

Apprendimento/comprendimento. Aspetti della comprensione

Oltre che sulla competenza linguistica (dell'idioma in cui il testo è scritto), la comprensione si basa su tre elementi:

a) la *conoscenza del mondo* (spesso detta «enciclopedia»), organizzata in «schemi» che ci consentono di classificare la nostra esperienza di vita, di studio ecc., e in «copioni» di comportamento (cognitivism: Minsky, Schank e Abelson, ecc.), cioè «scenari» in cui le situazioni tipiche della vita vengono viste come il frutto di grammatiche pragmatico-comportamentali: il nostro cervello non deve esplorare tutta la banca lessicale in suo possesso, ma si può limitare a scegliere tra una gamma limitata di possibilità

b) alcuni *processi cognitivi* che contribuiscono a «costruire» la comprensione. Il principale di questi meccanismi è quello «proposizionale», secondo il quale la proposizione (nell'accezione propria della logica formale) da comprendere deve necessariamente includere un *predicato* e degli *argomenti*: i predicati, (ciò che si predica di qualcosa) non possono sussistere da soli e la memoria deve per forza cercare un «argomento» cui appoggiarli, *costruendo* il senso della proposizione (si noti: «costruendolo» dall'interno, non «ricependolo» dall'esterno). Un altro processo è quello legato alla *ridondanza sintattica* (l'articolo «le» fa prevedere nomi, aggettivi, pronomi femminili plurali, nonché il verbo al plurale), di *coerenza e coesione testuale*, di natura *inferenziale*

c) la *competenza nella lingua* in cui è steso il testo, dal livello dell'acquisizione a quello della padronanza

NB: nella comprensione linguistica non entrano in funzione solo *operazioni logico-linguistiche* proprie della *corteccia dell'emisfero sinistro del cervello*, ma anche quelle *analogiche, globali* della *corteccia destra* nonché alcuni centri interni, non corticali: la percezione e la successiva rielaborazione sono direzionali, cioè seguono il percorso che porta dalla globalità all'analisi, dal contesto al testo

Modalità della comprensione

Il processo di comprensione può essere relativo a testi orali (ascolto) o scritti (lettura) ma può anche interessare più livelli contemporaneamente (per es., trasmesso).

Esso è considerato uno dei principali componenti della competenza comunicativa.

La **comunicazione** è «volontaria» e si realizza attraverso *atti di discorso*, intenzionali e finalizzati ad un determinato esito.

Anche linguaggi non verbali vi contribuiscono.

La *comprensione non è un processo lineare e successivo nel tempo* (per cui si comprenderebbe fonema dopo fonema, parola dopo parola, frase dopo frase, etc.) *ma globale e simultaneo*.

La *expectancy grammar*, infatti, ci consente di creare un'ipotesi globale e simultanea di quanto può essere detto; tale ipotesi viene poi inverata, completata o modificata dalla catena sonora o dalla riga scritta.

La pragmatic expectancy grammar o expectancy grammar

Se si dovesse comprendere sommando le informazioni, parola dopo parola, frase dopo frase, il compito sarebbe impossibile. In realtà la comprensione è il risultato di un processo di creazione di ipotesi, che vengono verificate mano a mano che il testo procede: chi sa comprendere bene in

realtà sa anticipare bene quel che può comparire in quel testo, padroneggia bene la «grammatica dell'anticipazione (pragmatica)».

La *pragmatic expectancy grammar* (o *expectancy grammar*) si basa su una serie di componenti, tra cui emergono:

- la previsione situazionale e pragmatica, basata su preconcoscenze socio-culturali: gli atti comunicativi propri di un bar, ad esempio, sono «salutare», «ordinare», «chiedere il costo», «congedarsi»; se si trova un amico, ci sarà la sequenza «offrire» e «accettare / rifiutare / modificare» e infine «ringraziare»; anche in una lingua sconosciuta è possibile, se il testo è audiovisivo, «comprendere» una sequenza di questo tipo al bar;
- la previsione semantica: se al bar l'amico che troviamo dice «A proposito, hai sentito del cane di Carlo?», la grammatica dell'anticipazione ci permette di immaginare quali argomenti saranno predicati riguardo al tema «cane»: può essersi fatto male, essere morto, essersi perso, aver morso qualcuno, e poche altre cose: ascoltare in questo caso non diventa più un gioco alla cieca, ma un indovinello abbastanza prevedibile perché si deve solo verificare quale delle ipotesi è corretta;
- la previsione comunicativa: l'esempio al punto precedente inizia con «a proposito», espressione che spesso significa l'apertura di una digressione rispetto a quello che si sta dicendo: di fronte a un «a proposito», l'attenzione si focalizza sulla comprensione del tema, in questo caso un cane, e precisamente quello di Carlo; molti testi contengono indicatori di questo tipo, da quelli che indicano la sequenza temporale a quelli causa/effetto, fino a indicatori della struttura stessa del testo: «premeso che..., in primo luogo..., inoltre..., infine...» sono aiuti essenziali per il processo di anticipazione e, quindi, per la comprensione.

L'*expectancy grammar* viene costruita nell'infanzia (essenziale è la «teoria della mente» che il bambino costruisce quando cessa la fase egocentrica e si chiede che cosa farà un interlocutore se lui lo accarezza, lo pizzica, lo coccola, lo respinge ecc.) e nell'adolescenza: l'educazione linguistica richiede *expectancy grammar* ma è anche un'area formativa in cui questa può essere esercitata, accresciuta, resa consapevole, contribuendo in tal modo alla socializzazione di una persona

Gli “scopi” nel processo comunicativo

L'attivazione dell'*expectancy grammar* non avviene in maniera generica ma è un processo di anticipazione guidato da un fattore essenziale del processo di comprensione, vale a dire gli SCOPI della persona che si appresta ad ascoltare o a leggere.

A seconda dello “scopo” per cui ci si propone di comprendere un testo si ricorre a strategie differenti per facilitare il compito dell'*expectancy grammar*.

Essa, in tal modo, è chiamata a fare ipotesi in un campo più ristretto.

Si ricordi, ancora, che la competenza comunicativa si definisce come la capacità di usare tutti i codici, verbali e non, per raggiungere i propri fini nell'ambito di un evento comunicativo.

Strategie della comprensione

Nel processo di comprensione si possono cogliere diverse modalità di attuazione:

- *Scanning*

Consiste nel saper cogliere alcune specifiche informazioni in una data situazione comunicativa o in un testo.

In questi casi si parla anche di **ascolto estensivo** o **mirato**.

- *Skimming*

Consiste nel saper cogliere il senso generale di un testo, la sua funzione, il suo contenuto globale.

In tale evenienza ci troviamo di fronte ad una *lettura estensiva* o *cursoria*.

- *Lettura intensiva*

Si attua quando si analizzano le caratteristiche formali o concettuali di un testo, ricorrendo a svariati strumenti interpretativi (stilistici, metrici, retorici, ecc.).

Verifica di comprensione estensiva

Scopo:

esercitare la comprensione estensiva, attraverso queste due strategie, in modo da farne un *mental habit* da utilizzare ogniqualvolta si deve affrontare un'attività di lettura o, in alcuni casi, anche di ascolto.

Dinamica:

a. skimming:

un ottimo supporto grafico, rapido da costruire alla lavagna e copiare su un foglio da parte di ogni studente, è una griglia con le classiche sezioni *chi*, *cosa*, *quando*, *come*, *dove*, *perché*; se il testo è articolato in più situazioni in sequenza, la griglia può essere a sua volta articolata in colonne. Un esempio può chiarire la tecnica; lo costruiamo su un testo noto, *Cappuccetto Rosso*:

<i>dove</i>	Casa C.R.	Bosco			
<i>chi</i>			Nonna e lupo	C.R. e lupo	Cacciatore e gli altri
<i>cosa</i>					
<i>perché</i>					

Mancano le sezioni «quando» (di fatto è costituita dalla sequenza delle colonne) e «come» (perché non è significativa a livello di comprensione estensiva di questo testo); vengono dati tre «chi» perché distinguono tre situazioni. Si noti come il fatto di avere due caselle con la parola «lupo» e una con «cacciatore» – parole certamente ignote ad un principiante – serve a dare due parole chiave.

Una prima lettura o un primo ascolto possono focalizzarsi su «dove» e «chi», il secondo ascolto o lettura può puntare ad individuare cosa succede; infine, si può discutere sulle motivazioni degli atti: ad esempio, la mamma manda le provviste alla nonna perché è malata e dice a Cappuccetto Rosso di non fermarsi con nessuno per proteggerla: questa casella introduce ad una comprensione analitica, ma condotta su basi pragmatiche prima che linguistiche.

b. verifica di *scanning*

Lo *scanning* consiste nella ricerca di informazioni specifiche in un testo senza leggerlo analiticamente; richiede quindi un tempo limite, come in questo esempio:

in un minuto, trovare

- se Cappuccetto Rosso trova nel bosco un uomo o un animale;
- se nella casa dove va Cappuccetto Rosso trova un uomo o un animale;
- se Cappuccetto Rosso muore o no.

Certamente questo esempio è molto semplice, ma ci serve per far notare come lo *scanning* possa essere costruito come una variante dello *skimming*: in realtà, mentre si cerca un dettaglio, inevitabilmente si finisce per farsi un'idea generale del contenuto del testo e quindi si recuperano le informazioni che serviranno per la comprensione completa, successivamente.

Lo *scanning* è più adatto a testi più lunghi e complessi e a differenza di altre tecniche non crea stress perché si trasforma in una sorta di gara di rapidità ed intuizione.

c) comprensione estensiva: l'ascolto selettivo

Scopo:

focalizzare l'attenzione degli studenti di itaL2 su alcuni aspetti indicati dall'insegnante, in una sorta di *scanning* prolungato nella vita extrascolastica.

Dinamica:

in itaL2, dove l'input è continuo durante tutta la giornata, è possibile chiedere agli studenti stranieri di focalizzare alcune forme mentre ascoltano la televisione, parlano con gli amici, leggono un giornalino: ad esempio:

- come ci si saluta, come ci si presenta ecc., per una riflessione funzionale;
- che modo verbale si usa dopo il verbo «volere», per una riflessione morfosintattica;
- quali verbi di movimento si usano nella telecronaca di una partita di calcio, per un arricchimento lessicale.

Il compito viene eseguito fuori dal tempo-scuola; al ritorno a scuola, i risultati delle diverse esperienze degli studenti vengono confrontati e integrati, costituendo la base per una riflessione linguistica ed una formalizzazione di quell'aspetto.

Insegnare a comprendere

“Insegnare a comprendere” costituisce una meta fondamentale in ogni procedura formativa.

Da un punto di vista cognitivo, “insegnare a comprendere” significa insegnare ai nostri allievi ad attivare in maniera ottimale la loro *expectancy grammar*.

Ciò, fra l'altro, contribuisce a far sì che essi riescano a “comprendere” un testo nelle sue interconnessioni interne ma anche a correlarlo ad altri testi.

Si tenga anche conto del fatto che, in molti casi, un insufficiente profitto scolastico può derivare, come anche si è visto in lezioni precedenti, non tanto da difficoltà di tipo cognitivo o da insufficiente impegno o ‘applicazione’ nello studio da parte di un dato allievo, quanto da problemi di comprensione.

Procedure riguardanti l'abilità di comprensione

Sequenza ottimale nelle procedure dedicate a stimolare e stabilizzare l'abilità di **comprensione**.

1) Priorità delle abilità ricettive su quelle produttive e integrate:

- l'indicazione è basata sulle **modalità di acquisizione della lingua materna** ma si rivela efficace anche per l'insegnamento delle lingue straniere e classiche
- l'accostamento alla lingua si basa, all'inizio della procedura, principalmente sull'abilità di ascolto
- le altre fasi, invece, verranno introdotte e sollecitate solo quando l'allievo si sentirà psicologicamente “sicuro”.

2) Priorità delle abilità di ricezione orale su quella scritta:

- questa indicazione è basata sul fatto che **la scrittura è un codice derivato dalla lingua orale**
- per la “nuova glottodidattica” (Palmer, Sweet, Jespersen) occorre che l'educazione linguistica sia condotta secondo la sequenza «dall'orale allo scritto».

La procedura *cloze*

Tra le tecniche glottodidattiche che contribuiscono al rafforzamento del processo di comprensione vi è il cosiddetto *cloze*.

La procedura **cloze** consiste nell'inserimento da parte dell'allievo delle parole che mancano in un testo che gli viene proposto.

Nel testo viene eliminata una parola ogni X parole, di solito ogni settima parola.

Compito dell'allievo è inserire nel vuoto la parola mancante o, quanto meno, una parola accettabile nel contesto, appropriata, anche se non si tratta di quella effettivamente cancellata.

Per consentire la creazione di un contesto sufficiente, cioè per offrire agli allievi una prima contestualizzazione, le prime righe vengono di solito date senza vuoti.

Tipi di cloze

Varianti nella procedura

a) *cloze* "a crescere"

a mano a mano che il contesto si definisce meglio si passa ad eliminare nel testo una parola ogni sei e, poi, una ogni cinque, soglia sotto la quale il testo non è più ricostruibile.

b) *cloze* facilitato

1. le parole da inserire sono elencate in calce al testo,

oppure

2. nei vuoti compare un disegno corrispondente alla parola eliminata.

c) *cloze* orale

in un audio o video sono inserite delle pause; gli allievi devono ipotizzare quello che sta per essere detto.

Il *cloze* è una tecnica fondamentale per sviluppare-misurare la capacità di considerare un testo in maniera 'globale' per giungere alla sua "comprensione".

Caratteri e funzione del cloze

Nel *cloze* possono venire cancellate:

parole **tematiche**

(si riferiscono a informazioni già presenti nel testo);

oppure

parole **rematiche**

(portano informazioni nuove rispetto a quanto già comparso nel testo).

Nel *cloze* in lingua straniera l'allievo può inserire le parole mancanti anche nella lingua materna.

Egli deve, infatti, dimostrare di comprendere le parole che precedono e che seguono non indovinare la specifica parola eliminata.

Per il suo carattere di sfida in cui l'allievo è solo davanti al testo, e non c'è la contrapposizione tra un insegnante-inquisitore ed un allievo-inquisito, questa tecnica, di solito, viene accettata dagli allievi senza problemi di "filtri affettivi".

Funzionalità del *cloze*

La procedura *cloze* presenta caratteristiche che ne fanno uno strumento indispensabile nell'apprendimento linguistico:

- è abbastanza facile da allestire
- la correzione di un tale tipo di test non presenta particolari difficoltà e anzi risulta alquanto agevole
- è di solito accolto positivamente dagli allievi
- offre nel *testing* risultati simili a sequenze di prove più complesse

Essa si rivela così uno strumento efficace per il recupero individualizzato di quegli allievi che presentano una *expectancy grammar* inadeguata, carenza che si riflette nell'intero rendimento scolastico, dal momento che la capacità di comprensione dell'allievo può risultare compromessa alla base da una siffatta carenza.

il *cloze* ha varie finalità:

- a. nelle lingue non native, abitua lo studente a non fermarsi di fronte ad una parola sconosciuta ma ad esplorare globalmente il testo per avere indicazioni su quale parola inserire;
- b. nella lingua materna e a livelli avanzati di altre lingue, eseguito su testi di almeno 40 righe, dà risultati altamente affidabili sulla capacità di comprensione di uno studente;
- c. visto che risolvere un *cloze* attiva tutte le componenti della comprensione e tutti gli aspetti della lingua, è un ottimo esercizio per il recupero, e può essere predisposto dallo studente stesso.

Materiali e strumenti:

il principio da seguire per creare un *cloze* è estremamente semplice, in quanto si tratta di scegliere un testo e mutilarlo di alcune sue parti, che andranno poi ricostruite. Esistono diverse varianti:

- a. *cloze classico*: si lasciano integre due-tre righe del testo, in modo che il lettore possa creare un minimo di contesto, e poi si toglie una parola ogni sette, che può essere un semplice articolo così come un verso essenziale;
- b. *cloze «a crescere»*: si inizia eliminando ogni settima parola, poi si passa a cancellare ogni sesta o anche ogni quinta parola;
- c. *cloze facilitato*: adatto alle fasi iniziali e con bambini, presenta in calce le parole da inserire (spesso con l'aggiunta di una parola inutile: trovare l'intruso aggiunge un tocco ludico a questa tecnica);
- d. *cloze «meccanici»*, realizzati con strumenti alternativi all'eliminazione di ogni settima parola: ad esempio, piegando il lato della fotocopia si fa scomparire un centimetro o due del testo, a sinistra o a destra: per correggere la propria esecuzione basterà riaprire la fotocopia e verificare se le proprie ipotesi sono giuste; oppure si può incollare una strisciolina di carta o un nastro adesivo-rimovibile di traverso sul testo, creando quindi un vuoto casuale che va riempito: per correggere, basterà rimuovere la striscia e verificare l'originale;
- e. *cloze orali*: per mezzo del registratore audio o video è possibile eseguire dei *cloze* inserendo una pausa di quando in quando: lo studente cerca di immaginare non tanto la parola quanto la frase o il concetto che seguiranno; si toglie poi la pausa e la correzione è immediata.

Dinamica:

si chiede allo studente di ricreare il testo originario o, quanto meno (ma non è rilevante sul piano dello sviluppo dell'abilità di comprensione), di fornire un testo dotato di significato anche se in parte differente da quello originale.

In tal modo si costringe lo studente a considerare i suoi problemi di comprensione non sulla base delle singole parole che non conosce, con conseguente ricorso al dizionario, ma come problemi testuali globali: solo considerando il testo nel suo complesso, infatti, lo studente può intuire quali parole o espressioni o spezzoni mancano e poi ipotizzarli, prevederli, per verificare infine sul testo originale se la sua ipotesi era giusta o, quanto meno, accettabile (in quanto può essere stato inserito un sinonimo oppure un altro elemento lessicale che rientra nel paradigma delle possibilità accettabili).

Accoppiamento e incastro

Il processo della «comprensione» può essere rafforzato ricorrendo, oltre che alla procedura **cloze**, alle tecniche di accoppiamento e di incastro (*JIGSAW = puzzle*).

Accoppiamento: viene realizzato proponendo agli allievi una lista di parole e, in ordine diverso, una lista delle loro definizioni; essi devono procedere al loro accoppiamento.

Si possono anche inserire termini senza la corrispondente definizione e definizioni che non hanno un termine di riferimento: in tal modo si accentua l'aspetto di gioco e, allo stesso tempo, si accresce la difficoltà.

Incastro: complesso di attività che chiedono agli allievi di restaurare l'ordine alterato di una sequenza che può essere di natura diversa.

Per svolgere il compito gli allievi sono stimolati ad attivare processi di temporalità, di causalità, di inclusione, di esclusione.

Scopo:

la procedura *jigsaw* (che in inglese indica il gioco da tavolo che noi chiamiamo *puzzle*) ha varie finalità:

- a. nelle lingue non native, abitua lo studente a non considerare il singolo frammento ma ad esplorare globalmente il testo per tentarne la ricostruzione;
- b. nella lingua materna e a livelli avanzati di altre lingue, dà risultati affidabili sulla capacità di comprensione di uno studente;
- c. visto che risolvere un'attività di incastro attiva tutte le componenti della comprensione e tutti gli aspetti della lingua, è un ottimo esercizio per il recupero, e può essere predisposto dallo studente stesso.

Materiali, strumenti e dinamica:

per la loro facilità di realizzazione pratica, le attività di incastro possono essere predisposte dagli stessi allievi, ad esempio tagliando i singoli periodi di un testo senza averlo letto e poi cercando di ricostruire l'ordine originale: il processo di crescita cognitiva nelle strategie di comprensione può dunque essere autogestito una volta che le sue linee e ragioni siano state presentate agli studenti.

Questa forma di «puzzle» si presenta secondo più varianti:

a. *La ricostruzione di una frase a partire dalle singole parole*

Questa variante è ritenuta adatta solo a bambini, ma se ben spiegata, se corretta come vedremo con un'analisi dei percorsi mentali, se trasformata in gara consentendo di lavorare solo un minuto per ogni frase, essa può essere accettabile anche ad adolescenti ed adulti se uno studente è chiamato a spiegare il processo mentale che ha seguito (*think aloud protocol*).

Le parole vengono date in successione casuale o alfabetica e si deve ricomporre la frase di partenza o una frase accettabile, come in questi esempi:

- a. *a aiuta conservare controllo della il la pressione regolare salute*
- b. *a aiuta avere conservare controllare di la pressione regolare salute una*

Il processo seguito da una persona efficiente nel comprendere è articolato in (almeno) queste fasi:

- individuare tra le parole di classe aperta (quindi non i pronomi, gli articoli ecc.) quelle con l'area semantica più precisa («salute»);
- vedere se un'altra parola insiste sulla stessa area semantica («pressione», precisamente quella del sangue);
- recuperare tra le proprie conoscenze del mondo i nessi tra salute e pressione: questa infatti va «controllata», deve essere «regolare/ata»; la salute va «conservata»;
- procedere sul piano morfosintattico a formulare le ipotesi di frasi.

b. La ricostruzione di una frase a partire dai suoi sintagmi

Si presentano spezzoni di frase, dati in ordine casuale di solito in due colonne, chiedendo di ricomporre le frasi. Si tratta di un tipo di attività presente in molti materiali didattici, ma spesso senza consapevolezza della duplice natura dei processi coinvolti, che possono essere di carattere lessicale oppure morfosintattico. Un'esemplificazione può essere chiarificatrice. In entrambi i casi vengono presentate due

colonne di spezzoni di frase (semplicissime nei nostri esempi, per evidenziare la natura della grammatica che permette di fare le ipotesi), da unire tracciando una freccia tra il segmento iniziale, nella colonna a sinistra, e quello conclusivo, nella colonna a destra.

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| a. <i>Le ragazze</i> | <i>si sono bagnati</i> |
| b. <i>Le automobili</i> | <i>hanno l'airbag</i> |
| c. <i>I ragazzi</i> | <i>si sono calmate</i> |
| d. <i>I motorini</i> | <i>hanno la coda</i> |
| e. <i>I cani</i> | <i>hanno due ruote</i> |

c. L'incastro tra paragrafi di un testo in prosa

Si prende un articolo di giornale, un racconto, una lettera o qualunque altro tipo di testo; se si lavora su un testo fisico, di carta, basta tagliare i paragrafi, spargerli sul vetro del fotocopiatore in maniera casuale e poi fotocopiare, chiedendo agli studenti di numerare i paragrafi secondo la sequenza corretta; lavorando con un testo elettronico l'operazione è ben più semplice, in quanto il computer può sequenziare in ordine alfabetico i singoli paragrafi agendo su un unico comando.

È una tecnica specifica per lavorare sia sulla coerenza testuale sia sugli indicatori metacomunicativi («in primo luogo», «inoltre», «infine» ecc.) e può servire per il testing.

d. La ricomposizione di dialoghi

Si presentano dei dialoghi le cui battute sono state scompagnate e lo studente deve restaurare l'ordine iniziale. Questa tecnica può essere realizzata in diverse varianti, caratterizzate da un grado crescente di difficoltà:

- la più semplice presenta un dialogo in cui le battute di un personaggio sono scritte nella successione corretta, mentre quelle del secondo personaggio vengono stampate (oppure fatte ascoltare) secondo un ordine casuale: gli studenti devono inserire nel punto corretto del dialogo il numero della battuta;
- si possono anche offrire le battute dei due personaggi in due blocchi, ciascuno dei quali contiene le battute di un singolo personaggio date in ordine casuale, rendendo molto più complesso il compito;
- ancora più complessa risulta la variante in cui si mettono in ordine alfabetico le battute (operazione semplicissima con il computer) di entrambi i personaggi: tuttavia, per rendere eseguibile quest'ultima variante può essere necessario descrivere la situazione in modo da consentire di attivare la grammatica dell'anticipazione.

e. Il riordino di testi

È una variante più complessa delle precedenti.

Si presentano all'allievo dei testi autonomi ma correlati tra di loro: uno scambio di mail; la sequenza tra una legge, la notifica della sua contravvenzione, il sollecito di pagamento, l'attestato di avvenuto pagamento; la richiesta di fondi per una ricerca scientifica, la determinazione delle attrezzature necessarie, il loro ordinativo, le fatture, gli appunti dell'esperimento, la relazione conclusiva ecc. Gli allievi devono indicare la corretta sequenza dei vari testi.

per portare a termine il compito, gli studenti sono costretti a

- comprendere in maniera estensiva il contenuto di tutti i frammenti;
- considerarli globalmente per elaborare un'ipotesi;
- procedere ad una lettura analitica dei singoli frammenti per individuare elementi di coerenza, coesione, sintassi che consentano di confermare l'ipotesi: è una lettura molto «grammaticale», che mette in secondo piano il lessico, in quanto il compito è eseguibile anche se molte parole non vengono precisamente comprese.

I vari tipi di «incastro»

Incastro di parole

L'attività consiste nel ricopiare nell'ordine giusto le parole di una frase disposte in ordine casuale. I meccanismi che si attivano sono di ordine sintattico e semantico.

Incastro di frammenti di frasi

Agli allievi vengono presentate le sezioni iniziali di varie frasi da una parte e dall'altra le sezioni conclusive, disposte in ordine del tutto casuale.

Essi sono chiamati a ricomporre la giusta sequenza delle frasi.

Se si utilizzano frasi simili ma che sono differenti per un qualche dettaglio morfosintattico (ad esempio, un soggetto maschile in una frase ed uno femminile in un'altra, che rimandano a due participi passati diversamente accordati), questa variante può risultare abbastanza complessa.

Le procedure di *incastro* e *accoppiamento* mirano a perseguire lo sviluppo della competenza morfosintattica, e vanno innestate su di una base semantica, che deve fornire il significato globale della frase.

Altri tipi di «incastro»

Incastro delle frasi che compongono un periodo: l'esercizio consiste nel ripristinare la 'corretta' sequenza di un periodo in cui, ad esempio, le subordinate siano state in precedenza messe in disordine.

Incastro dei paragrafi che compongono un testo: è una tecnica didattica che richiede agli allievi di numerare in ordine di successione i paragrafi di testi in prosa disposti in ordine casuale.

Processi linguistici coinvolti:

- coerenza testuale;
- indicatori metacomunicativi.

Questi test possono essere eseguiti in tempi rapidi (agli allievi si può richiedere, ad esempio, di numerare solamente i vari paragrafi o frasi nell'ordine ritenuto giusto), può essere presentato come una sorta di 'gioco', attiva meccanismi di testualità.

Incastro delle battute di un dialogo

Gli allievi devono ricostruire il corretto ordine delle battute di un dialogo.

Questa forma di incastro si presenta in alcune varianti, in grado di difficoltà crescente

a) dialogo fra due personaggi:

- le battute di un personaggio sono già date in ordine corretto, quelle dell'altro in ordine casuale;
- le battute dei due personaggi sono date in ordine casuale ma sono distinte per ogni personaggio;
- tutte le battute sono in ordine casuale, senza essere attribuite ai personaggi.

b) dialogo fra più personaggi:

- possono essere impiegate le forme elencate in a);
- possono essere date in disordine le battute di tutti i partecipanti.

Incastro di testi

Si tratta di una tecnica didattica che consiste nel presentare agli allievi una serie di testi autonomi ma correlati tra di loro.

I testi scelti, o anche adattati allo scopo dal docente, devono essere tutti privi di elementi che li possano contestualizzare in un data successione temporale.

Gli allievi devono indicare la corretta successione tra i vari testi.

Essa è basata in modo particolare sul processo di comprensione della successione logico-temporale ed attiva l'intero processo di comprensione testuale a livello soprattutto di evento comunicativo.

Incastro di fumetti

Incastro di battute nelle vignette

In questa attività si lavora su di un fumetto le cui vignette sono presentate in ordine corretto mentre le battute sono in calce, numerate e in ordine casuale.

L'allievo deve semplicemente scrivere nella nuvoletta di ogni scena il numero della battuta appropriata.

I meccanismi linguistici che vengono attivati sono costituiti da

- competenza pragmatica;
- competenza semiotica.

Incastro di vignette

In questa variante della procedura le vignette del fumetto vengono presentate in un ordine casuale ma complete sia di disegno che di battute.

L'allievo deve ricostruire l'ordine corretto.

I meccanismi che entrano in gioco sono:

- dinamica della situazione espressa dal fumetto;
- interazione funzionale di codici visivi e verbali.

Incastro (*jigsaw*) tra lingua e immagini

Scopo:

la procedura *jigsaw* che unisce testo linguistico e immagine ha gli stessi scopi generali descritti nella variante linguistica, sopra (attività A4.6), ma è particolarmente efficiente nell'

- a. accentuare la riflessione pragmatica: inserire le battute in un fumetto, ad esempio, non è possibile se non si presta attenzione alla dinamica situazionale – e questa operazione è essenziale per la comprensione, soprattutto in contesti autentici e di oralità;
- b. costringe ad un'attenzione lessicale particolare, focalizzata sui campi semantici cui appartengono le immagini.

Materiali e dinamica:

il principio, come nella serie di attività di incastro viste in 4.6, è la frantumazione di un testo linguistico ed iconico: da un lato viene posta la lingua, data in ordine casuale, dall'altro ci sono le immagini cui gli spezzoni di lingua (battute, descrizioni ecc.) devono essere accoppiate.

Ci sono più varianti:

a. l'incastro tra testo visivo e battute verbali in un fumetto

È una variante assai motivante per gli studenti, ma molto più complessa di quanto essi ritengano di primo acchito. Si possono realizzare più varianti di questo tipo di incastro:

- in un primo caso, le vignette vengono presentate nell'ordine corretto e le battute vengono date in ordine casuale in calce; l'allievo deve riportare nel fumetto il numero corrispondente ad ogni battuta o collegare battuta e vignetta con una freccia;
- in una seconda versione le vignette, che includono le battute, sono ritagliate e poste in ordine casuale. Ogni vignetta è contrassegnata da un numero. L'allievo deve indicare la successione corretta delle vignette, cioè la sequenza dei numeri – il che rende l'esercizio rapidissimo da correggere
- una terza versione, assai complessa, presenta in ordine casuale sia le vignette sia le battute, da collegare con linee oppure accoppiando le lettere che indicano le vignette ai numeri che corrispondono alle battute ('A5', 'C4' ecc.).

b. l'accoppiamento lingua-immagine

Si presenta agli allievi una serie di immagini (disegni alla lavagna, fotocopie, cartelloni, pagine pubblicitarie di giornali ecc.); ogni immagine è contrassegnata da una lettera. Gli allievi esplorano le immagini, poi ascoltano o leggono brevi testi descrittivi che si riferiscono alle immagini; i testi sono numerati. L'esecuzione consiste nell'accoppiare il numero della descrizione e la lettera che identifica l'immagine (ad esempio, A2, C1, B3) e quindi la correzione è facile e rapida.

Se immaginiamo 6 pagine di settimanale femminile che ritraggono un viso di donna a piena pagina, quindi ben visibile (una scannerizzazione e proiezione con powerpoint risolve comunque i problemi di visibilità), gli studenti dovranno richiamare alla mente, o chiedere all'insegnante se scoprono di non saperlo,

- tutto il lessico del volto: occhi, sopracciglia, labbra ecc.
- l'aggettivazione delle singole parti: capelli lunghi, corti; castani, biondi, neri; ricci, ondulati, lisci ecc.
- gli elementi del vestiario e degli ornamenti che si vedono: giacca, camicia, cappello; orecchini, collana.

Si sviluppa in tal modo l'abitudine di sforzarsi di prevedere quali dettagli dell'immagine potrebbero essere significativi ai fini della comprensione e quindi la parte propedeutica può essere più produttiva che l'esecuzione della stessa attività di accoppiamento.

c. il dettato visuale

Una variante più complessa utilizza due immagini da correlare seguendo le indicazioni linguistiche. Ad esempio, si può presentare una fotocopia in cui una parte riproduce l'interno di una stanza vuota e intorno vengono disegnati i vari elementi dell'arredamento (sedia, telefono, tavolo, vaso di fiori, poltrona, ecc.): l'insegnante descrive la stanza arredata e l'allievo traccia delle frecce 'collocando' ogni elemento al punto giusto.

La domanda

Nella abituale prassi scolastica la tecnica usata comunemente per la verifica della comprensione è la domanda.

Da più parti si è sottolineato che essa si basa su di un «falso pragmatico», in quanto chi pone la domanda conosce già la risposta.

Ciò, fra l'altro, spiega l'effetto demotivante che essa genera giornalmente e il sospetto con cui è vista dagli allievi.

Le domande possono essere di tipo:

- *referenziale* (domande che presentano un preciso riscontro nel testo)

oppure

- *inferenziale* (quando non compaiono esplicitamente in un testo tutti gli elementi che lo costituiscono ma occorre scoprire presupposizioni o implicazioni).

Nell'insegnamento delle lingue 'straniere', inoltre, si pone il problema della lingua in cui porre la domanda.

La “griglia”

La *griglia* è una variante della domanda in grado di ovviare ai problemi che le domande dirette producono: demotivazione, falso pragmatico, scelta della lingua in cui porre la domanda.

Questa tecnica si basa sulla 'griglia' di possibilità offerte dall'incrocio di due o più variabili ai fini della comprensione, della descrizione e dell'analisi di un 'testo'.

Le griglie possono essere usate anche per guidare e verificare la comprensione di testi complessi e per lavorare al livello inferenziale

Domande a scelta multipla

Si hanno più formati di scelta multipla:

- domande che possono avere risposta “sì” o “no”;
- frasi che possono essere vere o false;
- frasi o domande con tre o quattro possibili conclusioni (detti «distrattori»), una sola delle quali è corretta;
- frasi o testi in cui alcune parole (specialmente connettori, forme verbali, ecc.) sono sostituite da un gruppo di due o tre possibilità in alternativa;
- casi in cui siano accettabili più risposte o addirittura tutte, formato utile a stimolare la discussione in una classe scolastica.

La scelta multipla può anche essere proposta in forma grafica, utilizzando disegni anziché parole.

Questa tecnica può servire a guidare o verificare la «comprensione» ma anche per esercitare o verificare conoscenze morfosintattiche o testuali.

Transcodificazione

La “transcodificazione” è una tecnica utilizzata per guidare alla comprensione di singoli testi o e per sottoporre a verifica l’abilità di comprensione.

Agli allievi viene richiesto di trasformare un dato messaggio in un codice diverso da quello proprio del testo di partenza.

Per la glottodidattica la forma più tipica di transcodificazione si basa sull’ascolto-lettura di un testo e sulla conseguente esecuzione di disegni basati sulle informazioni contenute nel testo stesso.

Altri esempi di transcodificazione sono centrati sugli aspetti pragmatici (ad esempio, si richiede di mimare quanto si è letto).

Transcodificazione e comprensione estensiva

Scopo:

dare input comprensibile focalizzando l’attenzione sul compito da eseguire anziché sulla forma linguistica.

Dinamica:

come indica il nome, la transcodificazione implica il passaggio da un codice ad un altro: si parte da un testo linguistico scritto o orale e lo si traduce in un codice visivo o cinesico, come in questi esempi:

- il testo (orale o detto dal docente o da un compagno) dà le istruzioni per muoversi sulla mappa di una città e lo studente, segnando il percorso con una matita, giunge ad un preciso luogo: la correzione consta nella semplice dichiarazione del luogo raggiunto e, in caso di errore, la traccia a matita serve per individuare il punto in cui la comprensione non è stata buona; è una buona tecnica per la fissazione delle nozioni e delle espressioni relative allo spazio e al lessico della città;
- il testo (scritto o detto dal docente o da un compagno) dà le istruzioni per un disegno che deve essere eseguito dagli studenti o da un compagno: ad esempio, su un foglio diviso da una linea orizzontale che può indicare l’orizzonte marino o da una linea ondulata che indica un profilo di colline, si devono collocare alberi, case, automobili ecc. a seconda di quanto viene «dettato»; nello schema vuoto di una stanza collocano gli elementi dell’arredamento, in una strada si disegnano i vari tipi di negozi, e così via. Anche in questo caso comprensione e fissazione nozionale o lessicale vengono ben sostenute da questa tecnica;
- il testo orale, di solito pronunciato dall’insegnante, descrive una scena e delle azioni che devono essere mimate da uno o più studenti; la tecnica è motivante e può servire come momento di alleggerimento in una lezione lunga.

La comprensione dei testi letterari

L’aspetto linguistico e l’aspetto letterario non dovrebbero essere considerati due momenti distinti e separati del processo di apprendimento, come solitamente avviene nella didattica tradizionale, ma procedere di pari passo.

Alcune tecniche possono essere usate in modo specifico per aiutare ad individuare testi letterari distinguendoli da testi scritti con altri scopi.

Tali tipi di tecniche possono essere distinte in tre categorie.

A. La variante più immediata è quella secondo la quale si presentano *un testo letterario e una sua parafrasi*, chiedendo all'allievo di individuare il primo e di indicare le ragioni di carattere testuale che hanno motivato la sua scelta.

B. Una seconda variante consiste nella presentazione di *più testi su di uno stesso argomento*.

C. In una terza variante si presentano agli allievi *testi dello stesso genere ma di argomento differente*.

In questa categoria si fa rientrare la modifica, anche radicale, da parte degli allievi di un testo 'letterario' e l'analisi volta ad esaminare se la 'letterarietà del testo è stata modificata o annullata in seguito alle modifiche apportate.

Importa non tanto la corretta individuazione del testo letterario quanto la *giustificazione* delle scelte operate e la discussione con coloro che hanno effettuato scelte diverse o le hanno basate su dati differenti.

Capacità critica

Lo scopo didattico delle procedure descritte consiste nello stimolare negli allievi il formarsi della capacità di giudicare il valore di un testo (**apprezzamento critico**) di modo che diventi un suo possesso ed entri a fare parte della propria identità culturale (**appropriazione personale**).

Tra le tecniche che aiutano l'allievo a riflettere sul valore di un testo sono solitamente annoverate le seguenti procedure

- la variante della "scelta multipla" in cui tutte le risposte risultano valide;
- il *ranking*.

Nell'esecuzione di quest'ultima procedura l'allievo deve collocare in una successione gerarchica (*ranking*) i giudizi che per lui meglio definiscono un dato testo collocando man mano nella graduatoria anche gli altri giudizi

Le abilità interlinguistiche

Si è già detto che le abilità linguistiche di tipo 'produttivo' sono considerate quelle che consentono di sapere parlare e di saper scrivere

Sono di due tipi

A. Abilità intralinguistiche → si realizzano all'interno di un'unica lingua

B. Abilità interlinguistiche → mettono in gioco due lingue

Coinvolgono quindi sia la lingua materna, di partenza, che la lingua seconda, la lingua che si sta studiando.

Parafrasi

La parafrasi e il riassunto sono abilità interlinguistiche ma interessano anche le abilità intralinguistiche.

Possono risultare di utilità anche nell'apprendimento delle lingue seconde e classiche.

La **parafrasi** si realizza quando si produce un testo che ha lo stesso significato e una struttura parallela a quelli di un testo di partenza, divergendone però sul piano lessicale e morfosintattico. Anche se il testo di partenza è un dialogo, la parafrasi non comporta l'uso del discorso diretto.

La parafrasi sviluppa

- a) la competenza lessicale: richiede infatti l'uso di sinonimi, iperonimi, iponimi, locuzioni, l'esplicitazione dei riferimenti pronominali, delle metafore, ecc;
- b) l'aspetto sintattico: a ragione dell'eliminazione del discorso diretto.

Nella tradizione scolastica italiana la parafrasi è quasi esclusivamente ridotta alla resa in prosa di testi poetici del passato.

Essa è quasi assente nell'insegnamento delle lingue straniere anche se, come si ripete da più parti, parafrasare equivale a pensare in lingua straniera.

Lo sviluppo del processo di parafrasi può essere perseguito in diversi modi, fino a pervenire alla: *stesura di veri e propri testi paralleli*, che però usano lessico e morfosintassi in modo diverso rispetto al testo originale.

Per l'esecuzione della procedura sarebbe preferibile non utilizzare testi di tipo letterario.

Riassunto

Per **riassunto** si intende: dato un testo orale o scritto di partenza, l'allievo deve produrre un testo orale o scritto riprendendo i nuclei essenziali e disponendoli in sequenza temporale, causale, ecc.

Il riassunto può essere di dimensione libera o prefissata.

Questa abilità opera a livello cognitivo prima ancora che linguistico:

- richiede la comprensione dei nuclei informativi;
- la loro gerarchizzazione;
- la scelta delle informazioni;
- la scelta del tipo di sequenza da usare.

La serie di azioni che entrano in gioco spiega per quale ragione il riassunto è una abilità complessa. La tecnica risulta anche assai utile perché coinvolge la globalità dei processi cognitivo-linguistici.

Quale tipologia di testi 'riassumere'?

Il primo problema che si pone all'insegnante è quello della scelta di un testo appropriato.

I testi narrativi o contenenti una descrizione di eventi o argomentativi in genere si prestano bene al riassunto.

I testi descrittivi o tecnici o manualistici o letterari o poetici spesso non possono essere riassunti del tutto.

Nella prassi scolastica italiana il riassunto è scritto.

Se, però, si intendono rafforzare i processi cognitivi, può essere preferibile partire da testi orali e produrre riassunti orali.

Le tecniche per insegnare a riassumere

Contrazione del testo: individuazione delle sezioni del testo ridondanti e accessorie.

Riduzione del testo: ha carattere quantitativo (può consistere, per esempio, nell'eliminare il 50 per cento del testo).

Riassunto a incastro: data una lista delle informazioni presenti in un testo elencate in ordine casuale, gli allievi devono verificare se nella lista manchi qualche informazione rilevante, che va inserita, o se ne compaiono di accessorie, che vanno eliminate.

Dicto-comp: o "riassunto guidato".

Riassunto a lunghezza prestabilita: questa tecnica chiede agli allievi un riassunto di un numero fisso di righe o di parole e serve per affinare il processo di selezione.

Tecniche glottodidattiche: apprendere e padroneggiare le regole

In ogni atto linguistico si mettono in pratica esecuzione una serie di competenze.

Si pensi, ad es., alla capacità che un parlante in una data lingua ha di riconoscere e realizzare i fonemi o curve di intonazione particolari, di gestire aspetti paralinguistici (tono della voce), ecc., ciò che costituisce la *competenza fonologica*.

Ma si pensi anche alla *dimensione lessicale*, che include il complesso di regole che governano la scelta delle parole o la loro generazione attraverso affissi.

Conoscere alcune basi del funzionamento di un sistema linguistico riesce di notevole supporto al docente ma dovrebbe diventare anche un patrimonio del discente.

a) con la locuzione *competenza linguistica* si indica la dimensione specificamente linguistica della «competenza comunicativa» (competenze fonologica, grafemica, morfosintattica, lessicale).

b) con la locuzione *metacompetenza linguistica* si indica la capacità di spiegarsi le ragioni delle scelte effettuate in base alla competenza.

Si tenga conto del fatto che:

il punto a) rimanda alla competenza d'uso della lingua (ingl. *use*);

il punto b) rimanda invece alla competenza sull'uso della lingua (ingl. *usage*);

Di solito nell'insegnamento delle lingue seconde, soprattutto nelle fase primarie, si persegue a); tuttavia b) non può essere trascurato in quanto ha come scopo glottodidattico quello di migliorare la qualità di a).

c) con la locuzione *competenza metalinguistica* si indica la capacità di descrivere i meccanismi di funzionamento della lingua.

N.B.: nell'insegnamento delle lingue classiche, la tradizione degli ultimi secoli prevede che la **metacompetenza** preceda la **competenza** o, al massimo, si formi in parallelo.

In altri termini, la prassi comune nella scuola italiana conosce e pratica un tipo di insegnamento delle lingue classiche, e quindi anche del greco, che privilegia, in modo pressoché esclusivo, un metodo definito «grammatico-traduttivo».

Esso prevede che gli allievi studino un coacervo di regole grammaticali in una maniera totalmente teorica e che applichino tali conoscenze in sede di traduzione di testi in lingua.

Un insegnamento di questo tipo è considerato di solito sufficiente per l'apprendimento delle lingue classiche dal momento che per esse è prevista una competenza di tipo principalmente «ricettivo».

Esso, però, si rivela nella concreta esperienza totalmente inadeguato e frustrante per insegnanti ed allievi.

Occorre allora tentare di rendere l'acquisizione delle necessarie conoscenze morfologiche e sintattiche meno meccanica, astratta e demotivante, stimolando gli allievi a ricoprire un ruolo **attivo** anche nella ricerca delle regole del funzionamento linguistico.

In tal modo si eviterà di continuare a considerarli semplici contenitori e ripetitori di nozioni riversate dall'alto.

Occorre, altresì, che i docenti non si ritraggano dalle difficoltà che comportano l'assunzione di un metodo e di un *habitus* mentale nuovi.

Le tecniche glottodidattiche possono essere impiegate, appunto, nell'impresa di guidare l'allievo ad affrontare il salto dalla competenza d'uso a quella sull'uso della lingua.

Allo scopo di introdurre e guidare gli allievi alla **scoperta delle regole** della lingua che studia si possono utilizzare diverse tecniche glottodidattiche.

1. *Formazione di ipotesi* relative a precisi meccanismi di funzionamento della lingua straniera (o seconda e classica).

L'allievo sarà invitato a cercare nei testi delle regolarità, delle costanti e, opportunamente indirizzato dall'adulto, potrà ipotizzare di trovarsi di fronte a una regola, cioè ad un meccanismo che può essere attivato in altri testi per raggiungere lo stesso fine fonologico, lessicale, morfosintattico, testuale.

2. *Verifica della fondatezza delle ipotesi.*

Guidato dall'adulto-insegnante l'allievo esplorerà altri testi, sarà invitato a riportare alla memoria testi incontrati precedentemente in cui comparivano 'forme linguistiche' e potrà così verificare se l'ipotesi in precedenza formulata su quelle forme trova o meno riscontri.

Le ultime tre fasi sono:

3. *Fissazione delle regole* ipotizzate e verificate.

4. *Riutilizzo delle regole* ipotizzate, verificate e fissate.

5. *Riflessione sulla lingua.*

La riflessione sulla lingua porta la grammatica implicita a divenire esplicita e rinforza i processi cognitivi.

Una grammatica è un sistema di regole, intese come meccanismi di funzionamento di una lingua.

La padronanza delle regole di una grammatica viene chiamata «competenza».

In glottodidattica è da ricordare la «grammatica pedagogica»; eccone gli obiettivi:

- individuare i meccanismi di funzionamento della lingua studiata;
- graduarli in ordine di importanza;
- individuare per ciascuna regola un punto nodale da presentare subito agli allievi e poi una serie di completamenti (eccezioni, peculiarità, ecc.) da insegnare in seguito.

I discenti, guidati dall'insegnante, debbono, in definitiva, crearsi delle rappresentazioni mentali del funzionamento della lingua

Per l'*induzione* delle regole, cioè la loro individuazione nel testo, la loro ipotizzazione e la loro verifica, la tecnica utilizzata è quella della classica **osservazione guidata**.

L'osservazione può essere guidata *a priori* o *in itinere*.

Osservazione guidata a priori

L'osservazione è guidata *a priori* quando l'insegnante chiede agli allievi di fare delle previsioni su quanto potrà avvenire o potrà essere detto in una data situazione.

Con questa modalità di lavoro il compito dell'allievo è facilitato ma non viene esercitata quella essenziale abilità cognitiva che è la ricerca autonoma delle eventuali regolarità che possono far intuire l'esistenza di una regola.

Tecniche glottodidattiche: apprendere e padroneggiare le regole (segue)

Osservazione guidata in itinere

La guida *in itinere* consiste nel richiedere all'allievo di inferire dal testo determinate regole che gli vengono esplicitate.

Grazie all'utilizzazione di questa tecnica l'allievo è costretto ad un'attività cognitiva più autonoma e profonda che nel caso precedente ma non viene esercitata l'abilità di fare delle ipotesi, che riveste invece un ruolo dominante nella variante precedente.

Per la formalizzazione delle ipotesi e la loro verifica, si possono indurre gli allievi a confrontarsi con i compagni e a cercare conferma nel testo stesso o in altri testi precedentemente assimilati e quindi disponibili come serbatoi di informazione.

Alcune considerazioni di ordine generale e le relative implicazioni didattiche.

L'insegnamento della grammatica ha come soggetto l'insegnante, il quale presenta le regole come descrizioni e/o norme da accettare senza discutere.

Invece la riflessione sulla lingua è condotta dall'allievo sotto la guida dell'insegnante e riguarda **regole** intese come meccanismi di funzionamento.

Essa si esplica sull'intera competenza comunicativa, anziché sulla sola competenza linguistica, come invece avviene nell'insegnamento della grammatica (ossia in un tipo di approccio *formalistico*).

Lo scopo formativo della riflessione è «imparare ad imparare le lingue» (schema *aperto*).

Nell'insegnamento della grammatica, invece, l'allievo deve solo applicare delle regole che gli vengono date (schema *chiuso*).

Le tecniche che si possono utilizzare per avviare i discenti a riflettere sulla lingua sono essenzialmente tecniche di natura insiemistica, cioè basate sulla costituzione e la manipolazione degli insiemi.

Si tratta di attività di **inclusione**, di **esclusione**, di **seriazione** e di **sequenziazione**, **esplicitazione**, **manipolazione** (**riempimento di spazi**, **Identificazione di forme errate** o **Caccia all'errore**)

Le tecniche basate sull'*inclusione* e sull'*esclusione* sono quelle in cui l'allievo trova un insieme disomogeneo; egli deve ridistribuirlo in insiemi omogenei (*inclusione*) ovvero eliminare le disomogeneità togliendo alcuni elementi non congrui (*esclusione*).

La tecnica glottodidattica detta **seriazione** richiede agli allievi di mettere in ordine un insieme caotico, utilizzando per compiere l'operazione un dato parametro, ad esempio:

- ordine alfabetico;
- quantità;
- ordine di importanza dell'informazione.

La *seriazione* è utile perché è in grado di stimolare fra gli allievi discussioni dal momento che il riordino effettuato è spesso arbitrario.

La tecnica glottodidattica detta **sequenziazione** si basa sullo stesso procedimento della seriazione ma presenta la particolarità di richiedere agli allievi di effettuare le operazioni di riordino focalizzando la loro attività sul parametro dell'ordine temporale.

Riguarda quindi verbi ed avverbi ma anche insiemi particolari, costituiti, ad esempio, da testi che includono anacronie (sovertimenti dell'ordine cronologico) quali anticipazioni (prolessi) e *flashback* (analessi).

La tecnica glottodidattica definita **esplicitazione** si attua richiedendo agli allievi di individuare e segnalare le relazioni tra le frasi di un testo, realizzate attraverso meccanismi ed elementi di coesione quali:

- la referenza;
- le pro-forme (sinonimi, iperonimi, iponimi);
- i pronomi (evitano le ripetizioni; possono essere sottintesi);
- i connettori di tipo logico o temporale;
- la modalità e la temporalità dei verbi.

Questa procedura mira al rafforzamento della competenza testuale.

Viene realizzata dagli allievi, ad esempio,

- collegando tali forme alla parola/e di riferimento con linee;
- annotando a margine il rapporto che indicano;
- evidenziandolo mediante l'uso di colori diversi.

Sotto la denominazione di **manipolazione** vengono solitamente compresi tutti gli esercizi in cui si richiede agli allievi di operare delle sostituzioni in un testo dato («Volgere al ...», «Sostituire la forma ... con ...», ecc.).

Sono attività caratterizzate dal fatto di operare al livello delle strutture di superficie della lingua, sull'aspetto morfosintattico e al di fuori di uno scopo comunicativo.

La lingua viene considerata solamente in una prospettiva di «forma»; le valenze pragmatiche e le componenti socio-culturali passano in secondo piano o vengono annullate del tutto.

Queste tecniche, inoltre, non attivano processi profondi negli allievi.

Prive di finalità comunicative e di interesse socio-culturale, e in definitiva poco creative, le tecniche di manipolazione risultano demotivanti.

Tecniche glottodidattiche: apprendere e padroneggiare le regole (segue)

Riempimento di spazi

L'allievo riceve un testo o una successione di frasi in cui mancano alcune parole, che egli dovrà inserire nel testo

Le parole non sono scelte casualmente ma in base ad un preciso scopo didattico.

A seconda del tipo di parole che si sceglie di eliminare, e che devono essere ripristinate, la procedura consente di affrontare aspetti lessicali, morfosintattici, nozionali, funzionali, ecc. della lingua che si sta apprendendo/studiando.

E' preferibile che i vuoti da riempire siano 'interni' ad un testo di senso compiuto.

In questo modo è possibile 'motivare' in modo più efficace gli allievi e l'attività si trasforma in una sfida con se stessi.

Identificazione di forme errate o Caccia all'errore

Dato un testo con errori, si chiede agli allievi di individuarli.

Affinché questa procedura didattica non ‘fissi’ negli allievi forme ‘errate’.

- non dovrebbe essere proposta quando le ‘regole’ non sono ancora pienamente acquisite;
- gli esercizi svolti devono comunque essere corretti e discussi in classe.

Questa tecnica, di solito gradita dagli allievi, può far riflettere su qualunque aspetto della lingua.

La *caccia all’errore* stimola la riflessione sull’uso, e la verifica, di meccanismi (fonologici, grafici, morfosintattici, lessicali, testuali, pragmatici, paralinguistici) in testi di lingua quotidiana, in testi microlinguistici o in testi letterari.

Il Lessico

Competenza lessicale

La competenza lessicale è una componente della *competenza comunicativa*.

In essa generalmente si includono:

- il complesso di regole che governano la scelta delle parole;
- la loro generazione attraverso affissi;
- la loro valutazione in termini di connotazione;
- la distinzione tra il significato ed il valore di una parola nel suo uso contestualizzato.

La competenza lessicale è una costituente di tutte le abilità linguistiche; ma essa è anche compresa implicitamente nelle procedure descritte per la riflessione sulla lingua.

Il problema glottodidattico relativo al lessico è fondamentale per l’insegnamento dell’italiano come per quello delle lingue classiche e straniere.

Tecniche glottodidattiche: apprendere e padroneggiare le regole: il Lessico (segue)

Alla base dell’approccio lessicale c’è la considerazione che la lingua consiste di lessico *grammaticalizzato*, non di *grammatica lessicalizzata*.

Il punto di partenza per l’insegnamento delle lingue straniere e classiche deve quindi essere il lessico.

Per favorire l’acquisizione del lessico in lingua straniera e classica la scarsa letteratura esistente sul tema è concorde nell’escludere l’apprendimento su liste, proponendo invece un tipo di apprendimento **contestualizzato**.

Ciò significa che si dovrebbe procedere partendo sempre da un *input* (sia esso ascoltato, visto o letto) che va interiorizzato con l’ausilio di precise tecniche.

Il lavoro sull’affinamento della competenza lessicale coinvolge lingua materna, soprattutto in ordine alle dimensioni connotativa e denotativa.

Le migliori tecniche per la memorizzazione del lessico sono quelle che lo presentano all’interno di:campi semantici (colori, forme geometriche, etc.) o di campi situazionali.

Per rafforzare la capacità di recupero del lessico dalla memoria è consigliata una tecnica di brainstorming molto strutturato, come ad esempio la «**costellazione**».

Essa consiste nello scegliere una parola e nel chiedere agli allievi di trovare parole ad essa associate, che a loro volta creeranno altre associazioni.

La riflessione sulle regole di generazione delle parole può essere condotta per mezzo delle tecniche insiemistiche e di seriazione viste nei paragrafi precedenti.

I paradigmi costituiti dalle costellazioni possono permettere di riflettere su parole associate, cioè sulla sinonimia.

La costruzione di un lessico di base è essenziale per introdurre alla lingua e alla civiltà che la ha espressa.

Per facilitare lo studio del lessico è assodato che elenchi di parole prive tra loro di ogni legame non ottengono il risultato sperato.

La spiegazione lessicale si deve basare

- su un approccio etimologico;
- sulla ricostruzione, quando è possibile, della storia di ogni parola che si studia;
- sulla fraseologia (costruzioni più frequenti, forme idiomatiche, reggenza dei verbi).

La conoscenza delle parole facilita la comprensione e, in tal modo, favorisce l'acquisizione di contenuti morfologici e sintattici nuovi; il contrario non è vero.

A ciò si aggiunga, nel caso del greco e delle innumerevoli parole italiane da esso derivate, che una prospettiva come quella suggerita favorisce anche una migliore conoscenza della lingua materna.

È consigliabile che il lessico venga insegnato/studiato:

- partendo dall'apprendimento di parole relative ad oggetti di uso comune e non troppo distanti dall'esperienza degli allievi;
- accompagnandone lo studio con notizie relative alla civiltà che lo ha forgiato;
- favorendone la memorizzazione con l'aiuto di ricostruzioni etimologiche anche semplificate;
- affrontando progressivamente lo studio dei nessi sintattici;
- usando esercizi di trasformazione e manipolazione di frasi semplici per favorire la memorizzazione di morfemi 'normali';
- ampliando il patrimonio lessicale degli allievi con la lettura di testi gradualmente più articolati (lessico nuovo e contenuti morfo-sintattici gradualmente sempre più complessi).

Abituare gli allievi a creare semplici frasi in lingua e ad utilizzarle per 'comunicare' o 'esprimersi' (brevi dialoghi) ottiene un risultato fondamentale:

- non fare loro perdere mai di vista il senso della lingua come lingua parlata.