

Progetto Lingua e cittadinanza.

Unità di lavoro livello B2. Guida per l'insegnante.

1. Premessa

L'ultimo livello di competenza preso in considerazione dal progetto Lingua e cittadinanza è il B2 per il quale sono state elaborate 8 unità di apprendimento. Come per gli altri livelli, i contenuti delle unità vertono su aspetti di particolare interesse per gli immigrati lavoratori. È stato preso in considerazione un ulteriore settore professionale non trattato nei materiali di livello B1, l'Agricoltura, all'interno del quale sono occupati numerosi cittadini immigrati. Particolare rilevanza è stata attribuita al tema della sicurezza sul lavoro, approfondendo i contenuti già in parte presentati nel livello B1: la sicurezza è stata trattata sia come tema generale che con riferimento specifico al lavoro nei cantieri e nelle aziende agricole. Due unità riguardano il conseguimento di patenti di guida e informatiche; due unità sono di argomento generale (stampa e informazione; mediazione linguistica e culturale).

Come per gli altri livelli, le unità possono essere utilizzate anche in maniera non sequenziale. Il docente può quindi scegliere le unità da usare in classe e l'ordine in cui presentarle in base ai principali interessi dei suoi apprendenti.

2. Contenuti e testi delle Unità di lavoro

Anche per il livello B2 i contenuti e gli obiettivi linguistico-comunicativi sono stati individuati a partire dai bisogni degli apprendenti. Di seguito si presenta una scheda sintetica sui contenuti delle Unità di lavoro.

Tab 1 – Contenuti e testi delle Unità livello B2

Tematiche UDL	UDL - Contenuti e testi
B2 comune	Stampa e informazione: testi informativi su giornali rivolti prevalentemente a stranieri o gestiti da stranieri
B2 comune	Mediazione: testi informativi sulla figura del mediatore linguistico-culturale e sui corsi di formazione relativi a questa professione.
B1 agricoltura	Concimi per terreni: scheda tecnica e informativa sulle caratteristiche e l'uso dei concimi per colture agricole
	Macchine agricole: testi descrittivi sui rischi del lavoro in agricoltura, prevalentemente legato all'uso e alla manutenzione di macchine agricole; testo descrittivo sui corsi di formazione sulla sicurezza.
B1 sicurezza	La sicurezza nei cantieri edili: testi informativi su infortuni e rischi per l'udito in cantiere; testi sulle attività per promuovere la sicurezza.
	La segnaletica di sicurezza: testi in cui si parla della sicurezza sul lavoro con riferimento alla segnaletica.
B1 patenti	Patenti di guida: testi informativi sulle patenti e modulo di richiesta per un duplicato.
	Patente europea per il computer: testi informativi sulla patente europea per il computer e sui corsi di formazione.

Come per il livello B1, due unità (UDL 1 e UDL 2) sono di argomento generale, ma rientrano comunque tra i possibili argomenti di interesse degli immigrati residenti. Nello specifico, la UD 1 si focalizza su un fenomeno fortemente in crescita in Italia, ovvero i giornali e i

programmi radiofonici rivolti agli stranieri residenti e da loro prevalentemente realizzati, che forniscono ai cittadini stranieri, tra l'altro, informazioni anche su temi come la casa, il lavoro ecc. La UD 2 è relativa alla mediazione linguistico-culturale, essenziale per la corretta fruizione dei servizi del territorio, soprattutto per gli immigrati appena arrivati. Nell'ambito della mediazione, inoltre, trovano lavoro diversi cittadini stranieri.

Due unità didattiche sono rivolte specificatamente ai numerosi immigrati professionalmente inseriti nel settore agricolo e sono stati proposti generi di testi con cui l'operatore agricolo può venire a contatto nello svolgimento della sua professione. La prima unità riguarda la descrizione delle caratteristiche e le modalità d'uso dei concimi per coltivare i terreni. Viene presentata pertanto una scheda tecnica e una scheda che fornisce istruzioni sull'uso (quantità, modalità di spargimento ecc.). La seconda unità riguarda la sicurezza dei lavoratori agricoli, prevalentemente di quanti utilizzano macchine agricole: sono stati proposti per questo scopo testi che danno informazione sui principali rischi di infortuni nelle aziende agricole e un testo informativo su un corso di formazione sulla sicurezza rivolto agli agricoltori.

Due unità approfondiscono ulteriormente il tema della sicurezza sul lavoro. La prima unità fa particolare riferimento ai rischi per l'udito che si corrono in cantiere e all'uso dei relativi dispositivi di protezione individuale. Nell'unità, inoltre, viene presentato un testo informativo sulle misure messe in atto dalla Regione Toscana per prevenire gli incidenti sul lavoro in ambito edile. La seconda unità si focalizza sulla segnaletica di sicurezza e la sua corretta interpretazione. Inoltre, presenta un testo che fornisce informazioni sull'interpretazione delle icone presenti in materiali pericolosi che le persone che svolgono lavori manuali si trovano spesso ad utilizzare.

Infine le ultime due unità didattiche riguardano due diversi tipi di patenti. La prima unità presenta un testo informativo su come conseguire la patente di guida in Italia (richiesta, validità del foglio rosa, esami, ecc.). Il secondo testo proposto è invece un modulo per richiedere un duplicato per una patente. La seconda unità fornisce invece informazioni sulle caratteristiche della patente europea per il computer e sui corsi di preparazione per poterla conseguire.

3. Criteri di selezione dei testi

Nei materiali elaborati si è voluto sottolineare la centralità del testo nella pratica didattica: il testo è stato considerato il *nodo centrale dell'unità* (Vedovelli, 2010), il fulcro che mette in atto lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive e a partire la quale scaturiscono le attività metalinguistiche e metacomunicative.

Con riferimento alla selezione dei testi, sono stati presi come riferimento alcuni criteri¹ di selezione indicati dal Quadro comune europeo di riferimento (Consiglio d'Europa, 2002). Particolare attenzione è stata attribuita ai criteri di *tipologia testuale* e di *rilevanza per l'apprendente*: tutti i testi selezionati sono esempi di generi testuali di forte rilevanza pragmatica che l'immigrato adulto è frequentemente chiamato a saper gestire nei diversi contesti comunicativi.

4. Contenuti linguistici

I contenuti morfosintattici, lessicali e testuali vengono trattati all'interno di ciascuna unità. Come si è detto nel paragrafo precedente (cfr. par. 3), tutti gli aspetti linguistici sono stati selezionati a partire dai testi, quindi mai presentati in maniera decontestualizzata. Per ogni aspetto è stato elaborato un numero variabile di attività, fino a un massimo di sei. Tutti gli

¹ Si segnala che i criteri segnalati dal Quadro comune sono: complessità linguistica; tipologia testuale; struttura discorsiva; presentazione attraverso canali diversi; lunghezza; rilevanza per l'apprendente.

obiettivi dell'unità sono esplicitati all'inizio in modo da dare all'apprendente e al docente un immediato quadro sintetico del lavoro. Nella seguente tabella si presentano i contenuti linguistici delle unità.

Unità	Contenuti linguistici e funzionali
B2 UDA 1 - comune	uso delle sigle; uso della maiuscola; uso della parentesi e delle virgolette in testi scritti.
B2 UDA 2 - comune	<i>si</i> impersonale; <i>si</i> passivante; parole che servono a elencare; parole utilizzate per parlare di mediazione.
B2 UDA 1 - agricoltura	formare parole che derivano da verbi e aggettivi; parole usate in ambito agricolo; sigle e parole che indicano pesi e misure.
B2 UDA 2 - agricoltura	usare il congiuntivo passato; parole relative alla sicurezza in agricoltura e all'uso di macchine agricole; congiunzioni con valore causale (<i>dato che, visto che, per il fatto che, poiché, siccome</i>).
B2 UDA 1 – sicurezza	riconoscere la posizione dell'aggettivo in italiano; parole legate ai rischi in cantiere; costruire la frase scissa.
B2 UDA 2 – sicurezza	formare aggettivi che derivano da nomi; usare connettivi con valore finale (<i>affinché, perché</i>); parole relative alla segnaletica di sicurezza.
B2 UDA 1 – patenti	la subordinata concessiva; usare l'anafora ellittica; alcune abbreviazioni; parole relative alle patenti di guida
B2 UDA 2 – patenti	l'infinito presente e passato; la frase nominale; parole relative all'informatica.

5. Struttura e obiettivi delle unità

La struttura della Unità è uguale a quella delle Unità di livello A2 e B1 (cfr. Guida per l'insegnante livello A2).

Ciascuna unità, oltre a sviluppare le abilità di comprensione scritta, ha lo scopo di conseguire specifici obiettivi di sviluppo della competenza lessicale, grammaticale e testuale. Il carico di lavoro previsto in autoapprendimento è di circa 10 ore per lo svolgimento di ciascuna unità. In contesto di formazione guidata, il tempo necessario potrà variare, ovviamente, a seconda delle caratteristiche specifiche degli apprendenti (motivazione, conoscenze pregresse ecc.) oltre che alla gestione della lezione da parte dell'insegnante e l'integrazione con altre attività non previste dall'unità di apprendimento (cfr. parr. 6 e sgg.).

6. Principali attività utilizzate

Ogni fase dell'unità prevede l'utilizzo di specifiche tecniche didattiche. Nella seguente tabella si presentano le principali attività delle diverse fasi.

Tab. 2 – Principali attività utilizzate

Sezioni: lavoriamo sulla comprensione; approfondiamo la comprensione		Sezioni: lavoriamo sulle parole; lavoriamo sulla grammatica; lavoriamo sul testo; lavoriamo sulle funzioni; schede	Sezioni: ricostruiamo il testo
Precontatto	Comprensione	Analisi lessicale, grammaticale, testuale, funzionale	Reimpiego

<ul style="list-style-type: none"> - Presentazione di brevi testi introduttivi - Presentazione di parole chiave - Accoppiamento parole-immagini 	<ul style="list-style-type: none"> - Vero/Falso - Scelta multipla - Griglia - Individuazione di informazioni 	<ul style="list-style-type: none"> - Schede di presentazione degli aspetti linguistici oggetto di analisi - Attività di riconoscimento - Scelta multipla - Abbinamento - Cloze - Attività di enigmistica - Riscrittura - Individuazione di forme errate - Esclusione - Completamento - Riordino 	<ul style="list-style-type: none"> - Cloze - Riordino
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------

6.1. Precontatto

Una strategia per rendere più efficace la comprensione dei testi è la loro contestualizzazione. Le attività di precontatto hanno lo scopo sia di attivare la motivazione alla lettura o all'ascolto del testo, condizione di fondamentale importanza perché si generi apprendimento (Balboni, 1994), sia di anticiparne i contenuti, evitando di presentare il testo in maniera decontestualizzata.

In questa fase l'insegnante può adottare altre tecniche di precontatto con il testo che si utilizzano con particolare successo in contesto di apprendimento guidato. Alcune di queste possono essere:

- presentazione di immagini o *realia* (foto, depliant, ecc.), legati ai contenuti dell'unità;
- elicitazione delle ipotesi degli apprendenti sui contenuti del testo;
- accoppiamenti parole-immagini;
- domande aperte sui contenuti del testo;
- [...]

Si tratta di una lista aperta di attività che hanno comunque lo scopo di facilitare la comprensione del testo. L'insegnante può incoraggiare gli studenti a svolgere in coppia o in piccoli gruppi queste attività. In questo modo, specialmente in classi plurilingui, si incoraggia anche la produzione orale e la negoziazione dei significati. È importante in questa fase non correggere gli errori degli apprendenti, a meno che questi non blocchino il flusso comunicativo. In ogni caso si suggerisce all'insegnante di intervenire con correzioni "a incastro" (ad esempio suggerendo i termini non conosciuti e che impediscono di proseguire con il dialogo) evitando interventi correttivi di tipo esplicito. Alla fine del lavoro in coppia o in gruppo, l'insegnante può prevedere una presentazione *in plenum* delle ipotesi degli apprendenti.

Le attività di precontatto non sono previste prima della lettura del secondo testo dell'unità, che è un testo di approfondimento sul quale non vengono svolte tutte le attività previste per il testo principale. Tuttavia, l'insegnante può seguire le indicazioni date in questo paragrafo qualora voglia realizzare attività di precontatto anche sul secondo testo.

6.2. Comprensione

Le attività di comprensione hanno innanzi tutto la finalità di evitare che l'apprendente sia demotivato davanti al testo, dando uno scopo alla lettura o all'ascolto. Contestualmente queste attività hanno lo scopo di fornire all'insegnante un immediato *feedback*, dandogli l'opportunità di mettere in atto le eventuali strategie di riparazione di una incompleta comprensione (riascolto/rilettura del testo; spiegazione esplicita dei punti del testo problematici; uso della lingua madre ecc).

Le attività utilizzate per la comprensione del testo sono a risposta chiusa, possono essere svolte in un tempo limitato e, con lo scopo di focalizzare le risorse cognitive degli apprendenti esclusivamente sulla comprensione, non richiedono nessuna produzione scritta. Presentano inoltre il vantaggio di poter essere corrette in breve tempo. Prima dello svolgimento di queste attività, l'insegnante può leggere le domande di comprensione e verificare che siano state comprese dagli apprendenti ed, eventualmente chiarire, gli elementi che creano difficoltà.

Per ogni testo sono state elaborate due attività di comprensione, ciascuna con uno scopo diverso: la prima prova si focalizza su una comprensione globale di ampie parti di testo; la seconda prova si focalizza invece su una comprensione più analitica. Nel caso dei testi scritti, quindi, per svolgere adeguatamente le due prove, l'apprendente dovrà mettere in atto una *lettura orientativa*, in modo da comprendere i principali nodi informativi del testo e, successivamente, una *lettura esplorativa*, per coglierne aspetti maggiormente specifici (Agati, 1999). Queste due diverse modalità di lettura possono essere presentate agli studenti.

La comprensione del testo, in particolare dei testi orali, è un'attività che per alcuni studenti, può risultare demotivante. Per questo è molto importante che prima dell'ascolto o della lettura di un testo l'insegnante chiarisca agli apprendenti che non viene loro richiesto la comprensione di ogni singola parola. L'insegnante dovrebbe quindi incoraggiare gli apprendenti, soprattutto in fase di comprensione globale, a leggere o ascoltare un testo provando a inferire il significato delle parole non conosciute in base al contesto.

Per creare un'atmosfera maggiormente collaborativa, queste attività possono prevedere una fase di lavoro individuale, seguita da un confronto a coppie e, infine, da una correzione *in plenum*. Al fine di rafforzare la comprensione, dopo la correzione di ogni item, l'insegnante può rileggere la parte del testo all'interno della quale è contenuta la risposta.

6.3. *Analisi lessicale, grammaticale, testuale, funzionale.*

Dopo aver esplorato il testo e svolto le attività di comprensione, si passa all'analisi più puntuale degli aspetti linguistici: nello specifico gli aspetti lessicali (sezione: lavoriamo sulle parole), morfosintattici (sezione: lavoriamo sulla grammatica), testuali (sezione: lavoriamo sul testo) e funzionali (sezione: lavoriamo sulle funzioni).

Per quanto riguarda il lessico, si segnala che in alcuni casi gli aspetti lessicali sono trattati per campi semantici, vengono cioè presentate e riutilizzate parole e espressioni appartenenti a uno stesso ambito. In altri casi, invece, il lavoro sul lessico non segue un criterio semantico ma statistico, presentando le parole verosimilmente meno frequenti nell'input linguistico a cui sono esposti gli apprendenti².

Con riferimento agli aspetti grammaticali e testuali, questi, quando possibile, vengono presentati in maniera induttiva, per esempio mediante l'utilizzo di attività che chiedono all'apprendente di completare schemi o tabelle con le forme oggetto di analisi, a partire dall'osservazione del testo. Gli aspetti grammaticali e testuali sono inoltre sistematizzati in schede; queste possono essere utilizzate prima dello svolgimento delle attività (se si vuole lavorare in maniera deduttiva, presentando immediatamente la regola oggetto di analisi) o al termine delle attività di analisi per fissare le regole precedentemente elicitate e utilizzate.

² Punto di riferimento per la definizione della frequenza delle parole è stato il Vocabolario di Base (De Mauro, 1980).

Infine, nelle unità in cui sono presenti testi orali, sono presenti anche attività sulle funzioni comunicative: considerato il livello di competenza, si è scelto infatti di analizzare le funzioni che si realizzano realizzate nella lingua orale. Per gli aspetti funzionali si consiglia di far osservare l'uso delle funzioni nel testo con l'aiuto della scheda "funzioni comunicative" e far svolgere successivamente le attività.

Per tutte le attività comprese nelle sezioni di analisi della lingua, si consiglia uno svolgimento simile a quello già segnalato per le attività di comprensione (cfr. par. 4.2). Si può prevedere quindi

- una fase di lavoro autonomo;
- una fase di lavoro in coppia o in piccoli gruppi;
- una fase di controllo *in plenum*.

Si consideri che le attività di queste sezioni sono di tipo *focus on form*, ovvero centrate sulla correttezza linguistica. L'insegnante, pertanto, dovrebbe correggere in maniera puntuale ed esplicita pur evitando, anche in questa fase, di stigmatizzare eventuali errori degli apprendenti e prestando attenzione ai loro fattori affettivi, considerato che durante la fase di valutazione è potenzialmente messa a rischio la personalità dell'apprendente adulto.

6.4. Reimpiego

Le attività di reimpiego richiedono l'uso di competenze lessicali, morfosintattiche e testuali e hanno lo scopo di riutilizzare gli aspetti linguistici oggetto di analisi dei materiali. Le attività utilizzate sono

- *cloze*, simili per argomento e genere al testo input;
- riordino di frasi.

Le attività di reimpiego vanno svolte al termine dell'unità di lavoro e si prestano bene anche come eventuali attività per il lavoro di rinforzo a casa. Anche per queste attività, prima della correzione si consiglia una fase di confronto a coppie o a piccoli gruppi.

7. Attività per lo sviluppo della abilità produttive

Trattandosi di materiali pensati anche per l'autoapprendimento non sono state previste specifiche attività per lo sviluppo delle abilità di produzione orale e scritta³. È possibile però implementare i materiali con attività mirate specificamente allo sviluppo di queste abilità.

7.1. Attività di produzione orale

La produzione orale può essere prevalentemente sviluppata

- in fase di precontatto;
- dopo lo svolgimento delle attività di comprensione del primo testo;
- dopo la fase di analisi delle funzioni comunicative;
- prima della presentazione del secondo testo;
- dopo lo svolgimento delle attività di comprensione del primo testo.

In fase di *precontatto*, la produzione orale può essere sviluppata quando vengono elicitate le ipotesi degli apprendenti sul testo secondo le modalità indicate nel par. 4.1.

³ Le attività di completamento possono considerarsi anche attività di produzione scritta molto guidata.

Dopo lo svolgimento delle attività di comprensione l'insegnante può chiedere agli apprendenti di esprimere la loro opinione sui contenuti del testo, eventualmente, se l'argomento si presta, chiedendo di fare confronti con la situazione del loro paese di origine. Queste attività possono essere svolte a coppie, in piccoli gruppi o *in plenum*. In quest'ultimo caso l'insegnante deve fare attenzione a non monopolizzare la conversazione, ma dovrebbe limitarsi a rilanciarla di tanto in tanto con alcune domande: lo scopo infatti è quello di far produrre quanta più output linguistico agli apprendenti. Le stesse attività possono essere proposte nelle stesse fasi di lavoro sul secondo testo.

Si ricorda che, durante queste attività la priorità è data allo sviluppo della comunicazione, di conseguenza non deve essere attribuita importanza alla correttezza linguistica, a meno che gli errori non siano tali da compromettere l'efficacia comunicativa dei messaggi. Una fase di correzione più specifica potrebbe essere fatta al termine delle attività di produzione orale: quando gli apprendenti parlano, l'insegnante potrebbe appuntarsi alcuni errori prodotti da sottoporre ad analisi⁴ alla fine dell'attività di produzione orale.

Diverso è invece la funzione delle attività di produzione orale da svolgersi dopo la fase di analisi delle funzioni comunicative. In questo caso, dopo aver fatto analizzare agli apprendenti le funzioni, si possono proporre attività di produzione orale, guidate e libere, che richiedono l'impiego delle funzioni analizzate. Si può, per esempio, fare recitare un dialogo simile al dialogo input o chiedere agli apprendenti di fare dei dialoghi fornendo solo delle istruzioni di base, sempre con lo scopo di far riutilizzare le funzioni comunicative oggetto di analisi. Al termine di queste attività, la correzione dovrebbe essere mirata agli aspetti linguistici oggetto di analisi.

7.2. Attività di produzione scritta

Le attività di produzione scritta potrebbero essere inserite dopo le attività di comprensione del testo o dopo le attività di analisi degli elementi linguistici. Dovrebbero, inoltre, essere correlate ai contenuti e al genere del testo input. È importante che i testi scritti siano coerenti con i bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti immigrati adulti. In altre parole si dovrebbero far produrre testi che gli apprendenti potrebbero realmente dover produrre al di fuori del contesto educativo. Le attività di produzione scritta dovrebbero, inoltre, dare importanza al *processo* attraverso il quale si arriva alla produzione del testo. Prima di chiedere agli apprendenti di passare alla fase di elaborazione vera e propria di un testo scritto, l'insegnante dovrebbe pertanto:

- far riflettere sui destinatari del testo, considerando dunque le loro eventuali conoscenze pregresse sull'argomento;
- far riflettere sulle caratteristiche del genere testuale che dovranno produrre (ad esempio una e-mail, un curriculum, un annuncio sono generi testuali con caratteristiche diverse);
- guidare gli studenti nell'identificazione dei punti che devono essere trattati e nella loro organizzazione all'interno del testo.

Per quanto riguarda la fase di correzione, si consiglia di non segnalare puntualmente tutti gli errori, ma soltanto quelli che possono essere compresi in base al livello di competenza degli apprendenti. Inoltre, si consiglia di ricorrere alla correzione esplicita eventualmente soltanto alla fine della fase di correzione. Alcune possibili strategie di revisione potrebbero essere le seguenti:

⁴ La correzione degli errori, in questo caso, non dovrebbe essere personale in modo da risultare il meno possibile ansiogena.

- consegnare l'elaborato agli studenti chiedendo loro di rileggerlo con attenzione e provare a correggere tutti gli errori che riescono a trovare;
- indicare con simboli grafici soltanto la tipologia degli errori (lessicali, ortografici, sintattici ecc.) e chiedere agli studenti di correggere l'elaborato.
- chiedere agli studenti di lavorare a coppia e correggere, a turno, l'elaborato del compagno.

Riferimenti bibliografici

Agati A., 1999, *Abilità di lettura*, Torino, Paravia.

Angelino M., 2000, *Lo sviluppo delle abilità produttive*, in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci: 148-167.

Balboni P.E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, RCS Scuola, La Nuova Italia-Oxford.

De Mauro T., 1980, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori riuniti.

Vedovelli M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.