

Esercizi e attività per l'apprendimento dell'italiano L2

(modulo 370)



Alfred Sisley, La lezione, Collezione privata, 1874

Elisabetta Bonvino

Università di Roma Tre

Ultima revisione 19 Febbraio 2004

Presentazione del modulo

Il modulo presenta le principali tipologie di esercizi e di attività didattiche per l'apprendimento dell'italiano come L2.

Verrà dedicata un'attenzione maggiore alle attività e agli esercizi per lo sviluppo delle abilità ricettive, che sono primarie nell'apprendimento linguistico.

Una breve sezione sarà dedicata ad alcune considerazioni sulla correzione degli errori: come, quando e se correggere gli errori.

Oltre alle varie tipologie di esercizi, si prenderanno in considerazione i contenuti e gli obiettivi dell'insegnamento (ad esempio esercizi per la verifica *vs.* esercizi per l'insegnamento; esercizi per mettere a fuoco le forme *vs.* attività incentrate sui contenuti e sull'interazione; esercizi e attività per apprendere il lessico, la grammatica, gli aspetti culturali o pragmatici della lingua, ecc.). Per la maggior parte degli esercizi e delle attività si forniranno spiegazioni ed esempi di carattere generale.

Guida al modulo

Scopo del modulo

Scopo del modulo è fornire una panoramica il più possibile esaustiva delle tipologie di esercizi e di attività più usate e più utili per insegnare l'italiano L2. Si vuole inoltre fornire strumenti teorici e metodologici per analizzare, valutare, scegliere e utilizzare le attività e gli esercizi proposti nei materiali didattici in commercio o eventualmente per produrre materiali propri adeguati ai bisogni dell'insegnamento.

Lista degli obiettivi

UD 1 - Concetti di base e aspetti teorici

Obiettivo di questa unità didattica è introdurre le distinzioni preliminari, i temi principali e gli aspetti di carattere più generale e teorico relativi all'analisi delle diverse tipologie di attività ed esercizi.

Sottoobiettivo: saper ricondurre l'argomento, di carattere prettamente pratico, ad aspetti più teorici (teorie dell'apprendimento, abilità linguistiche, insegnamento delle forme e dei contenuti).

Sottoobiettivo: conoscere e sapersi servire della terminologia essenziale relativa all'argomento.

Sottoobiettivo: saper circoscrivere l'argomento delle tecniche per l'insegnamento rispetto ad argomenti a esso collegati.

UD 2 - Concetti di base e aspetti pratici

Obiettivo di questa unità didattica è inquadrare gli aspetti legati alla prassi didattica relativi all'analisi e all'uso delle diverse tipologie di attività ed esercizi.

Sottoobiettivo: saper introdurre le tipologie di esercizi e attività presentate nel corso delle successive unità didattiche.

Sottoobiettivo: riflettere sul concetto di valutazione degli esercizi e sul concetto di errore.

Sottoobiettivo: saper distinguere tra esercizi per la verifica ed esercizi per l'insegnamento.

UD 3 - Tipologie di esercizi (I)

Obiettivo di questa unità didattica è presentare le principali caratteristiche degli "Esercizi di completamento", degli "Abbinamenti" e del "Riordino delle sequenze".

Sottoobiettivo: saper suggerire alcune particolari applicazioni di questi esercizi.

Sottoobiettivo: saper indicare vantaggi e svantaggi di ogni tipo di esercizio.

Sottoobiettivo: saper indicare le possibilità di impiego e il livello richiesto da ogni tipo di esercizio.

UD 4 - Tipologie di esercizi (II)

Obiettivo di questa unità didattica è presentare le principali caratteristiche di alcune tipologie di esercizi usate spesso nell'ambito delle attività di lettura, per affinare la capacità di previsione o guidare la comprensione del testo ("il Cloze", il "Vero o Falso", la "Scelta multipla").

Sottoobiettivo: saper introdurre alcune distinzioni tra varie tipologie di Cloze.

Sottoobiettivo: saper suggerire alcune particolari applicazioni di questi esercizi.

Sottoobiettivo: saper indicare vantaggi e svantaggi di ogni tipo di esercizio.

Sottoobiettivo: saper indicare le possibilità di impiego e il livello richiesto da ogni tipo di esercizio.

UD 5 - Tipologie di esercizi (III)

Obiettivo di questa unità didattica è presentare alcune tipologie di esercizi tra le più usate nella didattica delle lingue. Alcune di queste sono particolarmente indicate per l'apprendimento del lessico ("Associazioni", "Raggruppamenti", "Caccia all'intruso").

Sottoobiettivo: saper suggerire alcune particolari applicazioni di questi esercizi.

Sottoobiettivo: saper indicare vantaggi e svantaggi di ogni tipo di esercizio.

Sottoobiettivo: saper indicare le possibilità di impiego e il livello richiesto da ogni tipo di esercizio.

Sottoobiettivo: saper mettere a fuoco gli aspetti cognitivi di ciascun tipo di esercizio esaminato.

UD 6 - Attività di lettura

Obiettivo di questa unità didattica è presentare un esempio generale di attività guidata incentrata sull'abilità di lettura e applicabile a diverse tipologie di testo.

Sottoobiettivo: saper individuare le principali strategie di lettura.

Sottoobiettivo: saper individuare alcuni criteri per la scelta dei testi.

Sottoobiettivo: saper mettere a fuoco gli obiettivi dell'insegnamento e le esigenze dell'apprendimento.

UD 7 - Tipologie di attività didattiche

Obiettivo di questa unità didattica è presentare alcune attività didattiche basate sull'interazione: "*Role play*", "Sceneggiature", "Progetti", "Risoluzione di problemi".

Sottoobiettivo: saper suggerire alcune particolari applicazioni di queste attività.

Sottoobiettivo: saper indicare le possibilità di impiego e il livello richiesto da ogni tipo di attività.

Sottoobiettivo: saper individuare alcuni criteri per la valutazione della riuscita dell'attività.

Contenuti del modulo

Il modulo è composto dal testo delle lezioni e da due esempi grafici in [1.3](#) e [5.1](#).

Attività richieste

Letture e studio dei materiali che compongono il modulo. Svolgimento degli esercizi di autovalutazione.

Indice delle unità didattiche

UD 1 - Concetti di base e aspetti teorici

L'unità didattica inquadra gli aspetti di carattere più generale e teorico relativi all'analisi delle diverse tipologie di attività ed esercizi; illustra i principali fattori coinvolti nell'argomento, definisce le principali dicotomie terminologiche e prepara alla discussione dettagliata dei singoli aspetti svolta nelle unità didattiche successive.

[1.1](#) - Teorie, metodi e tecniche

[1.2](#) - Quale "saper fare"

[1.3](#) - Le abilità linguistiche

UD 2 - Concetti di base e aspetti pratici

L'unità didattica inquadra gli aspetti più legati alla prassi didattica relativi all'analisi e all'uso delle diverse tipologie di attività ed esercizi; è l'occasione per definire ulteriori dicotomie terminologiche e per presentare gli argomenti affrontati nelle unità didattiche successive.

[2.1](#) - Esercizi e attività

[2.2](#) - Cosa fare con gli errori

[2.3](#) - Esercizi per l'insegnamento vs. per la verifica

UD 3 - Tipologie di esercizi (I)

L'unità didattica presenta alcune tipologie di esercizi tra le più usate nella didattica delle lingue. Si tratta di esercizi che mirano prevalentemente a una riflessione su alcuni aspetti della lingua e sono pertanto volti a mettere a fuoco le forme. Gli esercizi di completamento e il riordino delle sequenze possono essere visti come un primo avvio all'attività di produzione scritta.

[3.1](#) - Esercizi di completamento

[3.2](#) - Abbinamenti

[3.3](#) - Riordino sequenze

UD 4 - Tipologie di esercizi (II)

L'unità didattica presenta alcune tipologie di esercizi usate nell'ambito delle attività di lettura, per affinare la capacità di previsione o guidare la comprensione del testo.

[4.1](#) - Il cloze

[4.2](#) - Vero/Falso

[4.3](#) - Scelta multipla

UD 5 - Tipologie di esercizi (III)

L'unità didattica presenta alcune tipologie di esercizi tra le più usate nella didattica delle lingue.

[5.1](#) - Schemi e tabelle

[5.2](#) - Creare associazioni

[5.3](#) - Creare raggruppamenti

[5.4](#) - Caccia all'intruso

[5.5](#) - Trasformazioni

UD 6 - Attività di lettura

L'unità didattica presenta alcune brevi considerazioni sull'abilità di lettura. Propone alcuni criteri per la scelta dei testi e un esempio generale di attività incentrata su questa abilità applicabile a diverse tipologie di testo.

[6.1](#) - Abilità di lettura

[6.2](#) - Criteri per la scelta dei testi

[6.3](#) - Attività di lettura guidata

UD 7 - Tipologie di attività didattiche

Questa unità presenta alcune attività tra le più note nella didattica delle lingue, che hanno in comune l'idea – condivisa dalla maggior parte degli approcci comunicativi e da quelli di stampo cognitivo – che la lingua non è un sistema statico ma si basa sull'interazione; l'apprendimento di una lingua è visto quindi come un processo in cui si impara a negoziare il significato in un contesto socioculturale. Il contenuto dell'insegnamento è di conseguenza più incentrato sul contenuto che sulla forma, infatti l'efficacia della comunicazione è più importante dell'accuratezza formale e gli errori sono una manifestazione del processo di apprendimento.

[7.1](#) - *Role play*

[7.2](#) - Sceneggiature

[7.3](#) - Progetti

[7.4](#) - Risoluzione di problemi

UD 1 - Concetti di base e aspetti teorici

L'unità didattica inquadra gli aspetti di carattere più generale e teorico relativi all'analisi delle diverse tipologie di attività ed esercizi; illustra i principali fattori coinvolti nell'argomento, definisce le principali dicotomie terminologiche e prepara alla discussione dettagliata dei singoli aspetti svolta nelle unità didattiche successive.

[1.1](#) - Teorie, metodi e tecniche

[1.2](#) - Quale "saper fare"

[1.3](#) - Le abilità linguistiche

1.1 - Teorie, metodi e tecniche

Gli esercizi e le attività fanno parte da sempre della prassi didattica delle lingue e costituiscono inoltre sicuramente l'aspetto più appariscente dell'operare didattico. Queste procedure operative, chiamate anche "tecniche", possono tradurre in atti didattici i precetti di un determinato metodo di insegnamento o approccio, basato su una certa teoria dell'apprendimento della lingua, ma possono anche essere considerate e utilizzate in maniera autonoma e indipendente.

Il metodo è qualcosa di più di una strategia o una tecnica di insegnamento, o, se vogliamo, è qualcosa che viene prima, perché fa riferimento a una teoria dell'insegnamento, a un'idea della lingua da insegnare, a una serie di ipotesi sull'apprendente e sulla natura dell'apprendimento. In pratica il metodo può essere considerato una sorta di sistema di riferimento per l'insegnante, in quanto arriva a determinare la scelta, l'articolazione e la progressione dei materiali didattici da utilizzare nell'interazione con gli apprendenti. Altre definizioni di metodo e approccio si possono trovare in [Ciliberti 1994](#): 18-19 o [Balboni 1991](#): 6-7.

Nella storia della didattica delle lingue ciascun metodo ha privilegiato alcuni tipi di tecniche. Facciamo qualche esempio. Il metodo audiorale, diffuso negli anni Cinquanta negli Stati Uniti e in seguito anche in Europa, ha pressoché mitizzato gli esercizi strutturali – *pattern drills* –, esercizi meccanici basati sulla ripetizione reiterata di uno stimolo che servivano ad esercitare una forma linguistica attraverso la ripetizione di uno schema con varianti minime, ad esempio: *Have you got a ticket? Yes, I have. Have you got a pencil? Yes, I have.* Tale metodo, ispirato alla psicologia comportamentista e alla linguistica strutturalista, si basa sull'idea che l'apprendimento non è altro che un processo di formazione di abitudini. L'apprendente riceve lo stimolo dall'ambiente e reagisce: se con la reazione consegue il successo voluto, persevera e con la ripetizione la reazione diventa abitudine. Altre tipologie di esercizi, quali la traduzione e il dettato, molto in voga all'epoca del tradizionale metodo traduttivo-grammaticale, sono oggi per lo più respinti e considerati superati da una certa didattica delle lingue che si vuole aggiornata (non però da quella francese, dove il dettato continua a riscuotere un certo successo).

In tempi recenti è stata però messa in discussione l'idea stessa di metodo. Si è visto infatti che qualsiasi metodo enfatizza alcuni aspetti della didattica e dell'apprendimento a scapito di altri. I moderni orientamenti della glottodidattica sembrano suggerire che non può esistere un metodo che vada bene per tutte le situazioni che si presentano nella prassi dell'insegnamento, perché varie sono le esigenze e differenti sono gli apprendenti e gli insegnanti. Per una panoramica delle ipotesi sull'apprendimento, dei metodi e degli approcci, e delle tecniche a essi collegate, si veda [Serra Borneto 1998](#).

È pertanto importante conoscere tutte le diverse tipologie di esercizi e attività, individuarne le peculiarità, imparare a valutarne pregi e difetti, perché ciascuna può essere utile a perseguire un determinato scopo, per un determinato utente, in una determinata fase dell'apprendimento.

Infatti, come sostiene Balboni ([Balboni 1998](#): 3), una tecnica è di per se stessa neutra. Ha delle caratteristiche sue proprie, coinvolge alcuni processi cognitivi e alcuni particolari processi linguistici, implica un certo modo di gestire la classe, concede maggiore o minore autonomia agli apprendenti, ma non è né buona né cattiva né moderna: è solo più o meno efficace nel raggiungere determinati obiettivi e può presentare maggiore o minore coerenza e armonia con le premesse dell'approccio e della teoria dell'educazione linguistica a cui si fa riferimento.

Quindi, nel corso di questo modulo, vedremo le diverse tecniche che possono essere utilizzate all'interno dell'insegnamento dell'italiano L2. Per ogni tecnica si vedranno le caratteristiche principali, gli aspetti cognitivi, linguistici e pragmatici coinvolti e si cercherà di illustrarne le possibilità di impiego in relazione agli utenti e alle finalità che si vogliono perseguire.

1.2 - Quale "saper fare"

Sapere una lingua non significa solo conoscerne il sistema grammaticale (fonologico, morfosintattico e lessicale) ed essere in grado di descriverne le regole, significa saperla usare nei modi e agli scopi per cui i parlanti nativi la usano, ovvero per la comunicazione. Non è un puro "sapere" ma piuttosto un "saper fare in lingua" ([Consiglio d'Europa 2002](#): 129).

Questa competenza è un insieme complesso che può essere ricondotto a tre componenti principali: la competenza linguistica, la competenza comunicativa e la competenza culturale. La competenza linguistica in senso stretto implica la conoscenza dei sistemi lessicale, fonologico, morfologico e sintattico e delle regole che li governano: chi sa perfettamente una lingua sa distinguere ciò che in quella lingua è tipico, corretto, ben formato da ciò che è atipico, errato, mal formato. La competenza comunicativa implica la conoscenza delle funzioni sociolinguistiche e pragmatiche che le forme hanno nel loro contesto d'uso: chi sa perfettamente una lingua è in grado di usarla come azione per salutare, scherzare, promettere, persuadere, e conosce i registri e gli stili adeguati alle varie situazioni. Per sapersi muovere nel labirinto di usi tipici di una determinata comunità linguistica, che possono essere estremamente diversi da quelli della comunità di provenienza, oltre che a una generale conoscenza del mondo, è indispensabile la conoscenza di quella determinata cultura. Si può senz'altro affermare che la competenza comunicativa non può prescindere da quella culturale.

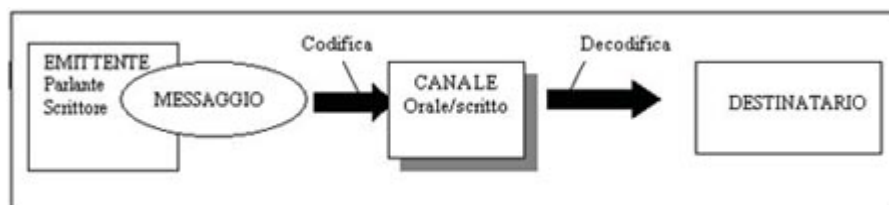
Ai nostri fini sarà utile saper distinguere tra le tecniche volte allo sviluppo della competenza linguistica, quelle volte allo sviluppo della competenza comunicativa e quelle volte allo sviluppo della competenza culturale. È infatti importante che l'insegnante abbia in mente in modo chiaro l'obiettivo dell'attività che sta proponendo alla classe per evitare di confondere il piano delle forme dal piano dei contenuti, richiedendo, ad esempio, accuratezza formale in un momento di produzione libera.

1.3 - Le abilità linguistiche

Per comodità si è soliti scomporre il complesso intreccio di abilità che soggiacciono alla competenza linguistico-comunicativa in quattro macro-abilità.

Abilità ricettive: **ASCOLTARE** **LEGGERE**
 Abilità produttive: **PARLARE** **SCRIVERE**

Partendo dallo schema della comunicazione riportato in tabella, il processo comunicativo può in effetti essere scomposto nelle possibili attività comunicative di ricevente (abilità ricettive) e di emittente (abilità produttive) del messaggio linguistico [vedi schema in basso].



Sapere una lingua significa allora essere in grado di agire e operare nelle quattro macro-abilità linguistiche di base.

Il modello delle quattro macro-abilità è sicuramente riduttivo e deve essere considerato semplicemente una comoda schematizzazione (per una discussione di questo modello si veda [Balboni 1998](#)). Bisogna infatti tenere presente che attività quali il dialogo (che implica l'avvicinarsi costante di ricezione e produzione orale, ma non è una semplice somma delle due abilità) o prendere appunti a una conferenza (che implica la comprensione orale, la rielaborazione e la produzione scritta) non sono riconducibili a un'unica macro-abilità. Per un'analisi più adeguata dal punto di vista teorico sarebbe necessario aggiungere anche le abilità integrate (dialogare, parafrasare, riassumere, prendere appunti, scrivere sotto dettatura, parlare su traccia, ecc.).

Secondo una modalità ormai consolidata in glottodidattica, ci sembra comunque utile mantenere questa distinzione operativa nell'analisi delle attività e degli esercizi che prenderemo in esame, sottolineando ogni volta qual è il canale privilegiato (scritto o orale) da quel determinato tipo di esercizio o quali abilità sono interessate da quella determinata attività. Il modello delle quattro

macro-abilità consente inoltre di operare un'importante distinzione tra abilità ricettive e abilità produttive. Tale distinzione è fondamentale nell'apprendimento di una L2, in quanto le abilità ricettive, e in particolare l'ascolto, sono primarie rispetto alle abilità produttive per due ordini di ragioni. In primo luogo, perché si sviluppano prima, è infatti noto che anche nell'acquisizione della L1 si passa alla fase di produzione dopo quella di comprensione. In secondo luogo, perché l'apprendente per fare progressi nella L2 ha bisogno di avere a disposizione esempi di L2 (conversazioni, film, canzoni, annunci, frasi modello registrate, monologhi dell'insegnante, articoli di giornale, messaggi e-mail, poster e cartelloni pubblicitari), in altre parole ha bisogno di ricevere un *input* il più possibile copioso. La ricerca ha però dimostrato che affinché l'*input* diventi produttivo, cioè possa contribuire al miglioramento della L2 parlata dall'apprendente, deve essere capito ([Pallotti 1998](#), [Bettoni 2001](#)). In questa ottica diventano ancora più importanti le tecniche che mirano a sviluppare le abilità di comprensione nella L2 (ad esempio il "cloze", il "riordino delle sequenze", come pure le varie attività di lettura).

UD 2 - Concetti di base e aspetti pratici

L'unità didattica inquadra gli aspetti più legati alla prassi didattica relativi all'analisi e all'uso delle diverse tipologie di attività ed esercizi; è l'occasione per definire ulteriori dicotomie terminologiche e per presentare gli argomenti affrontati nelle unità didattiche successive.

[2.1](#) - Esercizi e attività

[2.2](#) - Cosa fare con gli errori

[2.3](#) - Esercizi per l'insegnamento vs. per la verifica

2.1 - Esercizi e attività

Abbiamo fin qui parlato senza troppe distinzioni di attività ed esercizi, inglobandoli spesso sotto la comune etichetta di "tecniche". È venuto il momento di operare qualche puntualizzazione.



Useremo il termine "tecnica" per riferirci indistintamente a qualsiasi atto didattico che coinvolge gli apprendenti in una situazione di apprendimento guidato, sia esso attività o esercizio.

Useremo il termine "esercizio" intendendo con esso quello che da sempre si intende con il termine esercizio nella didattica in generale e in quella delle lingue in particolare: un lavoro circoscritto nel tempo, incentrato per lo più su un determinato contenuto o aspetto linguistico, e che in genere non coinvolge molte abilità contemporaneamente. L'esercizio può basarsi sulla manipolazione, più che sull'uso creativo della lingua. L'obiettivo è quello di far progredire la competenza della lingua dell'apprendente, ma può concentrarsi su singole componenti della competenza linguistica o anche mirare a una riflessione sulla lingua e le sue strutture. Il *focus* può essere posto sulla forma, in quel caso il compito viene giudicato soprattutto in base alla qualità del linguaggio usato, ma può anche essere posto sui contenuti, in quel caso il compito viene giudicato sulla base di altri parametri. Tipici esempi sono gli "Esercizi di completamento" o di "Abbinamento" e anche il "Cloze" (vedi UD 3 e UD 4).

Useremo il termine "attività" per riferirci, in accordo con Nunan ([Nunan 1989](#)), a quelle attività che portano l'apprendente a comprendere, manipolare, produrre e interagire nella lingua *target*, mentre la sua attenzione è focalizzata principalmente sul significato piuttosto che sulla forma.

L'attività coinvolge generalmente più abilità contemporaneamente, come ad esempio ascoltare, parlare, prendere appunti. Ha una durata maggiore dell'esercizio (esistono comunque anche attività da cinque minuti). Può essere svolta in classe, ma anche al di fuori della classe. Promuove la comunicazione e privilegia un uso creativo della lingua, in quanto prevede la negoziazione degli argomenti e l'aggiustamento della lingua usata. Il *focus* è posto sulla comunicazione, il compito viene giudicato non sulla base della correttezza del linguaggio usato, bensì su quella dei risultati (non linguistici) raggiunti. Tipici esempi di attività sono i "Role play", i "Progetti" e anche le varie attività di "Risoluzione di problemi" (vedi UD 7).

Va comunque detto che la linea che discrimina un esercizio da un'attività non è sempre così netta. Gli esercizi possono essere creativi, possono coinvolgere più abilità e possono essere svolti come delle attività. Al contrario le attività possono essere composte da una serie di esercizi o essere mirate ad applicare alcuni aspetti specifici della lingua.

2.2 - Cosa fare con gli errori

Prima di affrontare la descrizione pratica degli esercizi presi in esame in questo modulo, è utile proporre qualche riflessione riguardante la correzione degli esercizi e più in generale la correzione degli errori.

Attualmente l'errore non viene più considerato in termini negativi come la prova evidente del mancato apprendimento, bensì in termini positivi come l'indicazione di un processo di apprendimento in atto che va perfezionato. L'errore è il segno del fatto che l'apprendente sta interiorizzando l'*input*, e si sforza di ipotizzare e ricostruire una grammatica della L2. Gli errori fatti dagli apprendenti non sono casuali, ma derivano da una serie di fattori cognitivi, culturali e linguistici. Molte espressioni di un apprendente straniero che dal punto di vista dell'esecuzione nella lingua d'arrivo possono essere considerate come errori, deviazioni o mancanze, dal punto di vista dell'apprendente sono manifestazioni di regole di un sistema interlinguistico transitorio, che ha una sua logica, coerenza e funzionalità; questo sistema si evolve seguendo sequenze naturali in parte inalterabili, per cui la produzione di errori, specie nel parlato spontaneo, è a certi livelli inevitabile.

Allora è legittimo domandarsi: bisogna correggere gli errori?

Quanto detto sin qui dovrebbe sicuramente portare all'abbandono di un atteggiamento negativo nei confronti dell'errore. Dove per atteggiamento negativo si intende qualsiasi comportamento volto a sanzionare o colpevolizzare l'apprendente che ha sbagliato o anche a manifestare esasperazione nei confronti della sua produzione non ancora adeguata. Se su questo punto c'è accordo, le opinioni sull'atteggiamento da tenere riguardo alla correzione degli errori restano discordanti.

C'è chi sostiene che correggere gli errori linguistici sia inutile se non controproducente. In primo luogo perché la correzione genera ansia, perdita di sicurezza e imbarazzo nei confronti dei compagni, tutti fattori affettivi che possono influenzare negativamente il processo di apprendimento sino a bloccare o a limitare notevolmente le produzioni. Inoltre la correzione è spesso focalizzata sulle caratteristiche grammaticali della produzione linguistica e tende a perdere di vista la funzione fondamentale comunicativa del linguaggio. Correggendo continuamente errori di forma in uno studente che sta cercando di comunicare un contenuto, oltre a impedire una produzione linguistica

fluente, io comunico il fatto che "ciò" che dice non mi interessa affatto e che solo "come" lo dice conta; il che falsa notevolmente i presupposti naturali della comunicazione umana.

C'è chi invece giustifica la correzione degli errori. L'apprendente è un soggetto attivo che costruisce la propria competenza linguistica facendo ipotesi e mettendole alla prova. La correzione sarebbe un modo di fornire all'apprendente informazioni rilevanti per aggiustare le proprie ipotesi, un aiuto a "notare la differenza" tra il proprio sistema interlinguistico e la lingua d'arrivo. Il confronto cognitivo tra queste ipotesi e le strutture corrette della L2 può costituire una fase importante nel processo di apprendimento, che può risultarne accelerato. Inoltre occorre anche ricordare che spesso sono gli apprendenti stessi, in particolare adolescenti e adulti, a desiderare di essere corretti.

Entrambe le posizioni sono valide e ben motivate. Bisognerà quindi tener conto di entrambe, concentrandosi su come e quando correggere.

Riportiamo qui di seguito alcune strategie:

- Si può evitare di correggere la produzione linguistica di uno studente che si sta sforzando di comunicare un significato.
- Si può evitare di interrompere chi sta parlando per correggerlo. Se si ritiene comunque opportuno intervenire, la correzione potrà essere fatta in seguito, prendendo lo studente da parte.
- Senza correggere apertamente, alla fine della produzione linguistica dell'apprendente si può riformulare in maniera corretta quanto lui ha detto (la riformulazione è una pratica corrente nell'interazione spontanea tra un parlante nativo e un apprendente, è un modo garbato per assicurarsi di avere capito e avviene anche tra parlanti della stessa lingua).
- Si può utilizzare il potenziale informativo che forniscono gli errori per programmare attività didattiche opportune.
- Si può chiedere ai compagni di suggerire altre possibilità di esprimere quel concetto (facendo in modo che questo sia uno spunto di discussione e uno scambio e che non metta in difficoltà chi ha prodotto l'errore).

Gli errori possono riguardare inoltre diversi livelli della competenza linguistica (livello fonologico, morfologico, sintattico, semantico o pragmatico). Bisogna cercare di non considerare errore solo alcuni aspetti dell'accuratezza linguistica, trascurando aspetti essenziali della comunicazione quali quelli di carattere pragmatico o semantico.

Chiaramente, quando l'obiettivo di un esercizio è mettere a fuoco le forme della lingua *target*, ad esempio se si tratta di un "cloze mirato" di tipo grammaticale (vedi [4.1](#)), l'accuratezza formale diventa estremamente importante e la correzione degli errori diventa un momento centrale della didattica. Gli apprendenti in questo caso hanno bisogno di un *feedback* e solitamente lo esigono. La correzione degli esercizi può inoltre diventare lo spunto per un'attività didattica. Gli studenti a coppie possono correggere l'esercizio del compagno e le correzioni possono venire discusse in seguito con la classe.

2.3 - Esercizi per l'insegnamento vs. per la verifica

Nella preparazione o nella scelta di una tecnica è di fondamentale importanza tenere sempre a mente gli obiettivi didattici. Una distinzione da non dimenticare è quella tra esercizi per verificare ed esercizi per insegnare. Lo scopo della verifica è accertare il conseguimento degli obiettivi didattici prefissati.

Nel caso della verifica, dunque, se l'esercizio è all'interno di un test (di ingresso, *in itinere* o finale) deve essere calibrato sulle competenze linguistiche richieste allo studente in quel momento del suo percorso didattico (cioè sulle competenze richieste per accedere a un determinato corso, sull'attività svolta nel corso fino a quel momento, sull'intero programma del corso).

L'esercizio per insegnare può in effetti voler anch'esso verificare che certi contenuti siano stati compresi, ma il quesito può essere posto in modo da guidare il processo di comprensione. Facciamo un esempio. Un'attività di lettura (vedi UD 6) può comprendere una serie di domande di comprensione sul testo (domande a "scelta multipla" o "vero/falso"). Se con questo esercizio si vuole verificare, il testo e le domande dovranno essere adeguati al livello richiesto, le domande non dovranno essere ridondanti e non dovranno in nessun modo agevolare la comprensione del contenuto del testo. Se invece l'obiettivo è insegnare, si potrà guidare la comprensione dello studente, magari con un'attività di pre-lettura, oppure facendo in primo luogo domande che lo aiutino a individuare i punti salienti del testo. Si possono anche prevedere domande che guidino la comprensione del lessico poco trasparente. Le stesse tecniche possono quindi essere utilizzate per l'insegnamento o per la verifica, ma in base allo scopo vanno strutturate in modi diversi. Non si vuole con questo dire che la verifica non faccia parte dell'insegnamento. La verifica è senza dubbio un elemento costitutivo del processo di insegnamento/apprendimento, ma si tratta di momenti che vanno tenuti distinti. Nel corso di questo modulo vedremo esclusivamente le tecniche per l'insegnamento. Non verranno invece trattate le tecniche per la verifica, che meritano un trattamento a parte.

UD 3 - Tipologie di esercizi (I)

L'unità didattica presenta alcune tipologie di esercizi tra le più usate nella didattica delle lingue. Si tratta di esercizi che mirano prevalentemente a una riflessione su alcuni aspetti della lingua e sono pertanto volti a mettere a fuoco le forme. Gli esercizi di completamento e il riordino delle sequenze possono essere visti come un primo avvio all'attività di produzione scritta.

[3.1](#) - Esercizi di completamento

[3.2](#) - Abbinamenti

[3.3](#) - Riordino sequenze

3.1 - Esercizi di completamento

Gli esercizi di completamento sono molto utilizzati nella pratica dell'insegnamento tradizionale della grammatica. Lo studente riceve una serie di frasi in cui devono essere inserite alcune parole che sono state eliminate secondo criteri didattici prestabiliti: preposizioni, forme verbali, avverbi. In questo, gli esercizi di completamento non si discostano molto dal "cloze mirato di tipo morfosintattico" (vedi [4.1](#)). Sembra tuttavia che esercizi di questo tipo, con bassissima valenza comunicativa, risultino poco motivanti. Proponiamo qui però due varianti a nostro avviso utilizzabili.

La prima è particolarmente adatta a corsi di italiano come L2 di livello principiante, consiste in esercizi di completamento volti a sviluppare la capacità di "fare domande". Questo esercizio ribalta l'ordine consueto delle attività scolastiche: normalmente infatti l'insegnante fa le domande cui gli studenti devono rispondere. In una fase di primo approccio a una lingua straniera l'apprendente ha un grande bisogno di fare domande (chiedere informazioni, spiegazioni, sapere "come si dice"), però spesso non sa come fare. Esercizi di questo tipo, che partono dalla semplice distinzione in "domande totali" (la cui risposta può essere anche solo un sì o un no) e "domande parziali" (quelle che fanno ricorso all'uso di interrogativi, come "quando, come, chi, perché, cosa, dove..."), possono essere utilissimi, in quanto lo studente viene massicciamente esposto a un *input* riguardante la modalità interrogativa. Svolti sotto forma ludica, questi esercizi possono coinvolgere tutta la classe.

La seconda possibilità consiste nel "completamento di un dialogo" cui sono state eliminate intere battute. Questa variante può essere considerata una variante "estesa" di cloze o anche una forma aperta di ricostruzione di un testo (vedi [3.3](#)). Si tratta di un esercizio che mette in gioco l'intera competenza testuale dello studente: per completare il testo egli deve basarsi sulla coerenza globale del discorso e deve tener conto dei meccanismi di coesione già presenti nella parte del testo che gli è già nota. Questo esercizio chiama in gioco anche la competenza pragmatica (la capacità di perseguire i propri scopi e di agire sulla e nella società attraverso la comunicazione). Il dialogo aperto sviluppa i processi cognitivi e comunicativi dell'apprendente. Può essere svolto sia come esercizio scritto che come attività orale (in questo caso può essere utile avere un dialogo registrato da cui sono state eliminate alcune battute e può essere utile registrare il risultato). Una correzione collettiva può mettere a confronto i diversi dialoghi ricostruiti.

3.2 - Abbinamenti

Gli esercizi di abbinamento richiedono allo studente di collegare fra loro, in base a criteri che variano di caso in caso, parole, espressioni, frasi, parti di frasi o disegni presentati in due gruppi distinti.

Si va da esercizi semplicissimi, in cui si chiede di associare una parola o una frase al disegno che la rappresenta, a esercizi più complessi in cui si può richiedere di associare un vocabolo di base e una forma che ne deriva (ad esempio macelleria – macellaio, "abbinamento morfologico"), domande e risposte (Che ore sono? – Le 3.00), formule di cortesia appropriate alle diverse situazioni (Salute! – Grazie! "abbinamento pragmatico"), ma anche dei vocaboli e la spiegazione del loro significato ("abbinamento lessicale"), o frasi incomplete con la parte mancante ("abbinamento sintattico o lessicale").

Data la loro vasta gamma di applicazione, gli esercizi di abbinamento sono estremamente utili per l'insegnamento e consentono di mettere a fuoco fenomeni linguistici differenti e variegati.

Nelle loro varianti semplici, che fanno uso di immagini o di suoni, si prestano molto bene all'impiego con classi di principianti, in quanto facilitano la comprensione della L2 servendosi di mezzi non linguistici. Possono comunque essere utilizzati anche ad altri livelli, non solo per ampliare le conoscenze lessicali, ma anche quelle sintattiche (ad esempio: in frigo non c'è né frutta – né verdura) o pragmatiche, e perfino essere impiegati in classi di studenti molto avanzati. In questi casi, ad esempio, è possibile utilizzarli per insegnare in forma più leggera usi lessicali codificati e ormai fissi nella lingua (ad esempio coppie antinomiche: a parole–nei fatti; o collocazioni: bagnato–fradicio, dormire come–un ghiro, ecc.). Gli esercizi di abbinamento possono dunque adattarsi a ogni livello, dal più elementare al più avanzato, in quanto la loro formulazione può essere molto semplice o estremamente raffinata.

È possibile inoltre creare forme di abbinamenti in cui entrino in gioco più abilità contemporaneamente, ad esempio si possono associare parole scritte o immagini con spiegazioni e testi ascoltati.

Gli esercizi di abbinamento sono solitamente graditi agli studenti, in quanto non prevedono la produzione e assumono facilmente un aspetto ludico. Inoltre, se ben calibrati, costituiscono per gli studenti una sfida, in quanto non è necessario conoscere tutte le forme presentate ma si può giungere alla soluzione anche per esclusione a partire da conoscenze più limitate.

3.3 - Riordino sequenze

Questo tipo di esercizio può essere considerato, insieme al cloze ([4.1](#)) e ad alcuni esercizi di completamento, una forma di ricostruzione del testo. L'obiettivo è infatti la ricostruzione di un testo, che costituisce il punto di partenza e il punto di arrivo del lavoro. Anche in questo caso si lavora sulla competenza testuale. Bisogna infatti innanzi tutto comprendere il testo e i suoi obiettivi, quindi saper cogliere la coerenza globale, tenendo conto dei meccanismi di coesione, dei connettivi logici e metacomunicativi.

Il "riordino delle parole di una frase" rappresenta la forma più semplice di esercizio di riordino. Le parole di una frase vengono fornite in ordine sparso e il compito dello studente è quello di ottenere – riordinandole – una frase formalmente corretta di senso compiuto. Una variante può essere quella di effettuare questo esercizio con "pezzi di frasi" da riordinare. L'obiettivo è lo sviluppo di una competenza linguistica di base, soprattutto a livello morfosintattico, supportata da una base semantica costituita dal significato della frase. Questo esercizio può essere visto come una forma preparatoria all'attività di scrittura.

Il "riordino delle battute di un dialogo" è un esercizio certamente divertente e motivante che consiste nel riordinare le battute di un dialogo fornite in ordine sparso. Si tratta di un esercizio molto utile per rafforzare la competenza testuale e pragmatica. Per facilitare il compito si può indicare l'inizio del dialogo. Se ne può variare la difficoltà fornendo – nella variante più difficile – tutte le battute in disordine, oppure fornendo – nella variante più facile – le battute di un personaggio nell'ordine corretto e quelle dell'altro in ordine sparso (magari allineate in due colonne differenti). La preparazione di questo esercizio è piuttosto laboriosa perché è essenziale trovare un dialogo che si presti, non ambiguo e con sequenze il più possibile obbligate.

L'esercizio di "riordino di frasi in un testo" si presenta come un testo scritto in cui le frasi sono presentate in ordine casuale. Lo studente dovrà numerare le varie frasi in modo da ricostruire l'ordine di successione. Si tratta di un esercizio piuttosto impegnativo, che presuppone una lettura attenta e che, per essere svolto, richiede una completa comprensione del testo. Per facilitare il compito si può indicare l'inizio del testo. Si tratta di un esercizio che mette in gioco l'intera competenza testuale dello studente e può anche essere considerato un valido supporto per l'avviamento alla produzione scritta ([Bonvino e Giardini 2002](#)).

UD 4 - Tipologie di esercizi (II)

L'unità didattica presenta alcune tipologie di esercizi usate nell'ambito delle attività di lettura, per affinare la capacità di previsione o guidare la comprensione del testo.

[4.1](#) - Il cloze

[4.2](#) - Vero/Falso

[4.3](#) - Scelta multipla

4.1 - Il cloze

Il cloze è un esercizio linguistico che consiste nella ricostruzione di un brano tramite il reinserimento di alcune parole precedentemente cancellate secondo vari criteri. Si tratta di un esercizio importante e utile in quanto esercita e verifica le capacità di previsione e quindi di lettura. Chi sa leggere infatti, basandosi su elementi testuali ed extratestuali, è in grado di fare delle previsioni su cosa debba più o meno obbligatoriamente seguire in un testo.

La preparazione di un cloze è piuttosto semplice, mentre richiede parecchio tempo la sua risoluzione. Una convenzione sempre adottata è quella di richiedere per ogni spazio vuoto una sola parola. La correzione non è rapida. Se effettuata collettivamente può però dare lo spunto per interessanti riflessioni sulla lingua.

Le parole mancanti possono non essere date affatto. Lo studente dovrà ricostruirle basandosi unicamente sulle sue competenze. In questo caso può essere particolarmente stimolante una correzione collettiva, in cui vengono discusse le soluzioni di ciascuno studente. Si può invece fare un cloze facilitato fornendo in ordine sparso all'inizio o alla fine del testo le parole da inserire. Lo studente dovrà solamente ricollocarle correttamente. Si può addirittura, specie in classi molto giovani e per cloze di tipo lessicale, inserire negli spazi bianchi un disegno corrispondente alla parola eliminata. Un'ultima possibilità è quella di fornire le parole mancanti tramite un esercizio a scelta multipla (vedi [4.3](#)).

I vari tipi di cloze possono essere ricondotti a due tipologie fondamentali: il "cloze classico" e il "cloze mirato".

Cloze classico

Il nome deriva da una variazione grafica dell'inglese *close*, da *closure*, cioè "chiusura": l'idea infatti è di "chiudere" cioè "riempire" un testo "aperto" cioè "bucato" (per un approfondimento vedi [Nuccorini 2001](#)).

Il cloze classico, detto anche "automatico", è il cloze da cui prende origine questo tipo di esercizio e consiste nell'eliminare le parole da un testo secondo un intervallo fisso. Usualmente si lasciano integre le prime righe, per consentire una prima contestualizzazione, poi si elimina una parola ogni

7 (l'intervallo può variare: si può fare un esercizio più difficile eliminando una parola ogni 5, ma anche semplificarlo diradando i "buchi", ad esempio ogni 9 parole). Lo studente dovrà inserire una parola appropriata nei "buchi" (a seconda dello scopo dell'esercizio si possono accettare parole adatte al contesto che non erano quelle originarie del testo, potrebbe essere accettata anche una parola nella lingua materna, purché attestati l'avvenuta comprensione del brano; [Balboni 1998](#): 138).

Questa tipologia può risultare complessa, in quanto le parole vengono eliminate su base statistica e quindi casuale, indipendentemente dalla loro significatività contestuale. Si può tuttavia effettuare una versione *soft* del cloze automatico eliminando sempre le parole a intervalli fissi, ma cercando, con qualche accorgimento, di evitare l'eliminazione di nomi propri, date, luoghi geografici o altri elementi difficilmente ricostruibili.

Cloze mirato

Per cloze mirato si intende un testo bucato a intervalli variabili, ottenuto cancellando solo determinate parole o parti del discorso. Si può avere un cloze nel quale gli elementi eliminati sono di tipo "morfosintattico": articoli, pronomi, preposizioni, ecc. In questo caso sembra che la capacità di ricostruire il testo sia riconducibile ad abilità elementari – che rimangono a livello di frase, come per gli esercizi di completamento (vedi [3.1](#)) – e non coinvolgono pertanto fattori testuali.

Si possono eliminare invece elementi di tipo "coesivo": connettivi logici o temporali, deittici, sinonimi, elementi della catena anaforica, ecc. Chiaramente questo tipo di esercizio è più difficile del precedente e chiama in causa competenze di tipo testuale.

Si può inoltre avere un cloze in cui le parole mancanti sono di natura "lessicale". Questa sembra essere la forma di ricostruzione più difficile ([Bachman 1985](#): 547), perché chiama in causa competenze lessicali di natura strategica, che spesso non possono prescindere da conoscenze di tipo extratestuale e di ampio uso dell'inferenza. L'esercizio può però essere reso più semplice, riprendendo o riassumendo argomenti già trattati. Le parole lessicali possono ad esempio essere relative a un campo specifico che si vuole esercitare.

4.2 - Vero/Falso

Gli esercizi di vero/falso, nella loro forma classica, consistono in una serie di affermazioni la cui esattezza rispetto a un testo deve essere valutata dagli studenti. Sono esercizi che mettono in gioco le abilità ricettive degli studenti, cioè la loro capacità di comprendere testi orali e scritti.

Gli esercizi di vero/falso vengono generalmente considerati esercizi di verifica e utilizzati per valutare la comprensione di testi orali e scritti da parte degli apprendenti. In realtà, è possibile creare esercizi con un formato vero/falso anche a partire da situazioni reali, dalla conoscenza del mondo o dall'esperienza degli studenti di una classe. Ciò può servire, specie nelle fasi iniziali di apprendimento di una L2, a creare una base comune di conoscenze condivise e a dare fiducia agli apprendenti in difficoltà.

Gli esercizi di vero/falso sono generalmente ben accettati dagli studenti, in quanto mostrano un'apparente semplicità, ma possono nascondere gradi diversi di difficoltà e obiettivi didattici differenziati. In effetti se partiamo dalle conoscenze degli apprendenti, o se utilizziamo schemi o grafici semplici e di facile lettura, gli esercizi di vero/falso potranno essere maggiormente orientati all'approfondimento delle conoscenze linguistiche. Se invece partiamo da testi più complessi, l'attenzione si rivolgerà alla comprensione approfondita del contenuto e gli *item* sottoposti agli studenti potranno essere non solo di tipo fattuale ma anche inferenziale (in generale, con *item* si intende il singolo quesito proposto dall'esercizio, in questo caso intendiamo le affermazioni che gli studenti devono giudicare vere o false). Essi potranno cioè riportare informazioni direttamente presenti nel testo, o richiedere allo studente di dedurre dal testo informazioni non palesi.

Bisogna tenere presente che è fondamentale porre molta attenzione alla formulazione degli *item*. Le affermazioni che l'apprendente dovrà giudicare vere o false, infatti, devono essere univoche e non presentare valutazioni soggettive che potrebbero indurre in errore: non possiamo chiedere, ad esempio, se Milano sia vicino a Torino, perché ciò non è vero o falso in senso assoluto, si tratta di un'affermazione che assume un valore diverso a seconda del contesto o della situazione in cui ci si trova (Ci sono altre città a cui faccio riferimento? La distanza deve essere percorsa con un mezzo o a piedi? Mi riferisco alla fatica o al tempo impiegato? ecc.). Inoltre gli *item*, per non essere banali, devono modificare la forma del testo di partenza, ad esempio se il testo dice che c'era il sole, posso domandare se era una bella giornata. In questo modo, variando e riformulando il contenuto, o chiedendo precisazioni sul lessico presente nel testo l'esercizio permette di ampliare indirettamente le conoscenze linguistiche degli studenti.

Gli esercizi di vero/falso possono essere agevolmente utilizzati in classe su testi diversi (storia, geografia ecc.) sia come strumento di verifica, sia per permettere la fissazione di lessico nuovo da parte degli apprendenti L2, ma possono anche costituire un diversivo giocoso se si chiede agli stessi apprendenti di formulare le domande per i loro compagni. Questa variante ludica riscuote in genere molto successo.

4.3 - Scelta multipla

Sotto il nome di esercizi a scelta multipla vanno tutti quegli esercizi in cui non si richiede allo studente di produrre autonomamente una risposta o un completamento corretto, ma semplicemente di riconoscerli fra una serie di alternative date. Gli esercizi a scelta multipla sono in genere ben accettati dagli studenti per la loro apparente semplicità. Possono essere applicati ad argomenti diversi che vanno dalla morfosintassi al lessico, alla pragmatica, alla comprensione di testi orali e scritti.

Gli esercizi a scelta multipla sono frequentemente utilizzati per un lavoro di analisi e comprensione del testo (vedi UD 6). In tal caso rappresentano una variante un po' più complessa degli esercizi vero/falso e sono più adatti alla verifica della comprensione che all'insegnamento vero e proprio, in quanto la presenza di diverse alternative può confondere gli studenti.

Come nel caso degli esercizi di vero/falso, bisogna tenere presente che è fondamentale porre molta attenzione alla formulazione degli *item*, le alternative, infatti, devono essere univoche e non presentare valutazioni soggettive che potrebbero indurre in errore. Inoltre, per non essere banali, gli *item* devono modificare la forma del testo di partenza senza essere inutilmente complicati (ad esempio se nel testo si trova la frase: "Un aereo ha sfondato domenica sera il tetto di una casa..." uno degli *item* potrà essere: "l'aereo ha rotto il tetto" con un lessico volutamente semplice, piuttosto che "l'aereo ha sfondato il tetto" troppo simile al testo di partenza). Se si tratta di esercizi volti all'approfondimento della morfologia, non dovranno comunque comportare distrattori agrammaticali (Luca, avverto io. In questo caso si può far scegliere fra i pronomi *lo*, *la*, *gli*, ma certamente non usare pronomi di fantasia inesistenti tipo **gle!*).

Variando e riformulando il contenuto o chiedendo precisazioni sul lessico presente nel testo, l'esercizio permette comunque di ampliare indirettamente le conoscenze linguistiche degli studenti.

Dal punto di vista della preparazione gli esercizi a scelta multipla sono più laboriosi di quelli vero/falso, perché costruire distrattori plausibili ma non contraddittori, o troppo difficili rispetto al testo di partenza può presentare delle difficoltà.

Gli esercizi di scelta multipla possono essere agevolmente utilizzati in classe su testi di tipo diverso (storia, geografia, ecc.), ma possono anche costituire un diversivo giocoso se si chiede ai ragazzi stessi di formulare le domande per i loro compagni.

Sono diffuse anche forme ibride di esercizi di completamento e di cloze nelle quali, attraverso una scelta multipla, si forniscono allo studente tre o quattro alternative per ogni spazio vuoto presente nell'esercizio o nel testo. In tal caso le possibilità di applicazione di questo tipo di esercizio si ampliano ulteriormente, tanto che può essere utilizzato anche per lo studio degli elementi coesivi.

UD 5 - Tipologie di esercizi (III)

L'unità didattica presenta alcune tipologie di esercizi tra le più usate nella didattica delle lingue.

[5.1](#) - Schemi e tabelle

[5.2](#) - Creare associazioni

[5.3](#) - Creare raggruppamenti

[5.4](#) - Caccia all'intruso

[5.5](#) - Trasformazioni

5.1 - Schemi e tabelle

Un esercizio generalmente associato a un'attività di ascolto o di lettura è quello di riempire uno schema o una tabella con i dati raccolti da quanto ascoltato o letto. Questa tecnica è generalmente usata per verificare o guidare la comprensione degli aspetti più evidenti e referenziali di un testo, in alternativa a un esercizio di scelta multipla (vedi [4.3](#)) o di vero/falso (vedi [4.2](#)).

Il grado di difficoltà dell'esercizio dipende indubbiamente dall'accessibilità del tipo di informazioni richieste. Un grande vantaggio della tabella risiede nella rapidità di esecuzione, che, insieme all'impatto visivo meno consueto di una domanda, la rende generalmente gradita agli studenti.

Si possono tuttavia variare le informazioni richieste, che, invece di essere di carattere referenziale o fattuale (cioè basate su dati e fatti formulati esplicitamente nel testo), possono mirare anche a un'analisi profonda o personale del testo.

Una tabella può anche essere utilizzata in maniera svincolata dal testo e richiedere l'inserimento di informazioni che si riferiscono al mondo reale. In una classe interculturale, si può, ad esempio, realizzare una tabella in cui nella colonna verticale si richiedono informazioni relative alla gestione del tempo che possono differire enormemente da cultura a cultura, ad esempio "Se dici 'torno subito' significa tra ..." [vedi esempio in basso].

	5 minuti	10 minuti	20 minuti	30 minuti	altro
A partire da quanti minuti dall'orario stabilito sei in ritardo a un appuntamento di lavoro?					
A partire da quanti minuti sei in ritardo a una cena alle otto?					
Se dici "torno subito" significa tra ...					

L'esercizio può servire da stimolo a una discussione sull'argomento.

5.2 - Creare associazioni

Gli esercizi basati sul processo cognitivo dell'associazione si basano sulla manipolazione mentale del materiale da apprendere, in modo da facilitarne l'integrazione nella rete di conoscenze dell'apprendente. Si tratta di fatto di tecniche particolarmente indicate per l'apprendimento del lessico. Una delle più comuni tecniche di questo tipo consiste nella creazione di "associogrammi", cioè dei diagrammi che rappresentano in forma di rete i legami che intercorrono tra vocaboli: si parte dal vocabolo base (ad esempio "scuola") e si sollecitano varie associazioni (ad esempio: "classe, sedie, cattedra, banchi, preside, professore, voti, esami, edificio, ecc."). Tutte queste parole si inseriscono in un diagramma di nodi interconnessi secondo il diverso rapporto semantico (che riguarda cioè il significato: relazioni esterne, interne, relative alle funzioni o agli aspetti sociali, ad esempio, della scuola) che stabiliscono con la parola di partenza. Si tratta di un esercizio che richiede una partecipazione attiva da parte degli apprendenti e permette di vedere associazioni anche lontane tra vocaboli ([Serra Borneto 1998](#)).

5.3 - Creare raggruppamenti

Ci riferiamo qui a un insieme di esercizi che hanno come obiettivo quello di sistematizzare i significati delle parole raggruppandoli secondo vari criteri. Si tratta di esercizi particolarmente indicati per una riflessione sulla lingua, in particolare per gli aspetti relativi all'apprendimento del lessico. All'apprendente viene presentato un insieme di parole disomogeneo e gli viene richiesto di ridistribuirlo in insiemi omogenei. I criteri di raggruppamento possono essere diversi. Si possono costruire campi semantici (cioè raggruppare parole affini che si riferiscono a oggetti o nozioni di uno stesso genere, ad esempio: "pennello, tela, quadro, colori, tempera, ecc."); si possono raggruppare le parole secondo alcuni aspetti del loro significato (ad esempio "esseri animati o inanimati"); ci si può basare su criteri funzionali (ad esempio "cose che servono a cucinare o a fare il falegname"); o anche creare raggruppamenti in base a criteri morfologici (ad esempio "parole che hanno il plurale in -a") o fonologici (ad esempio "parole che iniziano con due consonanti"); o addirittura in base a criteri soggettivi che l'apprendente dovrà motivare (quest'ultima tipologia può sembrare assurda, ma può stimolare l'apprendimento di lessico nuovo, la memorizzazione infatti spesso avviene attraverso percorsi di carattere affettivo).

Il raggruppamento può avvenire anche strutturando concetti in maniera gerarchica. Si tratta quindi di una sorta di riordino. Un insieme caotico di parole può essere riordinato secondo vari criteri: rapporti di sinonimia (parole cioè che hanno lo stesso significato, ad esempio "tirchio, spilorcio, taccagno"); rapporti di antonimia (parole che hanno un significato contrario: "avaro/generoso"); rapporti parte/tutto; generale/particolare; causa/effetto. Un tipo di riordino interessante può essere quello di ordinare gerarchicamente (da un minimo a un massimo) parole che hanno un significato graduabile: di frequenza ("mai > raramente > spesso > sempre"); di intensità ("carino > bello > stupendo") ([Balboni 1998](#)).

Le strategie di raggruppamento sono più indicate ad apprendenti adulti, che sfruttano un approccio analitico dell'apprendimento e che possono trarre profitto dalle conoscenze sviluppate nell'ambito della propria lingua.

5.4 - Caccia all'intruso

Per svolgere questo esercizio si richiede all'apprendente il percorso opposto rispetto a quello richiesto per i vari esercizi di raggruppamento (vedi [5.3](#)). In un insieme omogeneo di parole, espressioni, nozioni, categorie grammaticali, o anche testi, viene richiesta l'eliminazione "dell'intruso" (cioè l'elemento che non condivide con gli altri lo stesso tipo di rapporto). Potrà trattarsi di una parola che si distanzia dalle altre per il significato. Ad esempio, in un insieme dato da "cucchiaino, forchetta, coltello, cucchiaino, caffettiera", dal punto di vista del significato l'intruso è senz'altro "caffettiera", che non fa parte del campo semantico delle "posate". Se ci si basasse su un criterio fonologico, "forchetta" sarebbe l'intruso in quanto si distingue dalle altre parole per l'iniziale "f".

Si possono creare esercizi molto più complessi e raffinati, presentando ad esempio diversi brevi testi correlati fra loro, tra i quali ne compare uno diverso, per genere, destinatario, obiettivo, ecc.

A seconda dei criteri adottati, la difficoltà dell'esercizio può variare molto. Si tratta pertanto di un esercizio adatto ai livelli di competenza linguistica più diversi.

5.5 - Trasformazioni

Le trasformazioni sono esercizi di stampo tradizionale, ancora molto usate in molte pratiche di insegnamento. Si chiede all'apprendente di trasformare una determinata struttura in un'altra. Sono generalmente incentrate su aspetti morfosintattici della lingua, legati quasi sempre alla modalità. Ad esempio, passare "dal discorso diretto a quello indiretto", "da una frase affermativa a una negativa", "da un tempo verbale a un altro", "da un ordine a un cortese invito", ecc.

Si tratta di una tecnica che serve ad applicare delle regole piuttosto che a indurre a una riflessione sulla lingua, inoltre si tratta di un esercizio a scarsa valenza comunicativa e poco creativo, in genere non molto amato dagli apprendenti. Ma anche in questo caso se ne possono trovare interessanti applicazioni e si può utilizzare in un momento di consolidamento delle conoscenze acquisite.

Una tipologia di trasformazione forse più motivante, anche se più complessa, è il passaggio da un tipo testuale a un altro: si può trasformare il testo di un telegramma nel testo di una telefonata, in un racconto, in una lettera, in un messaggio e-mail e così via. Questo tipo di esercizio, che può diventare un'attività vera e propria, è chiaramente indicato in classi di livello intermedio o avanzato (ma anche lì dipende dal tipo di testi richiesti) e può servire a una sensibilizzazione ai generi di scrittura.

UD 6 - Attività di lettura

L'unità didattica presenta alcune brevi considerazioni sull'abilità di lettura. Propone alcuni criteri per la scelta dei testi e un esempio generale di attività incentrata su questa abilità applicabile a diverse tipologie di testo.

[6.1](#) - Abilità di lettura

[6.2](#) - Criteri per la scelta dei testi

[6.3](#) - Attività di lettura guidata

6.1 - L'abilità di lettura

Con lettura intendiamo la lettura silenziosa volta alla comprensione di un messaggio scritto. Si tratta pertanto di un'attività ricettiva. Per insegnare a leggere in una L2, si può ricorrere ad attività volte a guidare l'apprendente a impadronirsi del testo, a mettere a fuoco le sue strutture, ad ampliare il suo vocabolario, ad affinare le sue "strategie di lettura". Esistono inoltre vari esercizi che hanno una ricaduta positiva sull'abilità di lettura (vedi UD 4). La lettura può costituire l'obiettivo stesso di un'attività didattica.

Ogni testo fornisce delle opportunità di lavoro e di riflessione specifiche. Per questo è importantissima la scelta del brano su cui lavorare. Bisogna infatti tener conto del livello degli studenti, dei loro interessi e degli obiettivi didattici.

Partendo dal lavoro di lettura si può gradualmente passare ad attività che prevedano la produzione scritta. È però importante che questo passaggio sia graduale per chi impara l'italiano come L2.

Leggere in L2 non dovrebbe essere completamente diverso da come si legge nella lingua madre. Un buon lettore non legge lettera per lettera e nemmeno parola per parola, è in grado di correggere automaticamente (anche senza accorgersene) molti errori di stampa, di leggere grafie quasi illeggibili o molto lontane dalla sua, di leggere fotocopie poco leggibili o con parole mancanti che riesce comunque a ricostruire. Questo perché nella lettura si procede per "previsioni", ipotesi, anticipazioni sul contenuto di quello che leggeremo, le cosiddette "inferenze".

Chi vuole diventare un lettore abile anche nella L2 dovrà sviluppare strategie adeguate al "tipo di testo" e agli "scopi della lettura": un giornale e un testo di esame vengono ovviamente letti in modo diverso. Anche per ciò che concerne la lettura nella lingua straniera le strategie utilizzate dovrebbero essere funzionali al tipo di testo da un lato e allo scopo per cui si legge dall'altro. Ecco qui di seguito le principali strategie di lettura:

- Se lo scopo è quello di trovare un'informazione specifica, ad esempio un nome, una data, spesso segnalata da accorgimenti grafici quali il grassetto, il corsivo, il capoverso, ecc., si ricorrerà a una lettura estensiva e mirata, volta a cogliere i dettagli che ci interessano (ad esempio se cerchiamo

nella schedina del totocalcio i risultati della squadra del cuore, nell'elenco telefonico un nome, ecc.). Questa strategia di lettura rapida viene chiamata generalmente "*Scanning*".

- Quando si scorre abbastanza rapidamente un testo con l'obiettivo di farsi un'idea del suo contenuto, per decidere se è il caso poi di leggerlo più attentamente, si ricorre a una lettura cursoria volta a coglierne il senso generale. Tale tipo di lettura viene definito: "*Skimming*".

- Se invece si vuole ottenere una comprensione il più possibile completa del testo attraverso una lettura attenta e dettagliata, si ricorre a un tipo di lettura analitica che viene in genere definita "*Intensiva*".

6.2 - Criteri per la scelta dei testi

Da ogni testo si può imparare (e insegnare) qualcosa, bisogna però tener conto di alcuni criteri nella scelta dei testi da sottoporre agli apprendenti.

I testi scelti dovrebbero sempre suscitare interesse, dovrebbero pertanto essere adeguati all'età degli studenti e sfruttare almeno in parte la loro conoscenza del mondo. Non si può inoltre prescindere completamente dal contesto socio-culturale di provenienza degli allievi. Per quanto riguarda aspetti più specificamente linguistici, il lessico non deve essere troppo al di sopra delle competenze della classe. Se gli studenti stranieri sono in una fase iniziale di apprendimento dell'italiano, sarà meglio evitare strutture complesse o poco usate nella lingua parlata.

I testi di lettura dei manuali di italiano, le antologie, ecc. sono sicuramente fondamentali per l'insegnamento dell'italiano agli studenti stranieri. È possibile però creare delle attività e degli esercizi che insegnino la lingua partendo anche da testi di altre discipline o di altre tipologie. Non bisogna dimenticare infatti che uno studente straniero impara l'italiano anche quando studia matematica (o geografia o scienze), e che spesso le conoscenze che ha in questo settore disciplinare lo agevolano nell'apprendimento dell'italiano.

La pubblicità può fornire testi interessanti per l'insegnamento della lingua, tuttavia molto spesso gli slogan sono difficili da comprendere in quanto "giocano" con la lingua, richiedendo a chi legge non solo una competenza linguistica alta, ma anche la conoscenza di stereotipi culturali non necessariamente diffusi in altri paesi. Sono pertanto da usare con cautela e necessitano un lavoro preparatorio.

Alcune tipologie di articoli di giornale, specie quelli di cronaca e di attualità, presentano una serie di caratteristiche che li rendono particolarmente adatti a uno sfruttamento didattico. Molti articoli infatti hanno un titolo che spiega o comunque introduce l'argomento, presentano un'argomentazione completa (hanno un inizio e una fine), hanno una lunghezza accettabile (non sono cioè né troppo lunghi né troppo corti), hanno spesso un linguaggio chiaro e usano termini di uso corrente. Si prestano pertanto sia ad attività volte a migliorare la comprensione che alla preparazione di esercizi.

La lunghezza del testo è infatti rilevante ai fini didattici. Per essere efficace, il lavoro che si svolge su un testo non dovrebbe protrarsi troppo nel tempo, ma essere concluso nel giro di poche ore. Se non si sta facendo un progetto particolare, sarebbe meglio ricorrere sempre a testi piuttosto brevi (non più di una pagina), che non spaventano lo studente più reticente e permettono di mantenere alto il livello di attenzione della classe.

6.3 - Attività di lettura guidata

Nella preparazione di una qualsiasi attività bisogna in primo luogo domandarsi a chi è rivolta, in particolare a quale classe e a quale livello. Bisognerà poi avere chiaro in mente quali obiettivi si vogliono perseguire e anche, nel caso di un'attività di lettura, a cosa si presta il testo scelto. L'obiettivo di quanto stiamo per proporre è "insegnare a capire il testo".



Prima di passare alla lettura vera e propria del testo, si può pensare di effettuare una "pre-lettura" con la classe. La "pre-lettura" è una sorta di riscaldamento, che ha il merito di aiutare lo studente che non sa bene la lingua a trovare dei punti di riferimento nel testo, il che lo farà sentire meno sperduto. Serve ad attivare attese e previsioni, nonché a preparare gli studenti a un certo lessico e a suscitare interesse per l'argomento. Risulta però superflua nel caso di un testo molto facile e breve o in caso di una competenza linguistica molto alta da parte degli apprendenti.

Per svolgere la pre-lettura si può:

- sfruttare elementi del titolo, illustrazioni, ecc.;
- fare un *brain storming* (cioè una discussione cui partecipa tutta la classe) che comporti l'uso delle parole del testo;
- si può partire da una parola e creare delle "associazioni" (vedi [5.2](#)) che facciano emergere gran parte del lessico del testo;
- fare domande provocatorie: ad esempio "di cosa parlerà un testo con questo titolo?";
- leggere un paragrafo del testo.

Sarà poi opportuno segnare alla lavagna il lessico pertinente, contestualizzato dalla discussione, sincerandosi che gli apprendenti lo abbiano capito. Questa fase deve durare solo pochi minuti.

Nella fase di "lettura vera e propria", che sarà di preferenza silenziosa (è infatti preferibile non sottoporre uno studente non perfettamente padrone della lingua italiana a una lettura ad alta voce, che pregiudicherebbe sicuramente la sua comprensione), si possono suggerire allo studente le seguenti strategie:

- leggere abbastanza velocemente il testo almeno una volta senza interruzioni per farsi un'idea, per capirne il senso generale (*skimming*), poi passare a una lettura intensiva (vedi [6.1](#));
- leggere per blocchi di significato;
- evitare di tradurre quello che si sta leggendo nella propria L1;
- prima di usare il dizionario (o chiedere all'insegnante) sforzarsi di fare una scelta, decidendo di cercare soltanto i termini che sembrano decisivi per la comprensione (le parole-chiave);
- fare inferenze, ipotesi, previsioni sulle parole che non si conoscono: la capacità di prevedere lo svolgimento di un testo è uno dei fattori più importanti del processo di lettura.

La durata di questa fase, ovviamente, dipende dal testo. Bisogna comunque evitare che prenda troppo tempo.

Si passa poi alla fase di "comprensione globale", che ha lo scopo principale di cogliere i punti salienti e le informazioni principali trasmesse dal testo, guidando la comprensione attraverso domande e attività. Il tipo di lettura richiesta da questa attività è lo "*skimming*". Questa attività ha senso specialmente se "guidata". Il che significa non chiedere allo studente "cosa succede?", ma dargli dei punti precisi da ritrovare nel testo. A tale fine si può ricorrere a esercizi quali domande a scelta multipla (vedi [4.3](#)), domande vero/falso (vedi [4.2](#)), riempire uno schema o una tabella con i dati del testo (vedi [5.1](#)). Attraverso queste tipologie di esercizi si possono fare ritrovare delle informazioni essenziali nel testo, guidandone il ritrovamento.

Anche nella fase della "comprensione analitica" l'obiettivo è guidare la comprensione. Lo scopo principale è però non solo aiutare a capire il significato del testo, ma anche illustrare come questo significato si costruisce, chiarendo eventuali difficoltà ed entrando nel dettaglio linguistico e contenutistico. Il tipo di lettura richiesta da questa attività è la lettura "intensiva" (vedi [6.1](#)).

È il momento in cui il testo deve essere analizzato a vari livelli. Ovviamente si privilegeranno dei livelli rispetto ad altri e questo in base: alle esigenze degli apprendenti, agli obiettivi didattici e al tipo di testo che si ha di fronte.

Le tecniche da utilizzare in questa fase possono essere diverse, è comunque preferibile evitare domande di tipo completamente aperto.

Se si vuole incentrare l'analisi sugli aspetti coesivi del testo, si potrà effettuare un esercizio di scelta multipla, a partire da porzioni di testo, volto a esplicitare le catene anaforiche e le riprese pronominali di un personaggio. Facciamo un esempio. A partire da un breve passaggio come "Lucia, accompagnata da Mara e da alcuni amici, uscì frettolosamente dal suo appartamento. Giacomo rimase lì ad aspettarla", si può chiedere a cosa o chi si riferisce il pronome atono "la" in "aspettarla", dando due o più opzioni alternative (Lucia / Mara / Alcuni amici, dove la risposta esatta è "Lucia").

Per lavorare sul lessico, si possono utilizzare esercizi sui sinonimi, sui contrari, sulle associazioni (vedi UD 5). O, se il testo si presta in quanto contiene numerosi termini appartenenti a diverse aree semantiche, si può richiedere agli studenti di creare dei raggruppamenti (vedi [5.3](#)), o scovare l'intruso in un insieme dato di parole tratte dal testo (vedi [5.4](#)). Sarebbe particolarmente utile sottolineare gli aspetti culturali e stimolare gli apprendenti a capire le parole dal e nel contesto.

Se si vuole affrontare il livello sintattico di un testo, sarà opportuno analizzare l'ordine delle parole, la posizione del soggetto, il verbo e i suoi argomenti. In classi di livello avanzato si può affrontare anche il tema dei tempi verbali, vedendo ad esempio quali azioni sono in parallelo e quali in sequenza (a questo scopo si può ricorrere all'impiego di tabelle opportunamente ideate).

Se invece l'obiettivo è l'analisi pragmatica del testo, si potranno individuare le funzioni espresse nel testo (ordini, preghiere, esortazioni); distinguere ciò che è detto da ciò che è comunicato; fare domande di tipo inferenziale; identificare caratteristiche del testo quali l'ironia o determinati aspetti socio-culturali.

Alcune tecniche sin qui indicate sono più che altro volte a una riflessione sulla lingua (in alcuni dei suoi svariati aspetti) e potrebbero sembrare lontane dall'obiettivo prefissato di "capire il testo". In realtà, se preparati opportunamente, anche esercizi apparentemente grammaticali possono rivelarsi fondamentali per agevolare la piena comprensione di un testo. Le tecniche possono essere svariate, dalla scelta multipla all'abbinamento, dalla discussione con la classe a un progetto di riscrittura. Quel che conta è avere ben chiaro l'obiettivo del lavoro. In questa fase analitica si tratta di esplicitare i meccanismi di costruzione del significato, sia rimanendo legati al testo che uscendo dal testo con esercizi e attività che partono dal testo ma vanno ben oltre.

UD 7 - Tipologie di attività didattiche

Questa unità presenta alcune attività tra le più note nella didattica delle lingue, che hanno in comune l'idea – condivisa dalla maggior parte degli approcci comunicativi e da quelli di stampo cognitivo – che la lingua non è un sistema statico ma si basa sull'interazione, l'apprendimento di una lingua è visto quindi come un processo in cui si impara a negoziare il significato in un contesto socioculturale. Il contenuto dell'insegnamento è di conseguenza più incentrato sul contenuto che sulla forma, infatti l'efficacia della comunicazione è più importante dell'accuratezza formale e gli errori sono una manifestazione del processo di apprendimento.

[7.1](#) - *Role play*

[7.2](#) - Sceneggiature

[7.3](#) - Progetti

[7.4](#) - Risoluzione di problemi

7.1 - *Role play*

Il *role play* (il cui termine inglese è usato correntemente anche in italiano) è una delle attività cardine della didattica di stampo comunicativo ed è considerato una tecnica eccellente per rafforzare la capacità di dialogare in lingua straniera. È un'attività di produzione orale libera di tipo immaginario, dove cioè la situazione non è quella della classe e gli studenti possono assumere altre identità o ruoli. Si svolge in questo modo: due o più apprendenti interagiscono liberamente sulla base di istruzioni date dall'insegnante. Generalmente il *role play* consiste nel simulare in classe una situazione reale o totalmente immaginaria.

Dal punto di vista pratico, il *role play* richiede una preparazione estremamente accurata sia da parte dell'insegnante che degli apprendenti. I tempi di questa fase spesso superano notevolmente quelli dell'attuazione.

Si tratta di un'attività che mette in gioco la competenza comunicativa in tutti i suoi aspetti, in genere l'attenzione è posta sull'argomento e non sulla forma.

L'intervento dell'insegnante per correggere o aiutare è inopportuno durante lo svolgimento dell'interazione. Per dare un *feedback* agli apprendenti può essere consigliabile registrare i *role play* per riascoltarli in seguito insieme alla classe in un momento dedicato alla riflessione. Per considerare riuscito il compito si dovrà considerare:

- "l'efficacia", cioè se si è raggiunto lo scopo comunicativo assegnato;
- "l'appropriatezza" alla situazione e al contesto socioculturale in cui si inserisce;
- "la scorrevolezza" dello scambio, che non ha interruzioni innaturali dovute alla ricerca delle parole o a incertezze di vario genere;

- "la creatività", che comprende sia staccarsi dal modello proposto nelle istruzioni sia non limitarsi a un'esecuzione minimale del compito assegnato.

Questo tipo di attività in cui si acquisisce un'identità diversa permette all'apprendente di non esporsi in prima persona. Il che può servire a vincere le resistenze psicologiche di studenti più timidi che hanno difficoltà a lasciarsi andare. Si tratta comunque di attività in cui l'apprendente può sentirsi esposto al giudizio, oltre che dell'insegnante, dell'intera classe e può generare ansia.

7.2 - Sceneggiature

È stato osservato che un *role play* ha una riuscita migliore quando i partecipanti interpretano nell'interazione interessi contrastanti. Su questa linea si inserisce la "sceneggiatura" (o "scenario") ([Di Pietro 1987](#) e [Vardaro 1998](#)). Si tratta di un tipo di *role play* più strutturato del *role play* vero e proprio, che parte da un tema molto coinvolgente in cui vi è un conflitto di interessi o di opinioni. È indicato in classi di studenti avanzati e la sua preparazione è piuttosto complessa in quanto richiede agli apprendenti la competenza strategica e la capacità di anticipazione. La classe viene divisa in gruppi (di un massimo di otto persone). A ogni gruppo si consegna un foglio su cui è indicato il ruolo che un solo elemento del gruppo dovrà svolgere. All'interno del gruppo si decide chi e con quale modalità svolgerà il ruolo assegnato e si definiscono le strategie linguistiche e comportamentali cui si pensa di ricorrere per risolvere la difficoltà presentata dalla sceneggiatura. Le persone prescelte svolgono il ruolo mettendo in pratica quanto deciso all'interno del gruppo. Vediamo un esempio:

Titolo della sceneggiatura: Dimmi la verità

Ruolo A (marito): Hai appena avuto un grave attacco di cuore e sei in ospedale. Tua moglie e il medico sembrano sapere di più di quanto non dicano riguardo alle tue condizioni di salute e possibilità di sopravvivere. Metti in atto un piano per fare in modo che ti dicano esattamente quali sono le tue possibilità di guarire completamente.

Ruolo B (moglie) Ruolo C (medico): Il marito di B ha avuto un attacco di cuore e si trova in ospedale. Nel frattempo, lui non lo sa, ha appena vinto il primo premio della lotteria nazionale e ora è ricco. Mettete in atto un piano per dargli la notizia senza eccitarlo al punto da causargli un altro infarto ([Di Pietro 1987](#), in [Vardaro 1998](#): 196).

7.3 - Progetti

Il *project work* (= lavoro per progetti) consiste nell'insegnare la lingua tramite interazioni in lingua con il mondo reale, svolte cioè in gran parte all'esterno della classe. Un progetto può essere definito come un insieme di compiti finalizzati a uno scopo generale, con un riscontro nel mondo reale. La lingua è concepita come strumento per il compimento di un insieme di compiti e non come oggetto di studio in sé.

Un progetto può comportare l'elaborazione di un opuscolo (che si rivolge, ad esempio, a turisti parlanti la lingua studiata), oppure la realizzazione di un *reportage* su quello che succede in un aeroporto internazionale, o ancora un lavoro di analisi di opere letterarie o anche uno scambio di corrispondenza strutturato, magari anche via e-mail, tra studenti di vari paesi ([Ridarelli 1998](#)). Ogni progetto comporta tre fasi generali:

- "Fase di preparazione": in classe gli studenti, in collaborazione con l'insegnante, discutono il contenuto del loro progetto. Fanno inoltre previsioni sulle espressioni linguistiche di cui avranno bisogno per realizzarlo e si allenano a usarle. Viene inoltre discusso il modo in cui condurre eventuali interviste e visite, o su come raccogliere il materiale necessario (*dépliant*, illustrazioni, *brochure*, ecc.).
- "Svolgimento pratico": gli studenti si spostano fuori dalla classe per svolgere le attività che hanno programmato (ad esempio condurre interviste, fare registrazioni, raccogliere materiale stampato o illustrazioni, ecc.).
- "Presentazione e valutazione": questa fase prevede la discussione del lavoro con consigli e commenti da parte dell'insegnante, riflessioni del gruppo e autocorrezione.

Il *project work* nasce dalla considerazione che gran parte dell'insegnamento linguistico avviene in classe ma non sempre le nozioni imparate riescono a essere applicate nella realtà. Inoltre per molti studenti la produzione in L2 in classe manca di autenticità. Lo scopo del *project work* è proprio quello di superare i limiti di una situazione simulata in classe, e portare a un uso reale e vivo della lingua studiata. Ovviamente, è più facile la realizzazione di progetti in un ambito di "lingua seconda", cioè svolti nella lingua parlata sul posto (ad esempio progetti svolti nell'ambito di lezioni di lingua italiana in Italia), che i progetti realizzati in "lingua straniera", cioè in un contesto di L1 (ad esempio progetti svolti nell'ambito di lezioni di lingua italiana in una scuola tedesca). Nel primo caso infatti l'insegnante ha il vantaggio di potersi basare sull'intero ambiente esterno per esporre gli studenti alla lingua studiata. Ma anche nel secondo caso non è impossibile realizzare il progetto.

7.4 - Risoluzione di problemi

L'assetto di conoscenze di ogni persona è diverso in quanto diverse sono le esperienze e le informazioni ricevute da ognuno. L'obiettivo dell'impostazione didattica fondata sulla presentazione di "problemi" è quello di coinvolgere apprendenti portatori di esperienze diverse e di sollecitarli a contribuire attivamente all'analisi e alla soluzione dei problemi, esprimendo e contrattando opinioni, strategie, ipotesi.

Si propongono a piccoli gruppi di studenti problemi reali (di vita quotidiana o professionale, in forma di gioco per i più piccini) per la cui soluzione è necessario il contributo di tutti i componenti del gruppo. Ognuno di essi si sforzerà di recuperare informazioni utili nel suo personale patrimonio di conoscenze, di individuare risorse potenzialmente efficaci, delineando nel contempo ipotesi e strategie di soluzione. A livelli più alti è richiesto un lavoro di documentazione, di analisi critica, di progettazione. In ogni caso è prevista una fase di sperimentazione, di negoziazione e di vaglio delle ipotesi formulate.

Gli elementi innovativi rispetto alle forme più consuete della didattica sono diversi: la contestualizzazione e la valorizzazione dei saperi già acquisiti e delle esperienze personali, l'utilizzazione delle capacità di ognuno, la gestione autonoma (ovvero l'emancipazione dall'intervento dell'insegnante che, con discrezione e sapienza, seguirà il gruppo nella parte del facilitatore).

Questo tipo di attività offre a ogni "solutore del problema" la possibilità di mettersi alla prova concretamente e sensatamente e di mettere in comune abilità e competenze, confrontandosi con quelle degli altri, e divertendosi. Anche gli apprendenti più timidi generalmente si sentono coinvolti e intervengono attivamente.

Si tratterà quindi di creare una situazione (o di definire un problema o di proporre un quesito):

- che solleciti la curiosità e l'interesse di tutti;
- che valorizzi realmente la diversità delle opinioni e dei punti di vista, rendendo possibile l'esplorazione di peculiarità affettive, caratteriali, esperienziali e culturali;
- che proponga come necessaria o assai opportuna la partecipazione di tutti;
- che prefiguri un percorso di crescita sul terreno dell'atteggiamento comunicativo, dell'abilità espressiva, di competenze specifiche, di conoscenze disciplinari;
- che privilegi il potenziamento della capacità comunicativo-espressiva e favorisca nel contempo la auto-valutazione dell'efficacia e dei limiti dei propri strumenti comunicativi ed espressivi.

I problemi possono essere configurati attingendo al repertorio classico dei laboratori scientifici, a quello delle vignette-concetto (vignette che esemplificano o suggeriscono un problema da risolvere) o anche usando in modo alternativo e creativo i giochi commerciali (per esempi vedi [Bandiera 2002](#)).

Bibliografia

Bibliografia

Lyle Bachman (1985), *Performance on Cloze Tests with Fixed-Ratio and Rationale Deletions*, "Tesol Quarterly", 19, I.

Paolo Balboni (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET.

Milena Bandiera (2002), *Organizzazione delle conoscenze*, in *Qui è la nostra lingua* (CD-Rom Multimediale), a cura di A. Puglielli, E. Bonvino e M. Frascarelli, Roma, Dipartimento di Linguistica dell'Università di Roma Tre e Comune di Roma.

Elisabetta Bonvino e Francesca Giardini (2002), *Tipologia di esercizi*, in *Qui è la nostra lingua* (CD-Rom Multimediale), a cura di A. Puglielli, E. Bonvino e M. Frascarelli, Roma, Dipartimento di Linguistica dell'Università di Roma Tre e Comune di Roma.

Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, Milano, La Nuova Italia-Oxford.

Gabriele Ridarelli (1998), *Project work*, in *C'era una volta il metodo*, a cura di C. Serra Borneto, Roma, La Nuova Italia Scientifica, pp. 173–188.

Carlo Serra Borneto (1998), *L'approccio lessicale*, in *C'era una volta il metodo*, a cura di C. Serra Borneto, Roma, La Nuova Italia Scientifica, pp. 227–249.

Paola Vardaro (1998), *Interazione strategica*, in *C'era una volta il metodo*, a cura di C. Serra Borneto, Roma, La Nuova Italia Scientifica, pp. 189–208.

Lecture consigliate

Paolo Balboni (1991), *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*, Padova, Liviana.

Milena Bandiera e Massimo Pacetti (1998), *Didattica orientativa: da "PBL", problem-based learning, a "PPA", problemi per apprendere*, UeS, III, 1/R, pp. 64-70.

Camilla Bettoni (2001), *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza.

Anna Ciliberti (1994), *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.

Robert Di Pietro (1987), *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*, New York, Cambridge University Press.

Carla Marengo (1989), *Alla ricerca della parola nascosta*, Firenze, La Nuova Italia.

Stefania Nuccorini (2001), *Il cloze test in inglese*, Roma, Carocci.

David Nunan (1989), *Designing Task for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gabriele Pallotti (1998), *La seconda lingua*, Firenze, La Nuova Italia.

Rosangela Scalzo (1998), *L'approccio comunicativo*, in *C'era una volta il metodo*, a cura di C. Serra Borneto, Roma, La Nuova Italia Scientifica, pp. 137–172.

Carlo Serra Borneto (1998), *C'era una volta il metodo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, pp. 137–172.