

## Progetto Lingua e cittadinanza.

### Unità di lavoro livello A1. Guida per l'insegnante.

#### 1. Premessa

Per il livello A1, il livello di primo contatto con una lingua straniera, sono state previste due unità didattiche. Come per i materiali realizzati per i livelli A2, B1 e B2, è possibile un doppio utilizzo delle unità: in autoapprendimento (insieme ai materiali sono scaricabili le chiavi di tutte le attività) e in apprendimento guidato. Quest'ultima modalità, considerato il livello basilico degli apprendenti a cui i materiali sono indirizzati, ci sembra maggiormente indicata: in contesto guidato, infatti, il docente avrà la possibilità di rendere maggiormente accessibile l'uso dei materiali proposti.

#### 2. Contenuti e testi delle Unità di lavoro

Sono stati selezionati due argomenti ritenuti di interesse per gli immigrati stranieri di livello A1 che quindi sono presumibilmente arrivati in Italia da poco tempo. Di seguito si presenta una scheda sintetica sui contenuti delle due unità di lavoro.

**Tab 1 – Contenuti e testi delle Unità livello A1**

Tematiche UDL	UDL - Contenuti e testi
A1-Raccolta differenziata	Testi informativi e regolativi sulla raccolta differenziata
A1-Lavoro	Annunci di lavoro per diversi profili professionali

La UD 1 è incentrata sulla raccolta differenziata, un argomento utile da conoscere per l'immigrato residente in Toscana poiché essa è diffusa in maniera capillare tutta la Regione. Il testo input presentato è una brochure informativa sulla raccolta differenziata svolta a Siena. La UD 2 si focalizza invece sul lavoro, un tema più volte trattato dai materiali dei livelli successivi con riferimento specifico a diversi settori professionali. In questa UD vengono presentati annunci di lavoro di diverso tipo.

#### 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 criteri<sup>1</sup> 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.

<sup>1</sup> 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.

#### 4. Contenuti linguistici

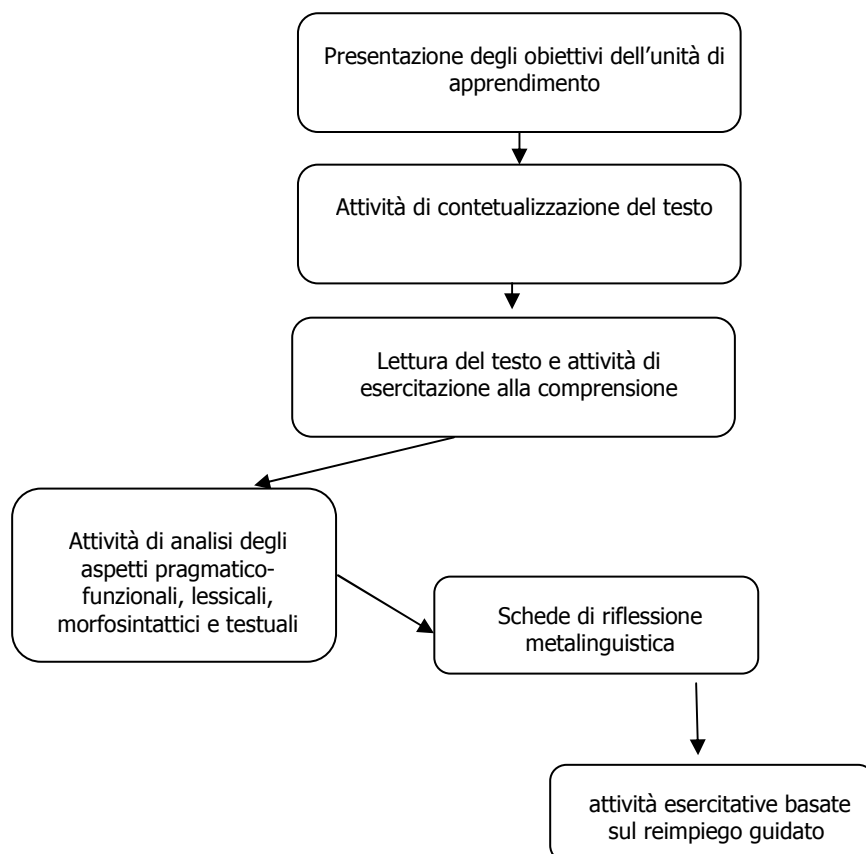
I contenuti morfosintattici, lessicali e testuali vengono trattati all'interno di ciascuna unità. Come si è detto nel paragrafo precedente (cfr. par. 3), tutti gli aspetti linguistici sono stati selezionati a partire dai testi, quindi mai presentati in maniera decontestualizzata. Per ogni aspetto è stato elaborato un numero variabile di attività, fino a un massimo di sei. Tutti gli 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
A1 UDA 1	imperativo diretto; alcuni simboli e sigle; parole relative alla raccolta differenziata
A1 UDA 2	i principali segni di punteggiatura; gli aggettivi a 4 e a 2 uscite, parole relative alle professioni.

Molta importanza stata attribuita allo sviluppo della competenza lessicale. Considerato il livello, infatti, il lessico risulta particolarmente rilevante per poter gestire una comunicazione di base. Gli aspetti lessicali sono stati presentati e ampliati anche con attività di presentazione tramite immagini.

#### 5. Struttura e obiettivi delle unità

La struttura delle unità di livello A1, a differenza della struttura delle unità degli altri livelli, prevede un solo testo input a partire dal quale vengono proposte tutte le attività. Le due unità seguono la struttura dello schema sottostante



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 5 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
- Presentazione di brevi testi introduttivi - Presentazione di parole chiave	- Vero/Falso - Scelta multipla - Griglia	- Schede di presentazione degli aspetti linguistici oggetto di analisi  - Scelta multipla - Abbinamento parola immagine - Cloze - Riscrittura - Completamento - Riordino	- 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. È importante tuttavia, considerato il profilo degli apprendenti e il loro livello di competenza, sostenere la produzione orale ma non forzarla, per non far innalzare il filtro affettivo che può caratterizzare particolarmente gli apprendenti adulti con basse competenze. 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 apprendenti<sup>2</sup>.

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.

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.

---

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

## 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 scritta<sup>3</sup>. 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.

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 analisi<sup>4</sup> 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

---

<sup>3</sup> Le attività di completamento possono considerarsi anche attività di produzione scritta molto guidata.

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

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:

- 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.