

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo  
<http://venus.unive.it/filim>  
Modelli operativi per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera  
Alberta Novello

**MODELLI OPERATIVI PER L'INSEGNAMENTO  
DELL'ITALIANO LINGUA STRANIERA**

**di  
Alberta Novello**

**LABORATORIO ITALS – DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL LINGUAGGIO  
UNIVERSITA' CA' FOSCARI - VENEZIA**

## INDICE

### **PARTE A: Competenze linguistiche e apprendenti**

1. Insegnare una lingua straniera, insegnare italiano
2. La competenza linguistico – comunicativa
3. Il contesto d'apprendimento
4. Analisi dei bisogni
5. Centralità dello studente
  - 5.1 Motivazione
  - 5.2 Cervello e linguaggio
  - 5.3 Intelligenze multiple

### **PARTE B: Modelli operativi**

1. Curricolo
2. Unità di acquisizione
3. Unità di acquisizione e unità didattica
4. Tecniche per l'unità di acquisizione
5. Modulo
6. Modelli operativi per bambini

### **PARTE C: Metodologie**

1. Approccio, metodo, tecnica
2. Metodologie
3. Il compito
4. Metodologie di classe

## **PARTE A: Competenze linguistiche e apprendenti**

### **1. Insegnare una lingua straniera, insegnare italiano**

Le motivazioni che spingono diverse persone, in diverse parti del mondo a studiare una lingua straniera sono molteplici; il ruolo dell'insegnante in questa scelta sta nel seguire e aumentare l'interesse, procedendo con un percorso formativo finalizzato alla padronanza linguistica.

L'aumento di attenzione nei confronti della lingua italiana porta inevitabilmente verso il bisogno di una disponibilità di insegnanti preparati e consapevoli di che cosa significhi sapere una lingua.

L'obiettivo di questo modulo è appunto quello di esplicitare le caratteristiche della competenza linguistico – comunicativa, rendendo noti i modelli operativi che si sono dimostrati più adatti allo sviluppo delle abilità linguistiche.

### **2. La competenza linguistico – comunicativa**

La prima cosa sulla quale deve riflettere un'insegnante di lingua che desidera perseguire un insegnamento efficace, è: che cosa si intende per "sapere una lingua".

L'approccio alla conoscenza linguistica seguito negli ultimi anni e che ha dato notevoli risultati è sicuramente quello *comunicativo*, in cui la lingua viene intesa come un insieme di "scopi" da raggiungere, come sistema per entrare in relazione con l'altro e con il mondo.

È chiaro come, per favorire il diramarsi di queste relazioni, sia basilare mettere il parlante in condizione di saper affrontare diverse situazioni comunicative.

Ecco che i vari aspetti della lingua vengono trattati dal punto di vista della comunicazione, con l'intento di portare l'apprendente ad essere in grado di fronteggiare diversi contesti di scambio linguistico.

L'approccio comunicativo (peraltro riconosciuto anche da enti ufficiali che si occupano dell'apprendimento linguistico, come la *Language Policy Division* del Consiglio d'Europa) prevede che la lingua sia perseguita in maniera totale, trattando tutte le competenze e abilità che la compongono.

Conoscere una lingua include infatti:

- *sapere la lingua*: conoscere gli aspetti legati alla costruzione di frasi e testi;
- *saper fare lingua*: saper utilizzare le abilità primarie (parlare, leggere, scrivere) e le abilità integrate (dialogo, riassunto, dettato, parafrasi, prendere appunti, traduzione);
- *saper fare con la lingua*: essere in grado di utilizzare le competenze legate agli usi della lingua.

Tutte le componenti di questi saperi formano la competenza linguistico – comunicativa.

Il *Quadro Comune Europeo di riferimento* definisce le competenze linguistico – comunicative come “quelle che permettono a una persona di agire usando specificatamente strumenti linguistici”.

La competenza linguistico – comunicativa comprende, quindi, le seguenti diverse componenti: linguistica, sociolinguistica, pragmatica e metalinguistica.

Ognuna di queste competenza specifiche comprende a sua volta particolari abilità che la caratterizzano: la competenza linguistica include abilità relative alla fonologia, al lessico, alla morfosintassi e ad altri aspetti legati alla costruzione del linguaggio, non solo dal punto di vista conoscitivo, ma anche cognitivo.

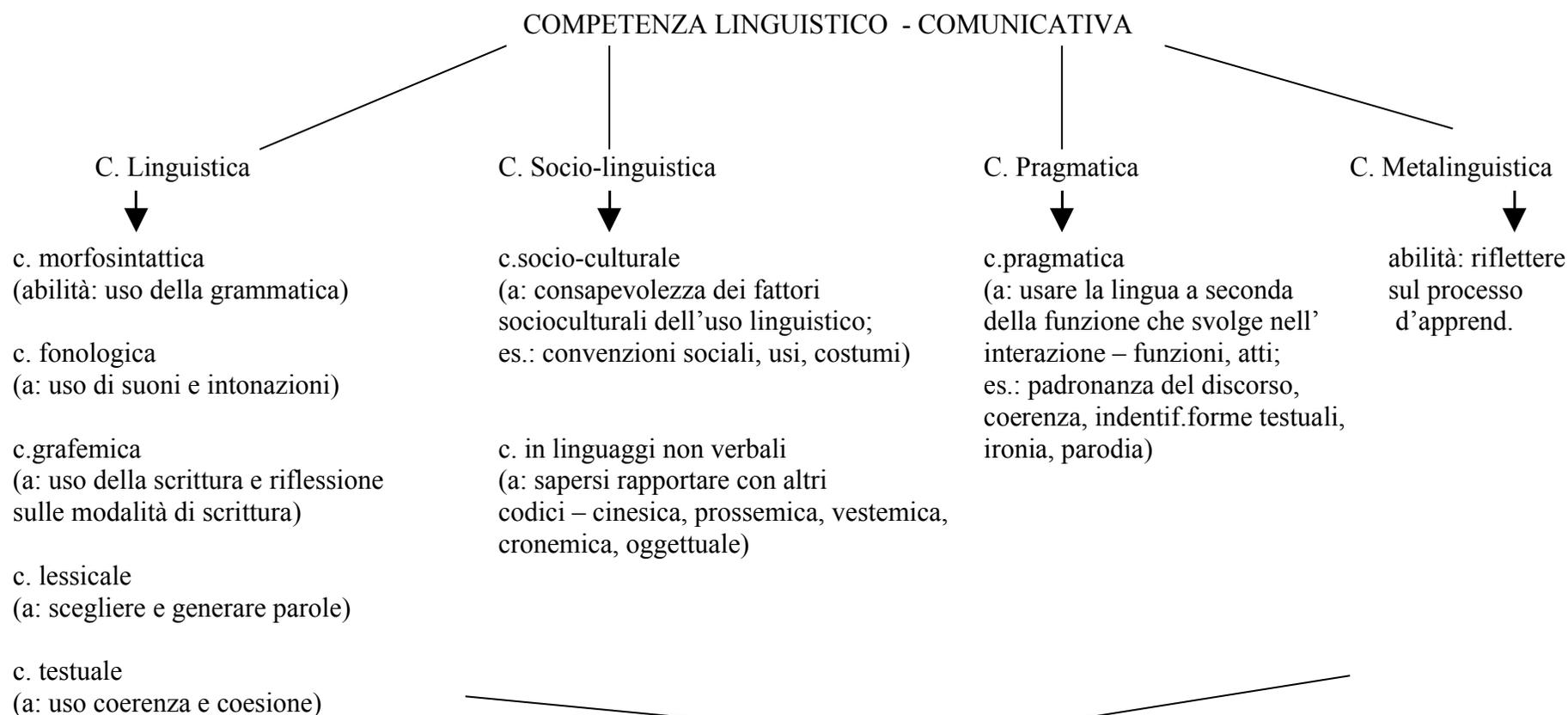
La competenza sociolinguistica riguarda, invece, i fattori socioculturali dell'uso linguistico, mentre la pragmatica è relativa agli usi e alle funzioni all'interno dell'atto linguistico, come: la padronanza del discorso, la coerenza, l'identificazione delle forme testuali, l'ironia e la parodia.

La competenza metalinguistica include, infine, la capacità di riflettere sul processo d'apprendimento, abilità fondamentale per far seguire al discente un percorso d'acquisizione consapevole e autonomo.

Tutte queste competenze vengono utilizzate dal parlante per compiere attività linguistiche, le quali riguardano: la ricezione, la produzione, l'interazione e la mediazione (interpretariato e traduzione), anche nelle forme integrate del loro uso.

L'obiettivo dell'insegnamento linguistico è proprio quello di far padroneggiare la competenza linguistico – comunicativa, di rendere, cioè, il discente competente a tal punto da utilizzare le conoscenze in contesti diversi, rivestendole di significato proprio.

Per un quadro completo della competenza linguistico – comunicativa, si rimanda allo schema seguente.



Tali competenze vengono utilizzate per compiere *ATTIVITA' LINGUISTICHE* o *MACROABILITA'*:

RICEZIONE, PRODUZIONE, INTERAZIONE, MEDIAZIONE + ABILITA' INTEGRATE

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo <http://venus.unive.it/filim>  
Modelli operativi per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera  
Alberta Novello

### 3. Il contesto d'apprendimento

Considerato che un discente il quale padroneggia la lingua è in grado di utilizzarla in più contesti, è di primaria importanza che l'insegnante stimoli le performance degli studenti in contesti che siano il più possibile rappresentativi della vita reale.

Tale pratica si lega ovviamente all'approccio comunicativo, che vede la lingua come mezzo per soddisfare bisogni comunicativi concreti.

Inserire le lezioni di lingua in contesti autentici, aiuta, perciò, ad avvicinare i discenti ai compiti che dovranno affrontare nella lingua target.

Si rivela basilare, quindi, creare situazioni credibili e soprattutto motivanti: lo studente a cui è richiesto di svolgere un compito che abbia collegamento con l'uso quotidiano della lingua, troverà la richiesta sicuramente non inutile e di alto interesse.

Conseguentemente, anche il materiale utilizzato dovrà prevedere una parte importante di autenticità: l'uso di testi autentici è particolarmente indicato per l'apprendimento linguistico in quanto pensati per scopi comunicativi reali. È chiaro che in un corso di lingua non potranno essere rappresentati tutti i compiti che si presenteranno al discente in contesto reale d'uso della lingua, ma è importante che l'insegnante rifletta su quelli che sono i bisogni dei suoi apprendenti e su questi focalizzi il suo percorso.

Il *Quadro Comune Europeo di riferimento* propone alcune domande per guidare tale percorso:

- posso prevedere gli ambiti in cui i miei apprendenti si troveranno ad agire e le situazioni che si troveranno a dover fronteggiare? Se sì, che ruoli avranno?
- Con che tipo di persone avranno a che fare?
- Che rapporti personali o professionali avranno e in quale quadro istituzionale si svolgeranno?
- A quali oggetti avranno bisogno di riferirsi?
- Quali compiti dovranno eseguire?
- Quali temi dovranno affrontare?
- Dovranno parlare o semplicemente comprendere quello che hanno ascoltato o letto?
- Che tipo di cose si troveranno ad ascoltare o leggere?
- In quali condizioni si troveranno ad agire?
- A quale conoscenza del mondo o dell'altra cultura dovranno fare ricorso?
- Quali abilità dovranno aver sviluppato? Come potranno continuare ad essere se stessi senza correre il rischio di essere fraintesi?
- Per quante di queste cose posso assumermi la responsabilità?
- Se non posso prevedere le situazioni in cui gli apprendenti useranno la lingua, qual è il modo migliore per prepararli a usare la lingua per

comunicare, senza sovraccargarli in vista di situazioni che potrebbero non presentarsi mai?

- Che cosa posso dare loro che sia di valore durevole, indipendentemente dall'indirizzo che potranno prendere le loro carriere in futuro?

Le risposte ovviamente dipenderanno dai bisogni e dalle caratteristiche degli apprendenti, che l'insegnante dovrà riuscire a cogliere per realizzare un percorso formativo efficace.

Se ci basiamo su questo approccio orientato all'azione, la lingua diventa lo strumento per soddisfare il desiderio di comunicare in precise situazioni all'interno di diverse aree di interesse.

Tali sfere d'azione sono sicuramente molteplici, ma possiamo distinguere 4 macro aree per gli scopi generali dell'apprendimento, seguendo le indicazioni del *Quadro Comune Europeo di riferimento*:

- personale
- pubblico
- professionale
- educativo.

Ogni ambito sarà scelto a seconda degli utenti; per i giovani apprendenti, ad esempio, quello professionale non sarà incluso, mentre probabilmente lo sarà per determinate categorie di discenti adulti.

Le situazioni che si possono ritrovare nei domini sopraindicati includono:

- luoghi
- persone
- istituzioni
- oggetti
- azioni
- testi

che l'insegnante dovrà saper presentare in maniera adeguata ai suoi apprendenti.

#### **4. Analisi dei bisogni**

Da quanto è emerso, l'analisi dei bisogni è il punto principale per progettare percorsi di apprendimento efficaci.

Saper analizzare i desideri e le richieste, anche implicite, degli studenti (di qualsiasi età) è fondamentale per creare contesti d'apprendimento motivanti, che portano all'acquisizione.

L'insegnante deve però prestare attenzione a non lasciarsi condurre completamente dalle indicazioni degli studenti nelle scelte didattiche.

È possibile, infatti, che essi non siano sempre in grado di individuare i bisogni prioritari, lasciandosi influenzare da esigenze apparenti e superficiali.

Balboni indica come analisi dei bisogni funzionale, quella che tiene conto di:

- bisogni pragmatici futuri (dati da modelli glottodidattici e dalla previsione del contesto in cui sarà usata la lingua);
- bisogno di imparare ad imparare (che mira all'autonomia del discente);
- bisogni presenti dello studente in quanto tale (relativi alla motivazione per proseguire il percorso di acquisizione linguistica).

## 5. Centralità dello studente

Sia che ci si basi su modelli di apprendimento linguistico, sia che si tenga conto delle esigenze dei partecipanti al percorso linguistico, il focus del progetto didattico deve essere la persona.

La centralità del discente è fondamentale per perseguire un insegnamento valido, che punti allo sviluppo linguistico stimolando tutte le facoltà dell'individuo: cognitive, emotive e sociali.

Lo studente viene posto al centro del processo glottodidattico, che deve mirare a coinvolgerlo a 360° , dalla motivazione al personale stile cognitivo, dalla stimolazione dei meccanismi cerebrali rivolti al linguaggio al diverso tipo di intelligenza.

Tenere conto di tutti questi fattori permette di proporre un apprendimento linguistico efficace e completo, che porta lo studente alla padronanza della competenza linguistico – comunicativa.

Vediamo ora questi fattori singolarmente per comprendere l'utilità del loro inserimento nell'operatività quotidiana.

### 1.1 Motivazione

Punto di partenza per lo sviluppo di ogni argomento. Motivare lo studente al compito e all'obiettivo facilita l'acquisizione, grazie ad un interesse e a un livello di concentrazione più alto.

Creare aspettative rispetto al lavoro da svolgere stimola lo scatenarsi nello studente di una serie di ipotesi che faciliteranno la comprensione dei materiali e delle attività.

Dare un motivo per apprendere significa rivelare il lato utile dell'argomento e l'impegno degli studenti sarà più costante ed efficace.

Ovviamente non è possibile motivare per ogni attività sempre tutti gli studenti con cui un insegnante si trova a lavorare, proprio per questo è

consigliabile variare gli stimoli d'interesse, i quali dovranno essere il più generale possibile, ma allo stesso tempo con probabili ricadute in vari rami di specificità per assicurare un coinvolgimento del maggior numero di studenti.

Il piacere di apprendere, poi, è strettamente legato alla riduzione del fallimento, che l'insegnante deve imparare a tenere sotto controllo cercando innanzitutto di non considerare gli errori in maniera negativa, bensì come parte naturale del processo d'acquisizione e proponendo, inoltre, attività adatte al livello dello studente.

### 1.2 Cervello e linguaggio

Un ulteriore punto a cui deve prestare attenzione l'insegnante è il coinvolgimento totale del cervello degli apprendenti. Esso, infatti, è suddiviso in due emisferi, destro e sinistro, che si occupano di diverse parti del linguaggio, rispettivamente globalità, simultaneità e analicità, sequenzialità.

È chiaro che alcuni tipi di messaggio richiedano delle interrelazioni per essere compresi e stimolare la bimodalità cerebrale negli apprendenti aiuta a facilitare questo tipo di processi.

L'emisfero sinistro si occupa particolarmente dell'elaborazione del linguaggio e, generalmente, è quello più stimolato dalle attività dell'insegnamento, la parte destra però riguarda la motivazione, la curiosità, l'affettività, fattori, come abbiamo visto, fondamentali per l'insegnamento di una lingua straniera e che necessitano, quindi, di essere sviluppati.

E' importante sapere a questo punto che la bimodalità è attivata solamente seguendo la direzione: da destra a sinistra; ecco perché nei modelli operativi quotidiani è basilare considerare tale direzionalità negli stimoli proposti.

### 1.3 Intelligenze multiple

Secondo Gardner (1993) ogni persona ha una tipologia di intelligenza che predomina sulle altre; prima di tutto queste intelligenze si differenziano per quanto riguarda la ricezione delle informazioni (visiva, uditiva, cinestesica) e poi per la tipologia delle informazioni (musicale, linguistica, matematica, ecc.).

Le persone si differenziano, inoltre, per il diverso stile cognitivo: globale o analitico, attivo o passivo.

Queste caratteristiche suggeriscono chiaramente come l'insegnamento debba proporre diverse tipologie di attività, che favoriscano i diversi tipi di intelligenza e stile cognitivo.

In questo modo lo studente avrà la possibilità di seguire la sua naturale inclinazione ad apprendere e di creare le proprie strategie di acquisizione.

## SPUNTI DI RIFLESSIONE PARTE A

- 1) Pensando alle varie componenti della competenza linguistico – comunicativa, quali non aveva mai preso in considerazione e perché? Ce ne sono alcune che necessitano di maggior attenzione rispetto ad altre? Se sì, per quale motivo?
- 2) La fase di motivazione è molto importante nell'insegnamento linguistico, ci sono attività che ritiene più appropriate per questa fase? Quali?

## PARTE B: Modelli operativi

### 1. Curricolo

Vediamo ora il primo passo che accomuna il modo di operare di chi si occupa di insegnamento linguistico: la progettazione del curricolo; la decisione, cioè, di tutte quelle componenti che dovranno entrare nel percorso formativo dei discenti.

Come abbiamo esplicitato è fondamentale tenere conto dell'analisi dei bisogni degli apprendenti, stabilendo finalità ed obiettivi che rispondano alle loro peculiarità oltre che alle caratteristiche dell'apprendimento linguistico.

In contesto di insegnamento a bambini, gli obiettivi saranno strettamente connessi alla competenza generale dell'individuo, mentre con i ragazzi si perseguirà maggiormente la competenza linguistico – comunicativa; con gli adulti, poi, si specificheranno le varie attività linguistiche all'interno di determinati domini.

In ogni caso, il curricolo dovrebbe puntare alla promozione del plurilinguismo, in cui il concetto di apprendimento delle lingue è legato al loro uso nella società o nel mondo come mezzo per l'integrazione (linguistica e culturale).

Per quanto riguarda la costruzione del curricolo, è importante definirlo in tutte le sue componenti, sia per quanto riguarda la struttura interna (quali sottocompetenze, abilità, strategie includere), sia per i criteri in base ai quali dare una progressione alle strutture incluse.

Tale progressività, inoltre, è strettamente legata ai diversi livelli decisi per i contenuti.

Un curricolo efficace dovrebbe essere definito in maniera tale da sviluppare in modo differenziato le sue componenti, ciò per permettere che quest'ultime possano variare da persona a persona o cambiare a distanza di tempo per la persona stessa.

Si parla, quindi, di curricolo *multidimensionale*, il quale supporta l'apprendimento in modo preciso per ogni sua dimensione.

Balboni fa riferimento al curricolo *tridimensionale*, in cui il curricolo è un "cubo" dato da diverse "colonne" che rappresentano l'incrocio tra le funzioni e le abilità linguistiche e che avranno, quindi, diverse altezze a seconda della competenza raggiunta.

Legata al curricolo è la valutazione che ci permette di verificare indirettamente la sua adeguatezza al contesto in cui lo abbiamo applicato.

Le informazioni che si possono ottenere con la valutazione forniscono un importante feedback al fine di dare un giudizio al curricolo, che deve però essere accompagnato anche dalle riflessioni condotte dall'insegnante sul suo utilizzo a distanza di tempo.

## 2. Unità di acquisizione

Una volta stabiliti i contenuti da includere nel percorso d'insegnamento, si deve pensare a come presentarli.

E' importante in questa fase seguire una progressività nel lavoro richiesto agli studenti, in modo tale da assicurare comprensione, da favorire la direzionalità e da seguire il naturale processo d'apprendimento degli studenti (i+1)<sup>1</sup>.

Tale gerarchia costituisce l'unità di acquisizione, la quale consiste appunto nel trattare uno dei contenuti inseriti nel curriculum seguendo dei precisi passaggi, riassumibili nella fasi di:

GLOBALITA' – ANALISI – SINTESI .

Vediamole in particolare:

Globalità

È importante, dopo la fase di motivazione, iniziare ad affrontare il contenuto con una sua percezione globale.

In questa fase è coinvolto principalmente l'emisfero destro del cervello ed è importante per assicurare la percezione olistica dell'argomento.

Le strategie, descritte da Balboni, per perseguire questa fase sono:

- la ridondanza delle informazioni;
- la formazione di ipotesi linguistiche e socio-pragmatiche;
- l'elaborazione di eventuali metafore;
- la verifica globale prima e analitica poi delle ipotesi;
- la ricerca di analogie con eventi noti.

Riprendendo l'ultimo punto, vale la pena ribadire l'efficacia di fare collegamenti con le conoscenze pregresse degli studenti nella fase di globalità, in quanto questo processo permetterà loro di comprendere maggiormente l'argomento presentato, mettendo in evidenza contenuti noti che sono in relazione con i nuovi e che contribuiscono a favorirne la comprensione.

---

<sup>1</sup> C'è acquisizione quando si segue un ordine negli insegnamenti presentati. Krashen identifica nell'i+1, l'input linguistico presentato con gradualità, cioè con un grado di difficoltà leggermente maggiore del precedente, in modo che l'apprendente sia in grado di comprenderlo e in maniera tale che sia stimolata quella che Vygotskij chiama "zona di sviluppo potenziale", vale a dire, quella capacità che ci permette di acquisire nuove competenze in base a quelle già note, se presentate con un gradino di difficoltà successivo.

#### Analisi

In questa fase si passa a una percezione più analitica dell'argomento, in cui allo studente vengono proposte delle attività per esplorare e comprendere in maniera approfondita il focus della lezione.

#### Sintesi e riflessione

In questo ultimo momento lo studente è chiamato a reimpiegare le parti o la parte analizzata e a riflettere sul suo utilizzo, in modo tale da ricavarne delle "regole d'uso" che gli permetteranno di usufruire in maniera autonoma di ciò che sta apprendendo.

A queste tre fasi principali vengono solitamente fatte seguire quelle di *controllo* e *recupero*, in cui l'insegnante propone delle attività per verificare se i discenti hanno acquisito l'obiettivo didattico ed eventualmente propone delle attività di recupero per chi presenta ancora delle difficoltà.

### 3. Unità di acquisizione e unità didattica

L'unità di acquisizione descritta è considerata come momento indipendente in cui viene presentato un elemento che dovrà essere acquisito nel periodo ad esso dedicato, cioè, una lezione o una parte di essa.

L'unità di acquisizione fa parte, inoltre, della più ampia unità didattica in cui vengono presentati più elementi, in un arco di tempo che va dalle 6 alle 10 ore o che eccede in più settimana in caso di trattazione di specifici argomenti (come ad esempio la microlingua).

Nell'idea di insegnamento linguistico che abbiamo descritto, legata alla flessibilità e all'analisi dei bisogni degli apprendenti, il modello di unità didattica composto da un susseguirsi lineare di unità di acquisizione si rivela troppo statico e necessita, quindi, di essere proposto in maniera diversa.

Il modello che suggeriamo è quello che prevede, dopo una fase di motivazione iniziale "a lungo termine" (cioè valida per tutto il periodo dell'unità didattica, non solo per quella lezione), di presentare una serie di unità d'acquisizione che saranno affrontate a seconda degli interessi emersi dalla classe.

Questa rete di unità d'acquisizione, non ha quindi un ordine prestabilito ed è gestita dall'insegnante che saprà via via cosa proporre in base ai collegamenti che emergeranno come rilevanti dal lavoro fatto con gli studenti.

Nella fase finale si possono proporre delle attività di controllo con un recupero trattato in modo generale e non ansiogeno (visto che la fase è già stata trattata per ogni singola unità d'acquisizione), che preveda, ad esempio, momenti ludici o l'ausilio di strumenti motivanti (film, internet, eccetera).

#### 4. Tecniche per l'unità di acquisizione

Accenniamo a questo punto a quali possono essere le tecniche didattiche più adatte alle diverse fasi dell'unità di acquisizione (rimandando a un quadro più completo e alla spiegazione di tutte le tecniche didattiche al modulo ad esse dedicato).

È fondamentale che l'insegnante sappia distinguere quali sono le attività più mirate a raggiungere gli obiettivi previsti per ogni fase dell'unità d'acquisizione affinché sia perseguito un tipo di apprendimento efficace e finalizzato allo scopo.

##### Globalità

- elicitazione: attività per estrarre le preconcoscenze (brainstorming – spidergram)
- esplorazione delle parole chiave (analisi del paratesto)
- guida alla comprensione (scelta multipla, incastro, accoppiamento, transcodificazione)

##### Analisi

- completamento
- incastro (di frasi, parole)
- riordino (di frasi, parole, lettere)
- dettato
- dettato completamento (dettato con delle parti già date)

##### Sintesi

- ripetizione
- completamento
- composizione
- dialogo
- dialogo aperto (con presenti le battute di un solo personaggio)
- drammatizzazione (ripetere un dialogo)
- role taking (assumere ruoli già previsti da un dialogo)
- role making (massima libertà nei dialoghi)
- role play (eseguire degli ordini)

##### Riflessione

- esplicitazione (sottolineature, collegamenti segnalati con frecce o colori)
- inclusione - esclusione
- seriazione (riordino in base a un parametro)
- griglie
- manipolazione (volgi al...)

#### Controllo

- scelta multipla
- griglia
- domande
- transcodificazione (cambio del genere testuale: da testo a dialogo, da racconto a disegno, ecc.)
- incastri
- cloze test (riempimenti in cui è tolta una parola ogni sette)
- monologo
- composizione

#### Rinforzo

- ripetizione
- drammatizzazione
- esercizi strutturali
- completamento
- griglie

#### Recupero

- domande inferenziali
- completamento
- incastri
- dialoghi aperti
- riassunti

### 5. Modulo

Introduciamo a questo punto il concetto di modulo, qui inteso come un insieme di unità didattiche che ricoprono una parte del curriculum.

Il modulo è una sezione autosufficiente, alla fine della quale uno studente dovrebbe essere in grado di padroneggiare le situazioni comunicative che sono state affrontate.

Un modulo, nonostante la sua autonomia e la possibilità di essere valutato e accreditato come conoscenza acquisita, deve essere comunque collegabile con altri moduli, in modo da formare un curriculum completo.

### 6. Modelli operativi per bambini

Dei modelli operativi che abbiamo descritto, quello che si dimostra più adatto ai giovani apprendenti di italiano è sicuramente l'unità di apprendimento, intesa come rete di momenti con un susseguirsi non lineare, ma comunque pensato all'interno di un curriculum che mira a seguire l'ordine naturale di acquisizione.

I bambini, infatti, non hanno interesse a seguire un modulo che tratti in maniera approfondita un tema che poi gli sarà accreditato; essi, inoltre, hanno come obiettivo di apprendimento quello del contatto con la lingua e del suo utilizzo in situazioni semplici e familiari e ciò costituirà l'intero tema del corso, non divisibile in moduli. Per lo stesso motivo anche l'unità didattica si rivela inadeguata, troppo lunga e strutturata.

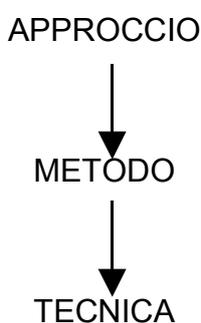
## SPUNTI DI RIFLESSIONE PARTE B

- 1) Quali sono le maggiori differenze tra un curriculum tradizionale e uno multidimensionale?
- 2) Qual è la fase dell'unità di acquisizione che viene secondo lei più trascurata e perché?

## PARTE C: Metodologie

### 1. Approccio, metodo, tecnica

Abbiamo iniziato questo modulo analizzando l'approccio in base al quale si articola l'attuale glottodidattica, per passare poi ai modelli operativi che accomunano le azioni d'insegnamento, accennando brevemente anche ad alcune tecniche pensate per raggiungere determinati obiettivi. Abbiamo seguito perciò la struttura epistemologica della glottodidattica, e cioè:



in cui ogni parte è la rappresentazione pratica della precedente, ma anche un modo per verificarne l'efficacia.

L'approccio, come abbiamo visto, ci indica le finalità e gli obiettivi e ci segnala come operare per raggiungerli.

Il metodo è dato da una serie di principi che permettono di tradurre l'approccio in modelli operativi, applicabili poi con diverse metodologie.

Le tecniche, infine, sono quelle attività ed esercizi suggeriti dal metodo.

Ci soffermiamo in questa ultima parte sulle metodologie legate ai modelli operativi che abbiamo descritto, in modo tale da poterli applicare nella didattica quotidiana utilizzando dei modelli congruenti ed efficaci.

### 2. Metodologie

Ci sono diverse metodologie che sono state valutate efficaci per perseguire l'insegnamento linguistico secondo l'approccio comunicativo.

Per quanto riguarda le loro caratteristiche generali e comuni, possiamo indicare le seguenti, elencate nel Quadro comune europeo di riferimento:

- esposizione diretta all'uso autentico della lingua;
- esposizione diretta a enunciati orali e testi scritti in lingua; appositamente selezionati e graduati;

- partecipazione diretta a interazioni comunicative autentiche in lingua;
- partecipazione diretta a compiti in lingua, specificamente progettati e costruiti;
- applicazione di procedure autodidattiche, con studio autonomo; (guidato) e finalizzato a obiettivi negoziati e uso di strumenti didattici disponibili;
- combinazione di presentazione, spiegazione, esercizi e attività di reimpiego, ma con uso della lingua materna per la gestione della classe e le spiegazioni;
- combinazione di presentazione, spiegazione, esercizi e attività di reimpiego, ma con uso esclusivo della lingua straniera;
- valutazione individuale o di gruppo.

### 3. Il compito

Particolare attenzione meritano la progettazione e la costruzione di compiti per l'attività didattica, considerando il loro legame con la comunicazione, visto che gli studenti si troveranno coinvolti nello svolgerli nelle diverse abilità di produzione e comprensione (pensiamo, ad esempio, al compito di compilare un modulo, chiedere informazioni, leggere e discutere un testo).

“L'esecuzione di un compito comporta l'attivazione strategica, da parte di un individuo, di competenze specifiche che servono per portare a termine un insieme di azioni finalizzate a raggiungere un obiettivo chiaramente definito, un risultato specifico in un preciso dominio” (Quadro Comune Europeo di riferimento).

Possiamo avere diversi tipi di compiti: quelli basati sull'ipotesi dei bisogni che gli apprendenti dovranno soddisfare con la lingua straniera e quelli basati sull'apprendimento generale delle competenze, i quali richiedono di simulare in classe delle situazioni comunicative.

Nell'insegnamento linguistico vengono generalmente utilizzati compiti di questo tipo; i primi di solito riguardano i libri di testo, la programmazione, la verifica e spesso hanno come obiettivo specifici bisogni professionali ed educativi, mentre i secondi fanno maggiormente parte della vita di classe e mirano a coinvolgere attivamente gli studenti e ad osservarne i comportamenti.

Quest'ultimo tipo di attività permette di perseguire anche la competenza metacomunicativa e proporre compiti per riflettere sul percorso e le strategie d'acquisizione.

In un approccio di tipo comunicativo, il compito deve essere pensato per raggiungere l'efficacia nello scambio di messaggi, con attività che richiedano negoziazione di significati e situazioni di *problem solving*.

L'attenzione deve essere perciò concentrata sul significato e sul modo in cui esso viene compreso e gestito. Chiaramente nella pianificazione dei compiti, l'insegnante dovrà pensare a strutturarli e proporli con gradualità, seguendo

il livello degli studenti ed evitando così di presentare richieste non fattibili (quindi prive di comprensione) e demotivanti.

Nella gradualità del compito è utile anche stabilire in precedenza su quali abilità focalizzare l'osservazione: nei livelli più bassi, ad esempio, si presterà maggiore attenzione all'efficacia comunicativa, passando, con l'aumentare delle competenze nello studente, a considerare più elementi, come la forma, la correttezza e la scioltezza.

È importante, perciò, considerare il compito in base ai progressi degli studenti nell'acquisizione degli obiettivi linguistici.

Nella realizzazione di un compito è basilare, inoltre, pensare alle competenze che richiederà di utilizzare e sviluppare; questo per proporre attività di preparazione che attivino le conoscenze già acquisite e che permettano un collegamento di schemi che aiuteranno l'apprendente nell'esecuzione della prova richiesta; il carico iniziale per il nuovo compito sarà così ridimensionato, il discente sarà già pronto ad utilizzare le competenze richieste e potrà concentrare la sua attenzione nei nuovi elementi presenti.

Un'altra consapevolezza che deve avere l'insegnante nei confronti del compito, è quella di poter gestire l'individualità attraverso la pianificazione della complessità del compito. Attraverso le richieste fatte in base al compito, l'insegnante può difatti andare incontro alle diverse caratteristiche degli apprendenti; con lo stesso testo proposto a tutta la classe, ad esempio può proporre attività che richiedano un ritorno di informazioni diverso (sia qualitativo che quantitativo), seguendo in questo modo i diversi livelli degli studenti.

Per riuscire a cogliere le difficoltà di un compito, operazione non facile in quanto dipendente da individuo a individuo, il Quadro comune europeo di riferimento consiglia di considerare come varianti:

- le caratteristiche e le competenze degli apprendenti (compresi i suoi scopi e il suo stile di apprendimento);
- le condizioni e i vincoli che possono influenzare la prestazione.

Le prime riguardano: fattori cognitivi, affettivi e linguistici; mentre condizioni e vincoli si riferiscono a: supporti, tempo, scopi, prevedibilità, condizioni dei materiali, partecipanti, caratteristiche della prova e risposta richiesta.

#### **4. Metodologie di classe**

Come già indicato, le metodologie che si sono rivelate efficaci nell'insegnamento linguistico sono diverse; accenniamo ora alle principali, rimandando ad approfondimenti per l'applicazione in classe.

### *Metodologia ludica*

Adatta per bambini e adulti (ovviamente con le relative applicazioni) è costituita da attività motivanti e non ansiogene che coinvolgono il discente nella lingua in maniera globale; permette di osservare gli allievi mentre sono impegnati in attività stimolanti di sfida o divertenti, nelle quali usano la lingua straniera in maniera spontanea e immediata.

E' chiaro che tali attività debbano essere pianificate dal docente a seconda delle competenze e abilità che vuole stimolare, la didattica ludica non va infatti confusa con un semplice gioco, proposto per far divertire gli studenti e passare, così, del tempo in maniera spensierata.

L'insegnante che decide di adottare in alcune delle sue lezioni o in alcuni momenti di esse la metodologia ludica, deve essere consapevole delle potenzialità che essa offre per l'apprendimento linguistico ed essere in grado di proporre attività mirate.

Tra gli aspetti positivi della didattica ludica sottolineiamo:

- la stimolazione della bimodalità;
- l'uso naturale della lingua in situazione non ansiogena e di sfida;
- l'uso di diversi codici linguistici, verbali e non verbali;
- la creazione di contesti autentici;
- il miglioramento delle relazioni di classe.

### *TPR*

Il *Total Physical Response* è un metodo nato negli anni sessanta (Asher) che prevede la risposta fisica a un input verbale dato dall'insegnante (ad esempio: "passami la penna rossa", "chiudi la finestra"). Con l'aumentare della competenza dello studente i compiti dati dall'insegnante saranno più complessi fino a far utilizzare anche la lingua per rispondere all'input dato.

Questo metodo si rivela importante quando lo studente è ancora nella "fase del silenzio", in quella fase, cioè, in cui inizia a comprendere la lingua, ma si sente ancora troppo insicuro per iniziare a produrla.

### *Cooperative Learning*

L'apprendimento cooperativo è "un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento" (Johnson e Johnson).

Questa metodologia si rivela particolarmente efficace per l'apprendimento linguistico in quanto gli studenti utilizzano la lingua straniera in contesto tra pari, quindi, non dovendosi rapportare sempre all'insegnante; le situazioni, inoltre, prevedono lo svolgimento di un compito che, come abbiamo visto, implica l'uso delle diverse competenze e strategie linguistiche.

Parte fondamentale dell'apprendimento cooperativo è la consapevolezza degli studenti dell'importanza del gruppo, che diventa il mezzo principale per raggiungere gli obiettivi e in cui ogni componente ha un ruolo fondamentale.

Uno dei fondamenti del *Cooperative Learning* è infatti quello dell'interdipendenza positiva, la quale prevede il mettersi in relazione tra i membri del gruppo in maniera tale che il fallimento del singolo sia il fallimento di tutto il gruppo. Il lavoro di ognuno va perciò a vantaggio di tutti in modo che il successo del singolo sia il successo di tutti.

Il lavoro cooperativo si basa inoltre sulla condivisione di idee, sul supporto, lo stimolo e l'aiuto reciproco.

Affinché ci siano tutte queste componenti, l'insegnante deve pianificare accuratamente le attività e proporre compiti adatti ai vari membri del gruppo, verificando costantemente se le istruzioni sono state comprese se gli obiettivi sono stati raggiunti o meno.

Sintetizzando i vantaggi dell'apprendimento cooperativo, possiamo elencare:

- miglioramento del profitto
- creazione di un ambiente favorevole alla comunicazione
- miglioramento relazioni di classe
- potenziamento delle abilità sociali
- aumento dell'autostima
- potenziamento autocontrollo e autonomia
- aumento della motivazione e del benessere psicologico.

Queste metodologie sono efficaci, oltre per gli elementi elencati, anche perché permettono di essere pianificate seguendo i modelli operativi proposti per la didattica della lingua straniera.

L'insegnante deve sempre ricordare, perciò, che ad ogni applicazione di metodologia e attività è basilare il rispetto delle caratteristiche dell'apprendimento e su queste è utile pianificare la didattica quotidiana, proponendo, quindi, modelli adatti ed efficaci.

## SPUNTI DI RIFLESSIONE PARTE C

- 1) Quali sono i passi fondamentali che un insegnante deve compiere nella pianificazione di un compito?
- 2) Quali altre metodologie conosce e/o utilizza? Quelle indicate le ha mai provate? Quale utilizza o utilizzerebbe maggiormente?

## BIBLIOGRAFIA

- Balboni P. E., 2002, *Le sfide di Babele*, Utet Libreria
- Begotti P., 2006, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Guerra Edizioni
- Caon F., Rutka S., 2004, *La Lingua in gioco*, Guerra Edizioni
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento*, La Nuova Italia
- Luise M.C., 2003, *Italiano L2: Fondamenti e Metodi*, Guerra Edizioni
- Pavan E., 2005, *Il lettore di italiano all'estero*, Bonacci
- Santipolo M., 2006, *L'italiano*, Utet Libreria
- Serragiotto G., 2004, *Le lingue straniere nella scuola*, Utet Libreria
- Serragiotto G., 2006, *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, La Serenissima

## SITOGRAFIA

- Progetto Alias, [www.unive.it/progettoalias](http://www.unive.it/progettoalias)
- Insegnare Italiano, [venus.unive.it/insegnare\\_italiano](http://venus.unive.it/insegnare_italiano)
- In.it, [www.inonline.it](http://www.inonline.it)
- Cooperative Learning, [www.scintille.it/](http://www.scintille.it/)
- Nozionario di glottodidattica, [venus.unive.it/italslab/nozion/nozindic.htm](http://venus.unive.it/italslab/nozion/nozindic.htm)
- 2000 milia (ministero dell'istruzione), [www.2000milia.it/](http://www.2000milia.it/)