

## ***Progettare e valutare l'intervento didattico***

*Maria Grazia Menegaldo*

### INDICE

<b>Introduzione</b> .....	2
<b>1. La dimensione macro: il curricolo e il modulo in ambiente linguistico</b> .....	3
<b>1.1</b> Il curricolo .....	3
<b>1.2</b> Il modulo .....	7
<b>2. La dimensione micro: l'unità didattica e l'unità di apprendimento in dimensione linguistica</b>	
2.1 L'unità didattica .....	9
2.2. L'unità di apprendimento .....	11
2.3. Modelli operativi a confronto. ....	12
<b>3. Programmare l'intervento didattico</b>	
3.1 Elaborare unità didattiche .....	14
3.2. Consigli...pratici! .....	17
3.2.1 Progettare unità didattiche .....	17
3.2.2. Un esempio di unità di apprendimento.....	19
<b>4. Verifica e valutazione dell'intervento didattico: cenni</b>	
4.1 Il QCER .....	22
4.2 Tipologie di prove .....	23
4.3 Criteri per la costruzione delle prove di verifica.....	24
4.4. L' autovalutazione .....	25
<b>Bibliografia</b> .....	26

## **Introduzione**

La progettazione dell'intervento didattico costituisce, assieme alla valutazione dello stesso, una delle due dimensioni integrate nelle quali si articolano l'azione educativa e quella didattica. Essa risulta essere un atto fondamentale, in quanto delinea quale sarà il percorso di apprendimento/insegnamento, e questo sia in senso generale che specifico.

Pur nella consapevolezza che i due momenti della progettazione e della valutazione sono imprescindibilmente ed ineludibilmente collegati tra loro proprio come le due facce di una stessa medaglia, in questo materiale concentreremo la nostra attenzione soprattutto su cosa voglia dire programmare l'intervento didattico in ambito linguistico, dando dapprima una panoramica generale dei diversi livelli di programmazione e dei modelli operativi ad essi applicabili, operando poi un confronto tra questi ultimi, e fornendo infine poche e semplici coordinate pratiche per progettare in maniera efficace l'azione in classe; alla valutazione, invece, si accennerà in maniera sintetica, a conclusione di questo saggio.

## La programmazione didattica in dimensione macro e micro

In qualunque ambito didattico, e quindi anche in quello linguistico, la programmazione delle attività di insegnamento viene ad essere operata su due diversi livelli:

<b>livello macro</b>	
<i>Curricolo</i>	<i>Modulo</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> definizione generale del percorso di lavoro;</li> <li><input type="checkbox"/> finalità molto ampie;</li> <li><input type="checkbox"/> concerne l'intero arco temporale a disposizione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> argomenti corposi ed autosufficienti ;</li> <li><input type="checkbox"/> periodo mediamente lungo</li> <li><input type="checkbox"/> apprendimento immediatamente quantificabile e certificabile (credito)</li> </ul>

Tab.1. Modelli operativi macro

<b>livello micro</b>	
<i>Unità didattiche</i>	<i>Unità di apprendimento</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> porzioni di apprendimento concentrate su abilità linguistiche, funzioni linguistiche, grammatiche della lingua oggetto di studio, ecc.</li> <li><input type="checkbox"/> compenetra i diversi interventi effettuati nei vari settori in un unicum didattico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> piccolissime sezioni di lavoro indipendenti</li> <li><input type="checkbox"/> obiettivi specifici = minime parti di corpus linguistico (o culturale, o socio pragmatico, ecc...)</li> <li><input type="checkbox"/> tempi brevi</li> <li><input type="checkbox"/> percezione immediata da parte dello studente di ciò che ha imparato in quel contesto.</li> </ul>

Tab. 2 Modelli operativi micro

### 1. La dimensione macro: il curricolo e il modulo in ambiente linguistico

#### 1.1 Il curricolo

Nel definire il curricolo gli operatori scolastici delineano un percorso di lavoro che, grazie all'**integrazione continua e flessibile** degli obiettivi cognitivi, dei contenuti culturali, dei metodi di apprendimento, delle tecniche didattiche, della verifica in itinere e sommativa, mira a conseguire degli obiettivi formativi ben definiti.

L'uso della programmazione curricolare in Italia è una pratica abbastanza recente: si è passati dal rigido rispetto dei Programmi Ministeriali<sup>1</sup> all'adesione ed all'adattamento della programmazione curricolare<sup>2</sup> di stampo anglosassone<sup>3</sup> fino a giungere all'attuale modello che integra l'elemento "centralizzato"<sup>4</sup> con quello locale (la quota di curricolo "personalizzata" da ciascuna istituzione scolastica autonoma con il Piano dell'Offerta Formativa).

In contesto di insegnamento linguistico il termine curricolo acquisisce anche valore di elenco dettagliato del materiale da insegnare in ciascun corso di lingua<sup>5</sup> (sinonimo: sillabo = programma di insegnamento delle lingue straniere) e di corpus<sup>6</sup> (campione rappresentativo della lingua in ambito lessicale, morfosintattico, pragmatico, ecc.).

Fin qui il curricolo si configura come un costrutto teorico, aprioristico, generale ed astratto. Esso acquisisce concretezza nel momento in cui viene calato nella realtà del singolo studente. Punto di partenza per la sua elaborazione divengono così i bisogni dell'apprendente, che sono:

BISOGNI DELL'APPRENDENTE		
pragmatici futuri	meta cognitivi	presenti
A cosa gli servirà imparare la lingua e quale varietà della lingua gli sarà più utile apprendere (es. la lingua della comunicazione, quella dello studio, una microlingua professionale...) per il proprio futuro?	Come si impara? Capire in che modo si apprende, così da sviluppare la consapevolezza dei processi cognitivi messi in atto e da acquisire la capacità di gestirli coscientemente.	A cosa gli serve ora imparare la lingua e quale varietà della stessa è più adatta a soddisfare questa esigenza contingente?

Tab. 3. I bisogni dell'apprendente

<sup>1</sup> E' il termine tipico della tradizione scolastica italiana e rimanda ai documenti ufficiali in cui si descrivono le mete e gli obiettivi, indicandoli per grandi linee senza tuttavia procedere ad una elencazione dettagliata.

<sup>2</sup> In Inghilterra, ad esempio, la gestione organizzativa e didattica della scuola era più autonoma e di diretta pertinenza delle istituzioni scolastiche territoriali. Non esistevano, per sintetizzare, programmi didattici uguali per tutto lo Stato che venivano applicati in tutto il territorio, ed ogni scuola dava alle proprie modalità operative un'impronta fortemente caratterizzata e localizzata.

<sup>3</sup> Cfr. L. Stenhouse, 1977, *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Roma, Armando Armando ed.

<sup>4</sup> Indicazioni Nazionali, Indicazioni per i Piani di Studio personalizzati, Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, ecc.

<sup>5</sup> Sono riconducibili a questo concetto i documenti del Consiglio d'Europa che fissano i livelli soglia per le principali lingue europee ed il conseguente *Common European Framework*.

<sup>6</sup> Cfr. *Common European Framework*.

L'insegnante, contestualizzando il proprio lavoro di progettazione, fa sì che tali bisogni educativi<sup>7</sup>, glottomatetici<sup>8</sup>, linguistici<sup>9</sup> e culturali<sup>10</sup> si trasformino in obiettivi perseguibili all'interno di un percorso di lavoro concreto. Poiché insegnare una lingua significa aiutare l'allievo a sviluppare le quattro componenti la competenza comunicativa, all'interno del curriculum si delineano gli obiettivi per:

<b>ABILITA' LINGUISTICHE</b>	di <b>COMPRESIONE</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Attivare la expectancy grammar: cogliere il contesto situazionale. cogliere il contesto e il paratesto.</li> <li>2. Promuovere diverse tipologie di comprensione:</li> <li>3. Scegliere ed utilizzare il tipo di strategia di comprensione (intensiva, estensiva globale o Skimming, intensiva mirata o Scanning) più adatto allo scopo della comprensione.</li> </ol>
	di <b>PRODUZIONE</b> (MONOLOGO ORALE E COMPOSIZIONE SCRITTA)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizzare il contesto situazionale.</li> <li>2. Riflettere sul genere comunicativo e sulla tipologia testuale.</li> <li>3. Creare la scaletta del testo</li> <li>4. Stendere un testo coerente, completo, coeso.</li> </ol>
	di <b>INTERAZIONE</b> (DIALOGO)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Riflettere sugli elementi di coesione testuale.</li> <li>2. Riflettere sulle convenzioni culturali che regolamentano l'interazione.</li> <li>3. Intrecciare codici verbali e non verbali.</li> <li>4. Riflettere sul genere comunicativo e sulla tipologia testuale.</li> </ol>
	di <b>MANIPOLAZIONE</b> <b>TESTUALE</b> (PRENDERE APPUNTI, PARAFRASARE, RIASSUMERE)	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Anticipare il contenuto di un testo.</li> <li>b) Comprendere globalmente un testo.</li> <li>c) Selezionare le informazioni rilevanti del testo.</li> <li>d) Raggruppare le informazioni intorno a fuochi argomentativi.</li> <li>e) Gerarchizzare le informazioni.</li> <li>f) Creare testi paralleli ad uno dato (parafrasi)</li> <li>g) Creare proposizioni che sostituiscano un termine dato.</li> </ol>

<sup>7</sup> Bisogni educativi: 1) culturizzazione: conoscenza e rispetto dei modelli culturali e dei valori di civiltà dei paesi dove si parla la lingua straniera; 2) socializzazione: possibilità di porsi in rapporto con gli altri usando la lingua straniera; 3) autopromozione: migliorare il proprio futuro perché si è più coscienti della realtà e delle persone che ci circondano.

<sup>8</sup> Bisogni glottomatetici: imparare ad imparare una lingua. Necessità di acquisire coscienza di come si apprende una lingua non materna, per trasporre poi tale consapevolezza in altri contesti simili, onde pervenire ad un apprendimento cosciente, autogestito, controllato.

<sup>9</sup> Bisogni linguistici: divenire competenti nella comunicazione e, di conseguenza, acquisire padronanza dello strumento-lingua nelle sue diverse grammatiche (fonologia, morfologia, sintattica, lessicale, testuale), nell'impiego delle diverse funzioni linguistiche in rapporto al contesto comunicativo, nello sviluppo delle abilità linguistiche e nell'integrazione dei codici verbali e non verbali.

<sup>10</sup> Bisogni culturali: conoscere la comunità di cui si vuole entrare a far parte, distinguendone valori e modelli comportamentali precisi, così da potersi integrare efficacemente in essa.

<b>ASPETTI SOCIO-PRAGMATICI E CULTURALI</b>	<b>CONTESTO COMUNICATIVO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distinguere setting fisico e scena culturale.</li> <li>2. Individuare il ruolo sociale dei parlanti.</li> </ol>
	<b>FUNZIONI</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Decodificare ed utilizzare funzioni personale, intrapersonale, regolativo- strumentale, poetico-immaginativa, referenziale, metalinguistica producendo in situazione gli atti comunicativi appropriati.</li> </ol>
	<b>VARIETA' LINGUISTICHE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Riconoscere ed usare adeguatamente i registri colloquiale, informale, formale.</li> <li><input type="checkbox"/> Recuperare gli input extrascolastici per ricondurli all'interno dell'italiano standard o neostandard.</li> </ul>
	<b>ELEMENTI CULTURALI</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizzare la cultura italiana per scoprire i valori sottesi ai diversi modelli comportamentali.</li> <li>2. Individuare elementi di civiltà italiana.</li> </ol>
<b>GRAMMATICHE</b>	<b>FONETICA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pronunciare correttamente i suoni della lingua italiana</li> </ol>
	<b>GRAFEMICA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Decodificare i segni grafici dell'italiano per associarli ai corrispondenti fonemi</li> <li>2. Associare significanti e significati.</li> <li>3. Acquisire la strumentalità della letto-scrittura in L2</li> </ol>
	<b>MORFOSINTATTICA</b>	<p>- Scoprire le norme di funzionamento della lingua rispetto a:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. unità percettiva di base per la comprensione (frase);</li> <li>2. singole porzioni informative (sintagmi) che costituiscono unità percettiva di base per la comprensione;</li> <li>3. singole unità (parole) che compongono i diversi sintagmi della frase.</li> </ol>
	<b>LESSICALE</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprendere parole in situazione.</li> <li>2. Organizzare le parole in campi semantici.</li> <li>3. Reperire parole.</li> <li>4. Riutilizzare parole distinguendo tra livello denotativo e connotativo.</li> </ol>
	<b>TESTUALE</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Scoprire le norme di funzionamento della lingua rispetto all'unità organizzativa di base per la sistemazione dei significati (discorso)</li> <li>2. Riconoscere caratteristiche e struttura dei diversi generi testuali.</li> <li>3. Riflettere sulle diverse tipologie testuali.</li> </ol>
<b>CODICI EXTRA-VERBALI</b>	<b>CINESICO, PARALINGUISTICO, PROSSEMICO, OGGETTEMICO, VESTEMICO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Decodificare i diversi linguaggi extratestuali.</li> <li>2. Utilizzare segni extraverbali per esprimere significati.</li> <li>3. Utilizzare segni extraverbali per ampliare il significato del messaggio.</li> </ol>

Tab. 4. Gli obiettivi del curriculum

La strutturazione del percorso di lavoro realistico, per il quale il docente sceglie delle linee metodologiche che realizza servendosi dei vari modelli operativi a disposizione<sup>11</sup> e di mezzi e materiali didattici idonei<sup>12</sup> agli scopi da raggiungere si chiama programmazione dell'intervento didattico.

## 1.2 Il modulo

Il termine si riferisce ad un modello operativo che permette di individuare dei blocchi di competenza linguistica e di esaurirne l'insegnamento all'interno di quello specifico percorso. Il livello delle conoscenze acquisite e le competenze sviluppate vengono poi accreditate, cioè documentate, descritte con precisione facendo riferimento a parametri precisi.

Il modulo, che può avere una durata abbastanza lunga (mediamente circa 45h di lavoro, ma altrimenti estensibile a seconda del contenuto trattato), è riconducibile con precisione ad alcune caratteristiche, quali

- h) l'autosufficienza<sup>13</sup>;
- i) la complessità dell'ambito comunicativo in cui ci si muove;<sup>14</sup>
- j) la valutabilità<sup>15</sup>;
- k) la "collegabilità: ogni modulo del curriculum è indipendente ma può essere collegato agli altri<sup>16</sup>, come in un ipertesto.

Per la didattica umanistico affettiva la produttività di questo modello operativo risiede anche nel fatto che esso rende lo studente cosciente ed informato rispetto al proprio livello di apprendimento in quel preciso settore, dunque ha la possibilità di essere attore primario nella costruzione del percorso di apprendimento/insegnamento.

---

<sup>11</sup> Modelli operativi che vanno dal modulo, all'unità didattica, all'unità di apprendimento, alla lezione frontale; ciascuno di essi viene selezionato in maniera congruente alla metodologia di lavoro adottata, pena la non produttività dell'intervento didattico stesso.

<sup>12</sup> Materiali didattici e mezzi tecnologici sono direttamente dipendenti dai fini e dagli obiettivi selezionati. Portando un esempio estremizzato, la selezione di un materiale comunicativo da impiegare al fine di sviluppare la competenza di scrittura non ha molto senso; allo stesso modo non ha senso decidere di usare un certo sussidio solamente perché lo si ha a disposizione, anche se esso non è particolarmente utile a perseguire l'obiettivo che si è prefissati.

<sup>13</sup> Esempi di modulo possono essere 1. matematica: la frazione; 2. storia: gli etruschi; 3. lingua: il tempo libero; 4. letteratura: il Romanticismo....

<sup>14</sup> Si considerano diversi ambiti comunicativi all'interno dei quali gli scambi linguistici sono di diversa natura e diverse sono le situazioni nelle quali vengono impiegati;

<sup>15</sup> Quantifica esattamente il livello di competenza acquisita in quello specifico ambito.

<sup>16</sup> Il collegamento può avvenire per successione obbligatoria (come accade per moduli che fanno riferimento ai diversi livelli soglia del Framework Europeo), per selezione (si può scegliere il modulo successivo a quello appena concluso tra due alternative egualmente relazionabili) oppure in maniera libera (i moduli non sono in gerarchia tra loro, per cui qualunque successione degli stessi è possibile. Cfr Balboni, op. citata).

Oltre ad essere relazionato con altri blocchi tematici, il modulo possiede una articolazione interna, organizzata per unità didattiche ed unità di apprendimento. E con ciò ci spostiamo nella progettazione a livello micro.

## 2. La dimensione micro: l'unità didattica e l'unità di apprendimento in dimensione linguistica

### 2.1 L'unità didattica<sup>17</sup>

Con questo termine si identificano delle porzioni di apprendimento comunicativo<sup>18</sup> nelle quali, attorno ad un contesto situazionale rappresentato da un discorso o da un testo, si innestano diversi eventi comunicativi, diversi atti linguistici, diverse strutture della lingua sulla cui forma e contenuto si concentra l'attenzione del percorso di apprendimento/insegnamento. Balboni (op. citata) asserisce che la sua durata oscilla mediamente tra le 6 e le 10 ore, anche se è possibile che essa si allunghi o si restringa a seconda del tema trattato e della reattività degli studenti.

Definita per la prima volta in America<sup>19</sup> e interiorizzata dalla glottodidattica negli anni Sessanta<sup>20</sup>, si è diffusa moltissimo nella pratica didattica per la praticità di gestione. Principi teorici sottesi alla sua sequenzializzazione didattica sono quelli derivati dagli studi neurologici, psicologici, psicolinguistici e neurolinguistici, che sono stati sintetizzati ed applicati alla glottodidattica da Marcel Danesi (1988 e 1998); in particolare:

- a) bimodalità: i due emisferi cerebrali, pur essendo ciascuno specializzato in ambiti specifici<sup>21</sup>, concorrono in maniera integrata ed ologrammatica all'apprendimento linguistico;
- b) direzionalità: direttamente collegato col precedente. L'attività cerebrale procede secondo la direzione destra-sinistra, per cui prima si comprende globalmente, si visualizza, si

<sup>17</sup> Il termine non va confuso con la sua accezione in campo pedagogico. Molto sinteticamente, in questa chiave di lettura essa è stata considerata da alcuni pedagogisti come un modello operativo completamente incentrato sull'insegnante, che senza alcuna considerazione per l'apprendente organizza il proprio lavoro e lo persegue così come lo ha pensato. L'unità di apprendimento, per converso, viene invece proposta come la rivoluzione copernicana della didattica: lo studente è posto al centro del processo di apprendimento, tutto ruota intorno ai suoi bisogni ed alle sue motivazioni, l'insegnante è "satellite". Questa visione ha permeato la così detta "Riforma Moratti" ed ha avuto il suo teorico di spicco nel Prof. Puricelli.

L'impostazione glottodidattica qui considerata esce da questo schema e assegna ai due modelli il ruolo che essi effettivamente hanno nella didattica: sono due strumenti di lavoro che l'insegnante utilizza quotidianamente per insegnare, tenendo conto della tipologia di apprendente, del corso in cui se ne serve, delle motivazioni degli studenti, ecc. ecc. e questo indipendentemente dal fatto che stia elaborando una unità didattica oppure una unità di apprendimento.

<sup>18</sup> Competenza comunicativa: capacità di mettersi in relazione con gli altri in maniera chiara, corretta ed efficace sia dal punto di vista linguistico ed extralinguistico che culturale. Ne sono componenti: le abilità linguistiche, la competenza culturale, la competenza socio-pragmatica, le competenze grammaticali, la capacità di integrare la lingua con i codici non verbali.

<sup>19</sup> Nell'ambito dell'attivismo deweyiano.

<sup>20</sup> Nella tradizione glottodidattica è degli anni Sessanta l'aggettivo *didattica* concentrava l'attenzione sul processo di insegnamento, sul processo didattico; successivamente, con lo sviluppo degli approcci comunicativo ed umanistico-affettivo il focus è andato spostandosi sul processo di apprendimento e sull'allievo.

<sup>21</sup> "[...]L'emisfero destro (che coordina anche l'attività visiva) ha una percezione globale, simultanea analogica del contesto e presiede alla comprensione delle connotazioni, delle metafore e dell'ironia; l'emisfero sinistro [...] è la sede dell'elaborazione linguistica, ha una percezione analitica, sequenziale, logica (causa-effetto, prima-dopo) e presiede alla comprensione denotativa" (Balboni, *Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano*, in R. Dolci, P. Celentini, 2000, "La formazione di base del docente di italiano a stranieri", Roma, Bonacci editore, pag.14)

contestualizza, si colgono analogie e contemporaneità, e solo successivamente si analizza, si agisce con e sulla lingua, si compiono collegamenti logici e si collegano informazioni in sequenzialità;

- c) *modal focusing*: il cervello umano sistematizza progressivamente le conoscenze che va acquisendo, ristrutturando le proprie reti mentali; tale attività viene compiuta dall'emisfero sinistro.

Nel corso del tempo e dello spazio<sup>22</sup> in ambito linguistico la struttura formale dell'unità didattica<sup>23</sup> ha subito un'evoluzione, sintetizzata nella tabella che segue:

Struttura dell'unità didattica					
Fasi didattiche	unità	Glottodidattica anglosassone	Titone (1973; 1986)	Freddi (1966;1979)	Balboni (2002)
<b>fase iniziale:</b> si presentano i materiali di studio	si	<b>Presentation</b>	<b>Incoativa</b>	<b>Motivazione e globalità</b>	<b>Introduzione:</b> presentazione dei contenuti, attivazione della motivazione profonda e generale, primo contatto globale con il discorso/testo
<b>Fase di lavoro sul testo</b>		<b>Production and practice</b>	<b>Rinforzativa</b>	<b>Sintesi e riflessione</b>	<b>Rete di unità di apprendimento</b> Tutte tra loro indipendenti ed autosufficienti
<b>Fase conclusiva:</b> controllo degli apprendimenti e recupero delle difficoltà		<b>Evaluation</b>	<b>Valutativa</b>	<b>Controllo e recupero</b>	<b>Fase conclusiva</b> Verifica, recupero, rinforzo, valorizzazione dell'eccellenza, defaticamento

Tab.5. Evoluzione modello dell'unità didattica

Il modello più recente, quello proposto da Balboni (2002), ha il pregio di essere molto flessibile,

<sup>22</sup> Cioè nella sua trasmigrazione da una nazione all'altra.

<sup>23</sup> In contesto glottodidattico non si fa riferimento all'opposizione "unità didattica *versus* unità di apprendimento" diffusasi in ambiente scolastico a partire dagli anni della così detta Riforma Moratti, quanto piuttosto al rapporto di relazione reciproca tra i due modelli.

adattabile facilmente a contesti e situazioni didattiche diverse; è infatti capace di fare fronte immediatamente a bisogni degli apprendenti che non sono stati rilevati o che non sono stati presi in considerazione in fase di progettazione, ma che emergono durante lo svolgimento delle attività e che chiedono una risposta immediata. La gestione delle attività secondo unità di apprendimento, tutte perfettamente indipendenti tra loro ed autosufficienti pur ruotando attorno ad uno stesso centro di interesse, fa sì che esse possano essere proposte adattandosi alle esigenze didattiche che via via gli stessi studenti “suggeriscono” all'insegnante attraverso la manifestazione dei loro bisogni di apprendimento più immediati. Per esemplificare: scelto un discorso/testo di partenza, il docente ha a propria disposizione più unità di apprendimento (ad esempio, una incentrata sulla competenza testuale, una su quella lessicale, una sulla morfosintassi, una sull'elemento socio pragmatica, una sugli aspetti culturali...), che decide di sottoporre ai propri studenti seguendo un ordine dipendente dall'/dagli obiettivo/i che gli allievi gli dimostrano sia meglio affrontare in relazione alle competenze che essi hanno sviluppato in quel momento. Alla fine del lavoro, però, il docente avrà comunque fatto svolgere l'intera unità didattica progettata, sia che egli abbia seguito la successione precedentemente concepita sia che, per esigenze contingenti emerse in corso d'opera, l'abbia stravolta...

## 2.2. L'unità di apprendimento

Definizione alternativa del modello sono “molecola matetica” (Balboni, op. citata), cioè frammento piccolissimo (molecola) di apprendimento (matetica), e “unità minima del processo acquisitivo” (Balboni, ibidem). Ciascuna unità è indipendente, cioè è conclusa in sé stessa, e di durata contenuta (da pochi minuti ad un massimo di due ore, se si considerano apprendenti molto giovani, ancora nella fase psicologica della concretezza e pertanto necessitanti di manipolare e sperimentare anche materialmente ciò che imparano); grazie a quest'ultimo aspetto, lo stesso studente riesce a quantificare esattamente il tot di conoscenze acquisite (“Oggi ho imparato...”) e può così costantemente monitorare l'evoluzione del proprio iter di studio.

Nella sua strutturazione interna essa segue le indicazioni psicodidattiche derivanti dalla psicologia della Gestalt<sup>24</sup>, per cui è tripartita secondo il seguente schema:

- a) globalità: il soggetto ha una prima percezione del discorso o del testo, d'insieme, per la quale utilizza l'emisfero cerebrale destro ed attiva la *expectancy grammar*<sup>25</sup>(Oller, 1979), focalizzando

<sup>24</sup> La mente conosce la realtà secondo i tre momenti di percezione e comprensione globale, percezione e comprensione analitica, sistematizzazione delle informazioni.

<sup>25</sup> Grammatica dell'anticipazione: processo mentale per il quale la mente umana, ancor prima di conoscere il contenuto di un messaggio, ne ipotizza l'argomento ricorrendo alla propria enciclopedia del mondo, all'attivazione dei processi cognitivi sottesi alla comprensione (nessi temporali e causali, certezza e probabilità, inclusione, esclusione, selezione, seriazione...) ed alla propria competenza comunicativa.

l'attenzione sull'argomento nel suo complesso. Attività: ascolto/lettura/visione del discorso/testo/materiale filmico e multimediale ed esercizi miranti a comprendere l'argomento in senso più generale;

- b) analisi: si procede verso la comprensione dettagliata del messaggio, sia rispetto al contenuto che alla forma. Ciò avviene attraverso ripetuti contatti col discorso/testo/film, durante i quali di volta in volta, con esercizi specifici e mirati, si focalizzano ora aspetti testuali, ora lessicali, ora grammaticali, ora socio-pragmatici e culturali;
- c) sintesi e riflessione: lo studente rielabora quanto individuato nella fase precedente, lo reimpiega attivamente in situazione, lo fissa e lo sistematizza nella mente ristrutturando le mappe concettuali del proprio sapere<sup>26</sup>. A conclusione del percorso egli avrà quindi sviluppato la porzione di competenza comunicativa oggetto di interesse di quel percorso di insegnamento.

### 2.3. Modelli operativi a confronto.

Può essere utile operare un confronto comparativo tra modulo, unità didattica ed unità di apprendimento, per cogliere le loro relazioni interne.

<i>Obiettivi</i>		
<b>modulo</b>	<b>unità didattica</b>	<b>unità di apprendimento</b>
mete formative (obiettivi educativi), obiettivi glottodidattici, obiettivi matetici.	più obiettivi linguistici, culturali, socio pragmatici, con taglio anche trasversale ed interdisciplinare, diversamente combinati a seconda del tema sul quale l'u.d. si concentra.	esiguo numero di obiettivi (talvolta solo uno!), che possono però essere di qualsiasi natura e promuovere qualsiasi tipo di apprendimento.

Tab.6. Natura degli obiettivi nei diversi modelli operativi

<i>Contenuti</i>		
<b>Modulo</b>	<b>unità didattica</b>	<b>unità di apprendimento</b>
aspetti/competenze complessi ed articolati, verificabili, quantificabili, valutabili ed attestabili.	<b>tutti</b> gli aspetti della competenza comunicativa, e glottomatetica.	Pochissimi aspetti e competenze, ma di qualunque tipo.

Tab.7. I contenuti nei diversi modelli operativi

<sup>26</sup> Notare come questa particolare concezione dell'unità di apprendimento non si concentri solamente sull'acquisizione di contenuti, ma vada a modificare **intenzionalmente** anche la personalità dell'apprendente.

Il rapporto di relazione tra i tre modelli è dunque il seguente:

il **modulo**, in quanto porzione abbastanza ampia di apprendimento, è composto da diverse unità didattiche che, pur essendo indipendenti e quindi anticipabili o posticipabili rispetto alla nostra programmazione iniziale allo scopo di aderire il più possibile alle esigenze formative manifestate in corso d'opera dall'apprendente, sono accomunate da un unico filo conduttore; a loro volta le **unità didattiche** sono sotto-articolate in porzioni minori, minime, che riescono a dare allo studente la percezione quantitativa e qualitativa di ciò che ha appreso in quel singolo spazio: si tratta delle **unità di apprendimento**. Proviamo ad esemplificare questa relazione di interdipendenza, prendendo spunto dall'insegnamento della letteratura. La trattazione dell'argomento "Romanticismo" potrebbe costituire il modulo; quella dei diversi autori romantici italiani potrebbe coincidere con le unità didattiche; ogni poesia di ciascun autore analizzata potrebbe essere identificata con una unità di apprendimento che si raccorda in rete con le altre. Essendo il tema concluso in se stesso, può essere certificato ed inserito come competenza specifica in un CV.

### 3. Programmare l'intervento didattico

Nel progettare la struttura del modello operativo che si intende utilizzare (in questa sede si considerano unità didattica e relativa rete di unità di apprendimento) ci sono alcuni elementi dei quali occorre tenere conto e che sono assolutamente imprescindibili.

#### 3.1 Elaborare unità didattiche

Vediamo ora nel dettaglio di cosa dobbiamo tenere conto quando elaboriamo una unità didattica ed una unità di apprendimento.

a) **il contesto.** Che tipo di lingua si insegna? In quale tipo di corso? Insegnare l'italiano come lingua materna, oppure lingua straniera, o lingua seconda o etnica implica avere un punto di vista completamente differente di quello che è l'oggetto del nostro insegnamento e ne consegue che completamente diverso deve essere l'impianto della nostra azione. Altrettanto dicasi della tipologia di corso: bambini in contesto scolastico hanno bisogni di apprendimento distinti da quelli di uno studente di microlingua specialistica o di quelli di un adolescente impegnato in attività di studio in lingua non materna;

b) **età, livello di competenza, lingua materna posseduta, altre lingue eventualmente conosciute.** Tutte queste variabili influiscono sia sulla scelta metodologica che sulla selezione delle tecniche didattiche predominanti che sullo stesso apprendimento linguistico. Ad esempio, un adulto che conosce già anche un'altra lingua straniera sarà pronto per attività di riflessione grammaticale esplicita e accomoderà in maniera intenzionale le nuove conoscenze grammaticali su quelle preesistenti, mentre un bambino dovrà essere guidato attraverso un percorso induttivo implicito e sistematizzerà le nuove regole in maniera inconscia;

c) **tipologia di apprendenti e loro scopi.** Ci si può trovare ad insegnare la lingua agli immigrati, come a dei professionisti che debbono apprendere per lavoro, come a degli allievi che vogliono conoscere l'italiano per il semplice gusto di saperlo... La progettazione dell'intervento didattico va di volta in volta adeguata alle necessità del tipo di studenti con cui si ha a che fare;

d) **obiettivi**<sup>27</sup>. A seconda del tipo di modello operativo possono essere formativi (in modulo ed unità

---

<sup>27</sup> E' doverosa una piccola precisazione riguardo a questo argomento (precisazione sicuramente superflua per degli addetti ai lavori, ma non inutile). E' buona norma esplicitare gli obiettivi nella maniera più chiara e più precisa possibile, parcellizzandoli a seconda del modello operativo in cui sono inseriti. Per essere più chiari. Se un obiettivo

didattica, per l'unità di apprendimento i tempi sono troppo stretti per questo tipo di finalità), linguistici (cioè relativi ad abilità, grammatiche, elementi socio-pragmatici) e non linguistici (integrazione di codici verbali e non verbali), culturali, glottomatetici, trasversali (nel caso di insegnamento integrato lingua e contenuti – modello CLIL- o in caso di italiano appreso nella scuola italiana);

e) **metodologia.** Quale linea di intervento seguire? Ad esempio, con principianti assoluti il ricorso al T.P.R.<sup>28</sup> è estremamente proficuo, ma non altrettanto si può dire con studenti già in grado di produrre autonomamente in lingua...;

f) **tecniche didattiche.** Per loro natura le tecniche sono neutre e quindi utilizzabili in vari contesti. Tuttavia, mentre alcune sono in un certo senso generaliste, cioè impiegabili per raggiungere plurimi scopi, la maggior parte di esse è proficua solo se è in stretta connessione reciproca con l'obiettivo delineato. Per essere più chiari: un role play è sicuramente utilissimo per sviluppare la produzione orale nell'abilità integrata del dialogo e per fissare norme socio-culturali di tipo comunicativo, ma non è certo adatto a promuovere l'abilità di scrittura!;

g) **modalità di svolgimento delle attività.** Individuali? In coppie? In piccoli gruppi? In modalità di Cooperative Learning?;

h) **materiali.** Cosa useremo? Testi autentici oppure didattici? Filmati? Canzoni?....

i) **glottotecnologie.** L'impiego delle moderne glottotecnologie ha radicalmente modificato l'approccio all'insegnamento linguistico. Infatti esse permettono di avere modelli linguistici plurimi (e non più

---

ampio come "Sviluppare la capacità di comprendere un testo ascoltato" può essere sufficientemente descrittivo per un modulo, che ha una durata temporale estesa e quindi si dipana per più unità di lavoro, lo stesso non può dirsi rispetto, ad esempio, all'unità di apprendimento, troppo breve per sua natura per consentire il raggiungimento di una così grande meta. Lo stesso obiettivo, però, può essere declinato in maniera più limitata all'interno di una unità didattica, ad esempio nella versione "Comprendere selettivamente un testo letto dall'insegnante", e reso ancora più piccolo, e per questo più facilmente conseguibile, nella versione "Comprendere in un racconto verosimile letto dall'insegnante l'insieme delle informazioni inerenti i protagonisti". E' evidente come nell'ultimo caso l'area di intervento sia decisamente più circoscritta e questo permette di attuare interventi adeguati in tempi ristretti. Quindi, obiettivi ambiziosi in modelli a lunga scadenza, obiettivi circoscritti, ben determinati nelle unità di apprendimento

<sup>28</sup> Total Physical Response: risposta fisica a input linguistici. Il metodo implica che, mentre l'insegnante utilizza input verbali semplici nella forma e brevi (es. comandi) accompagnati dalla corrispondente gestualità, per l'allievo sia sufficiente agire e non produrre in lingua. In questo modo egli usa il codice linguistico in chiave passiva (lo decodifica e non produce) e quelli extraverbali in chiave attiva (li usa per comunicare). Successivamente gli input verbali dell'insegnante si fanno progressivamente più complessi e l'allievo comincia a produrre (quando si sente pronto per farlo, altrimenti innalzerà il proprio filtro affettivo nei confronti di quell'attività e di quell'apprendimento ed impiegherà molto più tempo e più fatica per acquisirlo), articolando sempre più la propria produzione verbale.

solamente quello proposto dall'insegnante) e di poter far sperimentare le diverse varietà della lingua (ma anche dei codici extraverbali e dell'uso che i parlanti madrelingua ne fanno per chiarire la loro comunicazione). A seconda degli obiettivi prefissati è più utile ricorrere al registratore audio, al videoregistratore/DVD, al televisore, al personal computer ed al collegamento alla rete...

l) **tempi previsti** per l'unità operativa. Si tratta di una variabile non indifferente, che va calcolata attentamente facendo ipotesi le più veritiere possibile rispetto a quanto tempo impiegheranno gli apprendenti per completare le attività. Il rischio, in caso contrario, è che finisca il tempo a disposizione senza che si sia concluso il discorso avviato, con la conseguenza di dover procrastinare alcune delle attività ad un incontro successivo, con uno slittamento anche di quanto progettato per la nuova unità di lavoro e con il rischio di non riuscire a recuperare poi la motivazione e l'interesse degli alunni per quel tema;

m) **competenze attese**. Cosa dovrebbe sapere/saper fare il nostro studente alla fine del lavoro? Talvolta si tende a confondere la competenza attesa con l'obiettivo didattico; in realtà si tratta di due facce della stessa medaglia: in un caso il punto di vista è quello del docente (l'obiettivo. In estrema sintesi: cosa voglio far conseguire all'apprendente?), nell'altro quello dello studente (la competenza attesa. Lo studente dovrà poter dire "So fare questo, ho imparato questo")

L'individuazione della competenza prevista incide poi sia sulla scelta del tipo di

n) **verifica**, che deve essere congruente con gli obiettivi prefissati e con le tecniche linguistiche precedentemente utilizzate e nella selezione dei

o) **criteri per la valutazione**, oggettivi, uniformi, universalmente applicabili ed applicati.

Una progettazione così dettagliata potrebbe sembrare fin troppo certosina e coercitiva rispetto sia alla flessibilità didattica (ma non è vero, anzi), che alla creatività docente, che alla fluidità dei bisogni dell'apprendente. Tuttavia si deve considerare che la progettazione serve ai docenti per poter prevedere il prevedibile e per poter essere pronti a fronteggiare qualsiasi evenienza didattica senza agire sotto l'influsso del pressappochismo. Sarà poi la contestualizzazione vera e propria delle attività di classe a farci anticipare/posticipare/eliminare/integrare le diverse proposte didattiche.

La precisione nella definizione del percorso didattico ha anche un altro vantaggio. Se si è esauriti in

quella sede, l'unità di lavoro concepita potrà essere riutilizzata da un altro collega che si trovi in una situazione di insegnamento simile (ovviamente con le opportune modifiche) e ciò consente di non disperdere idee ed energie e di costruire delle banche dati dei materiali prodotti direttamente dagli insegnanti.

### **3. 2. Consigli...pratici!**

Per concludere, in estrema sintesi e concreta prassi, come si procede materialmente quando si struttura e poi si applica in classe una unità didattica? Cosa si fa per elaborare le unità di apprendimento che la compongono? Proveremo ora a ragionare sull'iter da seguire in ambedue i casi.

#### **3.2.1 Progettare unità didattiche**

(INTRODUZIONE) Dopo aver accertato i prerequisiti posseduti dagli studenti (mai darli per scontati, neanche quando si è titolari del corso e quindi si conoscono bene e si lavora regolarmente con quegli specifici alunni e dopo aver opportunamente motivato gli allievi), il docente propone una unità didattica che, avendo un unico sfondo integratore, si compone di più unità di apprendimento (ELABORAZIONE DEI CONTENUTI), ciascuna delle quali si incentra su un testo specifico (scritto, orale, multisensoriale); le unità di apprendimento sono collegate tra loro in rete (il collegamento potrebbe essere dato da una stessa parola o concetto-chiave, dalla descrizione di una immagine presente nel testo di un'altra UdA, oppure dalla transcodificazione del brano della precedente UdA, o dalla comunione di argomento, o dall'espressione dello stesso contenuto una volta con il codice verbale e poi con altri codici,ecc.) e seguono il percorso globalità- analisi/sintesi, riflessione; la fase di controllo, recupero e valutazione (FASE CONCLUSIVA) chiude il ciclo dell'unità didattica e, in qualche modo, offre lo spunto per riattivare la motivazione che sarà alla base della nuova unità didattica che si affronterà successivamente.

La presenza delle singole unità di apprendimento permette di parcellizzare quanto previsto nell'unità didattica e contemporaneamente di poter adattare in itinere la stessa proposta didattica, sostituendo o modificando le unità di apprendimento in base alle esigenze manifestate dagli studenti.

La tabella che segue vuole, da un lato, dare una schematizzazione riassuntiva della relazione intercorrente tra l'unità didattica e le sue sotto articolazioni (le unità di apprendimento) e, dall'altro, essere un utile strumento pratico cui fare riferimento in sede di progettazione operativa. In essa sono inserite anche alcune tecniche didattiche per l'educazione linguistica, classificate tenendo conto degli obiettivi didattici per il conseguimento dei quali possono essere utilizzate e delle fasi dell'unità di apprendimento in cui possono essere più proficuamente impiegate.

Infine suggeriamo che, per tenere sotto controllo contemporaneamente sia l'evoluzione *in progress* della classe che quella dei singoli discenti, l'insegnante si costruisca degli strumenti di registrazione, come ad esempio delle tabelle, nelle quali indicare obiettivi e livello di acquisizione conseguito, così da avere a disposizione un quadro aggiornato della situazione dell'apprendimento dei propri studenti.

STRUTTURA dell' UNITA' DIDATTICA e TECNICHE DIDATTICHE collegate		
UNITA' DIDATTICA	UNITA' DI APPRENDIMENTO	ATTIVITA'
INTRODUZIONE: presentazione argomento, attivazione motivazione ed interesse, primo contatto con il testo	FASE GLOBALE Uda1 1. Attività che attivino curiosità interesse, motivazione, <i>expectancy</i> <i>grammar</i> ; 2. primo contatto globale con il testo/discorso ed il suo significato generale;	Elicitazione (conversazione per l'esplicitazione delle preconoscenze), esplorazione delle parole chiave (in fase di riflessione sul paratesto), guida alla comprensione ( scelta multipla, griglia, incastro, accoppiamento, ascolto- ripetizione, ascolto-lettura silenziosa, ascolto-lettura- ripetizione a voce alta, drammatizzazione, da eseguire in poco tempo durante o subito dopo il primo contatto con il testo)
RETE DI UNITA' DI APPRENDIMENTO	Uda 2, 3, 4, 5..... <u>Fase analitica</u> : riflessione su: <ul style="list-style-type: none"> <li>• significato particolare del testo;</li> <li>• genere e tipologia testuale;</li> <li>• funzioni presenti nel testo/discorso</li> <li>• aspetti morfosintattico;</li> <li>• aspetti lessicali;</li> <li>• aspetti culturali;</li> <li>• aspetti extralinguistici (con materiali video).</li> </ul> <u>Fase di sintesi e riflessione</u> Lo studente 1. applica quanto ha scoperto nella fase analitica rispetto ai diversi elementi analizzati, elaborando;	Cloze, incastro, dettato (per la memoria grafemica: dettato- cloze e dettato completamente), uso di sottolineature, cerchi, freccette, colori ( per evidenziare le informazioni rilevanti), drammatizzazioni, <i>role taking</i> , <i>role making</i> , <i>role play</i> , dialogo aperto, creazione di testi di varia tipologia, esercizi (anche strutturali) per la fissione...

	<p>2. fissa i concetti attraverso esercizi mirati</p> <p>Ciascuna UdA è essere incentrata su un aspetto (testualità, funzioni, morfosintassi, lessico, cultura...), che viene affrontato ogni volta prima come analisi, poi come sintesi e riflessione.</p>	
a) TESTING	<p>UdA n°...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. esercizi di verifica degli obiettivi prefissati;</li> <li>2. valutazione degli esercizi ed individuazione da parte del docente di competenza da recuperare, rinforzare, approfondire, sviluppare.</li> </ol>	<p>Stessa tipologia di tecniche usata nel corso delle diverse Uda, in coerenza con le metodologie di lavoro per non creare clima più ansiogeno (la verifica è già momento difficile, di ansia).</p>
b) RECUPERO/SVILUPPO	<p>UdA n°...</p> <p>Unità di apprendimento specifica per la compensazione delle lacune (per chi è in difficoltà) o per lo sviluppo (per chi ha già acquisito ed è pronto per un piccolo approfondimento)</p>	<p>Stessa tipologia di tecniche usata nel corso delle diverse Uda, nel rispetto della loro opportunità rispetto alle diverse fasi dell'Uda.</p>
c) DECONDIZIONAMENTO	<p>UdA n°...</p> <p>Unità di apprendimento di tipo ludico, che allenti la tensione dell'apprendimento.</p>	

Tab. 8. Struttura dell'unità didattica

### 3.2.2. Un esempio di unità di apprendimento.

In questo paragrafo è inserito un esempio di unità di apprendimento. L'unità fa parte di una unità didattica che ha come argomento il cibo, è focalizzata sul testo regolativo, nello specifico la ricetta, ed è pensata per studenti di livello A1.

Il testo regolativo, e la funzione regolativo-strumentale che ad esso è sottesa, si presta benissimo ad attività per questo livello, in quanto:

- affronta un tema basilico, quello del cibo e del nutrimento, che coincide con un bisogno primario

dell'individuo e che lo studente esperisce in maniera diretta quotidianamente, pertanto possiede in merito un certo bagaglio esperienziale che può essere facilmente riattivato con la giusta sollecitazione;

- la struttura testuale è ben scandita in sezioni facilmente identificabili, e questo aiuta l'alunno ad orientarsi nel processo di comprensione, sia globale che analitico;
- le strutture morfosintattiche di riferimento sono lineari, con forma Soggetto/Verbo/Oggetto (S.V.O.), e facilitano così il passaggio delle informazioni; inoltre i verbi sono utilizzati all'infinito oppure al presente indicativo o all'imperativo, che costituiscono le modalità e le temporalità che l'individuo acquisisce negli stadi iniziali della costruzione della propria interlingua;
- il lessico fa riferimento al “qui ed ora”, cioè alla quotidianità, pertanto facilita la decodifica del detto/scritto, a cui il soggetto riesce a dare immediatamente un senso preciso.

Per semplificare la lettura dell'esempio dato e per avere a disposizione un quadro puntuale a cui fare riferimento nella progettazione di altre unità di apprendimento seguiremo uno schema compilativo.

**Titolo:** “...Dolce conversazione”

**Contesto di lavoro:** corso di italiano per adulti, presso associazione di volontariato

**Tipologia di apprendenti:** gruppo di sei giovani donne

**Livello di competenza linguistica:** A1

**Prerequisiti:** nelle unità di apprendimento precedenti le studentesse hanno già avuto contatto sia con la struttura del genere testuale di riferimento, che con il lessico e le strutture linguistiche tipiche.

**Obiettivi specifici previsti:** ascoltare una conversazione telefonica tra due amiche (“Dolce conversazione”) e comprenderne il contenuto; leggere la trascrizione del discorso ed identificarne i punti salienti; identificare il lessico specifico relativo agli ingredienti usati ed alle procedure da seguire per l'esecuzione della ricetta; trasformare il contenuto della conversazione in una ricetta strutturata; utilizzare correttamente il modo infinito/imperativo/indicativo presente (a scelta) per scrivere la ricetta.

**Competenze attese:** le studentesse ascoltano e comprendono una conversazione tra amiche che ha come argomento l'esecuzione di una ricetta, cogliendo in essa le informazioni che permettono di

trasformare la conversazione in un testo regolativo – ricetta- correttamente strutturato nella testualità e nell'uso delle forme verbali e del lessico.

**Eventuali glottotecnologie usate:** non previste

**Tempo di esecuzione necessario:** 50/60 minuti

**Fasi:**

**Motivazione :** si scrive alla lavagna il titolo della conversazione che si andrà ad ascoltare e si chiede di indicare a cosa esso fa pensare. Le diverse idee espresse vengono scritte alla lavagna (formulazione di ipotesi ed elicitazione dell'argomento; tecnica del *brainstorming*. Tempo: 5')

**Globalità:** primo ascolto della conversazione (si tratta di una chiacchierata tra amiche che si scambiano la ricetta di un dolce, in una conversazione informale, durata 2' circa) e verifica delle ipotesi (Tempo: 5'). Secondo ascolto e compilazione di una tabella CHI PARLA/DI COSA PARLA/ IN CHE MODO/CON QUALE MEZZO (comprensione generale dell'argomento; tecnica della domanda indiretta, in tabella. Tempo: 5')

**Analisi:** terzo ascolto della conversazione, con trascrizione della stessa a disposizione. Si chiede alle studentesse di focalizzare l'attenzione soprattutto nei punti in cui si dice cosa serve (ingredienti) ed in che modo lo si usa (procedimento). Dopo l'ascolto, le allieve devono cercare nella trascrizione i passaggi nei quali vengono citati gli ingredienti ed il procedimento, colorandoli con colori diversi (comprensione analitica del testo, per rilevarne elementi strutturali; tecnica di coloritura su testo; tempo: 5'). Sempre avendo a disposizione la trascrizione, le studentesse ricercano le parole che denominano gli ingredienti ed i verbi che indicano le procedure da seguire e le inseriscono in una tabella (classificazione di elementi in base ad un criterio dato; tecnica: tabella; tempo: 5'/10')

**Sintesi:** si chiede alle studentesse di trasformare la conversazione in una ricetta strutturata. Allo scopo viene consegnato uno schema vuoto, già suddiviso in sezione per gli ingredienti e sezione per le procedure, che deve essere completato con l'elenco di ambedue. La scelta del modo (infinito, imperativo, indicativo) e del tempo verbale è libera (produzione individuale, guidata; tempo di esecuzione: 10'). A coppie le studentesse si scambiano il testo prodotto e verificano se nello schema-guida compilato sono presenti tutte le informazioni (correzione tra pari, tempo 5')

**Riflessione :** conversazione sul lavoro svolto (attività di meta-cognizione) ed elaborazione collettiva di una mappa di sintesi, nella quale si riassumano in criteri generali necessari per l'elaborazione scritta di una ricetta- struttura testuale, lessico, forme verbali- (conversazione in plenaria; creazione di mappa; tempo: 10')

#### 4. Verifica e valutazione dell'intervento didattico: cenni

Si diceva all'inizio di questo saggio che la progettazione didattica non è completa se non prevede anche una fase di verifica e di valutazione della stessa. Si tratta di un momento fondamentale per l'insegnante, che può così monitorare la propria azione, oltre che controllare i risultati conseguiti dagli allievi, e conseguentemente modificare il proprio intervento adeguandolo alle necessità emergenti dalla lettura dei dati rilevati.

Per meglio definire l'area di pertinenza di questa fase di controllo, è opportuno richiamare alla memoria il significato dei due termini coinvolti:

a) *verifica*: fase del processo di insegnamento/apprendimento attraverso il quale l'insegnante *reperisce informazioni* atte a conoscere *se ed in che misura* lo studente ha raggiunto alcuni obiettivi oppure un predeterminato livello (Balboni, 2002).

b) *valutazione*: fase nella quale il docente *quantifica* i risultati conseguiti dallo studente (secondo scale di misurazione numeriche, aggettivali, letterali, ecc) contestualizzandoli in relazione con la sua storia ed il suo percorso di apprendimento (Porcelli, 1992).

Il *language testing* (cioè la combinazione integrata di verifica e valutazione in ambito linguistico) coinvolge contemporaneamente i tre attori del processo di insegnamento/apprendimento in quanto:

- serve al docente per analizzare il proprio intervento e per modificarlo (*feedback* per il docente);
- permette allo studente di sapere esattamente cosa ha imparato e, in caso di valutazione positiva, lo motiva nuovamente all'apprendimento (*feedback* per il discente);
- consente di analizzare l'oggetto stesso dell'insegnamento, cioè il *sistema- lingua*. Va qui fatta una precisazione: partendo dall'assunto che essa è un insieme aperto e dinamico e dunque variabile, in cui l'abilità linguistica è definibile in maniera relativa a seconda dell'aspetto sul quale si focalizza l'attenzione (es. differenza tra conoscenza e competenza d'uso), ne deriva che misurare l'abilità linguistica è decisamente un'operazione variabile ed imprecisa rispetto alla quale si può solo ottenere *la migliore delle misurazioni possibili* (e non una misurazione assoluta!)

La verifica e la valutazione linguistica hanno dei limiti, che Balboni (2002) così individua:

- attraverso la verifica il docente conosce solo prodotti (e non processi) e solo esecuzioni (e non competenze);
- in conseguenza di ciò, attraverso la verifica il docente non può sapere se il discente ha acquisito o ha

appreso la tale forma o la tale funzione linguistica.

La scienza che studia il *language testing* è la docimologia.

#### 4.1 Il QCER

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento (Consiglio d'Europa, 2001) consta in uno strumento condiviso da diversi Paesi e che viene utilizzato per la valutazione e l'autovalutazione linguistica. Consta in sei livelli di valutazione (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) e relativi descrittori, riferiti alle diverse abilità (ascolto, lettura, interazione, produzione orale, produzione scritta).

Il QCER viene in aiuto della valutazione in quanto riduce soggettività della stessa, che così diviene più oggettiva, valida, affidabile. Infatti esso indica dettagliatamente quali aspetti delle competenze testare, implica l'adozione di procedure standard di verifica, richiede l'utilizzo di chiavi di correzione per le prove oggettive e la scelta di criteri di valutazione ben definiti per quelle soggettive, coinvolge più valutatori nella valutazione della stessa prova.

#### 4.2 Tipologie di prove

Le prove di verifica possono essere distinte in diverse tipologie sulla base dell'aspetto sul quale si focalizzano:

<i>Classificazione delle prove di verifica</i>	
Scopo	<p><b>test di ingresso:</b> individuano la competenza linguistica posseduta;</p> <p><b>test di profitto:</b> rilevano raggiungimento degli obiettivi didattici confrontandoli con quanto è stato insegnato. Sono di tipo <b>formativo</b> (in itinere) o <b>sommativo</b> (a conclusione di un percorso);</p> <p><b>test di competenza:</b> misurano la competenza linguistica indipendentemente dal percorso didattico seguito (es. <b>certificazioni</b>)</p>
Aspetto morfosintattico, lessicale o pragmatico	Verificano specifici contenuti relativi a grammatica, sintassi, lessico, funzioni comunicative.
Oggetto testato	<p><b>fattoriali:</b> verificano un solo fattore/elemento alla volta;</p> <p><b>integrate:</b> coinvolgono più elementi nello stesso test;</p> <p><b>di abilità:</b> controllano una serie di elementi all'interno di una singola abilità (es. comprensione della lettura);</p>

	<b>di tipo pragmatico:</b> esaminano la capacità di realizzare un'attività pragmaticamente naturale, in una situazione simile al reale (es. <i>role play</i> ).
Modalità di costruzione	<b>Dirette:</b> verificano direttamente l'abilità dello studente (es. colloquio orale); <b>indirette:</b> non è possibile verificare direttamente l'abilità dello studente (es. uso di un test per verificare la comprensione scritta).
Punteggio	<b>soggettive:</b> la valutazione dipende dal valutatore, dunque può variare a seconda di chi esamina; <b>oggettive:</b> prevedono un punteggio predefinito, stabilito prima dell'inizio della prova; <b>semistrutturate:</b> sono costituite da attività semiguide (es. riassunto, domande aperte, ecc.) e si trovano a metà strada tra le soggettive (o <b>non strutturate</b> ) e le <b>oggettive</b> (o strutturate).

Tab. 9. Tipologia delle prove di verifica

### 4.3 Criteri per la costruzione delle prove di verifica

Caratteri fondamentali delle prove di verifica sono la validità (misurano esattamente ciò che si intende misurare) e l'affidabilità (la stessa prova, somministrata in tempi diversi da docenti diversi dà sempre lo stesso risultato)

Porcelli (1992) individua quattro requisiti fondamentali per i quali una prova può essere sempre considerata valida:

Requisiti di validità delle prove di verifica	
<b>PERTINENZA</b>	Controlla solamente gli elementi che interessano e non ne coinvolge altri.
<b>ACCETTABILITÀ</b>	Sia il docente che gli studenti lo ritengono utile e né troppo facile, né troppo difficile.
<b>COMPARABILITÀ</b>	I dati rilevati devono poter essere confermati da più di un esaminatore e deve essere possibile comparare le prestazioni dello stesso studente in momenti diversi.
<b>ECONOMICITÀ</b>	La prova è economica sia rispetto ai tempi della somministrazione sia in riferimento ai quelli della correzione e dei risultati ottenuti

Tab. 10. Requisiti di validità

Non tutte le tecniche didattiche sono positivamente utilizzabili in sede di verifica: è il caso, ad esempio, della presa di appunti, giudicabile e decifrabile solo da chi l'ha svolta e del dettato, per via della complessità e dell'ansia con la quale è recepito.

#### **4.4. L'autovalutazione**

Alla valutazione si affianca l'*autovalutazione* (Ciliberti, 1994): in questo caso sono gli stessi studenti a valutare il raggiungimento degli obiettivi didattici. In questo contesto il compito del docente è quello di educare gli allievi ad autovalutare le proprie competenze e le proprie performance linguistiche, per promuoverne lo sviluppo e la competenza glottomatica.

## Bibliografia

- Balboni E. Paolo, 2002 e 2008, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet
- Balboni P.E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino
- Balboni E. Paolo, 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci ed.
- Ciliberti A, 1994, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze,
- Cini L., "Programmazione e curricolo" in Diadori P., cur., 2001, *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze (87-97)
- Consiglio d'Europa, "Diversificazione linguistica e curricolo" in Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, RCS Scuola, Milano (205-215)
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia- Oxford
- De Marco A., cur., 2000, *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma,
- Diadori P., *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, 2001
- Lavinio C., "Programmazione e selezione dei contenuti" in De Marco A., cur., 2000, *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma (117-139)
- Vedovelli M., "L'unità didattica" in Vedovelli M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma (133-141)
- Vedovelli M., "Percorsi didattici: modelli di programmazione" in Vedovelli M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma (143-193)
- Vedovelli M., "Strumenti per la programmazione degli interventi didattici" in Vedovelli M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma (195-225)
- Vedovelli M., "Livelli di competenza e stadi di apprendimento nelle prospettive glottodidattiche; i progetti del Consiglio d'Europa e le certificazioni" in Vedovelli M.,