

MODULO 13
ANALISI E PRODUZIONE DI MATERIALI DIDATTICI -
TECNOLOGIE GLOTTODIDATTICHE

Antonella Benucci
Università per Stranieri di Siena

Roberto Dolci
Università Ca' Foscari Venezia

Indice:

13.0 [Guida al modulo](#)

13.1 [Analisi di materiali didattici](#)

13.1.1 [Modelli operativi di analisi di materiali didattici](#)

13.1.2 [Tipologie di materiali didattici](#)

13.1.3 [Approcci e metodi glottodidattici vs. materiali didattici](#)

13.1.3.1 [Autenticità e approcci didattici](#)

13.1.4 [L'immagine nei manuali didattici](#)

13.1.4.1 [Tipologie di testi visivi utilizzati nei manuali](#)

13.1.4.2 [Relazione parola-immagine](#)

13.1.5 [La variazione diamesica nei materiali](#)

13.1.5.1 [Lingua scritta e parlata](#)

13.1.6 [La dimensione linguistica e metalinguistica](#)

13.1.7 [Griglie per l'analisi dei materiali didattici](#)

13.1.8 [I contenuti culturali: Cultura, cultura e culture](#)

13.2 [Tecnologie glottodidattiche](#)

13.2.1 [Introduzione](#)

13.2.2 [L'evoluzione dell'uso delle tecnologie nella didattica delle lingue](#)

13.2.2.1 [Computer e approcci strutturalisti](#)

13.2.2.2 [Il computer e gli approcci cognitivisti-comunicativi](#)

13.2.2.3 [L'approccio costruttivista](#)

13.2.2.4 [L'approccio costruttivista e la didattica della lingua](#)

13.2.2.5 [Il computer nell'approccio costruttivista](#)

13.2.2.6 [Ambienti di apprendimento di matrice costruttivista](#)

13.2.2.7 [Le tecnologie negli ambienti di apprendimento di matrice costruttivista](#)

13.2.3 [Aspetti neurologici, psicologici e psicolinguistici](#)

13.2.3.1 [Bimodalità](#)

13.2.3.2 [Le intelligenze multiple](#)

13.2.3.3 [Gli stili e le strategie di apprendimento](#)

13.2.4 [Gli strumenti](#)

13.2.4.1 [Gli ipertesti](#)

13.2.4.1.1 [Come realizzare un ipertesto](#)

13.2.4.2 [I sistemi autore](#)

13.2.4.3 [Internet](#)

13.2.4.4 [La comunicazione online](#)

13.2.4.5 [WebQuest](#)

13.2.5 La valutazione dei materiali software

13.2.5.1 Le schede di valutazione

13.2.6 Siti utili

13.2.7 Cinema, intercultura e didattica

13.3 La produzione di materiali didattici

13.3.1 L'input linguistico

13.3.2 Criteri di gestione dei testi

13.3.2.1 Criteri di selezione dei testi a fini didattici

13.3.3 Uso didattico dell'immagine

13.3.4 Uso didattico degli audiovisivi

13.4 Bibliografia

13.0 Guida al modulo

In questo modulo vengono forniti stimoli per convertire in pratica gli elementi teorici illustrati nel Corso. In particolare ci occupiamo di analizzare i materiali didattici al fine di orientare una scelta nel panorama editoriale attuale che più si addica alle esigenze di insegnamento personali e del pubblico al quale ci si rivolge. Tuttavia siamo coscienti che anche il miglior manuale deve forzatamente essere integrato con attività, moduli, tecnologie ecc. per potersi adattare alla originalità, ricchezza e unicità di ogni gruppo insegnante –studenti, per questo forniamo anche alcuni spunti per la scelta dei materiali extra manuale da portare in classe.

Nel paragrafo 1 si illustrano alcune linee guida per analizzare i materiali didattici ponendo una particolare attenzione al ruolo dell'immagine;

nel paragrafo 2 ci occupiamo di tecnologie glottodidattiche e dell'impiego di materiali video (in particolare film);

nel paragrafo 3 diamo alcuni suggerimenti per una corretta impostazione nella produzione di materiali didattici riprendendo alcuni aspetti già trattati nei due precedenti paragrafi, la selezione dei testi, l'uso didattico dell'immagine e degli audiovisivi e ci soffermiamo anche sulle varie tipologie dell'input linguistico.

13.1 Analisi di materiali didattici

13.1.1 Modelli operativi di analisi di materiali didattici

I materiali didattici disponibili sul mercato per l'italiano L2 sono al momento scarsi. E' quindi fondamentale che l'insegnante sappia coniugare le proprie conoscenze teoriche e la propria professionalità con i **modelli operativi** (capp. [10](#) e [11](#)) per orientarsi tra il poco esistente e soprattutto per integrare e/o adattare la vasta bibliografia a disposizione per l'italiano [L1 e LS](#).

Il materiale didattico è lo strumento di comunicazione tra i vari elementi dell'atto didattico (cfr. Balboni) ed è la concretizzazione di risposte ad alcune domande e il risultato di alcune scelte:

- Dove e su chi si interviene? -> [Momento conoscitivo](#).
- Quali traguardi perseguire? -> [Momento di decisione](#).
- Come intervenire? -> [Momenti operativi](#).



In sintesi l'analisi dei materiali didattici è di due tipi:

- a. per i libri di testo che si intendono utilizzare in parte o in toto occorre verificare se**
 - rispondono agli obiettivi didattici,
 - sono adeguati ai destinatari,
 - sono concepiti secondo un metodo che corrisponde a quello adottato;
- b. per unità di apprendimento, attività o esercizi autonomamente prodotti occorre verificare**
 - la qualità dell'*input* proposto,
 - la tipologia delle attività,
 - il tipo di competenza e le abilità che si intendono sviluppare,
 - i processi che attivano,
 - il livello di raccordo con altre unità di apprendimento o moduli.

13.1.2 Tipologie di materiali didattici

Abbiamo a disposizione 3 tipi di materiali.

1. **Pensati per un pubblico genericamente attratto dalla lingua italiana**, senza alcun riferimento esplicito nei contenuti e nel metodo alla figura dell'immigrato; criteri di selezione possono essere: a) diffusione sul mercato editoriale e b) livello target di competenza, tra questi ultimi ci sono iniziative editoriali con supplementi in varie lingue extracomunitarie (per esempio *In italiano* di Chiuchiù, Minciarelli, Silvestrini ne ha per il polacco, il serbo, il russo, l'arabo, il ceco e il cinese).
2. **Pensati espressamente per un pubblico di immigrati** (a partire dagli anni '90), vanno dall'approccio pedagogico di quelli dell'area milanese (Favaro e Demetrio) all'adattamento di quelli pensati per non immigrati (Mazzetti) fino a quelli centrati sulle specifiche esigenze lavorative e sociali dell'immigrato (*L'ABC dell'edilizia* di Iannucci e Livatino).
Rientra in questa tipologia materiale prodotto dall'editoria in questi ultimi anni che riguarda singoli aspetti e temi e rivolto per lo più a bambini, come le raccolte di favole, di filastrocche, ecc.: non si tratta di veri e propri corsi, ma di sussidi da affiancare al programma e alle attività. Per reperire tale materiale si rimanda alle segnalazioni del [MODULO 11](#).
3. **Materiali grigi** (gruppo più consistente) indotti sia dall'assenza di materiale qualitativamente adatto alla particolare utenza, sia dalla eterogeneità delle caratteristiche della comunità emigrata - per età, L/CM (Lingua e Cultura Materna), stile di vita -, sia dalla difficoltà di organizzare corsi di italiano ordinati e sistematici. Nei laboratori di molte scuole si sono già costituite le prime raccolte di materiali di questo tipo, altri se ne trovano nei siti di alcuni IRRE e in quelli segnalati nel [MODULO 11](#).

I [materiali grigi](#) sono spesso ottenuti rielaborando i due primi tipi (1 e 2) dai quali vengono ripresi esercizi, letture, presentazioni grammaticali o semplicemente modelli di unità didattiche. Al momento la soluzione più adeguata alle esigenze dell'italiano L2 sembra quella di mediare tra i tipi 2 e 3 tenendo presenti i limiti di ciascun gruppo.

A questi tre tipi di materiali si aggiunge poi il materiale autentico che viene portato in classe dall'insegnante o dagli allievi stessi, in genere altamente motivante, e la cui tipologia può essere estremamente varia (dal panettone, al pane arabo, al libro di fiabe cinesi illustrate, al volantino raccolto per strada ecc.). Può essere proficuamente utilizzato per approfondire temi e aspetti del programma, per un confronto con il mondo extrascolastico, per la sua rilevanza psicologica e socioculturale ma non può sostituire il manuale perché manca di sistematicità, di sperimentazione e adeguata progettazione, oltre che graduazione.

13.1.3 Approcci e metodi glottodidattici vs materiali didattici

I concetti di apprendimento e di insegnamento sono la base sulla quale si scelgono i testi, lo sono sempre stati. Negli approcci tradizionali (cioè in quelli che generalmente si riconducono al metodo grammaticale-traduttivo o anche più recenti ma che danno priorità all'aspetto formale su quello comunicativo) la scelta dei testi ricade su quelli non autentici, costruiti al solo scopo dell'apprendimento e non in base alle caratteristiche della comunicazione.

Il rinnovamento metodologico della didattica delle lingue dagli anni '70 riguarda soprattutto il concetto di testo e il suo ruolo. Ne consegue una tendenza a considerare il testo come il punto di contatto tra teoria e pratica e a considerarlo in rapporto alla sua autenticità.

L'aspetto positivo di tali posizioni radicali rispetto alla autenticità del testo ha permesso di far entrare in didattica dell'italiano una serie di tipi testuali che hanno portato verso un concetto di lingua più vicino a quello della realtà e non limitato alle idee del costruttore del manuale o tipico di una certa tradizione italiana di tipo stilistico.

Per una panoramica degli **approcci e dei metodi glottodidattici** si veda il [MODULO 10](#).

Gli approcci e i metodi impiegati negli ultimi 20 anni, concepiti secondo il principio che le lingue si usano per comunicare e che sono gli individui con le loro specificità ad usarle, hanno dunque dato rilievo al materiale didattico per eccellenza, il testo (nella sua accezione più vasta), sia che costituisca l'*input* selezionato per l'UD/ Modulo/Unità di apprendimento, sia che si considerino testi i prodotti spontanei delle interazioni quotidiane di classe (parlato dell'insegnante, dell'insegnante e degli studenti o soltanto degli studenti) e i risultati delle attività (non solo scritte) svolte dagli studenti. Di conseguenza hanno trovato progressivamente cittadinanza in classe materiali di varia origine (si veda [13.1.4](#), [13.1.5](#) e [13.1.7](#)), differenti caratteristiche, e non più strettamente linguistici.

I materiali didattici per l'italiano L2 possono trarre utili modelli e spunti da quelli elaborati per l'italiano LS per bambini e ragazzi riguardo:

- al modo di trattare la grammatica e a come in essi è evoluto negli ultimi 30 anni il concetto stesso di grammatica - da monolingvistica, acontestualizzata e normativa a plurilinguistica, contestualizzata e "variabile" (cfr. Benucci 1994);
- allo sviluppo delle abilità, passate da separate a integrate;
- alle tecniche didattiche sempre più in accordo con le procedure;
- a quanto si è andato discutendo e producendo sui concetti di [civiltà, cultura e intercultura](#)

rapportandoli a quanto già sperimentato dagli anni '90 nei laboratori di L2, nei primi tentativi di semplificazione dei testi di studio e calandoli nei contesti linguistici e culturali presenti nelle scuole italiane, in forma, se possibile, di [percorsi integrati](#) costruiti in accordo con docenti disciplinari.

In sintesi:

- negli approcci che mirano allo sviluppo della competenza grammaticale le procedure mirano ad insegnare un codice seguendo il criterio dell'accuratezza formale e dell'uso delle strutture, hanno a modello i testi scritti e come obiettivo primario la competenza linguistica;
- negli approcci comunicativi le procedure si fondano sulla capacità di comunicare e di usare la nuova lingua, i materiali presentano e modellano più [competenze](#).

Per l'italiano L2 è necessario adottare un approccio "misto", invece che puro, avendo cura di:

- semplificare i testi orali e scritti;
- fornire glossari e spiegazioni di termini settoriali;
- dare consegne chiare e semplici;
- fare ampio ricorso a materiale non linguistico (tabelle, immagini, schemi, grafici ecc.);
- ricorrere a griglie.

13.1.3.1 Autenticità e approcci didattici

Sul problema dell'autenticità si è sviluppato da anni un interessante dibattito in sede glottodidattica: oggi ci si orienta verso materiali verosimili, più che puramente autentici, perché questi ultimi spesso sono troppo complessi, inadeguati allo straniero non adulto e devono essere “rielaborati”, facilitati ed adattati allo scopo didattico. Infatti se sono importanti tutti gli aspetti della realtà che possono essere veicolati dai realia al fine di produrre e mantenere / aumentare la motivazione è altresì importante che la loro fruizione non comporti stati di ansia e frustrazione.

Nei testi cosiddetti non autentici di alcuni approcci interessa invece presentare e far comprendere una determinata regola morfologica o sintattica della lingua, non il contesto di comunicazione o sviluppare aspetti pragmatici. Più che per altre lingue tale impostazione ha determinato per l'italiano uno scarto tra la lingua effettivamente usata dai nativi e la lingua presentata nei materiali didattici. Ciò appare particolarmente forte per quanto riguarda la [lingua parlata](#).

Il concetto di autenticità in italiano ha avuto notevoli effetti perché da una parte ha contribuito al rinnovamento della didattica ma, come afferma Vedovelli (2002: 83), “si è anche mostrato incapace di superare la fase dell'uso ideologico in quanto momento di rottura rispetto al paradigma glottodidattico tradizionale”: non basta portare in classe la registrazione di una discussione perché gli studenti imparino ad argomentare.

13.1.4 L'immagine nei manuali didattici

Il ruolo dell'immagine nella didattica dell'italiano L2 con bambini e ragazzi è fondamentale, per questo ci soffermeremo su alcuni aspetti della sua gestione in classe /laboratorio.

13.1.4.1 Tipologie di testi visivi utilizzati nei manuali

Attraverso le parole possiamo richiamare alla mente immagini reali e fantastiche, con il linguaggio verbale possiamo arricchire l'immaginario iconico.

Le immagini sono l'aspetto di richiamo dei mezzi di comunicazione di massa di cui tutti conosciamo l'importanza nella nostra società e la presenza in costante aumento. Conoscere e riflettere sull'aspetto iconico di questi mezzi è dunque un modo per essere coscienti e per valutare i valori e i messaggi di cui sono portatori. Ciò è molto importante in particolare con i bambini e gli adolescenti. Nell'apprendimento delle lingue straniere, infatti, riveste molta importanza l'aspetto culturale della competenza comunicativa che deve essere portato avanti di pari passo con quello linguistico, e la cui esteriorizzazione quotidiana è costituita dalle immagini. L'immagine rende possibile una pluralità di letture e permette di portare in classe la cultura di L2 e di analizzarla con procedure idonee, attraverso la gestualità, l'organizzazione dello spazio, l'abbigliamento, i colori, gli oggetti ecc. che lo studente trova all'esterno ma che non può gestire e non sempre comprendere (su questi aspetti di veda Balboni 1999).

Indubbiamente si assiste a una forte evoluzione del ruolo dell'immagine nei libri di testo per l'insegnamento dell'italiano a stranieri. I primi manuali, e fino agli anni '60, utilizzavano pochissime immagini, talvolta disegni in bianco e nero e fotografie di vedute delle principali città italiane. I manuali più recenti offrono una [gamma di immagini](#) che va dagli oggetti più comuni agli emblemi classici della cultura italiana.

Spesso però le immagini vengono inserite e selezionate solo in qualità di sussidi, cioè per offrire una sorta di *dépaysement*, attirare l'attenzione dello studente, interrompere la monotonia dello studio: non sempre sono funzionali allo scritto e sono parte integrante dei testi scelti dagli autori, usate per facilitare la comprensione del testo o come *input* per attività.

Nei manuali di educazione linguistica per l'italiano L1 la riflessione sulla iconicità si riduce a un accenno all'onomatopea con pochi esempi, nei casi migliori, di vignette. Solo negli ultimi anni si è iniziato, per esempio, a riconoscere l'importanza della raffigurazione dei gesti come elemento comunicativo e culturale.

A livello di presentazione grammaticale già da anni molti testi per l'italiano LS impiegano griglie e schemi strutturali che evidenziano con una grafia e una disposizione particolare gli elementi da apprendere - per memorizzare, ricordare, riflettere - e hanno una funzione metalinguistica per trasmettere contenuti linguistici e culturali, oppure ricorrono a disegni schematici delle azioni e dei luoghi che servono a comprendere i testi espositivi.

Un testo visivo ha come caratteristica principale la potenziale scambiabilità di cui sono dotate immagini e parole:

- è soggetto a regole interpretative della cultura di appartenenza;
- è regolato da una serie di norme che ne garantiscono la possibilità di generare nuovi testi e preservare la memoria della cultura;
- ha unità minime che sono il risultato di schemi prestabiliti culturalmente nella società.

A scuola lo studente straniero può essere guidato all'interpretazione delle molte immagini da cui è circondato nel nuovo paese.

Il valore più profondo dell'immagine è quello di fornire informazioni impossibili da ottenere in altri modi, occorre quindi fare attenzione alle immagini con cui ci confrontiamo in didattica, perché non

tutte sono funzionali, alcune sono solo ridondanti, altre svianti. A differenza del testo scritto quello iconico/visivo si presta a rappresentare gli oggetti concreti più di quelli astratti e riveste un ruolo fondamentale per l'apprendimento delle lingue che non siano più orientate come un tempo solo su livelli filosofico - letterari ma che diano la possibilità di comunicare anche in situazioni di vita quotidiana. Andrebbe quindi impiegato di preferenza per introdurre aspetti del reale e pragmatici, per far osservare il rapporto con il contesto situazionale.

Il linguaggio visivo secondo Moro (1987: 113) può essere impiegato per: "- informare, documentare, rappresentare; - esortare, vietare, far fare determinate azioni; - esprimere sentimenti, sensazioni, stati d'animo; - rappresentare cose e persone con particolari effetti estetici." Tutti i tipi di testi, e quindi anche quelli costituiti da immagini, hanno una [funzione dominante](#) per la quale sono stati costruiti, riconducibile alla nota ripartizione di Jakobson (cfr. [0.3.6.1](#)); le immagini possono essere usate [sia a livello denotativo sia a livello connotativo](#).

13.1.4.2 Relazione parola-immagine

Quando ci si trova di fronte al problema di ripartire il materiale in base a livelli di difficoltà di comprensione ci si accorge che non sempre le immagini offrono un valido supporto alla decodifica del messaggio linguistico ma, anzi, spesso lo complicano.

Possiamo schematizzare il rapporto lingua-immagine in una scala a tre livelli in cui si evidenzia la tipologia prevalente dei testi.

1 - L'immagine è portatrice di messaggio e la lingua fornisce il commento interpretativo.

Nel primo livello rientrano testi come: fotografie con didascalie e commenti, grafici, disegni con scritte per facilitare l'identificazione di certi luoghi (come le insegne dei negozi) e segnali stradali. Materiali di questo tipo possono essere estratti anche da testi appartenenti ad altri livelli, come certe sequenze di [film](#).

2 - La lingua e l'immagine concorrono insieme a costituire il messaggio e si integrano a vicenda.

Al secondo livello appartengono i film, buona parte della produzione televisiva come i documentari, gli sceneggiati, i *serial*, le titolazioni dei giornali e i servizi con dati statistici o finanziari, quasi tutti i testi pubblicitari e soprattutto i **fumetti**.

3 - Il messaggio è affidato essenzialmente alla lingua e l'immagine costituisce uno sfondo situazionale ma non funzionale.

Il terzo livello comprende testi essenzialmente linguistici come è il caso di certi libri di fiabe che intercalano fra le pagine alcuni disegni spesso tratti da illustrazioni d'autore, molti testi di studio, i **manuali**.

Anche i testi giornalistici fanno uso, in particolare nella cronaca nera, di fotografie che puntano sull'aspetto emotivo (la foto di un incidente automobilistico, di un palazzo incendiato). Nei dibattiti televisivi molto spesso le uniche informazioni visive sono date dall'identificazione di chi ha la parola, dalla mimica facciale e dalla gestualità. Molte notizie di telegiornali usano immagini riferite all'argomento ma non a ciò che viene detto in quel momento o presentano il luogo in cui si è svolto un certo fatto ma si vede bene che la registrazione è stata tolta dall'archivio della rete televisiva (come nel caso di persone con abiti invernali per una notizia trasmessa a luglio). Non vi è quindi integrazione dei due codici che, anzi, agiscono come distraenti l'uno dell'altro.

Analizzando questi tre livelli di rapporto si possono ottenere indicazioni preziose per la selezione e gestione dell'*input*: la comprensione di testi del primo gruppo risulta più facile di quella del terzo, mentre i testi del secondo gruppo fanno progredire la comprensione (si veda [13.3.4](#)).

13.1.5 La variazione diamesica nei materiali

Il ricorso alle glottotecnologie indica una scelta esplicita di presentare la lingua in base ai diversi canali e di accettazione del concetto di variazione (si veda il [modulo 2](#)) anche se occorre verificare se sono usate come catalizzatori, senza i quali tutto il resto del materiale non è impiegabile, o sussidi, cioè di aiuto per l'operazione didattica ma non indispensabili.

La variazione diamesica è stata a lungo ignorata o resa artificialmente e inverosimilmente nei materiali didattici e ciò è strettamente collegato alla storia dell'Educazione Linguistica italiana e alla evoluzione degli usi linguistici nazionali: quando si sono diffusi in maniera massiccia i primi materiali per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, intorno agli anni '80, la situazione linguistica italiana si è sovrapposta alla situazione glottodidattica che favoriva l'immissione di modelli di lingua costruiti a tavolino. Fino alla seconda metà degli anni '80 nei materiali didattici non sono rintracciabili, se non sporadicamente, elementi del plurilinguismo italiano. Il carattere predominante di tali materiali, almeno fino agli anni '90, è una difformità tra lingua dell'uso e lingua della didattica, ciò anche per l'italiano L1.

Nel Quadro comune europeo (si veda il [modulo 9](#)) si sottolinea invece l'importanza delle diverse tipologie dei testi in base ai mezzi usati per dar loro forma, cioè la differenziazione strutturale dei testi in base al mezzo (cfr. parlato-parlato vs scritto-scritto).

La trattazione della dimensione diamesica indica lo sforzo di una visione "nuova" delle regole delle grammatiche, considerate non più come indicazioni di correttezza assoluta e onnicomprensiva di qualsiasi impiego ma come entità che cambiano a seconda delle intenzioni comunicative, delle situazioni e dei canali di trasmissione. Il bambino straniero ha bisogno, ancora più di quello italiano, di confrontarsi con modelli di parlato e di trasmesso, oltre che con quelli scritti e scolastici, perché nella maggior parte dei casi in famiglia non è esposto ad alcuna varietà di italiano e gli ambienti extrascolastici in cui si muove di preferenza sono quelli della comunità emigrata di appartenenza, non italoфона.

13.1.5.1 Lingua scritta e parlata

Nei materiali didattici risulta ancora oggi molto più comodo descrivere la lingua scritta secondo un modello astratto che è sempre facilmente proponibile, con esempi autorevoli (autori letterari) o di grande diffusione e già ampiamente studiati come i giornali. Anche testi scritti più vicini al mondo dello studente, come le fiabe e i racconti, presentano uno scritto che non è quello della quotidianità né dei testi scolastici che incontrerà nelle altre discipline.

Nelle audiocassette dei corsi sono ancora scarsi i modelli di parlato “autentico”. Una elevata percentuale di **modi di dire, idiomatica** fa rilevare lo sforzo degli autori di inserire certi tratti del parlato non costruiti sullo scritto: molti manuali, a partire dagli anni ‘90 hanno intere sezioni dedicate all'idiomatica. L'insicurezza nel descrivere certi tratti come propri del parlato e rispondenti a precise regole, dall'altra il segnalarli comunque in qualche modo testimonia l'importanza ad essi attribuita e la coscienza di descrivere un parlato più vicino a quello della realtà. Sono però assenti descrizioni e indicazioni di tipo comparativo fra lingua parlata e lingua scritta. Nei manuali per immigrati si tende ad una eccessiva semplificazione che annulla i caratteri stessi del parlato (fenomeni di enfasi, ripetizioni, accenti ecc.).

13.1.6 La dimensione linguistica e metalinguistica

Uno degli scopi dell'osservazione dei materiali è quello di rilevare il livello normativo, cioè puristico, di testi anche concepiti seguendo i più recenti orientamenti glottodidattici, le strutture della lingua e le varietà assunte per modello, dunque la mutata consapevolezza della norma. In particolare interessa verificare (si veda il [modulo 2](#)):

a- la rispondenza fra le situazioni comunicative elette a oggetto di apprendimento e il repertorio linguistico proposto;

b- la presenza di varietà fondamentali per l'insegnamento dell'italiano come L2 e la possibilità di fare un uso appropriato delle varietà stesse;

c - la presenza, l'assenza e il grado di normatività della descrizione dei tratti delle varietà parlate sul territorio;

d- il valore e i problemi che in negativo e in positivo pone l'interferenza in rapporto alle varietà.

Nella scelta del libro di testo da adottare è essenziale che l'insegnante osservi, rispetto alla riflessione grammaticale:

- [Come è visualizzata](#);

- [Dove è trattata](#);

- [Come è trattata e definita](#);

- [Come è denominata](#);

- [Se è presente un livello contrastivo](#) di analisi e se coinvolge solo 2 o più lingue;

- il [livello metalinguistico](#).

Generalmente quando la grammatica viene trattata all'inizio dell'UD /modulo l'autore segue un approccio formale e deduttivo, se è conseguente alla presentazione di un testo è funzionale e testuale, se è posta al termine accentua il carattere induttivo della riflessione. Anche il modo di condurre la spiegazione è di fondamentale importanza: il tono di affermazione di verità assolute in genere coincide con una visione monolitica e monofunzionale della lingua.

Occorre tenere presente che la riflessione metalinguistica e dunque la concettualizzazione di nozioni che riguardano la lingua italiana, la sua grammatica (la sintassi ecc.), hanno un grado differente di difficoltà in base alle culture di appartenenza, sono più difficili per culture concrete come per esempio quella rom. La natura degli approcci adottati nella didattica delle lingue negli ultimi anni ha portato a sottovalutare questo aspetto che invece in contesto scolastico riveste un ruolo importante.

13.1.7 Griglie per l'analisi dei materiali didattici

Esistono ormai numerosi modelli di griglia per facilitare l'orientamento nella scelta dei libri da adottare in classe. Vi sono [griglie generali e griglie specifiche](#) per alcuni aspetti, in particolare per la grammatica e l'identificazione degli approcci.

La [griglia che qui si presenta](#) è generale e tenta di comprendere le varie componenti che dovrebbero determinare la scelta di un materiale.

Si parte da un'osservazione esterna per entrare sempre più nel dettaglio.

Copertina

Le parole che compaiono nel titolo e nei sottotitoli veicolano concetti generali che vanno affiancati con la sintesi, generalmente presente nell'ultima pagina della copertina.

Indice

Fornisce una prima idea della scansione e progressione del materiale, dello spazio dedicato agli elementi grammaticali, culturali, funzionali. La disposizione grafica visualizza già l'approccio: le griglie per la presentazione di argomento, funzioni /obiettivi linguistici, atti comunicativi e strutture morfosintattiche sono preferite da manuali ispirati all'approccio nozionale-funzionale; le indicazioni di abilità da sviluppare ecc. si trovano nei manuali con un approccio comunicativo; i manuali di tipo tradizionale dividono le unità in base alle strutture (*Il verbo*, ecc.).

Grafica

Una grafica accattivante e con una densità per pagina corrispondente all'età e alla capacità di astrazione / concettualizzazione dello studente è un buon requisito; l'importanza poi accordata alle [immagini](#) (decorative o funzionali) e alla loro qualità significa che l'autore punta sulla motivazione e riconosce il valore di aspetti socioculturali e il ruolo dell'immagine stessa nella didattica. Il *fil rouge* di simboli per indicare un certo tipo di attività o l'impiego di glottotecnologie, la colorazione diversa delle pagine dedicate alla riflessione o alla sintesi ecc., costituiscono elementi preziosi per l'orientamento degli studenti.

Scansione del testo

La divisione in lezioni o unità è una prima indicazione del metodo e approccio, altre importanti informazioni sono date dalla presenza di sezioni differenti e dalla lunghezza delle unità stesse.

Strutture

Si veda [quanto detto](#).

Caratteristiche dei testi

La [prima](#), sulla quale si è già insistito, riguarda i testi creati ad hoc oppure autentici o adattati e di conseguenza la qualità e la quantità dell'*input* linguistico e culturale; la [seconda](#) il rapporto tra iconicità e parola; la terza (si vedano i paragrafi [13.1.5](#) e [13.2](#)) il canale e quindi le glottotecnologie.

Attività/esercizi

La distinzione nominale tra i due indica già di per sé le diverse impostazioni, si osserverà poi la varietà o ripetitività e se favoriscano l'interazione o il lavoro individuale, se sono incentrati sull'uso delle immagini, quale è il livello di ludicità o noiosità, se l'apprendimento è *task-based* (secondo il principio pedagogico che "si impara facendo"), se le attività mettono in atto strategie per promuovere l'apprendimento linguistico (Una attività tipo: *Guarda il filmato* non stimola alcuna strategia).

I principi metodologici ai quali è ispirato il materiale si ricavano:

- dalla compresenza e integrazione consapevole dei vari sillabi (lessico, grammatica, abilità, funzioni ecc.);
- da obiettivi bilanciati di competenza comunicativa e linguistica;
- dal rapporto tra abilità primarie e integrate e dall'individuazione di priorità (per bambini del primo ciclo le abilità orali dovrebbero aver priorità rispetto a quelle scritte);
- dall'approccio lineare o a spirale (che non significa solo prevedere momenti di ripetizione ma rivedere ampliando, segnalare *link* per aspetti già trattati ecc.), induttivo o deduttivo (il primo è preferibile in base alle più recenti ricerche di neurolinguistica);
- dalla presenza di indicazioni sulla correzione e valutazione (come, se e quando intervenire, quali strategie adottare) e di test (che possono corrispondere al processo didattico o essere costituiti in una sezione staccata);
- dal rapporto che si produce tra studenti e insegnante (centralità o meno dei primi);
- dalla modalità di presentazione degli elementi strutturali (morfologia, sintassi, lessico, fonetica) e dal loro rapporto con la LM degli studenti;
- dalla qualità delle consegne (comprensibilità, struttura, ripetitività).

Tecnologie glottodidattiche

Si osserveranno la presenza di audio, videocassette o Cd-rom e il loro impiego in qualità di sussidi o catalizzatori; la qualità dei testi audio /video proposti e se ne valuterà la rispondenza a un progetto didattico globale (una scheda si trova in Mezzadri 2003: 140).

In sintesi un testo ideale dovrebbe:

- essere aggiornabile (soprattutto per gli aspetti culturali);
- avere una buona grafica (ma non banale o troppo infantile se rivolto ad adolescenti);
- essere adatto sia al lavoro di classe che a quello individuale;
- avere unità variate per attività ed *input* e non troppo lunghe;
- possedere una appendice di materiale integrativo;
- includere l'uso di glottotecnologie;
- avere una visione della lingua italiana plurilinguistica e attuale;
- integrare aspetti linguistici e culturali;
- essere corredato di una guida per l'insegnante.

13.1.8 I contenuti culturali: Cultura, cultura e culture

Una corretta politica europea di integrazione deve porre l'immigrato nella posizione di inserirsi nella società italiana conservando le proprie radici e lasciargli il diritto di non essere italiano. L'integrazione deve essere presente a livello scolastico almeno su tre distinti ma correlati piani:

- linguistico;
- culturale;
- cognitivo (le carenze linguistiche rallentano l'apprendimento delle altre materie).

Il fatto che lo straniero sia immerso nella cultura italiana non significa che possa agevolmente comprenderla. I problemi interculturali dipendono da (cfr. Balboni 1999):

- a. modelli culturali in conflitto di cui siamo consapevoli;
- b. modelli culturali in conflitto di cui non siamo consapevoli;
- c. moduli comunicativi di cui non siamo consapevoli.

Innanzitutto occorre riflettere su cosa significano **Cultura** (con la C maiuscola come nella tradizione classico-umanistica), **cultura** (in senso etno-antropologico) e **culture** (il plurale riguarda sia la cultura italiana costituita da un insieme di sottoculture, sia le culture di provenienza degli studenti, cfr. Benucci 1998). Nella situazione scolastica deve forzatamente trovare posto anche la Cultura in quanto contenuti e nozioni delle varie materie scolastiche ma nel laboratorio di italiano L2 avranno particolare rilievo le altre due, cultura e culture.

Nell'analisi dei materiali si rileveranno vari livelli di presenza e trattamento di contenuti culturali.

Gradazione:

dagli aspetti più frequenti della realtà extrascolastica dello studente e più espliciti a quelli meno familiari e più impliciti.

Contenuti:

in base

- alle preconoscenze generali;
 - alle competenze comuni alla CM (cultura materna) e alla C2 (cultura di lingua seconda), sia affini sia che differiscano;
 - alle situazioni di uso dell'italiano in cui si prevede si troveranno gli studenti (luoghi, argomenti, testi, interlocutori);
- ai più noti stereotipi sulle culture coinvolte.

Presentazione:

correttezza;

indicazioni sulle fonti.

L'**analisi** avrà per oggetto anche:

le tecniche coinvolte;

i processi attivati;

l'autonomia dei processi.

Tale analisi deve però essere affiancata da una [autovalutazione](#) sul proprio modo di affrontare le problematiche legate all'insegnamento interculturale e sulle esperienze degli studenti (la scheda 20 è un esempio).

In particolare dovrebbero essere presi come coordinate sulle quali organizzare i contenuti delle unità di apprendimento i concetti di [tempo](#) e spazio, fondamentali per il contatto tra culture.

13.2 Tecnologie glottodidattiche

13.2.1 Introduzione

In questa sezione ci occuperemo in particolare di tecnologie informatiche e telematiche e cercheremo di mostrare come esse possono essere utilizzate nella didattica delle lingue e della lingua italiana a stranieri in particolare.

13.2.2 L'evoluzione dell'uso delle tecnologie nella didattica delle lingue

E' comprensibilmente molto difficile riuscire ad "incasellare" in maniera chiara i tanti metodi ed approcci glottodidattici e l'uso che prevedono delle tecnologie. Comunque può essere utile tentare una classificazione per capire come la ricerca teorica e metodologica si è evoluta.

Nella didattica delle lingue tutti gli approcci che si sono susseguiti dagli anni quaranta in poi hanno previsto l'uso delle tecnologie a quel momento disponibili. Ad esempio, l'uso del laboratorio linguistico e del registratore audio si identifica con gli approcci strutturalisti e i metodi audio-orali, l'uso del video con quelli comunicativi, mentre l'uso del computer può essere considerato trasversale, in considerazione anche della sua evoluzione tecnica.

Nella storia della didattica delle lingue possiamo distinguere tre grandi prospettive all'interno delle quali, ma in alcuni casi anche intersecandosi, si collocano le varie teorie, gli approcci e i metodi via via sviluppatisi: una prospettiva strutturalista, una prospettiva più marcatamente cognitivista, una prospettiva costruttivista definita anche come sociocognitiva e socioculturale.

13.2.2.1 Computer e approcci strutturalisti

Negli approcci strutturalisti strumenti quali il registratore audio o i primi programmi su computer non erano niente altro che esercizi strutturali o programmi per il testing di tipo grammaticale o lessicale, che realizzavano i principi dello stimolo-risposta-rinforzo. Le tecnologie erano considerate macchine per insegnare. Questa prima fase è caratterizzata da programmi addestrativi o esercitativi, che propongono esercizi ripetitivi, soprattutto di grammatica e di lessico, o comunque di microabilità di base, gli esercizi strutturali, appunto, aventi lo scopo di mettere lo studente in grado di usare le strutture in maniera automatica e senza forme di riflessione. Il computer viene dunque inteso come un parziale sostituto dell'insegnante, cioè come un mezzo per proporre materiale linguistico agli studenti secondo i principi dell'istruzione programmata. Il successo dei *drills* nell'apprendimento linguistico è dovuto, oltre che al modello glottodidattico cui appartengono, a ragioni interne allo sviluppo tecnologico delle macchine di quel periodo. Con potenzialità limitate e in grado di lavorare con il linguaggio in forme molto restrittive, era naturale proporre attività controllate, con cui lo studente non godesse di troppa libertà. Il computer è lo strumento ideale per questo tipo di lavoro: la macchina non si annoia né si affatica, potendo presentare lo stesso materiale una serie indefinita di volte e fornire un *feedback* immediato, che consiste di solito nella sola risposta possibile. Gli esercizi rappresentano una trasposizione dei comuni esercizi strutturali su carta. Il vantaggio dell'uso del computer è principalmente tecnico e pratico, ma lo svolgimento dell'esercizio su computer non aggiunge efficacia a quella ottenibile su carta, se non quella di avere un *feedback* immediato anche se, ad esempio, le chiavi di un libro di esercizi possono svolgere questo compito allo stesso modo.

I parametri dei *software* linguistici in un approccio strutturalista possono essere quindi riassunti con:

- il programma incorpora sequenze grammaticali;
- il programma dà subito la risposta esatta;
- il programma è il controllore del processo;
- la lezione è predeterminata;
- lo studente percepisce l'attività come un obbligo;
- lo studente non nota differenze tra l'attività su computer e quella in classe.

13.2.2.2 Il computer e gli approcci cognitivisti-comunicativi

Lo sviluppo della tecnologia da un lato e l'adozione di approcci e metodi che si possono collocare nella prospettiva cognitivista, portano allo sviluppo di computer multimediali e di programmi che lasciano una certa autonomia allo studente nella scelta di percorsi e attività da svolgere. Si diffonde la metafora dell'ipermedialità ma intesa come sistema chiuso, in cui la libera scelta dello studente è limitata ai percorsi previsti da chi ha realizzato il prodotto. Viene messa in risalto la possibilità per il computer di essere un tutor che a richiesta fornisce spiegazioni o approfondimenti

La fase dei *software* comunicativi è ovviamente basata su quello che è stato chiamato approccio comunicativo all'apprendimento delle lingue. Il *software* comunicativo si concentra sull'uso delle espressioni linguistiche piuttosto che sulle forme in sé; la grammatica viene insegnata implicitamente piuttosto che esplicitamente; esso non valuta tutto quello che lo studente produce e fa un uso contenuto di messaggi di gratificazione quando lo studente ha scelto la risposta corretta o di rimprovero quando la risposta è sbagliata; possiede una certa flessibilità nell'accettare le risposte dello studente e cerca di stimolarlo nella produzione linguistica; usa quasi esclusivamente la L2 e crea un ambiente in cui sia naturale usarla; cerca di essere di stimolo, al lavoro individuale di autoapprendimento, e solo raramente anche a quello tra gruppi e dell'intera classe; propone attività che possono essere svolte solo con il computer e non in altro modo, cercando di sfruttarne al massimo le potenzialità. In numerosi esempi di CALL comunicativo nei quali vengono proposte attività di esercitazione delle abilità, il computer rimane ancora "colui che sa la risposta esatta", sostanzialmente il tutor del modello comportamentista ma, diversamente da questo, il processo di individuazione della risposta ha diversi percorsi, vari livelli di interazione e di controllo da parte dello studente. Oltre ad essere un tutor, il computer diventa uno stimolo.

Tipici di questo periodo sono i corsi di lingua su CD-ROM che però in molti casi non sono altro che trasposizioni su supporto digitale di contenuti che prima erano analogici: libro di testo, audio e video. Con questi prodotti si pone in evidenza l'autonomia dello studente, concetto che è causa di molti fraintendimenti, in quanto viene spesso confuso con l'autoapprendimento e quindi, anche per ragioni di mercato, si promettono meraviglie: basta comperare un corso di lingua multimediale su CD-Rom per imparare una lingua straniera. Comunque, benché l'enfasi sia sullo studente, il controllo è ancora in mano al computer e la comunicazione e l'interazione si definiscono nel rapporto uno a uno: studente-macchina. Conseguenza di questa prospettiva è il proliferare di aule multimediali che però, sebbene più potenti, assomigliano strutturalmente e metodologicamente ai laboratori audio-attivo-comparativi e vengono utilizzate come tali, replicandone la rigidità, anche fisica, e l'isolamento dell'alunno, lasciato in molti casi solo con la macchina-sostituto in un contesto come quello dell'aula che dovrebbe invece privilegiare l'interazione tra persone.

Possiamo riassumere le caratteristiche del software di matrice cognitivista-comunicativa in:

- il programma non impone solo sequenze grammaticali;
- il programma aiuta lo studente a trovare la risposta, dando suggerimenti;
- il controllo è trasferito, anche se in minima parte, anche allo studente, che sceglie tra vari percorsi possibili;
- lo studente può creare una sua personale esperienza di apprendimento;
- lo studente percepisce l'attività come motivante;
- lo studente vede il compito come nuovo;
- l'interazione è studente-macchina.

13.2.2.3 L'approccio costruttivista

L'approccio costruttivista costituisce un'integrazione rispetto al pragmatismo dell'approccio comunicativo e allo psicologismo di quello umanistico-affettivo, e basa i suoi principi sull'interazione sociale tra gli attori del processo didattico, studenti ed insegnanti. Secondo il costruttivismo la conoscenza è costruita attraverso lo scambio socio-culturale. I principi base sono:

- l'apprendimento è un processo attivo. Si ha apprendimento quando chi apprende viene messo in relazione con il mondo. Pertanto l'apprendimento non è accettazione passiva della conoscenza che esiste "da qualche parte" ma chi apprende costruisce il significato attraverso le sue esperienze;
- le persone imparano ad imparare mentre imparano i contenuti. L'apprendimento è costruzione di significato, ma anche costruzione di sistema. Quello che impariamo ci permette di dare più facilmente significato ad altre esperienze simili;
- si impara solo se si sono precedentemente costruite o si possiedono strutture di conoscenza su cui appoggiarsi. Cioè più conosciamo più possiamo imparare;
- la costruzione di conoscenza è un processo essenzialmente mentale, ma si debbono far svolgere attività che coinvolgano anche le altre facoltà e i sensi;
- l'apprendimento coinvolge il linguaggio: il linguaggio che usiamo influenza l'apprendimento. Le persone costruiscono conoscenza attraverso il dialogo e la comunicazione (anche con loro stessi). Il linguaggio e l'apprendimento sono strettamente legati;
- l'apprendimento è un'attività sociale: l'apprendimento è strettamente interconnesso alla qualità e quantità delle nostre relazioni con gli altri, gli insegnanti, i colleghi, gli esperti, la famiglia. Il dialogo, l'interazione, la collaborazione e la cooperazione sono aspetti integranti dell'apprendimento;
- l'apprendimento è situato e in contesto. Non impariamo fatti e teorie isolate separate dalla nostra vita quotidiana. Impariamo in relazione alle nostre conoscenze, alle nostre credenze, pregiudizi, paure;
- la motivazione non favorisce solamente l'apprendimento, ma ne è componente essenziale.

13.2.2.4 L'approccio costruttivista e la didattica della lingua

Nell'ambito della didattica della lingua l'approccio costruttivista può essere riassunto nei seguenti punti:

Orientato all'azione:

- apprendimento collaborativo e cooperativo;
- forme creative di lavoro in classe;
- apprendimento su progetti.

Centrato sullo studente:

- attento agli stili e alle strategie individuali;
- autonomia dell'apprendente.

Da' consapevolezza (*awareness*) dei processi:

- Consapevolezza nell'apprendimento;
- Consapevolezza linguistica;
- Consapevolezza interculturale.

Basato su un'esperienza linguistica totale (olistica):

- Orientata al contenuto in:
- un ambiente di apprendimento autentico e complesso

Nella didattica dell'italiano come lingua seconda tali principi diventano particolarmente significativi, in quanto il bambino immigrato non deve solo apprendere un uso strumentale della lingua italiana, ma partecipare socialmente e culturalmente; allo stesso modo, gli alunni italiani troveranno nel bambino straniero una fonte di ricchezza, confronto, stimolo.

13.2.2.5 Il computer nell'approccio costruttivista

Nell'approccio costruttivista l'uso delle tecnologie non può e non deve limitarsi al rapporto uomo-macchina, come nelle prospettive cognitive, ma deve soprattutto essere considerato come un facilitatore di comunicazione tra persone. Quindi, le tecnologie non debbono essere considerate come sussidi che possono sostituire in tutto o in parte l'insegnante, ma come risorse per sostenere l'apprendimento in un ambiente dove l'aspetto fondamentale è il lavoro collaborativo che si può svolgere con esse e attraverso esse e dove la conoscenza è distribuita anche in esse.

Quindi i computer diventano *tools* che permettono agli studenti di fare, di costruire, di imparare ad imparare, di dialogare, di essere creativi, di imparare con compiti autentici.

In un approccio di matrice costruttivista all'apprendimento/insegnamento linguistico quindi, il computer è visto come lo strumento che permette di realizzare ancora meglio i principi fondanti di questa prospettiva: sviluppo socio-culturale, dialogo, interazione e mediazione, integrazione in contesti reali ed autentici, fornendo agli apprendenti gli strumenti per acquisire le competenze per vivere e gestire la società dell'informazione e della comunicazione telematica in un'era di globalizzazione e quindi in una società interculturale. In una frase, lo studente non deve comunicare con il computer, ma comunicare con gli altri attori, grazie al computer. E' in questa logica che vengono messe in risalto, grazie allo sviluppo di Internet, le tecnologie telematiche che permettono l'incontro e lo scambio con altre lingue e altre culture.

13.2.2.6 Ambienti di apprendimento di matrice costruttivista

Importante diventa quindi definire che cosa si intende con ambiente di apprendimento tecnologico. Un ambiente di apprendimento è formato da:

- uno spazio fisico;
- un insieme di attori;
- un set di comportamenti concordati;
- una serie di regole o di vincoli definiti collaborativamente dagli attori;
- compiti e attività assegnate e concordate;
- un set di strumenti e di risorse.

Jonassen (1993) afferma che debbono essere considerate come linee guida per la costruzione di ambienti di insegnamento/apprendimento costruttivista le seguenti caratteristiche dell'apprendimento significativo:

- **Attivo:** gli apprendenti sono coinvolti dal processo di insegnamento nel processare informazioni e dove essi sono responsabili dei risultati. "Attraverso l'appartenenza a comunità di apprendistato, di gioco e di lavoro, gli apprendenti sviluppano abilità e competenze che condividono con coloro con i quali praticano tali abilità". In tali situazioni gli apprendenti manipolano gli oggetti e gli strumenti riflettendo su quello che hanno fatto.
- **Costruttivo:** Gli apprendenti costruiscono nuove conoscenze e le integrano con quelle che già possiedono. I modelli che costruiscono da semplici diventano mano a mano più complessi.
- **Collaborativo:** Gli apprendenti lavorano naturalmente in comunità , aiutandosi a vicenda e utilizzando le competenze e i contributi di tutti.
- **Intenzionale:** Gli ambienti di apprendimento debbono aiutare l'apprendente a raggiungere i propri obiettivi e a soddisfare i propri bisogni.
- **Complesso:** Il mondo e la realtà sono complessi. Se gli apprendenti non vengono abituati a risolvere problemi complessi e mal strutturati, svilupperanno una visione troppo semplificata della realtà.
- **Contestuale:** Dobbiamo insegnare e far sviluppare competenze da usare nella vita reale, fornire contesti utili e vari.
- **Conversazionale:** Come sappiamo, l'insegnamento/apprendimento è una attività sociale e un processo dialogico, di scambio con gli altri.
- **Riflessivo:** Agli apprendenti dovrebbe essere richiesto di riflettere su quello che stanno facendo, sulle decisioni che prendono, le strategie che usano e le risposte che trovano. Solo così potranno usare le competenze che hanno costruito (Jonassen, 1993,1999; Varisco, 1995, 2002).

13.2.2.7 Le tecnologie negli ambienti di apprendimento di matrice costruttivista

Anche le tecnologie dovrebbero essere utilizzate per realizzare queste caratteristiche dell'apprendimento/insegnamento significativo. L'uso di tecnologie deve facilitare la discussione, la condivisione e lo scambio di risorse, la realizzazione cooperativa di prodotti.

Gli usi più significativi e produttivi che la tecnologia può generare in chi apprende sono:

- la costruzione della conoscenza vs la sua riproduzione
- la conversazione vs la ricezione;
- l'articolazione vs la ripetizione;
- la collaborazione vs la competizione;
- la riflessione critica vs la prescrizione.

Dal punto di vista tecnologico un ambiente di apprendimento dovrebbe avere a disposizione:

- banche di informazione: libri, dizionari, enciclopedie, su carta ma anche e meglio su CD-ROM, e quindi le risorse diventano ipermediali. In questo senso, diventa indispensabile il collegamento a Internet, la più grossa risorsa di informazioni al momento disponibile;
- strumenti per l'elaborazione e la manipolazione di dati, testi, suoni ed immagini, quali i word processors, i programmi di grafica o ancora più specificamente programmi per la realizzazione di ipertesti, o altri *tools* specifici;
- strumenti di comunicazione: posta elettronica, forum telematici che permettono di contattare altre persone e di realizzare progetti condivisi.

Gli ambienti di apprendimento tecnologici non sono quindi le aule multimediali che, come dicevamo sopra, seppur tecnologicamente avanzate, non permettono un reale apprendimento significativo, ma piuttosto ambienti complessi quali le nostre aule dove accanto alle normali attrezzature si allestiscono isole tecnologiche, sempre a disposizione degli attori. L'efficacia di qualunque strumento tecnologico, non verrà quindi valutata in base alle sue potenzialità tecniche, ma piuttosto alla capacità dell'insegnante di utilizzarlo come risorsa in un ambiente di apprendimento significativo dove l'enfasi deve essere messa sulla realizzazione di un processo e non sulla consultazione di un prodotto.

13.2.3 Aspetti neurologici, psicologici e psicolinguistici

13.2.3.1 Bimodalità

Gli studi di neurolinguistica hanno dimostrato che i due emisferi del cervello umano sono specializzati e in ognuno esiste una predominanza di tipo di attività. Questa proprietà viene definita bimodalità.

Per la modalità destra, i tratti distintivi sono la comprensione del linguaggio metaforico, la percezione visiva, la memoria visiva, le attività intuitive, il pensiero divergente, la concretizzazione, la sintesi.

Per la modalità sinistra, il linguaggio, la memoria verbale, il significato denotativo, le attività intellettuali, il pensiero convergente, l'astrazione, l'analisi.

Guardando più da vicino le caratteristiche relative al linguaggio, i neurolinguisti affermano che la modalità destra si occupa della struttura prosodica, dell'intento espressivo della frase, del significato metaforico, dell'umorismo verbale. La modalità sinistra, invece, della fonologia, morfologia e sintassi, delle relazioni formali tra le parti di una frase, del significato letterale, delle varianti stilistiche.

Perché si abbia apprendimento duraturo, o nella terminologia di Krashen, acquisizione, entrambe le due modalità debbono essere stimolate.

Nello specifico glottodidattico ci sono tre principi che discendono dalla bimodalità:

La direzionalità: Le funzioni appartenenti alla modalità destra vengono prima delle funzioni appartenenti alla modalità sinistra: Si procede dal contesto al testo, dal plurisensoriale al monosensoriale, l'accostamento globale al testo viene sempre prima di ogni attività analitica sul testo stesso. Nei modelli operativi classici, quali l'Unità Didattica questa scansione viene esplicitata con la sequenza Globalità-Analisi-Sintesi.

La formalizzazione, intesa come analisi riflessa e sistematica di quanto viene mano a mano imparato, viene dopo e non prima dell'acquisizione globale.

L'affettività. La componente affettiva, associata all'emisfero destro, è fondamentale per un valido apprendimento. Le attività debbono essere quindi motivanti, gratificanti, coinvolgenti.

Si deduce in prima analisi che la multimedialità è potenzialmente in grado di operare ad un elevato livello di bimodalità, coinvolgendo simultaneamente:

- la percezione visiva, (immagini fisse e in movimento, caratteri speciali, grafica);
- la prosodia nell'ascolto di testi orali;
- i messaggi in senso stretto.

La multimedialità intesa come integrazione di linguaggi che attivano la percezione sia auditiva che visiva assicura quindi le condizioni per un migliore apprendimento.

Se le tecnologie vengono utilizzate per favorire l'apprendimento in contesti autentici, con compiti motivanti e complessi di costruzione di conoscenza, in un'ottica sociale di cooperazione e collaborazione, esse potenzialmente forniscono le condizioni migliori per l'apprendimento della lingua, infatti, i meccanismi di apprendimento vengono ulteriormente potenziati secondo una logica che non è solo additiva: l'uomo ricorda il 10% di ciò che vede, il 20% di ciò che ascolta, il 50% di ciò che vede e ascolta, l'80% di ciò che ascolta, vede e fa.

13.2.3.2 Le intelligenze multiple

Dal punto di vista delle teorie psicologiche e psicolinguistiche sull'apprendimento un altro fattore particolarmente importante è quello identificato dagli studi di Gardner sulle intelligenze multiple. Secondo lo studioso esistono 7 tipi di intelligenza:

- Linguistica
- Logico - matematica
- Spaziale
- Musicale
- Corporeo-cinestetica
- Interpersonale
- Intrapersonale

A queste si deve aggiungere l'intelligenza emotiva, cioè quello che viene definito sopra come affettività.

Secondo lo studioso ognuno di noi ha un tipo prevalente di intelligenza ma la forma più idonea di apprendimento è quella multi-percettiva.

E' necessario quindi che l'insegnante possa riconoscere nei suoi allievi i tipi di intelligenze predominanti e quindi possa preparare e proporre attività che siano emotivamente valide ma che soprattutto coinvolgano tutti i tipi di intelligenze. Ad esempio, nella formazione di gruppi di lavoro si dovrà porre particolare attenzione nel mettere insieme alunni con diversi tipi di intelligenze.

Dal punto di vista delle tecnologie, ancora una volta abbiamo nelle risorse tecnologiche le possibilità perché ognuno possa da un lato usare il suo tipo di intelligenza, dall'altro sviluppare un apprendimento percettivo. Ma perché questo sia vero è indispensabile che l'ambiente di apprendimento sia adeguato, cioè costruttivista e significativo.

13.2.3.3 Gli stili e le strategie di apprendimento

Un altro aspetto importante è quello che riguarda gli stili di apprendimento che possiamo definire come il modo con cui l'individuo apprende, cioè percepisce, concettualizza, organizza e successivamente richiama alla memoria le informazioni apprese. Anche in questo caso sono state fatte delle classificazioni: indipendenti dal campo, analitici, e dipendenti dal campo, olistici e sintetici, a loro volta suddivisi in passivi e attivi. L'intersezione identifica quattro tipi di studenti:

- indipendenti dal campo/passivi: conformisti;
- indipendenti dal campo/attivi: convergenti;
- dipendenti dal campo/passivi: concreti;
- dipendenti dal campo/attivi: comunicativi.

Ogni individuo presenta tratti più o meno sviluppati, tuttavia raramente ci si trova di fronte a studenti in cui un modello, uno stile di apprendimento sia totalizzante.

Ad ogni modo, saper riconoscere lo stile prevalente di apprendimento di uno studente può mettere l'insegnante in condizione di valutare come indirizzare il lavoro in classe (e prevedere quindi in quali attività lo studente potrà essere più in difficoltà).

Stili e intelligenze concorrono nel definire per ognuno diverse strategie di apprendimento cioè azioni e comportamenti che il discente usa per progredire nel proprio apprendimento. Tali strategie debbono essere sviluppate in forma cross-curricolare, dato che la finalità dell'apprendimento/insegnamento di tali strategie è quello di facilitare l'interiorizzazione, l'immagazzinamento, il recupero e l'uso delle conoscenze e consentono di puntare allo sviluppo dell'autonomia dello studente, intesa come intesa come dare ad ogni studente le capacità per sviluppare gli stili e applicare le strategie di apprendimento più adatte, anche in prospettiva di un *lifelong learning*.

Negli ambienti di apprendimento allestiti secondo un'ottica costruttivista, dove viene messa in risalto la prospettiva di imparare attraverso la risoluzione di problemi, la realizzazione di progetti o attività in forma cooperativa, collaborativa e socioculturale è possibile dare modo agli studenti di sviluppare stili e strategie di apprendimento adeguate ai loro bisogni.

L'uso glottodidattico dell'ipermedialità, grazie alla sua struttura interattiva che coinvolge allo stesso tempo più codici e canali di trasmissione, consente di assecondare contemporaneamente diversi stili e strategie di apprendimento.

Le tecnologie e gli ambienti di apprendimento significativo sembrano fornire le condizioni adeguate per dare modo agli studenti di adottare il proprio stile di apprendimento attraverso l'interattività, la multimedialità, la scelta di percorsi, l'operatività, la componente ludica, la possibilità di comunicare.

[Approfondimenti e attività.](#)

13.2.4 Gli strumenti

Dopo aver descritto nei paragrafi anteriori il quadro teorico e le implicazioni nell'apprendimento linguistico dell'uso delle tecnologie nella didattica delle lingue passiamo a presentare concretamente alcuni degli strumenti che possono essere utilizzati.

Come abbiamo affermato sopra non sono tanto le potenzialità tecnologiche che rendono efficace l'apprendimento, quanto le scelte metodologiche e quindi l'ambiente di apprendimento adeguato proposto dall'insegnante.

Le risorse possono essere divise in due grandi tipologie: risorse di conoscenze, cioè quegli strumenti, CD-ROM, enciclopedie, il Web, che possono essere utilizzate come fonte di conoscenze e quindi che richiedono competenze e abilità cognitive di individuazione e selezione, e risorse intese come *tools* per la realizzazione di processi e quindi per manipolare, creare attività e prodotti.

A queste si affiancano *tools* che possono essere utilizzati anche solo dall'insegnante per realizzare esercizi, ma anche attività linguistiche particolari.

Un discorso a parte meritano i corsi di lingua su CD, che come abbiamo detto sopra, dopo una stagione florida dal punto di vista del mercato, sono ormai stati quasi del tutto abbandonati in quanto rappresentano la realizzazione di quella prospettiva cognitivista che riteneva il computer come possibile sostituto dell'insegnante e quindi esperto che dà all'alunno tutto ciò che gli serve per apprendere una lingua, lo guida e lo corregge e che quindi presupponeva un rapporto esclusivo alunno-computer.

Vogliamo infatti ricordare che un approccio corretto all'uso delle tecnologie deve essere considerato quello che fa collaborare e cooperare gli alunni tra di loro e non certo quello che li isola. Le tecnologie devono quindi facilitare la comunicazione, lo scambio, i rapporti tra gli studenti e tra questi e l'insegnante. Ciò non esclude a priori che in particolari situazioni per scopi specifici e limitati, proposta dall'insegnante o autonomamente scelta dallo studente, non ci sia la possibilità di poter interagire con il computer, per esempio, in certi casi in cui si ravveda la necessità di potenziare o recuperare alcune debolezze dal punto di vista della competenza linguistica. In questo caso sta all'insegnante fare in modo che lo studente non si isoli o venga isolato, ma che questo momento rappresenti uno stimolo per tornare poi a lavorare in gruppo e socializzare. Tale presupposto è tanto più vero in contesti in cui si è in presenza di un alunno straniero immigrato che potrebbe essere tentato o peggio essere indotto ad isolarsi davanti ad un computer con la scusa che deve migliorare le sue competenze linguistiche. Se è vero che si impara soprattutto attraverso il contatto con gli altri e con l'aiuto dei pari e dei più esperti, e che soprattutto in questi casi l'uso della lingua serve proprio ad integrare culture diverse, una situazione di questo tipo sarebbe quanto di più deleterio dal punto di vista pedagogico.

13.2.4.1 Gli ipertesti

In un libro, un testo a stampa, le frasi, i paragrafi, le pagine e i capitoli in cui è suddiviso si susseguono in un ordine fisso, lineare e sequenziale determinato dall'autore e dalle stesse dimensioni fisiche del volume. L'autore ne determina la struttura permanente secondo una precisa organizzazione, una sequenza logica di documenti, uno stile personale e il lettore può seguire un solo percorso di lettura. La caratteristica dell'ipertesto è quella di interrompere la linearità. Un ipertesto permette infatti all'autore di organizzare le informazioni in forma non sequenziale, multidimensionale, e al lettore di saltare tra le varie porzioni di testo, costruendosi un personale percorso di lettura. L'ipertesto è composto di molti testi, di unità di informazione autonome e autosufficienti, che vengono definiti nodi; tali sottoinsiemi sono uniti tra loro da collegamenti, chiamati legami (*links*), che mettono in comunicazione un testo con un altro mediante associazioni e gerarchie. I legami sono rappresentati da parole chiave. Il testo acquista quindi una terza dimensione: oltre alla dimensione dell'orizzontalità e della verticalità acquista anche la dimensione della profondità e perde la sua fissità, diventando ogni volta un testo diverso in base alle scelte di percorso prodotte dal lettore. L'insieme dei nodi e dei *links* che formano l'ipertesto e le relazioni che l'autore stabilisce tra loro si definiscono come una mappa concettuale dell'ipertesto, cioè la sua struttura, che può essere di vari tipi: ad albero, gerarchico, o a rete. Le informazioni che riguardano un certo campo di conoscenze non si organizzano solamente in un testo linguistico: possono consistere anche in documenti sonori o visivi e in questo caso l'oggetto si definisce un ipermedia.

La logica ipertestuale e ipermediale ha pervaso l'organizzazione dei contenuti comprese in un prodotto tecnologico: ormai tutte le risorse su supporto informatico: enciclopedie, dizionari, libri elettronici, materiali di consultazione, sono organizzati come un ipermedia. Esistono ipertesti chiusi, cioè ipertesti che permettono al lettore di scegliere tra vari percorsi possibili anche se tanti, ma finiti, decisi da qualcun altro, come i materiali a cui abbiamo accennato, e ipertesti aperti cioè in continua espansione e cambiamento in cui in teoria sono possibili infiniti percorsi, o comunque non è possibile prevedere quali percorsi possono essere seguiti. L'ipermedia aperto per definizione è il Web, cioè la rete di informazioni ipermediali disponibile tramite Internet.

Dal punto di vista dell'educazione linguistica, gli obiettivi educativi possono essere strettamente linguistici: di sviluppo delle abilità e tecniche di lettura, di comprensione di registri diversi, uso della lingua autentica; culturali: attraverso l'identificazione degli eventuali elementi culturali, delle immagini, dei video, dei contenuti stessi; educativi: interpretazione dei significati, sviluppo dell'autonomia attraverso le scelte di percorso, atteggiamento attivo nei confronti del contenuto.

In un'ottica costruttivista il discorso sull'ipermedia come risorsa educativa si sposta dalla sua consultazione alla sua realizzazione. Nel processo conoscitivo di costruzione di un ipermedia l'allievo viene coinvolto in un processo creativo, in prima persona, e gli vengono posti compiti tipici del problem solving: individuazione dei contenuti e delle fonti, identificazione dei dati rilevanti, scelta delle immagini e dei suoni, creazione della mappa ipertestuale, realizzazione del prodotto finale. Tale processo per la sua complessità e anche per motivi pedagogici non può certo essere svolto da soli ma in un contesto di dialogo con gli altri, di negoziazione del significato, di distribuzione dei compiti, in collaborazione e cooperazione con gli altri in cui ognuno mette in gioco le proprie intelligenze, i propri stili, le proprie strategie ma per raggiungere un fine comune.

Diventa evidente come in questo caso anche chi potrebbe essere o considerarsi emarginato, possa interagire e collaborare con gli altri, dando il proprio significativo contributo. In questo processo il docente diventa guida, supporto, consigliere.

13.2.4.1.1 Come realizzare un ipertesto

Dal punto di vista tecnico è facilissimo creare un ipermedia. Così come con i sistemi autore, esistono ormai *tools* che facilitano enormemente il lavoro di realizzazione. Front-Page, Netscape Composer, sono strumenti che permettono a chiunque, senza competenze informatiche, di realizzare un ipermedia anche di buon livello. La difficoltà di realizzare un ipermedia non sta nei problemi tecnici ma nella sua progettazione e realizzazione.

Vediamo quali sono alcuni dei punti qualificanti, identificati da una scheda del progetto "Telecomunicando" (MPI, STET, 2000), per progettare e realizzare un ipertesto.

Fasi di progettazione:

1. individuazione dell'argomento di studio stimolo attraverso:
visita, foto, parola significativa, brano musicale, piece teatrale, curiosità, mostre o eventi, ecc.;
2. individuazione dei percorsi di lavoro attraverso:
Brain-storming, aspetti specifici disciplinari, unità informative;
3. story-board come prima ipotesi di collegamento tra i percorsi (realizzato in forma cartacea o con l'ausilio di nastri e cartoncini al fine di creare la "ragnatela" dell'ipertesto, la sua mappa concettuale);
4. individuazione dei materiali necessari alla realizzazione dell'ipertesto: interviste, fotografie, testi, filmati, immagini, libri, documenti,
5. distribuzione de compiti specifici all'interno del gruppo, del gruppo classe, o interclasse. Valorizzare le competenze di ognuno;
6. creazione dell'interfaccia grafica;
7. archiviazione dei dati e dell'informazione;
8. discussione e revisione dello story board alla luce dei materiali acquisiti;
9. realizzazione dei collegamenti tra le varie pagine (nodi).

Criteri di realizzazione:

1. Motivare chiaramente il perché della scelta: Rendere esplicite le valenze formative.
2. Valutare le risorse disponibili della scuola: Hardware, software, atteggiamento di colleghi e studenti.
3. Se si intende progettare l'interfaccia grafica, stabilire subito quella che sarà comune a tutte le pagine. Evitare salti di schermata improvvisi e ingiustificati.
4. Usare criteri grafici, di distribuzione standard del materiale sullo schermo, quali pulsanti, indici, caratteri.
5. Individuare bene lo spazio di elaborazione riservato agli alunni ed il tipo di materiale che dovranno inserire.
6. Evitare di riprodurre il modello del libro stampato o sfoglia-pagina, cioè una sequenza di videate a scorrimento.
7. Dare più risalto alle immagini anziché ai testi.
8. Non usare mai testi lunghi. La lunghezza della pagina non deve superare quella della grandezza dello schermo.
9. Non stabilire collegamenti troppo in profondità. Dare modo di recuperare facilmente il punto da cui si è partiti.
10. Fissare dei criteri chiari per:
 - a. Le parole calde dei testi
 - b. L'uso di animazioni o sequenze video rispetto alle immagini statiche
 - c. L'uso dei suoni rispetto al testo scritto.

Come possiamo quindi notare la difficoltà di fare un ipertesto non sta certo nella fase tecnologica, ma piuttosto in quella progettuale. Questa diventa però una sfida entusiasmante per il docente e per gli studenti.

Un altro [schema](#) tipico di un lavoro di progettazione e realizzazione dell'ipertesto è quello descritto da (Flamini e Carboni, 2000 p. 91)

[Attività](#)

[Approfondimenti](#)

13.2.4.2 I sistemi autore

I sistemi autore

I sistemi autore sono un ambiente di sviluppo di attività didattiche che permette all'insegnante di concentrarsi sulla pianificazione e sulla progettazione, lasciando al sistema stesso la realizzazione della parte più strettamente informatica di scrittura del programma. Essi guidano passo passo l'insegnante nella realizzazione delle attività attraverso delle strutture predefinite lasciandogli solo l'incombenza di riempirle di contenuti che possono essere multimediali.

I materiali così ottenuti possono essere messi a disposizione degli studenti sia in classe, che sul PC di casa, che usufruibili sul Web.

Anche e soprattutto per un valido uso dei sistemi autore si deve parlare principalmente di competenza metodologica e non di competenza tecnologica da parte dell'insegnante. Infatti egli deve saper progettare e pianificare l'intervento formativo, cioè la tipologia di esercizio, il contenuto, il momento di erogazione focalizzandosi su questi aspetti piuttosto che su quello tecnologici.

Con lo sviluppo delle tecnologie multimediali per la didattica, ne sono ormai disponibili molti, dai più semplici ai più complessi, e quindi con molte funzioni, ma tutti comunque facili da usare.

Ne descriviamo sommariamente uno, rinviando alla scheda 24 per ulteriori approfondimenti.

Hot Potatoes è un *software* che permette di creare esercizi con diverse tecniche didattiche: scelta multipla, *matching*, *cloze* e riempimento, cruciverba, *short answer*, riordino.

E' possibile inoltre inserire *links*, immagini, fotografie e video, suoni, testi di varia lunghezza. Ogni item prevede la possibilità di inserire suggerimenti per la risposta o *feedback*, possibilità estremamente utili in un *software* didattico. Inoltre, Hot Potatoes permette di calcolare automaticamente il punteggio ottenuto dallo studente.

Come tutti i sistemi autore, Hot Potatoes è composto di una parte "autore", con la quale si creano gli esercizi, e una parte "studente" che viene creata per somministrarli. Quest'ultima è compatibile con tutti i browser e quindi può essere messa anche in rete.

Il software si può scaricare direttamente e gratuitamente dal sito <http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>.

E' solo necessario registrarsi per poter ricevere una chiave da inserire nel programma per sfruttarlo appieno.

[Approfondimenti e attività](#)

13.2.4.3 Internet

Per quanto riguarda Internet si è ormai detto tutto e il contrario di tutto. Il Web deve essere considerato come una risorsa di materiali, anzi è attualmente la più grande risorsa di materiali disponibili in maniera relativamente facile. Infatti, il problema del Web è quello di riuscire a trovare effettivamente quello che serve. La difficoltà è dovuta alla enorme massa di contenuti disponibili e alla validità di ciò che si trova. Ma questo problema è comune per tutte le ricerche di risorse che si fanno, indipendentemente dal supporto in cui sono messe. Si pensi ad esempio di entrare in una enorme libreria o biblioteca. E' vero che in questi casi i materiali contenuti sono stati sottoposti ad un primo filtro, cioè qualcuno li ha scelti, ma non è detto che riusciremo a trovare quello che ci serve al primo colpo, anzi è molto probabile che dovremo scartare molte cose prima di individuare la risorsa utile. A che cosa ci affidiamo? A consigli di esperti, a citazioni bibliografiche, alle nostre competenze, a strategie che abbiamo affinato nel tempo. Lo stesso si può fare con il materiale presente sul Web. In questo caso abbiamo in più l'aiuto fornito dai motori di ricerca, che possono rappresentare, se ben usati, un primo filtro utile per la selezione del materiale. Ma sono ormai sempre più le bibliografie web (o webliografie) indicate da esperti, studiosi, portali dedicati alla didattica o riviste prestigiose. Il Web quindi può rappresentare una risorsa preziosissima per l'insegnante. Il problema assume però una particolare rilevanza quando a navigare nel Web sono gli studenti stessi. In questo caso il rischio è duplice: da un lato che essi non abbiano le competenze necessarie per selezionare il materiale effettivamente utile o valido, dall'altra che si perdano nell'iperspazio incontrando contenuti certamente non adeguati alla loro età.

Esistono varie possibilità anche tecniche per impedire la libera navigazione in Internet, ma sono possibili solo ai gestori dei sistemi di accesso. All'insegnante spetta cercare di controllare o aiutare gli studenti ad una ricerca fruttuosa e senza pericoli. Innanzitutto, deve sviluppare in loro le competenze necessarie per fare una ricerca. Competenze sull'uso dei motori di ricerca, tecniche, ma anche come interrogarlo, quindi la scelta di parole chiave pertinenti, la formulazione di stringhe di interrogazione accurate e valide. Competenze nella lettura di tipo esplorativo, selettivo, cursorio, integrale, critico. Fare una prima selezione delle risorse utili e proporre agli studenti di scegliere solo tra quelle. In questi casi si evita anche il sovraccarico cognitivo dovuto alla ricerca in tutta la rete.

13.2.4.4 La comunicazione online

I principi che caratterizzano un ambiente di apprendimento costruttivista si applicano anche agli ambienti virtuali, ma solamente negli ultimi anni, la prospettiva costruttivista socioculturale ha avuto modo di utilizzare la tecnologia in questo senso. Da quando i computer non sono più solo strumenti di informazione, ma, e soprattutto, di comunicazione. Ci si è spostati da una logica di interazione *con* il computer ad una di interazione con altre persone *via* computer. L'enfasi viene messa sull'interazione, attraverso il dialogo, in comunità autentiche anche se virtuali. (Warschauer, 2000).

Lo sviluppo delle reti di comunicazione digitale, della Comunicazione Mediata dal Computer (CMC) e di Internet fanno diventare il computer uno strumento che facilita sia il contatto con altri che l'individuazione di risorse. Le possibilità offerte dalla CMC sono di comunicazione sia *uno a uno* che *uno a molti* che *molti a molti*, in forma sincrona, e in forma asincrona, permettendo quindi, la creazione di comunità di apprendimento e di pratica fatte di studenti e docenti. Internet come metafora della rete è diventato un ipermedia aperto, in continua espansione, che offre potenzialmente infinite possibilità di reperimento, di organizzazione, di strutturazione e presentazione di risorse e quindi di scelta di percorsi possibili. Queste possibilità integrate rappresentano un potenziale enorme per l'apprendimento/insegnamento linguistico. Le nuove tecnologie non sono solo al servizio dei nuovi paradigmi per la didattica delle lingue, ma anche possono servire per modellare tali paradigmi. La tecnologia non può quindi essere considerata neutra, ma avendo permeato la società globale, ci costringe non solo a pensare ad un suo uso per la didattica delle lingue, ma anche al ruolo dell'insegnamento/apprendimento linguistico nella società digitale.

13.2.4.5 WebQuest

L'ambiente WebQuest si può definire come un ambiente costruttivista di apprendimento basato sull'uso estensivo di Internet e di altre risorse off line in grado di mettere gli allievi nelle migliori condizioni per apprendere conoscenze ed acquisire competenze con strategie di lavoro cooperativo e di *problem solving*.

L'allievo viene guidato attraverso un percorso strutturato ad eseguire delle attività definite dall'insegnante in riferimento a risorse definite. In questo caso quindi gli studenti avranno solamente un numero finito di risorse on-line e off-line disponibili, selezionate e controllate dall'insegnante.

Le procedure che costituiscono questa particolare attività sono:

- l'**introduzione** che individua il quadro di riferimento dell'ambiente formativo e determina le motivazioni ad intraprenderne il percorso;
- i **compiti** (*task*) che gli studenti debbono eseguire;
- il **percorso-processo** che l'allievo deve seguire per realizzare il compito previsto;
- eventualmente una **guida** (*scaffolding*) che contiene tutti quegli elementi utili ad organizzare e a guidare lo svolgimento dei compiti affidati all'allievo in modo da rendere più produttivo il percorso di apprendimento;
- le **risorse** che sono necessarie per completare il compito in precedenza descritto;
- la **valutazione**: imparare ad autovalutarsi attraverso schede che dovrà compilare e/o a prendere conoscenza dei parametri sui quali sarà valutato;
- la **conclusione** che invita l'allievo a riflettere su cosa ha appreso in termini di conoscenze e competenze e a riprovare la stessa esperienza di apprendimento in altri contesti.

[Approfondimenti e attività](#)

13.2.5 La valutazione dei materiali *software*

Tutti gli insegnanti possiedono le competenze per valutare i materiali didattici che poi adotteranno nel loro insegnamento. Non esiste una definita standardizzazione dei parametri; questi sono anzi sostanzialmente soggettivi, legati soprattutto all'esperienza dell'insegnante stesso: egli può scegliere, ad esempio, un libro di testo perché corrisponde all'approccio o al metodo adottato, perché i contenuti corrispondono ai bisogni degli studenti, fino ad arrivare ad aspetti all'apparenza più banali, quali l'impostazione grafica, la maneggevolezza o il costo. Tutti questi parametri rientrano tra i criteri di valutazione anche del software didattico, ma non sono sufficienti a darne un giudizio esauriente; a questi se ne devono aggiungere altri, centrati sulla specificità del mezzo.

Per quanto riguarda l'editoria multimediale, l'esperienza ci ha convinto che per garantirne la qualità c'è bisogno di un maggiore coinvolgimento degli insegnanti e degli esperti di glottodidattica nella produzione di software. Valutare e monitorare i prodotti sono passaggi obbligati per migliorare l'efficacia delle nuove tecnologie; intendiamo dire che la fissazione di criteri oggettivi e generalizzati di valutazione è essenziale tanto per chi produce e commercializza *software* quanto per chi lo usa.

Da ricercatori e istituzioni sono state avanzate proposte per la definizione di standard. Il vantaggio è scontato sia dal punto di vista pratico, in quanto verrebbe creata in breve una banca dati valutativa del *software* a cui tutti potrebbero far riferimento, sia dal punto di vista qualitativo, in quanto si avrebbe un modello di cui gli stessi produttori di *software* didattico dovrebbero tenere conto.

I fattori da prendere in considerazione per l'adozione di un prodotto piuttosto che un altro sono numerosi. Un'analisi dei bisogni, in vari punti simile a quella occorrente per qualunque sussidio didattico, può aiutare a delimitare il campo di indagine. L'età degli studenti innanzitutto, il tipo di ambiente di apprendimento che verrà scelto, in autoapprendimento con o senza intervento dell'insegnante, oppure in classe), le competenze tecnologiche dell'insegnante, il tipo di *hardware* su cui quest'ultimo può contare e se sia coperto da assistenza tecnica, l'investimento economico che si può sostenere, ecc. Dopo un tale tipo di analisi si può scendere in dettaglio nella definizione dei criteri, i quali possono essere suddivisi in due principali categorie: valutazione degli aspetti tecnologici e valutazione degli aspetti metodologici, anche se la distinzione non può essere netta: le caratteristiche tecnologiche possono infatti influenzare notevolmente quelle metodologiche e viceversa. Restano infine di primaria necessità la presa in considerazione delle strategie di insegnamento e apprendimento e l'integrazione nel curriculum.

13.2.5.1 Le schede di valutazione

Esistono delle schede per la valutazione del software didattico. I tipi principali sono i seguenti: scheda di valutazione con risposte a domande sì/no (del tipo "esiste un manuale di istruzioni?"), oppure schede che richiedono una risposta più elaborata e descrittiva (del tipo "quali sono gli obiettivi linguistici che si prefigge?") o anche schede con una serie di parametri a cui si deve attribuire un punteggio; ad esempio "documentazione tecnica: dare un punteggio da 1 a 5". Alcune schede propongono anche un coinvolgimento degli studenti nella valutazione del materiale.

Per quanto riguarda gli aspetti tecnologici, va valutata l'*adeguatezza dell'hardware* e ciò vuol dire che il software da adottare dovrà essere dimensionato all'hardware in termini sia di capacità sia di velocità di esecuzione. Se l'hardware non è adeguato, il software non funzionerà, oppure verrà utilizzato solo parzialmente o, più in generale, con tempi di attesa e di esecuzione talmente lunghi da ridurre gravemente l'efficacia didattica.

Un altro criterio è la *facilità d'uso*. Questi software didattici devono poter essere utilizzati da tutti, indipendentemente dalle conoscenze informatiche, per cui la facilità di installazione, di configurazione e d'uso sono da ritenersi fattori essenziali. L'interfaccia dovrà risultare amichevole, con menu semplici e concisi, con icone chiare, facili da ricordare; la presentazione dei contenuti sullo schermo dovrà essere semplice, ben distribuita, con colori e grafica accattivanti e con densità di testo scritto piuttosto contenuta. Lo studente non può perdersi nella navigazione, ma al contrario muoversi facilmente tra le varie parti del programma, uscire e rientrare senza perdere il lavoro fatto; non deve insomma essere distratto da manovre laboriose per svolgere le attività.

Lo spazio deve essere ben distribuito sullo schermo ed il significato delle icone, accompagnate da un titolo, intelligibile e preciso. Certe volte, anche l'inserimento di una musica che si avvia ad ogni scelta o cambio di operazione, nonostante le prime volte questo possa risultare un buon artificio per occupare i tempi morti di attesa, alla lunga diventa stancante.

L'abuso di suoni, immagini e animazioni didatticamente superflue può risultare distraente per l'allievo e quindi controproducente. Ciò vale anche per l'interattività sia essa orale o scritta, legata al riconoscimento della voce o del testo. Nel caso vengano impiegate forme di riconoscimento vocale, ci si deve assicurare che esso funzioni perfettamente, in quanto, se a prima vista l'esercizio può essere interessante e motivante se per questioni tecniche il riconoscitore non funziona bene il risultato è a volte frustrante per lo studente, che non riesce a capire come correggersi. L'adozione di riconoscitori vocali per il software didattico è comunque ancora agli inizi, anche se si prevede che in poco tempo diventeranno più affidabili.

I criteri di valutazione dei contenuti del software didattico è comune per molti aspetti a quella che si fa per altri sussidi. Innanzitutto l'*impianto metodologico* del software deve risultare coerente con quello adottato dall'insegnante. Gli obiettivi didattici devono apparire chiari, realmente raggiungibili, e integrarsi con sillabo e curriculum. I *materiali linguistici* devono inoltre essere vari, motivanti, e la dosatura di materiali scritti, audio e video, ben bilanciata. Occorre anche verificare se sono adeguatamente trattate tutte le abilità oppure se la prevalenza di una di esse ha una qualche giustificazione didattica. E' scontato, infine, che non ci si può limitare ad un apprendimento strumentale, e che pertanto vanno presi in considerazione anche la dimensione interculturale e gli *elementi di cultura e civiltà*; in esso contenuti. Si aggiunga che le attività previste devono risultare variate, motivanti, ben strutturate.

Se il corso è utilizzabile in situazioni di autoapprendimento un criterio importante da verificare è che alle prestazioni linguistiche dello studente segua sempre un *feedback* appropriato: che sia prevista, ad esempio, una scala di accettabilità delle risposte agli esercizi e delle risposte alternative. E' altresì importante che all'insegnante risulti possibile inserire feedback individualizzati per gli allievi e programmare una fruizione personalizzata da parte dello studente.

Lo studente deve essere messo in grado di controllare il proprio apprendimento mediante forme di autovalutazione. Allorché viene utilizzato in classe, il software deve incoraggiare la comunicazione interpersonale tra gli allievi e incentivare il lavoro collaborativo. Il software deve comunque essere

flessibile, adattarsi ai ritmi, agli stili, alle capacità sia degli studenti sia degli insegnanti. Tra gli aspetti più importanti della valutazione di un software didattico ci sono il *ruolo* e la *validità*; che esso presenta nel rendere più efficace il processo di acquisizione-apprendimento. Il computer, in particolare, deve essere complementare, integrarsi cioè con altri sussidi glottotecnologici.

Questi sono solo alcuni aspetti, peraltro molto sintetici, che occorre prendere in considerazione nel valutare un software didattico. L'uso di tali criteri è da consigliare in quanto essi vanno nel senso della oggettivazione di certi parametri, il che evita di lasciarsi influenzare da altri troppo personali. L'impostazione di una scheda di valutazione è un processo in continuo divenire, dipendente dalla disponibilità di nuove tecnologie, dall'adozione di nuovi approcci o anche da esigenze personali dell'insegnante che può aggiungere criteri non previsti o dare un peso diverso a quelli esistenti, fino al punto di ottenere uno strumento di valutazione corrispondente ai propri bisogni.

Esempio di [scheda di valutazione del software](#)

Anche per la selezione dei materiali sul web possono essere utili schede di valutazione dei siti o dei materiali trovati dal punto di vista linguistico. Anche in questo caso l'insegnante dovrà trovare la giusta calibratura personale, ma può essere utile una scheda simile a quella riportata nella scheda:

Esempio di [scheda di valutazione dei siti o delle pagine web](#)

[Attività e Approfondimenti](#)

13.2.6 Siti utili per la didattica dell'italiano

Nella scheda sono presenti numerosi siti utili per chi insegna italiano come lingua straniera.

Non pretende certo di essere esaustiva, ma solo un primo stimolo.

Numerosi altri siti specifici per la didattica dell'italiano L2 e delle problematiche ad essa collegate si trovano nel sito del Progetto ALIAS: <http://venus.unive.it/aliasve/index.php>

[Siti utili](#)

13.2.7 Cinema, intercultura e didattica

Un genere di programma video che viene spesso (a torto o a ragione) privilegiato dagli insegnanti di lingua è il **film**, che è considerato di per sé più appassionante e motivante per gli allievi rispetto, per esempio, a un notiziario del telegiornale, oppure più nobile rispetto ad uno spot pubblicitario. Al contrario, da un punto di vista strettamente pedagogico e linguistico, non sempre queste considerazioni trovano conferma nella realtà, tanto che non è raro imbattersi in film mortalmente noiosi e senz'altro meno artistici, per esempio, di certe pubblicità televisive. Inoltre è impossibile introdurre regolarmente nella lezione la proiezione di un intero film (della durata di una o più ore) e quindi bisogna di solito scegliere se mostrare l'opera per intero, accontentandoci di una comprensione globale, oppure selezionare una breve porzione (dalla sequenza di pochi secondi ad una di un massimo di 5-10 minuti) per poter lavorare intensivamente sulla lingua / cultura.

Ci sono innumerevoli opportunità di sfruttamento linguistico di sequenze selezionate da film più o meno famosi.

Occorre sempre fornire, indipendentemente dall'età dei nostri studenti, strumenti critici per analizzare il testo filmico, per non generalizzare, cadere nello stereotipo, quindi variare i film e gli ambienti sociali e culturali che mettono in scena.

Perché usare il cinema?

Per il valore in quanto tecnologia didattica.

Per i principi metodologici che sono alla base dell'impiego di materiali audiovisivi per fini glottodidattici.

Per il tipo di parlato (più lento e comprensibile di quello reale) e per presentare differenti varietà di lingua.

Per gli aspetti extralinguistici (gesti, immagini di luoghi e situazioni, colori ecc.).

Per presentare la Cultura / cultura e la storia italiane.

Esistono però al momento rari casi di [film già didattizzati](#), la normativa italiana in fatto di diritti di autore blocca la pubblicazione di materiali di questo tipo anche se circolano vari materiali grigi (si vedano quelli prodotti dall'Università per Stranieri di Siena). L'insegnante deve quindi scegliere ed elaborare pedagogicamente i film che vuole utilizzare, lavoro non facile e che richiede molto tempo e certe competenze: al fine di facilitare questa attività sono state predisposte griglie di analisi e stanno per essere pubblicati alcuni [materiali di orientamento](#).

Per raccogliere informazioni, immagini e spezzoni da film si possono utilizzare i numerosi siti consultabili su Internet di cui si fornisce un primo [elenco a scopo esemplificativo](#).

13.3. La produzione di materiali didattici

13.3.1 L'*input* linguistico

Ci soffermiamo in questo paragrafo sull'*input* linguistico al quale sono direttamente legate le abilità coinvolte, ma poiché l'insegnamento della lingua è multisillabico (nel senso che cura più settori della conoscenza e non soltanto quello grammaticale) ne consegue anche una attenzione a livello di elementi extralinguistici che accompagnano il testo linguistico, all'approccio a spirale che implica il riutilizzo in differenti contesti e situazioni degli elementi introdotti o la ripresentazione di quelli già appresi o in corso di apprendimento.

L'*input* linguistico è di vari tipi: innanzi tutto è quello adottato dall'insegnante nelle interazioni quotidiane di classe, che viene reso comprensibile da un processo di negoziazione (->ruolo dell'interazione nello sviluppo dell'interlingua cfr. Ciliberti 1996 capitolo III); in secondo luogo è quello dei compagni italiani, poi è anche quello dei testi usati in classe, portati dall'insegnante o dagli studenti.

Ma un importante *input* linguistico al quale generalmente si presta poca attenzione è anche quello della consegna, che devono essere chiare, non contenere aspetti metalinguistici (a meno che non si ponga l'attenzione su di essi), familiari.

Il rapporto è bidirezionale: l'insegnante fornisce l'*input* linguistico e lo studente elabora il campione. La scelta dell'insegnante di fornire l'*input* linguistico attraverso uno o più codici è correlata alla consapevolezza delle specificità delle diverse modalità percettive e dei processi di elaborazione e [memorizzazione delle informazioni](#).

In sintesi la variazione dell'*input* è data anche dal tipo di lingua e di testo:

a. tipo di lingua

- 1) lingua dell'insegnante
- 2) lingua degli alunni italiani
- 3) lingua di nativi esterni al gruppo classe (registrazione e dal vivo)
- 4) gradazione da parlato - parlato a parlato – scritto
- 5) interlingue degli alunni stranieri;

b. tipi di testi più frequenti

- 1) pragmatico - transazionali (scambio di saluti, presentazioni)
- 2) espositivi (spiegazione, illustrazione di fatti, opinioni)
- 3) regolativi (istruzioni);

c. tipi di enunciati più usati in lingua comune

- 1) interrogativi
- 2) imperativi
- 3) dichiarativi.

13.3.2 Criteri di gestione dei testi

Un buon libro di testo con un cattivo insegnante non garantisce una corretta azione didattica mentre un cattivo testo può essere migliorato da un buon insegnante: è dunque importante la formazione dell'insegnante e la sua coscienza di come si gestiscono i testi da un punto di vista glottodidattico, di conseguenza fare ricorso ampiamente alle glottotecnologie.

Il testo, e non la parola o la frase, è l'unità minima dotata di significato, dunque qualsiasi testo deve essere impiegato unitamente al cotesto e al contesto che ne sono parte costitutiva.

La nozione di testo - nozione anche intuitiva, ricavabile dalla nostra competenza linguistica - rimanda ad una qualsiasi unità linguistica coerente, coesa ed adeguata al contesto in cui viene prodotta, e ciò indipendentemente dalla sua lunghezza (un testo può consistere anche in una sola parola), dalla sua natura di monologo o di dialogo, dal fatto che sia orale oppure scritta.

A livello superficiale un testo si articola in unità di complessità crescente: frasi, periodi, capoversi, paragrafi, capitoli, ecc. Oltre a relazioni semantiche e pragmatiche vi sono meccanismi grammaticali e sintattici che collegano queste unità: si pensi ad esempio all'uso delle virgole e dei punti e virgola nelle enumerazioni; ai legami di subordinazione tra frasi; oppure alle regole della *consecutio temporum*, per cui il modo e il tempo verbali rispondono non solo ad un uso referenziale (di trasposizione dell'ordine temporale fattuale), ma anche ai vincoli imposti dalle realizzazioni linguistiche di tale ordine che compaiono nel testo. Dunque nella semplificazione e riduzione di un testo a scopi didattici si avrà cura di non compromettere il carattere stesso del testo.

I testi di studio contengono:

- eterogeneità di tipi di discorso (argomentazioni, definizioni, descrizioni ecc.);
- complessità di strutture linguistiche e densità informativa;
- impostazioni grafiche che non sempre facilitano l'individuazione di unità informative (assenza di paragrafi, impaginazione "piena", monocolori ecc.).

Per la comprensione dei testi di studio occorrono invece: semplificazione del testo, comprensione e appropriazione dei concetti, riformulazione e uso della lingua "decontestualizzata".

L'insegnante, in quanto "facilitatore" avrà quindi cura di:

- fornire dei contesti significativi in modo che lo studente possa "ancorare" i contenuti dei materiali a schemi mentali e a riferimenti conosciuti o familiari;
- ricorrere a referenti concreti che stimolino diversi canali sensoriali: fotografie, immagini, schemi, ecc. di modo che l'*input* linguistico sia associato alla percezione visiva, all'osservazione, all'azione;
- mediare la complessità, a livello orale, sia dal punto di vista formale che funzionale con articolazione, pronuncia, vocabolario, struttura sintattica ecc. controllate e con forme di incoraggiamento, conferme, ripetizioni dei concetti, ricorrendo alla ridondanza.

13.3.2.1 Criteri di selezione dei testi a fini didattici

Nell'ultima versione del *Quadro comune europeo* per le lingue (si veda il modulo 9) si ha una frattura tra le precedenti impostazioni del documento e degli altri lavori del Consiglio proprio sul concetto di testo, che viene usato "senza qualificazioni" (cfr. Vedovelli 2002).

Per la selezione si possono concepire due maniere di procedere:

- si parte da un largo **corpus di testi**, a partire dai quali si stabilisce una serie di **tratti linguistici distintivi** che ricorrono in maniera regolare (per esempio l'utilizzazione frequente del passivo, del soggetto in prima persona, l'impiego di modalizzatori o di forme impersonali ecc.);
- si parte da **presupposti teorici**, basandosi sui differenti modelli di comunicazione. Per esempio, ci si domanderà quali sono gli "universali di discorso" cioè i contesti di produzione del testo (universo giuridico, economico, scientifico ecc.) o ancora quali sono le condizioni di produzione sociali. Si può partire ugualmente da una tipologia ereditata dalla retorica: si è in presenza di un testo narrativo, descrittivo, argomentativo, regolativo?

Ben inteso, la maggior parte dei testi è eterogenea e appartiene a due o più categorie. La questione è dunque di comprendere come si combinano queste differenti componenti all'interno dello stesso testo.

Se si adotta soltanto il criterio della **autenticità** con quali criteri dobbiamo scegliere i testi per la didattica? Secondo quali modelli si mettono in relazione gli obiettivi comunicativi dei testi e quelli dell'apprendimento?

Il criterio dell'autenticità per lungo tempo ha messo in ombra altri criteri di scelta dei testi come il controllo adeguato dell'*input* linguistico e comunicativo mentre invece tale scelta deve tenere conto di tutti i criteri di testualità: complessità, tipo di testo, struttura del discorso, aspetto fisico, lunghezza, importanza per l'apprendente.

Il criterio della tipologia testuale: esistono dei tratti formali, di contenuto e di funzione che fanno parte di quel tipo di testo indipendentemente dalla lingua e cultura nella quale si realizza, almeno per il tipo narrativo, descrittivo e argomentativo in quanto modalità fondamentali della cognizione. Di conseguenza lo studente, se alfabetizzato almeno in parte, ritrova in italiano quel tipo di testo che già "conosce" nella propria lingua e cultura e quindi si crea delle aspettative quando si confronta con quel tipo attivando la sua conoscenza enciclopedica. Esistono poi differenziazioni in generi testuali dipendenti dalle condizioni storico-culturali di una certa comunità e quindi variabili da situazione linguistico-culturale a situazione (fattori intralinguistici e extralinguistici). Dunque occorre tenere presente il grado di familiarità dell'apprendente con il tema del testo, i suoi bisogni e motivazioni.

Il criterio della fisicità

- **Presentazione**: innanzi tutto riguarda i testi scritti e parlati e ciò che comportano nella gestione e formulazione dell'informazione, gli elementi di distorsione e interferenza (soprattutto per il parlato), la presenza di sottotitoli, evidenziazioni, *link* ecc.
- **Lunghezza del testo**: elemento più formale che di contenuto, legato anche al fattore della memoria (cfr. Cardona 2001); un testo lungo richiede maggiore processazione e impegno di memoria benché la difficoltà di comprensione dipenda molto anche dalla sua densità informativa e dalla ridondanza.
- **Importanza per l'apprendente**: cioè la motivazione e l'interesse personale verso il contenuto.

13.3.3 Uso didattico dell'immagine

Gli insegnanti, che sono più sensibili ai problemi didattici, utilizzano già da tempo le immagini nei loro corsi, portano in classe riviste e giornali e lavorano molto, per esempio, sulla pubblicità, sugli opuscoli turistici, sulle fotografie, in alcuni casi utilizzano questi materiali anche per la verifica al posto dei questionari o come *input* per attività di test.

Anche saper costruire testi che integrano immagine e lingua è una abilità fondamentale: una delle pratiche più affermate è quella di far inventare pubblicità ritagliando immagini dai giornali e curando il messaggio verbale.

Il nostro cervello ha una sorprendente capacità di trattare l'immagine visiva: il canale visivo assorbe l'83% della percezione globale -> poter ricorrere allo stimolo visivo permette di apprendere e memorizzare meglio -> il codice visivo è fondamentale per l'apprendimento linguistico.

Tuttavia se il supporto visivo non è ben fatto e ben collegato al testo verbale diviene dannoso usare l'audiovisivo. L'immagine risente degli stessi condizionamenti del testo verbale e quindi le immagini nuove vengono recepite e interpretate sulla base di quelle delle categorie della propria lingua-cultura. Si ripropongono gli stessi processi di anticipazione e conoscenza pregressa che riguardano i testi verbali.

13.3.4 Uso didattico degli audiovisivi

Gli audiovisivi presentano il codice verbale in tutte le sue varietà interne unitamente agli elementi extra e para linguistici (cinesici, prossemici, vestemici, oggettuali) e permettono dunque di mostrare la situazione socioculturale.

Per questa, come per altre tecnologie glottodidattiche avanzate, occorre fare molta attenzione al fatto che si integri con il programma e che non sia solo un diversivo, e in quanto tale da evitare.

L'impiego di un film o di qualsiasi altro materiale registrato su cassetta comporta una flessibilità delle procedure perché si possono selezionare gli spezzoni da visionare, si possono ripetere ecc.

Vediamo perché si consiglia di usare gli audiovisivi in classe e come si suddividono (ma cfr. anche Benucci 1989).

Perché usare il video nella didattica delle lingue.

A. Familiarità con la macchina:

gli studenti sono familiari con il mezzo video che fra i mass media è quello che senza dubbio domina l'attuale situazione socioculturale.

B. Materiale autentico:

si deve tenere presente che l'autenticità del testo non è di per sé sufficiente perché si abbia l'apprendimento ma va filtrata didatticamente evidenziando gli aspetti veri della comunicazione, deve cioè essere impiegata in modo comunicativo e il carattere monodirezionale di questo sussidio deve essere bilanciato da una serie di processi interattivi, attraverso tecniche idonee.

C. Role play:

per lo sviluppo, la riflessione e l'impiego corretto degli atti comunicativi che realizzano le diverse funzioni si usa un insieme di tecniche che si chiamano genericamente *role play* (si vedano i moduli [11](#) e [12](#)). Il video è l'unico modo per fornire un modello realistico e per verificare la produzione attraverso la registrazione: gli studenti vengono esposti in precedenza a un testo video, poi assumono gli stessi ruoli ma modificano la situazione e inseriscono elementi personali (in base alle loro idee); la motivazione per l'attività è molto forte se sono gli studenti stessi a scegliere l'argomento; la tecnica di transcodificazione - cioè di passaggio da un codice (ad esempio la lingua) ad un altro (ad esempio, un disegno eseguito seguendo le istruzioni) - unita alla drammatizzazione permette di approfondire il testo iniziale e di passare ad altri codici e registri senza annoiare.

D. Motivazione:

la motivazione è fondamentale per l'apprendimento e nell'unità didattica si dovranno adottare delle tecniche per sostenerla suscitando la curiosità, il divertimento e l'interesse; si potrà evitare la noia variando le attività e presentando diversi testi e tipi di lingua soprattutto con il video. Un tipo di testo (scritto, parlato, trasmesso) che provoca interesse è quello incompleto o al quale deve essere trovata una soluzione: un breve filmato al quale dare una fine, un giallo da risolvere facendo ipotesi e interrogatori, stimolano la comprensione e il passaggio dalla globalità alla analiticità.

E. Carattere polisensoriale:

secondo la teoria del “doppio codice” di Alan Paivio (1971, 1983) differenti categorie di *item* portano a una diversa intensità del ricordo; secondo lo psicologo la memoria immagazzina gli *item* in due distinte modalità: **verbale** (per ciò che può essere descritto) e **visiva** (per ciò che può essere visualizzato); di conseguenza alcuni *item* possono essere immagazzinati solo tramite uno dei due codici (i concetti astratti solo con quello verbale); le parole che hanno referenti concreti invece, come “gatto”, ricorrono ad entrambe le modalità ed hanno maggiore possibilità di essere immagazzinate. Inoltre il processo di elaborazione del materiale non verbale avviene in modo globale e simultaneo. In didattica delle lingue poter attivare contemporaneamente il codice verbale e visivo permette di attivare entrambi gli emisferi del cervello (destra – visivo e globalizzante - e sinistra - analitico e sequenziale).

Suddivisione dei materiali

a. Materiali strutturati:

hanno il vantaggio di essere già pronti per l'uso senza perdere tempo nella selezione e preparazione delle attività, basta solo individuare quelli più adatti per il gruppo classe, ma deperiscono presto (molti corsi per l'italiano presentano situazioni e personaggi di 10/20 anni fa) e non di rado le situazioni comunicative sono create ad hoc con una lingua lontana dal parlato e recitata senza accento;

b. materiali "autentici":

richiedono molto tempo per la selezione e preparazione ma permettono di presentare materiale attuale, offrire modelli di lingua reali e attuali e vari, oltre che aspetti culturali (sono di [vari tipi](#));

c. materiali creati dagli insegnanti:

possono essere raccolti in qualsiasi situazione e "lavorati" come quelli [autentici](#).

In sintesi il video può essere usato per:

- attivare le preconcoscenze e motivare all'apprendimento;
- creare intere unità;
- ampliare o approfondire temi delle attività del manuale.

13.4 Bibliografia

- Antonietti, A., Cantoia, M., 2001, *Imparare con il computer*, Trento, Erickson.
- Balboni P. E., 1999, *Parole comuni culture diverse*, Venezia, Marsilio.
- Balboni, P., 2002, *Le sfide di Babele*, Torino, Utet Libreria
- Benucci a., “Diamesic varieties and teaching of second language: the use of technical instruments”, in *Atti del Simposio Internazionale Language and Technology*, Firenze, Università degli Studi, 1994.
- Benucci a., “Gli audiovisivi nella classe di lingua straniera”, in *Laboratorio degli studi linguistici*, II, 1989: 41-50.
- Benucci A., 1994, *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- Benucci A., 1995, “L'interazione fra codice scritto e codice iconico. Aspetti cognitivi e linguistici di varie tipologie testuali: dalle previsioni del tempo al fumetto”, in M. Bastiaensen, C. Salvadori Lonergan e M. Silvestrini (a cura di), *Civiltà italiana, Atti dell'XI congresso A.I.P.I. (Perugia 25-27 agosto 1994) "Libro e mass media: lingua e letteratura*, Anno XIX, 1: pp. 333-365.
- Benucci A., 1998, “L'insegnamento della lingua e cultura italiana in situazioni di lingue e culture a contatto”, in E. Vannini (a cura di) *Atti del Corso di Formazione iniziale per il personale della scuola secondaria da destinare all'estero* (30 settembre - 3 ottobre 1996), Siena, Ministero degli Affari Esteri - Università per Stranieri di Siena: pp. 59-84.
- Benucci A., 1999, “Didattica dell'italiano a stranieri e cinema”, in *Educazione Permanente*, numero unico.
- Benucci A., 2001, “La competenza interculturale”, in P. Diadori (a cura di) *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier.
- Benucci A., 2001, “La correzione degli errori”, in P. Diadori (a cura di) *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier.
- Bigliuzzi M. S., Quartesan M., 2001 “Esempi di analisi di manuali didattici di italiano per stranieri”, in P. Diadori, *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier: 210 - 231
- Biral M., 2000, “Indicazioni per l'analisi di testi per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera”, in R. Dolci e P. Celentin (a cura di) *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- Bruner, J. 1988: *La mente a più dimensioni*, Roma, Laterza
- Calvani A., 1998: *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, in D. Bramanti (a cura di) *Progettazione formativa e valutazione*, Roma, Carocci.
- Cardona M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino; UTET Libreria.
- Chapelle, C.A. 2001: *Computer Applications in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge Applied Linguistics.
- Ciliberti A., 1996, *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Mauro T., M. Vedovelli, M. Barni, L. Miraglia, 2002, *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*, Roma, Bulzoni.
- Dodge, B. (1995) Some Thoughts About WebQuests, *The distance educator*, 1995
- Jonassen, D.H., Roher-Murphy, L. 1999, Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments, *Educational Technology Research & Development*, Vol. 47, n.1
- Kramsch, C. (Ed.). 2002. *Language acquisition and language socialization*. London: Continuum
- Kramsch, C., & Thorne, S. 2002. Foreign Language Learning as Global Communicative Practice. In D. Block and D. Cameron (eds.), *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge
- Lantolf, J.P., Appel, G. (eds.) 1998: *Vygotskian Approaches to Second Language Learning*, Norwood, NJ, Ablex

- Luise, M. C. (a cura di), 2003, *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi*, Perugia, Guerra.
- Mezzadri M., 2003, *I ferri del mestiere*, Perugia, Guerra.
- Moro w., *Lettura e didattica del racconto visivo. Dal fumetto allo spot pubblicitario*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- Paivio A., 1971, *Imagery and Verbal Process*, New York, Holt.
- Paivio A., 1983, "The Empirical Case for Dual Coding", in J. V. Yuille (a cura di) *Imagery, Memory and Cognition*, Erlbaum, Hillsdale.
- Pallotti G., *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Porcelli, G, Dolci, R., 1999, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET Libreria.
- Semplici S., 2001, "Modelli operativi di analisi di materiali didattici", in P. Diadori (a cura di) *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier.
- Tamponi, A.R., Flamini, E., 2000, *Lingue straniere e multimedialità*, Napoli, Liguori.
- Tosi, A., 2000, *Dalla madrelingua all'italiano*, Firenze, La Nuova Italia.
- Van Lier L., 1996: *Interaction in the language curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London: Longman.
- Varisco, B. M., Grion, V., 2000, *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*, Torino, UTET Libreria.
- Varisco, B.M. ,2002: *Costruttivismo Socio-Culturale*, Roma, Carocci
- Vedovelli M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri*, Roma, Carocci.
- Warschauer, M. Kern, R. (eds), 2000: *Network-Based Language Teaching: Concepts and practice*. New York, Cambridge University Press

La **L1** con la quale si intende la LM (Lingua Materna) dell'immigrato viene contrapposta alla **L2**. E' utile tuttavia spiegare che cosa si intende nella tradizione italiana L2, cioè Seconda Lingua, e con **LS**, cioè Lingua Straniera.

Spesso L2 viene usata in contrapposizione con LS: la L2 sarebbe appresa nel paese dove è parlata abitualmente, come è il caso della lingua impiegata dagli immigrati; con LS ci si riferisce ad una lingua parlata fuori del paese in cui si vive e generalmente appresa in contesto scolastico in paesi nei quali non è parlata abitualmente. La L2, inoltre, comporta anche una ulteriore differenziazione che è quella tra apprendimento spontaneo e guidato. Dunque la L2 differisce sia nell'uso sia nell'apprendimento dalla LS e quando ci si occupa dell'analisi o della produzione di materiali didattici è molto importante avere ben presente questa distinzione.

Distinzione non viene invece fatta negli Stati Uniti dove con L2 ci si riferisce indistintamente alle due diverse situazioni; anche in Italia negli ultimi anni molti autori impiegano L2 come termine generico tenendo conto del fatto che molti aspetti teorici sono comuni a tutte queste situazioni (per esempio Vedovelli 2002, De Mauro et al. 2002, Pallotti 1998)

Per approfondimenti si veda anche Tosi 2000: 43-46.

[Torna al paragrafo 13.1.1](#)

Riguarda innanzi tutto:

- i bisogni e le motivazioni (7) dei destinatari, le attitudini psicologiche, le abitudini allo studio degli alunni stranieri e il loro rapporto con il gruppo degli alunni italiani (6);
- la conoscenza dei principali elementi della cultura e della lingua dei paesi da cui provengono (2) e il rapporto con quelle italiane; informazioni generali sul paese di provenienza e sui suoi rapporti storici e politici con l'Italia (3);
- l'evoluzione dei modelli scolastici e l'identità della struttura in cui si opera (4);
- la consapevolezza e la conoscenza di elementi di teoria linguistica: la conoscenza della situazione linguistica italiana, il concetto di spazio linguistico (si veda il modulo 2) e le possibili ricadute glottodidattiche;
- i principi linguistici, psicologici, pedagogici che possono regolare il rapporto insegnante /apprendente (1).

[Torna al paragrafo 13.1.1](#)

Una volta presa coscienza della situazione e dei destinatari dell'azione didattica si passa alla selezione di obiettivi, percorsi e procedure tenendo conto delle informazioni raccolte per i punti 2, 3, 4, 5, 6, 7 e dei propri saperi e strumenti (punto 1).

I traguardi da perseguire dovrebbero prevedere uno standard minimo e uno massimo – contestualizzati sulla base delle schede di rilevazione del **curricolo individuale** (in particolare vedere 11.2.3) - in base ai quali integrare gli elementi selezionati: linguistici, sociolinguistici, psicologici (modelli cognitivisti, comportamentisti ecc.), pedagogici (in relazione alle tipologie di intervento).

[Torna al paragrafo 13.1.1](#)

Hanno per oggetto la programmazione delle unità di apprendimento, il ritmo di apprendimento e l'integrazione della L2/C2 (Lingua Seconda/Cultura della Lingua Seconda) per comunicare, per studiare e per riflettere sulla lingua.

Alla scelta dei contenuti (linguistici, culturali, ecc.) si associa la scelta delle modalità di intervento (rapporto insegnante /apprendente, modalità di interazione, modalità di verifica e correzione, ecc., adozione del manuale e/o preparazione di materiali ad hoc, semplificazione dei testi ecc.), delle modalità di impiego dei laboratori e della loro organizzazione, l'assunzione di strategie sociali e cognitive (in base ai profili degli studenti).

L'operatività riguarda anche il ricorso a strutture extrascolastiche e la mediazione con la società e i processi di acquisizione spontanei fuori della classe.

[Torna al paragrafo 13.1.1](#)

Caratteristiche dei materiali grigi sono:

- leggerezza e agilità;
- volume ridotto di elementi linguistici e grammaticali;
- unità didattiche brevi e numericamente basse all'interno di un corso;
- disomogeneità e tendenza ad anteporre gli elementi ritenuti più semplici e quelli più complessi;
- rapporto disarmonioso tra livello di complessità dei testi proposti e insegnamento esplicito delle regole (sia funzionali sia grammaticali ecc.);
- disorganicità e mancanza di raccordo con il programma già svolto o che seguirà;
- basso livello di qualità grafica non rapportabile a quella dei libri di testo delle altre materie.

I materiali editi:

- permettono di seguire un percorso organizzato secondo un progetto educativo analizzato in tutte le sue parti;
- costituiscono una guida per lo studente che può così gestire autonomamente le sue fasi di studio;
- presentano una grafica che contribuisce a creare motivazione e facilita la comunicazione visiva ed empatica;
- permettono all'insegnante di risparmiare tempo da dedicare alle procedure didattiche (capp. [11](#) e [12](#));

ma:

- sono standardizzati e non possono andare bene per tutti i gruppi classe (troppo facili o troppo difficili per il livello linguistico o culturale);
- spesso hanno carattere universalistico e non considerano particolari difficoltà di certi gruppi linguistici e culturali;
- non sempre l'approccio/metodo seguito è quello dell'insegnante;
- invecchiano rapidamente (soprattutto le immagini);
- hanno generalmente una struttura rigida;

tendono a uniformare e omologare gli studenti.

[Torna al paragrafo 13.1.2](#)

L'impiego delle immagini nei manuali di italiano a stranieri è cambiato nel tempo: l'esempio di due testi *La lingua italiana per stranieri*, 1976 e *Bravo!*, 1992 degli stessi autori Katerinov e Katerinov – Boriosi, pubblicati a distanza di anni, mostra fino a quale punto l'aspetto iconico abbia assunto sempre più importanza.

L'immagine può diventare un testo visivo grazie a:

- un processo di collage (si toglie il contesto e la naturale prospettiva rendendo così difficile elaborare uno schema cognitivo per chi non conosce gli oggetti rappresentati);
- un processo di sequenze (storie a fumetti).

Esercitazione

Analizzate l'uso didattico che viene fatto dell'immagine in due manuali pubblicati a distanza di 10/15 anni basandovi sulle indicazioni che vi vengono fornite qui di seguito e che potete integrare con altri punti di osservazione:

- a. quantità delle immagini;
- b. qualità delle immagini;
- c. colore;
- d. oggetti e persone raffigurati;
- e. posizione rispetto al testo a cui si riferiscono;
- f. funzione nell'attività, esercizio, modulo;
- g. impatto emotivo che possono provocare;
- h. aspetti culturali veicolati.

[Torna al paragrafo 13.1.4.1](#)

Riportiamo due esempi di tipologie testuali.

1. I testi informativi o referenziali sono per lo più quelli scientifici e di documentazione. Il rapporto quantitativo fra linguaggio verbale e linguaggio iconico è generalmente a favore del primo ma le immagini rivestono un ruolo fondamentale. Si ha il caso limite delle *previsioni del tempo* televisive costruite con la giustapposizione dei due linguaggi che si sviluppano parallelamente: se si conosce la simbologia utilizzata si ha una idea abbastanza precisa della situazione anche senza ascoltare la parte linguistica e viceversa.

I testi che contengono istruzioni fanno largo impiego di immagini che riproducono le operazioni da effettuare, la componente iconica del testo è generalmente più chiara di quella scritta e rende più immediata la comprensione del procedimento.

2. La funzione espressiva trasmette sentimenti, emozioni, tensioni. Le vignette e il fumetto hanno spesso questo scopo, sia che si proponano come mezzo di intrattenimento, divertimento umoristico, sia che trattino temi sociali e di attualità.

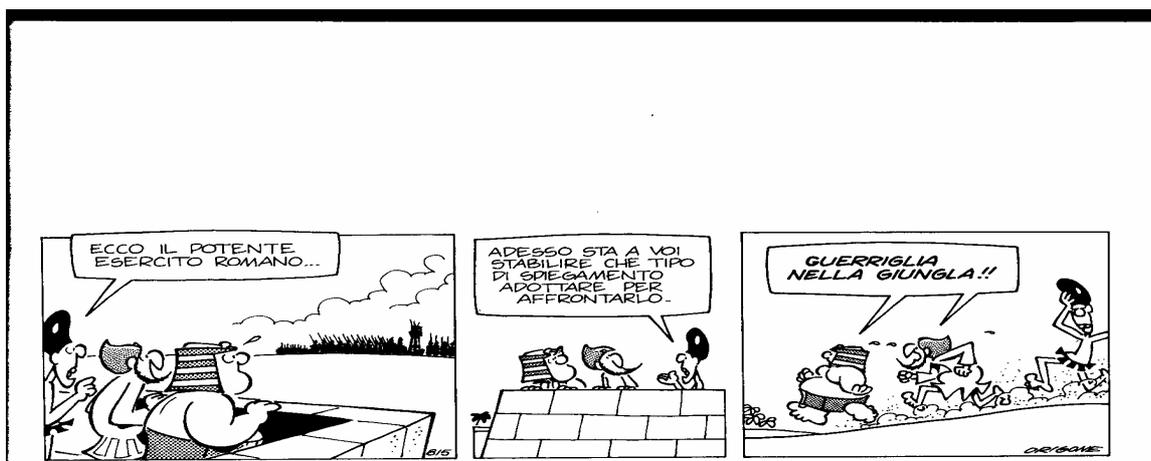
Nel fumetto il rapporto fra testi e immagini è importante anche da un punto di vista grafico e non solo narrativo. Il messaggio linguistico può presentarsi sotto forma di *balloon*, di didascalia, di rumori e grida fuori da *balloon* e può variare il *lettering*, cioè il modo in cui le parole sono scritte. Nel fumetto d'autore il testo scritto e quello iconico creano un tutt'uno, si ha quindi il caso di una vera interazione e complementarità.

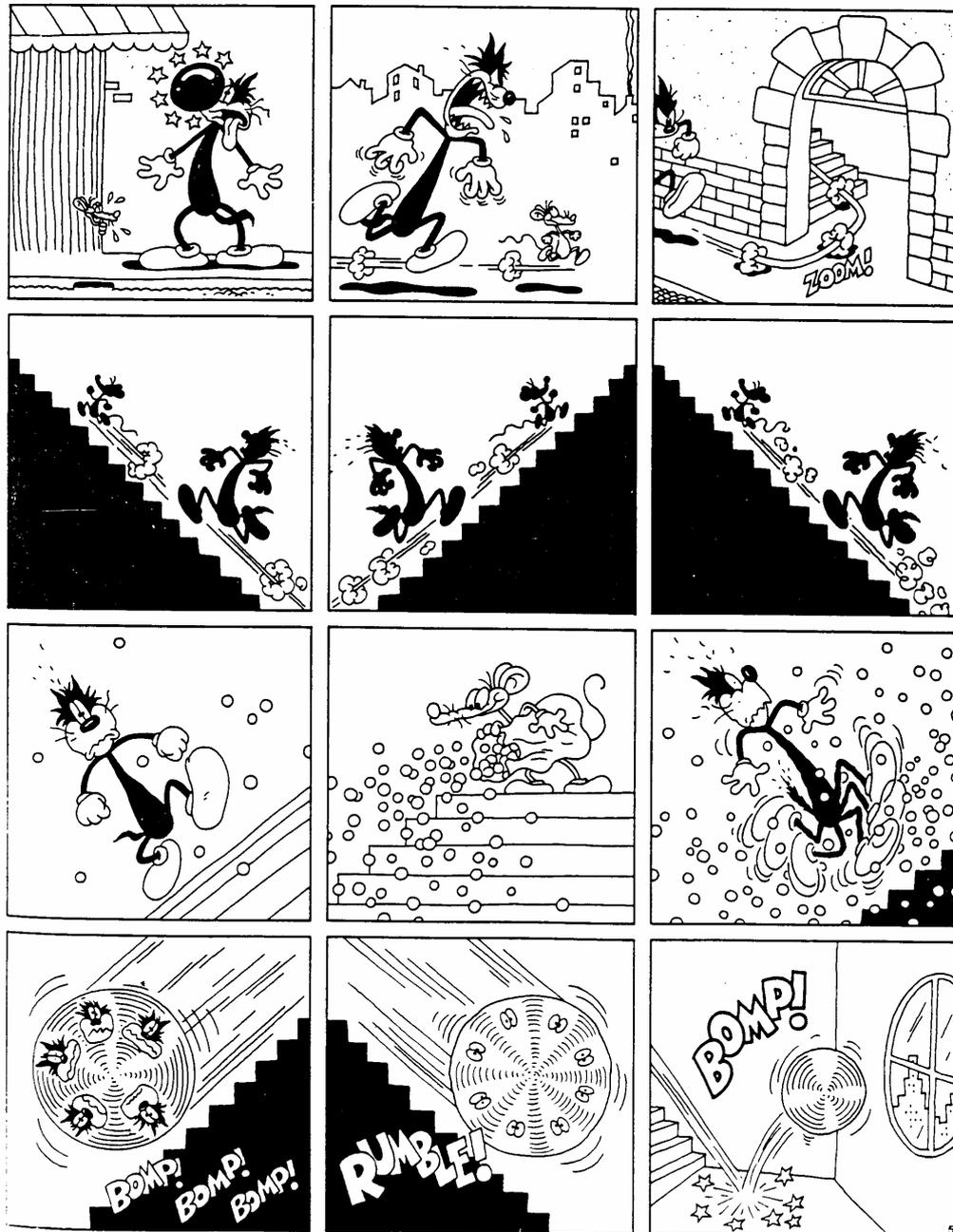
Il fumetto (ma anche il racconto fotografico) è organizzato con immagini fisse che permettono di individuare abbastanza agevolmente le sequenze, sia dal punto di vista percettivo che cognitivo. La strutturazione del messaggio risulta più difficile nel caso di testi con immagini in movimento come quelli video e non permette una veloce analisi, anche nei casi in cui ci si avvalga del videoregistratore.

Per ulteriori indicazioni sull'impiego del fumetto in didattica dell'italiano a stranieri si vedano Peruzzi 2001 e Benucci 1995.

Osservate le sequenze di queste strisce di fumetti e l'impiego funzionale dei diversi caratteri. Provate a costruire una attività didattica con ciascuna indicando i destinatari, il livello e lo scopo.

Da Origine, 1998, *Nilus. C'era una volta in Egitto*, Milano, RCS Libri.





Da Mattioli M., 1982, *Squeak the mouse*

[Torna al paragrafo 13.1.4.1](#)

In sintesi l'immagine nei manuali didattici è usata

per:

- il processo di denotazione (si colgono gli elementi descrittivi) e connotazione (si colgono i significati);

con:

- funzione integrativa (di appoggio al testo, non ha per l'autore un ruolo primario, deve essere l'insegnante che eventualmente vi costruisce delle attività) e funzione autonoma (testo intorno al quale si elaborano attività);

in quanto:

- immagine statica - nella maggior parte dei manuali - cioè quella della fotografia, dei poster pubblicitari, del disegno e della pittura, del fumetto ecc., in cui la decodifica procede orizzontalmente, dall'alto in basso e da sinistra a destra, e in modo analitico similmente a quella del testo scritto;

- immagine in movimento - nelle glottotecnologie - come si ha nel cinema e alla televisione, più complessa da decodificare;

come:

- documento diretto, immagine presente in natura (foto di un fiore);

- documento generato, modelli grafici e plastici.

[Torna al paragrafo 13.1.4.1](#)

In queste immagini iniziali del film *Il Gattopardo* di Visconti la ricostruzione dell'ambiente in assenza del codice verbale introduce il periodo storico, presenta il luogo, il clima, la classe sociale, i ruoli dei personaggi.

Esercitazione

Costruite una scheda per aiutare i vostri studenti ad analizzare la scena.

[Torna al paragrafo 13.1.4.2](#)

Fra i vari modi per visualizzare i momenti di riflessione grammaticale si hanno nei testi più recenti colori e cerchiature, simboli di richiamo, evidenziazione con bordi delle pagine; le tavole strutturali sono molto utilizzate perché permettono di individuare agevolmente gli elementi trattati ma sono quasi sempre costruite in modo da non lasciare spazi per annotazioni personali e presentano gli elementi esaustivamente, non danno spazio a indicazioni di tipo sociolinguistico, sono in realtà "schemi pieni".

I grafici sono spesso utilizzati per i livelli morfologici, le forme verbali, le varie parti del discorso: meno per la trattazione dei livelli più complessi. In molti manuali il livello metalinguistico delle spiegazioni è più alto di quello di competenza in italiano.

[Torna al paragrafo 13.1.6](#)

Se la grammatica è alla fine dell'unità didattica indica conferma e sintesi di punti già incontrati ed è generalmente più accessibile perché schematica.

A - Le regole esplicite prima dei testi evidenziano una assenza di unità didattica ed un normativismo severo.

B - Le regole esplicitate a posteriori, dopo il dialogo/lettura iniziale o alla fine dell'unità, non sempre sono garanzia di una visione della grammatica nel senso dell'uso anche perché spesso trattano aspetti non presenti negli *input*.

C - Gli esempi tratti dai testi e/o ampliati, aggiunti, sono per lo più in forma di nota, come “NB” o come osservazioni, commenti occasionali. In questo gruppo spesso si trovano indicazioni sull'uso: sembra che a questo tipo di presentazione si associ la più alta percentuale di concezioni possibilistiche, non autoritarie, in fatto di lingua.

[Torna al paragrafo 13.1.6](#)

Sono ancora molti i manuali in cui le regole sono trattate per punti distinti e ogni "unità" porta il titolo delle strutture con un procedimento lineare.

Se l'unità didattica è centrata su singoli aspetti morfosintattici, sulle funzioni, sui tipi di testi, sulle situazioni (per esempio "al bar"), sulle abilità, si hanno altrettanti tipi di grammatica. Nel primo caso è probabilmente di tipo normativo, nel secondo riguarda l'uso ed è generalmente implicita, considera solo gli elementi che servono per realizzare la funzione: sono pochi i casi in cui gli aspetti funzionali contenuti nei testi vengono allargati ad altre situazioni o registri. I manuali che si basano sulla tipologia testuale non contengono generalmente molta grammatica e quando la possiedono si rivolgono per lo più al livello sintattico e a quello lessicale. Ancora meno riferimenti alle strutture formali si hanno nei manuali con unità situazionali ("Al ristorante") e suddivise in base alle abilità ("Per parlare", "Per scrivere in italiano", ecc.), che presentano modelli da imitare, per lo più frasi messe in rilievo e da reimpiegare.

Importante è il tono usato:

- quando le informazioni sono accompagnate da parole del tipo "quasi sempre", "soprattutto" ecc., si nota una ottica plurilinguistica;
- se i punti descritti sono presentati con espressioni come "Il congiuntivo è obbligatorio nei casi...", "La posizione del pronome è...", o "Non è mai..." "Si trova sempre...", e se si propone una sola variante con tono di verità assoluta e senza alternative gli intenti sono di stampo puristico e monolinguisco.

I manuali tradizionali seguono una presentazione delle regole secondo classi morfologiche seguite da capitoli sulla sintassi; dal un punto di vista della consultazione questa strutturazione del libro lo rende più agevole ma sembra immotivata dal punto di vista dell'apprendimento (poiché è assente il concetto di ciclicità).

Modalità delle spiegazioni:

si va da spiegazioni concise, schematiche, a colpo d'occhio comprensibili, a spiegazioni discorsive che necessitano di lettura (studio) attenta e infine a suggerimenti indiretti (i più "nascosti" sono presentati come esempi per le attività).

[Torna al paragrafo 13.1.6](#)

Si va dal dare ad ogni capitolo il titolo dell'elemento formale che in esso viene trattato, a vari richiami al termine "grammatica": *Sintesi grammaticale, E ora la grammatica, Riflessione grammaticale, Momento grammaticale, Schede grammaticali*, di stampo normativo tradizionale.

Vi è poi la serie di *Osserva e leggi, Osservate, Per + funzione* (per es. *Per salutare, Hai notato?, Occhio alla lingua, Attenzione, NB, Guarda questo*, ecc.), che fa rilevare una ottica di ruolo attivo dello studente stimolato alla riflessione.

Infine sembrano orientarsi verso scelte ancora più possibilistiche le denominazioni come *Ci sono vari modi per esprimere, Ci sono poi anche vari modi per...*, *Appunti grammatico-lessicali, Usi della lingua*, che richiamano l'idea della non esaustività/non assolutismo delle presentazioni e una concezione non dogmatica della lingua.

[Torna al paragrafo 13.1.6](#)

Può

a. coinvolgere una o più lingue/varietà:

- la lingua target e la lingua materna dello studente;
- la lingua target, la lingua materna dello studente e altra/e lingua/e;
- varietà standard e non standard della lingua di arrivo;
- varietà standard e non standard della lingua di arrivo e della lingua materna dello studente;

b. essere:

- sporadico;
- sistematico;

c. riguardare:

l'ortografia;
la pronuncia;
il lessico;
la morfologia;
la sintassi;
la testualità;
le varietà parlate e scritte;
i registri.

[Torna al paragrafo 13.1.6](#)

Può essere:

- assente;
- presente;
- adeguato all'età;
- inadeguato all'età.

Per l'esempio di attività di esplicitazione metalinguistica si veda Benucci 2001.

[Torna al paragrafo 13.1.6](#)

Una griglia per la valutazione dei testi didattici è in Mezzadri 2003: 102-104; una in Semplici 2001, una in Benucci 1994 e ancora in Biral 2000.

Mezzadri M., 2003, *I ferri del mestiere*, Perugia, Guerra – Soleil

L'autore elenca una serie di principi metodologici riconducibili ad un approccio umanistico – affettivo:

multisillabo; sviluppo integrato dei sillabi, fluenza e accuratezza bilanciate, abilità integrate e bilanciate, basato sui compiti (*task-based*), approccio a spirale, varietà delle attività e del loro formato, bimodalità e direzionalità, errori, unità didattiche, studenti e insegnanti.

La sua griglia comprende le voci:

componenti; aspetto; uso; autenticità; selezione e gradualità; organizzazione, unità didattiche; grammatica; vocabolario; ripasso; studenti e insegnanti; multimedialità; vari.

Semplici, S., 2001, *Modelli operativi di analisi di materiali didattici*, in P. Diadori, *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier: 201-209

L'autrice indica 11 elementi di analisi:

destinatari; indicazioni per il docente; indice; scansione del testo; presentazione della grammatica; aspetto tipografico; caratteristiche dei testi presentati; tipologia delle attività; competenze ed abilità linguistiche; riferimenti a teorie linguistiche, psicologiche e pedagogiche, metodo o approccio glottodidattico di riferimento.

Benucci A., 1994, *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

Si concentra sull'analisi di elementi linguistici poiché lo scopo principale della ricerca è quello di individuare la presenza di elementi non standard nei modelli di lingua presentati nei manuali. Le schede si suddividono in:

parte tecnica (autore, anno di pubblicazione ecc.); parte descrittiva con vari *item* per le voci: struttura del materiale, localizzazione della grammatica, destinatari, livello, testi, scopo principale, panorama; tratti dell'italiano dell'uso medio con la selezione di 24 tratti per ciascuno dei quali si specifica se viene indicato come “corretto”, “per lo scritto” ecc.; diamesia e diafasia con *item* per la lingua scritta, la lingua parlata e la lingua trasmessa; varietà presenti, che costituisce la sezione riassuntiva dei dati raccolti nelle precedenti parti.

Biral M., 2000, “Indicazioni per l'analisi di testi per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera”, in R. Dolci e P. Celentin, *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci: 218 – 230.

Biral presenta alcuni parametri specifici e generali in base ai quali suddivide i seguenti indicatori:

destinatari; lingua materna; conoscenza dell'italiano; istruzioni; progetto grafico; approccio; metodologia; obiettivi; cultura; *input*; testi; ascolto (dialogo); ascolto (vari testi); introduzione all'ascolto; comprensione orale; produzione orale; comprensione scritta; con guida iniziale; con attività di comprensione; produzione scritta; grammatica; lessico; fonologia; materiale integrativo; tempo; modalità di lavoro.

In Biagliazzi e Quartesan (2001) si trovano alcuni utili esempi di analisi di manuali didattici di italiano per stranieri.

Esercitazione

Sulla base delle indicazioni qui sopra fornite e della griglia presentata nella Scheda 18 costruite una griglia che si adatti alle vostre esigenze e sperimentatela su un manuale.

[Torna al paragrafo 13.1.7](#)

Griglia di analisi dei materiali didattici

1. Destinatari

- età
livello linguistico
bisogni
provenienza
vocazione
 universalistica
 specifica

2. Indicazioni per il docente

- guida separata
all'interno del testo
assenti

3 Indice

- generico
dettagliato:
 elementi linguistici
 elementi culturali
 funzioni ed atti comunicativi
 obiettivi comunicativi
 obiettivi linguistici
 indicazioni delle abilità
 altro

4 Scansione e organizzazione del testo

- lezioni
unità didattiche
altro
lunghezza delle unità
chiarezza di impaginazione
chiarezza nell'evidenziare le sezioni delle unità

5 Presentazione della grammatica

- implicita
esplicita
come è denominata
dove si trova:
 inizio attività
 all' interno
 alla fine
 in appendice
 in un testo a parte
modalità di presentazione:
schema pieno
schema vuoto
livello del metalinguaggio

6 Grafica

colore
immagini:

- decorative
- funzionali
- disegni
- fotografie
- fumetti
- disegni + fotografie

7 Caratteristiche dei testi

- autentici
- ad hoc
- semplificati /adattati

8 Tipologie testuali

- testi descrittivi
- testi narrativi
- testi espositivi
- testi argomentativi
- testi regolativi

9 Tipologia delle attività

- esercizi grammaticali
- esercizi strutturali
- attività sul testo
- attività ludiche
- attività sulle immagini
- attività comunicative/pragmatiche

10 Competenze ed abilità

- competenza linguistica:
 - fonetica
 - lessico
 - morfologia
 - sintassi
 - aspetti testuali
- riflessione metalinguistica
- competenza pragmatica
- competenza culturale:
 - cultura
 - Cultura
 - contrastiva
 - etnocentrica
 - implicita
 - esplicita
 - separata da quella linguistica
 - unita a quella linguistica
- sviluppo delle abilità:
 - orali
 - scritte
 - integrate

11 Riferimenti a teorie

- espliciti
- impliciti
- assenti
- quali

12 Metodo e/o approccio di riferimento

- riferimenti da parte dell'autore:
 - espliciti
 - impliciti
- confermati da questa mia analisi

13 Rapporto insegnante – studente

- chi è al centro del processo didattico
- a chi si rivolgono le istruzioni

14 Aspetti sociolinguistici

- solo standard
- neostandard
- varietà diastratiche
- varietà diatopiche
- varietà diamesiche
- modalità di presentazione:
 - implicita
 - esplicita

15 Componenti

- libro studente
- eserciziaro
- guida per l'insegnante
- audiocassette
- videocassette
- cd
- software
- chiavi delle attività
- test
- applicazioni Internet

[Torna al paragrafo 13.1.7](#)

Le seguenti schede sono riprese da Benucci 2001: 43 e 39.

SCHEMA DI AUTOVALUTAZIONE

a. Sempre b. Quasi sempre c. Quasi mai d. Mai

- | | | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| a. Presto attenzione al problema della cultura | a. <input type="checkbox"/> | b. <input type="checkbox"/> | c. <input type="checkbox"/> | d. <input type="checkbox"/> |
| 1. I materiali didattici che uso tengono conto della competenza culturale | a. <input type="checkbox"/> | b. <input type="checkbox"/> | c. <input type="checkbox"/> | d. <input type="checkbox"/> |
| 2. I curricoli e i programmi che conosco contengono indicazioni sul problema della cultura | a. <input type="checkbox"/> | b. <input type="checkbox"/> | c. <input type="checkbox"/> | d. <input type="checkbox"/> |
| 3. Gli studenti sono sensibili agli aspetti culturali | a. <input type="checkbox"/> | b. <input type="checkbox"/> | c. <input type="checkbox"/> | d. <input type="checkbox"/> |
| 4. Presento la cultura separatamente dalla lingua | a. <input type="checkbox"/> | b. <input type="checkbox"/> | c. <input type="checkbox"/> | d. <input type="checkbox"/> |
| 5. Utilizzo la cultura nella fase di motivazione | a. <input type="checkbox"/> | b. <input type="checkbox"/> | c. <input type="checkbox"/> | d. <input type="checkbox"/> |
| 6. Nella valutazione tengo conto anche delle conoscenze culturali di base | a. <input type="checkbox"/> | b. <input type="checkbox"/> | c. <input type="checkbox"/> | d. <input type="checkbox"/> |
| 7. Valuto anche la competenza culturale | a. <input type="checkbox"/> | b. <input type="checkbox"/> | c. <input type="checkbox"/> | d. <input type="checkbox"/> |
| 8. Nella scelta dei materiali autentici tengo conto anche dei contenuti culturali | a. <input type="checkbox"/> | b. <input type="checkbox"/> | c. <input type="checkbox"/> | d. <input type="checkbox"/> |
| 9. Propongo una cultura di tipo antropologico | a. <input type="checkbox"/> | b. <input type="checkbox"/> | c. <input type="checkbox"/> | d. <input type="checkbox"/> |
| 10. La cultura presentata è autentica e attuale | a. <input type="checkbox"/> | b. <input type="checkbox"/> | c. <input type="checkbox"/> | d. <input type="checkbox"/> |
| 11. La cultura viene presentata con parametri analitici | a. <input type="checkbox"/> | b. <input type="checkbox"/> | c. <input type="checkbox"/> | d. <input type="checkbox"/> |
| 12. La cultura viene presentata secondo un approccio comparativo | a. <input type="checkbox"/> | b. <input type="checkbox"/> | c. <input type="checkbox"/> | d. <input type="checkbox"/> |
| 13. Le più frequenti difficoltà di comprensione della cultura italiana da me rilevate sono:..... | | | | |

QUESTIONARIO DA UTILIZZARE PER FAR ESPLICITARE AGLI STUDENTI LA PROPRIA IDEA DELL'ITALIA.

1. Qual è stato l'aspetto più difficile a cui ti sei dovuto abituare durante il tuo soggiorno in Italia (fino a questo momento)?
2. Come spieghi questo problema?
3. Puoi raccontare un piccolo episodio in proposito?
4. Gli italiani si lamentano sempre del fatto che in Italia non funziona niente. Trovi che ciò sia vero?
5. Gli italiani amano talvolta parlare male dei propri connazionali. Che cosa pensi di questo atteggiamento?
6. Hai incontrato italiani che si lamentavano del loro Paese o dei loro connazionali?
7. Chi erano?
8. Di cosa si lamentavano?
9. Se potessi scegliere un aspetto della tua cultura da trasferire in Italia quale sceglieresti?
10. Noi consideriamo i/gli ...un popolo...tu come li consideri?
11. Come sono considerati gli italiani nel tuo Paese?
12. Anche tu la pensi così?
13. Se potessi portare nel tuo Paese qualcosa dall'Italia che cosa sceglieresti?
14. Se dovessi scegliere un colore per rappresentare simbolicamente l'Italia quale sceglieresti?
15. Quale valore simbolico ha questo colore nella tua cultura?
16. Se dovessi scegliere un colore per rappresentare simbolicamente il tuo Paese quale sceglieresti?
17. Quale valore simbolico ha questo colore nella tua cultura?
18. Immagina di dover produrre una pubblicità promozionale per invogliare i tuoi connazionali a visitare l'Italia. Quali immagini sceglieresti? Quale o quali slogan?
19. Pensa ora, invece, ad una analoga pubblicità del tuo Paese rivolta agli italiani.
20. Se tu volessi aprire una scuola o organizzare un corso di italiano nel tuo Paese quale tipo di messaggio scriveresti in un volantino?
21. Se invece volessi aprire una scuola o organizzare un corso di in Italia quale tipo di messaggio scriveresti?

Esercitazione

Sulla base di questi esempi preparate materiale analogo per la vostra situazione.

[Torna al paragrafo 13.1.8](#)

Esercitazione

Dopo aver guardato il filmato provate a inserirlo in un percorso didattico, indicate il tipo di destinatario, gli obiettivi, le attività e la durata.

[Torna al paragrafo 13.1.8](#)

Il sito di Luciano Mariani:

<http://www.learningpaths.org>

Un sito molto interessante sugli stili e le strategie di apprendimento

Attività:

Nel sito di Mariani ci sono questionari per individuare gli stili e le modalità di apprendimento.

Provate ad usarli.

[Torna al paragrafo 13.2.3.3](#)

Scheda di progettazione di un ipertesto (adattato da Flamini e Tamponi, 2000, pag.91)

FASI	DOCENTE	DISCENTI
Preparazione	Pianifica a grandi linee l'ipertesto (eventualmente anche interdisciplinare) Forma i gruppi all'interno della classe e li organizza indica gli obiettivi, i contenuti, l'approccio, gli strumenti, le procedure, i tempi, i criteri di valutazione	Negozano le attività con il docente, stabiliscono i ruoli all'interno dei gruppi.
Sviluppo	Guida i gruppi nella discussione delle procedure Facilita le ricerche Indica le risorse ed è lui stesso risorsa Favorisce le discussioni Aiuta a prendere decisioni Collabora con gli studenti per prendere decisioni Registra quanto avviene con appunti e schede.	Organizzano il loro lavoro Si documentano e reperiscono materiale (su internet, nelle enciclopedie cartacee e su CD,...), leggono, fanno riassunti di quanto letto, raccolgono immagini, filmati e suoni dalle risorse a disposizione Selezionano il materiale raccolto in funzione degli obiettivi Discutono tra loro Decidono come unire il materiale
Espansione	Raccoglie e valuta il lavoro svolto	Presentano il loro lavoro agli altri studenti

[Torna al paragrafo 13.2.4.1.1](#)

Utilizziamo Word, il word-processor più diffuso in quanto ormai presente in tutti i computer, per creare una mappa concettuale ed un semplice ipertesto.

Provate a realizzare una mappa concettuale base di un ipertesto su un argomento interculturale.

Utilizzate lo strumento linea per collegare le varie parole chiave della mappa concettuale.

Word è lo strumento forse più semplice e sicuramente alla portata di tutti. Realizzare un ipertesto con Word richiede esattamente cinque passaggi:

1. all'interno del testo selezionare la parola chiave che stabilirà il collegamento con l'altro blocco di testo;
2. cliccare sulla voce "inserisci" del menu;
3. selezionare "collegamento ipertestuale";
4. scrivere nella finestra apposita il nome del file, precedentemente creato, o della pagina Web con la quale stabilire il collegamento;
5. cliccare su "OK".

E questo è tutto.

Provate a realizzare un semplicissimo ipertesto con word partendo dalla mappa concettuale creata. Comprimetelo e inviatelo in attachment ai vostri colleghi e commentateli.

[Torna al paragrafo 13.2.4.1.1](#)

Come costruire un ipertesto:

<http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/5020/hteditfp.html>

Un sito che descrive come costruire un ipertesto con link anche ad altre risorse simili

WebStyle Guide: <http://www.webstyleguide.com/index.html?/index.html>

Un vero e proprio libro on-line su come costruire un ipertesto (in inglese)

Per approfondire:**Ipertesti:**

Storia dell'ipertesto: <http://web.tiscali.it/no-redirect-tiscali/andranet/storia.htm>

Un sito che racconta come è nato il concetto di ipertesto

Mappe concettuali

<http://www.pavonerisorse.to.it/cacrt/mappe/default.htm>

Il sito curato da marco Guastavigna, uno dei maggiori esperti di mappe concettuali

[Torna al paragrafo 13.2.4.1.1](#)

Su Hot Potatoes:

Esistono numerosi tutorial di Hot Potatoes in rete. Uno dei più semplici e immediati è a cura di Alfredo Colucci in <http://www.bdp.it/ictavagnacco/deutsch/hotpot/index.htm>.

Altri tutorial in italiano si possono trovare in <http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/tutorials.htm>.

Approfondimenti sui sistemi autore:

http://venus.unive.it/cmm/Documenti/Torresan/appunti_corso_tecnologie.doc

Un piccolo prontuario di Paolo Torresan sui sistemi autore.

Altri sistemi autore:

Hot Potatoes non è chiaramente l'unico sistema autore disponibile. L'editoria ne propone parecchi e ormai anche ogni Ambiente Virtuale di Apprendimento possiede *tools* per creare esercizi.

Esistono sistemi autore potenti e costosi, e altri invece gratuiti.

Si veda:

Question Mark: <http://www.questionmark.com/>

WinCalis: <http://www.humancomp.org/wincalis.htm>

Quia: <http://www.quia.com/>

Ottimi, potenti e diversamente costosi

Max Author, <http://cali.arizona.edu/>

dell'Università dell'Arizona. Permette di creare esercizi solo on line ed è gratuito.

WebAuthor: <http://ccat.sas.upenn.edu/plc/larrc/webauthor.html>

Dell'Università della Pennsylvania. Attraverso delle semplici pagine guida alla costruzione di esercizi sul Web. Gratuito.

Attività

Scaricate Hot Potatoes e installatelo sul vostro PC. Chiedete di installarlo anche in aula multimediale, se potete. Copiando il file scaricato su un CD potete distribuirlo anche ai vostri allievi.

- Seguendo il tutorial di Alfredo Colucci provate a realizzare un primo esercizio accettando "La sfida dei due minuti": <http://www.bdp.it/ictavagnacco/deutsch/hotpot/2min.htm>.
- Provare a realizzare attività didattiche utilizzando tutte le tipologie previste da Hot Potatoes riflettendo su quale sia la più adatta per sviluppare le differenti abilità linguistiche.
- Un'altra attività interessante e molto motivante per gli studenti è quella di far creare direttamente a loro esercizi da proporre poi ai loro colleghi. Tale attività risulta altamente motivante e coinvolgente per il suo carattere di gioco e sfida e inoltre cognitivamente rilevante. Tale attività è facilmente attuabile con Hot Potatoes, data la sua estrema facilità d'uso.

[Torna al paragrafo 13.2.4.2](#)

Approfondimenti:

Il sito di webquest (San Diego University):

<http://webquest.sdsu.edu/>

Come preparare un webquest:

<http://www.microsoft.com/italy/education/scuola/webquest.asp>

Il link spiega come prepararla in Power Point

Alcuni esempi di Webquest in italiano:

Irre Puglia: http://www.irrepuglia.it/webquest/index_irre.htm

Rivista Babilonia: <http://www.babylonia-ti.ch/webquestit.htm>

Attività

Provate a costruire un webquest in cui sia presente l'elemento interculturale di confronto tra la cultura italiana e le culture dei ragazzi immigrati.

[Torna al paragrafo 13.2.4.5](#)

Punteggio:

*: pessimo

**.: insufficiente

***.: sufficiente

****.: buono

*****.: ottimo

Titolo del software							
Tipologia del software							
Didattico:	SI	NO	Tutoriale:	SI	NO	Non tutoriale:	SI
NO							
Non didattico:	SI	NO	Linguistico:	SI	NO	Non linguistico:	SI
NO							
Criteria			Punteggio		Commenti		
Funzionalità							
Facilità di accesso							
Facilità di navigazione							
Flessibilità d'uso							
Qualità delle funzioni appropriate allo scopo e al contenuto							
Livello di interazione dello studente							
Contenuto dei Media							
Appropriata integrazione di testo, immagini, suono e video							
Qualità del contenuto linguistico e culturale							
Grammatica							
Lessico tematico							
Contenuti culturali							
Funzioni							
Strategie							
Accuratezza della lingua usata							
Approfondimento delle abilità linguistiche							
Pertinenza							
Con l'approccio dell'insegnante							
Con il curriculum e gli obiettivi dell'insegnante							
Con gli obiettivi del curriculum nazionale							
Risultati							
Chiarezza degli obiettivi previsti							
Capacità del software di far raggiungere competenze più facilmente rispetto ad altre risorse							
Buon uso del tempo dello studente							
Buon uso del tempo di preparazione dell'insegnante							
Commenti finali							
Basandosi sui punteggi, date una valutazione finale del software in base al vostro approccio							

[Torna al paragrafo 13.2.5.1](#)

Punteggio:

*: pessimo; **: insufficiente; ***: sufficiente; ****: buono; *****: ottimo

URL		
Criteria	Punteggio	Commenti
Funzionalità		
Chiarezza della Homepage		
Chiarezza di visione dei contenuti		
Facilità di navigazione interna		
Facilità di navigazione esterna		
Numero di link ad altri siti (***** = tanti)		
Profondità a cui compaiono i link		
Misura in cui i link sono validi approfondimenti o potenziali distrattori		
Media, contenuto e grafica		
Giusta proporzione tra testo, immagini, suono e video		
La grafica è appropriata per l'età del gruppo		
Qualità e rilevanza dei contenuti linguistici e culturali		
Accuratezza della lingua		
Ampiezza di vocabolario		
Spunti culturali		
Livello della lingua appropriato per gli obiettivi		
Rilevanza delle tematiche per il gruppo		
Rilevanza rispetto agli obiettivi e al curriculum dell'insegnante o della scuola		
Rilevanza rispetto al curriculum nazionale		
Adeguatezza all'approccio dell'insegnante		
Approfondimento delle abilità linguistiche		
Uso e risultati		
Il sito dà la possibilità di poter lavorare anche off-line o su carta sui testi per la grammatica		
Il sito dà la possibilità di poter lavorare anche off-line o su carta sui testi per il lessico		
Il sito dà la possibilità di poter lavorare anche off-line o su carta sui testi per le funzioni		
Il sito dà la possibilità di poter lavorare anche off-line o su carta sui testi per lo sviluppo delle strategie comunicative		
Quantità di tempo necessaria per far diventare il testo base in una attività utile (***** = non molto)		
Costo economico di accesso per lo studente rispetto ai contenuti (***** = adeguato)		
Validità degli aspetti culturali		
Facilità di suo dei contenuti sia per studenti di età differente sia di differente livello linguistico		
Commenti finali		
Basandosi sui punteggi dati e sul vostro giudizio professionale dite se il sito o le pagine permettono di facilitare l'apprendimento linguistico e culturale rispetto ad altre risorse e perché		

[Torna al paragrafo 13.2.5.1](#)

Attività

Utilizzando le schede proposte nelle schede 27 e 28, provate ad analizzare lo stesso sito o lo stesso software, se possibile, e commentate insieme le somiglianze e le differenze tra le varie schede. Commentate con gli altri colleghi quali sono i punti che ritenete indispensabili nella vostra griglia personale.

Approfondimenti

MIUR: servizio per l'automazione informatica e l'innovazione tecnologica

<http://www.istruzione.it/innovazione/didattica/index.shtml>

La biblioteca del software didattico del CNR di Genova.

Software didattico <http://www.itd.ge.cnr.it/bsd/>

Una scheda di valutazione del Software Multimediale proposta dall'INDIRE:

<http://www.bdp.it/software/griglia.htm>

[Torna al paragrafo 13.2.5.1](#)

Corsi di italiano online, materiali e risorse per l'insegnamento della lingua

100 esercizi: <http://www.virgilio.it/servizi/dizionario/>

Adesso: <http://adesso.heinle.com/>

Corso di dizione: <http://www.attori.com/dizione/>

Corso di sopravvivenza di lingua italiana:

<http://www.sirio.regione.lazio.it/giubilando/index.htm>

Cyber Italian: <http://www.cyberitalian.com/>

Enigmistica: <http://www.aenigmatica.it/>

Giochi con l'italiano: <http://web.arts.ubc.ca/italian/giochi.htm>

Il verbo italiano: <http://www.chass.utoronto.ca/~ngargano/corsi/verbi/verbi.html>

Io parlo italiano: <http://www.educational.rai.it/ioparloitaliano/main.htm>

Italia in rete, catalogo di link utili: <http://www.guerra-edizioni.com/>

Italiano in rete: <http://www.hull.ac.uk/langinst/italiano/index.htm>

La corrispondenza italiana:

<http://www.chass.utoronto.ca/~ngargano/corsi/corrip/corrispondenza.html>

La ludoteca della BDP: <http://www.bdp.it/gioco/index.htm>

Per creare cruciverba, puzzle, ecc.: <http://puzzlemaker.school.discovery.com/>

Programma autore Hot Potatoes in italiano:

<http://web.tiscali.it/itisgiorgi/inglese/didattica/hotpot/index.htm>

Oggi e domani: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/modlang/carasi/site/pageone.html>

Quattro passi nell'italiano: <http://helios.unive.it/~italslab/quattropassi/uno.htm>

Giochi per l'italiano: <http://www.pdictionary.com/italian>

Biblioteca di documentazione pedagogica:

<http://www.bdp.it/intercultura>

Anils

<http://anils.abramo.it>

Lend:

<http://www.lend.it>

Ilsa

<http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa>

LinguaItalia:

<http://www.linguaitalia.com>

[Torna al paragrafo 13.2.6](#)

La trattazione del film *Roma città aperta* di cui qui di seguito trovate l'indice può costituire uno dei modelli possibili per didattizzare materiali filmici.

1997, *Italiano & cinema Roma città aperta*, Torino, Lazzaretti, anno V, n. 6.

Videocassetta con sottotitoli e volume a cura di Antonella Benucci, Pierangela Diadori, Sergio Micheli, Paola Micheli, Cosimo Scaglioso, Carolina Scaglioso.

INDICE

Introduzione

Note cinematografiche

- Scheda del film
- Roberto Rossellini
- Filmografia di Rossellini
- Critiche cinematografiche
- Sinossi
- Personaggi
- Sequenze del film

Lista dei dialoghi

Note linguistiche e culturali

- Aspetti sociologici e socioculturali
- Dialettismi romani
- Lessico
- Atti comunicativi
- Morfosintassi

Attività didattiche

- Aspetti sociolinguistici e socioculturali
- Lessico
- Atti comunicativi
- Morfosintassi

Chiavi delle attività didattiche

- Aspetti sociolinguistici e socioculturali
- Lessico
- Atti comunicativi
- Morfosintassi

[Torna al paragrafo 13.2.7](#)

Si riportano qui alcuni esempi tratti dalla tabella proposta nell'articolo di **Benucci A., Gennai C., Il parlato cinematografico e la didattica dell'italiano (a stranieri): scale e livelli di comprensione** (in corso di stampa negli Atti del convegno "Il parlato italiano" 13-15 febbraio 2003 Università Federico II di Napoli) per la definizione delle difficoltà dei film sulla base di parametri ricavati dalle indicazioni del *Quadro Comune europeo per le lingue*. Gli elementi presi in considerazione sono soltanto gli aspetti sociolinguistici e socioculturali, selezionati in una scala che va da un massimo di complessità di tre punti ad un minimo di uno.

	Aspetti sociolinguistici			Aspetti socioculturali			
	***	**	*	***	**	*	
C1	Bello, onesto...	Le fate ignoranti Parenti serpenti		Bello, onesto... Le fate ignoranti Parenti serpenti			Film comici anche con varietà diatopiche non troppo marcate o della "commedia all'italiana" Sono da evitare film storici con impliciti storici (<i>La notte di San Lorenzo</i>) e con tabù sessuali e religiosi rispetto ad alcune culture (<i>Ladro di bambini</i>)
B2	La vita è bella	L'ultimo bacio	La stanza del figlio	La vita è bella	La stanza del figlio	L'ultimo bacio	Scene con apporto bilanciato tra gesti/immagini e lingua e media densità dell'ambiente. Varietà diafasiche non molto marcate (evitare l'italiano colloquiale)
A2	Pane e tulipani	La cena		La cena	Pane e tulipani		Per questo livello si considerano solo scene con densità dell'ambiente bassa e gesti/immagini prevalenti sulla lingua; parlato lento e chiaro

Altre schede di analisi e sfruttamento didattico del film italiano sono negli articoli di Benucci a., Gennai C., Micheli P. nel numero unico del 1999 della rivista Educazione Permanente.

[Torna al paragrafo 13.2.7](#)

Siti Internet sul cinema italiano

http://cinema.superava.it	Servizi cinematografici e culturali informativi.
http://cinema.lospettacolo.it	Film in prima visione, trame, recensioni, articoli sui protagonisti, i registi.
http://cinema-locandine.it	Dati tecnici sui film e locandine.
http://cinema.128byte.com	Retrosceca e curiosità, anteprime e novità.
http://www.tamtamcinema.it	Quotidiano di cinema italiano dell'agenzia di promozione del cinema italiano all'estero.
http://www.rai.it/cinema	Notizie delle fiction e delle produzioni RAI con interviste ad attori, registi e produttori.
http://membres.xoom.virgilio.it/omen/	Filmografia, informazioni bibliografiche e curiosità sugli attori del cinema italiano degli anni '70.
http://www.capalbiocinema.com	Notizie sui cortometraggi.
http://www.mega.it/nice/	Lungometraggi e cortometraggi italiani selezionati in festival internazionali.
http://www.snc.it	Sito della Scuola Nazionale di cinema con settori bibliografici, cineteca, formazione e ricerca.
http://www.archivioimmaginicinema.com	Archivio di immagini dedicate al cinema (foto di attori, locandine e vari <i>link</i>).
http://cinemaplus.it	Informazioni, <i>trailer</i> , <i>preview</i> .
http://www.pnetwork.it/cinema	Approfondimenti e link ai siti di noti attori.
http://www.provinz.bz.it/ipi/cinema/home.htm	Schede critiche di film reperibili in videocassetta e DVD suddivisi per discipline scolastiche.

[Torna al paragrafo 13.2.7](#)

L' *input* fornito parte dalla memoria sensoriale e in particolare dai canali uditivo e visivo, la prima fase del processo è legata alla percezione e deve essere accompagnata da una elaborazione dell' *input* perché possa entrare nella memoria a lungo termine (cfr. lo schema di Cardona 2001: 45). La memoria sensoriale visiva o iconica produce un effetto di persistenza della visione che permette una prima elaborazione dell'informazione, lo stesso avviene per la memoria uditiva. E' mostrato che nell'apprendimento di nuove parole del lessico di una L2 una sola delle due modalità di accesso (uditiva o visiva) non è sufficiente per creare una traccia duratura (Cardona 2001: 49): si ricorda il 10% di ciò che si vede, il 20% di ciò che si ascolta e il 50% di ciò che si vede e ascolta. Tutto questo giustifica ampiamente il ricorso ai materiali multimediali.

[Torna al paragrafo 13.3.1](#)

I materiali audiovisivi sono:

telegiornale: informazioni in moduli brevi, facilmente divisibile in sequenze ma è un testo scritto senza tratti del parlato e letto a velocità sostenuta, non sempre le immagini completano il messaggio anzi non di rado si oppongono ad esso;

previsioni del tempo: struttura fissa e ripetitiva, lessico limitato, rapporto paritetico e/o ridondante con immagini;

pubblicità: si può utilizzare a qualsiasi livello linguistico, immagini spesso ridondanti. Molti insegnanti sono prevenuti nei suoi confronti perché presenta un'immagine della realtà distorta e fa leva su certi valori a scapito di altri. Ciò può essere superato con una lettura di tipo critico che assume valore anche extrascolastico ma formativo perché nella vita questo tipo di messaggio è molto presente;

film;

trasmissioni humor: abbastanza difficili con giochi di parole, impliciti e forti legami con gli aspetti socioculturali;

talk show e programmi di intrattenimento: varietà linguistiche (varietà degli ospiti in studio), scarso rapporto di complementarietà con le immagini;

cartoni animati: parlato difficile, assenza di elementi culturali;

videoclip: molto amati dai giovani ma con rapporto immagine parola nullo;

documentari: semplici con lingua controllata e formale ma non criptica con buon rapporto parola immagine specie per quelli scientifici;

self-media: partecipazione attiva.

[Torna al paragrafo 13.3.4](#)

Materiali rielaborati o fatti da insegnanti

E possibile riprendere interazioni dal vivo come se si ricorresse a una *candid camera*, facendo però attenzione alla densità degli ambienti, agli elementi di disturbo come i rumori.

Si possono creare registrazioni con attori professionisti o no, su canovaccio o senza copione fornendo solo il contesto situazionale e la funzione.

Infine c'è la possibilità di costruire materiali da parte degli studenti con l'aiuto dell'insegnante (scelta dei contenuti, copione, sceneggiatura, memorizzazione del copione, prove e registrazione).

I problemi, anche in questo caso come per i film, è quella di graduare le difficoltà di comprensione dovute a:

- processi inferenziali - più la comprensione è complessa e più sono profondi;
- reazione ai contenuti culturali e loro grado di lontananza da quelli della CM (cultura materna);
- rapporto parola –immagine;
- struttura narrativa (più è lineare più è comprensibile);
- qualità dell'immagine e del sonoro;
- genere dell'audiovisivo (film, spot pubblicitario ecc.);
- grado di didattizzazione (possibilità di dividere in sequenze, operare dei tagli ecc.).

[Torna al paragrafo 13.3.4](#)