

Progetto Lingua e cittadinanza.

Unità di lavoro livello B1. Guida per l'insegnante.

1. Premessa

I materiali di livello B1 del progetto Lingua e cittadinanza sono costituiti da 8 unità di apprendimento, due unità sono di argomento “generale” e le altre 6 sono differenziate a seconda del profilo lavorativo degli immigrati. Nello specifico 2 unità sono rivolte a quanti lavorano nel settore del turismo, 2 unità sono rivolte a quanti si occupano di assistenza familiare, 2 unità, infine, a quanti lavorano nel settore edilizio.

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 B1 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 B1

| Tematiche UDL | UDL - Contenuti e testi |
|-------------------------|--|
| B1 comune | Demografia: testi informativi su composizione della popolazione dell'Italia e ruolo dell'immigrazione. |
| B1 comune | Abitazione: contratto di affitto, lettera di disdetta. |
| B1 turismo | Annuncio di lavoro; lettera di presentazione e curriculum |
| | Materiale informativo e moduli di iscrizione a corsi di formazione professionale. |
| B1 assistenza familiare | Alimentazione: etichette dei prodotti; conservazione degli alimenti. |
| | Testi relativi all'assistenza medica; bugiardino. |
| B1 edilizia | Norme sulla sicurezza sul lavoro. |
| | Scheda tecnica; istruzioni per l'uso di malte e leganti. |

Come si può vedere, 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 sulla composizione della popolazione italiana e sulla presenza delle comunità immigrate sul territorio: l'argomento trattato è coerente con gli obiettivi del progetto di fornire ai migranti strumenti di conoscenza che possano contribuire allo sviluppo di una cittadinanza attiva. La UD 2 si focalizza sulla ricerca dell'abitazione che rappresenta una delle prime esigenze dell'immigrato che vive in Italia. Si presentano in questa unità due generi testuali con cui si viene molto spesso a contatto, ovvero il contratto di affitto e la lettera di disdetta.

Le successive unità, come si è detto, sono divise in 3 aree di interesse diverse. Queste, insieme all'area “agricoltura” presa in considerazione nel livello B2, sono relative ai settori

professionali all'interno dei quali gli immigrati trovano tradizionalmente occupazione, ovvero:

1. il turismo;
2. l'assistenza familiare;
3. l'edilizia.

Con riferimento alla prima area (turismo), nella UD 1 l'attenzione si è focalizzata l'individuazione di corsi di qualificazione professionale nel settore alberghiero; i testi input utilizzati sono l'opuscolo informativo e il modulo di iscrizione a un corso di formazione professionale. La UD 2 riguarda invece la ricerca del lavoro e sono stati presentati due generi testuali molto utilizzati, ovvero il curriculum e la lettera di presentazione.

Con riferimento alla seconda area (assistenza familiare) nella UD 1 l'argomento trattato sono la scelta e la conservazione degli alimenti, dal momento che questi sono alcuni dei compiti che l'assistente familiare dovrà svolgere. I testi utilizzati sono materiale informativo sulla corretta lettura delle etichette dei prodotti alimentari e materiale informativo sulla modalità di conservazione dei vari alimenti. La UD2 si focalizza invece sulla assistenza medica che è un altro importante compito dell'assistente familiare. I testi input sono un testo informativo che fornisce le fondamentali informazioni sul Servizio Sanitario Nazionale e un testo di istruzioni di un medicinale.

Con riferimento alla terza area (edilizia), la UD1 è relativa alla sicurezza sul lavoro, un argomento ripreso all'interno di altri contesti anche nel livello B2. Vengono presentati in questa UD opuscoli sulla descrizione e l'uso dei dispositivi di sicurezza usati in un cantiere edile e materiale informativo sui principali possibili incidenti che possono verificarsi in questo ambiente di lavoro. Infine, la UD2 si focalizza su alcuni dei materiali usati in cantiere. Viene presentata quindi una scheda tecnica con le caratteristiche di un legante e un testo informativo sull'uso di un cemento.

3. Principali finalità delle unità di lavoro per profili specifici

Come si è detto, per il livello di competenza B1 sono stati elaborati materiali specifici per immigrati lavoratori. Gli apprendenti a cui si proporranno questi materiali avranno già acquisito una competenza linguistico-comunicativo di base e sarà possibile pertanto rivolgere l'attenzione anche agli usi tecnico-specialistici della lingua. La scelta di attribuire particolare importanza alla macroarea lavorativa è coerente con il ruolo prioritario che per questo profilo di apprendenti riveste la motivazione all'apprendimento di tipo strumentale legata al lavoro: i bisogni legati alla sfera professionale sono infatti al vertice della gerarchia dei bisogni che scaturiscono dal progetto migratorio messo in atto dagli immigrati. Principalmente all'interno del dominio professionale, dunque, gli immigrati si troveranno a riutilizzare le proprie competenze linguistico-comunicative acquisite. Favorire in contesto guidato la riflessione metalinguistica e metacomunicativa sugli aspetti che caratterizzano la testualità utilizzata in ambito lavorativo, significa quindi facilitare lo sviluppo della loro competenza intercettando contestualmente le loro esigenze motivazionali.

Si segnala che nei materiali del livello B1 sono trattati diversi aspetti della macroarea lavoro: la ricerca di un lavoro; la ricerca di corsi di qualificazione professionale; la gestione di testi spiccatamente tecnico-specialistici. In questo modo, oltre che prendendo in considerazione i settori professionali di maggiore interesse per gli immigrati, si è cercato di realizzare dei materiali che possano interessare il maggior numero di migranti occupati o in cerca di occupazione.

4. 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.

5. Contenuti linguistici e funzionali

I contenuti funzionali, morfosintattici, lessicali e testuali vengono trattati all'interno di ciascuna unità. Come si è detto nel paragrafo precedente (cfr. par. 2), 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 dell'unità 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 |
|---------------------------------|---|
| B1 UDA 1 - comune | Gerundio presente; costruzioni impersonali con il <i>si</i> ; alcuni verbi impersonali; connettivi esplicativi (<i>cioè, ossia, ovvero, in altre parole, praticamente</i>); <i>tanto che; così che</i> . |
| B1 UDA 1 - comune | Pronomi relativi; costruzione <i>da + infinito</i> ; parole relative ai contratti d'affitto; connettivi testuali (<i>altrimenti, sennò, oppure</i>). |
| B1 UDA 1 - turismo | Esprimere un obbligo con il futuro; formazione delle parole con prefissi; la funzione del titolo; parole sul lavoro in ambito turistico |
| B1 UDA 2 - turismo | Uso del congiuntivo presente; suffissi per nomi che indicano qualità; scrivere un CV |
| B1 UDA 1 – assistenza familiare | Pronome <i>ne</i> ; periodo ipotetico della realtà; connettivi (<i>quindi, dunque, mentre, procediamo, per quanto concerne, per concludere</i>); parole relative ai prodotti alimentari |
| B1 UDA 2 – assistenza familiare | Forma passiva; frasi relative, parole relative alla sanità e ai farmaci, il titolo. |
| B1 UDA 1 – edilizia | Pronomi, aggettivi e avverbi indefiniti; parole relative alla sicurezza in cantiere; connettivi per aggiungere (<i>inoltre, tra l'altro, peraltro</i>), per esemplificare e concludere (<i>in sostanza, pertanto</i>), per indicare opposizione (<i>al contrario</i>) |
| B1 UDA 2 – edilizia | Comparativi e superlativi degli aggettivi; soggettive implicite; testo descrittivo |

6. Struttura e obiettivi delle unità

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

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.

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. 7 e sgg.).

7. 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 |

7.1. 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 (cfr. par. 5) 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.

7.2. *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.

7.3. *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.

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.

7.4. *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.

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

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.

8. 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.

8.1. 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 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.

8.2. 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

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

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

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:

- 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.