegnanti di lingue di padroneggiare nuove competenze professionali, in particolare quelle che enfatizzano la comunicazione; opportunità per gli studenti di agire come risorse l'uno per l'altro e, quindi, di assumere un ruolo più attivo nell'apprendimento. Come descritto da Bedregal-Alpaca et al. (2020), "le attività svolte in gruppo o in team sono cooperative quando si verificano una serie di condizioni, note come elementi di apprendimento cooperativo": Gruppi eterogenei; Interdipendenza positiva; Responsabilità individuale e di gruppo; Pari opportunità di successo; Interazione tra promotori; Elaborazione cognitiva delle informazioni; Uso di abilità cooperative; Valutazione individuale e di gruppo.

11. La versione lunga di questo approccio è stata elaborata da Angela Metallinou, Centro interortodosso - Grecia.

12. La versione lunga di questo approccio è stata elaborata da Guarani.



## 8. Raccomandazioni su strategie e buone pratiche



Secondo il *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* della Commissione europea, lo stile di vita europeo è inclusivo. L'integrazione e l'inclusione sono fondamentali per le persone che arrivano in Europa, per le comunità locali, per il benessere a lungo termine delle nostre società e per la stabilità delle nostre economie. Se vogliamo aiutare le nostre società e le nostre economie a prosperare, dobbiamo sostenere tutti coloro che fanno parte della società, e l'integrazione è un diritto e un dovere per tutti. Per lo stesso Piano d'azione, l'apprendimento della lingua del Paese ospitante è fondamentale per riuscire a integrarsi. Combinare la formazione linguistica con lo sviluppo di altre competenze o esperienze lavorative e con misure di accompagnamento si è rivelato particolarmente efficace per migliorare l'accesso e i risultati della formazione linguistica. Infine, acquisire il prima possibile una comprensione delle leggi, della cultura e dei valori della società di accoglienza, ad esempio attraverso corsi di orientamento civico, è fondamentale per la piena partecipazione dei migranti alla società di accoglienza (Commissione europea, 2020).

In questa sezione, riprenderemo e riassumeremo i 4 obiettivi proposti dal *Piano d'Azione per l'Integrazione e l'Inclusione 2021-2027* e li illustreremo in termini di analisi dei bisogni linguistici e culturali per proporre successivamente approcci didattici innovativi e adeguati.

### ISTRUZIONE E FORMAZIONE

- Le persone in fase di migrazione partecipano a programmi completi di formazione linguistica e di orientamento civico che iniziano al momento dell'arrivo e li accompagnano lungo il loro percorso di integrazione.
- La formazione linguistica non dovrebbe fermarsi pochi mesi dopo l'arrivo. I corsi di lingua dovrebbero essere sostenuti anche per i corsi intermedi e avanzati e adattati alle esigenze dei diversi gruppi.
- Gli insegnanti dovrebbero essere meglio equipaggiati con le competenze necessarie, le risorse e il supporto per gestire classi multiculturali e multilingue a beneficio sia dei cittadini migranti che di quelli autoctoni.

### OCCUPAZIONE E COMPETENZE

- Molte persone che vivono l'esperienza della migrazione arrivano con competenze molto richieste dai nostri mercati del lavoro, ma spesso incontrano difficoltà nel vederle valorizzate e nel trovare un lavoro che rispecchi il loro livello di competenza.
- Le donne che vivono l'esperienza della migrazione sono particolarmente esposte al rischio di essere sovraqualificate per il loro lavoro, il che può portare al deprezzamento delle loro competenze.
- Facilitare il riconoscimento delle qualifiche acquisite nei Paesi terzi, promuovendone la visibilità e aumentando la comparabilità con le qualifiche europee/UE, offrendo al contempo corsi ponte per aiutare le persone a completare l'istruzione acquisita all'estero, è fondamentale per un'inclusione più rapida ed equa delle persone con background migratorio nel mercato del lavoro e consente loro di utilizzare appieno le proprie competenze e abilità. Ciò può anche aiutare le persone in migrazione a proseguire gli studi nel Paese ospitante, aumentando così il loro livello di partecipazione all'istruzione superiore e all'apprendimento permanente.



## SALUTE

- L'accesso insufficiente ai servizi sanitari può essere un ostacolo importante all'integrazione e all'inclusione, con ripercussioni su quasi tutti gli ambiti della vita, compresi l'occupazione e l'istruzione.
- Le persone in migrazione devono affrontare barriere specifiche e persistenti per accedere ai servizi sanitari, tra cui ostacoli amministrativi, timori legati all'incertezza sulla durata del soggiorno, discriminazione, mancanza di informazioni e di familiarità con il sistema sanitario e ostacoli linguistici e interculturali.

## ALLOGGIO

- L'accesso a un alloggio adeguato e a prezzi accessibili è un fattore determinante per il successo dell'integrazione.
- L'aumento dei prezzi degli alloggi, la carenza di alloggi sociali e a prezzi accessibili e la discriminazione sul mercato immobiliare rendono difficile trovare soluzioni abitative adeguate e a lungo termine per le persone con background migratorio.

Partendo da questi 4 obiettivi, suggeriamo di prendere in considerazione i domini del progetto migratorio e le possibili articolazioni dei bisogni linguistici dei migranti proposte da Vedovelli (2010).

**Tabella 7** - Domini e articolazione dei bisogni

Domini	Articolazione dei bisogni
Accoglienza e regolarizzazione	Trovare un centro di accoglienza per persone migranti Contattare un avvocato Presentare la domanda di regolarizzazione Ottenere i documenti per il soggiorno
Occupazione lavorativa	Trovare un lavoro Preparare un curriculum vitae Sostenere un colloquio di lavoro Integrazione sociale al lavoro Acquisire un vocabolario tecnico-specialistico Trova i corsi di qualificazione professionale
Alloggio	Trovare un alloggio Scrivere e leggere un annuncio per trovare casa Acquisire strumenti e competenze per una corretta gestione della casa
Salute e benessere	Conoscere la mappa del territorio Individuare i servizi nella zona Imparare a utilizzare i servizi Acquisire una terminologia specializzata
Istruzione e formazione	Individuare le strutture di formazione che offrono corsi di lingua Accesso ai corsi in orari compatibili con gli impegni di lavoro e familiari Possibilità di abbandonare e ricominciare i corsi di formazione Acquisire capacità di comunicazione verbale e non verbale Conoscenza della cultura del paese ospitante Riconoscimento delle qualifiche e delle competenze acquisite Formazione professionale



Domini	Articolazione dei bisogni
Socializzazione e tempo libero	Connettersi con nativi e compatrioti Rapporto con i mass media e i social network Individuare i luoghi di aggregazione con i nativi e i connazionali Ampliare le relazioni interpersonali con i nativi e i connazionali Identificare gli hobby e collegarli alle attività didattiche

Concludiamo questa sezione di raccomandazioni facendo riferimento alla *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM)*<sup>13</sup>. Si tratta di una nuova guida di riferimento sviluppata da un gruppo di esperti e dal Dipartimento Educazione del Consiglio d'Europa per sostenere ambienti di apprendimento di alta qualità per i migranti non alfabetizzati o scarsamente alfabetizzati. Come abbiamo osservato in queste Linee guida, i migranti non alfabetizzati o scarsamente alfabetizzati, secondo il Consiglio d'Europa, hanno esigenze educative specifiche, in quanto devono apprendere una seconda lingua mentre imparano a leggere e scrivere per la prima volta o sviluppano competenze alfabetiche di base in un alfabeto o in un sistema di scrittura a volte diverso da quello che hanno imparato precedentemente. Quando si tratta di corsi di lingua o di conoscenza della società, queste esigenze vengono raramente prese in considerazione e a questo gruppo di migranti viene offerto un numero di ore sufficiente per raggiungere il livello linguistico richiesto (Consiglio d'Europa, 2022). Per questo motivo, LASLLIAM mira a sostenere gli educatori linguistici, i progettisti di programmi di studio e i responsabili delle politiche linguistiche nel loro sforzo di progettare, implementare, valutare e migliorare i programmi di studio, i sillabi e i materiali didattici adattati alle esigenze specifiche degli studenti. Anche se molti dei nostri intervistati erano diplomati e laureati, la nostra indagine evidenzia le gravi conseguenze di un'offerta formativa insufficiente per gli adulti non alfabetizzati o poco alfabetizzati. Come ricorda bene il rapporto LASLLIAM, questo gruppo vulnerabile di migranti adulti raramente riceve un'istruzione adeguata sia in termini di ore di lezione che di approcci didattici mirati, mentre molto spesso viene loro richiesto di superare un test scritto obbligatorio (Consiglio d'Europa, 2022). Considerando le esigenze specifiche dei nostri intervistati e quelle di molti migranti adulti che risiedono nei quattro Paesi partner del progetto ALL-IN, i descrittori, le attività linguistiche e le risorse per l'insegnamento dell'alfabetizzazione e della seconda lingua illustrati nel rapporto LASLLIAM sono un buon punto di partenza per fornire un supporto pratico per l'efficace attuazione della politica e per incoraggiare le buone pratiche e l'alta qualità nell'offerta di corsi di lingua. Per ulteriori informazioni, invitiamo i lettori a consultare direttamente il rapporto LASLLIAM. In questa sede ci limitiamo a proporre i descrittori della *Goal-Oriented Co-Operation* tratti dal rapporto.

"La Goal-Oriented Co-Operation si concentra su attività basate su compiti in cui al discente e all'interlocutore è richiesto di collaborare per raggiungere un obiettivo condiviso. Pertanto, i descrittori si riferiscono sia a contesti formali che informali. I concetti chiave resi operativi nella scala sono i seguenti:

- facilità di ascolto e di parola: come delineato nelle sezioni sulla ricezione e sulla produzione orale;
- complessità dell'istruzione: dall'agire su istruzioni di base, per lo più con il linguaggio del corpo, all'agire su istruzioni più complesse (ad esempio, che coinvolgono tempi, luoghi e numeri);
- grado di impegno e ruolo nell'interazione: dal rispondere a una proposta e successivamente chiedere e dare il permesso" (Consiglio d'Europa, 2022: 71).

13. <https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>





Tabella 8 - Cooperazione orientata agli obiettivi

		Personale	Publico	Occupazionale	Educativo
4	Può chiedere o dare autorizzazioni con frasi semplici	Es. durante una video chiamata con un amico	Es. in un ufficio pubblico ("Buongiorno, posso entrare, per favore?")	Es. con un cliente	Es. riferito ad un'azione ("Posso fermarmi ora?")
	<b>Può agire sulla base di semplici istruzioni riguardanti tempo, luogo, numeri, ecc.</b>	Es. aiutando i figli nel fare i compiti	Es. Dando indicazioni in un edificio ("Vada in quella sala e poi giri a sinistra")	Es. condividendo spazio e tempo di un impegno lavorativo	Es. cooperando nella progettazione di compiti come giochi linguistici
	<b>Può comprendere indicazioni ed istruzioni fornite chiaramente e lentamente e seguirle</b>	Es. rispondendo ad un amico	Es. aiutando un passante ("Dov'è l'ospedale?")	Es. per un cambio di turno	Es. impegnandosi in una semplice attività teatrale
3	Può chiedere e dare permesso con frasi brevi e semplici ("Posso?")	Es. ad un vicino ("Prego, entra")	Es. allo sportello immigrati	Es. per una pausa con un collega di lavoro durante lo svolgimento di un lavoro insieme	Es. andando in bagno durante la lezione
	Può interagire in un contesto familiare usando frasi brevi e semplici con parole comuni	Es. lasciare un messaggio nella segreteria telefonica ("Richiamo più tardi")	Es. seguendo le indicazioni stradali ("Dritto, poi gira a destra")	Es. esponendo un problema durante un incontro del gruppo di lavoro ("Questo non funziona")	Es. in un gruppo in un ambiente per l'apprendimento
2	Può agire con semplici istruzioni e parole comuni, accompagnandosi con la gestualità (es. "A sinistra")	Es. dove trovare l'interruttore nella scala condominiale	Es. semplici procedure per obliterare il biglietto dell'autobus ("Mettilo qui")	Es. nominando l'oggetto di cui si parla per un problema di lavoro ("La porta rotta")	Es. evidenziando la mancata comprensione ("Non ho capito")
1	Può dare autorizzazione rispondendo Sì o No	Es. ad un amico (Posso? "Sì")	Es. in coda alla biglietteria	Es. ad un collega	Es. in un semplice gioco di ruolo con l'insegnante
	Può agire sulla base di indicazioni date principalmente con la gestualità, accompagnandole con parole singole (Es. "Aiuto!")	Es. con un vicino	Es. per scendere dall'autobus ("Permesso")	Es. Domandando aiuto in una situazione lavorativa	Es. indicando di aver compreso un esercizio ("OK")
	Può rispondere ad una proposta con Sì o No	Es. rifiutando da bere ("No")	Es. accettando un appuntamento	Es. accettando di pranzare con un collega ("Yes")	Es. accettando un compito in un'attività tra pari ("D'accordo")

Fonte: Alfabetizzazione e apprendimento di una seconda lingua per l'integrazione linguistica dei migranti adulti (CoE, 2022:71)

Combinando i descrittori LASLLIAM con i bisogni linguistici dei nostri intervistati, la tabella 9 presenta alcune proposte didattiche adatte ai migranti adulti. Le proposte emerse attraverso queste linee guida saranno il punto di partenza dell'IO2 del progetto ALL-IN.



**Tabella 9** - Esigenze linguistiche degli adulti che vivono la migrazione in vari contesti sociali: alcune proposte didattiche.

Domini	Articolazione dei bisogni	Tipo di testo	Atti comunicativi	Attività linguistiche
Accoglienza e regolarizzazione	Trovare un centro di accoglienza per immigrati	Parlare faccia a faccia ...	Chiedere Ringraziare	Unità didattiche sui saluti, sui servizi offerti e sulle lingue e culture del paese ospitante ...
	Consegnare la documentazione per il permesso di soggiorno	Parlare faccia a faccia Moduli ...	Chiedere spiegazioni Leggere testi tecnico-specialistici Scrivere testi tecnico-specialistici Compilazione di moduli Spiegare Argomentare	
Occupazione	Trovare un lavoro	Annunci di lavoro Parlare faccia a faccia Parlare al telefono Videochiamata parlante Moduli Curriculum vitae Lettera formale ...	Leggere gli annunci di lavoro Chiedere informazioni Comprendere brevi testi Leggere testi tecnico-specialistici Scrivere testi tecnico-specialistici Compilazione di moduli Spiegare Argomentare Redigere un curriculum vitae Sostenere un colloquio di lavoro Sostenere un colloquio di lavoro telefonico o in teleconferenza Inviare una domanda di lavoro Comprendere un contratto di lavoro	Unità didattiche sulle relazioni interpersonali e per lo sviluppo di un vocabolario legato al lavoro; corsi brevi per lo sviluppo di competenze linguistiche specialistiche ...
Alloggio	Trovare un alloggio	Parlare faccia a faccia Annunci Parlare al telefono Videochiamata parlante Locazione Lettera formale Moduli	Chiedere spiegazioni Spiegare Descrivere Argomentare Presentarsi Sostenere un colloquio telefonico o in teleconferenza Scrivere e inviare una lettera formale Scrivere e inviare un'e-mail formale Capire un contratto di locazione	Unità didattiche per la comprensione degli annunci e l'acquisizione del lessico specialistico ...



Domini	Articolazione dei bisogni	Tipo di testo	Atti comunicativi	Attività linguistiche
<b>Alloggio</b>	Gestire una casa	Fatture Sanzioni Lettera formale Istruzioni per l'uso degli elettrodomestici ....	Segnalare i guasti Comprendere il discorso burocratico Presentare un reclamo Fare un appello Sostenere un colloquio telefonico o in teleconferenza Scrivere e inviare una lettera formale Scrivere e inviare un'e-mail formale Leggere testi tecnico-specialistici Scrivere testi tecnico-specialistici	Unità didattica sulle atti-vità lessicali: gestione della casa, del cibo e della spesa ...
<b>Salute e benessere</b>	Localizzare i servizi sanitari sul territorio	Piano della città Opuscoli informativi Siti web e applicazioni Parlare faccia a faccia Parlare al telefono Videochiamata parlante Moduli Segnaletica ospedaliera Prescrizione ....	Chiedere spiegazioni Chiedere aiuto Descrivere un dolore Argomentare Comprendere il linguaggio medico Consultare un medico al telefono (per telefono o in teleconferenza) Acquistare medicinali	Unità didattica sanitaria incentrata sul funzionamento dei servizi sanitari, sulla prevenzione e sull'interazione medico-paziente. ...
<b>Socializzazione e tempo libero</b>	Ampliare le relazioni interpersonali	Invitare Ascoltare Scrivere, Discutere Scherzare Gestire i codici non verbali Raccontare barzellette Inviare messaggi Convincere	Momenti di aggregazione attraverso festival interetnici, rassegne cinematografiche, attività sportive, laboratori interculturali, cerimonie religiose...	Giochi di ruolo, approccio fisico totale, attività con l'uso del cinema, della musica, attività di apprendimento all'aperto...

Fuente: ALTE, Consejo de Europa (2020)



## Riferimenti

- Adler, A. & R. Beyer (2018). Languages and language politics in Germany (Sprachen und Sprachpolitik in Deutschland). In G. Stickel (ed.), *National Language Institutions and National Languages 221–42. Contributions to the EFNIL Conference 2017* in Mannheim. Budapest: Hungarian Academy of Science, Research Institute for Linguistics.
- Ager, D. (2001). *Motivation in Language Planning and Language Policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1): 3–17.
- Asher, J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal*, 50(2): 79–84.
- Barni M. (2010). Se la lingua e la sua verifica diventano strumenti di potere, Intervista [www.meltingpot.org](http://www.meltingpot.org)
- Barni, M., A. Villarini (2001). *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milano: Franco Angeli.
- Beacco, J.C., D. Little & C. Hedges (2014). *Linguistic integration of adult migrants: Guide to policy development and implementation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bedregal-Alpaca, N., A. Padron-Alvarez, E. Castañeda-Huaman & V. Cornejo-Aparicio (2020). Design of cooperative activities in teaching-learning university subjects: Elaboration of a proposal. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(4).
- Benavides, J. (1999). Exploring materials and activities for CALL. *HOW, a Colombian Journal of Teachers of English*, (5): 63–69.
- Benyo, A. (2020). CALL in English Language Teaching. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29 (3s): 1390–1395.
- Biriello, M., E. Odelli & A. Vilagrasa. (2017). A lezione con i task: fra teoria e operatività. *ELLE*, 6(2): 199–215.
- Borro, I. (2018). L'insegnamento della grammatica nella didattica per task. TBLT e PPP. In D. N. Cortés Velásquez (ed.), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Roma: RomaTrePress, 25–48.
- Byram, M. (2000). Total Physical Response. In M. Byram & A. Hu (eds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 631–633.
- Canale, M., Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to Second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1): 1–48.
- Caon, F. (a cura di) (2017). *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino: Loescher.
- Caon, F. & C. Meneghetti. (2017). Il task-based approach nella classe ad abilità differenziate. *ELLE*, 6(2): 217–235.
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: E.A Soler, M.S Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, 41–57.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Council of Europe (2022). *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Cortés Velásquez, D. & E. Nuzzo. (2018). La didattica con i task: principi, applicazioni, prospettive. In D. Cortés Velásquez & E. Nuzzo (eds.), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Rome: RomaTrePress, 13–40.
- Coyle, D. (2007). The CLIL quality challenge. In D. Marsh & D. Wolff (eds.), *Diverse Contexts-Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt/Main: Peter LangPub.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Darn, S. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL): A European overview*. ERIC Education Resources Information Center.
- Demetrio, D., G. Favaro (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Diadori, P., M. Palermo, D. Troncarelli (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Diadori, P. (a cura di) (2001). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- Doughty, C. J., M.H. Long (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Elt World Wiki, n.d. CALL: Computer Assisted language learning. [https://elt.fandom.com/wiki/CALL:\\_Computer\\_Assisted\\_Language\\_Learning#Advantages\\_of\\_CALL\\_\(motivation\\_and\\_authenticity\)](https://elt.fandom.com/wiki/CALL:_Computer_Assisted_Language_Learning#Advantages_of_CALL_(motivation_and_authenticity))
- European Commission (2007). *White Paper on Sport*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2008). *A rewarding challenge. How language diversity could strengthen Europe*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2010). *How to learn languages*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2020). *Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027 of the European Commission*. Brussels: European Commission.
- Freddim G. (1990). *Azione, gioco, lingua*. Padova: Liviana
- Gardner, R. C., W. Lambert (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (1988). *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*. Bologna: Il Mulino.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Integrating Digital Education in Adult Language Teaching (2019). *European profile of a digitally competent language teacher*: <http://platform.ideal-project.eu/digital-competence-profile>.



- Isaac, M. L. (2012). "I Hate Group Work!" Social Loafers, Indignant Peers, and the Drama of the Classroom. *English Journal*, 101(4): 83-89.
- Kiliçkaya, F., G. Seferoğlu (2013). The impact of CALL instruction on English language teachers' use of technology in language teaching. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition - Jsmula*, 1(1): 20-38
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training. In K. Hyltenstam & M. Piennemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 77-100.
- Machetti, S., R. Siebetchu (2017). *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Maddii, L. (a cura di) (2004). *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: Edilingua.
- Marsh, D., P. Mehisto, D. Wolff, M. J. Frigols Martin (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- McGroarty, M. (1989). The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. *NABE Journal*, 13(2): 127-143.
- Migliorini, B. (1941). *La lingua nazionale. Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*. Firenze: Le Monnier.
- Nunan, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. London: Penguin English.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context Boston*. Boston, MA: Heinle & Heinle: 116-118.
- Ozturk, N. (2013). Using CALL in language teaching and learning, in consideration of its strengths and limitations. *Journal of European Education*, 3(1): 36-41.
- Papadopoulou, I. & E. Agathokleous (2020). CLIL in Second Language Education: A Pilot Project with Immigrant Students in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1): 76-86.
- Paternostrò, G. & A. Pelliteri. (2014). Insegnare l'interazione, insegnare attraverso l'interazione. Il caso del task-based language learning and teaching. In A. Arcuri & E. Mocciaro (eds.), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*. Palermo: Scuola di lingua italiana per Stranieri, 285-314.
- Polat, M. (2017). CALL in Context: A brief historical and theoretical perspective. *Issues and Trends in Educational Technology* ,5(1): <https://journals.uair.arizona.edu/index.php/itet/article/view/20312/19939>.
- Pona, A. (2020). Modelli operativi nella didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera. *ElleDue*, 5: 4-8.
- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prasetyo, S. (2012). The Usage of Teams Games Tournament Method in Teaching Vocabulary In Elementary School. Universitas Muhammadiyah Purworejo.
- Rastelli, S. (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci editore.
- Richards, J., & T. Rodgers, (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Sanako, (n.d.). *Technology in language teaching and learning*: <https://sanako.com/technology-in-language-teaching-and-learning>.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2): 300-313.
- Siebetchu, R. (2016). Insegnare l'italiano ai calciatori stranieri. In A. De Marco (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra Edizioni, 307-316.
- Siebetchu, R. (2020a). From sociolinguistics to language teaching in Football. In R. Siebetchu (a cura di), *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi. Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports*. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena, 3-38
- Siebetchu, R. (2020b). Strategie didattiche nelle classi plurilingui. Una sperimentazione in contesto sportivo. *Italiano LinguaDue*, 2: 390-403.
- Siebetchu, R. (a cura di) (2020c). *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi. Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports*. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- Sorensen, S. M. (1981). *Group-Hate: A Negative Reaction to Group Work*. Minneapolis, MN: Annual Meeting of the International Communication Association.
- Stevenson, P. & L. Schanze (2009). Language, migration and citizenship in Germany: discourses on integration and belonging. In G. Extra, M. Spotti & P. Van Avermaet (eds.) *Language Testing, Migration and Citizenship*. (Advances in Sociolinguistics) London, GB: Continuum, 87-106.
- Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Van Avermaet, P. & L. Rocca (2013). Language testing and access. In E. D. Galaczi & C. J. Weir (Eds.) *Exploring language frameworks. Proceedings of the ALTE Kraków Conference, July 2011*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 11-44.
- Van den Branden, K. (Ed.) (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri: la prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M., R. Siebetchu (2017). 60 anni di politica linguistica dell'Unione Europea. In (a cura di) B. Coccia, F. Pittau, *La dimensione sociale dell'Europa. Dal Trattato di Roma ad oggi*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, 127-132.
- Vertovec, S. (2015). Introduction: Migration, Cities, Diversities 'Old' and 'New'. In S. Vertovec. (eds) *Diversities Old and New. Global Diversities*. London: Palgrave Macmillan.
- Vigers, D. & Mar-Molinero C. (2009) *Spanish language ideologies in managing immigration and Citizenship*. In G. Extra, M. Spotti & P. Van Avermaet (eds.) *Language Testing, Migration and Citizenship*. (Advances in Sociolinguistics) London, GB: Continuum,
- Watson, R. (2010). *Future minds: How the digital age is changing our minds, why this matters, and what we can do about it*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Wesche, M. B. & P. Skehan. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford*



*handbook of applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press, 207-228.

Wiseman, J. (2018, July 25). *What is Content and Language Integrated Learning?* In *Pearson English, Blog*: <https://www.english.com/blog/content-and-language-integrated-learning/>.

Wittgenstein, L. (1953 [1967]). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.

Zemach, D. (2021, August 21). What Are the Benefits of CLIL in Bilingual Education? In *Bridge Universe, Blog*: <https://bridge.edu/tefl/blog/benefits-of-clil/>

## Collegamenti

<http://www.jstor.org/stable/23478724>

<https://doi.org/10.2307/411160>

[https://doi.org/10.1016/0346-251X\(81\)90065-8](https://doi.org/10.1016/0346-251X(81)90065-8)

<https://www.jstor.org/stable/322091>

[https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3)<http://www.jstor.org/stable/44488150><http://www.jstor.org/stable/44135002>

<https://www.english-efl.com/wp-content/uploads/pdf/CLIL-EN.pdf>

## Appendici

Appendix 1 Questionnaire addressed to adults experiencing migration

Appendix 2 Questionnaire addressed to language teachers and linguistic-cultural mediators







Co-funded by  
the European Union