

DIDATTICA E RICERCA

La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica

IO

Direttore

Vanna GHERARDI

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Comitato scientifico

Miguel Ángel ZABALZA BERAZA

Universidade de Santiago de Compostela

Mario CASTOLDI

Università degli Studi di Torino

Vlatka DOMOVIĆ

University of Zagreb

Roberta CARDARELLO

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Hans-Georg KOTTHOFF

Università di Friburgo

Tuulenmäki ANSSI

Aalto University

DIDATTICA E RICERCA

La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica



Teoria e pratica sono due ambiti strettamente connessi in qualsiasi settore di studi. Ancora di più nelle Scienze dell'educazione. Il circolo virtuoso didattica–ricerca–didattica è ciò che promuove negli insegnanti un atteggiamento consapevole e riflessivo, teso a interpretare e orientare le situazioni che contribuisce a determinare. L'urgenza è quella di impedire, da un lato, lo scadere della pratica didattica, dell'improvvisazione e dello spontaneismo, dall'altro, la riduzione di essa a mera applicazione di norme e procedure.

L'insegnante, inteso come professionista e collaboratore imprescindibile per la ricerca scientifica, possiede quella decisionalità didattica che gli permette in ogni momento di ricostruire il processo attraverso cui ha ottenuto determinati risultati. In questo modo egli diviene produttore di cultura didattica e di luoghi della formazione, centri di ricerca, contesti in cui si contribuisce a costruire un sapere didattico.

Quest'opera è stata realizzata nell'ambito di un Progetto finanziato dalla Regione Emilia-Romagna a seguito di un accordo istituzionale con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna

pdf open access con la licenza Creative Commons Attribuzione 4.0
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.it>)

Classificazione Decimale Dewey:

372.6521 (23.) EDUCAZIONE ELEMENTARE. LINGUE STRANIERE E ISTRUZIONE BILINGUE.
Inglese come seconda lingua

LICIA MASONI, ALESSANDRA ROSA, ANDREA CIANI

“SENTIRE” L'INGLESE NELLA FASCIA DI ETÀ 0-3-6

UNA RICERCA-FORMAZIONE CON NIDI E SCUOLE
DELL'INFANZIA DELL'EMILIA-ROMAGNA





ISBN
979-12-218-2361-5

PRIMA EDIZIONE
ROMA 15 GENNAIO 2026

*Questo volume è dedicato a chi ha
contribuito a questo Progetto, in
particolar modo al personale educa-
tivo e docente, ai bambini, alle
bambine e alle loro famiglie*

9 Introduzione

Parte I

Quadro teorico di riferimento

15 Capitolo I (di Licia Masoni)

Educazione bilingue ed educazione linguistica nell'infanzia e nel contesto del Progetto

1.1. Il contesto del Progetto, 15 – 1.2. Educazione linguistica con lingue diverse dall'italiano, 17 – 1.3. Le lingue dei bambini e l'educazione bilingue, 19 – 1.4. L'inglese nello zeroesi, 20 – 1.5. L'educatrice/insegnante come *language policy maker*, 22 – 1.6. Percorsi di Formazione: bilinguismo ed educazione linguistica, 25

31 Capitolo II (di Licia Masoni)

Il Progetto "Sentire" l'inglese nella fascia d'età 0-3-6

2.1. "Sentire" l'inglese nella fascia d'età 0-3-6: aspetti innovativi del Progetto, 31 – 2.2. La figura dell'educatore/insegnante e le dimensioni della sua professionalità, 32 – 2.3. Il medium libro, il metodo e i materiali, 34 – 2.4. Il percorso di formazione sul metodo, 39 – 2.4.1. *Il monte ore di formazione*, 41 – 2.5. Le figure di supporto: formatori e ambasciatori, 43 – 2.6. Le lingue dei bambini, 44 – 2.7. Approfondimenti su "Sentire" l'inglese nella fascia d'età 0-3-6, 45

Parte II

Impianto ed esiti della ricerca

49 Capitolo III (di Andrea Ciani)

L'impianto metodologico della ricerca

3.1. Il progetto "Sentire" l'inglese 0-3-6 e l'approccio di Ricerca-Formazione, 49 – 3.2. Aspetti metodologici del disegno pre-sperimentale, 50 – 3.2.1. *Le ipotesi*, 52 – 3.2.2. *Le rilevazioni*, 53 – 3.2.3. *Gli strumenti*, 54 – 3.2.4. *Le realtà e le persone coinvolte e le analisi svolte*, 54

57 Capitolo IV (di Alessandra Rosa)

Prima annualità del Progetto: lo studio esplorativo

4.1. Obiettivi dello studio esplorativo, 57 – 4.2. Strumenti di rilevazione, 58 – 4.3. Il primo questionario (Q1): principali risultati, 59 – 4.3.1. *Caratteristiche e background linguistico dei rispondenti*, 59 – 4.3.2. *Esperienze in merito all'uso di lingue straniere nel contesto lavorativo*, 62 – 4.4. Il secondo questionario (Q2): principali

risultati, 64 – 4.4.1. *Applicazione delle strategie e dei materiali proposti nel percorso formativo*, 64 – 4.4.2. *Percezioni sul progetto*, 70 – 4.5. *Riflessioni a partire dagli esiti dello studio esplorativo*, 74

77 Capitolo V (di Alessandra Rosa)

Seconda annualità del Progetto: gli esiti intermedi

5.1. Obiettivi e impianto delle rilevazioni, 77 – 5.2. Strumenti di rilevazione, 78 – 5.3. Principali risultati, 79 – 5.3.1. *Caratteristiche e background linguistico dei rispondenti*, 79 – 5.3.2. *Convinzioni sul bilinguismo e sull'educazione bilingue nella prima infanzia*, 84 – 5.3.3. *Esperienze in merito all'uso dell'inglese (e di altre lingue straniere) nel contesto lavorativo*, 95 – 5.3.4. *Applicazione delle strategie e dei materiali proposti nel percorso formativo*, 101 – 5.3.5. *Percezioni sul progetto*, 107

117 Capitolo VI (di Andrea Ciani)

Terza annualità del Progetto: un bilancio conclusivo

6.1. Obiettivi e impianto della rilevazione, 117 – 6.2. Lo strumento di rilevazione, 118 – 6.3. Principali risultati della terza annualità, 118 – 6.3.1. *Caratteristiche e background linguistico dei rispondenti*, 119 – 6.3.2. *La condizione e il punto di vista di chi ha aderito solo a partire dalla terza annualità*, 120 – 6.4. Il bilancio conclusivo del Progetto, 124 – 6.4.1. *L'implementazione dell'approccio e delle strategie di progetto da parte del personale educativo e docente*, 124 – 6.4.2. *La percezione delle reazioni dei bambini*, 125 – 6.4.3. *La soddisfazione generale verso il progetto*, 127 – 6.4.4. *La soddisfazione su aspetti specifici*, 129 – 6.5. La disponibilità a continuare ad applicare quanto appreso e sperimentato, 130 – 6.5.1. *Le possibili difficoltà*, 133 – 6.6. Una soddisfazione motivata. Cosa dicono alcune correlazioni sulla soddisfazione e sull'efficacia del progetto, 135 – 6.7. Oltre la soddisfazione. La comprensione della proposta metodologica del progetto, 137 – 6.8. I temi posti dai partecipanti: punti di forza e criticità del progetto, 142

145 *Conclusioni e prospettive*

151 *Bibliografia*

Introduzione

“Sentire” l’inglese (e altre lingue) nella fascia d’età 0-3-6 è un progetto di ricerca-formazione frutto di un accordo di collaborazione istituzionale tra la Regione Emilia-Romagna e il Dipartimento di Scienze dell’Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell’Alma Mater Studiorum Università di Bologna, approvato con Delibera della Giunta Regionale n. 1114 del 12 luglio 2021. La convenzione, con scadenza il 31 dicembre 2024, è da intendersi come linea di intervento nell’ambito del “Patto per il lavoro e per il clima”, che ha coinvolto amministrazioni pubbliche, imprese, università e associazioni di rappresentanza di privati per prospettare un’idea di futuro per le nuove generazioni. Il “Patto” riguarda una pluralità di obiettivi e azioni, tra i quali: il rafforzamento della rete dei servizi educativi e delle scuole dell’infanzia; la diffusione su tutto il territorio regionale di servizi educativi e scuole; l’abbattimento progressivo delle liste d’attesa e delle rette a carico delle famiglie; l’attenzione alla qualità dell’offerta dell’intero sistema integrato; l’innalzamento delle competenze linguistiche di tutta la comunità, a partire dai più piccoli; l’estensione delle esperienze di avvicinamento alla lingua inglese partendo dai nidi e dalle scuole dell’infanzia della Regione. Successivamente, gli obiettivi strategici di questa linea di intervento sono confluiti negli Obiettivi/Goal dell’Agenda 2030.

Il Progetto mira a introdurre nella quotidianità dei nidi e delle scuole dell’infanzia aderenti le sonorità della lingua inglese, nonché di altre lingue significative per bambini, bambine e personale. Questo avviene tramite le voci rassicuranti di educatrici/educatori/insegnanti¹ che condividono la propria quotidianità con i più piccoli, professionisti e professioniste che si avvalgono delle proprie competenze specifiche e hanno seguito percorsi di formazione erogati dai docenti del Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Unibo, per favorire

¹ In questo volume, abbiamo generalmente fatto attenzione a non utilizzare il maschile o il femminile in modo esteso. Laddove, unicamente allo scopo di non appesantire la lettura, sono utilizzati solo il maschile o solo il femminile, la forma è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone di genere maschile, femminile o non binario.

l'avvicinamento ad altre sonorità attraverso un percorso mirato e multidisciplinare.

Avviato nel settembre 2021, “*Sentire*” *l’inglese 0-3-6* ha coinvolto inizialmente 75 nidi (distribuiti nei 38 distretti regionali) candidatisi presso la Regione Emilia-Romagna per partecipare alla fase sperimentale, inaugurata da quattro ore di formazione online in un periodo ancora segnato dalla pandemia. Nel 2022, il numero dei servizi partecipanti è aumentato fino a 304, con l’adesione di altri 180 nidi ai quali si sono unite 49 scuole dell’infanzia, che hanno proseguito la sperimentazione fino al 2024.

Durante i tre anni di sperimentazione, il percorso di formazione e accompagnamento del personale, nonché l’impianto di monitoraggio del Progetto e l’analisi dei dati raccolti, hanno richiesto la sinergia di più campi di ricerca. Nel Comitato Scientifico del Progetto, composto interamente da docenti Unibo, sono confluiti esperti di diverse discipline: Lingua inglese (Licia Masoni², Gabriele Azzaro, Paola-Maria Caleffi, Linda Vacondio³, Francesca La Morgia); Psicologia dello sviluppo e dell’educazione (Alessandra Sansavini, Annalisa Guarini, Mariagrazia Zuccarini); Pedagogia sperimentale (Alessandra Rosa, Andrea Ciani); Didattica e pedagogia speciale (Lucia Balduzzi, Arianna Lazzari); Pedagogia interculturale (Ivana Bolognesi).

Il presente volume si concentra sul ruolo di educatrici, educatori e insegnanti in quanto figure deputate all’implementazione del Progetto, dando voce al loro operato attraverso l’analisi dei questionari da loro compilati nel corso delle tre annualità di sperimentazione. Tale analisi consente di restituire una visione articolata e plurale delle pratiche messe in atto, delle percezioni e delle riflessioni maturate nel tempo, contribuendo a una comprensione più profonda dell’impatto educativo del Progetto.

Il volume si compone di due parti. La prima parte, denominata “Quadro teorico di riferimento”, cura e approfondisce il framework teorico e la descrizione del Progetto che si fonda su di esso.

Più precisamente, il primo capitolo offre una panoramica generale delle basi teoriche che informano il Progetto con riferimento a una vi-

² Responsabile scientifica del Progetto.

³ Assegnista di ricerca sul Progetto dal 2021 al 2024.

sione critica di educazione linguistica e avvicinamento alla lingua inglese nella fascia 0-6: l'intento è quello di evidenziare le finalità educative del Progetto nel contesto di una più ampia riflessione su bilinguismo ed educazione bilingue nella prima infanzia.

Il secondo capitolo si concentra sulla descrizione pratica di *"Sentire" l'inglese 0-3-6*, illustrandone l'impianto metodologico, i materiali didattici impiegati, i riferimenti teorici che ne hanno orientato la progettazione, gli attori coinvolti e i percorsi formativi attivati a sostegno del personale educativo e docente.

La seconda parte del volume, "Impianto ed esiti della ricerca", che si articola dopo la definizione teorica e progettuale, si concentra sulla presentazione della ricerca effettuata sul Progetto e dettaglia le analisi e i risultati emersi nelle tre annualità, effettuando infine anche un bilancio conclusivo dell'esperienza.

Il terzo capitolo, che inaugura la seconda parte del volume, delinea l'impianto della ricerca, che è di tipo pre-sperimentale e con approccio di Ricerca-Formazione. Vengono affrontati gli aspetti metodologici che consentono di comprendere quali siano le variabili coinvolte nella sperimentazione, le ipotesi, gli strumenti e il piano delle rilevazioni effettuate.

Il quarto capitolo descrive gli esiti della prima annualità di avvio del Progetto, che è stata pensata in termini di studio esplorativo preliminare finalizzato alla raccolta di informazioni utili per una migliore messa a punto sia delle azioni di formazione, supervisione e supporto rivolte a educatrici/tori e insegnanti, sia dell'impianto di monitoraggio del Progetto in termini di procedure e strumenti di rilevazione.

Il quinto capitolo analizza i risultati della seconda annualità, caratterizzata dall'implementazione del disegno pre-sperimentale della ricerca e dunque da due rilevazioni: una iniziale (pre-test) e una finale (post-test). Tale annualità è da ritenere pivotale, così come l'ultima rilevazione del terzo anno, ai fini della riflessione sul cambiamento di convinzioni, disposizioni e pratiche del personale educativo e docente promosso dalla partecipazione al Progetto.

Il sesto capitolo presenta una "doppia prospettiva" di analisi: da un lato esamina la condizione e le percezioni di chi si è "aggiunto" al Progetto solo nella sua ultima annualità e, dall'altro, effettua un bilancio finale e conclusivo dell'esperienza. In questo senso, il capitolo offre una panoramica sulla soddisfazione di chi ha vissuto il Progetto

con una certa continuità e sulla motivazione e disponibilità a continuare ad applicare quanto appreso e sperimentato, evidenziando luci e ombre.

Quest'ultimo capitolo è strettamente collegato alle Conclusioni finali che, oltre a fare il punto sui principali esiti emersi in relazione agli obiettivi e alle ipotesi che hanno guidato la ricerca, tracciano prospettive ulteriori di proseguimento del Progetto, che intendono supportare continuità e monitoraggio a sostegno dell'autonomia degli operatori.

Ci auguriamo che la lettura di questo volume offra spunti e motivazioni per continuare a innovare all'interno dei servizi dedicati alla prima infanzia e nella scuola, esplorando sentieri e percorsi inediti e capaci – allo stesso tempo – di generare entusiasmo e nuove possibilità di apprendimento per le bambine e i bambini ma anche per educatrici, educatori e insegnanti.

Gli autori

PARTE I

QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

Educazione bilingue ed educazione linguistica nell'infanzia e nel contesto del Progetto

di Licia Masoni

1.1. Il contesto del Progetto

Oggi più che mai, un progetto di sperimentazione linguistica che prevede l'introduzione dell'inglese come lingua straniera deve necessariamente poggiare su una base di educazione linguistica in senso lato, partendo dai fondamenti delineati dalle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" e facendo riferimento a concetti imprescindibili della letteratura internazionale, quali *translanguaging*, che si riferisce alle pratiche linguistiche e ai processi di costruzione del significato propri dei bilingui che integrano l'uso di tutte le risorse linguistiche a disposizione (Otheguy et al., 2015), e *critical language pedagogy*, che analizza il ruolo del linguaggio nelle dinamiche di potere e nelle disuguaglianze sociali (Crookes, 2021).

Con l'incremento della varietà linguistica e culturale che caratterizza i servizi educativi e le scuole dell'infanzia, e alla luce di una crescente consapevolezza supportata da una più ampia diffusione di informazioni sul bilinguismo e sul significato di crescere bilingui e salvaguardare tale condizione, si impone una riflessione sulle pratiche educative e sulle politiche linguistiche da adottare.

Consapevoli dell'importanza della tutela di tutte le lingue, dei benefici del bilinguismo (Garraffa et al., 2020) e dei rischi associati al bilinguismo sottrattivo¹, non possiamo proporre l'introduzione dell'inglese nella sua veste egemonica di lingua internazionale, tale da soppiantare le lingue minoritarie. L'inglese non è, anche se si sente dire ogni giorno ed emerge anche dai questionari somministrati ai geni-

¹ Si verifica quando la trasmissione della lingua madre viene interrotta per ragioni che vanno dalla percezione di inutilità di una lingua (spesso in confronto a un'altra) alla sensazione (più o meno oggettiva) che la propria lingua sia malvista.

tori del Progetto, la lingua più importante del mondo. Al contrario, l'inserimento dell'inglese nei percorsi educativi richiede l'adozione di una prospettiva critica e inclusiva, capace di valorizzare la pluralità linguistica e promuovere pratiche pedagogiche che valorizzino le diversità (Henderson & Palmer, 2020) e scongiurino la creazione di disuguaglianze (Masoni, 2019). Infatti, come fa giustamente notare Tollefson (2000, p. 8), «at a time when English is widely seen as a key to the economic success of nations and the economic wellbeing of individuals, the spread of English also contributes to significant social, political and economic inequalities».

“Sentire” l’inglese nella fascia d’età 0-3-6 parte dall’idea che il nido e la scuola dell’infanzia, spesso primi luoghi in cui i bambini e le bambine vivono esperienze sociali più ampie, rappresentino contesti privilegiati per esplorare la realtà e la propria identità. In questi ambienti si può ricreare, in scala ridotta, la varietà di suoni che caratterizza la vita quotidiana in società, aiutando i più piccoli a familiarizzare con voci nuove, a comprendere che uno stesso concetto può essere espresso attraverso sonorità anche molto differenti da quelle di casa e di scuola, ma anche a ritrovare a scuola le sonorità familiari, indipendentemente dalla propria cultura d’origine.

L’inglese è la lingua principale utilizzata nel Progetto e nei materiali proposti, ma funge anche da esempio per l’introduzione di altre lingue attraverso il medium privilegiato della lettura, poiché il metodo e i materiali proposti possono essere adattati ad albi illustrati autentici in altre lingue (cfr. Capitolo 2). La decisione di partire dall’inglese nasce da motivazioni principalmente emotive, ma anche pratiche. Il termine “sentire”, posto tra virgolette nel titolo del progetto, ha un significato duplice: da un lato richiama l’ascolto (come si detaglierà nel prossimo capitolo), dall’altro evoca una dimensione emotiva, legata al rapporto personale che si sviluppa nel tempo con suoni che diventano familiari. L’obiettivo principale è far sì che i bambini si sentano sereni e aperti all’ascolto di lingue diverse dall’italiano all’interno dei servizi educativi e delle scuole, sfruttando la loro naturale predisposizione a recepire e comprendere suoni nuovi.

Introdurre questa lingua fin dalla prima infanzia, in un contesto tranquillo e privo di attese legate alla didattica e all’apprendimento formale, può aiutare a prevenire eventuali sentimenti negativi come ansia o frustrazione, i quali potrebbero invece emergere quando l’inglese diventerà materia scolastica obbligatoria. A ben guardare, pe-

rò, a questa dimensione si aggiunge il fatto che l'inglese non è più solo la lingua della comunicazione internazionale o una "futura materia di studio", ma una lingua che compare in una varietà di enunciati (da cartoni animati a pubblicità di giocattoli) a cui sono esposti bambini e bambine nella quotidianità. Poiché il contesto educativo non può essere separato dalle pratiche linguistiche e culturali dei bambini e delle loro comunità, è più che mai plausibile che al giorno d'oggi entri anche l'inglese nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia perché, lungi dal rappresentare un tentativo di anticipare degli apprendimenti, rappresenta un riflesso attuale della vita sociale e culturale dei bambini. A queste motivazioni si aggiunge inoltre il fatto che l'inglese può fungere da strumento di comunicazione con molti bambini che lo utilizzano in ambito familiare, come accade, ad esempio, in numerose famiglie di origine filippina.

Prima di illustrare nel dettaglio il Progetto, è tuttavia opportuno chiarire il quadro e il contesto in cui esso si colloca e le modalità con cui è stato sviluppato.

1.2. Educazione linguistica con lingue diverse dall'italiano

Dal punto di vista dell'inserimento dell'inglese, ma anche del lavoro sulle lingue dei bambini, il Progetto si colloca in un contesto di pratiche già da tempo attuate nei nidi e nelle scuole dell'infanzia. Si tratta di sperimentazioni dichiarate nei programmi, ma anche di pratiche non formalizzate, agite quotidianamente a discrezione dei coordinamenti, delle educatrici e delle insegnanti. Da anni, i servizi per la fascia 0-6 sono caratterizzati da una crescente diversità linguistica, trasformazione che sollecita una riflessione profonda sulle pratiche pedagogiche adottate. Nel quadro di tale riflessione, emerge l'importanza di promuovere approcci inclusivi che valorizzino l'uso flessibile e integrato delle lingue dei bambini, creando contesti educativi equi e culturalmente responsivi, capaci di sostenere lo sviluppo linguistico, cognitivo e identitario in ambienti multiculturali e multilingui.

In questa direzione si collocano anche le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* (2017), che incoraggiano educatrici, educatori e insegnanti a valorizzare il patrimonio linguistico dei bambini. In particolare, le linee guida riportano quanto segue (p. 13):

Avere attenzione per la lingua parlata nel contesto familiare costituisce la base per l'apprendimento della lingua italiana. Su questo aspetto è importante ricordarsi con le famiglie valorizzando tutte le possibilità di comunicazione. L'importanza della comunicazione diretta con i genitori che parlano lingue diverse richiede a educatori e insegnanti la disponibilità a mettersi in gioco, con un atteggiamento di curiosità e impegno, per sviluppare gradualmente nell'accoglienza quotidiana la capacità di comunicare in una lingua veicolare. Attirare l'attenzione sulle lingue, creare contesti nei quali si possono usare più lingue consente di riconoscere il patrimonio culturale di ogni bambino, di sviluppare abilità comunicative diversificate, di sollecitare curiosità ed esplorazioni di lingue diverse. L'esposizione a una pluralità di lingue negli anni durante i quali si costruisce il linguaggio apre alla comparazione e al transfer cognitivo, attiva i processi metalinguistici che sono strumento importante per il consolidamento strutturale della lingua materna e un'opportunità per mettere le basi di un atteggiamento linguistico positivo e aperto agli apprendimenti futuri, nonché l'acquisizione della lingua o delle lingue utilizzate nel Paese in cui si vive.

Si tratta di linee guida di grande rilievo che, a tutti gli effetti, rappresentano una sintesi dei principi dell'educazione plurilingue applicata al contesto zero-sei. In linea con i risultati della ricerca internazionale e nazionale, queste indicazioni promuovono l'inserimento di altre lingue, superando l'idea che possano generare confusione, e le collegano invece allo sviluppo armonioso del bambino sul piano emotivo e cognitivo. Dal punto di vista delle/gli educatrici/tori e insegnanti, le linee guida delineano una serie di compiti significativi: si richiede loro di mettersi in gioco in prima persona, individuando una lingua veicolare per la comunicazione con le famiglie e favorendo l'ingresso delle lingue dei bambini all'interno del servizio educativo.

Ma per quanto tempo devono rimanere le lingue delle famiglie all'interno della quotidianità del servizio? E soprattutto, come fare per inserirle nella quotidianità? E cosa succede quando si aggiunge anche l'inglese?

Nelle linee guida non si trovano indicazioni sulle modalità di inserimento delle lingue (diverse dall'italiano) o sui tempi di permanenza delle stesse nella pratica educativa quotidiana, in parte perché la visione di educazione linguistica che riportano è giustamente fluida. Sostengono infatti che «l'apprendimento di una lingua [...] avviene nella relazione, nella quotidianità dei gesti, nella condivisione di esperienze e nel dialogo: l'italiano si impara giocando, sperimentando, interagen-

do, ascoltando storie, esplorando la realtà circostante insieme agli altri bambini e agli adulti» (pp. 13-14).

Individuare la relazione come canale privilegiato per lo sviluppo linguistico è in linea con l'attenzione che le linee guida pongono sulle dimensioni della professionalità dell'educatrice/tore e dell'insegnante², e suggerisce che la capacità di mettere il bambino al centro, e di relazionarsi con esso, rimangono il cuore e il motore di ogni innovazione in ambito educativo, anche a livello linguistico. Ma se per molte/i educatrici/tori e insegnanti risulta naturale relazionarsi con i più piccoli attraverso l'italiano, non è sempre facile riportare queste indicazioni nella pratica quotidiana con altre lingue, e tra i professionisti dello zeroesi permangono interrogativi e dubbi (legati soprattutto alle modalità di inserimento delle lingue, non esplicitate nelle indicazioni) che non sempre favoriscono l'applicazione di politiche linguistiche veramente inclusive.

1.3. Le lingue dei bambini e l'educazione bilingue

Molti nidi e scuole dell'infanzia organizzano momenti dedicati alle lingue dei bambini e delle bambine: dalle letture dei genitori e dei nonni all'accoglienza dei genitori con un saluto nella loro lingua, oltre che attraverso l'uso veicolare di una lingua ponte come l'inglese o il francese, se conosciuta dalle educatrici/insegnanti. Le lingue entrano nei servizi da molto tempo e con risultati eccellenti, anche dal punto di vista dell'inclusione delle famiglie.

Pur essendo indispensabili, molte di queste azioni sono in un certo senso transitorie rispetto alla quotidianità dei bambini che frequentano il servizio e la scuola per molte ore al giorno. Si introducono alcune parole della lingua del bambino e/o si utilizza l'inglese, se lo si conosce e se consapevoli che il bambino è abituato a sentirlo in casa. Tutto questo lavoro ponte, però, è spesso transitorio e viene portato avanti in attesa che il bambino (e i genitori) impari l'italiano.

D'altra parte, le stesse indicazioni zeroesi ci dicono che «avere attenzione per la lingua parlata nel contesto familiare costituisce la base per l'apprendimento della lingua italiana». Se i bambini sono «veloci»

² Le linee guida riportano le seguenti dimensioni della professionalità dell'adulto: «Un adulto accogliente - Un adulto in ascolto - Un adulto incoraggiante - Un adulto "regista" - Un adulto responsabile - Un adulto partecipe» (p. 9).

nell'acquisizione dell'italiano, si passa presto al solo italiano, rivolgendosi a tutti i bambini in italiano, e magari un po' in inglese se c'è un esperto di inglese o se è attivo un progetto come quello di cui si parla in questo volume. La letteratura ci indica, invece, che introdurre le lingue di casa costituisce una modalità di educare che non ha tempi. In senso lato, infatti, con educazione bilingue ci si riferisce all'uso sistematico di una lingua altra da quella maggioritaria e veicolare in un contesto scolastico/educativo, in cui la lingua aggiuntiva è mezzo di istruzione. Nel suo senso pieno e ideale, l'educazione bilingue dovrebbe promuovere l'idea di «*linguistic diversity as a right and resource*» (Henderson & Palmer, 2020, p. 5), confermando l'importanza di lingue diverse per l'identità del servizio e per lo sviluppo cognitivo ed emotivo di bambini e bambine bilingui (e non).

Analogamente, l'indicazione a «sollecitare curiosità ed esplorazioni di lingue diverse» potrebbe essere interpretata non soltanto come stimolo alla curiosità – che implica una disposizione più estemporanea e transitoria – bensì come promozione di un'abitudine a mantenersi aperti/e verso una pluralità di codici, riconoscendo che tali codici possono svolgere funzioni significative per tutti nel corso della giornata. Tale obiettivo non risulta sempre agevole per chi insegna ed educa, poiché è chiamata/o a trasmettere la lingua italiana e, al contempo, ad accogliere il bambino o la bambina all'interno della comunità italofo-
na.

1.4. L'inglese nello zerosei

Ad arricchire ulteriormente il quadro linguistico nei servizi educativi e nella scuola dell'infanzia concorrono programmi e sperimentazioni, sempre più frequenti, che includono l'inglese: ma è interessante notare che questa lingua, dal notevole peso economico ma potenzialmente “di nessuno” (o di pochissimi bambini e bambine nei nostri servizi), non è mai menzionata nelle linee guida zerosei (anche se ci sono state proposte ministeriali riguardanti il CLIL nella fascia 3-6). Questa assenza significativa sta forse a ribadire la visione di educazione linguistica come cura e non come apprendimento di nozioni esterne alla scuola e alla famiglia.

Tuttavia, l'inglese sta entrando sempre di più nella dimensione familiare di tutti i bambini e bambine e molti servizi educativi

dell'Emilia-Romagna hanno preceduto i tempi avviando numerose sperimentazioni con la lingua inglese (già da più di tre decenni), a livello di distretto, di comune, o di singolo nido/scuola dell'infanzia.

All'interno di queste sperimentazioni, a seconda del tipo di gestione del servizio, si riscontrano due principali modalità. Una è quella dei servizi che si dichiarano bilingue o dichiarano di fare educazione bilingue. Solitamente privati, paritari o di cooperativa, i contesti "bilingui" affidano l'immersione linguistica a personale educativo e docente madrelingua o con padronanza certificata dell'inglese che espone i bambini alla lingua per una parte considerevole della giornata, con percentuali variabili esplicitate tra il 30% e il 70%. Le notevoli differenze in termini di quantità e qualità dell'esposizione da un servizio/scuola a un altro/a derivano dall'assenza di una normativa specifica che regoli l'inserimento delle lingue nella fascia zerosei: pertanto, purché vengano rispettati i requisiti obbligatori previsti per l'accreditamento di nido e scuola dell'infanzia, le strutture hanno la facoltà di autodefinirsi "bilingui" sulla base di criteri propri. Il "bilinguismo" dichiarato è quasi sempre con l'inglese, ma talvolta compaiono anche altre lingue formalizzate nell'offerta educativa: si tratta spesso di lingue differenti da quelle minoritarie dei bambini e scelte dalle scuole in funzione della loro "utilità" o diffusione (ad esempio il tedesco e il cinese, anche in assenza di bambini che li parlano). Paradossalmente, sempre più scuole si presentano come bilingue non nel senso che fanno educazione linguistica con le lingue dei bambini, ma nel senso che aggiungono l'inglese all'italiano.

La seconda modalità di educazione bilingue – anche questa solitamente esplicitata nell'offerta formativa, ma senza una formale definizione di nido o scuola dell'infanzia bilingui – è forse la più frequente e viene spesso portata avanti da nidi e scuole comunali o di cooperativa, ovvero non private, nel quadro di sperimentazioni a livello di plesso, comune, distretto o coordinamento pedagogico territoriale. A portare l'inglese all'interno del servizio, sono spesso esperti linguistici esterni (sovente di madrelingua) non sempre specializzati nella cura della fascia zerosei, ma in grado di proporre attività di carattere ludico-laboratoriale. La frequenza dell'esposizione varia considerevolmente a seconda dell'investimento del singolo servizio: si passa da due o quattro ore alla settimana, a quattro o cinque ore al giorno. Pur costituendo un arricchimento linguistico per i bambini e le bambine, spesso si tratta di un tempo limitato (non solo in termini di ore, ma an-

che di contesti esplorabili) rispetto al numero di ore (spesso fino a undici in nidi e scuole dell'infanzia) che i bambini e le bambine trascorrono all'interno del servizio.

Da tempo, però, i servizi possono progressivamente contare su personale strutturato con una crescente dimestichezza con la lingua inglese: costoro possono decidere di propria iniziativa di inserire l'inglese nella vita di ogni giorno (anche solo intonando canzoni e inserendo un saluto in lingua), o di avvalersi della guida di docenti esterni deputati a elaborare micoprogetti linguistici di plesso o su scala più ampia.

"Sentire" l'inglese nella fascia d'età 0-3-6 prende spunto da attività di questo tipo in cui, però, non tutte le educatrici e insegnanti del plesso erano esperte e non tutte desiderose di mettersi alla prova con l'inserimento dell'inglese. Proprio dalla necessità di "rassicurare" i più restii nella propria partecipazione attiva, e in seguito ai risultati estremamente positivi di un loro successivo coinvolgimento convinto, si è rafforzata la convinzione che le educatrici e le insegnanti siano le figure ideali per inserire nuove lingue, incluso l'inglese, in virtù delle loro competenze pedagogiche, che più di ogni altra competenza favoriscono l'acquisizione linguistica.

1.5. L'educatrice/insegnante come *language policy maker*

Le indicazioni che arrivano "dall'alto" hanno bisogno di essere calate nella pratica, nel contesto del servizio e della personalità dell'educatrice/insegnante. Anche se *"Sentire" l'inglese 0-3-6* non è frutto di una politica linguistica *top-down* da parte della Regione Emilia-Romagna, ma al contrario rappresenta una proposta di inserimento dell'inglese e di altre lingue che i servizi erano liberi di accogliere o rifiutare, ciò che i servizi hanno effettivamente costruito è equivalente a una politica linguistica. Con questo termine, infatti, ci si riferisce all'insieme di norme, regolamenti e pratiche che disciplinano l'uso, la promozione o la restrizione delle lingue all'interno di una società, di un'istituzione o di un'entità politica, ma anche di una scuola o di una famiglia.

Anche se spesso decise dall'alto, chi veramente porta avanti le politiche linguistiche nell'ambiente educativo è l'educatore/insegnante. Da tempo la letteratura internazionale si è concentrata sull'insegnante in quanto *language policy maker*. Gli insegnanti sono, in ultima analisi,

si, i mediatori di qualsiasi politica linguistica in classe e hanno un ruolo centrale sia nella creazione sia nell'attuazione delle politiche linguistiche nelle scuole e nelle aule, perché, come osservano Ricento e Hornberger (1996), i cambiamenti più duraturi avvengono dal basso (*bottom-up*) e cioè da chi è in prima linea nell'implementazione di politiche inclusive.

Nonostante gli studi recenti siano principalmente incentrati sul sistema educativo superiore, è possibile traslare questa visione anche nello zeroesi. Ne deriva invariabilmente che le insegnanti e le educatrici possono sostenere e influenzare in modi diversi le sperimentazioni che sono chiamate a implementare. Come osservano Henderson e Palmer (2020, p. 22):

teachers had varying degrees of agency connected to the school LP [language policy] context, personal identities, lived experiences and teaching history, and [...] this resulted in very different DLBE [dual language bilingual education] implementation outcomes ranging from implementing the DLBE model with fidelity to abandoning the DLBE initiative all together.

I diversi livelli di investimento in una progettazione linguistica con altre lingue e le diverse modalità di implementazione sono legate da una parte a convinzioni personali, dall'altra alla qualità del supporto che riceve il personale educativo e docente, in termini di materiali e formazione.

Anche tra chi ha partecipato a "*Sentire*" *l'inglese 0-3-6* (a livello di nido/scuola e non individuale) sono emersi livelli variabili di adesione personale: a volte per difficoltà nel raccordo tra membri dell'équipe educativa o con i coordinamenti pedagogici, altre per iniziali reticenze individuali dovute a insicurezza rispetto agli obbiettivi del Progetto e all'essere chiamate/i a mettersi in gioco con una lingua in certi casi quasi sconosciuta. Una delle dinamiche più frequenti, anche se comunque minoritaria nei servizi e nelle scuole partecipanti, ha riguardato l'adesione delle singole sezioni all'interno dello stesso plesso. A fronte dell'invito del Progetto a far partecipare tutte le sezioni e tutto il personale educativo e docente, in alcuni casi è stato comunque incaricato di portare avanti le attività un solo insegnante/educatore: questa azione di delega ha un effetto importante su un progetto che mira a democraticizzare l'inserimento di suoni nuovi. Così facendo, si garantiscono azioni di educazione bilingue solo a pochi bambini, riprodu-

cendo dinamiche elitarie che vanno in direzione opposta alla politica linguistica proposta da *“Sentire” l’inglese 0-3-6*.

È in un quadro di questo tipo che si comprende l’importanza fondamentale della formazione, che deve essere alla base di una sperimentazione linguistica agita dal personale educativo e docente.

A questo proposito, anche Gkaintartzi e Tsokalidou (2011) concludono che:

[considering the] active and powerful role of teachers in shaping school contexts and language policies [...] we call for their systematic training and professional development to help them function as active agents in minority children education. It could build on teachers’ consciousness-raising, in order to make them more aware of their political and social role as educators, of the way power relations function and are exercised in the classroom and to expose the – often subtle and implicit – ways existing school policies may reproduce social inequalities (p. 599).

Il Progetto ha investito in percorsi formativi multidisciplinari per fornire al personale educativo e docente coinvolto una visione chiara delle ampie basi che lo sorreggevano, configurandolo come un’azione all’interno di un ampio quadro di educazione linguistica in senso lato, in linea con le indicazioni zerosei.

Da una parte si è trattato di un percorso linguistico (di cui si parlerà nel prossimo capitolo), dall’altra di un percorso incentrato sul cervello bilingue e su un’idea olistica di educazione linguistica.

Anche dal punto di vista delle azioni concrete, la formazione ha fornito un metodo plasmabile sui singoli docenti/educatori (Capitolo 2) perché si sentissero supportati nella pratica quotidiana, indipendentemente dal loro livello di conoscenza della lingua inglese o delle lingue minoritarie che potevano essere introdotte adattando i materiali forniti.

Come ricordano Kirsch e Seele (2020, p. 78) a proposito dell’uso di più codici linguistici in sezione, «this complex ability does not come automatically, and may need to be developed, for example through further training with a focus on observation and reflection».

1.6. Percorsi di Formazione: bilinguismo ed educazione linguistica

Il percorso di formazione, benché preventivamente pianificato, ha subito modifiche nel tempo. Ulteriori incontri online sono stati organizzati successivamente per rispondere ai bisogni emergenti di educatrici, educatori e insegnanti: dalle proposte per facilitare il coinvolgimento di bambini e bambine con bisogni speciali, agli interrogativi sulla continuità educativa, affrontati in due incontri condotti dalle Prof.sse Lucia Balduzzi e Arianna Lazzari (Didattica e pedagogia speciale). Anche la sezione teorica della guida è stata elaborata per rispondere alle esigenze del personale educativo e docente, attraverso contributi mirati di esperti nelle aree di competenza.

La formazione sul bilinguismo è stata erogata nel primo anno attraverso due incontri online con la Prof.ssa Antonella Sorace dell'Università di Edimburgo, studiosa di fama internazionale da tempo impegnata nella divulgazione dei risultati della ricerca sul cervello bilingue e sugli effetti del bilinguismo, nonché nella smentita dei “falsi miti” che lo circondano (Garraffa et al., 2020), anche attraverso il Centro Bilingualism Matters³ da lei fondato. Con il termine *bilinguismo* ci si riferisce comunemente alla capacità di un individuo di utilizzare due (o più) lingue o codici linguistici, ma tale competenza non implica necessariamente una padronanza equivalente delle lingue coinvolte. Al contrario, si colloca lungo un continuum che va dalla competenza nativa in entrambe le lingue fino alla capacità parziale di comprendere e/o utilizzare una seconda lingua. Gli esempi di “bilinguismi” riportati in formazione hanno consentito a educatrici e insegnanti di riflettere sui vissuti linguistici dei bambini e delle bambine che incontrano ogni giorno (La Morgia, 2025a). Sappiamo che la competenza bilingue può manifestarsi in forme diverse: ad esempio, può essere limitata alla dimensione orale, come nel caso di bambini che parlano la lingua della famiglia ma non sono stati alfabetizzati in essa; oppure può riguardare esclusivamente la comprensione, come accade per molti bambini che comprendono la lingua parlata dai genitori, ma non si sentono sicuri nella produzione linguistica.

³ Bilingualism Matters è un centro di terza missione dell'Università di Edimburgo. Istituito nel 2008, oggi conta più di trenta sedi in tre continenti e una comunità di esperti linguistici internazionali il cui obiettivo è quello di sensibilizzare le famiglie, le scuole e il settore pubblico sul tema del bilinguismo e dell'apprendimento delle lingue.

La formazione è stata integrata da successivi incontri con la Prof.ssa Francesca La Morgia (esperta di bilinguismo e politiche linguistiche familiari) e la Prof.ssa Ivana Bolognesi (docente di Pedagogia interculturale), che hanno illustrato modalità di coinvolgimento delle famiglie con un focus su azioni incentrate sul patrimonio linguistico. Questo ha consentito di ribadire l'importanza di comprendere le pratiche linguistiche di una famiglia (La Morgia, 2025b). L'insegnante può abbracciare il suo ruolo di etnografa per capire che lingue si parlano in famiglia (con chi e quando), che lingue si parlano al bambino, se al parlato si accompagnino anche letture e canzoni, programmi televisivi o altro nella lingua dei genitori, se esista un anziano in famiglia con il quale sia possibile comunicare solo nella lingua di origine della famiglia o in un dialetto regionale, o se si parli anche un'altra lingua che è seconda nel paese di origine dei genitori (come l'inglese nelle Filippine o il francese in Marocco). Sono tutti tasselli importanti le cui possibili combinazioni riveleranno bilinguismi diversi e coesistenze di codici che risultano naturalmente in pratiche di *translanguaging* familiare.

Questa varietà è stata confermata anche dai questionari somministrati ai genitori nell'ambito del Progetto, che hanno rivelato una ricchezza linguistica straordinaria all'interno dei nuclei familiari: ad esempio la coesistenza di "Italiano, napoletano, romagnolo, inglese e tagalog" o "Bolognese, siciliano, eritreo e calabrese". Da un'indagine sulle lingue di casa, potrà anche emergere che molti dei bambini che definiremmo monolingui, perché apparentemente esposti solo all'italiano, sono in realtà abituati a sentire regolarmente utilizzare dialetti regionali in casa, come è emerso in molte occasioni dai questionari dei genitori. Napoletano, siciliano, barese, reggiano, romagnolo, modenese: questi sono solo alcuni dei dialetti che in molti hanno dichiarato di usare in casa. A queste lingue "ereditate" in famiglia, si aggiunge adesso l'inglese. Alla domanda "Vostro/a figlio/a guarda programmi o video in inglese a casa? (per esempio, cartoni animati o video su YouTube)", più del 65% dei genitori ha risposto sì.

Parallelamente all'esplorazione delle politiche linguistiche familiari, attraverso il questionario per educatrici/insegnanti (cfr. parte 2) è stato possibile invitare anche il personale educativo/docente a riflettere sul proprio profilo linguistico e sull'uso di lingue o dialetti altri dall'italiano standard. Molte che si definivano "negate per le lingue" e giustificavano così la loro reticenza a mettersi in gioco con il Progetto,

passavano in realtà agevolmente dall'italiano standard a un dialetto a casa, rivelandosi a tutti gli effetti bilingui, alla luce di quanto confermato in formazione a proposito delle distinzioni arbitrarie tra lingue e dialetti.

La formazione erogata ha in molti casi fornito risposte e spunti che sono serviti ad armonizzare le tante azioni linguistiche che educatrici e insegnanti sono invitate a svolgere: dall'avvicinamento all'italiano, all'introduzione e salvaguardia delle lingue minoritarie, con l'aggiunta dell'inglese, è stato possibile evidenziare che non erano in conflitto tra loro.

Spaziando dal funzionamento del cervello bilingue ai danni del bilinguismo sottrattivo, gli incontri con la Prof.ssa Sorace, in sinergia con quelli successivamente tenuti dalle docenti di psicologia dello sviluppo e dell'educazione (Annalisa Guarini, Alessandra Sansavini e Maria Grazia Zuccarini) sull'acquisizione e i ritardi del linguaggio, hanno fornito rassicurazioni rispetto al timore diffuso che coltivare più lingue (soprattutto se introdotte da adulti non madrelingua) all'interno del contesto educativo/scolastico possa causare confusione o compromissioni delle funzioni linguistiche in tenera età. Al contrario, la ricerca ribadisce che l'attingere a più repertori linguistici tipico del *translanguaging* è non solo naturale ma anche auspicabile, e che proprio le modalità incarnate di comunicazione tipiche del *translanguaging* nei bambini possono agevolare le azioni educative nell'ambiente del nido e della scuola dell'infanzia (Kirsch & Seele, 2020). Soprattutto, adottando una prospettiva che concepisce la lingua come pratica (*practice*), possiamo guardare al bilinguismo dinamico e al *translanguaging* come a pratiche valide e preziose (García, 2018). L'ambiente dell'educazione della prima infanzia costituisce infatti uno spazio privilegiato per tali pratiche, che sono attuabili anche solo con poche parole nelle lingue dei bambini e delle bambine. Promuovere pedagogie basate sul *translanguaging* significa creare opportunità educative eque e diversificate per i bambini che crescono in comunità multiculturali e multilingui.

Dal punto di vista dell'onerosità delle azioni a carico dell'educatrice/insegnante, il personale coinvolto ha tratto rassicurazione dalle ricerche che dimostrano che il mantenimento della lingua d'origine può in realtà facilitare il compito di insegnanti ed educatrici nell'introdurre i bambini all'italiano. La letteratura sul bilinguismo evidenzia come le abilità sviluppate in una lingua tendano a trasferirsi

su un'altra. Continuare a esporre il bambino alla lingua madre in famiglia, attraverso una varietà di stimoli sintattici, fonetici ed emotivi derivanti dalla competenza dei genitori, favorisce l'apprendimento complessivo (Garraffa et al., 2020). Il ruolo dell'insegnante consiste, pertanto, nell'incoraggiare i genitori ad arricchire gli stimoli e le interazioni dirette con il bambino nella sua lingua d'origine.

Gli incontri hanno risposto a numerosi interrogativi e consentito a educatrici e insegnanti di riconsiderare la propria pratica alla luce delle evidenze scientifiche, talvolta confermando le azioni intraprese e, in altri casi, fornendo motivazioni per modificarle. Al termine degli incontri online, molte partecipanti hanno dichiarato di aver rivisto opinioni pregresse e di essersi rese conto che, in passato, pur credendo di agire nel migliore interesse dei bambini, avevano consigliato di non parlare la lingua madre in famiglia o di leggere esclusivamente in italiano.

Il percorso di formazione, invece, ha consentito loro di sentirsi in diritto di consigliare i genitori rispetto a richieste che riguardavano le loro politiche linguistiche familiari, sostenendo spesso il lavoro di pediatri e logopedisti. Questi sviluppi, a seguito della formazione, confermano quanto osservato da Gkaintartzi e Tsokalidou (2011, p. 599), secondo i quali è fondamentale incentivare

programmes that educate teachers to linguistic and cultural variety and the ways it can be exposed and utilized by starting from making them more conscious of the way they themselves perceive it politically and ideologically and of the way they perceive their role as educators regarding language teaching and minority children.

Il senso di autorevolezza che molte educatrici/insegnanti hanno sperimentato in seguito alla formazione ha risvolti anche di carattere sociale e ideologico, rispetto al loro ruolo centrale di *language policy makers*. Grazie ai temi affrontati durante il percorso di formazione le insegnanti si sono sentite in grado di sostenere i bilinguismi di cui sono portatori i bambini e le bambine, a prescindere da gerarchie linguistiche imposte da leggi economiche e globalizzanti. Un bilinguismo italiano-inglese viene ancora visto diversamente da un bilinguismo italiano-Tagalog, tanto che sovente giovani madri Filippine parlano inglese con i figli fin dalla nascita, in previsione di migrazioni future e pensando all'utilità che le lingue possono ricoprire nella loro vita. Ma

in presenza di educatori e docenti che possono fornire il supporto necessario, molte famiglie potrebbero sentirsi supportate nella salvaguardia della propria ricchezza linguistica.

Proporre a un'insegnante sensibilizzata al bilinguismo e alla salvaguardia delle lingue dei bambini di farsi carico di un progetto che inserisce l'inglese, significa anche motivarlo per non entrare in conflitto con un'idea inclusiva di educazione linguistica che molti già portano spontaneamente avanti. Introducendo l'inglese è quanto mai necessario scongiurare che le lingue madri dei bambini si abbandonino quando imparano l'italiano, e che invece si mantenga solo l'inglese (lingua potenzialmente di nessuno) perché è parte dell'offerta formativa.

“Sentire” l'inglese 0-3-6 è affidato alle educatrici/insegnanti di sezione proprio perché questa lingua entri come uno dei tanti canali attraverso i quali si esplicano le azioni educative all'interno di servizi e scuole, e perché divenga uno dei mezzi d'espressione contemplati da una visione più ampia di educazione linguistica. Solo così, l'inglese può entrare a far parte della vita di un servizio/scuola e non rimanere un “di più” spesso difficile da collocare.

L'inglese è un inizio, ma gli anni di sperimentazione ci hanno dimostrato che il Progetto e i suoi materiali hanno invogliato a introdurre le lingue dei bambini e delle bambine e quelle care al personale educativo/docente. Anche i genitori si sono dichiarati felici della presenza di altre lingue oltre all'italiano e all'inglese. Se alla domanda “Ti fa piacere che tuo/a figlio/a senta parlare inglese al nido/a scuola?” ha risposto positivamente il 99% di loro, alla domanda successiva “Ti fa piacere che tuo/a figlio/a senta parlare altre lingue al nido/ a scuola (come per esempio le lingue delle altre famiglie)?” ben il 91% ha risposto “sì”, dimostrando un'apertura da parte delle famiglie che è specchio dei tempi e sicuramente una conferma importante per l'operato delle educatrici e insegnanti.

Il Progetto “*Sentire*” l’inglese nella fascia d’età 0-3-6

di Licia Masoni

2.1. “*Sentire*” l’inglese nella fascia d’età 0-3-6: aspetti innovativi

Dopo aver illustrato i principi e il contesto pedagogico del Progetto, questo capitolo ne definisce la base scientifica sul piano linguistico, approfondendo la pratica, il metodo, i materiali, la formazione di carattere linguistico e le figure chiave coinvolte.

Possiamo riassumere in quattro punti gli elementi di novità di questo Progetto per molti aspetti innovativo:

- il ruolo centrale assunto da educatori, educatrici e insegnanti: come già visto, il gruppo di ricerca ha investito sul personale in servizio e non sull’invio di esperti linguistici in sezione, poiché “*Sentire*” l’inglese 0-3-6 si fonda sulla consapevolezza che il punto di forza nello sviluppo delle competenze linguistiche e relazionali è proprio il personale educativo e docente che si rapporta quotidianamente con i bambini;
- l’utilizzo di una metodologia basata sulla lettura animata e interattiva di albi illustrati in lingua originale, supportata da suggerimenti pensati per incontrare le diverse esigenze degli adulti coinvolti: i ricercatori hanno formato il personale educativo e docente affinché esso stesso potesse inserire l’inglese (e altre lingue) nella quotidianità tramite letture di albi illustrati corredati da interazioni dialogiche;
- contrariamente a quanto accade di norma, i materiali non sono graduati sulle competenze dei bambini, ma su quelle delle/gli educatrici/tori e insegnanti, le cui conoscenze della lingua inglese (e di altre lingue) possono variare e quindi influenzarne la disponibilità a mettersi in gioco;

- alla formazione del personale hanno contribuito, oltre ai docenti Unibo, esperti linguistici che, invece di implementare il metodo a diretto contatto con bambini e bambine, hanno interagito esclusivamente con educatrici/tori e insegnanti per supportarli nelle attività di lettura ai bambini.

A questi elementi si aggiunge il fatto che il Progetto non nasce con l'obiettivo di insegnare l'inglese o di ottenere risultati di apprendimento strutturati, bensì di esporre le bambine e i bambini ai suoni di questa lingua in modo quotidiano e del tutto integrato nella vita del servizio o della scuola, favorendo al contempo l'uso delle lingue madri.

2.2. La figura dell'educatore/insegnante e le dimensioni della sua professionalità

È auspicabile che un progetto rivolto alla fascia d'età 0-6 si collochi all'interno di un quadro di professionalità dell'insegnante e dell'educatore/educatrice, offrendo opportunità concrete di crescita e fungendo da strumento di progettualità trasversale, per favorire interventi su più fronti e sostenere in modo efficace il lavoro educativo.

Come già accennato, le linee pedagogiche per il sistema integrato zeroesi affermano che «l'apprendimento di una lingua [...] avviene nella relazione, nella quotidianità dei gesti, nella condivisione di esperienze e nel dialogo» (pp. 13-14). A condividere la quotidianità dei gesti con bambini e bambine è il personale educativo/docente: per questo, *“Sentire” l'inglese 0-3-6* si fonda sulla convinzione che l'esposizione a suoni nuovi sia particolarmente efficace quando passa attraverso la voce familiare ed emotivamente rassicurante di educatrici/tori e insegnanti. Anche nei contesti in cui è presente un esperto di inglese per diverse ore al giorno¹, i bambini trascorrono la maggior parte della giornata con educatrici/tori e insegnanti, i quali possono continuare a proporre esperienze linguistiche significative, rafforzando

¹ Nel corso dei tre anni di sperimentazione, il coinvolgimento del personale educativo/docente non ha in alcun modo soppiantato eventuali esperti linguistici esterni (molti servizi/scuole aderenti avevano sperimentazioni con esperti in atto): al contrario, educatrici/tori e insegnanti hanno convissuto con gli esperti integrandone l'operato.

l'idea che l'intero servizio/scuola valorizzi anche suoni diversi dall'italiano.

La ricerca evidenzia che la relazione con l'adulto è fondamentale per l'acquisizione del linguaggio. L'educatore/insegnante di sezione rappresenta un punto di riferimento stabile per bambini e bambine ed è esperto nella costruzione di relazioni e interazioni significative che, per gli scopi non didattici del Progetto, hanno una valenza superiore a un'eventuale padronanza dell'inglese. Secondo Kuhl (2007), l'acquisizione linguistica nei bambini avviene principalmente attraverso le relazioni sociali. Nei primi anni di vita, il cervello è in grado di discriminare i suoni di tutte le lingue, ma la transizione verso la comprensione e produzione di una lingua specifica richiede interazione con persone reali. Il dialogo, i gesti, gli sguardi, la manipolazione di oggetti attivano i meccanismi cognitivi che sostengono l'acquisizione linguistica. Per questo è fondamentale che l'introduzione dell'inglese al nido o alla scuola dell'infanzia avvenga in modo naturale, attraverso scambi significativi integrati nella cura quotidiana e nel contesto ambientale, e in cui l'educatore/insegnante svolge un ruolo di mediatore indispensabile.

La mediazione dell'educatore/insegnante è fondamentale non solo nella relazione con i bambini, ma anche nel rapporto con le famiglie. Tale mediazione si realizza soprattutto attraverso la condivisione regolare della documentazione relativa alle attività svolte, comprese quelle in lingua inglese. Questo canale privilegiato consente di rafforzare la continuità educativa tra scuola e contesto familiare, favorendo il coinvolgimento dei genitori e la riproposizione a casa di esperienze significative vissute in sezione, come le letture, affinché bambini e bambine possano ritrovare nel contesto familiare ciò che hanno ascoltato durante la giornata. In questo modo si favorisce l'ascolto consapevole della lingua e si migliora la qualità degli stimoli linguistici, soprattutto rispetto a quelli tecnologici cui i bambini sono quotidianamente esposti. L'avvicinamento all'inglese viene così sostenuto dalla pratica pedagogica dei servizi e delle scuole, evitando che sia affidato esclusivamente a contenuti online e proponendo, quando possibile, valide alternative ad alcuni contenuti meno appropriati con cui i bambini entrano spesso in contatto. Incaricandosi dell'introduzione dell'inglese in sezione, inoltre, seppure attraverso brevi interazioni, il personale educativo e scolastico offrirà una risposta pedagogicamente solida a

richieste per le quali le famiglie si rivolgono sempre più spesso a figure o enti esterni di natura privata.

2.3. Il medium libro, il metodo e i materiali

Non è tuttavia possibile chiedere a educatrici/tori e insegnanti di introdurre l'inglese o altre lingue lasciandoli soli a immaginare come procedere. È necessario fornire loro indicazioni metodologiche e strumenti adeguati, affinché l'inserimento della lingua avvenga in modo consapevole, integrato nella quotidianità e coerente con le pratiche educative.

Il Progetto ha quindi puntato a supportare il personale coinvolto, creando le condizioni perché sentisse di poter introdurre l'inglese e altre lingue in modo efficace, anche in assenza di una conoscenza linguistica approfondita. Considerando la varietà di competenze linguistiche tra il personale, non sono stati proposti corsi di lingua, ma piuttosto materiali pensati per offrire un input semplice, adattabile alle capacità di ciascun educatore/insegnante e facilmente integrabile nella quotidianità del servizio, perché è fondamentale che educatori/insegnanti dispongano di strumenti che li supportino nel mettersi in gioco in base alle proprie competenze, garantendo al contempo la possibilità di incrementare il proprio contributo nel tempo, man mano che acquisiscono sicurezza e dimestichezza. Quello che le linee pedagogiche zerosei affermano per l'italiano, e cioè che «si impara giocando, sperimentando, interagendo, ascoltando storie, esplorando la realtà circostante insieme agli altri bambini e agli adulti» (pp. 13-14), è pienamente applicabile ad altre lingue.

L'introduzione di una lingua aggiuntiva in età precoce può certamente ispirarsi alle modalità di acquisizione della prima lingua, così come evidenziato dalla ricerca (O'Grady, 2005). È noto che gli input utilizzati dai bambini per comprendere il funzionamento della lingua devono possedere caratteristiche specifiche: essere chiari, contestualizzati e supportati da elementi visivi, come oggetti, gesti e immagini, che ne facilitino la comprensione e l'associazione con l'esperienza concreta (Iverson & Goldin-Meadow, 2005).

Il metodo proposto dal Progetto si basa sulla condivisione di albi illustrati autentici per l'infanzia, individuati come portatori di contesti significativi e gestibili, capaci di generare interazioni ricche di senso e

caratterizzate da input altamente comprensibili. Ciò è reso possibile dalle immagini e dal tipo di interazione che il libro favorisce, fatta di voci, oggetti, sguardi e gesti (tutti elementi che sostengono la comprensione e il coinvolgimento dei più piccoli). Il libro è un mediatore ideale perché la lettura si integra nella quotidianità. Pur aprendo uno spazio nuovo, una sorta di “stanza” che diventa occasione di scoperta, la lettura animata può verificarsi in qualsiasi momento senza la forzatura di dedicare un tempo predefinito alla lingua inglese, la cui “entrata” nella quotidianità è giustificata dal fatto che l’oggetto libro è accessibile attraverso questa lingua nuova. Inoltre, il libro è uno strumento flessibile, che può essere portato ovunque e utilizzato in diversi momenti della giornata, favorendo esperienze linguistiche spontanee e significative (anche in ottica di intersezione e continuità verticale). Lunghi dal voler stimolare o velocizzare l’apprendimento, l’input altamente comprensibile abbassa il carico cognitivo (Horst et al., 2011) e rende piacevole l’esperienza dei bambini/e che si sentiranno competenti in quanto in grado di interagire con l’adulto attraverso suoni nuovi, o diversi da quelli di casa.

Ma la condivisione di un albo in lingua non può limitarsi alla semplice lettura. Educatrici/tori e insegnanti, in continuità con le loro pratiche abituali, hanno adottato la lettura animata: un’esperienza agita e condivisa attraverso gesti e azioni compiute insieme ai bambini, preparata con cura per garantire un input linguistico interessante e controllato. Questo approccio consente ai bambini di “vedere” il significato dei nuovi suoni. Parallelamente, l’attenzione alla componente non verbale permette all’adulto di cimentarsi con libri che contengono pochissime parole (meno di dieci in alcuni casi), riducendo il carico per chi non si sente pienamente competente in inglese e offrendo al contempo un’esperienza coinvolgente di avvicinamento alla lingua per bambini e bambine.

Il Progetto ha consigliato una lista di libri e ha fornito prima una dispensa, poi una guida corredata da sito web, per consentire al personale educativo/docente di preparare le proprie letture, con spunti concreti e suggerimenti su gesti, oggetti e modalità da adottare, incluse piccole interazioni dialogiche ispirate in parte al modello della lettura dialogica/interattiva di Whitehurst (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Le progressioni e le modalità di condivisione dei libri proposti nella guida sono altresì stati studiati a partire dalle naturali strategie cognitive e sociali che i bambini mettono in atto in fase di acquisizione del-

la lingua (es. *Bootstrapping* e *mutual exclusivity*, in Mather, 2013), poiché la capacità dei bambini di comprendere la lingua attraverso un approccio statistico (Kuhl, 2004) poggia in gran parte sulla possibilità di avere interazioni significative con l'adulto in cui sentono un input comprensibile, sufficientemente ripetitivo, corredato da immagini e gesti (Gogate et al., 2013). Le espansioni degli adulti oltre il testo stampato possono offrire input verbali e non verbali sempre più strutturati, fornendo un'elevata diversità di contesti in cui ricorrono le medesime parole riconoscibili da un contesto all'altro (Gogate et al., 2013): questo facilita alcuni dei meccanismi di apprendimento linguistico più ampiamente descritti nei bambini in età precoce, quali la disambiguazione (Henning & Merriman, 2019).

La prima parte della guida del progetto, stampata in edizione limitata e distribuita esclusivamente ai servizi educativi e alle scuole coinvolte nella sperimentazione, riprende e approfondisce i contenuti affrontati durante le ore di formazione. Dopo l'iniziale sezione teorica, la guida propone una parte pratica che include modelli adattabili di interazione per la lettura dialogica, applicabili a qualsiasi albo illustrato, e una serie di carte interattive che suggeriscono semplici sequenze dialogiche su parole del libro, spaziando da frasi brevi e semplici, come "ball, this is a ball", a strutture più articolate. Ogni carta è concepita per consentire all'educatrice/insegnante di scegliere il livello di interazione più adatto alle proprie competenze linguistiche, fornendo solo l'input con cui si sente a proprio agio.

Questo è uno degli aspetti innovativi di "*Sentire*" *l'inglese 0-3-6*: i materiali sono pensati in funzione delle conoscenze delle insegnanti ed educatrici. Non c'è un testo standard per l'adulto, come capita solitamente, ma bensì uno strumento che l'adulto può plasmare sulle sue esigenze, nella totale sicurezza che anche poche parole saranno importanti, se condivise in modo attivo.

La guida di progetto offre suggerimenti per scegliere oggetti e gesti significativi, ma l'elemento più significativo resta la capacità dell'educatore/insegnante di creare un momento di attenzione condivisa, attraverso modalità relazionali adeguate all'età dei bambini.

Se lo desidera, l'educatore/insegnante può anche proporre una canzone collegata al tema dell'albo illustrato, scegliendola tra quelle suggerite dal Progetto. Se non si sente sicura/o nel cantare, può semplicemente far ascoltare la canzone ai bambini e provare a cantarla insieme a loro, oppure sfogliare il libro mentre fa ascoltare la lettura re-

gistrata da una voce madrelingua, accompagnandola con gesti e oggetti per rafforzare la comprensione. Tuttavia, poiché i testi proposti dal progetto contengono solo poche parole (in alcuni casi appena sei), non ci sono reali ostacoli a cimentarsi direttamente con la lettura.

La guida di progetto è associata a un sito web che mette a disposizione la registrazione audio delle carte interattive e altri materiali multimediali utili, come video e link a risorse online. Grazie a questi strumenti, educatrici/tori e insegnanti possono lavorare sulla propria pronuncia e far ascoltare le voci di madrelingua alle bambine e ai bambini durante momenti di gioco libero. In questo modo, vengono esposti a una varietà di accenti e pronunce, vivendo un'esperienza simile a quella che hanno conosciuto apprendendo la lingua madre, ossia ascoltando le stesse parole pronunciate da persone diverse in differenti contesti.

Progettare esperienze linguistiche a partire dai libri permette di esplorare vari contesti senza la necessità di tradurre le routine quotidiane in inglese, evitando così sforzi eccessivi. Invece di tradurre, ad esempio, le frasi che si usano al momento della merenda di frutta, è consigliabile leggere un albo autentico che contenga espressioni e parole collegate a quel momento, come *Cat & Bug: It's Snack Time!*, di Rebecca Purcell. Con il tempo, dalla lettura si possono naturalmente estrapolare parole utili come *munch munch* o semplici frasi come *it's snack time* o *do you like grapes?*, che si ripetono anche in altri testi sull'argomento e sono trasferibili in una varietà di situazioni quotidiane. Non è necessario replicare in inglese le medesime espressioni utilizzate in italiano. È preferibile introdurre parole o brevi espressioni inglesi che, pur nella loro semplicità, costituiscono espressioni autentiche e funzionali, come *fruit time*, che possono poi essere estese ad altri momenti della giornata con espressioni simili quali *playtime* o *nap-time*. Questi termini, comuni nei libri per l'infanzia, aiutano i bambini e le bambine a sviluppare competenze linguistiche attraverso meccanismi naturali di segmentazione, disambiguazione e comprensione del linguaggio.

Tutto questo dimostra quanto sia importante il lavoro di preparazione svolto dall'educatore/insegnante prima della lettura. Questa fase è fondamentale non solo per garantire un sentimento di competenza e autoefficacia nell'adulto, ma anche per garantire un'esperienza positiva e serena ai bambini. La lettura, infatti, permette di coinvolgere i bambini e le bambine in un incontro con la lingua straniera che avvie-

ne in modo naturale e spontaneo, a differenza di attività più strutturate che richiedono ai bambini di seguire regole e completare compiti specifici, aumentando il carico cognitivo e rendendo meno efficace l'apprendimento di una nuova lingua.

Invece di chiedere ai bambini di adattarsi a una modalità più rigida, è l'educatore/insegnante a doversi preparare con cura, così da offrire un'esposizione linguistica ricca ma naturale. Sebbene richieda un'attenta preparazione da parte dell'adulto, la proposta risulterà ai bambini così naturale da permettere loro di partecipare secondo le proprie inclinazioni, come accade durante una lettura condivisa.

In questo modo, non percepiranno l'attività come un momento di apprendimento imposto, ma come un'esperienza coinvolgente e significativa. Gli enunciati proposti saranno chiari e ricchi, proprio perché frutto di una progettazione attenta e consapevole. Sebbene l'obiettivo principale non sia l'acquisizione linguistica in senso stretto, la lettura animata e partecipata attiva nei bambini meccanismi fondamentali per l'apprendimento. L'uso di una prosodia marcata (variazioni di tono, ritmo e intonazione) facilita la percezione dei suoni e dei significati (Snow, 1977). L'impiego di oggetti, immagini e gesti consente ai bambini di isolare i primi sostantivi e di riconoscerli in contesti successivi, favorendo la comprensione della struttura delle frasi (O'Grady, 2007). I gesti, inoltre, rafforzano il significato delle parole e creano un contesto sicuro per l'apprendimento (Goldin-Meadow, 2007). Dare vita ai suoni e nominare ciò che i bambini vedono rende il linguaggio tangibile e comprensibile, anche in assenza di una conoscenza approfondita della lingua.

Ciò che conta in questo processo è il modo in cui l'educatore/insegnante realizza le attività. Al centro vi è la costruzione di un'attenzione condivisa, ossia la capacità dell'adulto di guidare lo sguardo del bambino verso un'immagine o un oggetto, creando un momento di connessione che rende possibile la comprensione. Educatrici e insegnanti, forti della loro competenza relazionale, pongono la relazione al centro dell'esperienza educativa, condizione che consente la trasmissione autentica dei significati. All'interno di questa sintonizzazione, i bambini partecipano attivamente, sviluppando fiducia nelle proprie capacità. I dati raccolti tramite questionari confermano l'efficacia di tale approccio.

2.4. Il percorso di formazione sul metodo

Oltre ai percorsi formativi descritti nel capitolo precedente, dedicati a bilinguismo, acquisizione del linguaggio e coinvolgimento delle famiglie, educatrici/tori e insegnanti hanno partecipato a sessioni online sul metodo e su aree di ricerca ad esso collegate, quali storytelling, lettura animata e dialogica, performance e pronuncia. Alcuni incontri si sono svolti in plenaria, mentre altri come approfondimenti di due ore, condotti online da docenti di lingua inglese del gruppo di ricerca.

La formazione su storytelling, lettura dialogica e performance (Prof.ssa Licia Masoni) ha illustrato nel dettaglio il metodo, le modalità di lettura e l'uso di mediatori come oggetti, gestualità, scatole o valigie delle storie, pupazzi e personaggi guida, utili per facilitare il passaggio dall'italiano all'inglese durante la lettura. Gli incontri hanno posto l'accento sull'assenza di fini didattici e sulla concezione della lettura come dialogo, piuttosto che come verifica di apprendimenti. Nella realtà dei fatti, educatrici/tori e insegnanti sono abituati al gioco di parole e all'utilizzo di linguaggi alternativi che possono rendere comprensibili solo con l'uso del loro corpo, della loro voce, di gesti e figure. Basti pensare ai tanti servizi e scuole in cui si legge *"Tarari tararera... Storia in lingua Piripù per il puro piacere di raccontare storie ai Piripù Bibi"* di Emanuela Bussolati. La lettura di questo libro, narrato in una lingua inventata, si regge sull'uso sapiente di intonazione, mimica e creatività nella lettura condivisa. Durante la formazione, il personale educativo/docente è stato invitato ad approcciare l'inglese come la lingua *Piripù*, con la stessa creatività nella performance e senza il timore che i bambini e le bambine dovessero comprendere il significato di ogni parola.

Tuttavia, il ruolo dell'inglese nella nostra società comporta sovente un livello di ansia da prestazione da parte di chi la introduce, tale da indurre frequentemente alla verifica degli "apprendimenti" dei bambini, al fine di ottenere un riscontro sull'efficacia del proprio intervento educativo. In controtendenza rispetto a tale approccio, l'unico indicatore di efficacia richiesto dal Progetto è stato, come emergerà dai questionari, un'osservazione sul campo da parte delle/gli educatrici/tori e insegnanti, volta a rilevare i livelli e le dinamiche di coinvolgimento dei bambini. Coloro che hanno saputo andare oltre la dimensione didattica, applicando creatività alla lettura e valorizzando la componente non verbale – ad esempio spruzzando i bambini con vera acqua nel

momento in cui pronunciavano la parola *water* – hanno registrato livelli di interesse e partecipazione significativamente più elevati, anche in relazione al gradimento dei libri proposti. L’interesse manifestato dai bambini e dalle bambine è stato ulteriormente confermato dai questionari compilati dai genitori, nei quali sono state riportate parole e frasi tratte dai libri letti in sezione e successivamente ripetute a casa dai figli.

Gli incontri sulla pronuncia sono stati concepiti per aiutare educatrici/tori e insegnanti che sentivano di avere meno dimestichezza con la lingua inglese a familiarizzare con la pronuncia delle parole presenti nei libri suggeriti, e in generale ad acquisire sicurezza rispetto soprattutto a quello che veniva richiesto loro di leggere. Condotti in modo attivo dalla Prof.ssa Paola-Maria Caleffi, gli incontri hanno chiarito che non veniva richiesto un lavoro sull’accento, bensì un livello di accuratezza del suono finalizzato solo ad assicurare la corretta associazione di suono a significato (illustrazione o gesto), evitando la confusione tra parole quali *bear* e *beer*, per esempio, e la conseguente preservazione di rime quali *bear-pear* che compaiono di sovente negli albi per l’infanzia. Pur rifiutando ogni finalità didattica, il Progetto prevede che l’input sia comunque di qualità, fatto di stimoli comprensibili, piacevoli e corretti anche dal punto di vista della pronuncia. Per tale ragione sono stati selezionati libri contenenti un numero limitato di parole (in alcuni casi solo sei), al fine di consentire al personale educativo e docente di non assumersi l’onere di letture eccessivamente impegnative, ma piuttosto di farsi promotore di un momento piacevole di lettura attiva, condiviso attraverso la lingua inglese.

Anche questa parte prettamente linguistica di formazione è stata trasferita nella guida cartacea stampata nel 2022 con l’obiettivo di produrre un percorso di autoformazione fruibile in autonomia.

Alla formazione online si sono aggiunti anche altri incontri calendarizzati (o organizzati su richiesta di educatrici/tori e insegnanti) ad adesione volontaria. Tali incontri, denominati *finestre di dialogo*, hanno offerto l’opportunità di porre domande ai membri del team di Progetto, risolvere dubbi, avanzare richieste e condividere esperienze relative al Progetto.

A ulteriore supporto dell’autoformazione, al fine di agevolare i processi di implementazione progettuale, in collaborazione con i coordinamenti pedagogici e le figure di sistema responsabili del comparto 3-6 anni (o sotto la loro supervisione), è stato concepito il Port-

folio di Progetto. Tale strumento è nato con l’intento di sostenere la progettazione e la revisione delle pratiche educative nel tempo, costituendo un riferimento dinamico e condiviso.

Il Portfolio trae ispirazione da strumenti di ampia diffusione e comprovata efficacia, già consolidati in diversi ambiti di lavoro e di studio, e integra elementi derivanti dalla Deliberazione della Giunta Regionale del 13 maggio 2019, n. 704, relativa all’accreditamento dei nidi d’infanzia in attuazione della L.R. n. 19/2016. La sua compilazione e revisione avvengono con flessibilità e a cadenza periodica, attraverso un processo partecipato che può coinvolgere operatori specializzati – gli “ambasciatori di progetto” (cfr. par. 2.5) e/o coloro che si sono interessati maggiormente alla progettazione all’interno di ogni servizio/scuola – e si fonda sul feedback proveniente dai servizi e dalle scuole impegnati nella sperimentazione triennale.

2.4.1. Il monte ore di formazione

Inizialmente, per il primo anno di Progetto, è stato definito un monte complessivo di 15 ore di attività formative, da intendersi su base individuale per ogni operatore attivo in servizi partecipanti. La programmazione si è articolata in diverse tipologie di intervento, concepite per garantire un percorso formativo equilibrato e coerente con gli obiettivi del Progetto. Le attività del monte ore sono state articolate in:

- incontri seminariali con la docente responsabile scientifica del Progetto, allo scopo di fornire un quadro teorico di riferimento e di orientare i partecipanti rispetto agli obiettivi formativi;
- riflessione laboratoriale asincrona, per facilitare l’elaborazione individuale e di gruppo dei contenuti affrontati, favorendo processi di interiorizzazione e di approfondimento critico;
- sessioni di confronto con altri docenti, finalizzate ad ampliare le prospettive disciplinari e favorire un approccio interdisciplinare;
- incontro con un docente di Progetto della durata di tre ore, svolto direttamente presso il servizio, allo scopo di accompagnare gli operatori nella pratica operativa e di garantire un supporto personalizzato;
- compilazione dei questionari di Progetto;
- focus group a partecipazione volontaria su temi specifici e rilevanti per l’implementazione del Progetto.

Nel quadro delle attività programmate per il secondo anno, relativamente ai servizi che hanno aderito al Progetto nel primo anno educativo di attività (2021/2022), è stato definito un monte complessivo di 16 ore. Per i servizi/scuole che hanno aderito nell'anno 2022/2023, il monte ore è stato esteso a 18 ore, in funzione delle specifiche esigenze e delle modalità di attuazione del Progetto. Le attività del monte ore sono state articolate in:

- incontri seminariali con la docente responsabile scientifica del Progetto;
- sessioni di confronto con altri docenti;
- interventi di formatori esterni esperti linguistici, per un totale di quattro/sei ore di attività svolte direttamente presso ogni servizio/scuola, corrispondenti a due/tre visite del formatore di Progetto;
- attività di monitoraggio e valutazione, compilando i questionari di Progetto, strumenti indispensabili per la rilevazione dei dati e la valutazione dell'efficacia delle attività svolte;
- partecipazione a focus group, su base volontaria e individuale, finalizzati alla raccolta di riflessioni e alla condivisione di esperienze, con l'obiettivo di stimolare processi di autovalutazione e di confronto collettivo;
- partecipazione a "finestre di dialogo", concepite come spazi di confronto aperto e strutturato, volti a favorire la comunicazione tra operatori, docenti e formatori.

In questa seconda annualità, in risposta a una richiesta percentualmente significativa proveniente dai servizi coinvolti, sono stati introdotti una maggiore strutturazione e un più ampio supporto per la condivisione con le famiglie. Tale scelta ha risposto alla necessità di superare approcci uniformi e standardizzati, adottando invece modalità flessibili e contestualizzate. La distribuzione del monte ore e la varietà delle attività previste hanno garantito un percorso formativo equilibrato, che integra dimensioni teoriche, pratiche e riflessive. Particolare rilievo assume l'attenzione alla relazione con le famiglie, considerata parte integrante del processo educativo e formativo, nonché elemento essenziale per la costruzione di una comunità di apprendimento partecipata e inclusiva.

Nella terza annualità (2023/2024), per tutti i servizi partecipanti al Progetto è stato stabilito un monte complessivo di 16 ore di attività, distribuite in:

- incontri seminariali con la docente responsabile scientifica del Progetto;
- sessioni di confronto con altri docenti;
- interventi di formatori esterni esperti linguistici, attivati su richiesta e a discrezione di ogni servizio/scuola, a carattere integrativo in risposta a esigenze specifiche di approfondimento;
- attività di monitoraggio e valutazione, compilando il questionario di Progetto;
- partecipazione a focus group, su base volontaria e individuale, finalizzati alla raccolta di riflessioni e alla condivisione di esperienze;
- disseminazione e contatto diretto con le famiglie, al fine di garantire trasparenza, coinvolgimento e continuità educativa;
- compilazione del Portfolio di Progetto, documento che raccoglie evidenze, riflessioni e tracce del percorso formativo, costituendo uno strumento di sintesi e di valutazione personale e di servizio/scuola;
- impegno autonomo concordato con il proprio coordinamento, finalizzato alla costruzione dell’autonomia progettuale e alla responsabilizzazione individuale nel processo formativo.

2.5. Le figure di supporto: formatori e ambasciatori

Per accompagnare l’avvio del progetto, nell’annualità 2021/2022 i docenti di lingua inglese del team di Progetto Unibo hanno effettuato una visita della durata di tre ore in ogni nido partecipante.

Nell’ottica di potenziare le azioni di accompagnamento sul campo, contribuendo a calare il Progetto nelle singole realtà educative, nell’annualità successiva (2022/2023) sono stati selezionati e formati quaranta esperti linguistici, denominati *formatori di progetto*, incaricati di visitare nidi e scuole per illustrare il metodo, discutere la guida e svolgere esercitazioni pratiche di lettura con il personale educativo e docente.

I formatori hanno partecipato a un corso di formazione finalizzato a: (1) acquisire l’approccio e i materiali del Progetto “Sentire”

l'inglese 0-3-6; (2) supportare il personale dei servizi e delle scuole nella sperimentazione e nell'implementazione delle attività progettuali. Successivamente, i formatori sono stati contrattualizzati dall'Università di Bologna (con fondi della Regione Emilia-Romagna) e inviati nei singoli servizi e scuole per affiancare lo staff educativo e le/gli insegnanti. Tali figure risultano tuttora attive sul territorio e il loro contributo continua a essere ampiamente apprezzato.

Nel 2024 il Progetto ha inoltre formato professionisti e professioniste dei servizi e delle scuole coinvolti nella sperimentazione, preparandoli ad assumere il ruolo di *ambasciatori e ambasciatrici di progetto*, ossia testimoni e figure di riferimento in grado di condividere l'esperienza maturata sul campo con i nuovi servizi e scuole aderenti, mostrando loro come applicare concretamente il Progetto nella realtà delle sezioni. Tali figure risultano pienamente complementari rispetto ai formatori, poiché rappresentano una guida di natura pedagogica e pratica, non linguistica. Ad oggi, oltre sessanta professionisti/e hanno completato la formazione per diventare ambasciatori e ambasciatrici; essi sono disponibili a condividere la propria esperienza con altri nidi e scuole, supportando chi si avvicina per la prima volta al Progetto nella comprensione dei suoi principi e delle modalità operative.

2.6. Le lingue dei bambini

Il Progetto ha sempre promosso l'inserimento delle lingue madri dei bambini e di quelle significative per il contesto educativo; non selezionate per la loro utilità economica, ma per il loro valore identitario e affettivo. Alle lingue dei bambini e delle bambine, infatti, si possono aggiungere le lingue e i dialetti cari al personale educativo e docente, al fine di riconoscere la specificità linguistica di ciascun servizio.

Il metodo proposto per l'inglese è adattabile anche ad albi in altre lingue e molti servizi e scuole si sono cimentati in letture in altre lingue, supportandole con tutte le modalità suggerite dal Progetto. Prima ancora della lettura, è stato suggerito ai servizi di "farsi consegnare" dai genitori con background linguistico diverso dall'italiano parole di saluto, conforto e incoraggiamento, che potessero entrare nei dialoghi quotidiani con i bambini e le bambine. Pur mantenendo l'italiano come lingua principale, queste espressioni, legate a contesti precisi, possono entrare nel vocabolario quotidiano della sezione, risultando pia-

cevoli e funzionali anche per i bambini italofofoni. Anche l’uso del dialetto, se percepito come naturale dall’educatrice/insegnante, è stato incoraggiato attraverso frasi o filastrocche in momenti specifici.

L’introduzione dell’inglese nelle sezioni ha avuto effetti positivi, come documentato dai questionari, ma anche effetti riportati a voce in varie occasioni. Molti servizi e scuole hanno segnalato che l’introduzione dell’inglese ha stimolato bambini e bambine a utilizzare parole e frasi delle proprie lingue di casa, come se la presenza di sonorità diverse dall’italiano trasformasse il nido o la scuola da ambiente monolingue a contesto aperto al plurilinguismo. Parallelamente, il personale educativo e docente ha iniziato a sperimentare con libri in altre lingue, applicando i principi del Progetto e inserendo parole delle lingue dei bambini nella quotidianità. In molti hanno detto di aver visto i bambini e le bambine “illuminarsi” di fronte alla propria educatrice o insegnante che pronunciava parole nella loro lingua di casa.

La guida cartacea, pubblicata nel 2022, include indicazioni su come integrare le lingue madri nei servizi educativi e nelle scuole. Le sequenze dialogiche e le carte interattive sono state progettate per essere adattabili ad altre lingue, con il supporto delle famiglie. Il progetto ha sostenuto tali pratiche, fornendo suggerimenti per facilitare la lettura multilingue: dalla selezione degli albi più adatti, all’uso di strumenti concreti per rendere la lettura accessibile e coinvolgente.

2.7. Approfondimenti su “Sentire” l’inglese nella fascia d’età 0-3-6

Ulteriori approfondimenti riguardanti aspetti specifici del Progetto e maggiori informazioni sul metodo e i materiali sono disponibili nelle seguenti pubblicazioni:

- Masoni, L. (2025). “Sentire” l’inglese nella fascia d’età 0-3-6. Il progetto e i suoi attori. *Infanzia*, 3, 6-11.
- Vacondio, L. (2025). “Sentire” l’inglese: per una continuità efficace e sostenibile. *Infanzia*, 3, 12-17.
- Contributi di educatrici e insegnanti all’interno di *Infanzia*, 3, 2025 (Focus *Sentire l’inglese*).
- Masoni, L., Vacondio, L. (2024). “Hearing and feeling” english in infancy and early childhood (0-3-6): self-efficacy and satisfaction among crèche and daycare staff trained to introduce “foreign”

- sounds. In V. Zorbas (Ed.), *Dialogues on Teaching and Learning in Multicultural and Multilingual Environments* (pp. 187-201). New York: Nova Publisher.
- Vacondio, L., Masoni, L. (2022). Dialogic reading in infancy and early childhood education: setting the stage for a preliminary analysis of educational materials in specific EFL contexts. In *Innovation in Language Learning 15th International Conference: Conference Proceedings*. Bologna: Filodiritto.

A disposizione degli operatori di progetto, ma non liberamente disponibili al pubblico:

- Sito di progetto www.sing036.org (accesso con credenziali riservate).
- Masoni, L., Vacondio, L. (Eds.) (2023). *“Sentire” l’inglese nella fascia d’età 0-3-6. Guida di progetto*. Bergamo: Edizioni Junior (titolarità non commerciale).

Ulteriori risorse, incluse testimonianze dirette di educatrici, coordinatrici e genitori, sono consultabili online ai seguenti link:

- <https://www.regione.emilia-romagna.it/notizie/approfondimenti/2024/gennaio/inglese-si-impara-al-nido>
- <https://www.rainews.it/tgr/emiliaromagna/video/2023/11/you-can-touch-the-cat-sentire-inglese-fin-da-piccolissimi-11019e5c-3e04-4f53-8525-892410acd6ce.html>
- <https://site.unibo.it/sentire-inglese-036/it/servizi-e-scuole-partecipanti>

PARTE II

IMPIANTO ED ESITI DELLA RICERCA

L'impianto metodologico della ricerca

di Andrea Ciani

3.1. Il Progetto “*Sentire*” l’inglese 0-3-6 e l’approccio di Ricerca-Formazione

Nel capitolo precedente è stato sviscerato il Progetto triennale “*Sentire*” l’inglese nella fascia d’età 0-3-6, mettendo in luce la prospettiva pedagogica e le diverse azioni-strategie per perseguire gli obiettivi preposti.

Dal punto di vista metodologico, il progetto si è inserito nell’ambito delle ricerche con intervento del ricercatore, ma con la contestuale ambizione di generare *expertise* e nuove competenze degli operatori presenti nei contesti e dunque di promuovere la loro crescita professionale. In questo senso, il progetto ha adottato un approccio di Ricerca-Formazione (R-F) come scelta politico-metodologica per fare ricerca in collaborazione con il personale educativo e docente, per sostenerne lo sviluppo professionale e per un’effettiva ricaduta dei risultati nei servizi di riferimento.

L’approccio di R-F (Asquini, 2018; Dodman et al., 2025) si è sostanziato nel perseguimento dei cinque punti definiti dal CRESPI¹, che sono stati così declinati all’interno del progetto:

- una chiara esplicitazione della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità del personale educativo e docente, in particolare in merito alle convinzioni e pratiche relative al bilinguismo e all’educazione bilingue;
- la creazione di un gruppo di R-F di cui fanno parte ricercatrici/tori ed educatrici/tori e insegnanti;

¹ Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell’Insegnante (<https://site.unibo.it/crespi/it>).

- la centratura sulle specificità dei contesti, che si concretizza nell'attenzione a garantire una supervisione esperta e situata alle/agli educatrici/tori e insegnanti all'interno dei servizi;
- un confronto continuo e sistematico garantito da momenti seminariali di confronto-verifica su tematiche/necessità specifiche, utili per raccogliere bisogni, dubbi e criticità;
- l'attenzione all'effettiva ricaduta degli esiti sostenuta dalle rilevazioni pre e post dell'impianto pre-sperimentale della ricerca.

Un ulteriore aspetto che ha contraddistinto l'approccio di R-F adottato è stato quello di procedere con uno studio esplorativo iniziale, al fine di mettere a punto azioni mirate (in primis il percorso formativo) in grado di supportare efficacemente lo sviluppo professionale del personale educativo e scolastico, e di raccogliere riscontri in modo continuativo, al fine di rendere l'intervento formativo il più possibile rispondente alle esigenze degli operatori coinvolti.

3.2. Aspetti metodologici del disegno pre-sperimentale

La Ricerca-Formazione svolta nell'ambito del progetto è stata orientata a sostenere, attraverso un articolato trattamento (variabile indipendente), il cambiamento di atteggiamenti e pratiche del personale educativo e docente inerenti al bilinguismo e all'utilizzo educativo della lingua inglese nella fascia 0-3-6 (variabili dipendenti). In questo senso, la R-F è caratterizzata da un impianto di tipo pre-sperimentale: sono state previste rilevazioni pre e post trattamento, ma senza il coinvolgimento di un gruppo di controllo. In tale prospettiva, le finalità poste alla base della ricerca sono di tipo conoscitivo e mirano a rilevare e monitorare i cambiamenti in termini di convinzioni e pratiche dichiarate dal personale educativo e docente, nella prospettiva di "modellizzare" e attuare una specifica metodologia di intervento per promuovere un approccio bilingue nei contesti educativi 0-3-6.

Il trattamento previsto dal disegno pre-sperimentale è un combinato disposto di tre elementi tra loro interconnessi, che potremmo collocare all'interno di una macro-variabile indipendente definibile come "Percorso di R-F":

1) *l'itinerario formativo curato dai docenti di Lingua e Traduzione Inglese con il supporto metodologico dei ricercatori di Pedagogia Sperimentale*, che intende accompagnare progressivamente il personale educativo e docente coinvolto a comprendere l'importanza di un approccio educativo/comunicativo bilingue e a conoscere precise strategie educative atte a promuovere l'acquisizione dell'inglese e di altre lingue nella prima infanzia;

2) *l'intervento educativo diretto lasciato in capo a educatrici, educatori e insegnanti* nei loro contesti, che consiste nell'introdurre la lingua inglese nelle attività educative attraverso le seguenti principali strategie delineate nell'ambito del percorso formativo (cfr. Capitolo 2):

- uso della lettura dialogica e di materiali autentici, in particolare albi illustrati, per realizzare momenti significativi di interazione tra personale educativo/docente e bambine/i;
- uso di input linguistici controllati e ripetitivi;
- cura dell'aspetto corporeo e della gestualità come strategia di rinforzo e di sottolineatura dei vocaboli e delle tonalità;
- contestualizzazione, come modalità per fissare l'acquisizione di parole, suoni o canzoni;
- uso di pupazzi che fungano da guida e giustifichino un codice diverso dalla lingua veicolare, fornendo occasioni di acquisizione linguistica significativa.

3) *la supervisione sul campo e situata di un pool di formatori*, funzionale a sostenere l'intervento del personale educativo e docente con indicazioni e feedback formativi di miglioramento.

La macro-variabile dipendente della ricerca è costituita dalle convinzioni e dalle dichiarazioni di pratica del personale educativo e docente in merito al bilinguismo e all'uso educativo della lingua inglese nella fascia 0-3-6.

Solo post-trattamento, sono inoltre state rilevate le percezioni sul progetto – con particolare riferimento all'utilità/adequatezza delle attività di formazione/accompagnamento, alle ricadute del progetto in termini di apprendimento, fiducia in sé stessi e motivazione, alle reazioni dei bambini e delle famiglie – e la motivazione/disponibilità ad applicare in futuro strategie e strumenti del progetto.

La strutturazione complessiva del percorso di ricerca ha previsto una graduale sistematizzazione delle azioni nel corso del triennio, nonché un incremento dei partecipanti nel passaggio dal primo al secondo anno (cfr. par. 3.2.4). Come sopra anticipato, durante la prima annualità (a.s. 2021-22) è stato condotto uno studio esplorativo di tipo prevalentemente quantitativo al fine di conoscere competenze ed esperienze pregresse del personale educativo e docente in merito all'uso dell'inglese (e di altre lingue straniere) nel contesto lavorativo, indagare l'implementazione delle strategie e dei materiali proposti nell'ambito del progetto e le percezioni sul progetto, nonché di delineare al meglio il percorso formativo per le annualità successive ed effettuare un *try-out* per affinare procedure e strumenti di rilevazione. L'intento di perseguire tali obiettivi, funzionali a una migliore messa a punto del trattamento sopra delineato e degli strumenti di indagine, unitamente alle difficoltà iniziali connesse all'avvio di un progetto complesso che ha richiesto un notevole impegno in termini organizzativi e di predisposizione dei materiali, ha indotto il gruppo di progetto a pianificare l'avvio del disegno pre-sperimentale a partire dalla seconda annualità (a.s. 2022-23), traendo beneficio dalle indicazioni emerse durante il primo anno per affinarne l'impianto.

3.2.1. *Le ipotesi*

Sulla base del quadro teorico di riferimento e delle variabili definite, si è ipotizzato che la partecipazione al percorso di R-F realizzato nell'ambito del progetto potesse contribuire a promuovere nel personale educativo e docente coinvolto:

- un cambiamento delle convinzioni inerenti al bilinguismo e all'uso educativo della lingua inglese nella fascia 0-3-6, favorendo una visione positiva e scientificamente fondata delle potenzialità del bilinguismo nella prima infanzia;
- un cambiamento delle pratiche messe in atto non solo in termini di aumento della frequenza d'uso della lingua inglese nelle attività educative e del livello di coinvolgimento e collaborazione tra tutto il team di sezione, ma anche di adozione di nuove strategie e materiali in linea con l'approccio proposto dal progetto.

Si è inoltre ipotizzato di riscontrare, al termine del progetto, una diffusa volontà di proseguire nell'implementazione delle strategie apprese anche dopo la sua conclusione.

3.2.2. Le rilevazioni

Le rilevazioni della ricerca hanno scandito le tre annualità del progetto (Fig. 3.1) e nei capitoli successivi sarà proposto un focus sugli esiti di ciascuna di esse.

Le prime rilevazioni sono state effettuate nel corso e al termine della prima annualità (gennaio 2022 e giugno 2022) nel quadro dello studio esplorativo iniziale. Nel secondo anno, con l'avvio del disegno pre-sperimentale, è avvenuta una prima rilevazione pre-trattamento (T1) nei mesi di ottobre-novembre 2022 e una seconda rilevazione post-trattamento (T2) nel mese di giugno 2023. Nella terza annualità non si è ripetuto il medesimo schema pre-post di rilevazione, perché il personale educativo e docente avrebbe dovuto compilare un questionario dopo la pausa estiva e a pochi mesi di distanza dal precedente: si è dunque ritenuto che un'eventuale somministrazione in quella fase avrebbe generato esiti poco validi. Per questo, il gruppo di ricerca ha deciso di mantenere un'unica rilevazione post-trattamento, effettuata nel mese di giugno 2024 al termine della terza annualità (T3).



Figura 3.1. L'impianto metodologico della R-F e le diverse rilevazioni

3.2.3. *Gli strumenti*

Gli strumenti di rilevazione utilizzati nelle tre annualità del progetto sono stati *questionari on line* prevalentemente strutturati, rivolti a educatrici/tori e insegnanti e compilati in forma anonima su base volontaria.

Per quanto riguarda in particolare le rilevazioni effettuate pre e post trattamento nell'ambito del disegno pre-sperimentale avviato nella seconda annualità, gli item inclusi nei questionari hanno mirato a raccogliere dati inerenti alle seguenti principali aree di indagine:

- variabili di tipo anagrafico e relative alla padronanza dell'inglese e di altre lingue diverse dall'italiano;
- convinzioni relative al bilinguismo e all'educazione bilingue nella prima infanzia;
- dichiarazioni di pratica circa l'uso dell'inglese (e di altre lingue straniere) nelle attività educative;
- dichiarazioni di pratica circa l'implementazione dell'approccio, delle strategie e dei materiali di progetto;
- percezioni sul progetto, con particolare riferimento all'utilità e adeguatezza delle attività di formazione/accompagnamento e dei materiali di supporto, alle ricadute del progetto in termini di apprendimento, fiducia in sé stessi e motivazione rispetto all'uso delle strategie e degli strumenti proposti, alle reazioni dei bambini e delle famiglie.

Il questionario somministrato alla fine della terza annualità ha poi mirato a rilevare una valutazione finale di bilancio sul progetto, indagando anche la disposizione a continuare ad applicare le strategie apprese e i materiali introdotti.

3.2.4. *Le realtà e le persone coinvolte nel Progetto e le analisi svolte*

Il Progetto "*Sentire*" *l'inglese 0-3-6* ha visto diverse realtà e persone coinvolte, al di là del numero di rispondenti che hanno compilato i questionari somministrati nei vari momenti di rilevazione (che sarà specificato, per ciascuna annualità e rilevazione, nei capitoli successivi).

Durante il primo anno (a.s. 2021-22), il progetto ha coinvolto 75 nidi dislocati nei 38 distretti sanitari dell'Emilia-Romagna, per un totale di oltre 500 educatrici ed educatori e circa 3.400 bambine e bambini dai 5 ai 36 mesi.

A partire dalla seconda annualità (a.s. 2022-23), hanno aderito al progetto 180 nuovi nidi e 49 scuole dell'infanzia, per un totale di 304 servizi, circa 1900 tra educatrici, educatori e insegnanti e circa 13.000 bambine e bambini, rimasti in sperimentazione fino al termine della terza annualità del progetto (a.s. 2023-24).

Per ovvi motivi, riferiti alla peculiarità della ricerca, il campionamento è stato di tipo non probabilistico, nello specifico "di giudizio".

Le analisi svolte nell'ambito della ricerca sono state principalmente di tipo descrittivo e correlazionale. Non sono mancate analisi fattoriali per la validazione della scala sulle convinzioni relative al bilinguismo e all'educazione bilingue nella prima infanzia, cui si farà riferimento nel quinto capitolo.

Prima annualità del Progetto: lo studio esplorativo

di Alessandra Rosa

4.1. Obiettivi dello studio esplorativo

Come descritto nel precedente capitolo, il Progetto *“Sentire” l’inglese nella fascia d’età 0-3-6* si è configurato come una Ricerca-Formazione di durata triennale che ha previsto una graduale sistematizzazione delle azioni – nonché un incremento dei servizi partecipanti – nel passaggio dalla prima alla seconda annualità.

In tale prospettiva, durante il primo anno di avvio del progetto (a.s. 2021-2022), che ha visto coinvolti 525 educatrici/tori appartenenti a 75 nidi dislocati nei 38 distretti sanitari dell’Emilia-Romagna, si è scelto di procedere con uno studio esplorativo finalizzato alla raccolta di informazioni utili per una migliore messa a punto sia delle azioni di formazione, supervisione e supporto rivolte al personale educativo, sia dell’impianto di monitoraggio del progetto in termini di procedure e strumenti di rilevazione. L’intento di perseguire tali obiettivi – unitamente alle difficoltà iniziali connesse all’avvio di un progetto complesso, che ha richiesto un notevole impegno in termini organizzativi e di predisposizione dei materiali – ha infatti indotto il gruppo di ricerca a pianificare nella seconda annualità del progetto l’implementazione di un disegno pre-sperimentale per rilevare il cambiamento di convinzioni e pratiche del personale educativo inerenti al bilinguismo e all’uso educativo della lingua inglese nella fascia 0-3-6, traendo beneficio dalle indicazioni emerse durante il primo anno per affinare l’intervento e gli strumenti di indagine.

Questo capitolo propone dunque un focus sullo studio esplorativo iniziale, presentando gli strumenti di rilevazione utilizzati e ponendo poi l’attenzione sugli esiti emersi.

4.2. Strumenti di rilevazione

Per la raccolta dei dati nell'ambito dello studio esplorativo si è proceduto alla messa a punto di due questionari – cui si farà riferimento utilizzando le sigle Q1 e Q2 – somministrati online tramite Microsoft Forms e compilati in forma anonima e su base volontaria.

Il primo questionario (Q1) è stato somministrato al personale educativo dei servizi coinvolti nel mese di gennaio 2022, a circa metà del percorso formativo realizzato durante la prima annualità del progetto, ed è stato compilato individualmente da un totale di 439 educatrici/tori. Lo strumento ha mirato a indagare le caratteristiche dei rispondenti, con particolare riguardo al loro background linguistico, e a esplorare le loro esperienze in merito all'uso dell'inglese (e di altre lingue straniere) nel contesto lavorativo, con particolare riferimento alle pratiche educative pre-progetto. Esso è stato articolato in tre sezioni: 1) Informazioni personali; 2) Background e abitudini linguistiche; 3) Esperienze in campo lavorativo.

Il secondo questionario (Q2) è stato invece somministrato alla fine di giugno 2022, a conclusione della prima annualità del progetto, ed è stato articolato in due parti: una prima parte destinata alla compilazione collettiva da parte dei team educativi di sezione (127 risposte), cui è stato richiesto di individuare un momento di riunione e confronto in cui rispondere insieme; una seconda parte, più snella, destinata invece alla compilazione individuale delle/i singole/i educatrici/tori (226 risposte). Le domande incluse nella prima parte sono state prevalentemente incentrate sull'implementazione nelle attività di sezione delle strategie educative e dei materiali proposti nell'ambito del progetto e approfonditi durante il percorso formativo; nella seconda parte il focus è stato posto sulle percezioni riguardanti il progetto e sulla valutazione complessiva dell'esperienza.

Di seguito vengono presentati i principali risultati emersi dall'analisi descrittiva dei dati raccolti mediante i due questionari. Le elaborazioni statistiche sono state effettuate utilizzando il programma SPSS (versione 29.0 per Windows).

4.3. Il primo questionario (Q1): principali risultati

4.3.1. *Caratteristiche e background linguistico dei rispondenti*

Questo paragrafo verte sull'analisi dei dati raccolti mediante le prime due sezioni del questionario Q1, volte a rilevare informazioni da un lato su alcune variabili di sfondo relative ai rispondenti, dall'altro sul loro background e sulle loro abitudini linguistiche. A questo proposito, sebbene il questionario non sia stato compilato dalla totalità dei destinatari, l'elevato tasso di risposta registrato in questo primo momento di rilevazione (83,6%) consente di ipotizzare che i dati disponibili forniscano un profilo attendibile del personale educativo coinvolto.

In termini di ubicazione del servizio di appartenenza, le educatrici e gli educatori che hanno compilato il questionario si distribuiscono tra tutte le province dell'Emilia-Romagna. La percentuale più alta (20,7%) si osserva per la provincia di Modena, seguita da Reggio Emilia (15%), Parma (13%) e Bologna (12,8%); per contro, le percentuali più basse emergono per le province di Ferrara (5,5%), Forlì-Cesena (6,6%) e Piacenza (7,1%). Per le restanti due province, Ravenna e Rimini, si riscontrano percentuali pari rispettivamente a 10% e 9,3%.

Per quanto concerne l'età, le percentuali più elevate si osservano nelle tre fasce centrali, tra cui i rispondenti si distribuiscono piuttosto equamente, ovvero 31-40 anni (26,2%), 41-50 anni (27,1%) e 51-60 anni (24,4%). Una percentuale inferiore ma relativamente consistente emerge per la fascia 21-30 anni (18,9%), mentre solo una percentuale residuale di rispondenti (3,4%) ha un'età superiore a 60 anni.

In merito al livello di istruzione conseguito, le risposte si ripartiscono quasi equamente tra coloro che possiedono un diploma di scuola secondaria superiore (50,1%) e coloro che hanno conseguito una laurea (48,3%); il restante 1,6% ha scelto l'opzione "Altro titolo".

L'Italia rappresenta il luogo di nascita di quasi la totalità dei rispondenti (97,5%) e, coerentemente con tale dato, la medesima percentuale di rispondenti indica l'italiano come propria lingua madre. Risulta inoltre molto elevata (90,7%) anche la percentuale di coloro che dichiarano di non aver mai vissuto in un luogo in cui l'italiano non fosse la lingua di comunicazione dominante.

Tuttavia, solo il 25,8% afferma di non conoscere/comprendere (anche a un livello basico) una o più lingue straniere (Tab. 4.1).

Tabella 4.1. Conoscenza/comprendione (anche a livello basico) di dialetti e/o lingue straniere

<i>Opzioni di risposta</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Conosco e capisco unicamente l'italiano	24	5,5
Oltre all'italiano, conosco/capisco uno o più dialetti, ma nessuna lingua straniera	89	20,3
Oltre all'italiano, conosco/capisco uno o più lingue straniere, ma nessun dialetto	36	8,2
Oltre all'italiano, conosco/capisco uno o più dialetti e lingue straniere	290	66,0
<i>Totale</i>	<i>439</i>	<i>100,0</i>

A tutti coloro (415) che non avevano scelto la prima opzione di risposta nella domanda riportata, è stato poi chiesto di elencare in ordine di padronanza – ovvero partendo da quello/a in cui si sentono maggiormente competenti – un massimo di tre dialetti e/o le lingue straniere conosciuti/compresi, esprimendo anche un'autovalutazione del livello di abilità linguistiche possedute (conversazione, comprensione orale, lettura, scrittura) su una scala da 0 (nessuna competenza) a 5 (competenza avanzata).

Nella seguente Tabella 4.2 viene illustrato il quadro emerso con specifico riferimento alla lingua inglese, riportando in che misura è stata indicata come prima, seconda o terza opzione nell'elenco suddetto nonché i valori medi emersi dalla relativa autovalutazione delle proprie abilità linguistiche.

Tabella 4.2. Percezione di padronanza della lingua inglese

<i>Posizione nell'elenco</i>	<i>N</i>	<i>Valori medi autovalutazione (scala da 0 a 5)</i>	
Inglese come prima opzione	123	Conversazione	2,4
		Comprensione orale	3,0
		Lettura	3,1
		Scrittura	2,6
Inglese come seconda opzione	139	Conversazione	2,1
		Comprensione orale	2,6
		Lettura	2,7
		Scrittura	2,2
Inglese come terza opzione	41	Conversazione	1,5
		Comprensione orale	1,9
		Lettura	2,0
		Scrittura	1,8

Come si può osservare, un consistente numero di educatrici ed educatori (in totale 303) ha incluso nel proprio elenco l'inglese. Coerentemente al criterio in base al quale è stato chiesto di stilare questo elenco, in tutte le dimensioni considerate il livello di competenza percepita decresce parallelamente alla posizione assegnata a tale lingua, rivelandosi piuttosto basso soprattutto per chi l'ha indicata come seconda o terza opzione (in particolare per quanto concerne le abilità di conversazione e scrittura).

La seconda sezione del questionario si concludeva poi con alcune domande volte a sondare le abitudini linguistiche dei rispondenti.

La Figura 4.1 illustra i dati relativi agli idiomi (lingue e/o dialetti) solitamente utilizzati nell'ambito di diversi tipi di attività. In tutti i casi, l'italiano emerge quale lingua d'uso esclusiva o principale, con percentuali particolarmente elevate – rispettivamente pari a 95,2% e 96,8% – in riferimento ai due tipi di attività (“Leggere” e “Inviare email”) che, rispetto alle altre, potrebbero maggiormente intrecciarsi con l'attività professionale.

A tale riguardo, i dati riportati nella successiva Figura 4.2 mostrano che, per quanto concerne gli idiomi (lingue e/o dialetti) solitamente utilizzati per comunicare in diversi tipi di situazioni, l'opzione di risposta “Al lavoro” fa registrare la percentuale più elevata (92,3%) di uso esclusivo o dominante dell'italiano.

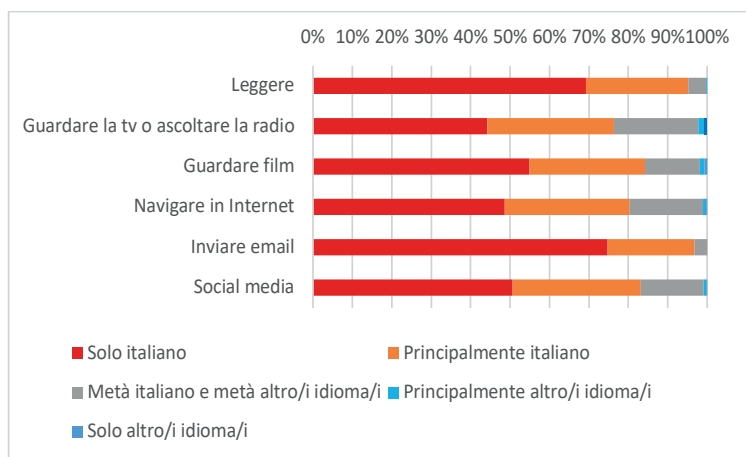


Figura 4.1. Quali idiomi (lingue e/o dialetti) usi solitamente per le seguenti attività? (N = 439)

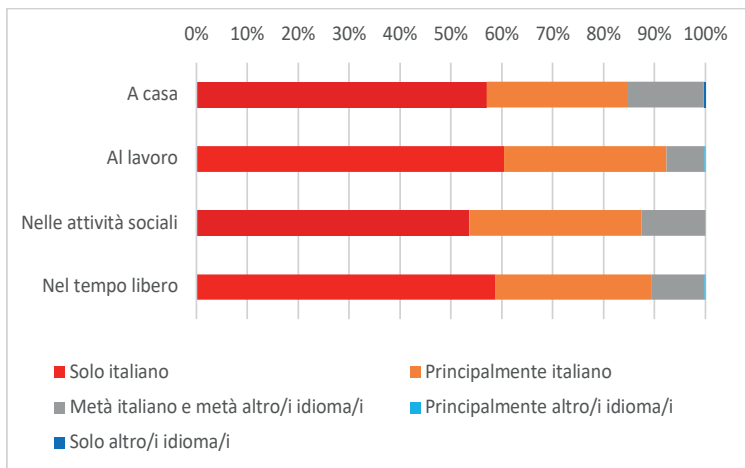


Figura 4.2. *Quali idiomi (lingue e/o dialetti) usi solitamente per comunicare nelle seguenti situazioni?* (N = 439)

4.3.2. *Esperienze in merito all'uso di lingue straniere nel contesto lavorativo*

I dati sopra illustrati trovano conferma nei risultati emersi dall'analisi delle risposte fornite alla terza sezione del questionario Q1, specificamente volta a esplorare le esperienze delle/gli educatrici/tori in merito all'uso di lingue diverse dall'italiano nel contesto lavorativo e nelle pratiche educative pre-progetto.

Di particolare interesse appaiono, a tale proposito, i dati riguardanti due domande incluse in questa parte del questionario.

Per quanto concerne la prima (Tab. 4.3), si rileva che, prima della partecipazione al progetto, alcune/i educatrici/tori (31,7%) o una/un solo/a educatrice/tore (28,5%) utilizzavano già lingue diverse dall'italiano nelle attività di sezione. Tuttavia, solo in un ridotto numero di casi (9,3%) l'uso di lingue straniere costituiva una pratica condivisa da tutto il team educativo e, in una buona percentuale di casi (30,7%), demandata a uno o più specialisti esterni (esperti linguistici).

Tabella 4.3. *Prima di questo progetto, chi utilizzava lingue diverse dall'italiano durante le attività nella sezione in cui lavori? Seleziona tutte le opzioni necessarie (N = 439)*

<i>Opzioni di risposta</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Tutte/i le/gli educatrici/tori di sezione	41	9,3
Alcune/i educatrici/tori di sezione	139	31,7
Una/un sola/o educatrice/tore di sezione	125	28,5
Uno specialista linguistico esterno	120	27,3
Più specialisti linguistici esterni	15	3,4

Per quanto riguarda la seconda domanda (Fig. 4.3), la maggior parte dei rispondenti – con percentuali rispettivamente pari a 83,6% e 91,8% – dichiara che personalmente, prima del progetto, utilizzava esclusivamente o principalmente l'italiano nelle attività educative (es. leggere libri, cantare canzoni) e nelle routine (es. pranzo, merenda, cambio) di sezione.

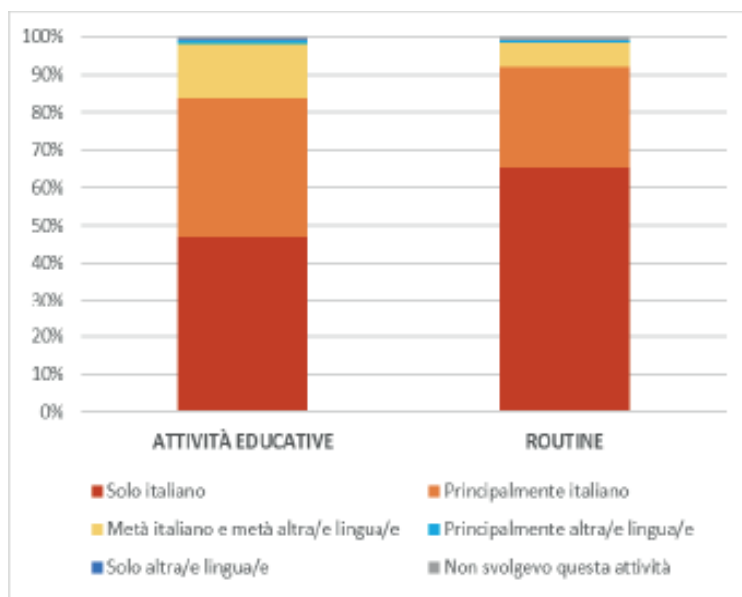


Figura 4.3 *Prima di questo progetto, in che misura utilizzavi personalmente una o più lingue straniere per portare avanti le attività/routine di sezione? (N = 439)*

L'uso di lingue diverse dall'italiano nel contesto lavorativo è stato indagato anche rispetto alla comunicazione con le famiglie.

In relazione a tale aspetto, i dati riportati nella Tabella 4.4 mostrano che la maggior parte delle/gli educatrici/tori afferma di avere occasioni più o meno frequenti di dialogo con genitori di lingua straniera: il 23,2% spesso o sempre, il 47,4% qualche volta o raramente.

Tabella 4.4. *Hai occasioni di dialogo/comunicazione con genitori di lingua straniera i cui figli frequentano il servizio?*

Opzioni di risposta	N	%
Sì, sempre	38	8,6
Sì, spesso	64	14,6
Sì, qualche volta	121	27,6
Sì, raramente	87	19,8
No, mai	129	29,4
<i>Totale</i>	<i>439</i>	<i>100,0</i>

Nella domanda successiva “In che lingua/e comunichi con i genitori di lingua straniera?”, che consentiva di selezionare più opzioni di risposta, l'opzione “Italiano” è quella di gran lunga più scelta (62,7%), mentre l’“Inglese” si colloca in seconda posizione (27,8%). Seguono poi, con percentuali molto inferiori (comprese tra il 4,1% e lo 0,2%), altre lingue straniere tra cui il francese, lo spagnolo, il cinese e l'arabo.

4.4. Il secondo questionario (Q2): principali risultati

4.4.1. Applicazione delle strategie e dei materiali proposti nel percorso formativo

I risultati emersi dal questionario Q1 hanno messo in luce come l'avvio del progetto si sia inserito all'interno di un quadro complessivamente caratterizzato da un uso limitato di lingue diverse dall'italiano da parte del personale educativo coinvolto, sia nelle attività di sezione, sia nella comunicazione con le famiglie.

In base alle domande iniziali incluse nella prima parte del questionario Q2, destinata alla compilazione collettiva da parte dei team educativi di sezione (127 risposte), è possibile ricavare ulteriori informazioni al riguardo. Innanzitutto, emerge che la situazione rivelata dai dati riportati nella Tabella 4.3 assume connotazioni diverse quando si

fa specifico riferimento all'uso della lingua inglese. In questo caso, infatti, si rilevano livelli di coinvolgimento più bassi da parte del personale educativo: nella domanda relativa a tale aspetto, l'opzione "Noi educatrici/tori non avevamo mai personalmente introdotto l'inglese prima di questo progetto" è quella più scelta (63,8%). Solo una minoranza dei gruppi educativi dichiara dunque che, al proprio interno, un/a o più educatori/trici avevano già introdotto l'inglese in sezione prima della partecipazione al progetto, peraltro in alcuni casi (7,9%) solo in concomitanza con l'intervento di un esperto/facilitatore.

Ciò si lega, presumibilmente, anche a quanto dichiarato circa il livello di padronanza della lingua inglese: in linea con quanto emerso dal questionario Q1 (cfr. par. 4.3.1), la maggior parte dei team educativi (56,7%) afferma infatti che, all'inizio del progetto, le/gli educatrici/tori operanti sulla sezione non avevano dimestichezza con l'inglese. Una percentuale di una certa entità (39,4%) afferma invece che il personale educativo di sezione aveva già una discreta dimestichezza con l'inglese, mentre sono pochi i casi in cui si dichiara un livello di padronanza elevato (3,9%).

A fronte di tali dichiarazioni circa la "situazione di partenza", è apparso incoraggiante riscontrare come, al termine della prima annualità del progetto, la maggioranza dei gruppi educativi (66,7%) riporti un incremento della frequenza e della durata dei momenti d'uso della lingua inglese in sezione (per il resto si afferma che esse sono rimaste invariate).

Tuttavia, sebbene soltanto in due casi (1,5%) i team educativi dichiarino di non aver avuto modo di introdurre l'inglese in sezione nel corso dell'anno educativo appena concluso, in merito all'effettiva applicazione dell'approccio proposto dal progetto si osserva un quadro piuttosto eterogeneo (Tab. 4.5): se da un lato, in una buona percentuale di casi (44,5%), si riporta una piena adesione alle strategie educative consigliate nel percorso formativo, dall'altro lato emerge che esse sono state spesso utilizzate in combinazione con altri approcci derivati dalla creatività e dalle esperienze pregresse del personale educativo (41,6%) o da altre sperimentazioni linguistiche (12,4%). Nessuno, invece, risponde di aver utilizzato esclusivamente altri approcci.

Tabella 4.5. *Selezionate l'opzione che meglio descrive il vostro approccio all'introduzione dell'inglese in sezione durante quest'anno educativo*

Opzioni di risposta	N	%
Abbiamo seguito unicamente l'approccio di "Sentire l'inglese"	61	44,5
Abbiamo combinato l'approccio di "Sentire l'inglese" con altri approcci derivati dalla creatività o dalle esperienze pregresse dello staff	57	41,6
Abbiamo combinato l'approccio di "Sentire l'inglese" con altri approcci derivati da altre sperimentazioni linguistiche	17	12,4
Abbiamo utilizzato solo approcci diversi da quello di "Sentire l'inglese"	0	0,0
Non abbiamo avuto modo d'introdurre l'inglese in sezione in quest'anno educativo	2	1,5
Totale	127	100,0

Il quadro emerso, indicativo di diversi livelli di adesione all'approccio metodologico definito e proposto nell'ambito del progetto per avvicinare i bambini all'inglese (e ad altre lingue straniere), appare in linea con le risposte fornite ad alcune successive domande relative all'uso sia delle attività e linee guida presentate sul sito di progetto, sia dei materiali forniti o suggeriti al personale educativo.

In merito al primo aspetto (Tab. 4.6), sebbene la maggior parte dei gruppi educativi (56,7%) affermi di aver visionato e utilizzato le attività e i suggerimenti di lettura contenuti nel sito web di progetto, si riscontra una percentuale non trascurabile di casi in cui tali attività e suggerimenti non sono stati utilizzati o neppure consultati.

Tabella 4.6. *Avete preso visione e/o utilizzato le attività e i suggerimenti di lettura contenuti nel sito web di progetto?*

Opzioni di risposta	N	%
Abbiamo avuto occasione di visionare le attività e i suggerimenti di lettura sul sito web di progetto, e li abbiamo utilizzati tutti o alcuni	72	56,7
Abbiamo avuto occasione di visionare le attività e i suggerimenti di lettura sul sito web di progetto, ma non ne abbiamo fatto uso	36	28,3
Non abbiamo avuto occasione di visionare le attività e i suggerimenti di lettura sul sito web di progetto	19	15,0
Totale	127	100,0

Per quanto concerne il secondo aspetto (Tab. 4.7), sebbene la grande maggioranza dei team di sezione (92,1%) dichiarò di aver utilizzato i materiali proposti e/o consigliati nell'ambito del progetto, emerge che in molti casi si è fatto ricorso anche ad altri materiali eventualmente già disponibili all'interno del proprio servizio o anche creati ad hoc.

Tabella 4.7. In generale, che materiali avete usato nel corso di questo primo anno di sperimentazione? È possibile selezionare più di un'opzione (N = 127)

Opzioni di risposta	Valori assoluti	%
Abbiamo utilizzato i materiali specifici proposti e/o consigliati da "Sentire l'inglese"	117	92,1
Abbiamo utilizzato materiali non esplicitamente suggeriti dal progetto	47	37,0
Abbiamo utilizzato materiali che avevamo già a disposizione nel servizio	42	33,1
Abbiamo creato materiali ad hoc	39	30,7
Non abbiamo utilizzato materiali in lingua straniera	1	0,8

Ulteriori dati a conferma di un uso solo parziale dei materiali forniti e/o consigliati sono quelli illustrati nella seguente Tabella 4.8, riguardante appunto la frequenza d'uso di specifici materiali di progetto da parte delle educatrici e degli educatori coinvolti. Appaiono comunque degne di nota le percentuali molto elevate di rispondenti – rispettivamente pari a 87,4% e 85,8% – che riportano di aver utilizzato “a volte” o “spesso” uno dei principali libri di progetto (*I Touch*) e le canzoni suggerite dal progetto.

Tabella 4.8. Frequenza d'uso di specifici materiali di progetto (N = 127)

Materiali	Mai	A volte	Spesso
Libro <i>I Touch</i>	12,6%	16,5%	70,9%
Libro <i>Where's baby's belly button?</i>	34,6%	29,9%	35,5%
Libro <i>It's a little baby</i>	44,1%	25,2%	30,7%
Altri libri inclusi nella lista dei testi consigliati dal progetto	40,9%	32,3%	26,8%
Canzoni suggerite dal progetto	14,2%	33,8%	52,0%
Canzoni animate di <i>Intellidance</i> suggerite dal progetto	48,8%	28,4%	22,8%
Cartoline interattive di progetto rivolte allo staff	52,0%	33,8%	14,2%
Cartoline interattive di progetto rivolte alle famiglie	51,2%	33,8%	15,0%

Vista l'importanza della lettura dialogica nell'ambito delle strategie educative proposte dal progetto per l'introduzione dell'inglese in sezione, un focus specifico è stato posto sulle modalità utilizzate dalle/gli educatrici/tori per affrontare la lettura di libri in lingua inglese nel corso dell'anno educativo appena concluso (Tab. 4.9).

Tabella 4.9. *Nel corso di quest'anno educativo, come avete affrontato la lettura di libri in lingua inglese? È possibile selezionare più di un'opzione (N = 127)*

Opzioni di risposta	Valori assoluti	%
Non abbiamo svolto attività di lettura di libri in lingua inglese	2	1,6
Abbiamo semplicemente letto il testo	8	6,3
Abbiamo arricchito la lettura con movimenti, gesti, espressioni del volto e uso dello sguardo	107	84,2
Abbiamo arricchito la lettura con enfasi vocale (ad es. per generare sorpresa e attesa...)	94	74,0
Abbiamo sostenuto la lettura abbinandola all'uso di personaggi o oggetti mediatori (pupazzi, scatole o valigie degli oggetti della storia...)	61	48,0
Abbiamo sostenuto la lettura con supporti di materiali e oggetti realizzati appositamente (ad es. pannelli, materiali plastificati, modellini...)	37	29,1
Abbiamo cercato di applicare modalità dialogiche di lettura coinvolgendo attivamente i bambini (ad es. richiedendo gesti, consentendo loro di agire in qualità di narratori, consentendo loro di girare le pagine...)	71	55,9
Abbiamo lasciato i libri a disposizione dei bambini perché potessero toccarli e giocarci	41	32,3
Abbiamo lasciato personaggi o oggetti mediatori a disposizione dei bambini perché potessero toccarli e giocarci	20	15,7

Alla luce dei presupposti che hanno informato l'approccio metodologico proposto al personale educativo – volto a rendere l'avvicinamento dei bambini alla lingua inglese un'esperienza piacevole e stimolante, basata su strategie di natura interattiva, su un uso sapiente del linguaggio non verbale e corporeo e sulla valorizzazione di tutti i canali sensoriali – è positivo riscontrare come solo una percentuale molto ridotta dei team di sezione affermi che le/gli educatrici/tori si sono limitati a leggere il testo (6,3%), mentre si osservano percentuali elevate in relazione agli item “Abbiamo arricchito la lettura con movimenti, gesti, espressioni del volto e uso dello sguardo”

(84,2%) e “Abbiamo arricchito la lettura con enfasi vocale” (70,0%). Risultano inoltre piuttosto consistenti anche le percentuali riscontrate per gli item “Abbiamo cercato di applicare modalità dialogiche di lettura coinvolgendo attivamente i bambini” (55,9%) e “Abbiamo sostenuto la lettura abbinandola all’uso di personaggi o oggetti mediatori” (48,0%).

Per quanto riguarda infine l’esposizione dei bambini a voci di madrelingua, la seguente Tabella 4.10 mostra che risulta minoritaria la percentuale di gruppi educativi (35,4%) che riportano di non aver avuto occasione di implementare tale suggerimento. Chi invece risponde positivamente, l’ha fatto principalmente attraverso l’ascolto di video Youtube suggeriti dal team di progetto e/o reperiti autonomamente (51,9%).

Tabella 4.10. *Nel corso di quest’anno educativo, avete avuto occasione di esporre i bambini anche a voci di madrelingua (variazione)? È possibile selezionare più di un’opzione (N = 127)*

Opzioni di risposta	Valori assoluti	%
No	45	35,4
Sì, attraverso le letture mp3 fornite dal team di progetto	10	7,9
Sì, attraverso l’ascolto di video Youtube suggeriti dal progetto e/o cercati da voi	66	51,9
Sì, attraverso registrazioni di genitori madrelingua	8	6,3
Sì, attraverso la voce del nostro/a esperto/a madrelingua	16	12,6

Benché quasi la totalità dei team educativi che hanno compilato la prima parte del questionario affermi di aver introdotto l’inglese in sezione durante l’anno educativo in questione – dato che appare particolarmente rilevante considerando quanto dichiarato in merito alla scarsa dimestichezza con l’inglese del personale educativo e alla luce del fatto che l’approccio proposto dal progetto mira a sostenere l’uso di tale lingua nelle attività educative a prescindere dal livello di competenza posseduta – dai dati presentati in questo paragrafo emerge, nel complesso, che non sempre ciò è avvenuto in piena conformità alle strategie e ai materiali suggeriti nell’ambito del percorso formativo rivolto alle educatrici e agli educatori dei servizi coinvolti.

4.4.2. Percezioni sul progetto

Seppure in presenza di un tasso di risposta inferiore a quello registrato nel primo momento di raccolta dati (Q1), le risposte (in totale 226) alla seconda sezione del questionario Q2 – destinata alla compilazione individuale delle/i singole/i educatrici/tori – hanno consentito di rilevare utili informazioni circa le loro percezioni sul progetto, rilevanti anche ai fini di una riprogettazione delle azioni di formazione e sostegno del personale educativo per l'annualità successiva.

Un primo spunto in tal senso è emerso dai dati riportati nella seguente Tabella 4.11. Come si può osservare, a fronte di percezioni generalmente positive circa l'utilità e l'adeguatezza degli incontri formativi e dei materiali di progetto, si riscontra infatti una diffusa esigenza non solo di ulteriori ore di formazione (“abbastanza” = 49,6%, “molto” = 26,1%), ma anche di maggiore supporto dal team di progetto rispetto all'implementazione delle strategie e degli strumenti proposti (“abbastanza” = 52,2%, “molto” = 25,2%).

Tabella 4.11. Percezioni sull'utilità/adeguatezza degli incontri formativi e dei materiali di progetto (N = 226)¹

<i>Item</i>	<i>Per niente</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>N/A</i>
Gli incontri di formazione sono stati utili e di supporto alla mia entrata nel progetto	2,6%	44,3%	46,5%	6,6%
La formazione è stata fonte d'ispirazione e motivazione	2,6%	46,5%	43,8%	7,1%
Il carico di lavoro richiesto è stato adeguato rispetto ai risultati ottenuti in sezione	2,2%	59,7%	28,8%	9,3%
I materiali di progetto mi hanno sostenuto/o	1,3%	34,1%	58,4%	6,2%
I materiali di progetto mi hanno dato il coraggio di mettermi in gioco	3,5%	37,2%	55,3%	4,0%
Sento il bisogno di altre ore di formazione	16,8%	49,6%	26,1%	7,5%
Sento il bisogno di maggiore supporto dal Team di progetto	15,5%	52,2%	25,2%	7,1%

¹ Come indicato all'interno del questionario nel testo delle domande di seguito riportate, l'opzione “N/A” (non applicabile) andava scelta nel caso in cui il rispondente ritenesse di non essere in grado di fornire un feedback riguardo alle singole affermazioni proposte.

I rispondenti valutano in modo complessivamente positivo anche le ricadute della partecipazione al progetto in termini di apprendimenti sviluppati nonché di incremento della motivazione e della fiducia in se stessi rispetto all'uso della lingua inglese (e di altre lingue diverse dall'italiano) nel contesto lavorativo (Tab. 4.12).

Tabella 4.12. Percezioni sulle ricadute del progetto in termini di apprendimento, fiducia in se stessi e motivazione (N = 226)

<i>Item</i>	<i>Per niente</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>N/A</i>
Alcune delle mie idee e convinzioni sono cambiate in seguito agli incontri di formazione	5,8%	51,8%	34,7%	7,5%
Lavorando sull'inglese e sulle lingue straniere, è aumentata la mia consapevolezza dell'importanza del linguaggio non verbale per favorire la comprensione dei bambini	1,4%	29,2%	67,2%	2,3%
Lavorando sull'inglese e sulle lingue straniere, è aumentata la mia consapevolezza delle difficoltà incontrate dai bambini stranieri che muovono i primi passi con l'italiano	6,7%	36,2%	51,6%	5,4%
Sono stata/o felice di aver avuto l'occasione di introdurre l'inglese in sezione	2,2%	33,4%	61,7%	2,7%
Penso di poter contribuire in prima persona ad avvicinare i bambini all'inglese	8,0%	52,2%	37,6%	2,2%
Nel corso del progetto ho acquisito fiducia in me stessa/o e motivazione	4,0%	35,9%	55,9%	4,1%
Mi è capitato di sentire che stavo imparando anche io insieme ai bambini	1,4%	40,0%	55,9%	2,8%
Mi sento a mio agio quando leggo ai bambini un libro in inglese	11,8%	57,5%	26,5%	4,1%
Mi sento a mio agio quando canto ai bambini una canzone in inglese	12,7%	46,4%	37,7%	3,2%

Sul piano dell'apprendimento, appare particolarmente apprezzata la possibilità di aver acquisito maggiore consapevolezza dell'importanza del linguaggio non verbale per favorire la comprensione dei bambini ("abbastanza" = 29,2%, "molto" = 67,2%) nonché delle difficoltà che i bambini stranieri possono incontrare quando muovono i primi passi con l'italiano ("abbastanza" = 36,2%, "molto" = 51,6%).

Per quanto concerne il secondo aspetto, quasi la totalità dei rispondenti afferma di essere stata/o abbastanza (33,4%) o molto (61,7%) felice di aver avuto l'occasione di introdurre l'inglese in sezione nonché di aver acquisito, nel corso del progetto, abbastanza (35,9%) o molta (55,9%) fiducia in se stessa/o e motivazione. A questo proposito, tuttavia, altri item mostrano dati meno marcatamente positivi: è il caso degli item "Penso di poter contribuire in prima persona ad avvicinare i bambini all'inglese", "Mi sento a mio agio quando leggo ai bambini un libro in inglese" e "Mi sento a mio agio quando canto ai bambini una canzone in inglese", in cui si osservano percentuali relativamente più ridotte di risposte nell'opzione "molto" e un aumento (seppur contenuto) di risposte nell'opzione "per niente".

Presumibilmente su tali riscontri ha influito la scarsa padronanza della lingua inglese dichiarata da molte/i educatrici/tori, che può incidere negativamente sulla percezione di essere in grado di contribuire personalmente ad avvicinare i bambini a questa lingua nonché di sentirsi a proprio agio nell'utilizzarla durante le attività educative; d'altra parte, proprio tale diffusa assenza di dimestichezza con l'inglese conferisce particolare rilievo ai dati illustrati, che restituiscono un quadro prevalentemente positivo.

Come mostra la successiva Tabella 4.13, percezioni positive sul progetto emergono anche sul piano delle reazioni dei bambini alle attività educative proposte in sezione per sostenere l'acquisizione della lingua inglese.

Tabella 4.13. Percezioni sulle reazioni dei bambini alle attività proposte nell'ambito del progetto (N = 226)

<i>Item</i>	<i>Per niente</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>N/A</i>
Le reazioni e i rimandi dei bambini mi hanno sorpresa/o positivamente	1,3%	20,8%	76,1%	1,8%
Le reazioni e i rimandi dei bambini hanno superato le mie aspettative iniziali	3,1%	26,1%	68,6%	2,2%
I bambini e le loro reazioni sono stati fonti d'ispirazione e motivazione	1,8%	28,8%	67,2%	2,2%

Alcune informazioni relative a questo aspetto sono ricavabili anche dalle ultime domande incluse nella prima parte del questionario Q2, quella compilata collettivamente dai team di sezione.

In linea con i dati sopra illustrati, la totalità dei gruppi educativi riporta che i bambini hanno apprezzano abbastanza (26,2%) o molto (73,8%) i momenti in inglese proposti nell'ambito del progetto e hanno dimostrato abbastanza (23,2%) o molto (76,8%) la loro partecipazione attiva – con gesti e/o parole – durante tali momenti (nessuno ha risposto “per niente”).

Inoltre, seppur entro un quadro di risposte più diversificate, appare interessante quanto riportato dai gruppi educativi in merito al coinvolgimento spontaneo dei bambini rispetto all'uso della lingua inglese in sezione (Tab. 4.14), che nella maggior parte dei casi viene identificato quale specifico effetto della partecipazione al progetto: infatti, alla successiva affermazione “Dal momento che l'introduzione dell'inglese nella nostra sezione è stata precedente a questo progetto, i comportamenti descritti [*cfr. Tab. 4.14*] erano già stati osservati prima di *Sentire l'inglese*”, il 61,2% risponde “mai”, il 17,3% “a volte” e solo il 5% “spesso” (il restante 16,5% ha scelto l'opzione N/A).

Tabella 4.14. Percezioni sul coinvolgimento spontaneo dei bambini (N = 127)

<i>Item</i>	<i>Mai</i>	<i>A volte</i>	<i>Spesso</i>	<i>N/A</i>
I bambini chiedono con interesse quando arriverà il momento dell'inglese	22,4%	44,8%	26,4%	6,4%
I bambini chiedono di prolungare i momenti in inglese	30,9%	41,5%	16,3%	11,3%
I bambini richiedono spontaneamente specifici libri o canzoni in inglese	14,4%	45,6%	34,4%	5,6%
Ci è capitato di sentire i bambini usare spontaneamente parole in inglese durante il gioco libero	12,1%	50,0%	33,9%	4,0%

Tornando ora alle risposte delle/i singole/i educatrici/tori, il quadro delineato in relazione alle loro opinioni su diversi aspetti del progetto – come abbiamo visto prevalentemente positive – trova sostanziale conferma nella valutazione globale dell'esperienza: a questo proposito, in risposta alla domanda “Se dovessi dare un voto da 1 a 10 alla tua esperienza complessiva con il progetto *Sentire l'inglese*, quale voto daresti?”, si è registrato un voto medio pari a 7,7 (dev.st. = 1.48).

4.5. Riflessioni a partire dagli esiti dello studio esplorativo

I dati raccolti attraverso lo studio esplorativo iniziale hanno consentito un primo monitoraggio del livello di apprezzamento e coinvolgimento nel progetto da parte del personale educativo, restituendo rimandi positivi in merito al suo potenziale nel promuovere l'uso dell'inglese nelle pratiche educative di sezione sulla base di nuove conoscenze, consapevolezze e di un'accresciuta motivazione e fiducia in se stessi. Al tempo stesso, tuttavia, hanno rivelato alcuni elementi di criticità legati in particolare all'effettiva implementazione sul campo delle strategie e dei materiali presentati nell'ambito del percorso formativo rivolto alle educatrici e agli educatori, offrendo in tal senso al gruppo di ricerca informazioni importanti per riflettere sul proseguimento del progetto alla luce dell'esperienza maturata nel primo anno.

A fronte dell'ampia soddisfazione del personale educativo verso il progetto, che lascia presumere un certo consenso verso l'approccio teorico-metodologico proposto, le dichiarazioni di pratica relative all'attuazione delle specifiche strategie educative consigliate hanno fatto emergere un quadro eterogeneo. In particolare, la percentuale complessiva di rispondenti che dichiarano di avere integrato tali strategie con quelle derivanti da altre sperimentazioni linguistiche o dalla creatività e dalle precedenti esperienze delle/gli educatrici/tori (54%) suggerisce da un lato una buona risposta dei contesti educativi nel voler "rendere proprie" le proposte del progetto e adattarle al setting delle sezioni, ma allo stesso tempo sembra rivelare insicurezze o difficoltà nell'implementazione continuativa e non estemporanea delle strategie di progetto. A supporto di tale interpretazione vi è la sensazione di "disagio" emersa – con percentuali contenute ma più elevate rispetto a quelle osservate per gli altri item inerenti all'esperienza personale nel progetto delle/gli educatrici/tori partecipanti – in relazione allo svolgimento di attività centrali per il progetto (come leggere ai bambini libri in lingua inglese). Anche i dati relativi all'uso degli specifici materiali di progetto rivelano diversi livelli di adesione all'approccio definito e proposto per avvicinare i bambini all'inglese, mostrando una rilevante percentuale di casi (52%) in cui si è fatto ricorso ad altri materiali già disponibili all'interno del proprio servizio o creati ad hoc.

Tali riscontri parrebbero indicare il bisogno di un'attenzione maggiore verso l'implementazione autonoma e continuativa delle strategie e dei materiali di progetto da parte del personale educativo. In questo

senso, sono di conferma le elevate percentuali osservate in relazione all'esigenza di ulteriore formazione (75,7%) e di maggiore supporto da parte del team di progetto (77,4%) espressa dalle/gli educatrici/tori al termine della prima annualità.

Perseguendo tali suggestioni in un'ottica di riprogettazione informata dalle evidenze raccolte, gli esiti dello studio esplorativo hanno indirizzato il gruppo di ricerca a rivedere alcuni aspetti dell'intervento per le annualità successive al fine di sostenere in modo ancor più mirato ed efficace lo sviluppo e l'agire professionale del personale educativo coinvolto.

In particolare, con l'obiettivo di potenziare le azioni di supervisione e accompagnamento, si è scelto di creare un pool di formatori con il compito di supportare – attraverso apposite visite all'interno dei servizi – l'applicazione sul campo delle strategie e dei materiali proposti, anche in base alle peculiari esigenze e difficoltà riscontrate nei singoli contesti. Per tali figure è stata prevista una specifica formazione preliminare finalizzata a fornire loro nozioni e suggerimenti pratici in merito ad aspetti quali la creazione e conduzione di un gruppo di lavoro, la definizione condivisa e il monitoraggio di obiettivi comuni, la restituzione di feedback formativi utili al miglioramento delle attività messe in atto per perseguirli.

Inoltre, considerando il possibile effetto di aspetti concreti quali il formato di invio e condivisione dei materiali di progetto sull'uso effettivo degli stessi da parte del personale educativo, si è scelto di procedere a una parziale sostituzione del formato digitale inizialmente selezionato con supporti hard copy e cartacei, seguendo in tal senso un suggerimento espresso da vari servizi che hanno riportato difficoltà organizzative e tecnologiche legate alla fruizione.

Come in precedenza accennato, lo studio esplorativo realizzato nella prima annualità del progetto è stato poi utile anche come momento di *try-out* in vista delle rilevazioni previste nell'ambito del disegno pre-sperimentale avviato nella seconda annualità del progetto, ovvero per una migliore messa a punto – in termini di procedure e strumenti di indagine – dell'impianto di monitoraggio finalizzato a rilevare il cambiamento di atteggiamenti e pratiche del personale educativo inerenti al bilinguismo e all'uso della lingua inglese nelle attività di sezione.

Seconda annualità del Progetto: gli esiti intermedi

di Alessandra Rosa

5.1. Obiettivi e impianto delle rilevazioni

Nella sua seconda annualità (a.s. 2022-2023), il Progetto “*Sentire l’inglese nella fascia d’età 0-3-6*” ha visto il coinvolgimento di 180 nuovi nidi – aggiuntisi ai 75 già partecipanti nel primo anno – nonché di 49 scuole dell’infanzia, per un totale di 304 servizi e circa 1.900 educatrici/tori e insegnanti.

A seguito dello studio esplorativo realizzato nel primo anno di avvio del progetto e delle suggestioni da esso offerte per l’affinamento dell’intervento e degli strumenti di rilevazione, in tale annualità si è scelto di implementare un impianto di tipo pre-sperimentale che consentisse di monitorare i cambiamenti promossi dalla partecipazione al progetto sul piano delle convinzioni e delle pratiche del personale educativo e docente inerenti al bilinguismo e all’uso educativo della lingua inglese nella fascia 0-3-6.

A tal fine, le rilevazioni effettuate pre e post intervento – ovvero prima dell’avvio del percorso di formazione e poi al termine dell’anno scolastico – sono state principalmente focalizzate sulle/gli educatrici/tori e insegnanti entrati nel progetto a partire dal secondo anno. Al contempo, alcune informazioni – relative ad esempio alle percezioni sul progetto – sono state raccolte considerando la totalità del personale educativo e docente coinvolto, quindi anche le/gli educatrici/tori che vi avevano già preso parte nell’annualità precedente.

Questo capitolo verte sul monitoraggio realizzato durante l’a.s. 2022-2023, presentando gli strumenti di indagine utilizzati e ponendo poi l’attenzione sugli esiti emersi. Con riferimento a questi ultimi, laddove pertinente, un focus specifico verrà posto sul confronto tra i dati raccolti in fase di pre-test e di post-test.

5.2. Strumenti di rilevazione

Per la raccolta dei dati relativi alla seconda annualità del progetto si è proceduto alla messa a punto di due questionari online – cui si farà riferimento utilizzando le sigle Q1 e Q2 – rispettivamente somministrati pre e post intervento tramite Microsoft Forms e compilati in forma anonima e su base volontaria. I questionari sono stati costruiti a partire da quelli utilizzati durante il primo anno, riprendendone le aree di indagine e riproponendo gran parte delle domande in essi incluse; rispetto a questi, tuttavia, sono state apportate sia revisioni volte a migliorare la formulazione di alcune domande in termini di chiarezza e pertinenza, sia – come vedremo – specifiche integrazioni in linea con gli obiettivi dello studio pre-sperimentale e con la volontà di indagare ulteriori aspetti, anche in connessione agli elementi di riprogettazione dell'intervento suggeriti dagli esiti dello studio esplorativo.

Il questionario iniziale (Q1) è stato somministrato al personale educativo e docente coinvolto tra ottobre e novembre 2022, prima dell'inizio della formazione, ed è stato compilato da un totale di 850 educatrici/tori e insegnanti partecipanti al progetto a partire dal secondo anno: una specifica domanda filtro di apertura, infatti, ha consentito di individuare coloro che avevano già preso parte al progetto nella precedente annualità, che non hanno proseguito nella compilazione del questionario. Lo strumento ha mirato alla raccolta di informazioni sulle caratteristiche dei rispondenti, con particolare riguardo al loro background linguistico, e sulle loro convinzioni ed esperienze “pre-progetto” in merito all'uso dell'inglese (e di altre lingue straniere) nel contesto lavorativo. Esso è stato articolato in quattro sezioni: 1) Informazioni personali; 2) Background e competenze linguistiche; 3) Opinioni sull'acquisizione linguistica e sul plurilinguismo; 4) Esperienze in campo lavorativo.

Il questionario finale (Q2) è stato invece somministrato alla fine di giugno 2023, a conclusione della seconda annualità del progetto, ed è stato compilato da un totale di 756 educatrici/tori e insegnanti; tuttavia, come verrà illustrato di seguito, alcune parti del questionario sono state rivolte solo a coloro che, tra questi, non avevano partecipato al progetto nel primo anno (603 rispondenti). Lo strumento ha mirato a indagare da un lato l'implementazione nelle attività di sezione delle strategie educative e dei materiali proposti nell'ambito del progetto e approfonditi durante il percorso formativo, dall'altro le percezioni ri-

guardanti il progetto; attraverso la riproposizione di specifiche domande già incluse nel questionario iniziale, si è cercato inoltre di esplorare gli effetti della partecipazione al progetto in termini di cambiamenti nelle convinzioni e nelle pratiche del personale educativo e docente. Lo strumento è stato articolato in tre sezioni: 1) Opinioni sull'acquisizione linguistica e sul plurilinguismo; 2) Esperienze in campo lavorativo; 3) Riscontri e opinioni sul progetto.

Poiché, come sopra accennato, entrambi i questionari sono stati compilati in forma anonima, al fine di abbinare le risposte fornite alle domande proposte sia in fase di pre-test che di post-test è stato chiesto a ciascun rispondente – prima di procedere alla compilazione – di inserire uno specifico codice identificativo alfanumerico. A questo proposito, occorre tuttavia precisare fin da subito che l'analisi statistica della significatività delle differenze pre/post è risultata effettuabile solo in riferimento a un sottogruppo costituito da 212 rispondenti, ovvero coloro per i quali è stato possibile appaiare con sicurezza i codici in quanto perfettamente equivalenti tra i due questionari. La presenza di imprecisioni e lacune nell'inserimento dei codici identificativi, unita alla non piena corrispondenza tra i campioni di rispondenti nelle due rilevazioni (alcuni soggetti hanno risposto solo al questionario iniziale, altri solo a quello finale), ha infatti comportato la perdita di numerosi casi nelle analisi incentrate su questo tipo di confronto.

5.3. Principali risultati

Di seguito vengono presentati i principali risultati emersi dall'analisi dei dati raccolti nella seconda annualità del progetto in riferimento alle diverse aree di indagine prese in esame. Le elaborazioni statistiche sono state effettuate utilizzando il programma SPSS (versione 29.0 per Windows).

5.3.1. Caratteristiche e background linguistico dei rispondenti

Le domande incluse nelle prime due sezioni del questionario iniziale (Q1) hanno mirato a rilevare informazioni da un lato su alcune variabili di sfondo relative ai rispondenti, dall'altro sul loro background e sulle loro competenze linguistiche.

In base ai dati raccolti, quasi la totalità del personale educativo e docente che ha compilato il questionario è di genere femminile (98,9%). Per quanto concerne l'età, le percentuali più elevate si osservano in relazione alle fasce 41-50 anni (32,4%) e 31-40 anni (28,9%); il 20,1% si colloca nella fascia 51-60 anni e il 14,8% nella fascia 21-30 anni, mentre solo una percentuale residuale di rispondenti (3,8%) ha un'età superiore a 60 anni.

In merito al livello di istruzione conseguito, le risposte si ripartiscono quasi equamente tra coloro che possiedono un diploma di scuola secondaria superiore (50,7%) e coloro che hanno conseguito una laurea (48,1%); il restante 1,2% ha scelto l'opzione "Altro titolo".

In linea con la distribuzione relativa al totale dei servizi coinvolti nel progetto a partire dal secondo anno (costituito da 180 nidi e 49 scuole dell'infanzia), il campione di rispondenti risulta per la maggior parte composto da educatrici/tori di nido (83,3%). La percentuale di insegnanti di scuola dell'infanzia è pari al 14,7%, mentre il 2% dichiara che nel servizio educativo in cui lavora attualmente opera in qualità sia di educatrice/tore di nido sia di insegnante di scuola dell'infanzia.

In termini di ubicazione del servizio di appartenenza, i rispondenti si distribuiscono tra tutte le province dell'Emilia-Romagna. Le percentuali più alte si osservano per le province di Bologna (26,7%) e Modena (21,7%), seguite da Forlì-Cesena (11,5%), Reggio Emilia (9,6%), Ferrara (8,6%), Ravenna (8,2%) e Rimini (7,3%); per le restanti due province, Parma e Piacenza, si riscontra una percentuale pari a 3,2%. Alla domanda "Relativamente alla tua attuale occupazione nel servizio educativo, chi è il tuo datore di lavoro?", le risposte si concentrano nelle opzioni "Il Comune" (41,9%) e "Una Cooperativa sociale" (38,8%), mentre solo il 5% risponde "Lo Stato"; per il resto, i rispondenti affermano di lavorare presso un nido o una scuola dell'infanzia privati (7,2%) o paritari (7,1%).

Quasi la totalità dei rispondenti (97,8%) dichiara di essere nato in Italia e una percentuale quasi altrettanto elevata (94,5%) indica l'italiano come propria lingua madre. Risulta inoltre molto alta (90,2%) anche la percentuale di coloro che riportano di non aver mai vissuto in un luogo in cui l'italiano non fosse la lingua di comunicazione dominante.

Appare invece minoritaria, seppur consistente, la percentuale di rispondenti (41,9%) che afferma di non conoscere/comprendere (anche a un livello basico) una o più lingue straniere (Tab. 5.1).

Tabella 5.2. Q1 - Conoscenza/comprendione (anche a livello basico) di dialetti e/o lingue straniere

Opzioni di risposta	N	%
Conosco e capisco unicamente l'italiano	109	12,8
Oltre all'italiano, conosco/capisco uno o più dialetti, ma nessuna lingua straniera	247	29,1
Oltre all'italiano, conosco/capisco uno o più lingue straniere, ma nessun dialetto	80	9,4
Oltre all'italiano, conosco/capisco uno o più dialetti e lingue straniere	414	48,7
<i>Totale</i>	<i>850</i>	<i>100,0</i>

Con specifico riferimento alla lingua inglese, è stato richiesto di esprimere un'autovalutazione circa il livello di abilità linguistiche possedute in relazione a diverse dimensioni (conversazione, comprensione orale, lettura, scrittura) su una scala da 1 (nessuna competenza) a 5 (competenza avanzata). Come si può osservare (Tab. 5.2), in linea con quanto già riscontrato per il personale educativo coinvolto nella compilazione dei questionari somministrati durante il primo anno, in tutte le dimensioni considerate emerge mediamente un livello piuttosto basso di padronanza percepita, in particolare per quanto concerne le abilità di conversazione e scrittura.

Tabella 5.2. Q1 - Percezione di padronanza della lingua inglese (N = 850)

Dimensioni	Autovalutazione (scala da 1 a 5)	
	Media	Dev. St.
Conversazione	2,0	0,88
Comprensione orale	2,3	0,93
Lettura	2,5	1,05
Scrittura	2,1	0,93

Per approfondire ulteriormente l'analisi, è stata poi proposta una specifica batteria di item di tipo Likert volta a rilevare percezioni e atteggiamenti dei rispondenti rispetto all'uso della lingua inglese (in particolare nel contesto lavorativo) e all'opportunità di consolidare le proprie competenze linguistiche. Tale batteria di item è stata poi riproposta – considerando anche in questo caso solo le/gli educatrici/tori e insegnanti partecipanti al progetto a partire dal secondo anno – nel questionario finale Q2, al fine di indagare gli eventuali effetti della partecipazione al progetto su tali aspetti.

Nelle seguenti Tabelle 5.3 e 5.4 vengono riportati i livelli di accordo osservati, rispettivamente, nelle rilevazioni pre e post intervento.

Considerando le percentuali di accordo medio-alto (“abbastanza” + “molto” d’accordo), si osserva per tutti gli item un incremento dei valori tra la prima e la seconda rilevazione.

Gli scarti appaiono di lievissima entità, con valori simili e in entrambi i casi molto elevati, per gli item “Personalmente, credo che l’inglese sia una lingua piacevole e interessante” (PRE: 89,8%; POST: 90,6%), “Trovo che usare l’inglese sia stimolante e motivante” (PRE: 88,2%; POST: 90,4%), “Vorrei imparare/migliorare il mio inglese” (PRE: 94,9%; POST: 95,7%).

Tabella 5.3. Q1-PRE: Percezioni e atteggiamenti verso l’uso e l’apprendimento della lingua inglese (N = 850)

<i>Item</i>	<i>Per niente d'accordo</i>	<i>Poco d'accordo</i>	<i>Abbastanza d'accordo</i>	<i>Molto d'accordo</i>
Personalmente, credo che l'inglese sia una lingua piacevole e interessante	2,0%	8,2%	44,9%	44,9%
L'inglese è utile nella mia vita privata e/o professionale	1,8%	14,9%	47,3%	36,0%
Trovo che usare l'inglese sia stimolante e motivante	2,0%	9,8%	49,6%	38,6%
Mi sento completamente a mio agio quando parlo inglese	43,8%	42,4%	11,1%	2,7%
Vorrei imparare/migliorare il mio inglese	0,9%	4,2%	30,3%	64,6%
In futuro mi piacerebbe frequentare un corso di lingua inglese	5,5%	17,2%	44,7%	32,6%
Mi sentirei a mio agio a pronunciare alcune parole in inglese davanti ai bambini/bambine dopo essermi accertata/o della pronuncia corretta, se necessario	5,8%	15,7%	47,9%	30,6%
Mi sentirei a mio agio a pronunciare alcune parole in inglese davanti ai colleghi/colleghe dopo essermi accertata/o della pronuncia corretta, se necessario	8,9%	23,9%	46,5%	20,7%
Sono interessata/o a partecipare a laboratori/aggiornamenti su pronuncia e prosodia della lingua inglese	6,3%	17,9%	41,3%	34,5%

Tabella 5.4. Q2-POST: Percezioni e atteggiamenti verso l'uso e l'apprendimento della lingua inglese (N = 603)

<i>Item</i>	<i>Per niente d'accordo</i>	<i>Poco d'accordo</i>	<i>Abbastanza d'accordo</i>	<i>Molto d'accordo</i>
Personalmente, credo che l'inglese sia una lingua piacevole e interessante	2,1%	7,3%	47,7%	42,9%
L'inglese è utile nella mia vita privata e/o professionale	1,2%	6,1%	48,1%	44,6%
Trovo che usare l'inglese sia stimolante e motivante	1,7%	7,9%	49,1%	41,3%
Mi sento completamente a mio agio quando parlo inglese	22,0%	51,6%	23,0%	3,4%
Vorrei imparare/migliorare il mio inglese	1,0%	3,3%	35,0%	60,7%
In futuro mi piacerebbe frequentare un corso di lingua inglese	4,0%	16,4%	45,8%	33,8%
Mi sento a mio agio a pronunciare alcune parole in inglese davanti ai bambini/bambine dopo essermi accertata/o della pronuncia corretta, se necessario	2,1%	5,9%	44,5%	47,5%
Mi sento a mio agio a pronunciare alcune parole in inglese davanti ai colleghi/colleghe dopo essermi accertata/o della pronuncia corretta, se necessario	5,9%	15,5%	45,2%	33,4%
Sono interessata/o a partecipare a laboratori/aggiornamenti su pronuncia e prosodia della lingua inglese	3,3%	12,9%	44,9%	38,9%

Emergono invece scarti più rilevanti in relazione ai seguenti cinque item: “L’inglese è utile nella mia vita privata e/o professionale” (PRE: 83,3%; POST: 92,7%); “Mi sento completamente a mio agio quando parlo inglese” (PRE: 13,8%; POST: 26,4%); “Mi sentirei a mio agio a pronunciare alcune parole in inglese davanti ai bambini/bambine dopo essermi accertata/o della pronuncia corretta, se necessario” (PRE: 78,5%; POST: 92%); “Mi sentirei a mio agio a pronunciare alcune parole in inglese davanti ai colleghi/colleghe dopo essermi accertata/o della pronuncia corretta, se necessario” (PRE: 67,2%; POST: 78,6%); “Sono interessata/o a partecipare a laboratori/aggiornamenti su pronuncia e prosodia della lingua inglese” (PRE: 75,8%; POST: 83,8%).

L'analisi effettuata sul sottogruppo di 212 rispondenti per i quali è stato possibile abbinare i codici inseriti nei questionari iniziale e finale ha confermato che differenze significative ($p < 0.01$) tra pre-test e post-test sono emerse in relazione ai cinque item sopra riportati (Wilcoxon signed-rank test per campioni appaiati).

Tali riscontri suggeriscono che, per il personale educativo coinvolto, l'aver preso a parte al progetto nel corso dell'annualità considerata abbia avuto un'incidenza positiva non solo sulla percezione di utilità della lingua inglese per la propria vita personale e professionale, ma anche sul sentirsi a proprio agio nell'utilizzarla sia in generale (aspetto sul quale, nonostante l'incremento osservato, si registrano comunque livelli di accordo relativamente bassi, in coerenza con i livelli piuttosto bassi di padronanza di tale lingua dichiarati dal campione), sia – e soprattutto – nel contesto lavorativo, in particolare nell'interazione con i bambini. A ciò presumibilmente si lega anche l'aumento dell'interesse a partecipare a opportunità di aggiornamento su pronuncia e prosodia della lingua inglese riscontrato in fase di post-test.

5.3.2. *Convinzioni sul bilinguismo e sull'educazione bilingue nella prima infanzia*

Sebbene la ricerca scientifica abbia contribuito a mettere in luce i potenziali vantaggi connessi all'acquisizione di una seconda lingua nei primi anni di vita, sottolineando l'importanza e l'opportunità di promuovere l'avvicinamento alle lingue straniere già a partire dal nido e dalla scuola dell'infanzia, la letteratura sul tema evidenzia come intorno al bilinguismo precoce siano tuttora diffusi – anche tra educatori e insegnanti – alcuni “miti” o credenze di senso comune che riflettono perplessità e timori infondati, secondo cui il contatto con due (o più) lingue risulterebbe dannoso per lo sviluppo linguistico e cognitivo dei bambini (ad es. Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013; Genesee, 2015; Sordella, 2015; Zaninelli, 2008). La principale preoccupazione espressa al riguardo concerne il fatto che l'esposizione simultanea a più di una lingua possa creare confusione nel bambino, determinando fenomeni di “mescolamento” delle lingue indicativi di un conflitto o di un'interferenza tra i codici; in tal senso, il carico eccessivo dovuto alla gestione di un repertorio in cui coesistono più sistemi linguistici potrebbe comportare difficoltà e ritardi nello sviluppo del linguaggio o portare a una competenza compromessa o incompleta nelle due lingue.

Considerare i “falsi miti” che circondano la questione del bilinguismo infantile risulta estremamente importante in quanto, come sottolineano Lo Bianco e colleghi (2019), gli atteggiamenti e le convinzioni del personale educativo e docente possono avere un impatto rilevante sull’efficacia e sulla sostenibilità di programmi/progetti finalizzati a promuovere l’introduzione delle lingue straniere nei contesti educativi e scolastici per la prima infanzia. Da questo punto di vista, tra gli obiettivi primari dei percorsi di sviluppo professionale orientati a dotare educatori e insegnanti degli strumenti teorici e operativi per un’adeguata implementazione di tali programmi/progetti può essere individuata la promozione di una visione positiva e scientificamente fondata del bilinguismo precoce, in grado di attingere al patrimonio di conoscenze prodotte nei diversi ambiti disciplinari che si occupano di questo tema (Bergeron-Morin et al., 2023).

In base a tali premesse, nel quadro dello studio pre-sperimentale condotto nella seconda annualità del Progetto “*Sentire l’inglese 0-3-6*”, si è scelto di porre un focus sulle convinzioni del personale educativo e docente inerenti al bilinguismo e all’educazione bilingue nella prima infanzia, mettendo a punto una specifica scala per la rilevazione delle stesse – inclusa nei questionari somministrati pre e post intervento – nell’ottica sia di sollecitare processi di presa di consapevolezza e riflessione sulle proprie “teorie ingenue”, sia di rilevarne l’eventuale evoluzione a seguito della partecipazione al progetto.

Come illustrato in una precedente pubblicazione (Rosa & Ciani, 2024), a cui si rimanda per una trattazione più completa del processo di costruzione e validazione dello strumento, la scala sulle convinzioni relative al bilinguismo e all’educazione bilingue nella prima infanzia utilizzata nell’ambito della ricerca è stata messa a punto tramite traduzione e adattamento del *Beliefs about Bilingualism Survey* di Garrity e colleghi (2018; 2019)¹. Nello specifico, gli interventi di revisione implementati hanno comportato da un lato lievi modifiche nella formulazione di alcuni item (6 sui 20 totali) per adattarli al contesto italiano (mentre per gli altri si è proceduto con una traduzione letterale); dall’altro lato l’ampliamento dello strumento originario mediante l’aggiunta di ulteriori item (in totale 7) in linea con alcuni rilevanti presupposti teorici che hanno informato il progetto.

¹ La traduzione e l’adattamento della scala sono stati curati da Licia Masoni.

La scala così costruita è risultata composta da una batteria di 27 item di tipo Likert con quattro livelli di accordo (da 1 = “per niente d’accordo” a 4 = “molto d’accordo”). Dopo averla somministrata in fase di pre-test (terza sezione del questionario Q1) alle/agli educatrici/tori e insegnanti che hanno preso parte al progetto a partire dal secondo anno, si è proceduto con le analisi finalizzate a controllarne validità e affidabilità.

A tale riguardo, l’esplorazione della struttura fattoriale della scala (metodo di estrazione: Analisi delle Componenti Principali; metodo di rotazione: Varimax con Kaiser Normalization) ha messo in luce tre fattori, corrispondenti a diverse visioni del bilinguismo e dell’educazione bilingue nella prima infanzia, che spiegano il 44,2% della varianza totale.

In merito all’adeguatezza degli item, quattro di essi (due presenti nella scala originaria, due aggiunti) hanno evidenziato coefficienti fattoriali inferiori a 0.4 e sono stati esclusi dalla successiva analisi della coerenza interna dei fattori individuati mediante l’analisi fattoriale esplorativa, non rientrando in alcuno di essi. Due ulteriori item – rispettivamente inclusi nel primo e nel secondo fattore – sono poi risultati eliminabili a seguito dell’analisi della coerenza interna attraverso l’indice Alpha di Cronbach, in quanto si è riscontrato che il valore dell’indice aumenta se questi vengono eliminati.

Con riferimento ai 21 item conservati, la seguente Tabella 5.5 offre un quadro di sintesi riportando i tre fattori emersi, il numero di item compresi in ciascuno di essi e i relativi indici di affidabilità (Alpha di Cronbach), il cui valore è risultato ottimo per il primo fattore (.858), molto buono per il secondo (.797), sufficiente per il terzo (.632).

Tabella 5.5. Analisi della coerenza interna dei fattori

<i>Fattori</i>	<i>N. Item</i>	<i>Correlazione item-totale corretta</i>	<i>Alpha di Cronbach</i>
F1 - Svantaggi e rischi del bilinguismo e dell’educazione bilingue nella prima infanzia	11	Da .497 a .665	.858
F2 - Vantaggi e opportunità del bilinguismo e dell’educazione bilingue nella prima infanzia	6	Da .397 a .666	.797
F3 - Valorizzazione dell’educazione/istruzione plurilingue in un’ottica inclusiva	4	Da .391 a .476	.632

Entrando ora nel merito dei risultati inerenti alle convinzioni del personale educativo e docente coinvolto, vengono di seguito presi in esame i livelli di accordo osservati nelle rilevazioni pre e post intervento² in relazione agli item inclusi in ogni fattore.

Per quanto concerne il primo (Tabb. 5.6 e 5.7), gli 11 item che rientrano nel fattore F1 – denominato *Svantaggi e rischi del bilinguismo e dell'educazione bilingue nella prima infanzia* – appaiono a loro volta raggruppabili in tre aree di differenti “preoccupazioni”, comunque coerenti tra loro. La prima è rappresentata da convinzioni inerenti alla confusione che si può generare da un lato nell'apprendimento della lingua italiana (I2) e/o di entrambe le lingue (I7), dall'altro nell'interazione sociale (I10). La seconda area si riferisce a convinzioni più drastiche e allarmistiche sui rischi del bilinguismo in termini di “danni” per lo sviluppo sociale, linguistico e cognitivo dei bambini (I18, I22, I23), il cui cervello, da neonati, sarebbe programmato per imparare una sola lingua (I26). La terza area riguarda infine convinzioni di natura più generale e ideologica, meno centrate sul bambino, tratteggianti una postura di totale chiusura che potremmo definire di “sovranoismo culturale e linguistico” e che appare come la sfumatura estrema degli svantaggi e dei rischi prefigurati dal fattore. In questa prospettiva, l'italiano dovrebbe essere l'unica lingua insegnata ai bambini nel nostro Paese (I4), sia per non danneggiare le loro possibilità di successo scolastico (I14) sia per evitare di generare dubbi sulla propria identità culturale (I24). Nel quadro di tali convinzioni, investire in progetti di bilinguismo per bambini molto piccoli costituisce uno spreco di risorse (I19).

Pur con gradazioni e intensità differenti, i tre sottogruppi di convinzioni sembrano attingere da luoghi comuni sorretti da scarso approfondimento scientifico. Oltre a tale caratterizzazione, il fattore potrebbe anche rappresentare le istanze latenti e aprioristiche di educatori/insegnanti non particolarmente motivati e interessati a lavorare in progetti educativi relativi al bilinguismo, di chi “per protesta” rispetto al carico di richieste si oppone a un ulteriore impegno che viene visto come “onere” e infine, da non sottovalutare, di chi possiede visioni del mondo e della società tendenzialmente conservatrici, improntate a un modello “monoculturale”.

² Anche in riferimento al questionario finale (Q2), la sezione contenente la scala è stata rivolta solo al personale coinvolto nel progetto a partire dalla seconda annualità.

Tabella 5.6. Q1-PRE: F1 - Svantaggi e rischi del bilinguismo e dell'educazione bilingue nella prima infanzia (N = 850)

<i>Item</i>	<i>Per niente d'accordo</i>	<i>Poco d'accordo</i>	<i>Abbastanza d'accordo</i>	<i>Molto d'accordo</i>
I2. Sentire parlare ed essere educati attraverso l'italiano e l'inglese contemporaneamente potrebbe creare confusione nei bambini di lingua italiana	49,8%	40,1%	9,5%	0,6%
I4. Viviamo in Italia, quindi l'italiano dovrebbe essere l'unica lingua insegnata ai bambini	78,5%	19,0%	2,4%	0,1%
I7. Gli educatori/insegnanti dovrebbero astenersi dall'alternare le lingue quando parlano con i bambini molto piccoli, altrimenti questi corrono il rischio di non acquisire bene nessuna delle due lingue	54,9%	35,5%	7,8%	1,8%
I10. I bambini piccoli che sono bilingui non saranno in grado di separare le loro due lingue, cioè non sapranno quale lingua usare quando interagiscono con nuove persone nella loro comunità	65,1%	28,9%	4,8%	1,2%
I14. Parlare una lingua diversa dall'italiano ai bambini danneggia le loro possibilità di successo scolastico in questo paese	79,9%	17,1%	3,1%	0,0%
I18. Acquisire due lingue contemporaneamente in tenera età potrebbe ostacolare lo sviluppo sociale del bambino	72,9%	22,6%	3,9%	0,6%
I19. Investire in progetti di bilinguismo per bambini molto piccoli è uno spreco di risorse	71,5%	23,6%	3,6%	1,2%
I22. Imparare due lingue contemporaneamente mette i bambini molto piccoli a rischio di avere uno sviluppo linguistico ritardato e possibilmente compromesso	53,8%	37,2%	8,5%	0,6%
I23. Acquisire due lingue contemporaneamente potrebbe confondere i bambini molto piccoli e compromettere la loro capacità cognitiva	66,0%	29,6%	3,9%	0,5%
I24. Imparare due lingue contemporaneamente in tenera età fa sì che i bambini si sentano culturalmente e socialmente fuori posto perché non sanno con quale cultura identificarsi	68,5%	28,0%	3,4%	0,1%
I26. Il cervello dei neonati è programmato per imparare solo una lingua	87,2%	10,9%	1,6%	0,2%

Tabella 5.7. Q2-POST: F1 - Svantaggi e rischi del bilinguismo e dell'educazione bilingue nella prima infanzia (N = 603)

<i>Item</i>	<i>Per niente d'accordo</i>	<i>Poco d'accordo</i>	<i>Abbastanza d'accordo</i>	<i>Molto d'accordo</i>
I2. Sentire parlare ed essere educati attraverso l'italiano e l'inglese contemporaneamente potrebbe creare confusione nei bambini di lingua italiana	59,9%	31,7%	7,9%	0,5%
I4. Viviamo in Italia, quindi l'italiano dovrebbe essere l'unica lingua insegnata ai bambini	79,6%	16,4%	3,0%	1,0%
I7. Gli educatori/insegnanti dovrebbero astenersi dall'alternare le lingue quando parlano con i bambini molto piccoli, altrimenti questi corrono il rischio di non acquisire bene nessuna delle due lingue	67,1%	24,1%	7,3%	1,5%
I10. I bambini piccoli che sono bilingui non saranno in grado di separare le loro due lingue, cioè non sapranno quale lingua usare quando interagiscono con nuove persone nella loro comunità	72,5%	22,9%	5,3%	6,3%
I14. Parlare una lingua diversa dall'italiano ai bambini danneggia le loro possibilità di successo scolastico in questo paese	81,4%	14,3%	4,0%	0,3%
I18. Acquisire due lingue contemporaneamente in tenera età potrebbe ostacolare lo sviluppo sociale del bambino	77,1%	16,7%	5,2%	1,0%
I19. Investire in progetti di bilinguismo per bambini molto piccoli è uno spreco di risorse	74,8%	17,7%	5,8%	1,7%
I22. Imparare due lingue contemporaneamente mette i bambini molto piccoli a rischio di avere uno sviluppo linguistico ritardato e possibilmente compromesso	67,3%	25,4%	6,5%	0,8%
I23. Acquisire due lingue contemporaneamente potrebbe confondere i bambini molto piccoli e compromettere la loro capacità cognitiva	73,9%	21,8%	3,8%	0,6%
I24. Imparare due lingue contemporaneamente in tenera età fa sì che i bambini si sentano culturalmente e socialmente fuori posto perché non sanno con quale cultura identificarsi	71,1%	22,4%	5,0%	1,5%
I26. Il cervello dei neonati è programmato per imparare solo una lingua	87,7%	8,8%	3,0%	0,5%

Considerando la media delle percentuali di accordo medio-alto (“abbastanza” + “molto” d’accordo) relative a tutti gli item inclusi in F1, emerge già nella rilevazione iniziale (dunque ancor prima di prendere parte al percorso formativo e alle attività previste dal progetto) un valore molto basso (5,4%), indicativo di un rifiuto abbastanza categorico delle convinzioni rappresentate da questo primo fattore.

Il valore rimane molto basso anche nella rilevazione finale (6,6%), seppur con un lieve incremento dovuto al fatto che per la maggior parte degli item del fattore (7 su 11) si registrano – nelle percentuali di accordo medio-alto – piccoli scarti di segno positivo rispetto alla prima rilevazione (anche se, per contro, in tutti gli item si osserva un aumento di coloro che si dichiarano “per niente” d’accordo).

Su tale risultato potrebbe aver inciso la discrepanza (anche in termini di consistenza numerica) tra i campioni di rispondenti che hanno compilato il questionario iniziale e quello finale. A questo proposito, l’analisi delle differenze tra i risultati del pre-test e del post-test effettuata prendendo in esame il sottogruppo di 212 soggetti per i quali è stato possibile abbinare i codici inseriti nei due questionari ha messo in luce che differenze significative ($p < 0.01$) emergono solo in relazione agli item I2 “Sentire parlare ed essere educati attraverso l’italiano e l’inglese contemporaneamente potrebbe creare confusione nei bambini di lingua italiana”, I7 “Gli educatori/insegnanti dovrebbero astenersi dall’alternare le lingue quando parlano con i bambini molto piccoli, altrimenti questi corrono il rischio di non acquisire bene nessuna delle due lingue” e I22 “Imparare due lingue contemporaneamente mette i bambini molto piccoli a rischio di avere uno sviluppo linguistico ritardato e possibilmente compromesso”, per i quali si evidenzia una diminuzione dei livelli di accordo tra le due rilevazioni (Wilcoxon signed-rank test per campioni appaiati).

Si tratta di un riscontro che possiamo considerare rilevante in quanto, pur nel quadro di una situazione di partenza già positiva in termini di scarso accordo con le convinzioni del primo fattore, suggerisce che la partecipazione al progetto ha contribuito a scalfire ulteriormente il principale “falso mito” riguardante il bilinguismo infantile (su cui vertono i tre item in questione), secondo il quale l’esposizione simultanea a due lingue rischierebbe di creare confusione nei bambini e di compromettere il loro sviluppo linguistico.

Proseguendo nell’analisi, le successive Tabelle 5.8 e 5.9 vertono sugli item compresi nel secondo fattore, denominato *Vantaggi e op-*

portunità del bilinguismo e dell'educazione bilingue nella prima infanzia. Come si può osservare, le convinzioni espresse dai 6 item che rientrano nel fattore F2 evidenziano i vantaggi specifici del bilinguismo e dell'educazione bilingue nella prima infanzia, soprattutto quelli cognitivi (I13), pratici e di carriera (I16) e inerenti all'apprendimento di una terza lingua (I21); poi, quelli sociali e culturali, come la possibilità di assumere più facilmente la prospettiva degli altri (I15) e di avere atteggiamenti più tolleranti verso i membri di altre culture (I20). In connessione a tali vantaggi, un item valorizza inoltre l'importanza di un apprendimento precoce di più lingue perché più efficace (I27).

Contrariamente al primo fattore, il secondo si connota positivamente e in termini entusiastici verso il bilinguismo precoce, prefigurando anche un atteggiamento diametralmente opposto, più inclusivo e aperto verso le differenze linguistiche e culturali che non sono viste come ostacoli, bensì come opportunità di crescita e sviluppo per il bambino. Le convinzioni ricomprese in tale fattore non possiedono particolari venature ideologiche, ma appaiono ancorate alla pratica educativa e alle evidenze derivanti dalla letteratura scientifica sull'argomento.

Tabella 5.8. Q1-PRE: F2 - Vantaggi e opportunità del bilinguismo e dell'educazione bilingue nella prima infanzia (N = 850)

<i>Item</i>	<i>Per niente d'accordo</i>	<i>Poco d'accordo</i>	<i>Abbastanza d'accordo</i>	<i>Molto d'accordo</i>
I13. I bambini che parlano due lingue hanno alcuni vantaggi cognitivi rispetto ai bambini che sono fluenti in una sola lingua	6,0%	18,1%	47,2%	28,7%
I15. I bambini che sono bilingui tendono ad essere più sensibili culturalmente e sanno assumere la prospettiva degli altri	10,5%	29,2%	45,5%	14,8%
I16. Alti livelli di bilinguismo possono portare a vantaggi pratici e di carriera	1,5%	5,1%	46,0%	47,4%
I20. I bambini bilingui dimostrano maggiore creatività e hanno atteggiamenti più tolleranti verso i membri di altre culture	8,8%	30,6%	44,1%	16,5%
I21. È più facile per chi parla una seconda lingua impararne una terza	3,8%	17,9%	55,3%	23,1%
I27. L'apprendimento di due o più lingue dovrebbe iniziare il più presto possibile perché i neonati e i bambini piccoli acquisiscono meglio le lingue rispetto ai bambini più grandi e agli adulti	1,6%	6,9%	34,0%	57,4%

Tabella 5.9. Q2-POST: F2 - Vantaggi e opportunità del bilinguismo e dell'educazione bilingue nella prima infanzia (N = 603)

<i>Item</i>	<i>Per niente d'accordo</i>	<i>Poco d'accordo</i>	<i>Abbastanza d'accordo</i>	<i>Molto d'accordo</i>
I13. I bambini che parlano due lingue hanno alcuni vantaggi cognitivi rispetto ai bambini che sono fluenti in una sola lingua	4,5%	14,7%	46,9%	33,9%
I15. I bambini che sono bilingui tendono ad essere più sensibili culturalmente e sanno assumere la prospettiva degli altri	9,9%	23,9%	48,9%	17,3%
I16. Alti livelli di bilinguismo possono portare a vantaggi pratici e di carriera	1,3%	7,3%	41,6%	49,8%
I20. I bambini bilingui dimostrano maggiore creatività e hanno atteggiamenti più tolleranti verso i membri di altre culture	7,3%	24,7%	45,4%	22,6%
I21. È più facile per chi parla una seconda lingua impararne una terza	3,6%	12,9%	52,4%	31,1%
I27. L'apprendimento di due o più lingue dovrebbe iniziare il più presto possibile perché i neonati e i bambini piccoli acquisiscono meglio le lingue rispetto ai bambini più grandi e agli adulti	1,1%	6,6%	34,8%	57,5%

Considerando la media delle percentuali di accordo medio-alto relative a tutti gli item inclusi in F2, si riscontra già nella rilevazione iniziale un valore elevato (76,7%), che cresce ulteriormente in quella finale (80,4%) rispecchiando gli scarti di segno positivo rispetto alla prima rilevazione osservati per quasi tutti gli item del fattore (5 su 6).

Focalizzando l'analisi sul sottogruppo di 212 soggetti per i quali è stato possibile abbinare i codici inseriti nei due questionari, emergono differenze significative ($p < 0.01$) tra pre-test e post-test in relazione agli item I15 "I bambini che sono bilingui tendono ad essere più sensibili culturalmente e sanno assumere la prospettiva degli altri", I20 "I bambini bilingui dimostrano maggiore creatività e hanno atteggiamenti più tolleranti verso i membri di altre culture" e I21 "È più facile per chi parla una seconda lingua impararne una terza", per in quali si evidenzia un aumento dei livelli di accordo tra le due rilevazioni (Wilcoxon signed-rank test per campioni appaiati).

Si tratta di un riscontro importante in quanto, pur nel quadro di una situazione di partenza già caratterizzata da un'ampia adesione alle convinzioni rappresentate da questo secondo fattore, suggerisce che la

partecipazione al progetto ha contribuito a rafforzare la comprensione delle potenzialità del bilinguismo nella prima infanzia, i cui benefici si estendono non solo oltre il piano dello sviluppo linguistico, coinvolgendo anche lo sviluppo affettivo e sociale in termini di promozione di atteggiamenti di apertura, comprensione e rispetto nei confronti della diversità culturale (ad es. Bialystok et al., 2012; Levorato & Marini, 2019; Lo Bianco et al., 2019), ma anche oltre tale fase della vita. Se l'acquisizione di una lingua straniera inizia nei primi anni di vita, in un periodo in cui il cervello presenta maggiore elasticità ed è particolarmente predisposto ad acquisire le abilità linguistiche, si attivano infatti dei meccanismi neuropsicologici tipici dell'elaborazione della lingua materna che, oltre a favorire il raggiungimento di livelli di competenza vicini a quelli di un madrelingua, promuovono in senso più ampio la capacità di imparare le lingue per tutta la vita, aprendo la strada a ulteriori apprendimenti linguistici (ad es. Daloiso, 2009; Johnstone, 2002; Nikolov & Djigunović, 2006).

Per quanto riguarda infine il terzo fattore (Tabb. 5.10 e 5.11), denominato *Valorizzazione dell'educazione/istruzione plurilingue in un'ottica inclusiva*, due dei 4 item in esso inclusi denunciano il pregiudizio sottostante al sostenere l'uso dell'italiano come unica lingua nel percorso d'istruzione (I6) e anche l'uso dell'inglese come unica seconda lingua (I3). In tale prospettiva, sempre in modo contrapposto a F1, F3 pone l'accento sulla pari dignità che devono avere tutte le lingue (I8) e sulla necessità di mantenere la lingua e la cultura primarie del bambino (I1).

Tali convinzioni esprimono dunque contrarietà verso forme di superiorità culturale e linguistica, lette come prevaricazioni proprie di un modello educativo "monoculturale", e mettono al centro il valore di ogni storia e di ogni provenienza. In tale quadro, esse appaiono "radicali" nel promuovere un'idea di uguaglianza linguistica e culturale all'interno dei contesti educativi e scolastici.

La percentuale media di accordo medio-alto verso gli item inclusi in questo fattore mostra già nella rilevazione iniziale un valore piuttosto elevato (70,9%), che in quella finale aumenta passando a 74%. Rispetto alla prima rilevazione, nella seconda si osservano infatti differenze di segno positivo nelle percentuali di accordo medio-alto per tutti gli item del fattore, tra i quali il primo (I1 "È necessario mantenere la lingua e la cultura primarie del bambino") è quello che fa registrare lo scarto più consistente.

Tabella 5.10. Q1-PRE: F3 - Valorizzazione dell'educazione/istruzione plurilingue in un'ottica inclusiva (N = 850)

<i>Item</i>	<i>Per niente d'accordo</i>	<i>Poco d'accordo</i>	<i>Abbastanza d'accordo</i>	<i>Molto d'accordo</i>
I1. È necessario mantenere la lingua e la cultura primarie del bambino	4,4%	10,7%	37,4%	47,5%
I3. Sostenere solo l'uso dell'inglese come seconda lingua nell'istruzione è una forma di pregiudizio	28,6%	35,8%	25,5%	10,1%
I6. Sostenere solo l'uso dell'italiano nell'istruzione è una forma di pregiudizio	14,8%	19,8%	38,5%	26,9%
I8. Tutte le lingue hanno pari dignità	0,8%	1,3%	14,4%	83,5%

Tabella 5.11. Q2-POST: F3 - Valorizzazione dell'educazione/istruzione plurilingue in un'ottica inclusiva (N = 603)

<i>Item</i>	<i>Per niente d'accordo</i>	<i>Poco d'accordo</i>	<i>Abbastanza d'accordo</i>	<i>Molto d'accordo</i>
I1. È necessario mantenere la lingua e la cultura primarie del bambino	1,8%	5,8%	37,8%	54,6%
I3. Sostenere solo l'uso dell'inglese come seconda lingua nell'istruzione è una forma di pregiudizio	27,2%	34,8%	24,9%	13,1%
I6. Sostenere solo l'uso dell'italiano nell'istruzione è una forma di pregiudizio	14,4%	18,4%	35,8%	31,4%
I8. Tutte le lingue hanno pari dignità	0,3%	1,2%	16,6%	81,9%

In linea con tale riscontro, il confronto tra pre-test e post-test effettuato prendendo in esame il sottogruppo di 212 soggetti per i quali è stato possibile abbinare i codici inseriti nei due questionari ha rivelato una differenza significativa ($p < 0.01$) solo in relazione a tale item (Wilcoxon signed-rank test per campioni appaiati).

Anche gli esiti emersi in relazione al terzo fattore appaiono rilevanti alla luce dei presupposti alla base del progetto, il quale ha promosso l'assunto che l'approccio proposto per l'introduzione dell'inglese possa essere utile per avvicinare i bambini anche alle sonorità di altre lingue diverse dall'italiano, secondo un'ottica inclusiva di valorizzazione della pluralità linguistica e culturale presente nei servizi che fa leva sulla naturale ricettività dei bambini ai suoni di tutte le lingue.

5.3.3. Esperienze in merito all'uso dell'inglese (e di altre lingue straniere) nel contesto lavorativo

L'ultima sezione del questionario iniziale (Q1) ha inteso indagare le esperienze dei rispondenti in merito all'uso di lingue diverse dall'italiano, in particolare dell'inglese, nel contesto lavorativo e nelle pratiche educative pre-progetto. Tutte le domande incluse in tale sezione – insieme ad altre aggiunte in fase di post-test – sono state poi riproposte anche nel questionario finale (Q2), al fine di monitorare gli eventuali cambiamenti promossi dall'aver preso parte al progetto in relazione agli aspetti considerati.

Di seguito prenderemo dunque in esame i risultati dei due questionari inerenti alla dimensione cui si riferisce il titolo del presente paragrafo.

Come mostra la seguente Tabella 5.12, nel questionario iniziale la maggior parte dei rispondenti (62,2%) dichiara che prima della partecipazione al progetto nessuno utilizzava l'inglese (e/o altre lingue straniere) nelle attività della propria sezione. Per quanto concerne nello specifico il personale educativo e docente, solo in un ridotto numero di casi (7%) l'uso dell'inglese (e/o di altre lingue diverse dall'italiano) nelle attività di sezione costituiva una pratica condivisa da tutto il team educativo, più frequentemente appannaggio solo di alcune/i educatrici/educatori/insegnanti (18,7%) o di una/un sola/o educatrice/educatore/insegnante di sezione (7,8%).

Tabella 5.12. Q1-PRE: *Generalmente, chi utilizza l'inglese (e/o altre lingue diverse dall'italiano) durante le attività nella sezione in cui lavori? Seleziona tutte le opzioni necessarie (N = 850)*

Opzioni di risposta	Valori assoluti	%
Nessuno	529	62,2
Tutte/i le/gli educatrici/educatori/insegnanti di sezione	60	7,0
Alcune/i educatrici/educatori/insegnanti di sezione	159	18,7
Una/un sola/o educatrice/educatore/insegnante di sezione	66	7,8
Uno specialista/facilitatore/esperto linguistico esterno	55	6,5
Più specialisti/facilitatori/esperti linguistici esterni	7	0,8

A conferma del fatto che – come già emerso durante il primo anno – il progetto si è inserito all'interno di un quadro complessivamente caratterizzato da un uso limitato dell'inglese da parte del personale

educativo e docente coinvolto, la maggioranza (67,2%) delle/gli educatrici/tori e insegnanti che hanno compilato il questionario finale riporta inoltre che esso ha rappresentato la prima occasione per introdurre tale lingua nelle attività educative.

In questa seconda rilevazione, la situazione fotografata dalla precedente Tabella 5.12 cambia notevolmente, in particolare per quanto concerne le prime due opzioni di risposta. Infatti, come si può osservare (Tab. 5.13), la percentuale corrispondente all'opzione "Nessuno" (scelta nella prima rilevazione dal 62,2% dei rispondenti) risulta pari a 0,7%, mentre l'opzione "Tutte/i le/gli educatrici/educatori/insegnanti di sezione" (scelta nella prima rilevazione solo dal 7% dei rispondenti) diventa quella in cui si concentra la maggior parte delle risposte (65,7%). Ciò suggerisce che la partecipazione al progetto nel corso dell'annualità in questione ha contribuito a promuovere l'uso dell'inglese (e/o di altre lingue straniere) come pratica condivisa a livello di team educativo, favorendo il coinvolgimento di tutto il personale di sezione secondo una prospettiva di collegialità e collaborazione.

Tabella 5.13. Q2-POST: *Nel corso di quest'anno educativo, chi ha utilizzato l'inglese (e/o altre lingue diverse dall'italiano) durante le attività nella sezione in cui lavori? Seleziona tutte le opzioni necessarie (N = 756)*

<i>Opzioni di risposta</i>	<i>Valori assoluti</i>	<i>%</i>
Nessuno	5	0,7
Tutte/i le/gli educatrici/educatori/insegnanti di sezione	497	65,7
Alcune/i educatrici/educatori/insegnanti di sezione	203	26,8
Una/un sola/o educatrice/educatore/insegnante di sezione	56	7,4
Uno specialista/facilitatore/esperto linguistico esterno	68	9,0
Più specialisti/facilitatori/esperti linguistici esterni	6	0,8

Nel quadro dell'approccio proposto dal progetto, volto a sostenere l'uso dell'inglese nelle attività educative a prescindere dalle competenze linguistiche possedute da educatrici/tori e insegnanti, i cambiamenti osservati tra le due rilevazioni appaiono di particolare rilievo se si considera il livello piuttosto basso di padronanza della lingua inglese mediamente dichiarato dal personale educativo e docente coinvolto (cfr. Tab. 5.2).

Inoltre, nel questionario finale, la maggioranza dei rispondenti – con percentuali rispettivamente pari a 72,7% e 68.6% – riporta un in-

cremento sia della frequenza che della durata dei momenti d'uso della lingua inglese in sezione a seguito della partecipazione al progetto.

Sul piano delle pratiche attuate in prima persona dalle/i singole/i educatrici/tori e insegnanti coinvolti, nel questionario finale il 45,1% dei rispondenti dichiara che prima di prendere parte al progetto non aveva mai avuto occasione di introdurre personalmente l'inglese nelle attività di sezione e un altro 19,6% che gli era capitato raramente (meno di una volta al mese); l'opzione "qualche volta (almeno una volta al mese)" raccoglie il 21,7% delle risposte, mentre risultano più contenute le percentuali registrate per le opzioni "Spesso (almeno una volta a settimana)" (9,5%) e "Sempre (tutti i giorni)" (4,1%).

Approfondendo l'analisi con riferimento alla frequenza d'uso della lingua inglese nell'ambito di specifiche attività di sezione, le seguenti Tabelle 5.14 e 5.15 riportano le distribuzioni osservate, rispettivamente, nelle rilevazioni iniziale e finale.

Tabella 5.14. Q1-PRE: *Generalmente, con che frequenza utilizzi personalmente l'inglese per portare avanti le seguenti attività di sezione?* (N = 850)³

<i>Attività</i>	<i>Mai</i>	<i>Raramente (meno di una volta al mese)</i>	<i>Qualche volta (almeno una volta al mese)</i>	<i>Spesso (almeno una volta a settimana)</i>	<i>Sempre (tutti i giorni)</i>	<i>N/A</i>
Leggere libri	36,2%	17,6%	12,5%	6,9%	6,9%	19,9%
Cantare canzoni	20,8%	21,8%	22,6%	12,2%	11,5%	11,1%
Cantare canzoni accompagnate da azioni/gesti	23,1%	20,6%	20,1%	11,4%	13,6%	11,2%
Appello/accoglienza	48,6%	11,0%	8,6%	4,2%	10,0%	17,6%
Frutta del mattino	48,2%	10,3%	11,1%	4,7%	9,7%	16,0%
Pranzo	51,2%	12,6%	8,6%	3,6%	9,9%	14,1%
Nanna	54,0%	11,5%	6,8%	2,1%	8,5%	17,1%
Cambio	56,3%	9,4%	8,2%	2,1%	7,2%	16,8%
Accompagnamento al bagno	56,0%	10,5%	7,5%	2,9%	7,6%	15,5%
Lavaggio mani	52,3%	13,7%	7,7%	3,4%	8,2%	14,7%
Merenda	53,2%	9,4%	8,5%	3,5%	7,8%	17,6%
Uscite in giardino	51,2%	12,4%	10,5%	6,8%	3,8%	15,3%

³ Come indicato nel testo della domanda all'interno dei questionari Q1 e Q2, l'opzione "N/A" (non applicabile) andava scelta nel caso in cui l'attività elencata non rientrasse nella quotidianità del proprio lavoro.

Tabella 5.15. Q2-POST: *Durante quest'anno educativo, con che frequenza hai utilizzato personalmente l'inglese per portare avanti le seguenti attività di sezione?* (N = 756)

<i>Attività</i>	<i>Mai</i>	<i>Raramente (meno di una volta al mese)</i>	<i>Qualche volta (almeno una volta al mese)</i>	<i>Spesso (almeno una volta a settimana)</i>	<i>Sempre (tutti i giorni)</i>	<i>N/A</i>
Leggere libri	1,3%	4,2%	16,0%	46,2%	30,2%	2,1%
Cantare canzoni	3,6%	8,3%	20,8%	36,1%	30,0%	1,2%
Cantare canzoni accompagnate da azioni/gesti	5,0%	7,1%	18,7%	38,9%	28,7%	1,6%
Appello/accoglienza	31,7%	12,2%	18,3%	13,6%	11,9%	12,3%
Frutta del mattino	31,3%	15,7%	17,6%	15,9%	10,2%	9,3%
Pranzo	37,1%	17,5%	19,2%	11,9%	5,7%	8,6%
Nanna	47,2%	15,7%	15,6%	5,8%	3,7%	12,0%
Cambio	45,8%	14,9%	17,1%	6,1%	2,6%	13,5%
Accompagnamento al bagno	47,0%	15,6%	17,6%	6,2%	3,3%	10,3%
Lavaggio mani	39,7%	18,3%	19,4%	10,4%	4,0%	8,2%
Merenda	40,3%	14,3%	18,3%	8,7%	4,6%	13,8%
Uscite in giardino	36,9%	16,9%	19,8%	13,1%	4,0%	9,3%

Considerando le modalità di risposta “estreme”, ovvero le percentuali corrispondenti da un lato a un uso dell’inglese assente o scarso (“mai” + “raramente”), dall’altro a un uso molto frequente (“spesso” + “sempre”), nel primo caso si osserva un complessivo decremento dei valori tra la prima e la seconda rilevazione, nel secondo un generale aumento.

Le differenze più rilevanti si registrano per i primi tre item, ovvero per le attività più prettamente educative. Rispetto a tali item, i valori percentuali “mai + raramente” mostrano notevoli scarti di segno negativo tra le due rilevazioni: “Leggere libri” (PRE: 53,8%; POST: 5,5%), “Cantare canzoni” (PRE: 42,6%; POST: 11,9%), “Cantare canzoni accompagnate da azioni/gesti” (PRE: 43,7%; POST: 12,1%). Specularmente, i valori percentuali “spesso + sempre” mostrano notevoli scarti in positivo tra le due rilevazioni: “Leggere libri” (PRE: 13,8%; POST: 76,4%), “Cantare canzoni” (PRE: 23,7%; POST: 66,1%), “Cantare canzoni accompagnate da azioni/gesti” (PRE: 25,0%; POST: 67,6%).

L'analisi effettuata sul sottogruppo di 212 rispondenti per i quali è stato possibile abbinare i codici inseriti nei questionari iniziale e finale ha confermato un elevato livello di significatività ($p = 0.000$) nelle differenze tra pre-test e post-test relative ai tre item in questione (Wilcoxon signed-rank test per campioni appaiati).

Per quanto concerne i restanti item, sostanzialmente incentrati sulle routine di sezione, si osserva nel complesso un andamento in linea con quello riguardante le prime tre attività, ma caratterizzato da scarti generalmente più contenuti tra le due rilevazioni (anche se l'entità più modesta delle differenze riscontrate per le modalità estreme appare in qualche misura "bilanciata" da incrementi più marcati nelle percentuali relative all'opzione "qualche volta"). Considerando nel loro insieme i 9 item in questione, per i valori percentuali "mai + raramente" si registra uno scarto medio di segno negativo pari a -9,2 punti percentuali; per contro, i valori percentuali "spesso + sempre" mostrano uno scarto medio di segno positivo pari a +4,5 punti percentuali.

Anche in questo caso, il confronto tra pre-test e post-test effettuato prendendo in esame il sottogruppo di 212 soggetti per i quali è stato possibile abbinare i codici inseriti nei due questionari ha rivelato differenze significative ($p < 0.01$) per tutti gli item considerati.

I riscontri emersi suggeriscono dunque che la partecipazione al progetto ha contribuito a promuovere l'uso dell'inglese da parte di educatrici/tori e insegnanti non solo nelle attività di natura ludica/educativa su cui si sono principalmente focalizzati le strategie e i materiali proposti, ma anche nell'ambito delle attività di routine. Si tratta di un risultato rilevante alla luce degli orientamenti posti alla base dell'approccio teorico e metodologico di riferimento, che mira a favorire l'integrazione dell'inglese nella quotidianità del servizio promuovendo un'esposizione regolare e frequente alla seconda lingua, affinché i bambini la percepiscano come una "presenza" naturale e significativa.

L'uso di lingue diverse dall'italiano da parte del personale educativo e docente è stato poi indagato anche rispetto alla comunicazione con le famiglie.

In merito a tale aspetto, i dati emersi mostrano che, nel questionario iniziale Q1, la maggioranza dei rispondenti dichiara di avere, in generale, occasioni più o meno frequenti di dialogo con genitori di lingua straniera: il 29,4% spesso o sempre, il 41,8% qualche volta o raramente (Tab. 5.16). Nel questionario finale Q2, in cui la domanda faceva

specifico riferimento all'anno educativo appena concluso, la maggior parte dei rispondenti (52,2%) afferma invece di non avere avuto occasione di comunicare con genitori di lingua straniera nel corso dell'anno (Tab. 5.17).

Tabella 5.16. Q1-PRE: *Hai occasioni di dialogo/comunicazione con genitori di lingua straniera i cui figli frequentano il servizio?*

Opzioni di risposta	N	%
Sempre (tutti i giorni)	100	11,8
Spesso (almeno una volta a settimana)	150	17,6
Qualche volta (almeno una volta al mese)	212	24,9
Raramente (meno di una volta al mese)	144	16,9
Mai	244	28,8
<i>Totale</i>	<i>850</i>	<i>100,0</i>

Tabella 5.17. Q2-POST: *Nel corso di quest'anno educativo, hai avuto occasioni di dialogo/comunicazione con genitori di lingua straniera i cui figli frequentano il servizio?*

Opzioni di risposta	N	%
Sempre (tutti i giorni)	99	13,1
Spesso (almeno una volta a settimana)	61	8,1
Qualche volta (almeno una volta al mese)	93	12,3
Raramente (meno di una volta al mese)	108	14,3
Mai	395	52,2
<i>Totale</i>	<i>756</i>	<i>100,0</i>

Un riscontro degno di nota emerge in relazione alla domanda successiva, che richiedeva di indicare la/le lingua/e utilizzata/e per comunicare con i genitori di lingua straniera (in cui era possibile selezionare più opzioni di risposta).

Sebbene l'opzione "Italiano" sia quella più scelta in entrambe le rilevazioni, con percentuali rispettivamente pari a 58,6% e 51,9%, nel questionario finale si osserva un incremento della percentuale relativa all'"Inglese", il cui valore passa da 14,7% a 28,9%.

Le altre opzioni di risposta – ovvero "Francese", "Spagnolo" e "Altro" – mostrano in entrambi i casi percentuali più ridotte (comprese tra 1,8% e 5,5% nel questionario Q1, tra 1,9% e 2,5% nel questionario Q2).

5.3.4. Applicazione delle strategie e dei materiali proposti nel percorso formativo

Alcune domande incluse nella seconda parte del questionario finale (Q2) hanno mirato a indagare le pratiche di educatrici/tori e insegnanti in termini di implementazione delle strategie e dei materiali proposti nell'ambito del progetto per introdurre l'inglese nelle attività di sezione.

La seguente Tabella 5.18 mostra che, sebbene in alcuni casi esso sia stato integrato con altri approcci derivanti dalla creatività e dalle esperienze pregresse del personale educativo e docente (29,0%) o da altre sperimentazioni linguistiche (11,8%), la maggioranza dei rispondenti (58,6%) dichiara che la propria sezione ha seguito unicamente l'approccio proposto dal progetto per l'introduzione dell'inglese durante l'anno educativo appena concluso, riportando dunque una piena adesione alle strategie educative consigliate nel percorso formativo.

Tabella 5.18. Q2 - *Seleziona l'opzione che meglio descrive l'approccio della tua sezione all'introduzione dell'inglese nel corso di quest'anno educativo*

Opzioni di risposta	N	%
Abbiamo seguito unicamente l'approccio di "Sentire l'inglese"	443	58,6
Abbiamo combinato l'approccio di "Sentire l'inglese" con altri approcci derivati dalla creatività o dalle esperienze pregresse dello staff	219	29,0
Abbiamo combinato l'approccio di "Sentire l'inglese" con altri approcci derivati da altre sperimentazioni linguistiche	89	11,8
Abbiamo utilizzato solo approcci diversi da quello di "Sentire l'inglese"	2	0,3
Non abbiamo avuto modo d'introdurre l'inglese in sezione in quest'anno educativo	3	0,3
<i>Totale</i>	<i>756</i>	<i>100,0</i>

Rispetto al quadro emerso in relazione a tale aspetto nelle rilevazioni effettuate durante il primo anno di avvio del progetto (cfr. Tab. 4.5), sembra dunque emergere in questo caso un'applicazione più coerente e continuativa dell'approccio metodologico di "Sentire l'inglese 0-3-6. Su tale riscontro presumibilmente ha influito il potenziamento delle azioni di supervisione e accompagnamento previsto nella seconda annualità per sostenere in modo più mirato ed efficace –

attraverso la creazione di un pool di formatori incaricati di effettuare apposite visite all'interno dei servizi – l'agire professionale del personale educativo e docente e l'implementazione sul campo delle strategie di progetto, rispetto alle quali la maggior parte dei rispondenti (82,4%) ha dichiarato che, prima della partecipazione al progetto, non possedeva alcuna conoscenza o solo una conoscenza minima (Tab. 5.19).

Tabella 5.19. Q2 - *Prima della partecipazione al progetto, quale era il tuo livello di conoscenza delle strategie educative proposte dal progetto per introdurre l'inglese nelle attività di sezione?*

Opzioni di risposta	N	%
Nessuna conoscenza	200	26,4
Conoscenza minima	423	56,0
Buona conoscenza	118	15,6
Ottima conoscenza	15	2,0
Totale	756	100,0

A questo proposito, i dati riportati nella Tabella 5.20 confermano l'importanza assunta dalla possibilità di interagire con tali figure di formatori all'interno dei contesti educativi: tra i diversi spunti pratico-operativi forniti a educatrici/tori e insegnanti per supportare l'implementazione delle strategie di progetto nelle attività di sezione, quelli più frequentemente utilizzati sono risultati essere proprio gli spunti offerti dai formatori durante le loro visite presso i servizi (rispetto a cui si osservano le percentuali più basse nelle opzioni “mai”/“raramente” e più elevate nelle opzioni “spesso”/“sempre”).

Tabella 5.20. Q2 - *Nel corso di quest'anno educativo, con che frequenza hai personalmente utilizzato i seguenti spunti?* (N = 756)

Spunti	Mai	Raramente (meno di una volta al mese)	Qualche volta (almeno una volta al mese)	Spesso (almeno una volta a settimana)	Sempre (tutti i giorni)
Spunti forniti durante la formazione	11,6%	10,7%	24,5%	40,7%	12,5%
Spunti forniti durante i focus group	24,5%	13,7%	21,0%	31,1%	9,7%
Spunti forniti durante le visite dei formatori	9,1%	9,2%	20,0%	42,5%	19,2%

Un andamento simile a quello riscontrato rispetto all'applicazione dell'approccio metodologico emerge in relazione all'uso dei materiali di progetto (Tab. 5.21). Anche in questo caso, sebbene in alcuni casi si sia fatto ricorso anche ad altri materiali eventualmente già disponibili all'interno del proprio servizio o anche creati ad hoc, la grande maggioranza dei rispondenti (91,9%) dichiara che nella propria sezione sono stati utilizzati i materiali proposti e/o consigliati nell'ambito del progetto.

Tabella 5.21. Q2 - *Nella tua sezione, che materiali avete usato durante quest'anno di partecipazione al progetto? È possibile selezionare più di un'opzione (N = 756)*

Opzioni di risposta	Valori assoluti	%
Abbiamo utilizzato i materiali specifici proposti e/o consigliati da "Sentire l'inglese"	695	91,9
Abbiamo utilizzato materiali non esplicitamente suggeriti dal progetto	175	23,1
Abbiamo utilizzato materiali che avevamo già a disposizione nel servizio	170	5,5
Abbiamo creato materiali ad hoc	168	22,2
Non abbiamo utilizzato materiali in lingua straniera	2	0,3

Rispetto al quadro emerso in relazione a tale aspetto nelle rilevazioni effettuate durante il primo anno di avvio del progetto (cfr. Tab. 4.7), nella seconda annualità l'uso effettivo dei materiali di progetto sembra essersi consolidato nelle prassi del personale educativo e docente: si osserva, infatti, un notevole decremento di tutti i valori percentuali inerenti all'impiego di altri tipi di materiali. Anche su tale riscontro potrebbe aver influito il potenziamento delle azioni di supervisione e accompagnamento all'implementazione sul campo delle strategie di progetto, ma probabilmente ha avuto un peso anche il cambiamento delle modalità di invio e condivisione dei materiali (attraverso la parziale sostituzione del formato digitale inizialmente selezionato con supporti hard copy e cartacei) effettuato tenendo conto delle difficoltà organizzative e tecnologiche legate alla fruizione degli stessi riportate da vari servizi nel corso dell'annualità precedente.

Approfondendo ulteriormente l'analisi, la successiva Tabella 5.22 illustra i dati riguardanti la frequenza d'uso – nelle attività di sezione volte all'introduzione dell'inglese – di specifici materiali di progetto e di altri tipi di materiali riportata dalle/gli educatrici/tori e insegnanti che hanno compilato il questionario.

Tabella 5.22. Q2 - *Nel corso di quest'anno educativo, con che frequenza hai personalmente utilizzato i seguenti materiali?* (N = 756)

Materiali	Mai	Raramente (meno di una volta al mese)	Qualche volta (almeno una volta al mese)	Spesso (almeno una volta a settimana)	Sempre (tutti i giorni)
I tre libri principali di "Sentire l'inglese"	1,7%	2,6%	11,9%	49,3%	34,5%
Altri libri acquistati dalla lista dei testi consigliati di progetto	55,3%	10,7%	15,9%	13,6%	4,5%
Altri libri non suggeriti dal progetto	53,7%	13,1%	16,5%	11,8%	4,9%
Canzoni suggerite dal progetto	13,5%	11,9%	18,2%	31,0%	25,4%
Altre canzoni non suggerite dal progetto	30,8%	10,9%	18,3%	25,9%	14,1%
Cartoline interattive di progetto rivolte allo staff	41,4%	18,3%	18,4%	14,4%	7,5%
Cartoline interattive di progetto rivolte alle famiglie	52,0%	17,9%	15,6%	8,3%	6,2%
Materiali da voi realizzati	27,6%	10,2%	17,2%	26,7%	18,3%

Come si può notare, si registra una frequenza d'uso molto elevata per i tre libri principali di *"Sentire l'inglese 0-3-6"*, ovvero per i materiali posti al centro del percorso formativo coerentemente all'approccio teorico e metodologico proposto, nel cui ambito la lettura dialogica riveste un ruolo strategico: le opzioni "mai" e "raramente" sono state nel complesso scelte solo dal 4,3% dei rispondenti, mentre per contro la percentuale corrispondente alle opzioni "spesso" e "sempre" assume un valore pari a 83,8%. Frequenze d'uso piuttosto basse emergono invece in relazione ad altri libri sia consigliati nell'ambito del progetto, sia non suggeriti dal progetto (in entrambi i casi, più della metà dei rispondenti dichiara di non averli mai utilizzati).

Anche le canzoni suggerite all'interno del progetto sono state ampiamente utilizzate, congiuntamente a un ricorso più frequente – rispetto a quanto osservato per i libri – anche a canzoni non consigliate dal progetto: focalizzando l'attenzione sulle modalità di risposta "estreme", le percentuali corrispondenti alle opzioni "mai/raramente"

e “spesso/sempre” risultano, rispettivamente, pari a 25,4% e 56,4% nel primo caso, 41,7% e 40% nel secondo caso.

Gli altri materiali di progetto considerati, ovvero le cartoline interattive rivolte a educatrici/tori e insegnanti e alle famiglie, sono stati invece meno utilizzati, con la maggioranza delle risposte (59,7% per le cartoline rivolte allo staff, 69,9% per quelle rivolte alle famiglie) che si concentra nelle opzioni “mai/raramente”.

Emerge infine una distribuzione variegata in relazione all’impiego di materiali realizzati dal personale educativo e docente, che il 37,8% dei rispondenti dichiara di non avere mai utilizzato o di aver utilizzato raramente e il 45% di aver utilizzato spesso o sempre.

Vista l’importanza – sopra richiamata – della lettura dialogica nell’ambito delle strategie educative proposte dal progetto per l’introduzione dell’inglese in sezione, si è scelto poi di porre uno specifico focus sulle modalità utilizzate da educatrici/tori e insegnanti, nel corso dell’anno educativo in questione, per la lettura di libri in lingua inglese (Tab. 5.23).

Tabella 5.23. Q2 - *Nel corso di quest’anno educativo, come hai affrontato la lettura di libri in lingua inglese? È possibile selezionare più di un’opzione (N = 756)*

Opzioni di risposta	Valori assoluti	%
Non ho svolto attività di lettura di libri in lingua inglese	18	2,4
Ho semplicemente letto il testo	79	9,4
Ho arricchito la lettura con movimenti, gesti, espressioni del volto e uso dello sguardo	658	87,0
Ho arricchito la lettura con enfasi vocale (ad es. per generare sorpresa e attesa...)	560	74,1
Ho sostenuto la lettura abbinandola all’uso di personaggi o oggetti mediatori (pupazzi, scatole o valigie degli oggetti della storia...)	457	60,4
Ho sostenuto la lettura con supporti di materiali e oggetti realizzati appositamente (ad es. pannelli, materiali plastificati, modellini...)	260	34,4
Ho cercato di applicare modalità dialogiche di lettura coinvolgendo attivamente i bambini (ad es. richiedendo gesti, consentendo loro di agire in qualità di narratori, consentendo loro di girare le pagine...)	384	50,8
Ho lasciato i libri a disposizione dei bambini perché potessero toccarli e giocarci	232	30,7
Ho lasciato personaggi o oggetti mediatori a disposizione dei bambini perché potessero toccarli e giocarci	223	29,5

A questo proposito, coerentemente con quanto già emerso nel corso del primo anno, appare significativo il fatto che solo una ridotta percentuale di rispondenti (9,4%) affermi di essersi limitata a leggere il testo. In linea con i presupposti che hanno informato l'approccio metodologico proposto al personale educativo e docente – volto a rendere l'avvicinamento dei bambini alla lingua inglese un'esperienza piacevole, stimolante e coinvolgente, basata su strategie di natura interattiva, su un uso sapiente del linguaggio non verbale e corporeo e sulla valorizzazione di tutti i canali sensoriali – si osservano invece percentuali elevate in relazione agli item “Ho arricchito la lettura con movimenti, gesti, espressioni del volto e uso dello sguardo” (87%) e “Ho arricchito la lettura con enfasi vocale” (74,1%). Risultano inoltre consistenti anche le percentuali riscontrate per gli item “Ho sostenuto la lettura abbinandola all'uso di personaggi o oggetti mediatori” (60,4%) e “Ho cercato di applicare modalità dialogiche di lettura coinvolgendo attivamente i bambini” (50,8%).

Per quanto concerne infine l'esposizione dei bambini a voci di madrelingua, la seguente Tabella 5.24 mostra che risulta minoritaria la percentuale di rispondenti (35,3%) che riportano di non aver avuto occasione di implementare tale suggerimento nel corso dell'anno educativo appena concluso. Coloro che invece rispondono positivamente l'hanno fatto principalmente attraverso il CD audio fornito dal team di progetto (38,6%) e/o attraverso l'ascolto di video Youtube suggeriti dal team di progetto e/o reperiti autonomamente (33,5%).

Tabella 5.24. Q2 - *Nel corso di quest'anno educativo, hai avuto occasione di esporre i bambini anche a voci di madrelingua (variazione)? È possibile selezionare più di un'opzione (N = 756)*

<i>Opzioni di risposta</i>	<i>Valori assoluti</i>	<i>%</i>
No	267	35,3
Sì, attraverso il CD audio fornito dal team di progetto	292	38,6
Sì, attraverso l'ascolto di video Youtube suggeriti dal progetto e/o cercati da me o dai miei colleghi	253	33,5
Sì, attraverso registrazioni di genitori madrelingua	41	5,4
Sì, attraverso la voce del nostro/a esperto/a madrelingua	124	16,4

5.3.5. Percezioni sul progetto

La terza e ultima sezione del questionario finale (Q2) ha mirato alla raccolta di informazioni sulle percezioni relative al progetto del personale educativo e docente coinvolto nella seconda annualità.

In linea con quanto riscontrato al termine del primo anno, emergono opinioni prevalentemente positive circa l'utilità/adeguatezza sia della formazione rivolta a educatrici/tori e insegnanti, sia dei materiali di progetto (Tab. 5.25): per le voci relative a tali aspetti, si riscontrano infatti percentuali di accordo medio-alto ("abbastanza" + "molto" d'accordo) superiori all'80% (comprese tra 81,1% e 85,7%).

Tabella 5.25. Q2 - Percezioni sull'utilità/adeguatezza delle attività di formazione/accompagnamento e dei materiali di progetto (N = 756)⁴

<i>Item</i>	<i>Per niente d'accordo</i>	<i>Poco d'accordo</i>	<i>Abbastanza d'accordo</i>	<i>Molto d'accordo</i>	<i>N/A</i>
Gli incontri di formazione sono stati utili e di supporto alla mia azione nelle attività di progetto	2,0%	14,2%	43,7%	38,2%	1,9%
La formazione è stata fonte d'ispirazione e motivazione	2,4%	14,9%	43,1%	38,0%	1,6%
Il carico di lavoro richiesto è stato adeguato rispetto ai risultati ottenuti in sezione	2,8%	12,6%	47,9%	34,3%	2,4%
I materiali di progetto mi hanno sostenuta/o	1,2%	9,8%	39,9%	45,8%	3,3%
I materiali di progetto mi hanno dato il coraggio di mettermi in gioco	1,9%	9,1%	41,3%	44,4%	3,3%
Il formatore che è venuto in visita al nido/scuola ci ha aiutato a chiarire dei dubbi	2,1%	5,3%	28,3%	55,3%	9,0%
Il formatore che è venuto in visita al nido/scuola ci ha fornito utili suggerimenti e spunti di lavoro	1,7%	4,8%	28,6%	56,0%	8,9%
Sento il bisogno di altre ore di formazione	9,9%	23,8%	35,4%	27,5%	3,4%
Sento il bisogno di ulteriore supporto dal Team di progetto	9,8%	28,3%	38,1%	20,5%	3,3%

⁴ Come indicato all'interno del questionario nel testo delle domande di seguito riportate, l'opzione "N/A" (non applicabile) andava scelta nel caso in cui il rispondente ritenesse di non essere in grado di fornire un feedback riguardo alle singole affermazioni proposte.

Considerando il potenziamento delle azioni di supervisione e accompagnamento previsto nel secondo anno, vale la pena soffermarsi sui due item che hanno inteso focalizzare l'attenzione sul ruolo svolto dai formatori incaricati di supportare il personale educativo e docente nell'uso delle strategie e dei materiali di progetto attraverso apposite visite all'interno dei servizi. A questo proposito, si rileva un livello di apprezzamento particolarmente elevato: i due item in questione – ovvero “Il formatore che è venuto in visita al nido/scuola ci ha aiutato a chiarire dei dubbi” e “Il formatore che è venuto in visita al nido/scuola ci ha fornito utili suggerimenti e spunti di lavoro” – non solo mostrano percentuali elevate di accordo medio-alto (rispettivamente pari a 83,6% e 84,6%), ma sono anche quelli rispetto a cui si osservano le percentuali più alte di risposte nell'opzione “molto d'accordo” (55,3% e 56,0%).

A fronte di tali riscontri positivi, occorre però evidenziare che percentuali consistenti di accordo medio-alto si registrano anche per gli ultimi due item, ovvero “Sento il bisogno di altre ore di formazione” (62,9%) e “Sento il bisogno di ulteriore supporto dal team di progetto” (58,6%). Ciò sembra indicare che, pur nel quadro della soddisfazione generalmente espressa per quanto realizzato, buona parte delle/gli educatrici/tori e insegnanti avverta l'esigenza di continuare a essere sostenuta in ragione di insicurezze/difficoltà riscontrate rispetto all'implementazione autonoma dell'approccio metodologico proposto.

Sempre in linea con le percezioni rilevate a conclusione della prima annualità, i rispondenti valutano in modo complessivamente positivo anche le ricadute della partecipazione al progetto in termini di apprendimenti sviluppati nonché di incremento della motivazione e della fiducia in se stessi rispetto all'uso della lingua inglese (e di altre lingue diverse dall'italiano) nel contesto lavorativo (Tab. 5.26).

Sul piano dell'apprendimento, le percentuali più elevate di accordo medio-alto emergono in relazione agli item “Grazie alla partecipazione al progetto, ho acquisito nuove conoscenze e competenze sulle strategie educative utili a introdurre l'inglese (e altre lingue straniere) nelle attività di sezione” (86%) e “Lavorando sull'inglese e sulle lingue straniere, è aumentata la mia consapevolezza dell'importanza del linguaggio non verbale per favorire la comprensione dei bambini” (85,8%). Seppur con percentuali inferiori, i rispondenti esprimono ampio consenso anche rispetto al fatto che il progetto abbia consentito loro di acquisire maggiore consapevolezza delle difficoltà che i bam-

bini stranieri possono incontrare quando muovono i primi passi con l'italiano (76,5%) e abbia promosso un cambiamento delle loro idee e convinzioni (74%).

Tabella 5.26. Q2 - Percezioni sulle ricadute del progetto in termini di apprendimento, fiducia in se stessi e motivazione (N = 756)

<i>Item</i>	<i>Per niente d'accordo</i>	<i>Poco d'accordo</i>	<i>Abbastanza d'accordo</i>	<i>Molto d'accordo</i>	<i>N/A</i>
Alcune delle mie idee e convinzioni sono cambiate in seguito agli incontri di formazione	4,6%	18,4%	54,9%	19,1%	3,0%
Lavorando sull'inglese e sulle lingue straniere, è aumentata la mia consapevolezza dell'importanza del linguaggio non verbale per favorire la comprensione dei bambini	3,6%	7,0%	39,8%	46,0%	3,6%
Lavorando sull'inglese e sulle lingue straniere, è aumentata la mia consapevolezza delle difficoltà incontrate dai bambini stranieri che muovono i primi passi con l'italiano	4,9%	12,3%	40,5%	36,0%	6,3%
Grazie alla partecipazione al progetto, ho acquisito nuove conoscenze e competenze sulle strategie educative utili a introdurre l'inglese (e altre lingue straniere) nelle attività di sezione	1,7%	8,3%	40,3%	45,7%	4,0%
Sono stata/o felice di aver avuto l'occasione di introdurre l'inglese in sezione	2,1%	4,4%	33,7%	54,5%	5,3%
Penso di poter contribuire in prima persona ad avvicinare i bambini all'inglese	3,6%	14,2%	40,5%	37,7%	4,0%
Nel corso del progetto ho acquisito fiducia in me stessa/o e motivazione	5,0%	14,2%	43,5%	33,7%	3,6%
Mi sento a mio agio quando leggo ai bambini un libro in inglese	6,2%	19,6%	41,3%	29,1%	3,8%
Mi sento a mio agio quando canto ai bambini una canzone in inglese	6,6%	19,3%	40,1%	29,9%	4,1%

Per quanto concerne il secondo aspetto, un livello molto elevato di accordo medio-alto (88,2%) emerge rispetto all'item "Sono stata/o felice di aver avuto l'occasione di introdurre l'inglese in sezione". Percentuali inferiori ma comunque indicative di un ampio consenso si riscontrano relativamente alla percezione di essere in grado di contribuire in prima persona ad avvicinare i bambini all'inglese (78,2%) e di aver acquisito, nel corso del progetto, fiducia in se stessi e motivazione (77,2%). Per quanto concerne i restanti due item, ovvero "Mi sento a mio agio quando leggo ai bambini un libro in inglese" e "Mi sento a mio agio quando canto ai bambini una canzone in inglese", le percentuali di accordo medio-alto (rispettivamente pari a 70,4% e 70%) appaiono sempre consistenti ma relativamente più contenute: i due item in questione sono infatti quelli che mostrano le percentuali più elevate di risposte considerando congiuntamente le opzioni "per niente" e "poco" d'accordo (25,8% per il primo item, 25,9% per il secondo).

Su tale riscontro potrebbe aver influito lo scarso livello di padronanza della lingua inglese mediamente dichiarato dal personale educativo e docente, che può incidere negativamente sulla percezione di sentirsi a proprio agio nell'utilizzarla durante le attività educative; d'altra parte, proprio tale diffusa assenza di dimestichezza con l'inglese conferisce particolare rilievo ai dati illustrati, che restituiscono un quadro prevalentemente positivo.

Come mostra la successiva Tabella 5.27, percezioni molto positive sul progetto emergono anche sul piano delle reazioni dei bambini alle attività realizzate in sezione per sostenere l'acquisizione della lingua inglese. Confermando quanto già riscontrato al termine del primo anno, quasi la totalità dei rispondenti riporta infatti un elevato livello di accordo medio-alto circa il fatto che i bambini hanno dimostrato di apprezzare i momenti in inglese proposti nell'ambito del progetto (97,4%) e hanno partecipato attivamente – con gesti e/o parole – durante tali momenti (96,8%). Ampio consenso viene espresso anche rispetto agli altri tre item considerati, con percentuali di accordo medio-alto rispettivamente pari a 95,1%, 89,6% e 90,5%. Inoltre, per tutti gli item in questione, vale la pena notare che la maggior parte delle risposte si concentra nell'opzione "molto d'accordo".

Tabella 5.27. Q2 - Percezioni sulle reazioni dei bambini alle attività in lingua inglese proposte nell'ambito del progetto (N = 756)

<i>Item</i>	<i>Per niente d'accordo</i>	<i>Poco d'accordo</i>	<i>Abbastanza d'accordo</i>	<i>Molto d'accordo</i>	<i>N/A</i>
I bambini hanno dimostrato di apprezzare i momenti in inglese	0,3%	1,4%	33,9%	63,5%	0,9%
I bambini hanno partecipato attivamente (con gesti e/o parole) ai momenti in inglese	0,5%	1,2%	31,7%	65,1%	1,5%
Le reazioni e i rimandi dei bambini mi hanno sorpresa/o positivamente	0,4%	2,6%	30,9%	64,2%	1,9%
Le reazioni e i rimandi dei bambini hanno superato le mie aspettative iniziali	0,9%	7,5%	30,6%	59,0%	2,0%
I bambini e le loro reazioni sono stati fonti d'ispirazione e motivazione	0,9%	6,5%	31,2%	59,3%	2,1%

Le percezioni rilevate circa il gradimento manifestato dai bambini per le attività di progetto trovano supporto nelle dichiarazioni riportate da educatrici/tori e insegnanti in merito al loro coinvolgimento spontaneo rispetto all'uso della lingua inglese in sezione (Tab. 5.28): a questo proposito, l'80,5% dei rispondenti afferma che è capitato "qualche volta" o "spesso" che i bambini richiedessero spontaneamente specifici libri o canzoni in inglese e il 68,3% che utilizzassero spontaneamente parole in inglese nelle interazioni con il personale educativo e docente e/o con i pari.

Tabella 5.28. Q2 - Percezioni sul coinvolgimento spontaneo dei bambini rispetto all'uso della lingua inglese in sezione (N = 756)

<i>Item</i>	<i>Mai</i>	<i>Raramente</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Spesso</i>
È capitato che i bambini richiedessero spontaneamente specifici libri o canzoni in inglese?	8,5%	11,0%	43,1%	37,4%
È capitato che i bambini utilizzassero spontaneamente parole in inglese nelle interazioni con il personale educativo e/o con i pari (ad es. durante il gioco libero)?	13,0%	18,7%	43,7%	24,6%

Inoltre, nella maggior parte dei casi, tali comportamenti vengono identificati quale specifico effetto della partecipazione al progetto: infatti, al successivo quesito “I comportamenti descritti [cfr. Tab. 5.28] erano già stati osservati nei bambini prima della realizzazione del progetto *Sentire l'inglese?*”, il 59,7% risponde “No” e un altro 21% “Sì, ma in misura minore prima del progetto” (il 15,9% ha scelto invece l’opzione “Sì, in egual misura”).

Attraverso specifiche domande rivolte al personale educativo e docente si è poi cercato di esplorare anche le reazioni delle famiglie riguardo al progetto, rilevando anche in questo caso riscontri generalmente favorevoli (Tab. 5.29): la maggioranza dei rispondenti (73,5%) dichiara infatti che è capitato “qualche volta” o “spesso” di ricevere commenti positivi sul progetto da parte delle famiglie, mentre solo l’1,6% afferma che è capitato “qualche volta” o “spesso” di ricevere commenti negativi. In misura minore (36%), si riporta che “qualche volta” o “spesso” è capitato che le famiglie si rivolgessero al servizio per richiedere maggiori informazioni e/o appositi incontri informativi riguardo al progetto.

Tabella 5.29. Q2 - Percezioni sulle reazioni delle famiglie riguardo al progetto (N = 756)

<i>Item</i>	<i>Mai</i>	<i>Raramente</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Spesso</i>
È capitato di ricevere commenti positivi dalle famiglie riguardo al progetto?	9,9%	16,6%	45,2%	28,3%
È capitato di ricevere commenti negativi dalle famiglie riguardo al progetto?	95,2%	3,2%	1,3%	0,3%
È capitato che le famiglie chiedessero maggiori informazioni e/o appositi incontri informativi riguardo al progetto?	32,7%	31,3%	31,6%	4,4%

Tornando all’esperienza personale di educatrici/tori e insegnanti, la batteria di item riportata nella seguente Tabella 5.30 ha inteso indagare in che misura la partecipazione a “*Sentire l'inglese 0-3-6*” abbia contribuito a promuovere la loro disponibilità a: formarsi e confrontarsi con esperti esterni per consolidare la propria capacità di utilizzare l’inglese (e altre lingue straniere) nelle attività di sezione, dedicando tempo anche alla consultazione dei materiali di progetto; condurre

personalmente attività in inglese nella propria sezione e, più in generale, investire tempo e collaborare con le/i colleghe/i nell'implementazione di attività in lingua straniera; ripensare le pratiche educative eventualmente attuate in precedenza per l'introduzione dell'inglese (e/o di altre lingue diverse dall'italiano) in sezione, utilizzando un nuovo approccio metodologico.

Considerando congiuntamente i valori corrispondenti alle opzioni "abbastanza" e "molto", per quanto concerne il primo aspetto emergono percentuali particolarmente elevate in merito alla disponibilità ad accogliere suggerimenti per accertarsi dell'efficacia della propria pronuncia in lingua inglese (88%) e per rafforzare la propria competenza in lingua inglese (88,8%); inoltre, più in generale, la maggioranza dei rispondenti (80,4%) dichiara che la partecipazione al progetto l'ha resa/o abbastanza o molto disponibile a confrontarsi con esperti esterni per essere guidata/o – tramite consigli e feedback – nell'introduzione di lingue straniere. Percentuali piuttosto alte, rispettivamente pari a 77,4% e 78,8%, si osservano anche in relazione alla disponibilità a seguire gli incontri formativi di progetto e a investire tempo per visionare/comprendere i materiali forniti.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, l'80,7% dei rispondenti riporta che la partecipazione al progetto l'ha resa/o abbastanza o molto disponibile a dedicare tempo all'implementazione delle attività in lingua straniera e, con una percentuale ancor più elevata (85,3%), a collaborare con le/i proprie/i colleghe/i per la realizzazione di tali attività. Si registra inoltre una percentuale elevata (80,3%) anche rispetto alla disponibilità a impegnarsi personalmente nella conduzione di attività in inglese nella propria sezione (a prescindere dal proprio livello di padronanza di tale lingua).

In merito al terzo aspetto, l'83% dei rispondenti dichiara che la partecipazione al progetto l'ha resa/o abbastanza o molto disponibile a rivisitare le proprie pratiche educative sulla base dei suggerimenti operativi ricevuti. A questo proposito, appare piuttosto elevata (75,8%) anche la percentuale relativa alla disponibilità a implementare un nuovo approccio metodologico che potrebbe essere diverso da quelli eventualmente utilizzati in precedenza.

Tabella 5.30. Q2 - *Quanto la partecipazione al progetto “Sentire l’inglese” in quest’anno educativo ti ha reso disponibile a...* (N = 756)

<i>Item</i>	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>
...confrontarti con esperti esterni che ti guidano nell'introduzione di lingue straniere, offrendo consigli, feedback e suggerimenti	4,1%	15,5%	53,0%	27,4%
...rivisitare alcune delle tue pratiche educative, accogliendo diversi suggerimenti operativi	2,4%	14,6%	52,8%	30,2%
...investire tempo nell'implementazione delle attività in lingua straniera	2,9%	16,4%	51,3%	29,4%
...accogliere suggerimenti per accertarti dell'efficacia della tua pronuncia in lingua inglese	1,7%	10,3%	49,3%	38,7%
...accogliere suggerimenti per rafforzare la tua competenza in lingua inglese	2,2%	9,0%	49,2%	39,6%
...investire tempo per visionare e comprendere appieno i materiali di progetto che ti verranno forniti	2,4%	18,8%	50,8%	28,0%
...condurre attività in inglese nella tua sezione indipendentemente dal tuo livello di competenza in lingua inglese	3,7%	16,0%	49,5%	30,8%
...collaborare con i colleghi/colleghe nell'implementazione delle attività in lingua straniera	2,0%	12,7%	55,8%	29,5%
...utilizzare un nuovo approccio metodologico che potrebbe essere diverso da quelli eventualmente utilizzati fino ad ora	4,1%	20,1%	50,3%	25,5%
...frequentare e seguire gli interventi formativi previsti dal progetto "Sentire l'inglese"	4,0%	18,6%	49,5%	27,9%

Il quadro emerso in relazione alle opinioni sul progetto espresse da educatrici/tori e insegnanti in merito ai diversi aspetti fin qui considerati – come abbiamo visto prevalentemente positive – trova sostanziale conferma nella loro valutazione globale dell’esperienza.

A tale riguardo, la maggioranza dei rispondenti (86,9%) dichiara che, nel complesso, il progetto ha corrisposto “abbastanza” o “molto” alle proprie aspettative (il 12,2% risponde “poco”, solo lo 0,9% “per niente”); lo stesso andamento emerge relativamente alla domanda successiva, in cui l’86,2% dei rispondenti riporta che, nel complesso, si

ritiene “abbastanza” o “molto” soddisfatta/o del progetto (il 12,4% risponde “poco”, solo l’1,4% “per niente”).

Infine, in risposta alla domanda “Se dovessi dare un voto da 1 a 10 alla tua esperienza complessiva con il progetto *Sentire l’inglese*, quale voto daresti?”, si è registrato un voto medio pari a 7,5 (dev.st. = 1.59).

Terza annualità del Progetto: un bilancio conclusivo

di Andrea Ciani

6.1. Obiettivi e impianto della rilevazione

Nella sua terza annualità (a.s. 2023-2024), il Progetto “*Sentire l’inglese nella fascia d’età 0-3-6*” ha visto il coinvolgimento continuativo dei medesimi servizi e scuole partecipanti nella precedente annualità.

Come già esplicitato, nel secondo anno si è impostato un impianto di tipo pre-sperimentale per monitorare convinzioni e pratiche del personale educativo e docente inerenti al bilinguismo e all’uso educativo della lingua inglese nella fascia 0-3-6, effettuando rilevazioni pre e post intervento (ovvero prima dell’avvio del percorso di formazione e poi al termine dell’anno scolastico). Nella terza annualità, non è stata invece proposta una rilevazione all’inizio dell’anno educativo. Questo si deve a una riflessione svolta in seno al gruppo di ricerca, in stretto contatto con i contesti. Il disegno pre-sperimentale aveva già fornito una panoramica iniziale dettagliata grazie al questionario di pre-test somministrato all’inizio del secondo anno, nonché alle suggestioni offerte dallo studio esplorativo. Una rilevazione iniziale nel terzo anno sarebbe stata posizionata poco dopo la pausa estiva, durante cui evidentemente non vi sarebbe stato alcun tipo di intervento educativo a seguito dell’ultima rilevazione svolta alla fine del secondo anno. Inoltre, i contesti educativi avrebbero avvertito un certo sovraccarico, non comprendendo – giustamente – il senso di un’ulteriore rilevazione così ravvicinata. D’altro canto, posizionare la rilevazione ad anno educativo inoltrato, avrebbe comportato la somministrazione dello strumento a ridosso della rilevazione finale. Per tale ragione, il gruppo di ricerca ha optato per un’unica rilevazione finale a conclusione del terzo anno.

Questo capitolo verte dunque sul monitoraggio realizzato durante l'a.s. 2023-2024, presentando, come nei capitoli precedenti, lo strumento di raccolta dati utilizzato nell'unica rilevazione svolta e facendo un focus sui principali esiti riguardanti la terza annualità, con un ampio approfondimento relativo a un bilancio finale conclusivo.

6.2. Lo strumento di rilevazione

Per la raccolta dei dati relativi alla terza annualità del progetto si è proceduto alla messa a punto di un questionario online somministrato tramite Microsoft Forms e compilato, come per gli altri anni, in forma anonima e su base volontaria.

Il questionario finale (Q3) è stato somministrato nel mese di giugno 2024, a conclusione della terza annualità del progetto, ed è stato compilato da un totale di 596 educatrici/tori e insegnanti. Tuttavia, sono stati approntati due livelli diversi di approfondimento: uno specifico per gli operatori subentrati solo al terzo anno (96) e un altro, importante, inerente al bilancio finale dell'esperienza, coinvolgendo solo chi aveva partecipato al progetto a partire almeno dal secondo anno (500 rispondenti) al fine di avere un quadro maggiormente attendibile da parte di chi aveva aderito da più tempo.

Lo strumento ha indagato da un lato l'implementazione nelle attività di sezione delle strategie e dei materiali di progetto nell'annualità di riferimento, dall'altro le percezioni e opinioni sull'andamento complessivo del progetto al termine dei tre anni. Il questionario è stato articolato in due sezioni: 1) Implementazione e riscontri inerenti alla terza annualità; 2) Bilancio finale: riscontri e opinioni sul progetto.

6.3. Principali risultati della terza annualità

Di seguito vengono presentati i principali risultati emersi dall'analisi dei dati raccolti nella terza annualità del progetto in riferimento alle diverse aree di indagine prese in esame.

Le elaborazioni statistiche sono state effettuate utilizzando il programma SPSS (versione 29.0 per Windows).

Dopo una descrizione delle caratteristiche dei rispondenti considerati nel loro insieme, si procederà con un focus specifico sugli opera-

tori subentrati nel progetto solo al terzo anno per delineare una breve “fotografia” della loro condizione, per poi proseguire con un’analisi approfondita del bilancio conclusivo del progetto.

6.3.1. *Caratteristiche e background linguistico dei rispondenti*

Questo paragrafo tratta l’analisi dei dati raccolti mediante la prima parte del questionario, volta a rilevare informazioni sulle variabili di sfondo e quindi le caratteristiche del campione. Come già detto, il totale dei rispondenti al questionario finale Q3 è costituito da 596 educatrici/tori e insegnanti. Più precisamente, l’83,6% si è definito come educatrice/tore, il 15,4% come insegnante di scuola dell’infanzia e il restante 1% ha dichiarato di svolgere contemporaneamente entrambi i ruoli. Il 56,7% (338) del campione ha partecipato al progetto dalla seconda annualità, il 27,2% (162) dalla prima e il 16,1% (96) si è inserito solamente dalla terza.

La distribuzione dei rispondenti tra le diverse province della Regione Emilia-Romagna registrata nelle annualità precedenti è confermata: il campione della terza annualità è composto in modo eterogeneo da una rappresentanza di operatori educativi e scolastici delle varie province. La percentuale più alta (18,8%) si osserva nuovamente per la provincia di Modena, seguita da Bologna (18,5%), Ravenna (12,8%) e Reggio Emilia (10,1%); percentuali più basse si ritrovano nelle province di Forlì-Cesena (8,7%), Rimini (8,6%), Parma (8,4%), Ferrara (8,2%) e Piacenza (6,0%).

Passando ad esaminare l’età del campione, le percentuali più elevate si evidenziano nelle tre fasce centrali: 31-40 anni (28,5%), 41-50 anni (33,4%) e 51-60 anni (19,3%). Come nella seconda annualità, vi è una percentuale inferiore ma non trascurabile per la fascia 21-30 anni (11,7%), mentre il 7% ha un’età superiore a 60 anni.

Anche sul versante del livello di istruzione conseguito, le percentuali della terza annualità (nonostante la diversa numerosità del campione) ricalcano sostanzialmente quelle del secondo anno: infatti, possiede un diploma di scuola secondaria superiore il 43,3% dei rispondenti, una laurea il 54,9% e solo l’1,8% ha scelto l’opzione “Altro titolo”.

Inutile sottolineare come l’Italia rappresenti il luogo di nascita di quasi la totalità dei rispondenti (97,5%) e come l’italiano sia di fatto la lingua madre del campione (98,8%).

Per quanto concerne la lingua inglese, rispetto a cui è stato richiesto a tutti rispondenti di esprimere un'autovalutazione, nella Tabella 6.1 sono riportati diversi parametri di padronanza percepita. Generalmente, come si evince dalla tabella, emerge una discreta abilità di comprensione orale e lettura con un valore medio che si avvicina a 3 su 5 (valore massimo di abilità previsto dalla scala); valori più bassi si registrano nelle abilità di scrittura (2,5) e, in modo prevedibile coerentemente con le difficoltà tipiche del contesto italiano, in quelle di conversazione (2,3).

Tabella 6.1. Percezione di padronanza della lingua inglese (N = 596)

<i>Dimensioni</i>	<i>Autovalutazione (scala da 1 a 5)</i>	
	Media	Dev. St.
Conversazione	2,3	0,95
Comprensione orale	2,7	0,91
Lettura	2,9	1,05
Scrittura	2,5	0,93

A fronte di tale autovalutazione, non stupisce riscontrare che il 52% del campione aveva raramente (20,8%) o non aveva mai (31,3%) introdotto l'inglese in sezione prima della partecipazione al progetto. Infatti, il 57,3% del campione ammette di avere una conoscenza minima della lingua e il 10% nessuna.

6.3.2. *La condizione e il punto di vista di chi ha aderito al progetto solo a partire dalla terza annualità*

Sono quasi un centinaio, ovvero 96, gli operatori che hanno accettato di entrare nel “treno in corsa” del progetto, proprio quando si avviava alla sua conclusione. La loro partecipazione, numericamente non irrillevante, è un piccolo segnale di attrattività di “*Sentire l'inglese 0-3-6*”, che è possibile inserire nel “faldone” delle evidenze da analizzare e su cui riflettere.

Poco più della metà (52%) di questi educatori/trici e insegnanti afferma che prima della partecipazione al progetto non aveva mai avuto o aveva avuto solo raramente occasione di introdurre l'inglese nella propria pratica educativa, mentre il 17% l'aveva fatto sempre e/o spesso. Inoltre, la maggioranza dei rispondenti (67%) dichiara che prima della partecipazione al progetto aveva una conoscenza minima o prati-

camente assente relativamente alle strategie educative proposte per introdurre l'inglese nelle attività di sezione.

A fronte di un quadro di partenza prevalentemente “ingenuo”, la proattività dichiarata rispetto alla frequenza di applicazione delle strategie condivise con l'adesione al progetto si può definire buona: il 60% ha affermato di averle implementate spesso o sempre, il 30% qualche volta e solo il 10% raramente o mai.

Invece, la frequenza d'uso dei materiali per la preparazione personale contenuti nella nuova guida di progetto e nel sito risorse – che probabilmente rispecchia anche un'adesione più solida al progetto perché sorretta da una motivazione orientata ad approfondirne e capirne meglio l'orizzonte metodologico – risulta meno assidua: il 25% dichiara di avere utilizzato questi materiali spesso o sempre, il 49% qualche volta, e il 26% raramente o mai. L'applicazione dei materiali destinati all'utilizzo con i bambini, proprio per la sua diretta praticità, ha un riscontro leggermente maggiore: il 32% riporta di averli usati spesso o sempre, il 50% qualche volta e il 18% raramente o mai.

Approfondendo un eventuale esito di cambiamento/revisione di postura, di disponibilità o di aspetti della propria professionalità relativamente all'introduzione dell'inglese e di altre lingue straniere nella propria attività educativo/didattica, grazie alla partecipazione a questa sola annualità del progetto, emergono dati tutto sommato molto positivi. Infatti, come si evince dalla Tabella 6.2, gli item che indagano atteggiamenti di rivisitazione di convinzioni, pratiche o volontà di accogliere suggerimenti superano spesso il 70% sommando le opzioni di risposta “abbastanza” e “molto”. Questo indica una disposizione generalmente positiva verso il progetto.

Tabella 6.2. *Quanto la partecipazione al progetto “Sentire l'inglese” in quest'anno educativo ti ha reso disponibile a...* (N = 96)

Item	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
...confrontarti con esperti esterni che ti guidano nell'introduzione di lingue straniere, offrendo consigli, feedback e suggerimenti	4,2%	27,1%	52,0%	16,7%
...rivedere alcune delle tue pratiche educative, accogliendo diversi suggerimenti operativi	2,1%	14,6%	58,3%	25,0%
...investire tempo nell'implementazione delle attività in lingua straniera	2,0%	24,0%	50,0%	24,0%

...accogliere suggerimenti per accertarti dell'efficacia della tua pronuncia in lingua inglese	2,1%	20,8%	33,3%	43,8%
...accogliere suggerimenti per rafforzare la tua competenza in lingua inglese	2,1%	17,7%	51,0%	29,2%
...investire tempo per visionare e comprendere appieno i materiali di progetto che ti verranno forniti	3,1%	29,2%	45,8%	21,9%
...condurre attività in inglese nella tua sezione indipendentemente dal tuo livello di competenza in lingua inglese	29,2%	3,1%	45,8%	21,9%
...collaborare con i colleghi/colleghe nell'implementazione delle attività in lingua straniera	3,1%	18,8%	46,9%	31,2%
...utilizzare l'approccio metodologico proposto dal progetto, anche se diverso da quelli eventualmente utilizzati fino ad ora	3,1%	21,9%	50,0%	25,0%

Tale atteggiamento prevalentemente positivo si riscontra anche rispetto ai diversi dispositivi introdotti dal percorso di R-F e allo sviluppo di nuove acquisizioni.

Infatti – estrapolando gli aspetti maggiormente significativi e indicativi – i partecipanti entrati solo nella terza annualità del progetto, in base all'accordo espresso rispetto alle affermazioni presentate nella seguente Tabella 6.3, riconoscono di aver acquisito nuove conoscenze e competenze sulle strategie utili a introdurre l'inglese in sezione (71,9% di accordo medio-alto) e che è aumentata la loro fiducia in sé stessi rispetto alla possibilità di contribuire in prima persona ad avvicinare i bambini all'inglese (70,8% di accordo medio-alto).

In questo quadro, data la peculiarità di questo sottogruppo di operatori coinvolti solo nella terza annualità, spicca inoltre l'alto apprezzamento della collaborazione con le colleghe e i colleghi del proprio servizio per il sostegno fornito alla propria entrata e partecipazione nel progetto (88,6% di accordo medio-alto). L'attivazione dei contesti a supporto dei “neocentrati” potrebbe indicare sia l'effettiva adesione dei servizi e del personale educativo e docente al progetto, sia un discreto livello di autonomia e autoefficacia degli operatori se tale attivazione consiste anche nel supporto di altri.

Tabella 6.3. *Esprimi il tuo grado di accordo sulle seguenti affermazioni (N = 96)*

<i>Item</i>	<i>Per niente d'accordo</i>	<i>Poco d'accordo</i>	<i>Abbastanza d'accordo</i>	<i>Molto d'accordo</i>
Gli incontri proposti dagli esperti del Team di progetto sono stati utili e di supporto alla mia entrata nel progetto	6,3%	27,1%	53,1%	13,5%
I materiali (nuova guida, sito risorse) forniti dal Team di progetto sono stati utili e di supporto alla mia entrata nel progetto	3,1%	12,5%	54,2%	30,2%
La collaborazione con le colleghe e i colleghi del mio servizio è stata utile e di supporto alla mia entrata e partecipazione nel progetto	4,2%	7,3%	49,0%	39,5%
Grazie alla partecipazione al progetto, ho acquisito nuove conoscenze e competenze sulle strategie educative utili a introdurre l'inglese nelle attività di sezione	6,3%	21,9%	41,7%	30,1%
La partecipazione al progetto mi ha motivata/o a introdurre l'inglese nelle attività di sezione	7,4%	13,5%	45,8%	33,3%
Grazie alla partecipazione al progetto, è aumentata la mia fiducia in me stessa/o rispetto alla possibilità di contribuire in prima persona ad avvicinare i bambini all'inglese	7,3%	21,9%	40,6%	30,2%

La soddisfazione complessiva per il progetto espressa da questo sottogruppo di rispondenti è più che sufficiente, pari a un valore medio di 6,4 su una scala di voti da 1 a 10. Tale valore medio non riesce però a restituire l'eterogeneità delle indicazioni espresse, in quanto sensibile ai valori "estremi" molto alti o molto bassi. In questo senso, è importante evidenziare che il 74% ha indicato un voto da 6 a 10, mentre il 31% un voto da 8 a 10. Il 14% ha dato un voto da 1 a 4, segnalando una certa estraneità al progetto e forse la fatica a saltare efficacemente su un treno in corsa, inserendosi in un progetto articolato e con una proposta metodologica originale.

Il voto medio di questo sottogruppo di 96 partecipanti, come si vedrà successivamente, appare inferiore a quello di chi ha aderito al progetto almeno dal secondo anno, risentendo del posizionamento particolarmente negativo di alcuni partecipanti. Sebbene tale dato sia da contestualizzare e leggere con una certa cautela, si può asserire che

una decina di operatori si è trovato effettivamente disorientato e non coinvolto.

6.4. Il bilancio conclusivo del Progetto

A questo punto, è possibile addentrarsi nella parte più interessante: il bilancio conclusivo dell'esperienza del progetto. Come è stato applicato? Sono stati osservati degli "apprendimenti" da parte dei bambini? Che percezioni e valutazioni emergono da parte del personale educativo e docente coinvolto nel progetto da più tempo?

È infatti fondamentale premettere e ricordare che la sezione del questionario finale contenente le domande che avevano la finalità di fare un bilancio conclusivo – compilata da 500 rispondenti – è stata rivolta solo alle/agli educatrici/tori e insegnanti partecipanti al progetto fin dall'inizio o almeno a partire dalla seconda annualità. Tale scelta consente di riflettere su opinioni e percezioni di operatori che hanno avuto modo di conoscere meglio il progetto, cogliendo maggiormente aspetti e processi applicativi.

6.4.1. *L'implementazione dell'approccio e delle strategie di progetto da parte del personale educativo e docente*

Al termine delle tre annualità del progetto, gli operatori educativi e scolastici hanno dichiarato di aver implementato l'approccio di "*Sentire*" l'inglese 0-3-6 con una percentuale che sfiora il 100% (99%)¹.

Tuttavia, l'implementazione dell'approccio metodologico del progetto ha visto diverse modalità applicative, prevedendo anche contaminazioni con altri metodi. Infatti, al termine del triennio trascorso, il 58,4 % ha riportato di aver utilizzato solo il metodo proposto dal progetto, mentre il 26,4% l'ha combinato con strategie provenienti da esperienze personali o dalla propria creatività e il 14,2% da altre sperimentazioni linguistiche.

Queste modalità applicative eterogenee non devono essere lette come un'adesione confusa o "pasticciata". Sono indicative, semmai,

¹ È interessante notare che, seppure con una percentuale minoritaria (36,8%), una parte dei rispondenti ha riportato di aver utilizzato l'approccio di *Sentire l'inglese* anche per introdurre nelle attività di sezione altre lingue straniere diverse dall'inglese.

di una proposta che è stata assimilata e integrata, non in competizione o contrapposizione con la propria “valigia” di esperienze e pratiche, né con altre sperimentazioni. D'altronde, era molto importante che l'approccio metodologico del progetto non fosse vissuto come rigido, imm modificabile e pesantemente prescrittivo; doveva essere fatto proprio, compatibilmente con il proprio stile e le esperienze e strategie già validate personalmente negli anni. Inoltre, le strategie e gli strumenti elaborati dal progetto erano appositamente pensati proprio per facilitare una piena integrazione all'interno della giornata educativa, supportando autonomia e *mastery* degli operatori.

Da questo punto di vista, coerentemente con quanto detto finora sulle combinazioni del metodo, risultano attendibili le dichiarazioni degli operatori relative a un bilancio complessivo circa la frequenza con cui hanno applicato o presentato attività e strategie del progetto durante gli anni in cui vi hanno partecipato. Il 48% ha affermato di averle utilizzate con regolarità (il 14% tutti i giorni, il 34% almeno una volta a settimana), il 37% qualche volta (almeno una volta al mese), il 12% raramente (meno di una volta al mese) e il 3% mai. Dalle dichiarazioni di pratica del personale educativo e docente emerge dunque un quadro di implementazione con intensità differenti ma non problematico, semmai realistico. Sul totale dei 500 rispondenti, 242 hanno fondamentalmente “certificato” un'applicazione continuativa (giornaliera o più volte durante la settimana): un dato che si può definire buono e che avalla la percezione di una progettualità che ha saputo soddisfare criteri di sostenibilità, di aderenza alla realtà e ai bisogni dei contesti educativi. Per tale motivo, è importante non trascurare un dettaglio: la risposta dei 242 operatori riguardava l'applicazione durante gli anni di partecipazione al progetto. La metà di chi ha risposto ha di fatto dichiarato che al massimo da tre anni attua l'approccio con sistematicità: un elemento che descrive anche la capacità di accompagnare, convincere e fidelizzare da parte del team di progetto.

6.4.2. La percezione delle reazioni dei bambini

Le informazioni relative alla frequenza di implementazione dell'approccio e delle strategie di progetto devono essere accostate anche con percezioni di “esito” e di ricadute dell'intervento, soprattutto sui bambini, nell'arco del periodo di applicazione. È infatti importante sapere se gli sforzi sono finalizzati a costruire apprendimenti sociali e

culturali. Chiaramente si tratta di percezioni di “reazioni” dei bambini da parte degli operatori, non di veri e propri esiti di un’osservazione sistematica, ma sono comunque considerabili come fortemente indicative, soprattutto se emerge un accordo corale rispetto a quanto osservato. Per questo, i dati relativi a un bilancio complessivo sulle reazioni dei bambini (intese in senso di partecipazione e apprendimento) sono ragguardevoli. Questo gruppo di item è particolarmente rilevante perché informa sostanzialmente sulle ricadute del progetto.

Come si può notare dalla Tabella 6.4, i dati non lasciano spazio ad ambiguità. Percentuali “bulgare” di accordo medio-alto (“abbastanza” + “molto” d’accordo) si riscontrano per l’apprezzamento che i bambini hanno dimostrato verso le attività proposte (96,2%), dove hanno partecipato attivamente (95,4%). Gli operatori hanno notato che dall’inizio del progetto ad oggi i bambini comprendono con più facilità storie/canzoni/parole in lingua inglese utilizzate nelle attività di sezione (88,6%). Inoltre essi dichiarano che, in seguito alla partecipazione al progetto, è incrementata da parte dei bambini la richiesta spontanea di libri o canzoni in inglese (80,6%) e addirittura l’uso spontaneo di parole in inglese nelle interazioni con il personale educativo e docente e/o con i pari (70,2%).

Queste percentuali, confrontate con quelle relative a chi si è dichiarato per niente d’accordo – che in tre casi non arrivano a raggiungere l’1% – o poco d’accordo, descrivono il successo del progetto in termini di apprezzamento dei bambini. Non sfugge che gli item che ipotizzano un incremento degli apprendimenti (gli ultimi due della tabella) hanno percentuali di poco accordo a due cifre, ma è pur vero che riguardano apprendimenti di alto livello, soprattutto quello relativo all’uso spontaneo di parole in inglese.

Tabella 6.4. Percezioni sulle reazioni dei bambini alle attività in lingua inglese proposte nell’ambito del progetto e sulle ricadute in termini di apprendimento (N = 500)

<i>Item</i>	<i>Per niente d'accordo</i>	<i>Poco d'accordo</i>	<i>Abbastanza d'accordo</i>	<i>Molto d'accordo</i>
I bambini hanno apprezzato le attività di progetto proposte dalle educatrici/insegnanti	0,6%	3,2%	34,4%	61,8%
I bambini hanno partecipato attivamente durante le attività di progetto proposte dalle educatrici/insegnanti	0,8%	3,8%	34,2%	61,2%

Le attività di progetto proposte dalle educatrici/insegnanti hanno favorito l'acquisizione e la familiarizzazione dei bambini con le sonorità dell'inglese	0,8%	4,6%	38,6%	56,0%
Dall'inizio del progetto a oggi, si è notato che i bambini comprendono con più facilità storie, canzoni e parole in lingua inglese utilizzate nelle attività di sezione	1,2%	10,2%	37,2%	51,4%
In seguito alla partecipazione al progetto, è incrementata la richiesta spontanea di libri o canzoni in lingua inglese da parte dei bambini	4,2%	15,2%	39,2%	41,4%
In seguito alla partecipazione al progetto, è incrementato l'uso spontaneo da parte dei bambini di parole in inglese nelle interazioni con il personale e/o con i pari	6,2%	23,6%	36,6%	33,6%

6.4.3. La soddisfazione generale verso il progetto

L'opinione delle/gli educatrici/tori e insegnanti sul progetto è abbastanza chiara (Fig. 6.1) e rispecchia l'applicazione continuativa mostrata negli anni, precedentemente descritta. Infatti, al termine del triennio, il personale educativo e docente manifesta opinioni prevalentemente positive rispetto alla soddisfazione complessiva per il progetto e le proposte formative e di lavoro che ha avanzato. Nello specifico, l'82% dei rispondenti si ritiene soddisfatto (il 57% abbastanza e il 25% molto), mentre il 19% no (15% poco soddisfatto, 4% per niente).

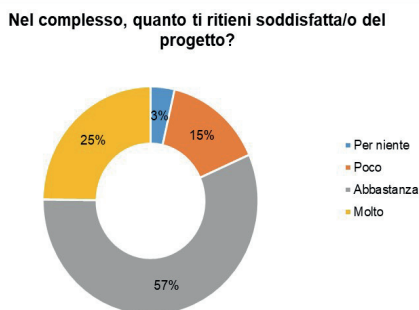


Figura 6.1. Livello di soddisfazione complessiva verso il progetto (N = 500)

Tale livello di soddisfazione si evince anche nei dati relativi all'espressione di un voto facendo riferimento a una scala da 1 a 10, che ogni singolo partecipante poteva individuare per valutare la sua esperienza complessiva con il progetto (Fig. 6.2). Pur nella consapevolezza che l'espressione di un voto, ovvero di un giudizio sommativo, non ancorato a parametri o criteri specifici possa risultare un'operazione ad alto livello di soggettività e improvvisazione, rappresenta comunque un indicatore interessante per osservare un'opinione di "pancia", istintiva e quindi più legata a forme di approvazione o disapprovazione, probabilmente in contatto con le proprie emozioni.



Figura 6.2. Voti assegnati su una scala da 1 a 10 all'esperienza complessiva con il progetto (N = 500)

Da questo punto di vista, il campione ha dato mediamente un voto pari a 7/10, esprimendo dunque un giudizio discreto. Occorre altresì notare come la netta maggioranza abbia dato valutazioni positive: 430 rispondenti su 500, ovvero l'86%, hanno scelto un voto compreso tra 6 a 10. Molto interessante è sottolineare come il 42,6% dei rispondenti abbia definito la propria esperienza nell'ambito del progetto da buona (8) a ottima (10), il 43,4% da sufficiente (6) a discreta (7), mentre il restante 14% non sufficiente (voti da 1 a 5).

Il buon consenso osservato si registra probabilmente anche grazie al fatto che il progetto sembra non aver tradito le aspettative dei partecipanti: come mostra la Figura 6.3, l'81% ha infatti dichiarato che il progetto ha tutto sommato corrisposto alle proprie attese (57% abbastanza, 24% molto).

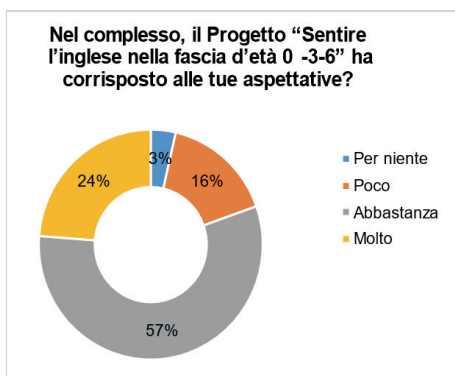


Figura 6.3. Corrispondenza del progetto con le aspettative iniziali (N = 500)

La soddisfazione verso il progetto e la sua corrispondenza con le aspettative dei partecipanti sembrano dunque speculari: l'offerta formativa e di accompagnamento del progetto è risultata coerente con gli obiettivi condivisi e con le impressioni che aveva suscitato inizialmente. Allo stesso tempo, non si deve comunque tralasciare che il 19% circa dei partecipanti – pari quasi a un centinaio di educatori/insegnanti – segnala insoddisfazione e non corrispondenza delle aspettative.

6.4.4. La soddisfazione su aspetti specifici

La soddisfazione generale fin qui rilevata e analizzata si riscontra anche su aspetti specifici.

Pensando alla loro esperienza complessiva con il progetto, le/gli educatrici/tori e insegnanti hanno espresso particolare apprezzamento per le risorse e i materiali forniti dal team di progetto – con un accordo medio-alto ragguardevole pari all'88% (57% abbastanza d'accordo, 31% molto d'accordo) – e per le indicazioni fornite dal team di progetto per favorire l'utilizzo di tali risorse e materiali – con un accordo

medio-alto pari all'83,2% (56,6% abbastanza d'accordo, 26,6% molto d'accordo) – a testimonianza del favore che incontrano approcci di ricerca-formazione che forniscono esempi concreti di modelli d'azione e strumenti di lavoro con un accompagnamento formativo molto calato su aspetti pratico-operativi.

In seconda battuta, emerge ampia soddisfazione per la collaborazione con le colleghe e i colleghi del proprio servizio nell'implementazione delle attività di progetto, con un accordo medio-alto pari all'81,3% (51,6% abbastanza d'accordo, 30,2% molto d'accordo), aspetto che rappresenta un indicatore del possibile funzionamento virtuoso della fase applicativa del progetto. Al di là del numero delle persone coinvolte, è importante che vi sia anche sostegno reciproco nelle piccole comunità di lavoro che stanno sperimentando, rendendo quindi maggiormente visibile e diffuso l'impatto del progetto. Da questo punto di vista, probabilmente l'approccio pratico e situato del progetto ha supportato processi di lavoro comune.

Seppure con un seguito leggermente minore, sono stati ampiamente apprezzati anche i suggerimenti dati sul campo dal formatore linguistico durante le visite presso i servizi – 79% di accordo medio-alto (48,8% abbastanza d'accordo, 30,2% molto d'accordo) – e gli incontri di formazione proposti dagli esperti del team di progetto – 77,6% di accordo medio-alto (58,8% abbastanza d'accordo, 18,8% molto d'accordo).

Nel complesso, ciò che emerge è una preferenza verso modalità di accompagnamento formativo maggiormente “sitate” o che stimolino e sostengano in modo mirato il lavoro autonomo e quotidiano.

6.5. La disponibilità a continuare ad applicare quanto appreso e sperimentato

Al di là del bilancio conclusivo relativo all'esperienza e alla soddisfazione per il progetto, un indicatore interessante per apprezzarne l'impatto è costituito dalla motivazione e disponibilità del personale educativo e docente a continuare a utilizzare quanto appreso nella pratica quotidiana, una volta terminati il progetto e il supporto dei formatori. In questa prospettiva, sembra riproporsi il quadro già evidenziato rispetto alla valutazione “sommativa” del progetto, ma in realtà ci sono diversificazioni che è importante analizzare.

Come mostra la Figura 6.4, il 79% degli operatori dichiara che, probabilmente, attività, strategie e materiali proposti e sperimentati durante il progetto entreranno a far parte della propria pratica quotidiana (59% abbastanza, 20% molto).

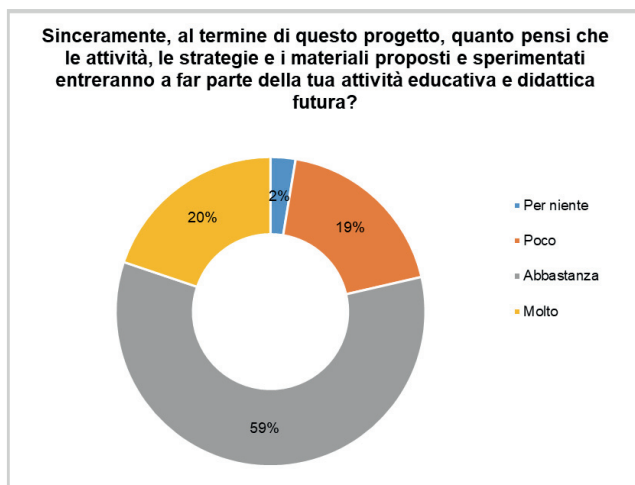


Figura 6.4. Previsione di applicazione personale futura di attività, strategie e materiali di progetto (N = 500)

Dopotutto, a una domanda simile che non sollecitava una previsione, ma una valutazione della propria motivazione a continuare ad applicare attività, strategie e materiali di progetto (Tab. 6.5), il 76% dichiara di sentirsi motivato (52% abbastanza, 24% molto).

Tabella 6.5. *In che misura ti senti motivata/o a continuare a utilizzare in futuro le attività, le strategie e i materiali proposti e sperimentati nell'ambito del Progetto "Sentire l'inglese nella fascia d'età 0-3-6"?* (N = 500)

Opzioni di risposta	N	%
Per niente	20	4%
Poco	100	20%
Abbastanza	260	52%
Molto	120	24%
Totale	500	100,0

Tale dato conferma la possibile disponibilità futura a continuare ad applicare il bagaglio di materiali e conoscenze, ma “chiama” all’appello non tanto una possibile disponibilità, quanto l’aspetto motivazionale. In questo senso, si osserva una “riduzione” del 12% rispetto alla percentuale dell’item precedente che vedeva abbastanza e molto probabile l’impiego di quanto appreso e sperimentato all’interno della propria futura attività didattica e educativa. Nel complesso, a fronte di una disponibilità più generale, si registra una motivazione personale meno accesa o almeno una disponibilità presente ma senza “facili” entusiasmi. Forse tale calo è da ricondurre alla difficoltà percepita di applicare autonomamente in futuro alcuni materiali e strategie nel proprio contesto oppure di riuscire a perseverare in tale direzione con determinazione senza lo sprono o la cornice del progetto.

Per quanto concerne più in generale il proprio servizio di appartenenza, il 71% dei rispondenti pensa che le attività, le strategie e i materiali proposti e sperimentati durante il progetto entreranno a far parte della pratica quotidiana dei propri colleghi e colleghe (58% abbastanza, 13% molto).

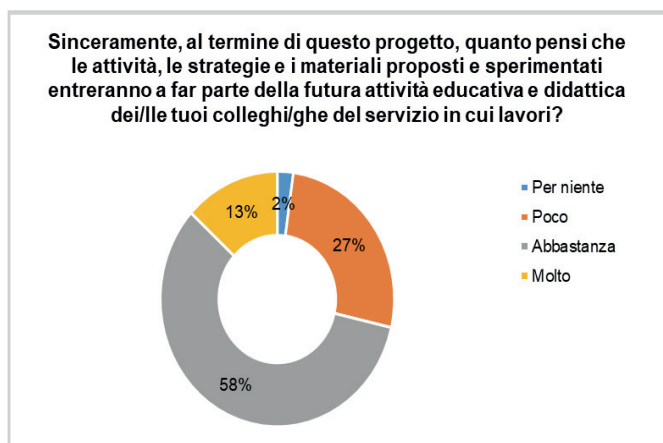


Figura 6.5. Previsione di applicazione futura di attività, strategie e materiali di progetto da parte dei propri colleghi/e (N = 500)

Sono percentuali molto buone che indicano una propensione a continuare e a non disperdere l’impegno profuso nelle tre annualità, anche

in presenza di criticità precedentemente rilevate. Si tratta anche di una “spia” molto positiva della risposta attivata dai diversi contesti educativi, che già si intuiva dall’apprezzamento verso le risorse, i materiali e le indicazioni applicative del progetto. Tuttavia, è opportuno rilevare come la percezione dei singoli partecipanti su quanto i colleghi continueranno ad applicare riuscendo effettivamente a dare seguito a quanto imparato è più bassa rispetto alla disponibilità personale di ogni operatore (-8 punti percentuali). In questo senso, si può forse inferire che vi sono alcuni dubbi, anche in presenza di una certa soddisfazione, su quanto il proprio contesto di riferimento sia in grado di continuare senza supporti e forme di accompagnamento ad applicare quanto appreso e sperimentato durante il progetto.

Volgendo lo sguardo verso una prospettiva più macro, la fiducia verso l’implementazione futura delle strategie e dei materiali di progetto da parte degli educatori/insegnanti coinvolti nel contesto regionale emiliano-romagnolo rivela un quadro più ottimistico. Seppur con gradazioni differenti (52% implementazione in gran parte garantita, 31% implementazione parziale e di alcuni), l’84% dei rispondenti pensa che il personale educativo e docente della regione saprà far riconoscere il proprio impegno e la volontà di innovare, scegliendo di non mandare all’aria anni di “sperimentazione sul campo”. In questo senso, emerge una maggiore fiducia sulla possibilità che “altri contesti” possano riuscire nell’operazione di continuare a tramandare il lavoro avviato nell’ambito del progetto.

6.5.1. *Le possibili difficoltà*

Nel solco di una riflessione più articolata sulle criticità relative al proseguimento delle attività del progetto, è interessante ciò che emerge da un item che indagava le percezioni dei rispondenti sulle possibili difficoltà specifiche che potrebbero incontrare gli operatori educativi e scolastici nell’implementazione autonoma di strategie e materiali di progetto.

Dall’analisi delle risposte emerge in effetti un panorama “spaccato” in due realtà non certamente equivalenti, ma nemmeno così distanti, di “padronanza nell’utilizzo” e “difficoltà di utilizzo”. Occorre precisare che vi è una prevalenza in quasi tutti gli item di percezioni di padronanza futura nell’utilizzo, ma non così netta e marcata.

Partendo da tale premessa, la Figura 6.6. mostra che per sei delle risorse e degli strumenti elencati – libri illustrati, canzoncine, file audio in madrelingua finalizzati all’ascolto e alla pronuncia, sito di riferimento e guida di progetto – la maggioranza dei rispondenti non si è dichiarata sostanzialmente d’accordo (poco e per niente) rispetto alla possibilità di incontrare difficoltà nell’uso autonomo degli stessi. Le canzoncine proposte nell’ambito del progetto, ad esempio, registrano la percentuale più alta di accordo (57,9%) verso una difficoltà assente e bassa, a fronte comunque di un 42% che esprime difficoltà moderata (30,2%) o alta (11,8%). Vi sono invece dubbi sull’utilizzo del Portfolio, dove l’accordo sulle difficoltà supera il disaccordo. Inoltre, sono degne di attenzione le percentuali comunque alte di accordo moderato (abbastanza) sulla difficoltà di utilizzare – in particolare – il portfolio (46,4%), la guida (39,4%) e il sito (34,4%).

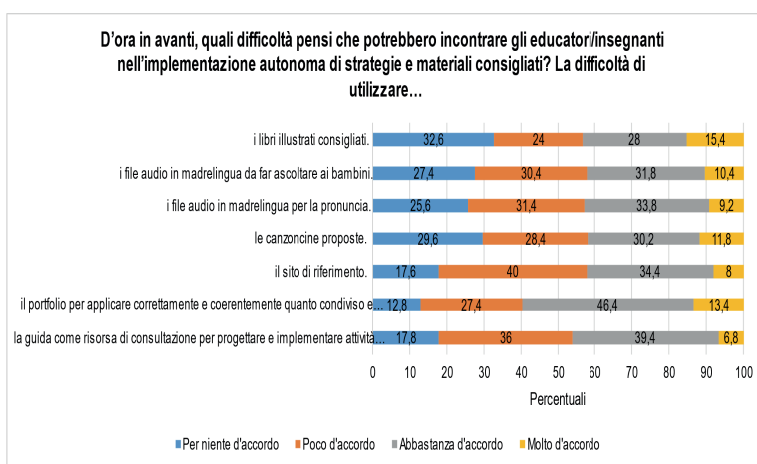


Figura 6.6. Grado di accordo sulla difficoltà nell’implementazione autonoma futura di risorse e strumenti di progetto (N = 500)

Le difficoltà esplicitate potrebbero rivelare alcune titubanze o incertezze avvertite, tuttavia, in un contesto di motivazione e disponibilità all’implementazione futura tutto sommato buone. Si registra, infatti, la percezione di difficoltà di utilizzo autonomo degli strumenti di base del progetto e questo potrebbe in parte spiegare i dubbi sull’implementazione autosufficiente dei contesti o l’abbassamento

della motivazione individuale. In questo senso, potrebbe risultare centrale la figura degli “Ambasciatori di Progetto” o di operatori che possono fungere da “tutor alla pari”, per i propri colleghi, al fine di sciogliere le riserve o le difficoltà/resistenze incontrate.

6.6. Una soddisfazione motivata. Cosa dicono alcune correlazioni sulla soddisfazione e sull'efficacia del progetto

Nel tentativo di offrire un bilancio finale del progetto in grado di mostrare e recepire diverse sfumature e punti di vista, si è sempre cercato di mettere in luce anche gli aspetti di criticità rilevati all'interno di un panorama – restituito dagli operatori – generalmente positivo e di ampia soddisfazione. In questo senso, mettendo da parte le criticità emerse, è interessante analizzare la soddisfazione espressa mediamente dagli operatori e il ruolo che riveste, in particolare, rispetto alla relazione con la motivazione e la disponibilità a implementare nel futuro le strategie e le risorse di progetto.

Agendo un'analisi correlazionale (Fig. 6.7) tra la variabile *Soddisfazione complessiva verso il Progetto “Sentire” l'inglese 0-3-6* (d'ora in poi SODD) con altre variabili di “esito”, emerge un quadro omogeneo e coerente. Di riguardo è l'elevata correlazione positiva e altamente significativa tra la soddisfazione complessiva (SODD) e il soddisfacimento rispetto alle aspettative iniziali (ASP). La relazione tra i due tipi di soddisfazione sembra mostrare come la valutazione generalmente positiva verso il progetto sia legata in modo forte con la capacità del team di progetto di corrispondere alle attese dei partecipanti e, verosimilmente, anche con quella di mantenere quanto prospettato all'inizio della progettualità triennale. In questa prospettiva, la correlazione positiva e considerevolmente significativa tra la soddisfazione complessiva (SODD) e la motivazione a continuare a utilizzare quanto appreso (MOT) esplicita una condizione importante: il livello di soddisfazione cresce in modo concomitante con la motivazione. Tale relazione evidenzia ancora una volta aspetti di efficacia del progetto, dal punto di vista di chi l'ha compreso e applicato.

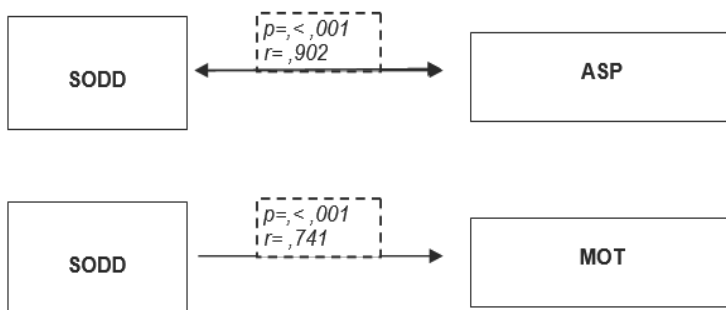


Figura 6.7. Correlazioni tra la soddisfazione complessiva verso il progetto (SODD), il soddisfacimento delle aspettative (ASP) e la motivazione a continuare ad applicare quanto appreso (MOT) (N = 500)

Proseguendo il focus sulle possibili relazioni tra il livello di soddisfazione complessiva verso il progetto e altre variabili, spiccano – anche per le suggestioni che forniscono – le correlazioni positive e significative con le percezioni degli operatori circa le reazioni dei bambini alle attività di progetto (Tab. 6.6).

Gli item relativi a tali percezioni, come abbiamo visto precedentemente, contengono in sé aspetti osservabili di apprendimento, come l’aumento della richiesta spontanea da parte dei bambini di libri o canzoni in inglese o l’uso spontaneo di parole in inglese nelle interazioni con il personale educativo e docente e/o con i pari.

Il fatto che la soddisfazione per il progetto (SODD) sia correlata positivamente e significativamente con ciascun item relativo alle reazioni dei bambini suffraga ulteriormente l’idea di efficacia del progetto. In particolare, il coefficiente di correlazione leggermente più alto tra la soddisfazione con i due item relativi alla percezione di familiarizzazione dei bambini con le sonorità dell’inglese e di più facile comprensione da parte loro di storie/canzoni/parole in inglese, sembra avvalorare che la soddisfazione sia legata in misura maggiore ai due esiti relativi ai bambini ragionevolmente realistici e probabilmente maggiormente corrispondenti alle sollecitazioni proposte.

Tabella 6.6. Correlazioni tra la soddisfazione complessiva verso il progetto (SODD) e il gruppo di item riferiti alle percezioni degli operatori sulle reazioni dei bambini alle attività del progetto (N = 500)

<i>Item relativi alla percezione degli operatori sulle reazioni dei bambini</i>	SODD
I bambini hanno apprezzato le attività di progetto proposte dalle educatrici/insegnanti	,482 ,000
I bambini hanno partecipato attivamente durante le attività di progetto proposte dalle educatrici/insegnanti	,469 ,000
Le attività di progetto proposte dalle educatrici/insegnanti hanno favorito l'acquisizione e la familiarizzazione dei bambini con le sonorità dell'inglese	,519 ,000
Dall'inizio del progetto ad oggi, si è notato che i bambini comprendono con più facilità storie/canzoni/parole in lingua inglese utilizzate nelle attività di sezione	,511 ,000
In seguito alla partecipazione al progetto, è incrementata la richiesta spontanea di libri o canzoni in inglese da parte dei bambini	,486 ,000
In seguito alla partecipazione al progetto, è incrementato l'uso spontaneo da parte dei bambini di parole in inglese nelle interazioni con le educatrici/insegnanti e/o con i pari	,437 ,000

6.7. Oltre la soddisfazione. La comprensione della proposta metodologica del progetto

Finora sono stati analizzati in modo approfondito la soddisfazione del personale educativo e docente verso il progetto e altri atteggiamenti degli operatori ad essa collegati. Tuttavia, è altrettanto interessante comprendere come tali disposizioni siano accompagnate e supportate da un'effettiva comprensione della proposta metodologica del progetto.

Per tale motivo è stata proposta, all'interno del questionario somministrato al termine del triennio, una domanda a scelta multipla fondata sull'analisi di un caso pratico che richiedesse di aver ben introiettato le basi teorico-operative del progetto. A differenza delle precedenti, questa domanda è stata rivolta a tutti i rispondenti (596) a prescindere dalla durata del periodo di partecipazione al progetto.

Il quesito richiedeva di individuare l'opzione, tra quattro alternative proposte, che a loro avviso meglio rappresentava i tratti salienti di "*Sentire*" l'inglese 0-3-6 (Tab. 6.7). Tale indicatore di comprensione è tutt'altro che secondario. Il progetto possiede infatti aspetti peculiari

e caratteristiche metodologiche che necessitano di essere comprese appieno affinché avvenga un'applicazione consapevole, ampia e duratura.

Il pilastro della *sostenibilità* e dell'attivazione del personale educativo e scolastico a prescindere dalla propria preparazione e dimestichezza con la lingua inglese è fondante e caratterizzante, in quanto il progetto intende attivare le risorse e l'esperienza presenti nei contesti, promuovendo autoefficacia e senso di competenza.

Gli altri due pilastri, strettamente collegati, sono da un lato l'assenza di deleghe a professionisti o esperti linguistici, dall'altro l'obiettivo chiaramente esplicitato di non voler insegnare al personale educativo e scolastico la lingua inglese.

Suddetti aspetti del progetto, che tratteggiano anche la sua originalità, sono fondamentali. Un atteggiamento di scarso interesse verso il progetto, una sua conoscenza superficiale o misconcezioni mai affrontate maturate durante gli incontri formativi potrebbero condurre facilmente a concepire "*Sentire*" *l'inglese 0-3-6* come una semplice "cassetta di attrezzi del mestiere" da mostrare senza particolari attivazione o coinvolgimento da parte del personale o, peggio ancora, un corso di perfezionamento della lingua Inglese per gli operatori presenti nei contesti.

In questo senso, rassicura riscontrare come il 75% dei rispondenti abbia individuato correttamente tali prerogative del progetto, scegliendo l'opzione B. Emerge comunque un 25% (in tutto 149 operatori), diversamente distribuito, che sembra aver recepito tratti differenti della proposta metodologica. Di tale percentuale, il 13% ha inteso come necessaria una delega ai professionisti presenti nei video limitata all'uso sapiente dei linguaggi non verbali e alla gestione di scambi interattivi (opzione C); il 7% ha compreso che il personale educativo e scolastico possa essere non coinvolto, con una postura totalmente passiva e centrata sull'ascolto dei file audio e dei video (opzione A); per il 5%, infine, la finalità principale del progetto consisterebbe nella formazione linguistica degli operatori (opzione D). Quest'ultima opzione, seppur minoritaria, è forse quella più lontana dalla filosofia del progetto, ma anche dai suoi aspetti applicativi all'interno dei contesti.

Tabella 6.7. Comprensione della proposta metodologica del progetto (N = 596)

Considera la seguente situazione ipotetica. <i>Il tuo servizio partecipa a “Sentire” l’inglese 0-3-6 da due/tre anni e tutto il team ha intenzione di continuare. A settembre arrivano due colleghe nuove. Non conoscono l’inglese e sono molto preoccupate per la pronuncia, dal momento che sono consapevoli del fatto che i bambini potrebbero acquisire da loro una pronuncia errata. Decidi di parlare con loro per supportarle e orientarle.</i> Sulla base della formazione ricevuta e delle informazioni contenute nella guida di progetto, quale delle riflessioni seguenti è pienamente in linea con le indicazioni di “Sentire” l’inglese 0-3-6 e quindi permetterebbe alle nuove colleghe di comprenderne i tratti salienti?	
A) Il progetto fornisce file audio da ascoltare frequentemente in sezione per far sì che i bambini abbiano occasione di venire a contatto con una gamma di suoni madrelingua. Questa varietà permette ai bambini di generalizzare e normalizzare i suoni, come spiega la ricerca scientifica, e di orientarsi verso sonorità madrelingua che fungono da modelli di performance. Per questa ragione, ascoltare in sezione i file audio forniti è l’elemento chiave del progetto, molto più importante della lettura di libri in inglese da parte di educatori/educatrici/insegnanti. Non c’è alcuna necessità che lo staff sia coinvolto personalmente nel pronunciare e animare parole, frasi e libri in inglese, né agli inizi, né in fasi più avanzate del progetto.	7%
B) Il progetto fornisce supporti e materiali per affinare la pronuncia; tutti gli educatori/educatrici/insegnanti possono iniziare con poche, semplici interazioni selezionate secondo le proprie inclinazioni tra i materiali messi a disposizione dal progetto, poiché il loro coinvolgimento è fondamentale. Inoltre, il progetto fornisce file audio da ascoltare frequentemente in sezione per far sì che i bambini abbiano occasione di venire a contatto con una gamma di suoni madrelingua. Questa varietà permette ai bambini di generalizzare e normalizzare i suoni, come spiega la ricerca scientifica, e di orientarsi verso sonorità madrelingua che fungono da modelli di performance.	75%
C) Il progetto fornisce file audio e video da ascoltare e vedere frequentemente in sezione per far sì che i bambini abbiano occasione di venire a contatto con una gamma di suoni madrelingua. Questa varietà permette ai bambini di generalizzare e normalizzare i suoni, come spiega la ricerca scientifica, e di orientarsi verso sonorità madrelingua che fungono da modelli di performance. Tuttavia, ascoltare solamente non è sufficiente, perché occorre che l’ascolto sia supportato dall’uso di oggetti, gesti, azioni e da una performance interpretativa; per questa ragione, il progetto chiede allo staff di mostrare ai bambini i video che mette a disposizione, delegando ai professionisti che appaiono nei video l’uso sapiente dei linguaggi non verbali e la gestione di scambi interattivi con i bambini.	13%
D) Il progetto fornisce supporti, materiali, file audio e video da ascoltare e vedere frequentemente perché educatrici/educatori/insegnanti imparino bene la lingua inglese. L’idea del progetto è quella di insegnare l’inglese allo staff dei servizi perché possano diventare essi stessi esperti linguistici, avere un’ottima pronuncia e diventare fluenti nella conversazione, esponendo quindi i bambini a una lingua straniera ricca e di alta qualità. Inizialmente lo staff può far ascoltare suoni e far vedere video ai bambini, ma può iniziare a leggere i libri consigliati solo quando sente di aver raggiunto un ottimo livello di padronanza dell’inglese.	5%

All'interno di questo quadro, risulta particolarmente utile comprendere come “vedono” il progetto e dunque come lo valutano gli operatori che ne hanno interpretato diversamente finalità e obiettivi.

Si è quindi operata un'analisi per identificare, rispetto ai quattro gruppi di chi si è collocato nelle diverse interpretazioni del progetto (A, B, C, D) precedentemente esaminate, i valori medi di risposta in riferimento alla soddisfazione generale verso il progetto, al soddisfacimento delle aspettative, al voto dato al progetto e alla disponibilità futura ad applicare quanto appreso.

In una lettura accurata dei dati, emerge che i valori medi sono quasi sempre sovrapponibili, tutti vicini a un valore di accordo medio e moderato (corrispondente o vicinissimo a 3 su una scala Likert da 1 a 4), indipendentemente dall'opzione individuata e dunque dall'idea che si ha delle finalità del progetto. Da questo punto di vista, si conferma la solidità della soddisfazione verso il progetto, ampiamente discussa.

Solo una variabile, tra quelle citate, offre la possibilità di riflessioni aggiuntive, ovvero quella relativa al voto (Tab. 6.8).

Tabella 6.8. Valore medio dei voti espressi dagli operatori relativamente all'esperienza con il progetto per ogni visione della proposta metodologica

<i>Opzioni di risposta relative alla domanda sulla comprensione della proposta metodologica del progetto</i>		<i>Voto medio al progetto (scala da 1 a 10)</i>
Opzione A	Mean	7,3
	N	30
	Std. Deviation	1,3
Opzione B	Mean	7,0
	N	382
	Std. Deviation	1,9
Opzione C	Mean	7,2
	N	63
	Std. Deviation	1,5
Opzione D	Mean	6,4
	N	25
	Std. Deviation	2,2
<i>Total</i>	Mean	7,0
	N	500
	Std. Deviation	1,7

Grazie probabilmente all'uso di una scala molto ampia, come quella decimale, rispetto ad una scala Likert a quattro passi, la variabile "voto al progetto" fornisce suggestioni sui diversi livelli di soddisfazione e adesione e forse anche sui motivi di alcune differenziazioni. Occorre precisare che, rispetto all'item di comprensione che era rivolto a tutti i rispondenti (596) e dunque anche a operatori entrati nel progetto solo nel terzo anno, l'incrocio con l'item relativo al voto si focalizza sui 500 rispondenti che, essendo coinvolti nel progetto dall'inizio o almeno a partire dal secondo anno, hanno garantito una certa continuità di partecipazione.

Come è possibile notare dalla Tabella 6.8, il gruppo di coloro che hanno dimostrato di aver compreso correttamente la proposta metodologica del progetto – scegliendo l'opzione B – esprime un voto medio pari a 7. Si tratta di un valore leggermente inferiore rispetto al voto medio di chi ha scelto l'opzione A (7,3) e l'opzione C (7,2). Sono sottigliezze utili da esplorare, perché le opzioni A e C forniscono due visioni del progetto deleganti o addirittura che non prevedono il coinvolgimento degli operatori. In questo senso, è possibile che i rispondenti delle visioni A e C, in totale 93, abbiano premiato proprio tali aspetti, non avvertendo il normale "peso" della messa in discussione e della sfida della propria zona di comfort richiesta dal progetto (opzione B). Peso che potrebbe essere stato avvertito negativamente, come è normale che sia nell'ambito di progettualità che richiedono proattività e collaborazione, da qualche partecipante al progetto che ne ha invece capito bene le finalità, come si evince dal valore di deviazione standard leggermente maggiore rispetto alle opzioni A e C.

Di tutt'altro stampo è la riflessione per il voto medio effettivamente più basso di chi ha scelto l'opzione D (6,4). Questa opzione poneva come caposaldo del progetto la formazione linguistica degli operatori, aspetto – come già sottolineato – notevolmente distante dalle finalità ma anche dalla postura del team di progetto. È evidente che tale aspetto non poteva soddisfare i rispondenti, proprio perché il progetto non andava affatto in quella direzione. Da notare anche l'alto valore di deviazione standard registrato (2,2), a testimoniare – verosimilmente – come taluni possano aver risposto influenzati dalla "desiderabilità sociale" o senza particolari riflessioni e come altri abbiano probabilmente voluto sottolineare una presunta inadeguatezza del progetto proprio rispetto alla formazione linguistica.

Rimane, alla fine di questa disamina, un grande punto interrogativo: è possibile che chi ha inteso diversamente il progetto non sia venuto a contatto, nell'arco dei tre anni, magari attraverso il confronto o il lavoro svolto con i colleghi nella realizzazione delle attività proposte, con dubbi circa i propri convincimenti?

Tale interrogativo trova forse qualche risposta nelle già commentate perplessità (non forti ma presenti) circa l'effettiva possibilità che i propri contesti continuino ad attivarsi in questo senso, le quali indicano anche una possibile difficoltà nel lavoro collegiale, coordinato e condiviso, testimoniato anche dalle difficoltà prefigurate rispetto all'uso degli strumenti di base del progetto.

Cercando invece di isolare il livello di comprensione dei soli neoentrati alla terza annualità, è possibile rilevare che, sul totale dei 96 rispondenti, 31 hanno scelto opzioni "sbagliate", orientandosi in 15 casi verso l'opzione C che prevedeva una certa delega ai professionisti presenti nei video per curare l'interazione con i bambini. Questi 31 rispondenti che non si sono riconosciuti nell'opzione metodologica corretta corrispondono al 21% dei 149 che non hanno scelto l'opzione giusta all'interno dell'intero campione dei 596 rispondenti. Non sono effettivamente pochi e tale dato suffraga l'ipotesi di qualche difficoltà in più, già rilevata e commentata, di chi si è inserito solo nella fase finale del progetto.

6.8. I temi posti dai partecipanti: punti di forza e criticità del progetto

Finora, per effettuare un bilancio conclusivo del progetto, si è dato particolare spazio a ciò che i numeri indicavano e si è potuto notare quante riflessioni è stato possibile trarne.

A queste, è possibile accostare l'opinione espressa liberamente dal personale educativo e scolastico sui punti di forza e di criticità del progetto, rilevata attraverso due domande aperte poste a chiusura del questionario finale. Effettuando un'analisi tematica del contenuto delle risposte, è stato possibile individuare i principali nodi riportati dai 500 rispondenti a queste domande in termini di "nodi-punti di forza" e di "nodi-criticità".

In generale, come era emerso già precedentemente, i rispondenti hanno enfatizzato tra i primi gli aspetti pratici, che hanno avuto una

ricaduta diretta nel proprio lavoro o un riscontro immediato. Infatti, i principali temi posti come punti di forza del progetto sono stati:

- *la possibilità di interagire con i bambini, osservando le loro reazioni positive e curiose;*
- *l'approccio aperto a tutti gli operatori, senza la richiesta di uno specifico livello di conoscenza della lingua inglese;*
- *le risorse e i materiali a disposizione;*
- *i formatori che hanno fatto visita ai contesti per supportare sul campo gli operatori.*

Passando invece alle criticità, gli operatori riportano – coerentemente – ciò che secondo loro non ha prodotto un diretto giovamento al lavoro pratico in sezione, rilevando i seguenti principali temi:

- *la necessità di una maggiore presenza di formatori specializzati ed esperti nei contesti;*
- *il difficile uso dello strumento Portfolio;*
- *l'esigenza di maggiore varietà di attività;*
- *il carattere troppo teorico degli incontri "focus group" di accompagnamento on line, ritenuti anche un po' dispersivi.*

Tali elementi positivi e negativi mostrano, nel loro insieme, un interesse a rendere l'esperienza del progetto maggiormente proficua, situata nei contesti e d'impatto. Emerge anche un'esigenza di "accompagnamento" più stretto, di una supervisione sul campo maggiormente frequente al fine di non smarrire la traiettoria di lavoro.

Tuttavia, vi sono elementi tipici dei percorsi di R-F che spesso sono riportati dalle persone coinvolte nei contesti educativi e scolastici e riguardano proprio le critiche verso i momenti di approfondimento o di ricognizione teorica. Sebbene possa essere comprensibile la perplessità verso momenti teorici percepiti come avulsi dalla pratica quotidiana o dai bisogni più contingenti, talvolta non si coglie appieno la necessità di agire conoscendo a fondo modelli teorici che giustificano e sorreggono specifiche scelte pratiche. Quest'ultima riflessione appare ancora più calzante se si ripensa a quanto discusso precedentemente circa l'effettiva comprensione della proposta metodologica del Progetto.

Conclusioni e prospettive

Dopo aver puntualmente ripercorso, nei capitoli precedenti, quanto messo in luce dall'analisi dei dati relativi alle tre annualità del Progetto *“Sentire” l'inglese nella fascia d'età 0-3-6*, rilevati mediante i questionari somministrati in diversi momenti al personale educativo e docente coinvolto, è ora possibile proporre – a conclusione del volume – una riflessione di bilancio sui principali risultati emersi in relazione alle ipotesi che hanno guidato la ricerca, presentando un breve affondo su ciascuna di esse.

La prima ipotesi prefigurava, a seguito della partecipazione al Progetto, un cambiamento delle convinzioni di educatrici/tori e insegnanti inerenti al bilinguismo e all'educazione bilingue nella prima infanzia, prospettando il consolidamento di una visione positiva e scientificamente fondata delle potenzialità del bilinguismo precoce. A questo proposito, l'analisi dei dati raccolti nella seconda annualità in fase di pre-test e di post-test, mediante la specifica scala messa a punto per rilevare tali convinzioni, ha rivelato alcuni esiti interessanti a sostegno dell'ipotesi delineata.

Da un lato, pur nel quadro di una situazione di partenza già favorevole in termini di scarso accordo con convinzioni di segno negativo, emerge che la partecipazione al Progetto ha contribuito a scalfire ulteriormente il principale “falso mito” riguardante il bilinguismo infantile, secondo il quale l'esposizione simultanea a più lingue rischierebbe di creare confusione nei bambini e di compromettere il loro sviluppo linguistico: si è infatti osservata, tra le due rilevazioni, una significativa diminuzione dei livelli di accordo con specifici item della scala riguardanti tale timore infondato.

Dall'altro lato, in modo speculare, cresce significativamente l'accordo – già inizialmente ampio – con altri item relativi a convinzioni di segno positivo, suggerendo che il coinvolgimento nel Progetto ha contribuito a rafforzare la consapevolezza delle potenzialità del bilinguismo nella prima infanzia, in particolare la comprensione del fatto che i suoi benefici possono estendersi non solo oltre il piano dello sviluppo linguistico, coinvolgendo le dimensioni dello sviluppo affet-

tivo e sociale, ma anche oltre tale fase della vita, promuovendo la capacità di imparare le lingue in un'ottica *lifelong* e aprendo così la strada a ulteriori apprendimenti linguistici.

Spostandosi dalla dimensione delle convinzioni a quella delle pratiche, si è poi ipotizzato che il Progetto potesse incidere sul cambiamento di queste ultime in termini di aumento della frequenza d'uso della lingua inglese nelle attività educative, di maggiore coinvolgimento del personale educativo e docente all'interno dei team di sezione, di adozione di nuove strategie e materiali in linea con l'approccio proposto dal Progetto. A tale riguardo, si richiamano qui brevemente alcuni dati rilevati nella seconda annualità che appaiono particolarmente significativi come evidenze a sostegno dell'ipotesi prefigurata.

In primo luogo, la maggioranza dei rispondenti – con percentuali rispettivamente pari a 72,7% e 68,6% – riporta che a seguito della partecipazione al Progetto sono aumentate sia la frequenza che la durata dei momenti d'uso della lingua inglese in sezione.

In secondo luogo, si registrano notevoli differenze tra pre-test e post-test rispetto al coinvolgimento del personale di sezione: se nella prima rilevazione – dunque prima di prendere parte al Progetto – emerge che nessuna/o (62,2%) o solo alcune/i educatrici/educatori/insegnanti (26,5%) utilizzavano l'inglese nelle attività di sezione, nella seconda la maggior parte dei rispondenti (65,7%) dichiara che tutte/i le/gli educatrici/educatori/insegnanti di sezione hanno utilizzato l'inglese, suggerendo che la partecipazione al Progetto ha contribuito a promuovere l'uso dell'inglese come pratica condivisa a livello di team educativo secondo una prospettiva di collegialità e collaborazione.

Nel quadro dell'approccio proposto da “*Sentire*” *l'inglese 0-3-6*, volto a sostenere l'introduzione dell'inglese a prescindere dalle competenze linguistiche possedute da educatrici/tori e insegnanti, i cambiamenti osservati tra le due rilevazioni appaiono di particolare rilievo se si considera il livello piuttosto basso di padronanza della lingua inglese mediamente dichiarato dal personale educativo e docente coinvolto.

Sempre in termini di confronto tra pre-test e post-test, differenze significative emergono anche approfondendo l'analisi con riferimento alla frequenza d'uso dell'inglese nell'ambito di specifiche attività di sezione. Sebbene gli incrementi più significativi si osservino in rela-

zione alle attività di natura ludica/educativa (come leggere libri o cantare canzoni) su cui si sono principalmente focalizzati le strategie e i materiali proposti nell'ambito del Progetto, i riscontri emersi indicano che la partecipazione al Progetto ha contribuito a promuovere l'uso dell'inglese da parte di educatrici/tori e insegnanti anche nell'ambito delle attività di routine (come l'accoglienza, il pranzo o il cambio).

Anche tale risultato appare rilevante alla luce dell'approccio proposto dal Progetto, che mira a favorire l'integrazione dell'inglese nella quotidianità del servizio attraverso un'esposizione regolare e frequente alla seconda lingua, affinché i bambini la percepiscano come una "presenza" naturale e significativa.

Andando oltre la frequenza d'uso della lingua inglese per entrare nel merito delle strategie e dei materiali utilizzati, i dati raccolti indicano una buona risposta dei contesti e degli operatori in termini di disponibilità ad accogliere e sperimentare nelle proprie pratiche educative l'approccio metodologico di *"Sentire" l'inglese 0-3-6*. Quasi la totalità dei rispondenti afferma infatti di aver fatto riferimento alle strategie e attività proposte da tale approccio per introdurre l'inglese in sezione, nella maggior parte dei casi in via esclusiva (58,6%), in altri casi affiancandole ad altri approcci derivanti da esperienze pregresse del personale educativo e docente o da altre sperimentazioni linguistiche (40,8%). Inoltre, il 92% dei rispondenti dichiara di aver utilizzato gli specifici materiali forniti e/o consigliati nell'ambito del Progetto, anche in questo caso integrandoli a volte con altri materiali già disponibili all'interno del proprio servizio o creati ad hoc.

In merito all'ultima ipotesi, si immaginava di riscontrare, al termine del Progetto, una diffusa volontà di proseguire nell'implementazione delle strategie apprese e dei materiali condivisi anche dopo la sua conclusione. Dall'analisi degli item che hanno rilevato tali aspetti nell'ultima annualità, ovvero nel momento del bilancio finale e conclusivo, è emerso che il 76% dei rispondenti dichiara di sentirsi motivato (24% molto, 52% abbastanza) a continuare a utilizzare in futuro le attività, le strategie e i materiali proposti e sperimentati nell'ambito del Progetto. A completare un quadro prevalentemente positivo in termini di disponibilità a proseguire, vi sono altri dati che suffragano tale riscontro: il 78% del personale educativo e docente dichiara infatti che tali attività, strategie e materiali entreranno

a far parte della propria futura pratica quotidiana e il 71% lo pensa in riferimento ai propri colleghi e colleghe presenti nel servizio.

Questi dati confermano l'ipotesi avanzata: una netta maggioranza delle/gli educatrici/tori e insegnanti ha infatti dimostrato motivazione e disponibilità a proseguire – controllate e verificate anche attraverso altri item – per non disperdere il patrimonio di conoscenze ed esperienze accumulate durante la partecipazione al Progetto.

Pur nel quadro di alcuni elementi di criticità discussi all'interno del volume, i risultati emersi in relazione alle ipotesi che hanno guidato la ricerca – unitamente alle percezioni sul Progetto espresse dal personale educativo e docente coinvolto – restituiscono nel complesso un quadro positivo in merito al successo di *“Sentire” l'inglese 0-3-6* in termini di promozione della crescita professionale di educatori/trici e insegnanti nonché di innovazione delle pratiche educative all'interno dei nidi e delle scuole dell'infanzia.

In virtù dei risultati ottenuti nell'ambito della sperimentazione triennale tra il 2021 e il 2024, suffragati dai dati di ricerca, il team di Progetto dell'Università di Bologna e la Regione Emilia-Romagna hanno ritenuto opportuno dare inizio a una nuova fase biennale – attualmente in corso – denominata di *continuità e monitoraggio a sostegno dell'autonomia*, che consenta di accompagnare i servizi educativi 0-3, 3-6 e 0-6 nella strutturazione di una prosecuzione del Progetto sostenibile, proficua ed efficace, inserendo le attività a pieno titolo nella loro offerta formativa in modo sistematico e duraturo. In questa sua nuova fase, il Progetto coinvolge attualmente 240 nidi, 51 poli 0-6 e 178 scuole dell'infanzia in tutta la Regione, alcune delle quali entrate a farne parte nel 2024 e impegnate ad auto-formarsi con l'ausilio del metodo proposto e dei materiali formativi sviluppati in fase di sperimentazione.

In continuità con il percorso precedentemente realizzato, ci si propone di monitorare e testare la “sostenibilità ed efficacia” dell'impianto metodologico nella sua applicazione in autonomia da parte delle équipe aderenti per l'inserimento dell'inglese e di altre lingue. S'intende valutare come i materiali approntati nel corso della sperimentazione triennale (Guida di progetto, Sito Risorse e Portfolio) sostengano effettivamente l'autonomia delle équipe che aderiscono *ex novo* al Progetto, riflettendo su quali forme di supporto debbano esse-

re mantenute e/o potenziate (a titolo esemplificativo: sportelli di consulenza; scambio e confronto strutturato con formatori esperti linguistici di Progetto, ambasciatori di Progetto, coordinamenti pedagogici, educatori/insegnanti stessi; reti di lavoro che mettano in contatto i servizi). Infine, la fase di “follow-up” si concentra sull’analisi di strumenti e buone pratiche in tema di *continuità educativa* rispetto all’introduzione di sonorità diverse dall’italiano, in considerazione della partecipazione simultanea e longitudinale di servizi nido e di scuole dell’infanzia, i cui bambini e bambine portano poi il proprio background e vissuto linguistico all’interno della scuola primaria.

Nello specifico, con la fase biennale di monitoraggio si approfondiscono aspetti metodologici rilevati nel corso dell’esperienza precedente da educatrici/tori e insegnanti; si progetta e implementa un impianto metodologico/formativo/organizzativo sostenibile in regime di autonomia, nella prospettiva di estendere “*Sentire*” *l’inglese 0-3-6* a tutti i servizi 0-3, 3-6 e 0-6 dell’Emilia-Romagna che desiderino integrarlo nella propria offerta educativa. Inoltre, si affinano materiali formativi e informativi a supporto dell’impianto metodologico/formativo/organizzativo che permetteranno la formazione dello staff dei servizi che adotteranno “*Sentire*” *l’inglese 0-3-6* negli anni a venire, studiando la sostenibilità di un impianto pedagogico e strutturale a sostegno della progettazione – in collaborazione con RER, con i 38 distretti della regione e con i coordinamenti pedagogici territoriali – al fine di delineare linee comuni per la sostenibilità stessa.

Infine, il Progetto nella sua forma attuale si propone d’incrementare le azioni di divulgazione rivolte alle famiglie in collaborazione con centri specializzati, tra cui il Centro di Ricerca e Pubblico Impegno “Bilinguismo Conta@Bologna” (ramo di riferimento per la Regione Emilia-Romagna del centro internazionale Bilingualism Matters) fondato presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione “G.M. Bertin” nel 2022.

Il difficile ma motivante percorso verso l’innovazione educativa dei contesti continua quindi la propria strada, cercando di non disperdere energie, conoscenze e opportunità, ma di farle germogliare sempre di più nel tempo.

I risultati fin qui ottenuti sono stati possibili grazie all'impegno, alla curiosità e alla creatività dimostrati da educatrici, educatori e insegnanti. Se il progetto *"Sentire" l'inglese 0-3-6* ha avuto successo, è merito del loro coinvolgimento attivo: hanno partecipato con dedizione alla formazione, hanno fornito feedback preziosi per la valutazione del Progetto e, soprattutto, adattato il metodo alle esigenze del proprio contesto educativo e del proprio percorso personale.

Si ringraziano altresì tutti i componenti del Comitato Scientifico, la Direzione e gli Uffici del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", nonché coordinatrici, coordinatori, Coordinamenti Pedagogici Territoriali, enti gestori dei servizi e delle scuole dell'infanzia e tutte le risorse professionali che hanno contribuito alla realizzazione di *"Sentire" l'inglese 0-3-6*. Un sentito ringraziamento va alla Regione Emilia-Romagna per aver investito e creduto in questo Progetto.

Bibliografia

- ASQUINI G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano, 2018.
- BERGERON-MORIN L., PELEMAN B., HULPIA H. (2023), *Working with multilingual children and families in early childhood education and care (ECEC): guidelines for continuous professional development of ECEC professionals*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2023.
- BIALYSTOK E., CRAIG F., LUK G., *Bilingualism: Consequences for mind and brain*, «Trends in Cognitive Sciences», 16(4), 2012, pp. 240-250.
- BYERS-HEINLEIN K., LEW-WILLIAMS C., *Bilingualism in the early years: What the science says*, «Learning Landscapes», 7(1), 2013, pp. 95-112.
- CROOKES G.V., *Critical language pedagogy: An introduction to principles and values*, «ELT Journal», 75(3), 2021, pp. 247-255.
- DALOISO M., *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia*, UTET Università, Torino, 2009.
- DODMAN M., CARDARELLO R., DAMIANI V., CIANI A. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*, FrancoAngeli, Milano, 2025.
- GARCÍA O., *Translanguaging, pedagogy and creativity*, «Éducation plurilingue et pratiques langagières: Hommage à Christine Hélot», 31, 2018, pp. 39-58.
- GARRAFFA M., SORACE A., VENDER M., *Il cervello bilingue*, Carocci, Roma, 2020.
- GARRITY S. et alii, *Beliefs about bilingualism, bilingual education, and dual language development of early childhood preservice teachers raised in a Prop 227 environment*, «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», 21(2), 2018, pp. 179-196.
- GARRITY S.M., AQUINO-STERLING C.R., SALCEDO-POTTER N., *Head Start educators' beliefs about bilingualism, dual language development, and bilingual education*, «Bilingual Research Journal», 42(3), 2019, pp. 308-323.

- GENESEE F., *Myths about early childhood bilingualism*, «Canadian Psychology», 56(1), 2019, pp. 6-15.
- GKAIANTARTZI A., TSOKALIDOU R., “*She is a very good child but she doesn’t speak*”: *The invisibility of children’s bilingualism and teacher ideology*, «Journal of Pragmatics», 43(2), 2011, pp. 588-601.
- GOGATE L.J., MAGANTI M., LAING K.B., *Maternal naming of object wholes versus parts to preverbal infants: A fine-grained analysis of scaffolding at 6-8 months*, «Infant Behavior and Development», 36(3), 2013, pp. 470-479.
- GOLDIN-MEADOW S., *Pointing sets the stage for learning language and creating language*, «Child Development», 78(3), 2007, pp. 741-745.
- HENDERSON K.I., PALMER D., *Dual language bilingual education: Teacher cases and perspectives on large-scale implementation*, Multilingual Matters, Bristol, 2020.
- HENNING K.J., MERRIMAN W.E. (2019), *The disambiguation prediction effect*, «Journal of Cognition and Development», 20(3), 2019, pp. 334-353.
- HORST J.S., PARSON K.L., BRYAN N.M., *Get the story straight: Contextual repetition promotes word learning from storybooks*, «Frontiers in Psychology», 2(17), 2011.
- IVERSON J.M., GOLDIN-MEADOW S., *Gesture paves the way for language development*, «Psychological Science», 16(5), 2005, pp. 367-371.
- JOHNSTONE R., *Addressing ‘the age factor’: Some implications for languages policy*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, 2002.
- KIRSCH C., SEELE C., *Translanguaging in early childhood education in Luxembourg: From practice to pedagogy*, in *Inclusion, Education and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?*, Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, pp. 63-81, 2020.
- KUHL P.K., *Early language acquisition: Cracking the speech code*, «Nature Reviews Neuroscience», 5(11), 2004, pp. 831-843.
- KUHL P.K., *Is speech learning ‘gated’ by the social brain?*, «Developmental Science», 10(1), 2007, pp. 110-120.
- LA MORGIA F., *Un percorso verso contesti plurilingui e multiculturali*, «Infanzia», 3, 2025a, pp. 20-25.

- LA MORGIA F., *La famiglia multilingue. Genitori e figli nella trasmissione linguistica intergenerazionale*, Meltemi, Milano, 2025b.
- LEVORATO C.M., MARINI A. (a cura di), *Il bilinguismo in età evolutiva. Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi*, Erikson, Trento, 2019.
- LO BIANCO J., NICOLAS E., HANNAN S. (2019), *Bilingual education and second language acquisition in early childhood education: Synthesis of best evidence from research and practice*, Report commissioned by the Department of Education and Training, University of Melbourne, 2019.
- MASONI L., *Orality, inclusion and equality in the EFL primary classroom*, «Educazione interculturale», 19(1), 2021, pp. 51-63.
- MASONI L., «Sentire» l'inglese nella fascia d'età 0-3-6. Il progetto e i suoi attori, «Infanzia», 3, 2025, pp. 6-11.
- MASONI L., VACONDIO L., «Hearing and feeling» english in infancy and early childhood (0-3-6): self-efficacy and satisfaction among crèche and daycare staff trained to introduce “foreign” sounds, in V. Zorbas (ed.), *Dialogues on Teaching and Learning in Multicultural and Multilingual Environments*, Nova Publisher, New York, pp. 187-201, 2024.
- MATHER E., *Bootstrapping the early lexicon: How do children use old knowledge to create new meanings?*, «Frontiers in Psychology», 4(96), 2013.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*, <https://www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>
- NIKOLOV M., MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ J., *Recent research on age, second language acquisition and early foreign language learning*, «Annual Review of Applied Linguistics», 26, 2006, pp. 234-260.
- O'GRADY W., *How children learn language*, Cambridge University Press, Cambridge, 2005.
- OTHEGUY R., GARCÍA O., REID W., *Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics*, «Applied Linguistics Review», 6(3), 2015, pp. 281-307.
- PURCELL R., *Cat & Bug: It's Snack Time!*, Starfish Bay Publishing Pty Ltd., 2023.
- RICENTO T.K., HORNBERGER N.H., *Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional*, «TESOL Quarterly», 30(3), 1996, pp. 401-427.

- ROSA A., CIANI A., MASONI L., *Education speaks many languages. Una Ricerca-Formazione sull'introduzione dell'inglese e di altre lingue nei servizi per l'infanzia della Regione Emilia-Romagna*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 15(25), 2023, pp. 218-236.
- ROSA A., CIANI A., *Bilinguismo ed educazione bilingue nella prima infanzia: validazione di una scala per rilevare le convinzioni di educatori di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia*, «Pedagogia oggi», 22(2), 2024, pp. 216-227.
- SORDELLA S., *L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti*, «Italiano LinguaDue», 1, 2015, pp. 60-110.
- TOLLEFSON J.W., *Policy and ideology in the spread of English*, in J.K. Hall, W.G. Eggington (eds.), *The Sociopolitics of English Language Teaching*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 7-21, 2000.
- VACONDIO L., «Sentire» l'inglese: per una continuità efficace e sostenibile, «Infanzia», 3, 2025, pp. 12-17.
- VACONDIO L., MASONI L., *Dialogic reading in infancy and early childhood education: setting the stage for a preliminary analysis of educational materials in specific EFL contexts*, in *Innovation in Language Learning 15th International Conference: Conference Proceedings*, Filodiritto, Bologna, 2022.
- ZANINELLI F.L., *Idee e teorie sulla lingua. La voce di genitori e insegnanti a Milano*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, 2008, pp. 49-71.
- ZEVENBERGEN A.A., WHITEHURST G.J. (2003), *Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers*, in A. van Kleeck, S.A. Stahl, E.B. Bauer (eds.), *On reading books to children: Parents and teachers*, Routledge, New York, pp. 170-191, 2003.

DIDATTICA E RICERCA

La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica

1. Vanna GHERARDI, Laura SOMMAVILLA
Metodologie didattiche attive e competenze. Aspetti teorici e progetti operativi
ISBN 978-88-255-0174-2, formato 14 × 21 cm, 204 pagine, 11 euro
2. Philippe MEIRIEU (a cura di Enrico Bottero)
Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave
ISBN 978-88-255-1004-1, formato 14 × 21 cm, 196 pagine, 12 euro
3. Francesco DE BARTOLOMEIS (a cura di Enrico Bottero)
Fare scuola fuori della scuola. Verso un sistema formativo allargato
ISBN 978-88-255-1575-6, formato 14 × 21 cm, 196 pagine, 12 euro
4. Lucia CHIAPPETTA CAJOLA, Anna Maria CIRACI (a cura di)
La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze
ISBN 978-88-255-2593-9, formato 14 × 21 cm, 180 pagine, 12 euro
5. Vanna GHERARDI (a cura di)
Spazi ed educazione
ISBN 978-88-255-2793-3, formato 14 × 21 cm, 288 pagine, 22 euro
6. Monica Pozzi
Essere Educatore Professionale. Affrontare l'imprevedibile in contesti disordinati
ISBN 978-88-255-3676-8, formato 14 × 21 cm, 140 pagine, 22 euro
7. Francesco De Bartolomeis
La scuola nel nuovo sistema formativo. Problemi e esperienze
Nuova edizione a cura di Vanna Gherardi
ISBN 979-12-5994-649-2, formato 14 × 21 cm, 324 pagine, 15 euro
8. Francesco De Bartolomeis
Scuola a tempo pieno.
Nuova edizione a cura di Vanna Gherardi
ISBN 979-12-218-1042-4, formato 14 × 21 cm, 164 pagine, 15 euro

9. Ilaria Compagnoni

*Positive Interdependence in Virtual Reality. A Novel Approach
to Learning Italian as a Foreign Language*

ISBN 979-12-218-1807-9, formato 14 × 21 cm, 304 pagine, 24 euro

10. Licia Masoni, Alessandra Rosa, Andrea Ciani

*“Sentire” l’inglese nella fascia di età 0-3-6. Una ricerca-formazione
con nidi e scuole dell’infanzia dell’Emilia-Romagna*

ISBN 979-12-218-2361-5 formato 14 × 21 cm, 160 pagine, 16 euro

Finito di stampare nel mese di gennaio del 2026
dalla tipografia «The Factory S.r.l.»
via Tiburtina, 912 – 00156 Roma