

# Facultad de Filología

Departamento de Filología Moderna

Área de Italiano



## Apprendimento e valutazione

### Strumenti didattici ed esami di certificazione

Strumenti didattici complementari al manuale per  
l'apprendimento dell'italiano e suggerimenti per  
un'adeguata gestione e valutazione degli esami di  
certificazione

TESIS DOCTORAL

Autor: Marco Giuseppe Guidali

Director: Yolanda Romano Martín

Salamanca, 2018



Esta Tesis Doctoral  
ha sido realizada bajo  
la dirección de la  
profesora D<sup>a</sup>. Yolanda  
Romano Martín

Fdo.



## RINGRAZIAMENTI

Il mio primo ringraziamento è per la Prof.ssa Yolanda Romano Martín, per aver diretto questa tesi con infinita pazienza, disponibilità e per i suoi preziosissimi consigli.

Il secondo ringraziamento per mia zia Paola, per gli importantissimi suggerimenti aiuti ed incoraggiamenti.

Il terzo per Umberta Pennaroli, le cui correzioni e i cui punti di vista sono stati fondamentali per la stesura di questa tesi.

Un grazie enorme anche a tutti gli studenti e i colleghi professori che hanno collaborato permettendomi di rilevare dati tramite questionari ed interviste.

Per finire un ringraziamento speciale per Maria, Marco e Clara: sono stati un solido, paziente ed affettuoso sostegno, assolutamente indispensabile in questi anni di ricerca e di stesura della tesi.



# INDICE

<b>INTRODUZIONE</b>	1
<b>CAPITOLO 1. ALCUNE PREMESSE RELATIVE AD APPROCCIO, METODOLOGIA E STRATEGIE PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA O LINGUA SECONDA</b>	5
1.1 Vantaggi e difficoltà del <i>cooperative learning</i>	5
1.2 L'esposizione naturale ad una lingua	7
1.3 Il filtro affettivo e il feedback positivo	8
1.4 La regola del dimenticare	9
1.5 Il monitor	10
1.6 Situazioni motivanti e materiali adeguati	11
1.7 Sequenza e unità di apprendimento	12
1.8 L'interlingua	15
1.9 La correzione degli errori, la tecnica dell'espansione ed errori "pesanti" e "leggeri"	17
1.10 L'importanza del lessico	19
1.11 L'importanza della scelta del manuale e di eventuali libri di contorno	23
1.12 L'importanza delle tecnologie	25
1.13 Le ICT al Servizio de Idiomas	27
1.14 I neuroni specchio, neuroni che predicono il futuro	29
1.15 Il discente sempre al centro	31
<b>CAPITOLO 2. LA CANZONE COME STRUMENTO DIDATTICO</b>	35
2.1 Perché utilizzare le canzoni	35
2.2 Un approccio ludiforme alle canzoni	38
2.3 Dove reperire materiale didattico aggiornato sull'utilizzo della canzone per l'apprendimento linguistico?	40
2.4 Canzoni d'autore che si possono utilizzare in classe	41
2.4.1 Edoardo Bennato. <i>Dotti, medici e sapientli</i>	43
2.5 Canzoni italiane sul padlet	45
2.5.1 <i>Non mi avete fatto niente</i> e altre canzoni sul padlet di classe	46
2.6 Canzoni italiane sul padlet proposte dagli studenti	51
2.7 Il dialetto nelle canzoni italiane didattizzabili	53
2.8 Conclusione	62
<b>CAPITOLO 3. LA PUBBLICITÀ COME STRUMENTO DIDATTICO</b>	69
3.1 La pubblicità ai giorni nostri	69
3.2 Quali sono le caratteristiche del linguaggio della pubblicità funzionali alla didattica di apprendimento delle lingue?	72
3.3 Trasformazione dello spot pubblicitario da strumento di persuasione del potenziale acquirente a strumento didattico	77
3.4 Esempi di uso della pubblicità come strumento didattico	78
3.4.1 Attività di livello elementare con manuale o libri di supporto	78
3.4.2 Attività di livello intermedio con manuale o libri di supporto	81
3.4.3 Attività di livello avanzato con manuale o libri di supporto	83
3.4.4 Attività di livello elementare, intermedio ed avanzato con materiale autentico didattizzato	88
3.4.5 Attività di livello avanzato su stereotipi e pregiudizi partendo dall'analisi di spot pubblicitari	95
3.4.6 Attività di livello avanzato con materiale autentico didattizzato a partire dal libro di testo	97
3.4.7 Attività di livello avanzato con la pubblicità di un partito politico	99
3.4.8 Attività di livello avanzato con studenti di Traduzione	100
3.5 Conclusione	103

<b>CAPITOLO 4. LA MICROLINGUA DELLA CUCINA COME STRUMENTO DIDATTICO</b>	107
4.1 Perché proprio la microlingua della cucina?	108
4.2 Come iniziare un'unità d'apprendimento incentrata sulla cucina e sul cibo	111
4.3 Il cibo e la storia	112
4.4 Il cibo, le opere d'arte e riti sociali	115
4.5 Materiali autentici didattizzati reperiti in rete	115
4.5.1 Il caffè	115
4.5.2 I sughi e la famiglia italiana	116
4.5.3 I gamberi express	120
4.5.4 Ricette regionali e siti di cucina online	121
4.5.5 Ripresa de <i>La Balilla</i> di Giorgio Gaber in chiave culinaria	122
4.6 Conclusione	125
<b>CAPITOLO 5. LA LETTERATURA COME STRUMENTO DIDATTICO</b>	131
5.1 Caratteristiche dei testi letterari che ne facilitano un uso didattico	133
5.2 Il teatro	134
5.2.1 Glottodidattica teatrale per i livelli iniziali	138
5.2.2 Glottodidattica teatrale per i livelli iniziali, intermedi ed avanzati	142
5.2.3 Glottodidattica teatrale contro il bullismo	143
5.2.4 Conoscenze e abilità necessarie per l'insegnante che utilizza la glottodidattica teatrale	144
5.2.5 L'apporto formativo e la glottodidattica teatrale	145
5.3 I romanzi	146
5.3.1 Un ricettario e alcune pagine narrative	146
5.4 Le poesie	152
5.5 Le fiabe	154
5.6 Il dialetto nei testi letterari	156
5.7 Conclusione	163
<b>CAPITOLO 6. I FILM COME STRUMENTO DIDATTICO</b>	167
6.1 Che italiano si parla nei film?	167
6.2 La trasposizione dalla letteratura al cinema	170
6.3 Un esempio di film ispirato a un romanzo da portare in classe: <i>Io non ho paura</i>	171
6.4 Un esempio di film-documento ispirato a un libro: <i>Pertini – Il combattente</i>	173
6.5 Film didattizzabili non ispirati a libri	178
6.5.1 <i>Scialla</i> , film e canzone	180
6.5.2 <i>Zerovskji</i> , film e canzone	186
6.6 I film proposti dagli studenti sul padlet	190
6.7 Estratti ed episodi di film italiani per attività culturali	195
6.8 Idee per studi futuri con materiali televisivi	196
6.9 Conclusione	198
<b>CAPITOLO 7. LA CERTIFICAZIONE DELL'APPRENDIMENTO</b>	205
7.1 Che cos'è il PLIDA?	206
7.2 Ascoltare e Leggere	208
7.3 Scrivere	209
7.4 Parlare	210
7.4.1 L'intervistatore	211
7.4.2 L'esaminatore	214
7.5 Che cos'è il CertAcles?	217
7.6 Il documento programmatico del centro certificatore	219
7.7 Parlare	220
7.8 Ascoltare e Leggere	222
7.8.1 Selezione dei testi orali e scritti	222
7.8.2 Mappatura dei testi orali e scritti	225
7.8.3 Creazione degli item	226
7.8.4 Pilotaggio	228



7.8.5	Studio statistico	230
7.9	Scrivere	233
7.9.1	La correzione della prova Scrivere	234
7.10	Conclusione	235
<b>CAPITOLO 8. STUDIO CAMPIONARIO TRAMITE QUESTIONARI ED INTERVISTE</b>		241
8.1	Premesse ed ipotesi	241
8.2	Metodologia e strumenti utilizzati	242
8.3	I questionari	244
8.4	Miglioramenti per future indagini campionarie	247
8.5	I risultati dei questionari somministrati a studenti del SIDI e della Facoltà	249
8.5.1	Grafici sull'utilità di attività e strumenti didattici complementari al manuale (SIDI e Facoltà)	257
8.5.2	Grafici sugli aspetti che causano maggiori difficoltà in un esame di fine corso o di certificazione (SIDI e Facoltà)	261
8.6	I risultati dei questionari somministrati a studenti delle EOI di Murcia, Cartagena e Lorca	268
8.6.1	Grafici (EOI) su attività e strumenti didattici complementari al manuale	275
8.6.2	Grafici (EOI) sugli aspetti che causano maggiori difficoltà nella abilità valutate in un esame di fine corso o di certificazione	277
8.7	Le interviste	284
8.7.1	Miglioramenti per studi futuri tramite interviste	296
8.8	Conclusione	296
<b>CONSIDERAZIONI FINALI</b>		303
<b>BIBLIOGRAFIA</b>		309
<b>SITOGRAFIA</b>		325
<b>ELENCO DELLE INTERVISTE REALIZZATE</b>		339
<b>APPENDICI</b>		341
<b>APPENDICE A (Le canzoni dei cantautori italiani didattizzate)</b>		341
2.3.2	Angelo Branduardi. <i>Alla fiera dell'est</i>	341
2.3.3	Lucio Dalla. <i>Tu non mi basti mai</i>	342
2.3.4	Fabrizio De André. <i>La città vecchia</i> e <i>Bocca di Rosa</i>	343
2.3.5	Francesco De Gregori. <i>Viva l'Italia</i>	344
2.3.6	Giorgio Gaber. <i>Io non mi sento italiano</i> e <i>Io se fossi dio</i>	345
2.3.7	Francesco Guccini. <i>Dio è morto</i>	347
2.3.8	Luciano Ligabue. <i>Questa è la mia vita</i>	348
2.3.9	Enzo Jannacci. <i>Vengo anch'io</i>	349
2.3.10	Lorenzo Jovanotti. <i>Per te</i>	350

<b>APPENDICE B (Cucina italiana)</b>	353
4.4.1 Leonardo da Vinci	353
4.4.2 Giuseppe Arcimboldo	354
4.4.3 Pietro Longhi	355
4.4.4 Caravaggio, Bacco e il vino	357
4.4.5 Gli aperitivi	358
4.4.6 Il pane, la pasta e il riso	359
4.4.7 I dolci, il caffè e i liquori	362
<b>APPENDICE C (Film italiani)</b>	365
6.3.1 L'italiano nel libro e nel film	365
6.3.2 Attività col libro	366
6.3.3 Attività col film	370
<b>APPENDICE D (Questionario)</b>	373
<b>APPENDICE E (Grafici e tabelle dello studio campionario)</b>	377
<b>INDICE IN SPAGNOLO</b>	491
<b>RIASSUNTO IN SPAGNOLO</b>	501
<b>CONSIDERAZIONI FINALI IN SPAGNOLO</b>	531

**\* N.B.**

In formato digitale (CD), oltre alla registrazione in formato MP3 delle interviste realizzate, sono contenuti statistiche, grafici e tabelle anche in PowerPoint e in formato PDF (Offline Dashboard) con informazione ancora più dettagliata sullo studio campionario realizzato e la possibilità di vedere le risposte alle domande aperte (ad esempio: per quale motivo studi italiano?). Sono allegati inoltre esempi di esame di livello B1 PLIDA e CertAcles.

## INDICE FIGURE, GRAFICI E TABELLE

### FIGURE

#### CAPITOLO 2.

Fig. 2.1	<i>Burattino senza fili</i>	43
Fig. 2.2	Fotogrammi tratti dal video di <i>Non mi avete fatto niente</i>	48
Fig. 2.3	Screenshot della canzone proposta sul padlet	49
Fig. 2.4	Fotogrammi tratti dal video di <i>Il congiuntivo</i>	49
Fig. 2.5	<i>Il congiuntivo</i> , proposta sul padlet e sul Facebook della Dante Alighieri di Murcia	50
Fig. 2.6	Due esempi di canzoni proposte dagli studenti sul padlet	52
Fig. 2.7	Esempio di canzone sul padlet che è stata scelta come canzone della classe	53
Fig. 2.8	Canzoni tradizionali milanesi	57
Fig. 2.9	<i>La Balilla</i> cantata da Gaber e Monti	58
Fig. 2.10	Brani testo in dialetto e grafica di <i>La Balilla</i>	59
Fig. 2.11	Esercizio a fumetti con <i>Bocca di Rosa</i>	62

#### CAPITOLO 3.

Fig. 3.1	Esempi di figure retoriche nella pubblicità	76
Fig. 3.2	Studenti al lavoro per pubblicizzare un immaginario evento culturale italiano	79
Fig. 3.3a	Poster prodotti dagli studenti per pubblicizzare eventi culturali italiani	79
Fig. 3.3b	Poster prodotti dagli studenti per pubblicizzare eventi culturali italiani	80
Fig. 3.4	Screenshot dal DVD <i>L'italiano con la pubblicità</i> (livello intermedio, unità "WWF")	82
Fig. 3.5	Screenshot dal DVD <i>L'italiano con la pubblicità</i> (livello avanzato, unità "Poste Italiane")	84
Fig. 3.6	Screenshot dal DVD <i>L'italiano con la pubblicità</i> (livello avanzato, unità "Amarena Fabbri", le avventure di "Salomone pirata pacioccone")	87
Fig. 3.7	Screenshot dallo spot del Ministero italiano dei Beni Culturali	90
Fig. 3.8	Screenshot dallo spot <i>Lavata di Galbusera RisosuRiso</i>	92
Fig. 3.9	Personaggio del cartone animato <i>La linea</i>	93
Fig. 3.10	Screenshot dagli spot <i>Olimpiadi – Castrogiovanni cambia squadra e Castrogiovanni con la nazionale italiana di ginnastica ritmica</i>	95
Fig. 3.11	Screenshot dallo spot del ministero dei Beni Culturali italiano <i>Italia Viaggia nella bellezza</i>	97
Fig. 3.12	Studenti di livello B2.2 che diventano creativi pubblicitari	99
Fig. 3.13	Screenshot dallo spot del Movimeto 5 Stelle sul referendum in Lombardia e Veneto	100
Fig. 3.14	Immagini pubblicità Peroni, Motta e Cirio	102

#### CAPITOLO 4.

Fig. 4.1	Sughi Cirio e Mutti a confronto	117
Fig. 4.2	Screenshot dallo spot <i>Statistiche – Passata rustica</i>	118
Fig. 4.3	Screenshot dallo spot virale di una compagnia telefonica giapponese	120
Fig. 4.4	Immagini della Balilla	123
Fig. 4.5	Immagine della Balilla per stimolare la scrittura creativa	125

#### APPENDICE B al capitolo 4 (Cucina italiana)

Fig. 4.6	Il tumulto di San Martino a Milano	359
Fig. 4.7	Il caffè secondo Eduardo De Filippo	363

#### CAPITOLO 5.

Fig. 5.1	Testo di <i>La lettera di Ramesse</i>	140
Fig. 5.2	Screenshot dal video della rappresentazione teatrale del gruppo Cento storie	141
Fig. 5.3	Screenshot dal video <i>La fame dello Zanni</i>	143
Fig. 5.4	Copertina di <i>Un filo d'olio</i>	146

Fig. 5.5	Gruppo-classe del SIDI al ristorante	149
Fig. 5.6	La suora di <i>A esémpia dul pampunzén</i>	161

## CAPITOLO 6.

Fig. 6.1	Screenshot da <i>Un metro lungo cinque</i> , il capoalloggio del cantiere	168
Fig. 6.2	Copertina libro e locandina film	171
Fig. 6.3	Screenshot A) dal trailer ufficiale di <i>Pertini – il combattente</i>	174
Fig. 6.4	Esempi di immagini e vignette di Pertini	174
Fig. 6.5	Screenshot B) dal trailer ufficiale di <i>Pertini – Il combattente</i>	175
Fig. 6.6	Screenshot videoclip <i>L'estate di John Wayne</i> e locandina <i>Amarcord</i>	176
Fig. 6.7	Screenshot A) dal trailer italiano di <i>Scialla</i>	180
Fig. 6.8	Screenshot B) dal trailer italiano di <i>Scialla</i>	180
Fig. 6.9	Screenshot C) dal trailer italiano di <i>Scialla</i>	182
Fig. 6.10	Copertina della canzone <i>Scialla</i>	183
Fig. 6.11	Screenshot dal videoclip di <i>Scialla</i>	183
Fig. 6.12	Manifesto di <i>Zerovskji</i>	186
Fig. 6.13	Foto di Zero dalla rete	187
Fig. 6.14	Screenshot di video di Zero caricati sul padlet	187
Fig. 6.15	Screenshot dal trailer	188
Fig. 6.16	Video promozionale <i>Zerovskijj</i>	188
Fig. 6.17	Screenshot di film proposti dagli studenti sul padlet	191
Fig. 6.18	Foto e locandina dell'attività culturale "Il turismo riproduttivo: alla ricerca del figlio"	196
Fig. 6.19	Momenti del programma TV <i>Soliti ignoti</i>	197

## CAPITOLO 7.

Fig. 7.1	Logo PLIDA	206
Fig. 7.2	Logo CertAcles	217
Fig. 7.3	Esempio semplificato di analisi dell'efficacia dei distrattori	230

## GRAFICI

### CAPITOLO 2.

Grafico 2.1	Q8. Canzoni (SIDI e Facoltà)	63
Grafico 2.2	Q8. Canzoni (EOI)	64

### CAPITOLO 3.

Grafico 3.1	Q8. Annunci pubblicitari (SIDI e Facoltà)	103
Grafico 3.2	Q8. Annunci pubblicitari (EOI)	104

### CAPITOLO 4.

Grafico 4.1	Q8. Ricette, interviste a grandi chef italiani, programmi tv tipo <i>MasterChef</i> , ecc. (SIDI e Facoltà)	125
Grafico 4.2	Q8. Ricette, interviste a grandi chef italiani, programmi tv tipo <i>MasterChef</i> , ecc. (EOI)	126

### CAPITOLO 5.

Grafico 5.1.	Q8. Estratti da testi letterari, (romanzi, commedie, ecc.) (SIDI e Facoltà)	163
Grafico 5.2.	Q8. Estratti da testi letterari, (romanzi, commedie, ecc.) (EOI)	164

### CAPITOLO 6.

Grafico 6.1	Q8. Padlet di classe (SIDI e Facoltà)	192
Grafico 6.2	Q8. Padlet di classe (EOI)	192
Grafico 6.3	Q8. Ricerca e documentazione in Internet (SIDI e Facoltà)	193
Grafico 6.4	Q8. documentazione e ricerche in Internet (EOI)	194

<b>CAPITOLO 8.</b>		
Grafico 8.1	Quadro generale dell'indagine	249
Grafico 8.2	Q1. Qual è il tuo livello di italiano?	250
Grafico 8.3	Q2. Perché studi italiano? (SIDI e Facoltà)	251
Grafico 8.4	Q3. Quanti anni hai? (SIDI e Facoltà)	252
Grafico 8.5	Fascia d'età (SIDI e Facoltà)	254
Grafico 8.6	Motivazione allo studio incrociata con le fasce d'età	255
Grafico 8.7	Q4. Indica il tuo profilo (SIDI e Facoltà)	256
Grafico 8.8a	Q8. Indica l'utilità di ogni attività e strumento didattico complementare al manuale	257
Grafico 8.8b	Q8. Indica l'utilità di ogni attività e strumento didattico complementare al manuale	258
Grafico 8.9	Q8. Forum, Chat, etc. (SIDI e Facoltà)	259
Grafico 8.10	Q8. Applicazioni varie (Duolingo, ecc.) (SIDI e Facoltà)	260
Grafico 8.11	Q8. Siti web per l'autoapprendimento. (SIDI e Facoltà)	260
Grafico 8.12a	Q.10. Ascoltare. (SIDI e Facoltà)	261
Grafico 8.12b	Q.10. Ascoltare. (SIDI e Facoltà)	262
Grafico 8.13a	Q 10. Leggere. (SIDI e Facoltà)	263
Grafico 8.13b	Q10. Leggere. (SIDI e Facoltà)	263
Grafico 8.14a	Q 9. Parlare. (SIDI e Facoltà)	264
Grafico 8.14b	Q 9. Parlare. (SIDI e Facoltà)	265
Grafico 8.15a	Q.10. Scrivere. (SIDI e Facoltà)	266
Grafico 8.15b	Q.10. Scrivere. (SIDI e Facoltà)	266
Grafico 8.16	Quadro generale dell'indagine (EOI)	268
Grafico 8.17	Q1. Qual è il tuo livello di italiano? (EOI)	268
Grafico 8.18	Q2. Perché studi l'italiano? (EOI)	269
Grafico 8.19	Q3. Quanti anni hai? (EOI)	271
Grafico 8.20	Fascia d'età (EOI)	272
Grafico 8.21	Motivazione allo studio incrociata con le fasce d'età	273
Grafico 8.22	Q4. Indica il tuo profilo. (EOI)	274
Grafico 8.23	Q8. Indica l'utilità di ogni attività e strumento didattico complementare al manuale	275
Grafico 8.24	Q10. Ascoltare. (EOI)	277
Grafico 8.25	Q.10. Leggere. (EOI)	279
Grafico 8.26	Q9. Parlare. (EOI)	280
Grafico 8.27	Q10. Scrivere. (EOI)	282

## TABELLE

<b>CAPITOLO 2.</b>		
Tabella 2.1	Q8. Canzoni (SIDI e Facoltà)	63
Tabella 2.2	Q8. Canzoni (EOI)	64
<b>CAPITOLO 3.</b>		
Tabella 3.1	Q8. Annunci pubblicitari (SIDI e Facoltà)	103
Tabella 3.2	Q8. Annunci pubblicitari (EOI)	104
<b>CAPITOLO 4.</b>		
Tabella 4.1	Q8. Ricette, interviste a grandi chef italiani, programmi tv tipo <i>MasterChef</i> , ecc. (SIDI e Facoltà)	126
Tabella 4.2	Q8. Ricette, interviste a grandi chef italiani, programmi tv tipo <i>MasterChef</i> , ecc. (EOI)	126

**CAPITOLO 5.**

Tabella 5.1.	Q8. Estratti da testi letterari, (romanzi, commedie, ecc.) (SIDI e Facoltà)	164
Tabella 5.2.	Q8. Estratti da testi letterari, (romanzi, commedie, ecc.) (EOI)	164

**CAPITOLO 6.**

Tabella 6.1	Q8. Padlet di classe (SIDI e Facoltà)	192
Tabella 6.2	Q8. Padlet di classe (EOI)	193
Tabella 6.3	Q8. Ricerca e documentazione in Internet (SIDI e Facoltà)	194
Tabella 6.4	Q8. Documentazione e ricerche in Internet (EOI)	194

**CAPITOLO 8.**

Tabella 8.2	Q1. Qual è il tuo livello di italiano?	250
Tabella 8.3	Q2. Perché studi italiano? (SIDI e Facoltà)	251
Tabella 8.4	Q3. Quanti anni hai? (SIDI e Facoltà)	253
Tabella 8.5	Fascia d'età (SIDI e Facoltà)	254
Tabella 8.6	Motivazione allo studio incrociata con le fasce d'età	255
Tabella 8.7	Q4. Indica il tuo profilo (SIDI e Facoltà)	257
Tabella 8.8b	Q8. Indica l'utilità di ogni attività e strumento didattico complementare al manuale	258
Tabella 8.9	Q8. Forum, Chat, etc. (SIDI e Facoltà)	260
Tabella 8.10	Q8. Applicazioni varie (Duolingo, ecc.) (SIDI e Facoltà)	260
Tabella 8.11	Q8. Siti web per l'autoapprendimento. (SIDI e Facoltà)	261
Tabella 8.12b	Q.10. Ascoltare. (SIDI e Facoltà)	262
Tabella 8.13b	Q10. Leggere. (SIDI e Facoltà)	264
Tabella 8.14b	Q 9. Parlare. (SIDI e Facoltà)	265
Tabella 8.15b	Q10. Scrivere. (SIDI e Facoltà)	267
Tabella 8.17	Q1. Qual è il tuo livello di italiano? (EOI)	269
Tabella 8.18	Q2. Perché studi l'italiano? (EOI)	270
Tabella 8.19	Q3. Quanti anni hai? (EOI)	271
Tabella 8.20	Fascia d'età (EOI)	272
Tabella 8.21	Motivazione allo studio incrociata con le fasce d'età	273
Tabella 8.22	Q4. Indica il tuo profilo. (EOI)	274
Tabella 8.23a	Q8. Indica l'utilità di ogni attività e strumento didattico complementare al manuale	275
Tabella 8.23b	Risultati EOI/SIDI e Facoltà sull'utilità di ogni attività e strumento didattico	276
Tabella 8.24a	Q10. Ascoltare. (EOI)	277
Tabella 8.24b	Risultati EOI/SIDI e Facoltà sul grado di difficoltà che implica ogni aspetto della prova Ascoltare di un esame	278
Tabella 8.25a	Q.10. Leggere. (EOI)	279
Tabella 8.25b	Risultati EOI/SIDI e Facoltà sul grado di difficoltà che implica ogni aspetto della prova Leggere	279
Tabella 8.26a	Q9. Parlare. (EOI)	280
Tabella 8.26b	Risultati EOI/SIDI e Facoltà sul grado di difficoltà che implica ogni aspetto della prova Parlare	281
Tabella 8.27a	Q10. Scrivere. (EOI)	282
Tabella 8.27b	Risultati EOI/SIDI e Facoltà sul grado di difficoltà che implica ogni aspetto della prova Scrivere	283
Tabella 8.28a	Citazioni degli esperti su strumenti ed attività didattici complementari al manuale	289
Tabella 8.28b	Citazioni degli studenti su strumenti ed attività didattici complementari al manuale	291
Tabella 8.29a	Citazioni degli esperti sugli esami di certificazione	292
Tabella 8.29b	Citazioni degli studenti sugli esami di certificazione	294

## ELENCO DELLE SIGLE

ACLES: Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior

CLA: Centro Linguistico di Ateneo (Centro Linguistico dell'Università).

CLIL: Content and Language Integrated Learning (insegnamento integrato di lingua e contenuto)

CLIQ: Certificazione Lingua Italiana di Qualità

DA: Società Dante Alighieri

EOI: Escuela Oficial de Idiomas

ICT: Information and communication technology (Tecnologia dell'informazione e della comunicazione)

LAD: Language Acquisition Device (Chomsky). Meccanismo innato di acquisizione linguistica, da associare con il Language Acquisition Support System o LASS (Bruner), costituito nel bambino che impara la L1 dall'aiuto che riceve da adulti e bambini più grandi e, nell'apprendimento dell'italiano come LS o L2, dalla gestione che il professore fa della sua azione didattica, dei sussidi, dei materiali vari, ecc.

LS: lingua straniera, appresa in contesto scolastico

L1: prima lingua

L2: lingua seconda, appresa in contesto naturale

MDO: Maratona Didattica Online (organizzata da Alma edizioni il 18 novembre 2017)

PARCE: Plataforma Abierta de Recursos para la Capacitación en Evaluación.  
Piattaforma aperta ACLES per condividere risorse ed esperienze nel campo della valutazione linguistica

P.E.L. (Portfolio Europeo delle Lingue)

PLIDA: Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri

QCER: Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue

SIDI: Servicio Internacional de Idiomas

SLAT: Second Language Acquisition Theory (Teoria dell'Acquisizione della Lingua Seconda - Krashen)

UDA: unità di apprendimento

UdA: unità di acquisizione

UMU: Università di Murcia

VGCLIL: Vocational Guidance in Content and Language Integrated Learning





## INTRODUZIONE

Il presente lavoro si colloca metodologicamente all'interno della ricerca didattica sull'apprendimento delle lingue straniere focalizzandosi su due aspetti fondamentali del processo di insegnamento e di apprendimento da parte dei non madrelingua: la fase in cui il discente impara una lingua straniera o seconda, iniziando a costruire o continuando a sviluppare la sua interlingua, e il momento della valutazione di quanto appreso, in questo caso tramite esami ufficiali di certificazione come quelli offerti dalla Società Dante Alighieri e da CertAcles.

È vero che non meno importante degli esami istituzionali è la valutazione in itinere utilizzata nella quotidianità dal docente, ma essa non è oggetto della mia analisi che intendo focalizzare sulla valutazione tramite gli esami di certificazione.

Per l'apprendimento di una lingua straniera - nel nostro caso l'italiano - parto dal convincimento, maturato dallo studio della letteratura specializzata e dalla mia stessa esperienza di docente, che il manuale perfetto non esiste. Possiamo tutt'al più cercare di individuare il libro di testo più adeguato agli obiettivi che vogliamo raggiungere. Poi, nella didattica quotidiana, tenendo conto soprattutto del profilo dei nostri studenti e delle loro esigenze specifiche, dovremo non solo adattare alcuni dei contenuti del libro che abbiamo scelto, ma anche integrarli con attività e materiali di supporto che possano essere costantemente aggiornati - per ovviare al rischio sempre presente dell'obsolescenza - selezionati da altri libri, da software vari, dalle rete e così via, ma anche preparati personalmente. In quest'ultimo caso, forte è il senso di soddisfazione che prova l'insegnante quando riesce a didattizzare materiali autentici, a strutturarli con inventiva e creatività, a collocarli nel punto giusto della sequenza dell'unità d'apprendimento e, soprattutto, quando vede che sono efficaci col gruppo di studenti per cui sono stati specificamente preparati. Verranno quindi illustrati in questo lavoro alcuni esempi di come si possa mettere in pratica tale integrazione all'interno di un approccio globale, comunicativo e *task-oriented*, con particolare attenzione agli aspetti socio-pragmatici della lingua ed al filtro affettivo dei discenti.

Il video è uno strumento molto completo e flessibile e il suo utilizzo dovrebbe essere centrale nelle lezioni di lingua. I professori tendono ad usare video soprattutto di spot pubblicitari, fiction (estratti da film o da serie televisive), e la fonte principale è

YouTube. Ultimamente anche le case editrici pongono maggiore enfasi su questo strumento di comunicazione, producendo materiali come il Videocorso di Alma Edizioni (<https://www.almaedizioni.it/it/almatv/videocorso/>).

Gli annunci pubblicitari e i clip delle canzoni possono essere parte integrante di una proposta didattica efficace e motivante per gli studenti poiché hanno caratteristiche - circa l'80 per cento del messaggio passa attraverso l'occhio - che gli allievi trovano stimolanti, e sono particolarmente adatti per sviluppare la loro competenza comunicativa, soprattutto quella relativa agli aspetti socio-pragmatici fondamentali per conoscere in profondità e comprendere realmente un popolo, la sua lingua e la sua cultura. Gli spot e le canzoni permettono comparazioni e riflessioni sugli stereotipi e sulle differenze interculturali anche tra due Paesi affini come l'Italia e la Spagna. Danno inoltre la possibilità di portare in classe materiali autentici, tratti dalla vita reale, con una grande ricchezza non solo di varietà linguistiche, registri ed accenti, ma anche di gesti, espressioni facciali, movimenti, abitudini, modi di pensare, valutare ed agire: tutti elementi imprescindibili per un corretto apprendimento della lingua e della cultura in questione.

Caratteristiche simili alla pubblicità e alle canzoni hanno anche alcuni testi di una microlingua come quella della cucina, giacché grazie ad essa possiamo parlare di cibo, ma anche di storia, cultura, arte e società. Offrono tantissime possibilità i testi letterari e le sequenze filmiche, adeguatamente selezionati, come vedremo nel prosieguo di questo lavoro.

Con il fine di individuare quali siano le convinzioni di studenti e professori di italiano come lingua straniera sull'uso di questi strumenti e materiali didattici, verranno utilizzati questionari ed interviste i cui risultati saranno poi analizzati e commentati.

Se i docenti sono consapevoli che il primo obiettivo di chi insegna una lingua è promuovere un processo di apprendimento efficace, motivato, parzialmente autonomo da parte del discente mediante il suo coinvolgimento attivo, sono anche coscienti del fatto che uno dei problemi pratici con cui si devono spesso confrontare è verificare e certificare come questo apprendimento si sia consolidato. Per questo motivo, nella seconda parte del mio lavoro, cercherò di illustrare come possa essere condotta a mio giudizio, nel modo migliore - tramite gli esami ufficiali PLIDA della

Società Dante Alighieri e CertAcles - la valutazione e la certificazione dell'apprendimento. Verrà sottolineata la difficoltà di creare ed implementare esami di certificazione affidabili, efficaci ed equilibrati e saranno proposti suggerimenti pratici, mirati soprattutto ad ottimizzare aspetti quali la conduzione degli esami orali, la scelta del formato corretto, la tipologia delle prove e degli item adeguati. Anche in questo caso verranno utilizzati allo scopo questionari ed interviste proposti ad alunni e professori di italiano e a responsabili di centri certificatori, per conoscere il loro giudizio sugli aspetti passibili di miglioramento sia nella progettazione che nella gestione di questi esami di certificazione.

Ovviamente tutte le riflessioni non possono prescindere da un'attenta considerazione sia del livello linguistico che del profilo medio dei destinatari, dei loro obiettivi e delle loro necessità. Concretamente, nel Centro Linguistico di Ateneo (CLA) del Servicio de Idiomas dell'Università di Murcia presso il quale lavoro come docente di italiano e responsabile degli esami di certificazione, al fine di stabilire il livello degli studenti che si iscrivono si utilizza - se non si tratta di quelli che provengono dal quadrimestre precedente - una "prueba de clasificación", un test di inquadramento, costruito sui parametri del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue<sup>1</sup> (d'ora in avanti QCER) e sul *Profilo della lingua italiana. Livelli del QCER A1, A2, B1 e B2* (2010), della casa editrice La Nuova Italia.

Per meglio motivare le scelte didattiche che esporrò e i suggerimenti che ritengo utili per una confacente certificazione, mi pare opportuno anticipare un profilo sintetico degli studenti che frequentano i nostri corsi e i gruppi in cui si trovano inseriti.

---

<sup>1</sup> Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER) è un sistema descrittivo usato per valutare le capacità linguistiche ottenute da chi studia una lingua straniera europea. Nel 2001, una risoluzione del Consiglio d'Europa raccomandò di utilizzare il QCER per costruire sistemi di validazione dell'abilità linguistica e oggi giorno i sei livelli di competenza (A1, A2, B1, B2, C1, C2) e i tre livelli intermedi (A2+, B1+, B2+) articolati nel QCER vengono effettivamente utilizzati come parametri di riferimento per la preparazione di materiali didattici e per la valutazione delle conoscenze linguistiche. Fondamentale la nuova raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea (OR. en) 9009/18 EDUC 158 JEUN 56 SOC 251, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, adottata dal Consiglio nella sessione 3617<sup>a</sup> del 22 maggio 2018, a sostituire quella del 18 dicembre 2006. Aggiorna le competenze per l'apprendimento e viene confermata l'importanza di una didattica che usi varie metodologie. Per i nuovi descrittori aggiornati del 2018 vedere, in lingua inglese, il *Companion Volume With New Descriptors* al link <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

La classe tipica varia dai 15 ai 25 studenti, tra il 60 e il 90% giovani universitari, studenti di 17 - 25 anni, o studenti di master e dottorato. La maggioranza studia l'italiano per ragioni pratiche: borsa di studio Erasmus<sup>2</sup>, periodo di dottorato in Italia, lavoro con imprese italiane, vacanze in Italia. Negli ultimi anni si è registrato un evidente aumento (in alcune classi fino al 30%) di professori, universitari o di scuola superiore, che si iscrivono per completare la loro formazione. Resta poi una piccola percentuale del cosiddetto "pubblico generale" o "pubblico non UMU", persone che non lavorano né studiano all'Università di Murcia e che apprendono semplicemente per interesse personale.

Nella conclusione cercherò di mettere in risalto i risultati di questionari ed interviste per formulare poi i miei auspici per il futuro. Auspici per un apprendimento in classe sempre più flessibile, dinamico, vario e motivante e per una certificazione del livello linguistico che si avvalga di una valutazione la più affidabile possibile.

---

<sup>2</sup> Il progetto Erasmus è un programma di scambi che permette agli studenti di studiare per un quadrimestre o un anno accademico presso l'università di un Paese straniero e di sostenere esami che saranno poi riconosciuti dalla loro università d'appartenenza.

## **CAPITOLO 1**

### **ALCUNE PREMESSE RELATIVE AD APPROCCIO, METODOLOGIA E STRATEGIE PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA O LINGUA SECONDA**

In questo primo capitolo esporrò brevemente alcune coordinate concettuali di riferimento che considero fondamentali per l'insegnamento dell'italiano come LS o L2 quali, ad esempio, l'interlingua, i neuroni specchio, l'importanza dell'aspetto cooperativo nell'apprendimento, la necessità dell'esposizione naturale alla lingua per favorire la scioltezza, il plurilinguismo, l'utilità della ridondanza, la convenienza, in alcuni casi, di far dimenticare all'apprendente che sta operando in lingua straniera ed il valore di situazioni motivanti e materiali adeguati inseriti correttamente all'interno della sequenza didattica.

Non ritengo meno importanti, soprattutto quando si tratta di produzioni orali, alcuni concetti relativi alle modalità di correzione: l'attenzione al feedback positivo e la coscienza, da parte del docente, dell'attività del monitor e del filtro affettivo. Vediamo cosa implicano questi fattori nell'insegnamento di una lingua straniera.

#### **1.1 Vantaggi e difficoltà del *cooperative learning***

Apprendere è spesso un fatto sociale e l'apprendimento cooperativo in classe è esperienza e partecipazione empatica. Durante la mia attività di docente ho potuto constatare che l'apprendimento cooperativo non si limita a migliorare la performance accademica del discente, aumentandone l'autonomia e l'autostima, ma rappresenta anche un'importante opportunità di crescita comune. Attraverso la collaborazione fra pari ognuno impara dall'altro e i discenti sono spesso costretti a mettere in discussione le proprie idee e a riformulare le ipotesi di partenza. L'insegnante facilitatore di tali dinamiche, privilegia attività di gruppo, spesso anche ludiformi.<sup>3</sup>

Fondamentale è dunque il coinvolgimento attivo in lavori di gruppo ma, affinché un gruppo diventi veramente tale, i membri devono condividere un obiettivo

---

<sup>3</sup> Nell'attività ludiforme il gioco è programmato dal docente e finalizzato all'apprendimento, in questo caso comunicativo-linguistico, non fine a se stesso, come è invece in un'attività puramente ludica, il cui unico scopo è appunto giocare, senza secondi fini.

comune da conseguire, così che ogni componente sia corresponsabile del suo raggiungimento e si crei un processo di interdipendenza positiva. Compito dell'insegnante facilitatore è quello di assegnare attività commisurate alle competenze e capacità dei singoli discenti del gruppo-classe. Si possono stimolare anche attività di condivisione in cui è lo studente a prendere l'iniziativa: scegliere un video, una canzone, un testo da raccontare in classe. Lo scambio favorisce una comunità di pratica e apprendimento, in cui ci si aiuta e si aumenta reciprocamente il sapere.

I vantaggi dell'uso di questa metodologia sono numerosi e facilmente intuibili. Vanno dalla riduzione del livello di stress individuale causato dall'ansia da performance all'aumento della motivazione, alla possibilità di sviluppare lo spirito di collaborazione e le abilità sociali, comunicative e di intermediazione, abilità che gli studenti devono mettere in campo per risolvere eventuali contrasti o differenze di opinioni. Inoltre, se l'insegnante sa gestire bene queste dinamiche, facilmente si instaura un ambiente di lavoro molto più gradevole, rilassato e motivante. Si consolida nel gruppo-classe, attraverso la divisione in gruppi di lavoro, non solo il senso di responsabilità, ma anche quello di coesione ed appartenenza e il discente prova la soddisfazione di aver aiutato gli altri a raggiungere un obiettivo comune in un'attività didattica in buona misura autogestita. Il lavoro in coppia e in piccoli gruppi dovrebbe quindi essere una prassi, anche se non esclusiva, nelle lezioni di lingua straniera.

Particolarmente stimolanti, per promuovere le attività cooperative, possono risultare sia l'approccio *task based* - che mira a ricreare in classe le condizioni che facilitano l'apprendimento in contesti naturali - coinvolgendo gli apprendenti in interazioni autentiche, attivando diverse abilità e dando priorità al "fare" con la lingua - sia la metodologia *Project Work*, che finalizza lo studio della lingua straniera o seconda alla realizzazione di un progetto. Interessante a proposito del *Project Work* l'articolo "Il Project Work, una metodologia di insegnamento" (2005), di Assunta Giuseppina Zedda, in cui l'autrice riferisce la propria esperienza avendo proposto ad una classe di studenti di italiano di L2 di risolvere, utilizzando la lingua italiana, diversi problemi inerenti all'organizzazione di un congresso internazionale.

Il *cooperative learning* non è però sempre facile da gestire e richiede notevole esperienza, abilità e sensibilità da parte dell'insegnante che deve spesso assumere una posizione piuttosto defilata e al contempo deve saper far sentire la sua presenza come

facilitatore e gestore di dinamiche. Questa è una “non-presenza” che alcuni docenti, legati ad approcci didattici più tradizionali, fanno a volte fatica a fare propria: lasciare tanto spazio all’autogestione dell’apprendimento dà loro la sensazione di non fare correttamente il proprio lavoro. Non si tratta, però, di abbandonare gli studenti, bensì di guidarli - in modo poco appariscente, ma molto presente - dando prova di sensibilità nel formare coppie bilanciate e nel gestire gruppi disomogenei, mettendo i discenti in condizione di esprimere pienamente le loro potenzialità. Grande la soddisfazione del docente quando vede che gli studenti progrediscono ed aumentano la loro autonomia ed autostima.

## **1.2 L’esposizione naturale ad una lingua**

L’esposizione naturale ad una lingua è fondamentale per conseguire la cosiddetta “scioltezza”. Si deve mirare all’utilizzo di materiali autentici, che permettano di stimolare negli studenti anche una riflessione su aspetti culturali ed interculturali, e di brani di parlato spontaneo, in cui i parlanti siano selezionati in modo da garantire un’ampia varietà di lingua viva ed attuale e rappresentino diverse categorie sociali, fasce d’età e provenienze regionali. Questo è particolarmente importante per l’apprendimento della lingua italiana poiché l’attuale panorama linguistico della nazione è piuttosto complesso e vario, caratterizzato come è dall’influenza reciproca tra dialetti e lingua e dal plurilinguismo: basti pensare alla presenza sul territorio di entità linguistiche come il sardo, il friulano e il ladino. Ciò è dovuto al fatto che solo poco più di un secolo e mezzo fa si è concretizzata l’unità d’Italia e ancor dopo quella linguistica quando radio e televisione, irrompendo nelle case degli italiani, accelerarono e portarono a compimento il processo di italianizzazione.

Insegnando in Spagna italiano non come L2, ma come LS lavoro con una lingua che non è quella parlata dalla comunità di cui gli allievi fanno parte. Per questo motivo durante le lezioni propongo modelli della lingua d’arrivo molto vari, fornendo input linguistici ricchi, variati ed autentici, usati per comunicare in situazioni reali.

Una buona competenza comunicativa si raggiunge, infatti, integrando la competenza linguistica con quella pragmatica. Spesso presento in classe testi orali reali, vicini agli apprendenti tramite video ed ascolti di situazioni in cui interagiscono nativi italiani.

Per la grande influenza che ha normalmente sulle giovani generazioni e trattandosi di un materiale autentico, di interesse, di godimento e di grande coinvolgimento, la canzone diventa una scelta didattica, certamente non unica, ma preferenziale come dimostrerò nel capitolo 2.

### **1.3 Il filtro affettivo e il feedback positivo**

Il filtro affettivo, una delle cinque ipotesi della teoria dell'apprendimento delle lingue di Krashen<sup>4</sup> (insieme alla distinzione acquisizione-apprendimento, al monitor, all'ordine naturale di acquisizione e all'input comprensibile), consiste in una sorta di barriera, una difesa psicologica che la mente mette in atto quando l'apprendente ha paura di sbagliare, magari a causa di esperienze pregresse poco gratificanti, e agisce conseguentemente in stato di ansia, poiché teme di compromettere la propria immagine, cioè di incorrere nella cosiddetta "loss of face". Studenti con un'alta autostima, una forte motivazione e un basso o nullo livello d'ansia da prestazione, hanno invece un filtro affettivo molto basso e normalmente imparano a parlare una lingua straniera più facilmente perché non hanno paura di fare brutta figura o di commettere errori. La disposizione emotivo-affettiva del discente può dunque facilitare od ostacolare l'acquisizione linguistica.

Sempre secondo la *Second Language Acquisition Theory* di Krashen, in presenza di un filtro affettivo attivato non si ha acquisizione, ma solo apprendimento. Mentre l'acquisizione è profonda, stabile e genera comprensione e produzione linguistica con processi automatici, l'apprendimento è razionale, volontario, di durata relativamente

---

<sup>4</sup> Stephen Krashen (1941), linguista, ricercatore e professore emerito dell'Università della California, tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta elabora la *Second Language Acquisition Theory* (SLAT, Teoria dell'acquisizione della seconda lingua). Fondamentali, oltre ai concetti di distinzione tra acquisizione e apprendimento, monitor, ordine naturale di acquisizione delle regole grammaticali, input comprensibile e filtro affettivo, quelli di bimodalità tra gli emisferi del cervello di direzionalità destro>sinistro.



breve, funge da monitor per l'esecuzione linguistica, ma non può portare all'acquisizione. Per un docente professionista diventa allora fondamentale monitorare come il suo studente percepisce la sua figura e la sua attività.

Se uno studente vede l'insegnante come un inquisitore piuttosto che come un alleato, se percepisce un compito linguistico che gli viene proposto come non realizzabile, troppo difficile e frustrante, se si sente costretto a svolgerlo quando non lo gradisce o non ne coglie l'utilità, allora la barriera del filtro affettivo si alza e l'acquisizione è compromessa. Anche un atteggiamento eccessivamente direttivo da parte del docente o un livello troppo alto di competizione in classe favoriscono l'innalzamento della barriera affettiva. In fase di correzione, per promuovere il processo di acquisizione e non il solo apprendimento, è necessario non dare un peso eccessivo all'errore, evitare la "pubblica condanna" e ricorrere, invece, a tecniche come quelle dell'espansione, cercando di fornire, quando è possibile, anche un commento positivo, per evitare di mettere in imbarazzo la persona che viene corretta.

Per l'apprendente è importante che il feedback che riceve dal professore e dai compagni sia positivo, che percepisca approvazione e che l'elogio venga verbalizzato. Durante le lezioni giova sottolineare i contributi positivi degli alunni, non solo quelli linguistici ma anche funzionali, quali un disegno, un grafico, un poster per pubblicizzare un evento culturale italiano.

#### **1.4 La regola del dimenticare**

Cercare di far dimenticare all'apprendente che sta operando in lingua straniera ed ottenere che concentri la sua attenzione sull'esecuzione del compito che gli viene assegnato in molti casi è utile. Caon e Rutka, rifacendosi alla "regola del dimenticare" della *Second Language Acquisition Theory*, affermano:

...questo suo concentrarsi sull'aspetto operativo dell'esecuzione [...] consente che si realizzi quella che Krashen (1983) chiama the rule of forgetting, secondo la quale una persona acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che sta imparando, quando la sua attenzione si sposta sul significato veicolato dalla lingua e non sulla forma linguistica. (Caon, Rutka, 2004: 25)

In questo modo l'attenzione si sposta dagli aspetti formali della lingua ai contenuti comunicativi riducendo il peso di errori e lacune linguistiche, minimizzando le probabilità di innalzamento del filtro affettivo e facilitando il funzionamento del LAD, il *Language Acquisition Device*<sup>5</sup>. È il principio su cui si basa anche il CLIL, *Content and Language Integrated Learning*<sup>6</sup>, in cui si apprendono i contenuti di una materia tramite l'uso veicolare di una lingua.

Materiali tratti dalla vita reale, avvincenti, sorprendenti ed interessanti possono coinvolgere più facilmente l'apprendente e diventano lo strumento ideale per raggiungere l'obiettivo di concentrarsi sull'aspetto operativo, allentando così la preoccupazione per la correttezza formale o per l'impressione suscitata negli altri. Sono da incoraggiare le attività ludiformi che rendono divertenti attività grammaticali altrimenti percepite come pesanti e noiose. In generale, una glottodidattica ludiforme, che punti sulla sensorialità, sulla motricità, che tenga presente la direzionalità destro > sinistro e la bimodalità tra gli emisferi del cervello, porta a stimolare in modo più efficace tutti i membri del gruppo-classe e a potenziarne le abilità relazionali e pragmatiche.

## 1.5 Il monitor

Secondo la *Second Language Acquisition Theory* di Krashen il monitor è quella parte del sistema interno dell'apprendente responsabile dell'elaborazione linguistica consapevole. Normalmente l'attività del monitor è forte nelle personalità più insicure, ma dipende anche da altri fattori come l'età, l'educazione, lo stile cognitivo. Con il monitor attivato, riscontriamo nella produzione orale una conversazione con un'alta frequenza di esitazioni ed autocorrezioni. Al contrario, quando l'attenzione è spostata

---

<sup>5</sup> Language Acquisition Device (LAD) è il nome attribuito da Chomsky al meccanismo di acquisizione linguistica innato nell'essere umano.

<sup>6</sup> Content and Language Integrated Learning (CLIL) significa apprendimento integrato di lingua e contenuto. Si riferisce ad una metodologia didattica che fa un uso veicolare della lingua straniera, utilizzata per l'insegnamento sia della lingua stessa che di discipline non linguistiche.

sull'aspetto della comunicazione, l'attività del monitor è assai ridotta ed il risultato comunicativo è più fluido ed efficace. I compiti di manipolazione linguistica promuovono invece l'uso del monitor che porta ad utilizzare anche in maniera consapevole quanto interiorizzato precedentemente. La conoscenza esplicita svolge dunque un'importante funzione di controllo formale, di punto d'appoggio per analizzare ed interiorizzare i nuovi input. Un'azione equilibrata, non eccessiva del monitor, può agire positivamente sulla correttezza dell'espressione senza interferire eccessivamente con i valori comunicativi.

### **1.6 Situazioni motivanti e materiali adeguati**

Vorrei sottolineare l'importanza nell'attività didattica di creare situazioni motivanti, che sollecitino e stimolino gli apprendenti, che siano in relazione con i loro interessi, ad esempio con i generi musicali e i cantanti preferiti, e puntualizzare che i materiali linguistici utilizzati devono essere accuratamente calibrati sulla competenza linguistica del discente. Balboni, riprendendo il concetto di Krashen di input comprensibile, afferma che "La prima delle condizioni perché l'acquisizione abbia luogo è che l'input offerto sia collocato al gradino dell'ordine naturale immediatamente successivo all'input finora acquisito" (Balboni, 1994: 54).

Poiché il discente matura progressivamente ed in momenti diversi le proprie capacità di imparare nuove strutture, l'apprendimento della lingua consiste in un processo articolato in fasi in cui, progressivamente, si comprendono o si producono elementi linguistici un po' più avanzati rispetto al livello raggiunto in quel momento, cioè con una difficoltà appena superiore al livello di competenza dello studente. Sappiamo comunque che, in un gruppo-classe reale, poiché ogni discente ha un modo individuale ed unico di apprendere e poiché abbiamo normalmente studenti a livelli di maturazione differenti, o più avanzati in un'abilità che in un'altra, ad identico input contemporaneo per tutti gli apprendenti non corrisponde un apprendimento uniforme. Per questo motivo è importante tener sempre presente l'unicità di ogni apprendente e la necessità di variare le attività e i materiali utilizzati per stimolare

interessi e stili diversi di apprendimento. Nella scelta di materiali ed attività e nella composizione di coppie o piccoli gruppi queste attenzioni non vanno mai dimenticate.

### **1.7 Sequenza e unità di apprendimento**

Come ho già avuto modo di sottolineare, il modello di insegnamento-apprendimento da perseguire non è quello imperniato sul docente come unico detentore del sapere linguistico-comunicativo, bensì quello in cui l'allievo viene messo al centro del processo cercando di incentivare la sua autopromozione e la sua autonomia nell'apprendimento e nell'uso della lingua. Per raggiungere questi obiettivi è importante che l'insegnante sappia non solo scegliere materiali ed attività adeguate, ma anche utilizzarli nel modo e nel momento idoneo; che sia, cioè, capace di sequenziare correttamente l'unità di apprendimento<sup>7</sup> (UDA). Ogni attività va dunque inserita all'interno di un continuum più ampio ed organico. Mentre l'apprendente tende a ragionare in termini di quanto ha appreso in una singola lezione o in una parte di essa (unità di acquisizione<sup>8</sup>, UdA), la prospettiva del professore, che programma contenuti ed obiettivi di un corso intero, deve essere articolata in termini più ampi, su UDA, solitamente miranti al raggiungimento di un prodotto finale - a cui si arriva grazie all'uso di una serie di conoscenze ed abilità -, o basate su un tema situazionale o culturale che faccia da collante tra le varie UdA, e sui moduli (*tranche* autonome di contenuto, concluse in se stesse).

In generale è necessario iniziare con una fase introduttiva al tema, in cui, dopo aver annunciato gli obiettivi e i contenuti dell'unità, si contestualizza, si stimolano le conoscenze pregresse e si condivide conoscenza dando all'apprendente la possibilità di apportare le proprie esperienze personali, le proprie specifiche abilità e conoscenze.

---

<sup>7</sup> L'unità di apprendimento (UDA) è un insieme di occasioni di apprendimento che permettono al discente di costruire progressivamente un rapporto personale con il sapere e di affrontare compiti che portano alla maturazione di una serie di competenze, che gli danno soddisfazione e rinforzano la sua motivazione ad apprendere. A differenza dell'unità didattica, che è centrata sul contenuto, mette al centro il discente che apprende.

<sup>8</sup> L'unità di acquisizione (UdA) è un blocco minimale, che lo studente sente come unitario. È l'unità secondo la quale lo studente percepisce il proprio apprendimento come ciò che ha imparato durante una lezione o parte di essa. La sequenza o rete di unità di acquisizione forma l'unità didattica di apprendimento.

Ma soprattutto è necessario accendere la motivazione, indispensabile per predisporre favorevolmente gli studenti al lavoro, che andrà coltivata e rinnovata ciclicamente. L'insegnante che motiva adeguatamente il suo gruppo-classe vede assai facilitato il suo lavoro.

A questa fase iniziale segue una sequenza di UdA, non rigidamente prestabilita, ma flessibile, che integra le attività previste dal manuale o dai testi di supporto con altre di produzione propria, rispondendo alle necessità che emergono durante il lavoro in classe. Lo stesso dicasi per gli argomenti trattati: se alcuni risultassero particolarmente demotivanti, possono essere sostituiti da altri più rispondenti agli interessi e alle necessità degli studenti. È il feedback che riceve dagli apprendenti che orienta l'attività del docente.

Nel sequenziare è anche importante ricordare quanto insegna la psicologia della *Gestalt*<sup>9</sup> in merito all'ordine naturale di acquisizione, per cui, alla ricezione di un input, si attiva una prima percezione sostanzialmente globale che coinvolge principalmente l'emisfero destro del cervello, seguita dalla fase di analisi che attiva soprattutto quello sinistro, per poi arrivare ad un momento finale di sintesi. Quando si tratta di un evento comunicativo su cui si lavora in classe è indispensabile far seguire alla comprensione globale, a quella analitica e alla sintesi una riflessione condotta dagli apprendenti in prima persona, attivamente e in modo induttivo, anche se guidati, affinché possano arrivare a crearsi rappresentazioni mentali, regole e schemi di riferimento duraturi.

È utile incominciare le attività di comprensione dei testi orali e scritti dal contesto situazionale e dal paratesto, fotografie, titoli, didascalie, layout grafico ecc., che accompagnano un testo e che sono utilissimi per svolgere attività di anticipazione e di ipotesi, elicitando, da ogni studente, informazioni da condividere col resto della

---

<sup>9</sup> La psicologia della *Gestalt* nasce agli inizi del 1900 in Germania e si sviluppa negli USA dove, a causa delle persecuzioni naziste, erano emigrati i suoi principali esponenti. Ha dato un contributo importante alle indagini su percezione, esperienza, memoria, ragionamento, risoluzione dei problemi e apprendimento. La Teoria della *Gestalt* offre un modello globale che valorizza i molteplici fattori che intervengono nel processo dell'apprendimento. Per l'apprendimento delle lingue è importante la descrizione che propone della sequenza di fasi alla base dei processi mentali degli apprendenti, cioè del processo acquisitivo dell'evento comunicativo e del testo in termini di globalità-analisi-sintesi.

classe. A questo può seguire una fase di esplorazione delle parole chiave previamente selezionate dal professore.

Il primo ascolto (o visione nel caso di materiale video) o la prima lettura, che mira alla comprensione globale, deve essere seguito da altri ascolti e letture, ognuno con specifiche attività da compiere prima, durante e dopo. Ci deve ovviamente essere chiarezza sul genere testuale, sullo scopo della comunicazione e sulla natura del destinatario. Per guidare ad una comprensione buona e completa, le attività devono essere introdotte da consegne sintetiche, chiare e precise, perché l'apprendente sappia su quale aspetto rivolgere la propria attenzione.

Ogni testo va dunque compreso attraverso le tre fasi della percezione gestaltica: prima globale, poi analitica ed infine con una sintesi e una riflessione il più autonoma possibile. È ugualmente importante cercare di sottolineare eventuali modelli culturali chiaramente espressi o sottesi al testo in modo che lo studente vi soffermi la sua attenzione e possa compiere comparazioni interculturali.

Bisogna poi tener presente che le attività ricettive (Leggere ed Ascoltare), soprattutto nei livelli più bassi, devono precedere quelle produttive (Parlare e Scrivere). Mentre l'ascolto di una canzone può essere utile nelle fasi iniziali come pratica di comprensione orale, dopo una fase di contestualizzazione, attivazione e condivisione delle conoscenze pregresse, la produzione orale, così come quella scritta, che segue, si preoccuperà di fissare l'arricchimento del vocabolario e delle strutture.

Anche per le produzioni orali e scritte, dopo la fase di contestualizzazione e motivazione, è utile iniziare fornendo testi come esempio del genere e del tipo testuale su cui si desidera lavorare, analizzandone gli aspetti strategico-comunicativi e morfosintattici, individuando quelli che vengono usati con maggiore frequenza. Molto utile l'utilizzo di griglie riassuntive per sistematizzare le riflessioni in plenum alla lavagna o al videoproiettore.

Importante l'attività di manipolazione per rinforzare ed esercitare l'uso di forme, espressioni, formule di apertura e chiusura, regole e competenze, ecc. individuate nell'analisi. Si può partire da manipolazioni minime, quali la drammatizzazione, per poi passare ad altre attività di manipolazione maggiore, come il roleplay per le produzioni orali o il riassunto per le produzioni scritte.

Il passo conclusivo sarà quello della produzione libera, orale nel caso del dialogo e del monologo, o scritta, nel caso della composizione. Prima di iniziare questa attività è importante che gli studenti abbiano a disposizione un tempo adeguato per prepararsi ed organizzare le proprie idee, ad esempio producendo una scaletta o flowchart (diagramma di flusso), così da poter strutturare correttamente gli snodi fondamentali dell'attività di produzione.

## **1.8 L'interlingua**

Nel processo di acquisizione di una lingua straniera o seconda il discente costruisce una sua interlingua. Si tratta di una lingua provvisoria, in fieri, in continuo divenire - se l'apprendimento non si interrompe -, un sistema linguistico personale e parziale che va evolvendosi nella mente dell'apprendente e modificandosi con ogni nuovo input e con ogni nuova acquisizione. È allora importante, in fase di programmazione, prevedere non solo input nuovi, ma anche momenti di circolarità, con un progredire a spirale, in cui ci si preoccupa di riprendere contenuti ed attività già effettuati per svolgere azioni di ripasso e di rinforzo.

L'interlingua dell'apprendente, soprattutto negli stadi iniziali, è caratterizzata dalla produzione di molti errori ed approssimazioni, spesso causati dall'interferenza della lingua materna, che però può anche dare un apporto positivo, soprattutto nelle lingue affini, in termini di lessico e morfosintassi simili. Altra caratteristica dell'interlingua è l'uso di strategie come le sovrageralizazioni. Questi errori vanno progressivamente riducendosi e, come ho già avuto modo di dire, è importante per l'insegnante correggerli, ma non censurarli o vederli come qualcosa di negativo. Al contrario, gli errori sono la dimostrazione degli sforzi che sta facendo l'apprendente e delle strategie e risorse che sta mettendo in campo per progredire. Gli errori hanno anche un'altra valenza positiva: sono informazioni preziose per l'insegnante, utili per verificare se l'interlingua dello studente coincide, più o meno, con quella prevista per quello stadio dello studio della lingua straniera o seconda e se l'apprendente è in linea con la media delle competenze del suo gruppo-classe. Gli errori forniscono quindi al docente l'informazione di cui ha bisogno per verificare quali sono la grammatica e il lessico che i discenti hanno appreso e stanno apprendendo in modo da poterli guidare

al passaggio successivo, pianificando, quando necessario, attività di rinforzo e recupero.

In fondo anche il bambino che sta imparando la sua lingua materna va costruendo una sua interlingua. La apprende però - così come gli studenti di L1 e a differenza di quelli di LS - in immersione totale, con un rapporto diretto con la lingua, con un approccio naturale. Per capire che tipo di lessico utilizzare soprattutto nei livelli più bassi con i discenti di lingua straniera, può essere utile pensare proprio a qual è il lessico che impara con l'approccio naturale un bambino. Solitamente parte da sollecitatori d'attenzione come "guarda", "ecco", "io", da regolatori dell'interazione come "aspetta", "andiamo", "sì", "no", da formule rituali come "scusa", "ciao", "grazie", da dimostrativi come "questo" e "quello", e da descrittivi come "bella" e "grande" e così via. Si tratta di un lessico estremamente funzionale che permette di svolgere funzioni linguistiche fondamentali, di interagire e di soddisfare le esigenze basiche del parlante. Lessico e strutture vengono apprese prima se sono frequenti, funzionali, utili per comunicare, con un chiaro rapporto forma-funzione e salienti, facili da notare all'interno dell'input. Il bambino usa sia formule fisse ("mi chiamo", "capisci", "come ti chiami"? ) che formule semiaperte come "mi piace ...", "posso..." e "voglio...". Quando gli mancano le parole per definire un oggetto usa sovrageralizazioni come "bottiglia" o "vaso" per un altro contenitore, "lago" per "mare", perifrasi come "il pesce più grande dell'oceano" per "balena", o "la casa dei cavalli" per "stalla".

Con un'apprendente di LS o L2 è conveniente incoraggiare tutte queste strategie tipiche dell'interlingua del bambino ed anche altre tipiche degli apprendenti adulti come la tendenza a rendere regolari sostantivi e verbi irregolari ("ossi" invece di "ossa", "capo" invece di "capisco" o "prenduto" invece di "preso"), i prestiti dalla L1 del discente o da altre lingue, il conio di parole nuove, inventate utilizzando magari una radice corretta della LS a cui viene aggiunto un affisso, o coniugando un sostantivo che non ha un verbo corrispondente in italiano come nel caso di "tagliatore" per coltello e di "festare" per fare festa.



## 1.9 La correzione degli errori, la tecnica dell'espansione ed errori "pesanti" e "leggeri"

Sappiamo che l'eccessiva correzione degli errori, soprattutto durante un'interazione orale, è di scarsa utilità, non produce risultati apprezzabili e potrebbe, in alcuni casi, avere ripercussioni frustranti e controproducenti<sup>10</sup>. Correggere eccessivamente e alle volte anche quantificare, assegnare un voto alla produzione del discente, può deprimere la motivazione e far sì che l'apprendente, bloccato dalla paura di sbagliare, rinunci a fare scoperte, a sperimentare con la lingua, atteggiamento che invece va sempre incoraggiato.

La correzione risulta efficace se aiuta lo studente a cambiare consapevolmente l'errata rappresentazione mentale di una regola. Guidato, arriverà induttivamente a questa nuova consapevolezza. La demonizzazione dell'errore (il quale è parte naturale, positiva, fisiologica, ineliminabile ed indispensabile del processo di apprendimento) è da evitare: l'attività cognitiva procede naturalmente per tentativi ed errori, e porta a continui riaggiustamenti dell'interlingua. L'errore del singolo può diventare un'opportunità per il resto della classe in quanto permette di ragionare sul meccanismo che lo ha prodotto, e comunque di ripassare e rinforzare quell'aspetto.

L'esperienza in classe mi ha insegnato a fare molta attenzione ai tempi e alle modalità della correzione, a commentare solo alcuni errori e mai durante la conversazione libera, a correggere a condizione di non interferire con il flusso comunicativo e a lasciare tempo sufficiente per l'autocorrezione. Ritengo invece opportuno correggere in modo più sistematico durante la lettura, gli esercizi di grammatica e le produzioni scritte.

Quando si corregge un errore, bisognerebbe sempre prendere in considerazione anche le dinamiche affettive dell'apprendente. In generale, ma ancor più con studenti molto sensibili, è consigliabile usare la tecnica dell'espansione piuttosto che una correzione del tipo: "tu, Maria, hai detto... mentre avresti dovuto

---

<sup>10</sup> Per quel che riguarda la nozione di errore e di *feedback* correttivo, cioè del modo in cui trattarlo, fondamentali le letture di: Ciliberti (1995) *Manuale di glottodidattica*, pp. 160-65; Andorno, Bosc e Ribotta (2003) *Grammatica: Insegnarla e impararla*; A. Benucci *La correzione degli errori* in Diadori (2001) *Insegnare italiano a stranieri*, pp. 164-178; Cattana e Nesci (2003) *Analizzare e correggere gli errori*; Bosc e Marellò (2004) *Formare insegnanti di italiano a stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola* e Monami (2013) *Strategie di correzione orale dell'errore in classi di italiano L2*.

dire...!”. L’espansione è una formulazione sistematica della versione corretta, più completa dell’enunciato prodotto dall’allievo, che non richiede necessariamente l’attenzione consapevole del discente sul fatto che lo si stia correggendo.

Una strategia simile può essere usata per la produzione scritta. Con studenti di livello intermedio e avanzato, si può proporre un’attività di scrittura creativa, in cui nelle fasi iniziali non si prevede una vera correzione linguistica, ma piuttosto una verifica dell’efficacia narrativa in un plenum in classe. Vengono letti e commentati solo i testi che gli studenti decidono volontariamente di presentare; il docente non interrompe la lettura dell’elaborato prendendo la parola solo se la comunicazione rischia di essere interrotta. L’ideatore della trama sarà l’unico a decidere se accettare i suggerimenti dei compagni, suggerimenti che di norma devono essere costruttivi, mai offensivi. Nel lavoro a coppie e in piccoli gruppi, compito degli studenti sarà quello di aiutarsi a vicenda a risolvere eventuali problemi interni alle storie. Anche in questo caso l’insegnante interviene ad aiutare solo se necessario. Gli compete, invece, l’ultima “ripulitura” linguistica con la correzione dei testi prodotti e consegnati dalla classe che potranno essere spediti agli studenti che ne faranno richiesta.

Quale tipo di errori correggere e con quale frequenza? È importante che l’insegnante sia in grado di interpretare gli errori e di valutarli nell’ottica di una logica formativa e non sommativa. Non è necessario che corregga tutto, ma piuttosto in modo selettivo, evitando la correzione di quelle forme che gli apprendenti non sono ancora pronti ad imparare (ricordiamo l’ $i + 1$  di Krashen), per non causare scoraggiamento e demotivazione.

In una situazione di produzione orale è importante lasciare che la comunicazione scorra nonostante la presenza di errori meno “pesanti”, come l’omissione di morfemi grammaticali che non hanno grande rilevanza nella costruzione del significato dell’enunciato, la regolarizzazione di forme irregolari, l’uso di arciforme (una sola al posto di più forme, ad esempio in inglese l’uso solo di “her” invece di “she” e “her”), o l’uso alternante di 2 o più forme. Credo che si debbano correggere soprattutto gli errori globali, quelli che interferiscono con l’intelligibilità del messaggio o creano fraintendimenti, quelli che provocano reazioni forti in quanto percepiti come infrazioni delle convenzioni socioculturali e pragmatiche dei parlanti madrelingua. Ed infine, vanno corretti gli errori più frequenti.

Può essere molto utile, in sessioni in plenum, costruire griglie sulle tipologie degli errori e sulle tecniche di correzione più efficaci, così come riflettere insieme sul concetto di interlingua e sul fatto che l'errore è un momento fisiologico, positivo e costruttivo nel percorso di apprendimento di una lingua straniera.

È dunque necessario saper correggere in modo strategico, selettivo: a volte lavorare su meno errori permette di ottenere di più!

### 1.10 L'importanza del lessico

Quando uno straniero, che non conosce o conosce solo parzialmente l'italiano, va in Italia, non porta con sé una grammatica ma un dizionario. Quando gli studenti di italiano nei livelli più bassi si bloccano - spesso, anche se non sempre - è a causa di carenze lessicali. Oggi si tende a vedere sempre più la lingua come lessico grammaticalizzato piuttosto che, come succedeva in passato, grammatica lessicalizzata e ad attribuire una nuova centralità al lessico nell'apprendimento delle lingue straniere. Si tratta di uno spostamento di enfasi che è testimoniato, tra l'altro, dal notevole spazio che è stato dedicato nell'*Attestato ADA*<sup>11</sup> (2014) della Società Dante Alighieri alla descrizione, in ogni livello del QCER, di numerosi esempi di lessico e *chunk* lessicali necessari per esprimere le varie funzioni comunicative. Rivelatori di questa enfasi sono i manuali come *Domani*<sup>12</sup> che prevedono nel DVD Rom documenti in pdf nei quali il lessico è organizzato in base alle unità in cui viene presentato oppure in ordine alfabetico, in una lista unica comprensiva del lessico di tutte le unità.

Già negli anni Novanta, Willis e Lewis avevano dato particolare rilevanza alle informazioni che i *corpora* lessicali forniscono sulla frequenza ed uso delle parole. Lewis in particolare aveva sottolineato l'importanza dei *chunk* lessicali, insieme strutturati di più parole: collocazioni, espressioni istituzionalizzate ed espressioni semifisse che consentono alcune variazioni al loro interno. Riteneva che il discente

---

<sup>11</sup> L'Attestato ADA è un sillabo prodotto dalla Società Dante Alighieri per la definizione dei livelli di competenza linguistica, dei contenuti e dei programmi per l'apprendimento dell'italiano come L2 o LS, ispirato ai principi espressi dal consiglio d'Europa nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* e alle buone pratiche raccomandate dalla glottodidattica contemporanea.

<sup>12</sup> *Domani* è un corso di lingua e cultura italiana della casa editrice Alma, diviso in tre livelli: *Domani 1* (livello A1), *Domani 2* (livello A2) e *Domani 3* (livello B1).

dovesse apprendere secondo la sequenza “osserva-ipotizza-sperimenta”, tipica dell’apprendimento in contesto naturale, organizzando gli input in schemi che ne ottimizzino la memorizzazione ed il recupero, costruendo un sistema di interlingua in continua evoluzione, in cui ciò che di nuovo si aggiunge deve adattare, estendere e complementare ciò che già si sa (Menegazzo, 2006).

Willis e Lewis avevano dunque già effettuato questo spostamento di enfasi dalla morfosintassi al lessico, proponendo, però, un approccio lessicale piuttosto ingenuo dal punto di vista metodologico. Le classificazioni che Lewis utilizza per definire i diversi tipi di co-occorrenze non sono del tutto chiare e lui stesso aveva riconosciuto che padroneggiare veramente il lessico di una lingua richiede di saper gestire, con un livello di competenza simile a quello di un madrelingua, una vastissima gamma di collocazioni e combinazioni: un obiettivo molto ambizioso per un apprendente di lingua straniera<sup>13</sup>.

L’insegnante di italiano come LS deve invece aiutare gli studenti - in particolare quelli dei livelli iniziali che possono non avere le conoscenze necessarie - ad organizzare correttamente il lessico individuato, fornendo criteri chiari e facilmente applicabili per un’adeguata sistematizzazione.

Ma quali sono le attività più produttive? L’apprendimento del lessico attraverso la lettura estensiva è possibile nei livelli più avanzati, giacché lo studente ha un patrimonio lessicale consolidato che gli permette di inferire quei pochi termini non noti che può incontrare in un testo, ma non è pratico nei livelli più bassi. Nei livelli iniziali si può lavorare, invece, sul lessico di base di alta frequenza e alta disponibilità<sup>14</sup> e sulla memoria semantica generale, utilizzando le carte del gioco “coppie” (*memory*), i poster situazionali (la cucina, la stazione ferroviaria, ecc.), facendo ricostruire mentalmente un ambiente noto all’apprendente (ad esempio l’aula) o richiamando la sua attenzione su coppie minime come “casa” e “cassa”. Può essere utile creare

---

<sup>13</sup> Menegazzo (2006) nel suo articolo “L’approccio lessicale di Lewis e la lingua dello studio”, illustra, nelle pagine 87 e 88, chiaramente questi limiti della proposta di Lewis.

<sup>14</sup> Il lessico ad alta disponibilità si riferisce a quelle parole che non diciamo e non scriviamo spesso, ma che sono legate a oggetti, fatti, esperienze ben noti a tutti nella vita quotidiana.

attività che prevedano momenti cinetici, giacché sembra che il far muovere gli studenti previamente incida positivamente sulla ritenzione del lessico<sup>15</sup>.

Con studenti di livello intermedio e avanzato si può lavorare sulla precisione denotativa e sulla ricchezza connotativa facendo preparare, in piccoli gruppi, definizioni precise e neutre di oggetti semplici della vita quotidiana (bicicletta, macchina, lampada, libro ecc.), per poi passare agli aspetti connotativi (come librone e libriccio). Si può lavorare sui campi lessicali astratti, chiedendo agli studenti, sia dei livelli bassi che di quelli più avanzati, di ordinare le parole dalla più forte a quella più debole o di porle nel giusto ordine tra due estremi come “saporitissimo” e “schifosissimo”. Interessante può essere chiedere di comparare i campi lessicali italiani ricostruiti in classe con quelli della loro lingua materna o utilizzare i cruciverba per lavorare su sinonimi e contrari e diagrammi a ragnò per visualizzare una serie di iponimi. Gli studenti suggeriscono ad esempio “cibo”, e poi fanno scendere una serie di iponimi dall’iperonimo centrale.

Le mappe lessicali stimolano la riflessione sulla relazione tra le parole nuove e quelle già conosciute, sul comportamento sintattico, sui diversi contesti d’uso, sui derivati e così via. L’apprendimento più efficace con l’acquisizione, il trasferimento nella memoria a lungo termine, si ottiene proprio quando si chiede ai discenti di manipolare il lessico e di riflettere sulle sue caratteristiche ed usi.

Altre attività prevedono che gli apprendenti lavorino, in plenum o in piccoli gruppi, sulle onomatopee e sulle metafore italiane da comparare con quelle della loro lingua madre. Nel caso degli studenti ispanofoni basti pensare al verso del cane, che in italiano è “bau” mentre in spagnolo è “guau”, o a una persona vigliacca che in italiano è definita “un coniglio”, mentre in spagnolo è “una gallina”.

È divertente il realizzare gare per costruire ossimori in italiano come il famoso “convergenze parallele”, oppure per produrre nomi alterati, riflettendo così sui meccanismi di generazione delle parole e su quali siano gli affissi più comuni ed utili.

È indiscutibile che l’accentuazione dell’importanza del lessico rispetto alla morfosintassi verificatasi nella glottodidattica moderna sia positiva, e possiamo affermare che, se la quantità lessicale è fondamentale nei livelli iniziali, in quelli

---

<sup>15</sup> Massei sostiene in modo molto convincente l’utilità di questi momenti e ne ha illustrato una serie di esempi nel suo intervento nella Maratona Didattica Online Alma del 18/11/2017.

avanzati è la qualità lessicale a diventare preponderante. Per questo è necessario saper guidare gli apprendenti dei livelli più avanzati nelle riflessioni sulle connotazioni e sugli impliciti culturali.

Gli studenti debbono ricordare che le parole non funzionano come unità indipendenti ed isolate, ma fanno parte di un sistema lessicale in cui sono integrate e quindi, per capirne appieno il significato, è necessario conoscere le relazioni che hanno con altre parole. La nostra memoria tende a ricordarle raggruppate in gruppi o *chunk* lessicali - collocazioni (coppie o gruppi il cui ordine è fisso) e locuzioni costituite da più parole, ma che hanno un unico significato - e che i madrelingua tendono spesso ad utilizzare tali blocchi di significato nel loro eloquio.

Il docente può aiutare in classe gli studenti ad aumentare la propria consapevolezza collocazionale, a notare i *chunk* lessicali presenti nei testi e a sistematizzare le osservazioni sul testo, affinché in seguito possano mettere a frutto queste abitudini autonomamente, anche al di fuori del contesto scolastico. Si tratta di allenare gli studenti, durante la lettura o l'ascolto di un testo, ad individuare e sottolineare le collocazioni che ritengono più significative e a riflettere sui diversi modi in cui le parole co-occorrono. Una volta rilevati i *chunk* più significativi all'interno di ogni gruppo, si può passare ad una fase di difesa e giustificazione delle proprie scelte in plenum, attività che contribuisce a fissare i nuovi *chunk* nella memoria a lungo termine.

Vari sono i modi con cui abituare gli studenti a registrare e organizzare il lessico appreso: *collocation boxes* per mettere in collegamento sostantivi, aggettivi e verbi; *pattern display* per mettere in evidenza le relazioni tra verbi generici fortemente generativi in termini collocazionali e aggettivi e sostantivi; far notare le strutture che esplicitano le relazioni interne al discorso in un determinato genere testuale. Interessanti anche in questo caso alcune attività che propone Edoardo Menegazzo (2006) nell' articolo precedentemente citato.

Sarebbe certamente più facile per il docente insegnare una lingua utilizzando sistemi chiusi come la sintassi e la morfologia piuttosto che mettere al centro il lessico, spesso caratterizzato dalla polisemia, da diverse denotazioni a seconda del contesto e da un carico di valenze e connotazioni individuali e culturali in continuo divenire. Sappiamo che in italiano, dal livello B1 in poi, il peso della connotazione diventa

prevalente su quello della denotazione e proprio le molteplici sfumature emozionali e socioculturali del significato sono motivo di una delle principali difficoltà del lessico. Malgrado questo, è però fondamentale dedicare durante le lezioni di lingua straniera uno spazio importante al lavoro sugli aspetti lessicali.

La pianificazione degli item lessicali da portare in classe richiede accuratezza così come saperli presentare all'interno di una cornice testuale, considerare il livello di competenza degli apprendenti, il lessico di cui ha bisogno quel particolare gruppo-classe e individuare le strutture più produttive perché utilizzabili dallo studente con poche modifiche in contesti diversi.

Il docente farà lavorare la classe su questi aspetti sempre avendo di mira l'obiettivo finale di aiutare i discenti a sviluppare consapevolezza linguistica e strategie funzionali alla sistematizzazione delle conoscenze e all'apprendimento autonomo.

### **1.11 L'importanza della scelta del manuale e di eventuali libri di contorno**

Sovente i manuali rispecchiano la dominanza emisferica dell'editore o dell'autore quando dovrebbero invece essere caratterizzati da una distribuzione più equa di attività analitiche e globali perché normalmente nelle nostre classi la metà circa degli studenti ha una dominanza emisferica destra (sono più globali) e l'altra metà sinistra (sono più analitici). In altre parole: se nella scelta del libro di testo non teniamo presente le differenti basi biologiche degli apprendenti che compongono la classe e quindi lo stile cognitivo peculiare di ciascun discente, rischiamo di credere che i nostri studenti stiano imparando, quando in realtà non lo stanno facendo. Quanto detto per gli autori e gli editori di manuali vale, a maggior ragione, per gli insegnanti: ogni studente ha una sua preferenza nell'apprendere e non tutti imparano nel modo che è più congeniale all'insegnante il quale, se è a dominanza emisferica analitica, non deve premiare solo gli analitici. E viceversa. La sua professionalità chiede che sappia gestire in modo armonico i diversi profili e i diversi bisogni degli apprendenti, equilibrando i tipi di attività che si svolgono in classe, soprattutto se il libro di testo non rispetta tale equilibrio.

Un altro aspetto da tenere in grande considerazione, è il sito di supporto di cui tutti i buoni manuali di lingua straniera dispongono. Se i materiali di supporto sono ben concepiti, quando lo studente commette un errore mentre svolge un esercizio, il programma non dà immediatamente la soluzione, ma segnala solo l'errore. Se l'errore persiste, mette a disposizione qualche suggerimento per stimolare la riflessione dello studente sulla lingua ed attivare la cosiddetta *inventional grammar*, cioè il piacere di dare forma e sistematizzare le proprie scoperte. Solo se l'apprendente lo richiede viene data la soluzione giusta. I migliori siti forniscono spiegazioni supplementari che integrano le soluzioni corrette, danno la possibilità di fare test di autocontrollo con valutazione automatica ed offrono una breve sitografia, una raccolta strutturata e brevemente commentata di siti utili all'approfondimento di tematiche ed autori trattati.

Una volta individuato il manuale che più si avvicina ai nostri bisogni è necessario analizzare quali domini e tematiche tocca, se esercita tutte e quattro le abilità di base (comprensione orale e scritta e produzione orale e scritta) e le abilità integrate (il saper dialogare, riassumere e prendere appunti), se nelle unità didattiche è rispettata la suddivisione delle fasi di motivazione, analisi, sintesi, riflessione e verifica, rinforzo e recupero, e se tutte le funzioni comunicative sono armonicamente sviluppate, in modo da poter valutare quali aspetti vanno rinforzati, aggiunti o ridotti, bilanciando eventuali squilibri.

Quella del manuale, come si è visto, è dunque una scelta di fondamentale importanza e assai delicata, in cui l'insegnante deve trovare il miglior equilibrio, tenendo presente una serie di fattori come gli obiettivi prefissati, la natura del corso, le caratteristiche degli apprendenti, i supporti tecnologici disponibili, la possibilità di collaborare con altri docenti, le sue convinzioni glottodidattiche e le sue sensibilità umane e culturali.

Realizzata la scelta definitiva del manuale, e di eventuali altri libri di contorno, l'insegnante utilizzerà quelle parti, e deciderà di non usarne altre, che ritiene adeguate al gruppo-classe; altre ancora le userà in modo diverso dalle consegne degli autori, ma soprattutto integrerà con altri materiali ed attività gli aspetti che ritiene carenti o sbilanciati a livello tematico, culturale, di motivazione o di abilità stimulate. Consapevoli di ciò, sempre più spesso gli autori affermano che il manuale e il sito sono



concepiti come tracce da ampliare ed integrare. A questo proposito il contributo degli studenti può essere estremamente prezioso, perché possono apportare idee, testi e proposte di attività che, oltre a poter essere utili, hanno il vantaggio di motivarli ulteriormente e farli sentire cogestori delle attività di apprendimento.

## 1.12 L'importanza delle tecnologie

La tecnologia deve essere al servizio dello studente e dell'insegnante, cioè dell'uomo, mai il contrario.

Giovanni Freddi (Caon, Serragiotto, 2012: 5).

La tecnologia ha occupato uno spazio importante nell'apprendimento delle lingue straniere già dai tempi dell'invenzione dell'audioregistratore e dei primi laboratori linguistici, ma oggi ha un ruolo ancor maggiore grazie agli strumenti infotelematici disponibili: i computer, i tablet, le LIM, internet, la posta elettronica, la metodologia e-tandem, Skype, i siti tematici, i dizionari online, gli ipertesti letterari, i blog, le reti sociali, le piattaforme, le banche dati, le aule virtuali e quelle intelligenti e le applicazioni per cellulare, e so di non averli citati tutti.

Interessanti gli studi sul diverso modo in cui i nativi digitali, sui quali le ICT esercitano un grande potere seduttivo, apprendono rispetto alle generazioni precedenti<sup>16</sup>. Il loro peso nell'apprendimento delle lingue è diventato tale che si è inevitabilmente sviluppato un modo nuovo e molto più articolato di insegnare e di apprendere. Non solo. Poiché nel processo di insegnamento-apprendimento le emozioni gradevoli aiutano ad attivare processi cognitivi, le ICT, che abbondano di tali stimoli, permettono di presentare attività tradizionali in modo nuovo e più attraente, di utilizzare materiali di qualità e alta definizione, di offrire più varietà e novità di stimoli e la ridondanza di informazioni, propria della multimedialità, aiuta l'apprendente a percepire il compito come più abbordabile e quindi più motivante.

Il concetto fondamentale, quando parliamo di tecnologie e glottodidattica, è che le ICT non sono meramente materiale che va ad aggiungersi a quello pre-ICT, ma

---

<sup>16</sup> Fondamentale a questo proposito l'apporto di *Tecnologie e didattica delle lingue* (2012) a cura di Caon e Serragiotto, che offre un'interessantissima riflessione sulle coordinate generali legate all'uso delle tecnologie nell'insegnamento e tutta una serie di materiali integrativi online.

nuovi strumenti che forniscono visioni multimediali sia di contesti che di usi della lingua. Grazie alla varietà di risorse che mettono a disposizione e alla molteplicità di possibili usi, favoriscono un approccio attento ai diversi stili di apprendimento e orientato a valorizzare i diversi talenti dei discenti di una classe, offrendo la possibilità di ricorrere a stimoli ricchi e diversificati.

Le ICT garantiscono dunque nuove possibilità di autoapprendimento o apprendimento guidato o semiguadato, così come hanno reso possibili corsi interamente o parzialmente online (corsi con formula blended, strutturati ad esempio per il 75% delle ore in presenza e per il 25% online).

Non si tratta di trasferire tout court attività e materiali di corsi in presenza nei corsi online: l'interazione docente-studente, il clima d'aula favorevole all'empatia nel caso di corsi in presenza fisica e meno favorevole nel caso di corsi online, la diversa modalità di intervento del tutor, l'utilizzo di materiali più o meno consoni alla reale situazione evidenziano le differenze, anche in termini di vantaggi e svantaggi di entrambe le metodologie. Se l'empatia è più difficile da raggiungere nella dinamica online dove tutor e docenti non sono vis à vis, e dove il tutor non verifica effettivamente che cosa stia facendo il suo studente, quest'ultimo potrebbe sentirsi più libero di sbagliare proprio a motivo di questa assenza, abbassando così il suo filtro affettivo. Se l'aula è ricca della "pesantezza sensitiva" (sguardi, mimica, suoni e odori, determinanti per una buona o cattiva relazione), le ICT contribuiscono in modo diverso a rendere più varie ed agili le dinamiche relazionali dell'apprendimento poiché possono avvalersi di e-mail, forum e bacheca per allenare la comunicazione asincrona, di Skype e chat per consolidare quella sincrona e permettono di utilizzare il computer a coppie o in piccoli gruppi per un'attività di scrittura creativa molto più pratica di quella con carta e penna.

Particolarmente interessante è anche la valenza formativa degli ipertesti che, organizzati in nodi e legami (link), e funzionali alla costruzione della mappa concettuale facile da memorizzare, permettono di realizzare percorsi di formazione e autoformazione flessibili ed interattivi in ambito ipermediale.

Con le ICT il lettore-apprendente si trova quindi al centro del proprio processo d'apprendimento e può scegliersi e costruirsi un percorso personalizzato disponendo

le informazioni in modo associativo e reticolare, rispecchiando la modalità naturale di organizzazione del pensiero della mente umana.

Nell'utilizzo delle nuove tecnologie il docente potrebbe essere meno esperto e competente dei suoi studenti. È importante che non assuma un atteggiamento di difesa e chiusura. Se da un lato deve superare l'impressione di non essere adeguato o sufficientemente informato, dall'altro, di fronte a un problema tecnico che non riesce a risolvere, può ricorrere alla collaborazione dei suoi studenti. L'esperienza mi dice che gli studenti saranno ben felici di contribuire allo sviluppo delle dinamiche didattiche apportando le loro abilità tecnologiche: si rafforza la loro autostima e aumenta la motivazione relazionale col docente. Il professore continua ad essere comunque il detentore delle chiavi fondamentali che permettono di facilitare ed ottimizzare l'apprendimento della lingua.

Due ultime annotazioni che mi pare opportuno riportare: l'online può aiutare la formazione permanente delle persone che non sono più studenti, non vanno più in aula, ma desiderano continuare a formarsi ed aggiornarsi; il successo del corso online è pur sempre legato alla tipologia dell'apprendente: non tutti sono ugualmente predisposti.

### **1.13 Le ICT al Servizio de Idiomas**

Al Servicio de Idiomas di Murcia utilizzano le ICT sia i docenti che gli studenti. I docenti se ne servono per condividere informazioni, programmazioni e materiali tra loro con Google Drive, Dropbox e WeTransfer. Sia per preparare le prove di verifica dell'apprendimento durante il corso, sia per l'esame di certificazione CertAcles ricorriamo spesso a programmi come Audacity (<http://www.audacityteam.org>) per lavorare sugli ascolti e Real Player (<http://www.real.com/es>) per lavorare sui video. E, ovviamente, utilizziamo regolarmente siti web specifici come quelli dell'Istituto Cervantes (<http://www.cervantes.es/default.htm>), della Società Dante Alighieri (<http://ladante.it>) e di Acles (<http://www.acles.es>). Questi ed altri strumenti ci aiutano indubbiamente a portare varietà e novità alle dinamiche di apprendimento in classe e

a creare migliori esami di certificazione. Possiamo inoltre offrire online attività di recupero agli studenti più deboli, o di stimolo e ricerca avanzata agli studenti migliori.

Per le lezioni di italiano degli studenti al *Servicio de Idiomas*, oltre a computer, sistema audio e videoproiettore in classe, aula virtuale (con il progetto nel futuro prossimo di aule intelligenti per registrare le lezioni di lingua da caricare in rete), le ICT più utilizzate sono: la formazione di gruppi-classe con WhatsApp, i padlet creati specificamente per ognuna delle classi grazie alla piattaforma Schoology (<https://www.schoology.com>), le banche dati di classe, le piattaforme dei progetti europei L-pack2 (<http://www.l-pack.eu/?lang=es>) e Erasmus+VGCLIL (<http://vgclil.eu/index.php?lg=it>) e l'applicazione web VideoAnt (<https://ant.umn.edu>) per lavorare con i video.

E l'utilizzo del cellulare? Nelle mie lezioni normalmente vieto l'uso del cellulare, ma per alcune attività specifiche quali il lavoro di gruppo, una breve ricerca su internet, la verifica del lessico, la registrazione di spezzoni di interazioni autentiche, le videointerviste caricabili sul padlet di classe o su Youtube, io stesso sollecito gli studenti ad utilizzarlo giacché sarebbe impossibile garantire l'accesso di tutti i gruppi contemporaneamente all'unico computer fisso disponibile nell'aula. Un ulteriore utilizzo del cellulare: gli studenti possono scattare foto di oggetti, luoghi o situazioni che non sanno definire con una parola in italiano e caricarli sul padlet di classe: il gruppo-classe arriverà collettivamente, e quando necessario con l'aiuto del docente, alla scoperta del lessico adeguato.

Poiché le ICT sono accessibili anche fuori dall'aula offrono agli apprendenti la possibilità di consultare in qualsiasi momento un dizionario, un'enciclopedia o risorse didattiche online, di navigare in siti tematici italiani ampliando, così, l'input linguistico-culturale e aumentando notevolmente i tempi di esposizione alla realtà e alla lingua italiana in orario extracurricolare.

La lista degli esempi di usi stimolanti, motivanti e produttivi delle ICT in classe e fuori classe potrebbe continuare... quasi all'infinito.

### 1.14 I neuroni specchio, neuroni che predicano il futuro

Capire le azioni degli altri e le intenzioni che ne sono alla base è una caratteristica della nostra specie, che ci consente di interagire con i nostri simili e di empatizzare con loro. I meccanismi alla base di queste facoltà cognitive sociali erano fino a non molti anni fa poco conosciuti. La scoperta dei neuroni specchio nella scimmia e la successiva dimostrazione dell'esistenza di un sistema specchio anche nel cervello umano hanno messo in evidenza per la prima volta un meccanismo neurofisiologico capace di spiegare molti aspetti della nostra capacità di relazionarci con gli altri. (Fogassi, Fadiga, Gallese, n.d.: 1)

Negli anni '90 un gruppo di ricerca dell'Istituto di Fisiologia dell'Università di Parma, guidato da Giacomo Rizzolatti, scopre, attraverso la registrazione dell'attività neuronale delle scimmie, che nella corteccia premotoria inferiore si ritrova una rappresentazione dei movimenti della mano dell'animale. Individua insomma i neuroni che si attivano quando l'animale vede ad esempio una banana e usa la sua mano per afferrarla. Si tratta quindi di neuroni che hanno dentro di sé un meccanismo che trasforma l'informazione sensoriale in un formato motorio.

Nel prosieguo degli esperimenti i ricercatori si rendono conto che, quando uno di loro afferra un oggetto, nel cervello della scimmia si ripete un'attività neuronale simile a quella che si attiva quando l'animale stesso prende un oggetto. Hanno dunque scoperto un nuovo tipo di neuroni che si attivano sia quando un movimento viene agito in prima persona sia quando viene osservato negli altri. E lo battezzano neurone specchio, proprio in riferimento alla sua duplice valenza, osservativa ed esecutiva, al fatto che, anche se rimaniamo immobili, quando il nostro cervello guarda e comprende una determinata azione, è come se la replicasse. Molto interessante ed educativo il video su Youtube ([https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=5&v=nsJHMrhTZiA](https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=nsJHMrhTZiA)) in cui Rizzolatti spiega, in modo chiaro e semplice, come hanno scoperto questi neuroni e a cosa servono.

Gli studiosi hanno poi potuto verificare che vi sono sottoinsiemi di neuroni specchio che si attivano anche quando un'altra persona semplicemente accenna un'azione - quando un gesto viene visto solo nella sua fase iniziale - e il resto del gesto viene ricostruito in modo predittivo. Da qui l'affermazione, se vogliamo un po' giornalistica, ma con un certo fondamento, che sono neuroni in grado di "predire il futuro".

I neuroni specchio permettono dunque di spiegare fisiologicamente la capacità dell'essere umano di porsi in relazione con gli altri, di empatizzare, perché si attivano non solo quando compiamo un'azione, ma anche quando la osserviamo in un altro. Questo meccanismo è valido sia per le cosiddette azioni fredde (vedo una persona che afferra un bicchiere e viene sollecitato in me un programma motorio simile) sia per le azioni calde (vedo una persona che piange e si attivano gli stessi neuroni di quando piango io). Quindi siamo felici quando gli altri sono felici e tristi quando gli altri sono tristi. Tutto ciò sembrerebbe dare un fondamento scientifico a quanti sostengono che l'essere umano è naturalmente interessato al destino dei suoi simili, senza essere motivato da alcuna ricompensa utilitaristica, bensì da una predisposizione naturale all'empatia, in contrasto alla tendenza dominante all'individualismo degli ultimi decenni.

È possibile affermare che fare e veder fare attiva canali simili che non passano per il pensiero, ma lo anticipano. I neuroni specchio sono quindi una conoscenza che si attiva in fase pre-comunicativa e che permette alle persone di agire in base ad un meccanismo neurale, ad un livello anteriore alla comunicazione linguistica, mettendo in moto un comportamento bio-sociale.

Ho ritenuto opportuno descrivere, anche se sommariamente, la funzione dei neuroni specchio perché le implicanze che ne derivano se possono essere rilevanti a livello sociale, lo potrebbero essere non di meno per le future possibili applicazioni a livello didattico attivandosi i neuroni specchio non solo con l'azione e la visione, ma anche con il linguaggio quando cioè una persona ascolta la descrizione di un'azione. E' quanto sostengono Paolo Balboni e Giuseppina Danzi intervenuti al III Congresso Internazionale di glottodidattica teatrale tenutosi il 16 settembre 2017 a Madrid, e Giorgio Massei nella Maratona Didattica Online (MDO) organizzata da Alma Edizioni il 18 novembre 2017. I tre relatori concordano nel ritenere queste scoperte e gli studi di approfondimento tuttora in corso, molto promettenti per l'insegnamento delle lingue straniere anche se ad oggi sono ancora lontani dal poterci fornire indicazioni pratiche e dettagliate che si possano tradurre in didassi quotidiana.

Massei nel suo intervento suggerisce di puntare sulla capacità naturale dell'essere umano di capire e sentire le emozioni altrui attraverso l'attivazione delle stesse parti del cervello utilizzando ad esempio il video della Fondazione Empatia

Milano “Mr Empaty” (<https://www.youtube.com/watch?v=id3w0IA81cA>). La classe può aggiungere al video i dialoghi e la voce narrante attraverso una serie di attività collaborative che prevedono prima una visione e un commento a coppie del video, poi la scrittura in piccoli gruppi o a coppie dei dialoghi o della voce narrante e da ultimo una messa in comune finale in plenum. Massei ricorda anche che l’attivazione dell’empatia ha però spesso bisogno di un’enciclopedia (retrotterra) comune, diversamente la persona potrebbe anche non identificarsi con l’altro.

In attesa degli approfondimenti sulle possibili implicanze nella didattica quotidiana, quanto scoperto conferma l’importanza dell’inserimento sistematico nei percorsi di apprendimento delle lingue straniere di stimoli basati su materiali autentici didattizzati: suoni, rumori, clip musicali, spot pubblicitari, cortometraggi, spezzoni di film. Se il video, usato correttamente, è uno strumento molto valido, l’ascolto senza video non è di minore utilità in quanto funzionale all’attivazione delle zone cerebrali deputate a indurre al compimento dell’azione suggerita dal suono. E una buona opportunità didattica fruibile anche con studenti di livello A1 e A2 risulta il selezionare dalla rete registrazioni (senza parlato o quasi) dei suoni al bar, al ristorante, in metropolitana, ecc. chiedendo agli studenti di formulare una serie di ipotesi riferite al luogo e alla situazione ascoltata.

Video, ascolto, attività motorie, attività centrate sulla gestualità e sul linguaggio del corpo favoriscono nel discente motivazione, empatia, immedesimazione.

Come non dare loro uno spazio importante e sistematico già in fase di programmazione, nei sillabi per l’apprendimento dell’italiano come LS?

### **1.15 Il discente sempre al centro**

La glottodidattica contemporanea ci insegna che un modello di apprendimento con il professore al centro, unico detentore del sapere linguistico da dispensare all’apprendente è, non solo superato, ma soprattutto poco efficace. Al centro della programmazione didattica dell’insegnante deve stare non un gruppo astratto di apprendenti, ma il discente, o meglio i discenti che compongono quello specifico gruppo-classe, con i loro bisogni, le loro strategie e i loro diversi stili individuali di

apprendimento. L'obiettivo è quello di promuovere la fiducia in loro stessi, di renderli, nell'esperienza dell'apprendimento dell'italiano, autonomi, responsabili e creativi. Come accennato precedentemente, il contributo che possono dare le ICT all'approccio centrato sull'apprendente è importante in quanto, utilizzando spesso in modo integrato i codici visivo, uditivo e tattile, stimolano contemporaneamente tipi diversi di attenzione e canali percettivi, adattandosi così ai molteplici stili cognitivi.

Le ICT mettono a disposizione modalità di apprendimento al contempo strutturate e flessibili, all'interno di ambienti che il discente può percorrere in modo parzialmente autonomo o del tutto autonomo, manipolando oggetti ed idee, autovalutandosi e scegliendo il proprio percorso. Ne guadagna in consapevolezza e autonomia e rinforza la sua competenza glottomatetica, cioè la sua capacità di learning to learn, imparare ad imparare.

Quello a cui lo studente deve essere guidato è la riflessione sulle strategie che sceglie di volta in volta, perché spesso non ne è cosciente, e su quali potenziare in quanto meglio si adattano al suo stile cognitivo che, per altro, spesso non identifica. È uno studente dall'approccio principalmente globale ed intuitivo (emisfero cerebrale destro), o soprattutto analitico e sistematico (emisfero cerebrale sinistro)? Si tratta comunque di dominanza, di tendenze, non di divisioni assolute e mutuamente esclusive, poiché la maggioranza degli individui utilizza stili misti di apprendimento.

Mentre per quanto riguarda la percezione si dovrebbero assecondare le preferenze individuali del discente - sia egli prevalentemente verbale, visivo, uditivo o cinestetico -, per l'elaborazione delle informazioni va aiutato ad imparare a diversificare, ad essere più flessibile e a sperimentare diverse strategie. Se è uno studente a dominanza cerebrale destra lo aiuteremo ad imparare tecniche per un'elaborazione delle informazioni anche analitica, logica e sequenziale; se la sua dominanza è sinistra gli verranno proposte attività che allenino la sua capacità di approcciare un testo in modo globale, intuitivo, con una visione d'insieme e contestualizzata. Come abbiamo visto al punto 1.7, la scansione temporale dell'unità di apprendimento dovrà rispettare i principi di bimodalità e direzionalità che governano il processo d'apprendimento.

Molto interessante in proposito la proposta che illustrano Raffaella Sforza e Gianfranca Stornelli (2004) nel loro articolo "La progettazione di un ambiente virtuale



d'apprendimento per lo sviluppo dell'autonomia cognitiva". L'ambiente virtuale d'apprendimento in formato CD-Rom progettato, ha proprio lo scopo di promuovere nel discente la consapevolezza del suo stile d'apprendimento, di aumentare la sua flessibilità cognitiva e la capacità di utilizzare strategie diverse per svolgere i compiti che gli vengono assegnati. La natura delle attività proposte è *task-oriented* e *problem-solving*. L'apprendente viene associato ad un avatar, un personaggio guida il cui profilo rispecchia tendenzialmente lo stile d'apprendimento dello studente in questione. La componente ludica presente in questo ambiente virtuale aiuta ad abbassare il filtro affettivo e rinforza la motivazione grazie al piacere prodotto dal gioco.



## CAPITOLO 2

### LA CANZONE COME STRUMENTO DIDATTICO

Perché è conveniente utilizzare le canzoni in classe, in che modo farlo, dove reperire canzoni didattizzate o come didattizzarle costituisce l'argomento di questo capitolo. Trattandosi di canzone italiana è possibile avvalersi del *Portale della Canzone italiana* (<http://www.canzoneitaliana.it/>), nato nel febbraio 2018, una piattaforma per viaggiare attraverso cento anni di musica proposta anche attraverso una serie di playlist realizzate da esperti e critici; uno dei più grandi archivi sonori in Europa, con le romanze e le arie d'opera accanto ai brani d'autore, ai brani di Sanremo, ai canti di guerra e di liberazione, alla musica popolare o di protesta; un grande strumento di promozione dell'Italia nel mondo.

In questo capitolo sottolineerò, inoltre, la validità dell'uso di canzoni con testi in parte o interamente dialettali, con studenti di livello avanzato e l'importanza della collaborazione degli stessi studenti nella selezione di canzoni e generi musicali motivanti e vicini ai loro interessi, gusti e sensibilità.

Credo, inoltre, serva per validare il gradimento che riscontrano le canzoni come strumento didattico per l'apprendimento dell'italiano come LS, analizzare i risultati delle interviste e dei questionari rivolti a studenti ed esperti (professori di italiano come LS e responsabili della certificazione del livello linguistico).

#### 2.1 Perché utilizzare le canzoni

È evidente la facilità con la quale la canzone penetra in contesti anche molto eterogenei, coinvolgendo soggetti molto diversi dal punto di vista linguistico, generazionale, culturale e sociale. Nel caso dei giovani è sovente veicolo di aggregazione e spesso influisce sulla formazione della loro identità culturale, sociale e politica, sia a livello individuale che collettivo.

Utilizzando la canzone con gli studenti il percorso didattico non inizia da zero, ma si avvale della loro predisposizione all'ascolto di cantanti e gruppi musicali e del

fatto che spesso si identificano con i temi trattati nelle canzoni: si ottengono così maggior attenzione e partecipazione. In fase di selezione è consigliabile scegliere insieme agli studenti le canzoni da ascoltare, rendendoli partecipi della scelta e aumentando la loro motivazione e il loro senso di responsabilità nel processo di co-costruzione del loro apprendimento.

L'analisi stilistica e retorica del testo della canzone permette di stimolare la sensibilità poetica dei giovani, diventando a volte attività propedeutica a un successivo approccio alla letteratura classica. Nella canzone, inoltre, sono presenti versi, rime, strofe, ritmo, figure retoriche veicolate da una lingua solitamente a loro più vicina, che riduce quindi il filtro affettivo.

I testi poetici, per essere veramente apprezzati, devono essere declamati, o almeno ripetuti mentalmente per coglierne ritmo, musicalità, reiterazione: la canzone permette, in modo naturale, proprio una fruizione ripetuta.

Le canzoni, oltre ad offrire la possibilità di ascoltare la lingua con registri, cadenze e accenti diversi, mettono a disposizione una grande varietà di temi da approfondire. Spesso trattano argomenti generali facilmente didattizzabili, ma vi sono anche altri temi a carattere storico come il Fascismo, il boom economico, le rivolte studentesche di fine anni Sessanta e inizio anni Settanta, gli anni di piombo, ecc., tutti documenti testimoniali del divenire di una società utili per avviare una ricerca storica e sociale che introduca temi, personaggi ed avvenimenti del passato. Aiutano a comprendere meglio il reticolo di valori di un popolo, a ricostruirne la storia di cui la canzone è espressione e cartina di tornasole.

È facile didattizzare *Fratelli d'Italia* per parlare del Risorgimento italiano, *Brigante se more* per il brigantaggio, *Mamma mia dammi cento lire* per l'emigrazione, *O padrone dalle belle braghe bianche* per la rivendicazione dei diritti dei lavoratori, *La leggenda del Piave* per la prima guerra mondiale, *Faccetta nera* per il Fascismo, *Bella ciao* per la Resistenza, *Tu vuo' fa' l'americano* per il secondo dopoguerra. *Nessuno mi può giudicare*, cantata da Caterina Caselli, esprime l'inquietudine dei giovani negli anni Sessanta, *La bambola*, cantata nello stesso periodo da Patty Pravo, lascia intravedere i primi passi verso l'emancipazione della donna italiana dal maschio conquistatore che la vorrebbe soltanto "una bambola".

Nella fase di contestualizzazione e di attivazione delle conoscenze pregresse di queste canzoni, si possono presentare alla classe foto e immagini prese dalla Rete o dalla copertina di un CD o LP: la foto del cantautore, un'immagine che richiama il periodo storico, il tema trattato nella canzone. Queste stesse foto possono servire anche come punto di avvio per una ricerca su internet ed in seguito per la produzione di un testo di tipo narrativo, descrittivo o teatrale, individuale o scritto a più mani. È una modalità per avvicinare gli studenti al passato fornendo loro alcuni iniziali strumenti interpretativi, ma spingendoli anche a lavorare autonomamente, diventando coautori del loro apprendimento.

Compito dell'insegnante è quello di pianificare attentamente l'uso della canzone in modo da mantenere viva la curiosità e l'attenzione, alternando fasi di riflessione e di controllo ad altre di produzione libera. La canzone va dunque inserita nell'UDA nel momento adeguato e senza dimenticare, nella fase di selezione dei brani da utilizzare, svolta in cooperazione con gli studenti, gli aspetti di criticità che possono rendere un testo più adeguato di un altro. La comprensione, ad esempio, può essere resa difficoltosa dal sovrastare della musica, il cantato rendere meno esplicite le variazioni intonative e ritmiche che nel parlato aiutano ad esplicitare le intenzioni comunicative, la pronuncia o la varietà dell'italiano utilizzate dal cantante possono essere di difficile comprensione. D'altro canto queste difficoltà, se opportunamente utilizzate, possono essere un buon allenamento per abituare all'interazione con l'italiano dei madrelingua, spesso lontano dalla lingua standard. Il potere della motivazione può sollecitare gli studenti a sforzarsi per capire il testo, pur difficile, di una canzone che piace molto. Se l'uso delle canzoni può presentare difficoltà, ritengo che i vantaggi le superino ampiamente.

In fase di selezione, si possono scegliere canzoni di diversa tendenza, genere, stile, di grandi autori - che di solito incontrano il favore di studenti più maturi - o ancora ci si può concentrare sulle canzoni del momento normalmente preferite dai più giovani. Un altro criterio di scelta è l'orecchiabilità: brani cantabili, ritornelli e strofe facilmente ripetibili e velocemente memorizzabili sono ideali per un uso didattico.

Le canzoni possono essere utilizzate per motivare e far sentire importanti gli studenti migliori soprattutto all'interno di classi piuttosto disomogenee per il livello di competenza linguistica. Mentre gli studenti più deboli si dedicano ad attività di rinforzo

col docente, gli studenti più bravi possono occuparsi di selezionare alcune canzoni per una successiva attività d'ascolto, di rintracciarne il testo e di preparare una breve scheda sul cantante o sulla canzone, cercando le informazioni in rete. Ma si può anche semplicemente chiedere di cercare una canzone da ascoltare per puro piacere, in un momento di stacco tra la fine di un'UDA e l'inizio della seguente.

## **2.2 Un approccio ludiforme alle canzoni**

Se l'obiettivo delle primissime fasi di apprendimento linguistico è quello di stimolare l'interesse degli studenti, creare aspettative, elicitare le informazioni di cui sono in possesso, mettere in comune le conoscenze pregresse col fine di portare il gruppo-classe alla condivisione e alla cooperazione, una serie di attività di tipo ludico giova allo scopo e le canzoni possono esserne lo strumento ideale: è possibile formulare ipotesi sul contenuto partendo dal titolo della canzone, da stimoli verbali forniti dal professore, oppure da stimoli visivi quali le foto della copertina del CD, foto e vignette caricaturali del cantante, brevi video-clip o sequenze di spettacoli; partendo dall'ascolto della sola musica, della prima strofa, da alcune parole o frasi si può chiedere di indovinare il titolo. Insomma, le sollecitazioni possono essere le più diverse e nascere nel contesto stesso della lezione.

Per non demotivare gli studenti, soprattutto i più deboli, il primo approccio al testo si deve limitare alla comprensione globale: poche, semplici domande permetteranno di individuare i punti chiave del testo, che verranno messi in comune in plenum. Solo in un secondo momento si passerà ad una comprensione più analitica e diventerà importante lavorare sul testo della canzone strofa per strofa, riascoltandola tutte le volte che è necessario, leggendola contemporaneamente, lavorando a coppie o in piccoli gruppi per mettere in comune quello che si capisce. Dopo aver lavorato su tutte le strofe, si passa ad un nuovo ascolto di tutta la canzone, magari cantandola, anche se non sempre è bene insistere su questo aspetto perché, mentre alcuni gruppi-classe si lanciano con entusiasmo, altri preferiscono canticchiarla sottovoce o non cantarla affatto, e un'insistenza eccessiva farebbe innalzare i filtri affettivi. Seguono una fase di analisi, una di fissazione e reimpiego, una di produzione libera o

parzialmente guidata, orale o scritta e alla fine una di verifica sul raggiungimento degli obiettivi linguistico-comunicativi e culturali prefissati. Interessanti in proposito alcune attività proposte da Rosaria Gulisano nelle pagine 22-30 del suo articolo “Lo sviluppo della competenza culturale attraverso l’insegnamento della storia della canzone italiana” (2007), scritto per la rivista *Itals*<sup>17</sup>.

La riflessione grammaticale è normalmente collocata nella parte centrale dell’UDA quando lo studente dovrebbe avere sufficiente familiarità con il testo per iniziare a lavorare sulle forme. Il lavoro sulla lingua dei testi dovrebbe portare ad eventuali formulazioni di regole come punto di arrivo di un percorso di ricerca e di analisi fatto di ipotesi progressive. L’approccio alla grammatica dovrebbe quindi essere induttivo, così che le regole vengano estrapolate dai testi dagli stessi studenti e non date a priori<sup>18</sup>.

Se, come si è visto, le canzoni possono servire come punto di partenza per realizzare produzioni scritte, esse favoriscono anche il parlato libero. Per favorire lo sviluppo della funzione argomentativa è possibile preparare delle fotocopie con stimoli relativi all’argomento della canzone o ad alcune scelte o posizionamenti in campo sociopolitico del cantautore. Dopo una fase di preparazione in due gruppi, si apre il dibattito e gli studenti espongono la propria opinione in maniera contrapposta o collaborativa, a sostegno della posizione difesa dal gruppo con cui si sono preparati al dibattito.

---

<sup>17</sup> Gulisano (2007) sottolinea come la canzone sia l’espressione del reticolo di valori del popolo che la genera. Presenta un interessante esempio di unità didattica sulla storia della canzone italiana dal titolo *La canzone italiana del primo ventennio del ‘900*, partendo dalla selezione delle canzoni che hanno un maggiore aggancio con la realtà sociale italiana di quel tempo. Seguono: una fase preparatoria, in cui si lavora anche sulla motivazione degli apprendenti; una fase estensiva, con attività di lettura e una discussione in plenum seguita dalla compilazione di una griglia sulla realtà storico sociale del tempo; una fase intensiva che si articola in due momenti: il primo dedicato alla comprensione globale della canzone e il secondo all’analisi degli aspetti caratteristici della canzone per quel che riguarda temi trattati, aspetti linguistici come le allegorie utilizzate, la musica che accompagna il testo, il tipo di voce del cantante, ecc. Si conclude con una fase di espansione con attività di ricerca e di verifica del raggiungimento degli obiettivi prefissati, sia culturali che linguistici.

<sup>18</sup> Lo Duca in *Esperimenti Grammaticali* (2008) e Luise nell’articolo per il *Laboratorio Itals* di Ca’ Foscari “Insegnare la grammatica”, sottolineano la necessità di non fornire agli apprendenti pacchetti di conoscenze già strutturati, per evitare che vivano con noia e mancanza di motivazione l’apprendimento della grammatica. Coinvolgendoli nella costruzione delle conoscenze e stimolando le loro capacità di osservazione, classificazione, confronto, ordinamento, inclusione e categorizzazione, si ottiene invece un’acquisizione più cosciente e duratura.

### 2.3 Dove reperire materiale didattico aggiornato sull'utilizzo della canzone per l'apprendimento linguistico?

Ho citato nell'introduzione la ricchezza del *Portale della Canzone italiana* per il reperimento delle canzoni, offro ora qualche suggerimento riguardo ai libri pensati per corsi per apprendenti di italiano come LS. Anche se la scelta non è ancora ampia, negli ultimi anni c'è stata qualche buona nuova proposta. Cito ad esempio *Canta che ti passa* (2010) e *Nuovo Canta che ti passa* (2013) della casa editrice Alma, *L'italiano con le canzoni* (2010) Guerra edizioni e *Senti che Storia* (2011) della casa editrice ELI.

Molteplici i materiali e le proposte in rete che difendono e promuovono l'utilizzo delle canzoni in classe. Ne sono un esempio i diversi file messi a disposizione da Matdid - Scudit, il sito di materiali didattici di italiano per stranieri della Scuola d'italiano di Roma a cura di Roberto Tartaglione e Giulia Grassi (<http://www.scudit.net/mdindice.htm>), o gli audio del progetto *Parole in viaggio*<sup>19</sup> di Fabio Caon, in [www.itals.it](http://www.itals.it). Si tratta di un progetto in cui le unità sono declinate su almeno 2 livelli del QCER e per questo particolarmente utili per gruppi-classe fortemente disomogenei, poiché da un *input* iniziale comune si sviluppano poi percorsi differenziati. Sempre di Caon è il progetto didattico *Italians*<sup>20</sup>, la canzone che lo studioso ha realizzato in occasione della XV edizione della Settimana della Lingua Italiana nel Mondo dedicata al tema *Italiano della musica, musica dell'italiano*. Il progetto include schede didattiche scaricabili gratuitamente per i livelli A2-C1 realizzate da un gruppo di lavoro dell'Università Ca' Foscari di Venezia. La casa editrice Bonacci ha poi indetto un concorso nel quale gli studenti di italiano come LS o L2 devono cantare e registrare *Italians* sulla base dell'originale, oppure riscrivere e

---

19 Progetto che mira a dare agli apprendenti di italiano come LS o L2 l'opportunità di apprendere la lingua attraverso le canzoni, imparando non solo grammatica e lessico ma anche aspetti della letteratura e della cultura italiana, partecipando in modo attivo, cantando sulla base musicale delle canzoni e traducendole. In seguito possono caricare sul sito didattico *Laboratorio Itals* (<https://www.itals.it/>) le loro traduzioni, i loro brani cantati e i loro video.

20 Si tratta di un progetto basato su una canzone originale (la musica è stata scritta con Francesco Sartori), dal titolo, appunto, *Italians*, che mira al superamento degli stereotipi sull'Italia e che mette a disposizione, sul sito [www.bonaccieditore.it](http://www.bonaccieditore.it): la canzone, con un primo testo per studenti di livello A1 e un secondo per studenti dal livello A2; il video della canzone, con e senza sottotitoli e con versione karaoke; la scheda di lettura della canzone per facilitare la comprensione degli impliciti culturali e le schede didattiche per i vari livelli.



cantare la canzone sulla stessa base musicale o realizzare un video, anche registrato con un cellulare.

Sempre Ca' Foscari, grazie al lavoro dei Laboratori ITALS e LABCOM, ha messo a disposizione le schede didattiche dei testi delle canzoni che hanno partecipato alle edizioni del Festival di Sanremo del 2016 e del 2017 (<http://www.edumusic.org/progetto-didattico/sanremo-per-leducazionelinguistica>). Nel contesto della 67ª edizione del Festival di Sanremo 2017 la Società Dante Alighieri e il Laboratorio ITALS hanno assegnato il premio *Dove il Sì suona*, “destinato alla canzone partecipante con il testo più originale e adeguato per trasmettere all'estero i valori e lo stile italiano”, alla canzone di Fiorella Mannoia *Che sia benedetta*.

Sul proprio social *Beatrice* ([www.beatrice.ladante.it](http://www.beatrice.ladante.it)) la Dante Alighieri ha avviato la campagna *#AdottaUnaCanzone* nella quale gli utenti possono diventare sostenitori e custodi degli oltre 1.600 brani che hanno partecipato al Festival di Sanremo dal 1951 ad oggi.

## **2.4 Canzoni d'autore che si possono utilizzare in classe**

Il rock e il rap italiani, [...] il mondo dei cantautori [...] fertili per la poesia odierna nella nostra lingua. (Balboni, 1994: 27)

Alla fine degli anni Settanta il genere cantautorale ha toccato in Italia la sua massima espansione, ed è in quel periodo che hanno consolidato la loro fama molti dei cantautori che ho selezionato per l'uso della canzone in classe. In prima battuta, in ordine alfabetico: Bennato, Branduardi, Dalla, De André, De Gregori, Gaber, Guccini e Jannacci. Come rappresentanti di una generazione di cantautori più recente, ho scelto Jovanotti e Ligabue. Perché proprio la scelta della canzone d'autore? Non è eccessivamente marcata dal punto di vista socioculturale per uno straniero? Non rischia di essere vincolata ad un background storico che una persona non italiana potrebbe non conoscere?

Ritengo, come già affermato, che i frequenti riferimenti storici e socioculturali offrano lo spunto per tutta una serie di attività di approfondimento e di comparazioni

interculturali e che il linguaggio con iperboli e figure retoriche e al tempo stesso con aspetti “facili” quali l’orecchiabilità, la ripetitività, la facilità di memorizzazione, siano caratteristiche vincenti.

Compito del docente scegliere la canzone di cui ben conosce caratteristiche, autore, contesto e che ritiene possa suscitare interesse ed essere adeguata al livello linguistico del gruppo-classe.

Presenterò alcuni esempi di didattizzazione, consapevole che le attività possono essere modificate o sostituite in funzione delle caratteristiche e delle esigenze del gruppo-classe. Le canzoni consentono, infatti, un utilizzo molto flessibile: dalla possibilità di realizzare in prima battuta anche solo attività di ascolto, comprensione e completamento per studenti di primo livello, rimandando ad altro momento l’ampliamento lessicale, il lavoro su collocazioni, espressioni, modi di dire, neologismi, variazioni linguistiche, ecc., allo stimolo iniziale per produzioni orali e scritte, agli approfondimenti del tema trattato e degli aspetti socioculturali connessi con studenti di livello avanzato.

È raccomandabile soprattutto se i discenti non conoscono canzone ed interprete, introdurla con una foto del cantautore, del disco/opera/album e una breve biografia in modo da contestualizzare e permettere una prima familiarizzazione. Questa attività dovrebbe poi essere seguita dal titolo o da immagini per stimolare la curiosità, favorire associazioni concettuali e la formulazione di ipotesi da parte della classe. Utile segnalare i siti in cui è possibile trovare la canzone, altre canzoni del cantautore o altri prodotti artistici ad essa collegati.

Per la presentazione sintetica del contenuto delle canzoni d’autore e per alcune delle attività didattiche proposte, mi sono avvalso di *Canta che ti passa*, *Nuovo canta che ti passa*, *Senti che Storia* e dei file di Matdid-Scudit, il sito della Scuola d’italiano per stranieri di Roma citato in precedenza. A continuazione un primo esempio di didattizzazione di una canzone d’autore, “Dotti, medici e sapienti” di Edoardo Bennato. Nell’ Appendice A allego un documento con i punti 2.3.2-2.3.10 in cui illustro esempi di attività didattiche con canzoni di altri cantautori italiani.

### 2.4.1 Edoardo Bennato. *Dotti, medici e sapienti*

*Dotti, medici e sapienti* è una delle canzoni dell'album *Burattino senza fili*, disco che, attraverso la rivisitazione della fiaba di Pinocchio, descrive, con satira pungente, le ipocrisie e i luoghi comuni di una società che non accetta chi è fuori dagli schemi. I fili servono proprio a far diventare l'individuo burattino, cioè controllabile, manipolabile e ubbidiente.

Con un tono fortemente sarcastico, enfatizzato dalla musica operistica, viene descritto un convegno di professori, medici e sapienti che si occupano del caso di uno studente che, proprio come Pinocchio, non ne vuole sapere di andare a scuola. Questi sapienti, dall'alto dei luoghi comuni e della loro presunzione, pretendono di dirigere e manipolare la vita altrui.



Fig. 2.1 *Burattino senza fili*<sup>21</sup>

Livello B2/C1. Il titolo e la foto della cover con Bennato a una scrivania di lavoro, in camicia e cravatta, maniche rimboccate, postura di impiegato diligente, ubbidiente, in un grande anonimo stanzone di identiche scrivanie di lavoro offrono agli studenti un contesto facilmente riconoscibile, adatto a formulare ipotesi condivise e arricchite dal confronto con un compagno. Ne deve scaturire una produzione che utilizza i tempi verbali al passato.

Seguono l'ascolto a coppie dove gli apprendenti confrontano quanto sono riusciti a comprendere e l'attività di approfondimento del lessico e di analisi e

---

<sup>21</sup> Immagine tratta da <https://www.amazon.com/Burattino-Senza-Fili-EDOARDO-BENNATO/dp/B00000I2C0>. [Data ultima consultazione 20/12/2017].

riflessione sulle forme verbali passive “dovere + essere” e “andare” contenute nel testo: “Questo giovane malato / so io come **va curato** / ha già troppo contagiato /**deve essere isolato!**”; oppure sui congiuntivi presenti nel testo, come “Così giovane è peccato / che si **sia** così conciato”, “il dibattito **sia aperto**”, “che **sia** subito **internato!**”, “prima che **finisca** male” e “io non posso più stare zitto, /e perciò prima che mi **possiate** fermare”, che possono servire per un primo contatto o per il ripasso della coniugazione dei verbi regolari e irregolari al congiuntivo e l’uso di questo modo verbale.

Per accertarsi che la funzione del modo congiuntivo sia stata compresa e acquisita, si chiede agli studenti di scrivere degli esempi. Se la classe ha già affrontato il congiuntivo formale, si propone un breve *role play* a coppie in cui, un farmacista o un medico, dà consigli ad un paziente: la forma verbale da utilizzare dovrà essere l’imperativo formale.

La conoscenza o l’approfondimento della figura di Pinocchio, ricordata nel testo della canzone, offre l’opportunità della produzione orale sul tema delle bugie o sotto forma di dibattito dall’ipotetico titolo “È giusto mentire a fin di bene?”, o di racconto di episodi in cui gli studenti ricordano di essere ricorsi alla bugia.

Nell’attività finale, si può chiedere ai discenti, a partire dal testo della canzone, di scrivere una piccola sceneggiatura, di assegnarsi i ruoli e di preparare una breve rappresentazione dal titolo “Lo studente universitario più strano del mondo”. Infine, anche se presenta delle difficoltà, è possibile proporre agli studenti di approfondire, con produzioni orali o scritte, temi quali il conformismo e la boria.

## 2.5 Canzoni italiane sul padlet

La tecnologia offre la possibilità di caricare immagini, file audio e video e testi di canzoni italiane su una sorta di bacheca, block notes virtuale, per poterne fare un uso didattico, con attività di *brainstorming* o di *cooperative learning*, all'interno di una lezione multimediale.

Per questo tipo di attività mi servo di Padlet (<https://es.padlet.com>), un'applicazione web educativa che si caratterizza per la facilità d'uso. Permette a chiunque di caricare e condividere su un muro virtuale contenuti multimediali: testi in diversi formati, foto, file audio, video, link, ecc. Si tratta insomma di un'estensione dell'aula fisica i cui vantaggi e possibili usi da parte degli studenti e dei professori sono facilmente intuibili.

Una volta aperto un padlet possiamo scegliere le modalità di impaginazione dei post nel nostro *wall* (muro virtuale), che può essere libera (possiamo disporre i post come vogliamo e modificarne la grandezza), in formato griglia o con post organizzati a serie, in ordine cronologico.

Utilizzando le opzioni della privacy di Padlet il professore può:

- dare accesso al padlet solo alle persone che invita (gli studenti della classe) e selezionare quello che possono fare: solo leggere, solo scrivere, oppure anche moderare ed amministrare il padlet;
- far visionare e approvare dal moderatore tutti i post dei collaboratori prima che siano pubblicati sulla bacheca;
- condividere il padlet via mail, attraverso i social media più noti (Twitter, Facebook, LinkedIn, ecc.) ed esportarlo come pdf, Excel, ecc.

Una canzone a mio parere particolarmente adatta per il padlet di classe è *Non mi avete fatto niente*, di Fabrizio Moro ed Ermal Meta, vincitrice della 68ª edizione del Festival di Sanremo (2018).

### 2.5.1 *Non mi avete fatto niente* e altre canzoni sul padlet di classe

La canzone si contraddistingue per il testo particolarmente attuale, legato a fatti recenti di cronaca e gli stessi autori, Fabrizio Moro ed Ermal Meta, hanno dichiarato di aver trovato l'ispirazione proprio a seguito dell'attentato che provocò la morte di più di venti persone, il 22 maggio 2017, a Manchester, durante il concerto di Ariana Grande. Vediamo il testo a continuazione.

Al Cairo non lo sanno che ore sono adesso  
Il sole sulla Rambla oggi non è lo stesso  
In Francia c'è un concerto  
la gente si diverte  
Qualcuno canta forte  
Qualcuno grida a morte  
A Londra piove sempre ma oggi non fa male  
Il cielo non fa sconti neanche a un funerale  
A Nizza il mare è rosso di fuochi e di vergogna  
Di gente sull'asfalto e sangue nella fogna  
E questo corpo enorme che noi chiamiamo Terra  
Ferito nei suoi organi dall'Asia all'Inghilterra  
Galassie di persone disperse nello spazio  
Ma quello più importante è lo spazio di un abbraccio  
Di madri senza figli, di figli senza padri  
Di volti illuminati come muri senza quadri  
Minuti di silenzio spezzati da una voce  
Non mi avete fatto niente  
Non mi avete fatto niente  
Non mi avete tolto niente  
Questa è la mia vita che va avanti  
Oltre tutto, oltre la gente  
Non mi avete fatto niente  
Non avete avuto niente  
Perché tutto va oltre le vostre inutili guerre  
C'è chi si fa la croce  
E chi prega sui tappeti  
Le chiese e le moschee  
l'Imàm e tutti i preti  
Ingressi separati della stessa casa  
Miliardi di persone che sperano in qualcosa  
Braccia senza mani  
Facce senza nomi  
Scambiamoci la pelle  
In fondo siamo umani  
Perché la nostra vita non è un punto di vista  
E non esiste bomba pacifista  
Non mi avete fatto niente  
Non mi avete tolto niente  
Questa è la mia vita che va avanti  
Oltre tutto, oltre la gente

Non mi avete fatto niente  
Non avete avuto niente  
Perché tutto va oltre le vostre inutili guerre  
Le vostre inutili guerre  
Cadranno i grattaceli  
E le metropolitane  
I muri di contrasto alzati per il pane  
Ma contro ogni terrore che ostacola il cammino  
Il mondo si rialza  
Col sorriso di un bambino  
Col sorriso di un bambino  
Col sorriso di un bambino  
Non mi avete fatto niente  
Non avete avuto niente  
Perché tutto va oltre le vostre inutili guerre  
Non mi avete fatto niente  
Le vostre inutili guerre  
Non mi avete tolto niente  
Le vostre inutili guerre  
Non mi avete fatto niente  
Le vostre inutili guerre  
Non avete avuto niente  
Le vostre inutili guerre  
Sono consapevole che tutto più non torna  
La felicità volava  
Come vola via una bolla

*Non mi avete fatto niente* è una canzone ideale per stimolare non solo la comprensione auditiva e scritta, ma anche per dare il via a tutta una serie di produzioni orali e/o scritte sui fatti citati e sugli argomenti toccati:

- prima riga “Al Cairo non lo sanno che ore sono adesso”: la città è stata colpita da numerosi attentati, l’ultimo nel mese di dicembre del 2017; poco prima, nel Sinai, erano morte più di trecento persone;
- seconda riga “Il sole sulla Rambla oggi non è lo stesso”: il 17 agosto 2017 nella Rambla di Barcellona un attentatore utilizzando un furgone uccide 13 persone e ne ferisce molte altre;
- terza riga “in Francia c’è un concerto”: si ricordano gli attacchi terroristici del 13 novembre 2015 a Parigi, con il massacro al concerto del teatro Bataclan;
- settima riga “A Londra piove sempre ma oggi non fa male”: è l’esplosione nella metropolitana di Londra del 15 settembre 2017;

- nona riga “A Nizza il mare è rosso di fuochi e di vergogna”: il 14 luglio 2016 un camion bianco travolge la folla che stava assistendo ai festeggiamenti in occasione della festa nazionale francese.

Si parla quindi di attentati, ma anche del dolore e del sangue delle vittime, dei morti, dei feriti, della sofferenza e del modo di reagire dei sopravvissuti, dei familiari delle vittime e della società civile in generale. Si parla di terrorismo globale, delle differenze religiose e ideologiche, delle differenti razze, tutte facenti parte della stessa umanità, dell’inutilità e della follia delle guerre e del fatto che, comunque, anche se nulla più sarà come prima di questi attentati, la società civile e democratica deve e vuole continuare a vivere la propria vita, senza lasciarsi modificare nei propri valori fondamentali. Volendo, è possibile ricollegarsi ad esempio alla canzone *Io se fossi Dio*, di Giorgio Gaber, citata nel punto 2.3.6 dell’allegato a questo capitolo, e al fenomeno del Terrorismo delle Brigate Rosse negli anni ’70 e ’80.



Fig. 2.2 Fotogrammi tratti dal video di *Non mi avete fatto niente*

Dopo aver realizzato una prima sessione di *brainstorming* proponendo agli studenti alcuni fotogrammi tratti dal video della canzone ([https://www.youtube.com/watch?v=V4zO\\_1Z\\_1S8](https://www.youtube.com/watch?v=V4zO_1Z_1S8)) - ne riporto quattro - e dopo aver fatto un adeguato lavoro di contestualizzazione ed elicitazione di conoscenze ed esperienze pregresse, possiamo caricare sul padlet il video della canzone ed anche il testo perché gli studenti possano iniziare ad ascoltarla a casa e a leggerne ed analizzarne il testo.



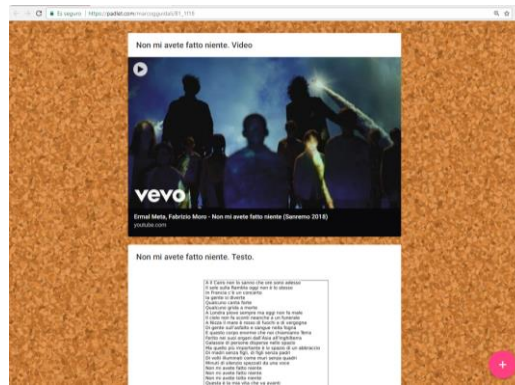


Fig. 2.3 Screenshot della canzone proposta sul padlet

Nella lezione successiva si farà un lavoro, a coppie o in piccoli gruppi, di comprensione ed analisi, strofa per strofa, e gli studenti metteranno in comune eventuali dubbi e commenti. Il docente si incaricherà di una supervisione discreta ed interverrà solo quando necessario.

Poiché il testo si presta particolarmente, si chiederanno una ricerca e un approfondimento di gruppo su internet di uno dei fatti citati o degli argomenti connessi, con presentazione finale al resto della classe.

Possono seguire un dibattito in plenum sulle ragioni degli attentati, sul messaggio, ripetuto come un mantra, “non mi avete fatto niente”, o la produzione di brevi monologhi da videoregistrare e caricare sul padlet di classe, affinché tutti i compagni li possano ascoltare. La votazione del monologo migliore concluderà l’unità di apprendimento.

*Il congiuntivo* di Lorenzo Baglioni è un’altra canzone del festival di Sanremo 2018. Divertente e molto linguistica, è adatta a una classe di livello intermedio-avanzato. Vengono anticipati sul padlet tre fotogrammi tratti dalla canzone: a che cosa vi fanno pensare?

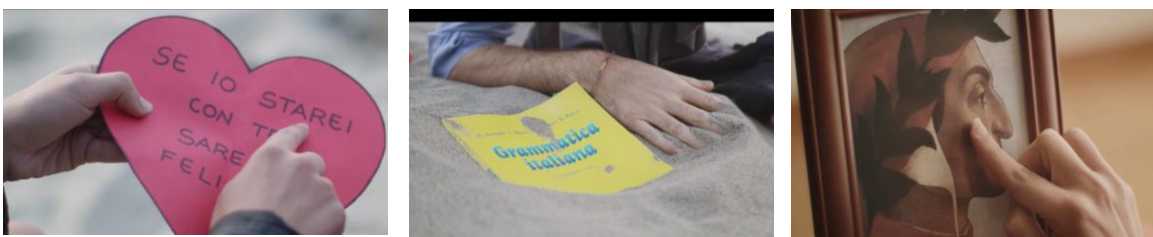


Fig. 2.4 Fotogrammi tratti dal video di *Il congiuntivo*

Il libro tra la sabbia del secondo fotogramma, scoperto dall'innamorato rifiutato per la sua pessima conoscenza del congiuntivo, è la *Grammatica italiana* di Susanna Nocchi che gli studenti di italiano come lingua straniera conoscono bene. Dante Alighieri, nel terzo fotogramma, uno dei padri della lingua italiana, è figura nota agli studenti anche grazie alle attività culturali in italiano promosse dai Comitati Dante Alighieri nel mondo. Le possibilità di didattizzazione che offre *Il congiuntivo* sono innumerevoli.



Fig. 2.5 *Il congiuntivo*, proposta sul padlet e sul Facebook della Dante Alighieri di Murcia

L'attualità, purtroppo tragica, mi ha suggerito recentemente un'altra canzone che potrebbe essere usata in classe con profitto: *Inverno*. In occasione della tragedia del crollo del ponte Morandi a Genova, il TG1 delle 20.00 di venerdì 17 agosto 2018, ha messo in onda questa canzone di De André, scritta 50 anni fa, nell'album *Tutti morimmo a stento* (1968). *Inverno* - il cui testo copio a continuazione - è stata definita un requiem con sfumature di speranza. Il filmato (<http://www.tg1.rai.it/dl/RaiTV/programmi/media/ContentItem-624d4962-ee91-428d-9440-67294b66ec18-tg1.html>) trasmesso durante il telegiornale - che aveva come sottofondo la canzone e ha immagini tratte dalla tragedia - potrebbe essere didattizzato e diventare una significativa esperienza didattica.

Sale la nebbia sui prati bianchi  
come un cipresso nei camposanti  
un campanile che non sembra vero  
segna il confine fra la terra e il cielo.  
Ma tu che vai, ma tu rimani  
vedrai la neve se ne andrà domani  
rifioriranno le gioie passate  
col vento caldo di un'altra estate.  
Anche la luce sembra morire  
nell'ombra incerta di un divenire  
dove anche l'alba diventa sera  
e i volti sembrano teschi di cera.  
Ma tu che vai, ma tu rimani  
anche la neve morirà domani  
l'amore ancora ci passerà vicino  
nella stagione del biancospino.  
La terra stanca sotto la neve  
dorme il silenzio di un sonno greve  
l'inverno raccoglie la sua fatica  
di mille secoli, da un'alba antica.  
Ma tu che stai, perché rimani?  
Un altro inverno tornerà domani  
cadrà altra neve a consolare i campi  
cadrà altra neve sui camposanti

Parlerò invece della didattizzazione della canzone *L'estate di John Wayne* di Raphael Gualazzi, parte della colonna sonora del film *Pertini - Il Combattente* nel quinto capitolo; della canzone *Scialla* del cantante hip-hop Amir Issaa e di *Ti andrebbe di cambiare il mondo?* di Renato Zero nel sesto capitolo, quando illustrerò l'uso didattico di spezzoni di film.

## **2.6 Canzoni italiane sul padlet proposte dagli studenti**

Sul padlet si lascia che siano gli studenti stessi a proporre delle canzoni che ritengono particolarmente belle ed interessanti. La consegna è di sceglierne una da proporre alla classe caricando video e testo, insieme ad una breve presentazione che motiva la scelta.

Prima della pubblicazione in bacheca c'è uno scambio tra docente e apprendenti: gli studenti spediscono via mail al professore il loro testo, il professore,

fatte le eventuali correzioni, dà suggerimenti e l'interessato può chiedere ulteriori chiarimenti. La versione che verrà pubblicata sarà così corretta. La correzione degli errori è generalmente individuale, ma se il professore verifica che alcuni errori sono comuni a tutta la classe può farne oggetto di argomento in plenum.

Nulla vieta che si possa pubblicare il testo senza previa consultazione per fare un'attività di correzione collettiva direttamente sul padlet: è una scelta che intende stimolare gli studenti stessi a fare delle proposte limitando l'intervento del professore solo a quando è necessario. A continuazione due esempi di canzoni proposte dagli studenti. I brevi testi scritti a sostegno della scelta non sono ancora stati corretti.

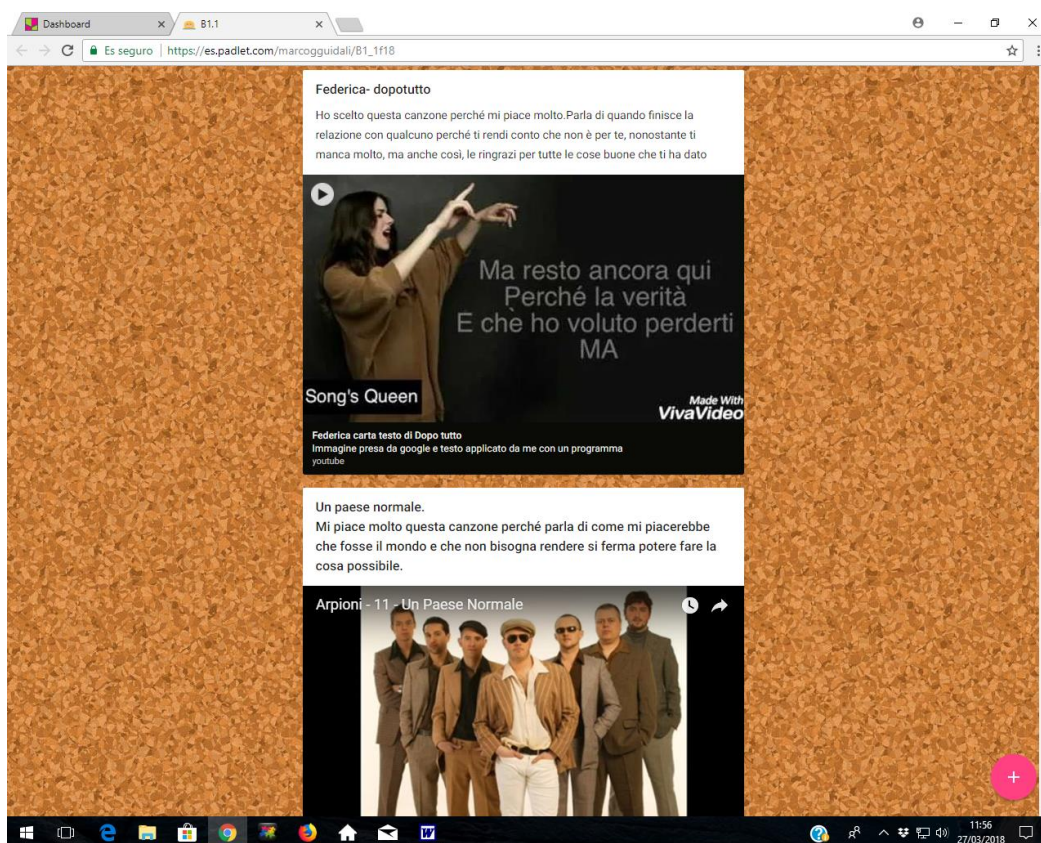
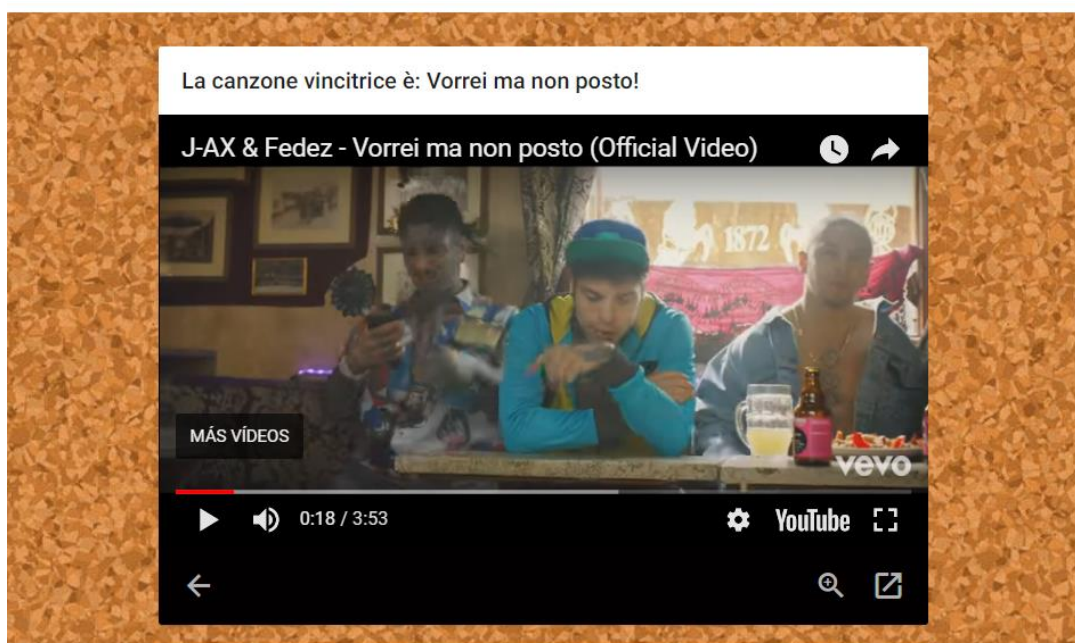


Fig. 2.6 Due esempi di canzoni proposte dagli studenti sul padlet

Alla fase di produzione scritta segue quella di produzione orale: ogni studente avrà a disposizione un minuto di tempo per spiegare le ragioni della sua scelta e dovrà saper rispondere alle domande dei compagni. Con questa attività solitamente si ottengono produzioni orali piuttosto realistiche ed interessanti. La registrazione del

perché della propria scelta può essere fatta a casa e caricata sul padlet per un ascolto domestico.

Un dibattito in plenum sulle qualità e difetti delle canzoni proposte si concluderà con una votazione della canzone migliore che diventerà la canzone della classe e potrà essere riproposta in alcuni momenti del corso, ad esempio alla fine o proprio prima dell'inizio della lezione.



2.7 Esempio di canzone sul padlet che è stata scelta come canzone della classe

## 2.7 Il dialetto nelle canzoni italiane didattizzabili

Sono convinto, perché l'ho efficacemente sperimentato, che è possibile utilizzare in una lezione di italiano come LS, canzoni con testi in parte o interamente dialettali, in quest'ultimo caso con la traduzione a lato.

L'attività può risultare molto interessante e motivante, a condizione che il percorso sia graduale: iniziare con brani di canzoni italiane d'autore, passare ad una fase intermedia con canzoni fortemente connotate regionalmente o parzialmente dialettali e, da ultimo, utilizzare testi interamente in dialetto.

Dell'utilizzo delle canzoni d'autore in italiano ho parlato precedentemente. Per la fase intermedia dove l'italiano si intreccia con espressioni dialettali dal significato intuibile dal contesto, andrei ad attingere dal repertorio di cantautori come Enzo Jannacci, Antonello Venditti, Pino Daniele, Teresa De Sio, Carmen Consoli e Gigi D'Alessio.

Un esempio per tutte, l'inizio di due canzoni di Pino Daniele, *I say i'sto cca'* e *Nun me scoccià'* (in carattere corsivo il testo dialettale, in carattere tondo le espressioni in italiano).

***I say i'sto cca'***

*I say i'sto cca'*  
*me'mbriaco e c aggia fa'*  
*me gira'a capa ma voglio parla'*  
*i say i sto cca'*  
'a tristezza se ne va  
'o vino scenne ma poi finirà  
mi muoverò  
toccando quello che non ho  
sorriderò  
piangendo forse un po'  
ma faccio da me

***Nun me scoccià'***

*Nun me scoccià'*  
*nun me scoccià'*  
cerca di stare almeno un'ora  
senza *parlà'*  
*nun me scoccià' cchiù*  
*tanto muore pure tu*  
*Nun me scoccià'*  
*nun me scoccià'*  
coi tuoi discorsi intellettuali  
senza onestà

Bene si prestano in questa fase intermedia anche le canzoni dialettali italiane conosciute ormai nel mondo.

Le milanesi *La donna bionda* e *Oh mia bela Madunina*, le napoletane *'O sole mio*, *Te voglio bene assaje*, *Funiculi funicolà* sono a disposizione sul sito della Scuola d'italiano a Roma nel file 112, arricchite di storia, aneddoti e leggende. Sintomatico un aneddoto del tempo delle Olimpiadi del 1920 in Belgio: nel momento in cui la banda doveva suonare l'inno nazionale italiano si accorse di non avere lo spartito. Che fare? Si mise a suonare a memoria *'O sole mio*: il pubblico dello stadio applaudì e tutti si misero a cantare i famosi versi della canzone.

'O sole mio  
Che bella cosa na jurnata 'e sole,  
n'aria serena doppo na tempesta!  
Pe' ll'aria fresca pare già na festa  
Che bella cosa na jurnata 'e sole-

Ma n'atu sole  
cchiu' bello, oi ne'.  
'O sole mio  
sta 'nfronate a te!  
'O sole, 'o sole mio  
sta 'nfronate a te,  
sta 'nfronate a te!

...

O sole mio  
Che bella cosa una giornata di sole,  
un'aria serena dopo la tempesta!  
Per l'aria fresca pare già una festa...  
che bella cosa una giornata di sole!

Ma un altro sole  
più bello non c'è  
il sole mio  
sta in fronte a te  
Il sole, il sole mio,  
sta in fronte a te  
sta in fronte a te

...

Da lombardo darò spazio con i miei studenti alla canzone diventata il simbolo di Milano: *Oh mia bela Madunina*. Il titolo si riferisce alla Madonnina dorata, protettrice della città, che si trova sulla guglia più alta del Duomo di Milano. Il suo autore, Giovanni D'Anzi, la compose nel 1934. In quei primi decenni del XX secolo la città continuava ad assorbire forza-lavoro dalle zone rurali di varie regioni della penisola italiana, in particolare dell'Italia meridionale. Poiché a Giovanni D'Anzi veniva spesso richiesto di suonare canzoni della tradizione napoletana o del Sud d'Italia, si racconta che, alla fine, decise di comporre una canzone in dialetto milanese, "quasi per ripicca", per "fare uno scherzo ai napoletani" - racconta il maestro - per vedere le loro facce. La sera del "debutto", al termine del pezzo, partì qualche timido applauso, poi il battimani si fece sempre più forte: lo spirito della canzone era stato compreso e il pezzo aveva conquistato napoletani e romani, quasi *Oh mia bela Madunina* fosse un ponte tra nord e sud d'Italia.

Ecco il testo in dialetto con a lato la traduzione in italiano.

*Oh mia bela Madunina.*

*A diesen la canzon la nass a Napuli  
e francament g'han minga tutti i tort.  
Surriento, Margellina tucc'i popoli  
i avran cantà on milion de volt.  
Mi sperì che se offenderà nissun  
se parlom un cicin anca de num.*

*O mia bela Madunina che te brillet de lontan  
tuta d'oro e piscinina, ti te dominet Milan.  
Sota a ti se viv la vita,  
se sta mai coi man in man.  
Canten tucc "lontan de Napoli se moeur"  
ma po' i vegnen chi a Milan.*

*Ades ghè la canzon de Roma magica,  
de Nina, er Cupolone e Rugantin.  
Se sbaten in del Tever, roba tragica;  
esageren, me par on cicinin.  
Sperem che vegna minga la mania  
de metes a cantà "Milano mia".*

*O mia bela Madunina che te brillet de lontan  
tuta d'oro e piscinina, ti te dominet Milan.  
Sota a ti se viv la vita,  
se sta mai coi man in man.  
Canten tucc "lontan de Napoli se moeur2,  
ma po' i vegnen chi a Milan.*

*Sì, vegnì senza paura,  
numm ve lo songaremm la man.  
Tucc el mond a l'è paes e semm d'accord,  
ma Milan, l'è on gran Milan!*

*Oh mia bella Madonnina.*

Dicono che la canzone nasce a Napoli  
e francamente non hanno tutti i torti.  
Sorrento, Margellina tutti popoli  
l'avranno cantata milioni di volte.  
Io spero che non si offenderà nessuno  
se parliamo un poco anche di noi.

Oh mia bella Madonnina che splendi da lontano  
tutta d'oro e piccolina, tu domini Milano.  
Sotto di te si vive la vita,  
non si sta mai con le mani in mano.  
Cantano tutti "lontano da Napoli si muore"  
ma poi vengono tutti qui a Milano.

Adesso c'è la canzone di Roma magica  
di Nina, er Cupolone e Rugantino  
si buttano nel Tevere, roba tragica;  
esagerano, mi sembra un poco.  
Speriamo che non nasca la moda  
di mettersi a cantare "Milano mia".

Oh mia bella Madonnina che splendi da lontano  
tutta d'oro e piccolina, tu domini Milano.  
Sotto di te si vive la vita,  
non si sta mai con le mani in mano  
Cantano tutti "lontano da Napoli si muore"  
ma poi vengono tutti qui a Milano.

Venite senza paura,  
noi vi tenderemo la mano.  
Tutto il mondo è paese e siamo d'accordo,  
ma Milano, è la grande Milano!

Con *Oh mia bela Madunina* è facile introdurre argomenti quali l'industrializzazione, i movimenti migratori all'interno della penisola, le differenze tra Nord e Sud, la questione meridionale, fino agli sviluppi più recenti con la nascita e il successo politico del partito della Lega Nord.

Facile diventa anche l'aggancio all'attuale situazione catalana che nelle classi di studenti spagnoli scatena sempre accesi dibattiti.

Una curiosità dal punto di vista linguistico che evidenzerei agli studenti: il testo di *Oh mia bela Madunina* presenta un milanese molto approssimativo, come dimostrano gli italianismi "brillet" e "dominet", inesistenti nel vero dialetto milanese.



Nella fase finale del percorso si potranno utilizzare testi interamente in dialetto di cantautori della tradizione popolare o di gruppi che si connotano per un'attività canora totalmente in dialetto, come i veneziani Pitura Freska, i pavesi Fiò dla Nebia, i piemontesi Mau Mau, i napoletani Almamegretta e 99 Posse o i salentini Sud Sound System.



Fig. 2.8 Canzoni tradizionali milanesi

Rimanendo in ambito lombardo, tra le canzoni popolari *E mi la dònna bionda* è tra le più note del repertorio tradizionale d'osteria di cui rispecchia appieno la natura.

*E mi la dònna bionda*

*E mi la dònna bionda la voeuri nò  
e mi la dònna bionda la voeuri nò  
tucc i omen ghe fann la ronda  
e mi la dònna bionda e mi la donna bionda  
tucc i omen ghe fann la ronda  
e mi la dònna bionda la voeuri nò.  
...*

*E mi la dònna smòrta la voeuri sì  
e mi la dònna smòrta la voeuri sì  
dònna smòrta dònna fòrta  
e mi la dònna smòrta e mi la dònna smòrta  
dònna smòrta dònna fòrta  
e mi la dònna smòrta la voeuri sì.  
...*

Ed io la donna bionda

Ed io la donna bionda non la voglio  
Ed io la donna bionda non la voglio  
Tutti gli uomini ci girano attorno  
Ed io la donna bionda ed io la donna bionda  
Tutti gli uomini ci girano attorno  
Ed io la donna bionda non la voglio  
...

Ed io la donna pallida sì che la voglio  
Ed io la donna pallida sì che la voglio  
La donna pallida è la donna forte  
Ed io la donna pallida ed io la donna pallida  
La donna pallida è la donna forte  
Ed io la donna pallida sì che la voglio  
...

Esistono diverse versioni - più o meno piccanti - della canzone che si presta, anche con studenti alle prime armi, per un lavoro sugli aggettivi in italiano, confrontati poi con gli aggettivi della versione dialettale previamente evidenziati dall'insegnante:

“pallida – smorta”, “bionda – bionda”, “nera – nera”, “piccola – piccola”, “forte – forta”, “grande – granda”.

Con una classe di livello più avanzato sono, invece, possibili riflessioni in plenum o ricerche di tipo sociale e storico sul repertorio d’osteria e su come venivano trattati, in questi luoghi un tempo popolari, certi argomenti ricorrenti, primo fra tutti quello della donna. A questo proposito, si può proporre un altro classico delle canzoni popolari lombarde: *La bella la va al fosso*.

*La bella la va al fosso.*

*La bella la va al fosso  
ravanei remolaz barbabetol’ e spinaz  
tre palanche al mazz  
la bella la va al fosso  
al fosso a resentar  
e al fosso a resentar. [...]  
...*

La bella va al fosso.

La bella va al fosso,  
ravanelli, rape, barbabetole e spinaci,  
tre soldi al mazzo,  
la bella va al fosso  
al fosso a risciacquare (i panni)  
e al fosso a risciacquare (i panni). [...]  
...

In dialetto milanese, ma canzone di cantautore celebre, è *La balilla* di Giorgio Gaber. Contenuto del testo e musica permettono una lezione “leggera” che faccia ridere, ma anche pensare. E per “mettersi in clima” proporrei ai miei studenti il video su YouTube “Giorgio Gaber & Maria Monti” (<https://www.youtube.com/watch?v=2RzoGvlgRBk>) dove la postura e il volto dei due cantanti bene esprimono “il melodramma” della balilla.



Fig. 2.9 *La Balilla* cantata da Gaber e Monti

La canzone (1963) canta i pericoli del consumismo e la fame della fine degli anni Cinquanta, raccontando come i membri di una famiglia molto allargata, e parecchio affamata, si divorano pezzi di una mitica automobile.

Gioverà a memorizzare e interiorizzare il testo la visione dei video de *La balilla* interpretata da altri gruppi musicali e cantautori (I Gufi; Gli Stramilano; Enzo Jannacci; Nanni Svampa; Alvaro Amici per citarne alcuni). In seguito, studenti con buone capacità critiche, senso dell'umorismo e livello linguistico avanzato potranno cimentarsi in una versione personale e/o interpretazione della canzone, eventualmente anche mediante vignette e schizzi, per chi ha capacità grafiche.



**Mi g'avevi una bella Balilla,  
fuderata de pel d'anguila;  
ve cunti la storia de come l'e' andata,  
in tri minut me l'han dislenguata**  
....  
Passa un fiulin, bel, ma senza i dentin  
el me disvida tutt i lampadin;  
El me fradellastr quel mala' de dabiet,  
el fa finta de nient e me mangia el magnete;  
.....  
Ma te disi mi' l'è roba de mat,  
me par 'na Balilla de ciculatt.  
A vu in questura per denuncia' i dann,  
quan turni in dre' ghe' pu' i pedan.  
.....  
Peu me ne cumbinen de tuti i culur,  
a trovi pu' nanca un toc de mutur,  
una bruta facia de delinquent,  
el me mangia el tubo de scapament.  
....

Fig. 2.10 Brani del testo in dialetto e grafica di *La Balilla*

Solo con studenti di livello avanzato affronterei i testi in dialetto genovese di De André (ha composto anche canzoni in gallurese, *Zirichiltaghja* e *Monti di Mola*, e in napoletano, *Don Raffaè*) e ne sceglierei due in cui l'uso del dialetto è motivato dallo stesso cantautore: *Crêuza de mä* e *Sidun*.

Dichiara De André a proposito di *Crêuza de mä*: "Ho usato la lingua del mare, un esperanto dove le parole hanno il ritmo della voga, del marinaio che tira le reti e spinge sui remi. Mi piacerebbe che *Crêuza* fosse il veicolo per far penetrare agli occhi dei genovesi (e non solo nei loro) suoni etnici che appartengono alla loro cultura." (<https://www.criticaletteraria.org/2012/11/pillole-di-autore-poesie-dal-mare-il.html>)

E di *Sidun* bombardata dagli israeliani, il cantautore dice:

Sidone è la città libanese che ci ha regalato oltre all'uso delle lettere dell'alfabeto anche l'invenzione del vetro. Me la sono immaginata, dopo l'attacco subito dalle truppe del generale Sharon del 1982, come un uomo arabo di mezz'età, sporco, disperato, sicuramente povero, che tiene in braccio il proprio figlio macinato dai cingoli di un carro armato. Un grumo di sangue, orecchie e denti di latte, ancora poco prima labbra grosse al sole, tumore dolce e benigno di sua madre, forse sua unica e insostenibile ricchezza. La piccola morte, a cui accenno nel finale di questo canto, non va semplicisticamente confusa con la morte di un bambino piccolo. Bensì va metaforicamente intesa come la fine civile e culturale di un piccolo paese: il Libano, la Fenicia, che nella sua discrezione è stata forse la più grande nutrice della civiltà mediterranea. (De André, n. d.: 1)

Evidenti sono le possibilità di sviluppo di tematiche storiche e socioculturali tramite produzioni scritte e orali che, dopo un adeguato lavoro di contestualizzazione e preparazione, possiamo richiedere agli studenti partendo da queste due canzoni in dialetto.

Nel presente capitolo ho cercato di dimostrare come le canzoni in dialetto siano un buono strumento didattico se utilizzate secondo un criterio di gradualità. Voglio completare con un'attività da proporre a studenti ancora poco esperti. *Bocca di rosa*, la canzone di cui voglio parlare, è stata composta da De André in lingua italiana, ma ha la particolarità di essere stata tradotta in siciliano e in napoletano rendendo così possibile la comparazione delle tre "lingue". Troviamo la triplice versione nel file 221 di Matdid, il sito della Scuola d'italiano di Roma. Trascrivo, per ragioni di spazio, solo l'inizio:

Inizio del testo in italiano:	Inizio del testo in siciliano, di Mario Incudine:	Inizio del testo in napoletano, di Vincenzo Salemme:
<p>La chiamavano Bocca di Rosa metteva l'amore, metteva l'amore, la chiamavano Bocca di Rosa metteva l'amore sopra ogni cosa. Appena è scesa alla stazione del paesino di Sant'Ilario tutti si accorsero con uno sguardo che non si trattava di un missionario. C'è chi l'amore lo fa per noia chi se lo sceglie per professione, Bocca di Rosa né l'uno né l'altro: lei lo faceva per passione.</p>	<p>Era chiamata vuccuzza di ciuri faceva l'amuri, faceva l'amuri e lu faceva di tutti i maneri di 'ncapu, di sutta, davanti e darrerri. Quannu scinniu a la stazioni Di un paesiddu cca vicinu Si n'addunarunu vecchi e carusi Ca ugn'era un monicu ne un parrinu C'e cu lu fa picchè cci siddia C'e cu 'nveci si cci ni preja Vuccuzza di ciuri ne l'unu ne l'autru Ppi didda l'amuri è na puisia.</p>	<p>Tutti me chiammano bocca di rosa sentite che musso, che schiocche addirose tutti me chiammano bocca di rosa pe' mme l'ammore è 'a primma cosa. Quanno scennette dint' 'a piazza di un paesino vicino Avellino subito 'a voce currette sicura: " 'nunn'è 'na monaca 'e clausura!" Ce sta chia ammore 'o ffa 'pe' 'nziria e chi 'o 'ffà pe' professione bocca di rosa né l'uno né l'altro "o ffaccio sulo pe' divozione".</p>

A studenti di livello C1/C2, dopo la fase di contestualizzazione, motivazione e messa in comune delle conoscenze pregresse, prima dell'ascolto presente, in ordine sparso, le sequenze - rappresentate tramite frasi o vignette - che raccontano la storia cantata da De André. Divisi gli studenti in piccoli gruppi, chiedo di ordinarle, e di affidarle a un portavoce perché racconti la storia al resto della classe.

Dopo gli ascolti si prosegue con un lavoro su lessico e definizioni, presentando al gruppo-classe, in una tabella, a destra le parole e a sinistra le definizioni e chiedendo di abbinarle correttamente.

Non deve mancare l'esercizio di produzione scritta per esempio un SMS in rima oppure, nel caso gli studenti lo trovassero troppo difficile, una mail non in rima a un amico o a un'amica, che inizia con: "A causa della mia professione...".

Per meglio fissare testo e contenuto propongo infine un divertente esercizio a fumetti, preso dal file 221 "Bocca di Rosa" di Matdid (<http://www.scudit.net/mdindice.htm>), in cui gli studenti devono inserire i dialoghi.



Fig. 2.11 Esercizio a fumetti con *Bocca di Rosa*

Sarà al termine delle esercitazioni che leggeremo le versioni in napoletano e in siciliano per un confronto con l'originale in lingua italiana e sarà interessante ascoltare e condividere le osservazioni che nasceranno, rispondere a domande che chiedono di verificare la correttezza della comprensione, discutere su interpretazioni e analogie suggerite dal testo.

## 2.8 Conclusione

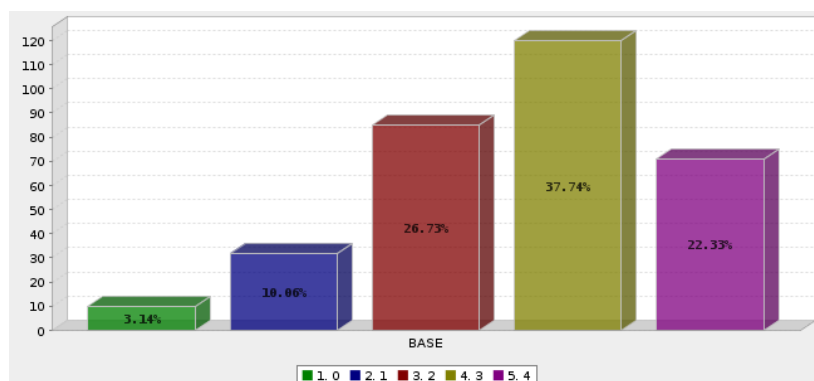
Come anticipato nell'introduzione, ho condotto un'inchiesta, nella Regione autonoma di Murcia, tra gli studenti di italiano come LS di SIDI, Facoltà e Escuela Oficial de Idiomas (EOI), su strumenti didattici complementari al manuale come spot pubblicitari, spezzoni di film e canzoni.

Per raccogliere l'informazione necessaria, sono stati utilizzati due strumenti di rilevazione: interviste individuali faccia a faccia allo scopo di approfondire gli aspetti qualitativi e, per gli aspetti quantitativi, un questionario standardizzato con modalità di risposta esclusive l'una dell'altra, organizzate in una scala verbale a chiusura di tipo Likert.

Nel questionario vengono presentate agli intervistati cinque alternative che vanno da 0 a 4, valori numerici corrispondenti a risposte a parziale autonomia semantica: "nessuna" (utilità/difficoltà) a 0, "minima" a 1, "qualche" a 2, "media" a 3 e "massima" a 4.

Dall'analisi dei dati ottenuti risulta che la maggior parte degli studenti considera la canzone come un utile strumento di apprendimento.

**Grafico 2.1 Q8. Canzoni (SIDI e Facoltà)<sup>22</sup>**



**Tabella 2.1 Q8. Canzoni (SIDI e Facoltà)**

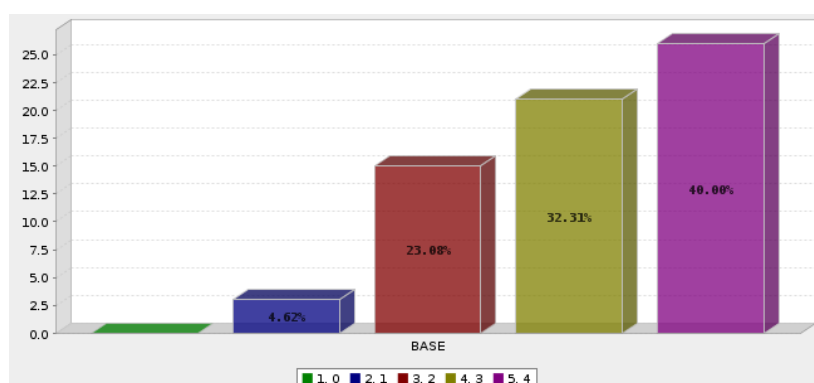
	Risposta	N° unità	Percentuale
1.	0	10	3,14%
2.	1	32	10,06%
3.	2	85	26,73%
4.	3	120	37,74%
5.	4	71	22,33%
	Totale	318	100,00%

Il punteggio assegnato alla canzone come strumento didattico dagli studenti di SIDI e Facoltà è abbastanza alto, 3,7 su 5,0. Il 60,07% degli studenti la considera di utilità media o massima e solo il 3,14% non la ritiene utile.

Vediamo ora invece la valutazione realizzata dagli studenti delle EOI.

<sup>22</sup> Tutti i grafici e le tabelle che verranno utilizzati in questo lavoro (tranne poche eccezioni di elaborazione propria che saranno segnalate) sono stati generati dal software QuestionPro (<https://www.questionpro.com/es/>) come conseguenza dei dati che ho rilevato tramite questionari e posteriormente caricato nel programma.

**Grafico 2.2 Q8. Canzoni (EOI)**



**Tabella 2.2 Q8. Canzoni (EOI)**

	Risposta	N° unità	Percentuale
1.	0	0	0,00%
2.	1	3	4,62%
3.	2	15	23,08%
4.	3	21	32,31%
5.	4	26	40,00%
	Totale	65	100,00%

È evidente che il giudizio espresso dagli studenti delle EOI è ancora più positivo di quello degli studenti del SIDI e della Facoltà. Il voto medio è 4,1 su 5,0 con addirittura il 72,31% che ritiene le canzoni di utilità massima (40%) o media (32,31%).

Nessuno degli studenti intervistati le giudica di utilità nulla per l'apprendimento dell'italiano. Sarebbe dunque un peccato non sfruttare questa evidente propensione dei discenti all'apprendimento tramite le canzoni.

La canzone non solo viene recepita molto positivamente dagli studenti, ma permette anche di realizzare un'ampia gamma di attività sia in classe sia a casa, con lavori individuali o in piccoli gruppi: attività di motivazione all'ascolto, di comprensione, di riflessione grammaticale, di fissazione, rinforzo e reimpiego, di produzione orale e scritta libera e guidata. Può anche essere lo spunto iniziale per la realizzazione di un progetto di gruppo, rinforzando l'apprendimento collaborativo e il senso di appartenenza al gruppo-classe. Con studenti di livello avanzato, possiamo addirittura utilizzare testi parzialmente o interamente dialettali, di solito con la traduzione a fronte.



Marzio Angiolani, nel suo articolo “La canzone d’autore e la scuola”, cita Mario Sgalambro<sup>23</sup>: “Il cantante deve convincere delle sue tesi. Contrariamente al filosofo, però, lui può farlo senza argomenti” (Angiolani, 2009: 46). La canzone, insomma, di solito coinvolge emotivamente, risveglia ricordi e, in generale, piace agli studenti e questo facilita molto le attività didattiche. Nello stesso articolo Angiolani propugna la necessità dell’inserimento della canzone in pianta stabile all’interno delle programmazioni didattiche. Condivido appieno questa opinione, e sono fermamente persuaso del grande apporto formativo che la canzone può dare all’interno dei percorsi didattici. Purtroppo però, anche se grazie ai progressi tecnologici le canzoni sono generalmente di facile accesso e fruizione, spesso vengono utilizzate solo sporadicamente, tra un’unità d’apprendimento e l’altra, come mero momento di pausa, di disimpegno dalle attività linguistiche considerate più “serie”; oppure come testo scritto, senza musica, senza ascolto (Angiolani, 2009: 50), o addirittura titolo per un componimento. Sono d’accordo sul fatto che il testo o il titolo di una canzone possano essere utilizzati come stimolo per produzioni scritte ed orali, ma a condizione di mettere prima a disposizione dello studente l’opera vera e propria, attraverso l’ascolto, perché la canzone è testo concepito proprio per essere ascoltato e non bisogna snaturarlo.

È consigliabile inoltre non usarla solo come materiale di ascolto per esercitare la comprensione, ma anche come materiale audiovisivo, ad esempio attraverso i videoclip che tanto amano i nostri studenti. In questo modo l’approccio alla lingua è globale, la si affronta come sistema organico, considerando non solo gli aspetti morfologici, sintattici e lessicali, ma anche quelli pragmatici, socioculturali e interculturali, realizzando percorsi didattici multisensoriali in cui attiviamo ogni volta un canale e un tipo di attenzione diversa: quella uditiva, quella visuale e quella dinamico-spaziale, andando a stimolare tutti i diversi stili di apprendimento.

Ritengo, quindi, che sia dovere dei docenti propugnare il corretto e pieno utilizzo della canzone come strumento didattico che, inoltre, può essere propedeutico

---

<sup>23</sup> Sgalambro, M. (1997). *Teoria della canzone*, Milano, Bompiani: 22.

alla poesia e alla letteratura, come ho già accennato in precedenza. È importante cercare di sfruttarne le grandi potenzialità, la capacità che dimostra di accomunare gruppi eterogenei sia dal punto di vista sociale che culturale, così come il fatto che aumenta la motivazione degli apprendenti, il che si traduce in una maggiore e migliore partecipazione in classe.

La canzone è al contempo testo scritto ed orale, che si può ascoltare, leggere e cantare, veicolo e manifestazione della lingua e cultura italiane, materiale autentico prodotto da parlanti nativi per parlanti nativi, e non testo confezionato ad uso e consumo specifico di apprendenti di L2 o LS. Può essere anche prezioso documento storico, interessante finestra sul periodo socioculturale a cui appartiene, riflesso delle varietà diacroniche, diastratiche, diatopiche, diafasiche e diamesiche della nostra lingua.

L'insegnante ha anche il compito di guidare i discenti in una riflessione sugli elementi culturali presenti nella canzone, di aiutarli a vedere oltre le apparenze e di stimolare i loro collegamenti con altri aspetti connessi, affinché il loro apprendimento della lingua italiana non sia meramente strumentale, ma anche formativo. Inoltre, la musica che accompagna le parole è un linguaggio universale e i temi di cui trattano le canzoni sono spesso comuni a tutte le culture. Nei casi in cui non lo sono, permettono comunque un interessante confronto interculturale.

La musica lascia di solito una traccia profonda nella memoria e le parole ad essa associate rimangono più facilmente impresse. In generale la canzone facilita, grazie a rime, ritmo e melodia la memorizzazione di vocaboli, collocazioni, frasi idiomatiche ed anche strutture grammaticali. Le performance di gruppo tipo karaoke, aiutano anche i più timidi a "lanciarsi", a superare l'imbarazzo di pronunciare l'italiano di fronte ad altri. Da non sottovalutare è anche il fatto che il "bel canto" è uno degli aspetti più positivi dell'immagine dell'Italia all'estero. Di solito, gli studenti, indipendentemente dall'età e dal livello di competenza della lingua, sono entusiasti quando si propone loro di lavorare con una canzone, a cui possiamo abbinare attività che implicano oltretutto straordinarie possibilità di interazione.

Non bisogna dimenticare che spesso le canzoni italiane forniscono il perfetto "perno" intorno al quale è possibile articolare tutta una serie di manifestazioni artistiche e culturali relazionate, come ad esempio la poesia, favola, romanzo o

fumetto a cui si ispira, il film di cui è stata colonna sonora, la pubblicità nella quale è stata usata, ecc .

Per finire, sappiamo che la canzone rappresenta un piacevole “stacco” e conosciamo bene l’importanza di attività ludiformi come gare a coppie o a squadre, karaoke, ecc., per favorire la motivazione e l’apprendimento degli studenti. Introducendo una variazione che interrompe la routine del percorso di apprendimento offriamo una motivazione non solo utilitaristica, ma anche estetica, prodotta dal puro godimento della canzone, oltre a generare quella sensazione di soddisfazione che lo studente prova quando riesce a fruire di un brano musicale il cui testo è in una lingua che non è la sua L1. Insomma, se ci si trovasse al famoso congresso di dotti, medici e sapienti di Bennato, forse, si potrebbe dire che si è trovato un rimedio per il giovane in questione.



## CAPITOLO 3

### LA PUBBLICITÀ COME STRUMENTO DIDATTICO

Il secondo strumento di supporto al manuale di cui voglio mostrare la validità didattica nell'apprendimento della lingua italiana è la pubblicità. Descriverò brevemente come la pubblicità abbia assunto gradualmente un'importanza sempre maggiore nella nostra società e come viene proposta oggi nei mezzi di comunicazione.

Passerò poi a presentare ed analizzare materiali pubblicitari didattizzati, alcuni tratti da manuali e da libri di supporto, altri di produzione propria creati a partire da materiali autentici, per riflettere sul modo in cui un professore di italiano come lingua straniera o lingua seconda possa trasformare correttamente la pubblicità, da strumento persuasivo nei confronti del potenziale acquirente, in utilissimo strumento didattico fruibile in classe.

Alla fine riferirò sui dati rilevati con le interviste e i questionari ad esperti e studenti di italiano come LS di SIDI, Facoltà ed EOI della regione autonoma murciana sulla validità degli annunci pubblicitari come strumenti didattici complementari al manuale.

#### **3.1 La pubblicità ai giorni nostri**

È innegabile che i mezzi di comunicazione di massa, le ICT e l'infittirsi della rete telematica abbiano contribuito ad unificare il linguaggio e a cambiare le nostre abitudini, arrivando addirittura a soddisfare funzioni culturali, a forgiare nuove esigenze e relazioni sociali e ad assumere molte delle funzioni espletate precedentemente da istituzioni come la scuola, la famiglia, la Chiesa e i partiti politici in passato depositari quasi esclusivi della conoscenza e del compito di costruire senso di appartenenza alla comunità.

Oggi il pubblicitario può contare non solo sulla sua intelligenza ma anche sull'intelligenza artificiale. L'industria della pubblicità già da tempo utilizza i *big data*<sup>24</sup> e il *machine learning*<sup>25</sup> per analizzare i grandi silos di informazioni che vengono raccolte sui consumatori. I creativi lavoreranno dunque sempre di più con i *data scientist*<sup>26</sup> e questo è il tipo di integrazione che si imporrà nel futuro. Secondo la società di ricerche Juniper, entro il 2022 il 75% della pubblicità digitale userà l'intelligenza artificiale per ottenere i migliori risultati. Si tratterà dunque di un tipo di comunicazione guidata dai dati - *data driven communication* - per cui serviranno comunque sì i *data scientist*, ma anche chi si occupa dei contenuti, i creativi.

Spiega Roberto Binaghi, presidente e amministratore delegato di Mindshare Italia che fa parte dell'omonima agenzia media multinazionale: "Non penso che arriveremo alla pubblicità uno a uno, personalizzata, ma con l'intelligenza artificiale troveremo più spunti e occasioni d'uso". Per il manager "le piattaforme creative potranno moltiplicare le declinazioni della campagne sulla base dei dati". (<https://www.wired.it/economia/business/2017/11/24/intelligenza-artificiale-pubblicita/>)<sup>27</sup>. È la strategia adottata dalla banca Bnl con il lancio di Hello World, magazine del suo servizio online Hello Bank, con la realizzazione di video diversi in base a parole chiave emerse analizzando l'utenza di altri video: un appassionato di musica, ad esempio, riceve un video con un'offerta bancaria differente da chi è amante degli sport ad alto rischio.

---

<sup>24</sup> Ingente volume di dati digitali che possono essere rapidamente processati da banche dati centralizzate, alla ricerca di pattern ricorrenti, nuove correlazioni, ecc. al fine di ottenere informazioni che permettano di implementare migliori decisioni.

<sup>25</sup> Si basa su un metodo di analisi dei dati e di apprendimento automatico in cui i programmi imparano da esempi e da un insieme di dati e fanno delle predizioni su questi basate.

<sup>26</sup> Esperti in grado di analizzare ed interpretare grandi quantità di dati.

<sup>27</sup> Particolarmente interessante l'articolo indicato nel link sopra, "I creativi non bastano più...", da cui sono tratte le citazioni di Binaghi, pubblicato da Luca Zorloni il 24 novembre 2017 su *Wired.it*, nel quale l'autore illustra come la pubblicità investa sempre di più in intelligenza artificiale per valorizzare gli investimenti.

Se l'avvento di internet ha portato dunque un fortissimo scossone nell'ambito dei media e una sempre maggiore polverizzazione delle diverse tipologie di pubblicità, che ci si occupi di pubblicità ambient<sup>28</sup>, digital<sup>29</sup>, pubblicità radio, stampa, TV o Out Of Home<sup>30</sup>, restano comunque cinque le regole "sempreverdi" che caratterizzano la pubblicità di maggior successo: fatti notare, fatti ricordare, ricordati di lavorare per te stesso, presentati e falli emozionare.

I tempi di Carosello - quelli in cui per intenderci, gli italiani in pieno boom economico si raccoglievano davanti alla TV con tutta la famiglia ad aspettare la pubblicità - sono ormai un ricordo della preistoria dell'advertising e la sfida dei brand è sempre più quella di combattere il sovraffollamento pubblicitario e guadagnarsi "un posto al sole" nello spazio mentale dei consumatori. Il primo e più importante compito di ogni pubblicità, quindi, è farsi notare e catturare l'attenzione tra la marea di stimoli con cui veniamo bombardati ogni giorno. L'attenzione va però anche mantenuta: tenere alto il livello di ingaggio è una sfida affatto banale in un momento, come oggi, in cui l'attenzione umana si sta sempre più affievolendo.

Ma è anche ciò di cui ha bisogno il nostro studente ed è questo uno dei punti forti per l'utilizzo della pubblicità in didattica: approfittare della sua capacità di incuriosire, colpire, farsi ricordare. Altri punti forti sono la brevità del tempo per cui è necessario che l'apprendente mantenga l'attenzione, la varietà e la dinamicità del suo linguaggio.

---

<sup>28</sup> È una forma di pubblicità che, per farsi notare, utilizza, invece dei tradizionali mezzi pubblicitari, ambienti come strade, piazze, negozi, cabine telefoniche, ecc. Sono luoghi che i pubblicitari ritengono che verranno frequentati da fasce di target particolarmente sensibili al messaggio proposto e potenzialmente molto ricettive in quanto colte di sorpresa, in un momento in cui non si aspettano di ricevere un input pubblicitario.

<sup>29</sup> È la pubblicità che viene veicolata attraverso canali di comunicazione digitale, su portali, siti web, social network, blog, motori di ricerca, ecc.

<sup>30</sup> Si riferisce a mezzi pubblicitari la cui fruizione avviene al di fuori dell'ambiente domestico, tramite manifesti, cartelloni, insegne luminose, decorazioni sui mezzi pubblici, ecc. Anche in questo caso lo scopo è quello di raggiungere i potenziali acquirenti in un momento in cui sono più vulnerabili, maggiormente ricettivi rispetto all'input proposto con i mezzi tradizionali in casa (TV, radio, internet, giornali, riviste, ecc.), in quanto non si aspettano il messaggio pubblicitario.

### 3.2 Quali sono le caratteristiche del linguaggio della pubblicità funzionali alla didattica di apprendimento delle lingue?

Il testo pubblicitario si presta infatti ad essere utilizzato in ambito glottodidattico sia sfruttandone la complessa struttura comunicativa, nella quale si intrecciano il linguaggio verbale (anche nei suoi aspetti prosodici e sovrasegmentali oltre che morfo-sintattici e semantico-lessicali), il linguaggio iconico, i linguaggi non verbali (cinesici, prossemici ecc.) e gli aspetti culturali ed interculturali che il testo pubblicitario trasmette. (Balboni, Cinque, 2010: 113)

Oggi onnipresente sia nei media tradizionali che in rete, la pubblicità, almeno a grandi linee, si caratterizza come pubblicità commerciale volta a reclamizzare un prodotto di mercato, pubblicità sociale, che promuove obiettivi socialmente rilevanti, *advocacy advertising*, che mira a creare un consenso relativo a tematiche su cui esiste una divergenza di opinioni, pubblicità pubblica, utilizzata dallo Stato o dalla pubblica amministrazione per informare i cittadini, e propaganda politica che promuove un partito o un'idea politica<sup>31</sup>.

Anche il linguaggio della pubblicità come altri linguaggi usati fra specialisti di settore è una vera e propria microlingua incisiva e sintetica che usa tecnicismi e pseudotecnicismi che danno al destinatario la sensazione di ascoltare un messaggio informativo, referenziale, e gli infondono quindi maggior fiducia verso il prodotto.

Usa forme interrogative contratte (“Macchie difficili?”), paratassi piuttosto che ipotassi, domande retoriche (“Quanti soldi butti via con il tuo conto corrente attuale? Con ...Bank invece...”), neologismi, modi di dire, strutture sintattiche e figure retoriche che entrano nella lingua comune o che, viceversa, la pubblicità prende in prestito dal parlato quotidiano in un flusso costante di scambi.

Costruita per mantenere viva l'attenzione, sbalordire, impressionare, persuadere e fidelizzare il potenziale consumatore, la pubblicità, soprattutto negli ultimi anni, ha curato molto l'aspetto estetico rendendo spesso subliminale il messaggio commerciale, caratteristica particolarmente evidente quando gli spot pubblicitari sono prodotti da registi cinematografici o di videoclip musicali.

---

<sup>31</sup> Spiegazione sui diversi tipi di pubblicità tratta e adattata da Wikipedia (<https://it.wikipedia.org/wiki/Pubblicit%C3%A0>), privilegiando una classificazione che si basa sulla considerazione del suo fine ultimo (se a scopo di lucro o no), piuttosto che sul tipo di medium che la veicola o il target a cui è destinata.



Spesso vero e proprio laboratorio linguistico, la pubblicità produce parole nuove costruite con prefissi e suffissi, parole macedonia in cui si fondono la parte iniziale di una parola con un'altra, "videofonino", "apericena", "intellighiotti" - riferito a bambini intelligenti e golosi di una certa cioccolata -, e trasformazioni volutamente erranee di parole: "buonezza", "scioglievolezza", "risparmiosa", "scattosa", "inzupposo". Frequente è l'utilizzo di parole o lettere tratte dalle lingue classiche, il greco per esempio, per dare un'apparenza più "elevata" come "Alfa" o "Delta" per modelli d'automobile. I linguaggi scientifici sono usati spesso col fine di suscitare maggior fiducia nel prodotto, basti ricordare "cl clinicamente testato" e "lactobacillus bifidus".

Nazionalità e lingue vengono spesso associate a concetti e caratteristiche: la lingua inglese è usata frequentemente per pubblicizzare prodotti che hanno a che vedere con la scienza e la tecnologia, quella francese per prodotti raffinati e di moda e quella spagnola quando si vuole mettere in risalto la focusità e la passione latina.

La nazionalità tedesca è invece spesso usata per suggerire capacità di organizzazione e affidabilità, alta ingegneria, ma anche bello ed elegante come nel caso di Claudia Schiffer *testimonial* per la casa automobilistica Opel (<https://www.youtube.com/watch?v=lwE2rfolUE4>; <https://www.youtube.com/watch?v=cIXvynXOMEk>).

Quindi, non solo le classiche, ma anche le lingue straniere moderne vengono usate sempre più spesso con pseudoanglicismi come "autostop", "beauty farm", con forestierismi ibridi sul modello di whatsAppare, photoshoppare e gengle (per genitori single) e con forestierismi integrali come spoiler e whitewashing (cercare di trasformare in buona una notizia negativa). E sempre più comuni stanno diventando anche i messaggi pubblicitari scritti, "Do you speak Micra?" per la Nissan Micra nel 2003 o recitati integralmente in francese o in inglese senza sottotitoli, vedi il profumo di Calvin Klein ([http://www.youtube.com/watch?v=7l\\_CyeNhUUU](http://www.youtube.com/watch?v=7l_CyeNhUUU)), o con i sottotitoli come nell'annuncio televisivo dell'X3 di BMW (<https://www.youtube.com/watch?v=GAKkhX7iggw>) in cui la voce di Bruce Lee non è stata doppiata. Ci sono pubblicità in cui francese ed inglese vengono addirittura combinati: "Very irrésistible Givenchy. Le nouveau parfum pour homme. Very intense, very elegant, very you". Nelle pubblicità italiane sono state usate le parole spagnole "caliente", "movida", "vigilantes" ormai

comprese da tutti gli italiani, e sono stati inseriti pseudoispanismi: “cucador”, “espadrillas” e “trombador”.

In aumento l'uso dell'italiano regionale e del dialetto soprattutto per favorire la localizzazione geografica di un prodotto e per suggerire una maggior genuinità dello stesso come nel caso della salsa di pomodoro “pummarola”, della pizzeria napoletana che promette di farci sentire “N goppa o Vesuvio” o dell'industriale veneto, “Rana”, ben noto anche in Spagna, leader nei mercati della pasta fresca pubblicizzati con un lieve accento regionale.

Caratteristiche morfosintattiche dei messaggi pubblicitari sono l'uso dell'articolo con funzione enfatica, per convincere che il prodotto reclamizzato è l'unico che valga la pena di comprare (“la” birra italiana e non una qualsiasi delle birre italiane), ma anche la sua omissione, “Dove c'è Barilla c'è casa”, per rendere l'*headline* più conciso e di effetto. Frequenti l'eliminazione di preposizioni e congiunzioni in sintagmi nominali giustappositivi e l'uso dei possessivi per enfatizzare il legame tra il prodotto e il consumatore: “Chiamami Peroni, sarò la tua birra”. Tipico l'uso dei pronomi personali, soprattutto del tu, per solleticare l'egocentrismo del consumatore: “Il gusto di farlo per te” spot di Quattro salti in padella del 2008, e “Se ti piace Jack Daniel's mandaci due righe. Ci piacerebbe conoscerti” spot della nota marca di whisky del 2004.

Comune l'utilizzo di superlativi “Altissima. Purissima. Levissima” spot della nota acqua minerale, di criptocomparativi, cioè comparativi privi del secondo termine di paragone “... è meglio, è più potente”, e di superlativi abnormi, “Insalatissime Riomare!”. Numerosi i casi di aggettivo usato con funzione avverbiale, sempre più frequente nella lingua parlata contemporanea e ripreso dalla pubblicità negli slogan “Vesti giovane!”, “Vola più facile!”, “Compra sicuro!”, “Bevi facile!”.

La morfosintassi pubblicitaria usa spesso costrutti verbo o sostantivo più nome proprio come “Vestite Marzotto” ed “Eleganza Armani”, raddoppiamenti per un effetto superlativo come in “Un caffè caffè” e “Un bianco bianco”, e alterati e composti come “lanagiovani”, “maxicono” e “vitasnella”.

Non mancano gli errori ortografici intenzionali come “Frrrredddississimo!!”, numerose le deviazioni dalle regole morfologiche, semantiche e lessicali, molto usate anche le strutture tema-rema: “Nutella che mondo sarebbe senza”.

Comuni le figure retoriche come la sineddoche “Gillette, la grande innamorata della vostra pelle (dove pelle sta per tutto il viso; Gillette, rasoi) le apocopi “Pomì”, le forme ellittiche “Sanbittèr”, i chiasmi “Uno per tutti / tutti per uno”, le ripetizioni e le antitesi “Più lo butti giù e più ti tira su”, le diafore “Non ci vuole un pennello grande ma un grande pennello”, ripetizioni alla fine di versi o frasi per formare epistrofi “Avvicinarsi conta, tutto conta”, iperboli “Impera ovunque quale rimedio sovrano contro le malattie da raffreddamento”(pubblicità dell’aspirina).

Ricorrenti le sinestessie “Gusto pulito”, le onomatopee (“Brrr ... Brancamenta”), le metafore, i doppi sensi e gli ossimori come “Un caldo inverno” delle linee aeree Singapore Airlines. Per l’uso degli ossimori, sono da menzionare le parole macedonia ossimoriche della campagna 2003 della Nissan Micra “semplogica” (semplice e tecnologica), “sigile” (sicura ed agile) e “modtro” (moderna e retrò) ecc.

Abbondano gli usi di parole con suoni simili ma distanti nel significato, per formare paronomasie “Fiesta ti tenta tre volte tanto”, “La birra che berrei”, le allitterazioni “Arte, armonie, atmosfere”, le rime “Ava come lava”, i giochi di parole e deformazione di frasi e parole.

Frequenti le riformulazioni di proverbi e le deformazioni di titoli, frasi fatte, o citazioni famose “non avrai altro jeans all’infuori di me”. Anche la sillabazione viene a volte reinventata, così come l’uso delle maiuscole e delle minuscole. Possiamo trovare disegni o numeri invece di parole all’interno di una frase, un cuore in sostituzione di “amore” o “amo”, il numero otto in parole che finiscono in “-otto”, come “Chin8” per la nota bevanda italiana dolce-amara. E mi fermo qui consapevole di non aver citato tutto<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Particolarmente interessanti a proposito delle caratteristiche del linguaggio pubblicitario gli articoli online di Fabio Rossi (2009) “Emozioni e retorica in vendita: il linguaggio pubblicitario” ([http://www.treccani.it/enciclopedia/emozioni-e-retorica-in-vendita-il-linguaggio-pubblicitario\\_%28XXI-Secolo%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/emozioni-e-retorica-in-vendita-il-linguaggio-pubblicitario_%28XXI-Secolo%29/)) e (2011) “Pubblicità e lingua” ([http://www.treccani.it/enciclopedia/pubblicita-e-lingua\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/pubblicita-e-lingua_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)) in *Treccani Enciclopedia dell'italiano*, così come il libro di Arcangeli (2008) *Il linguaggio pubblicitario*.

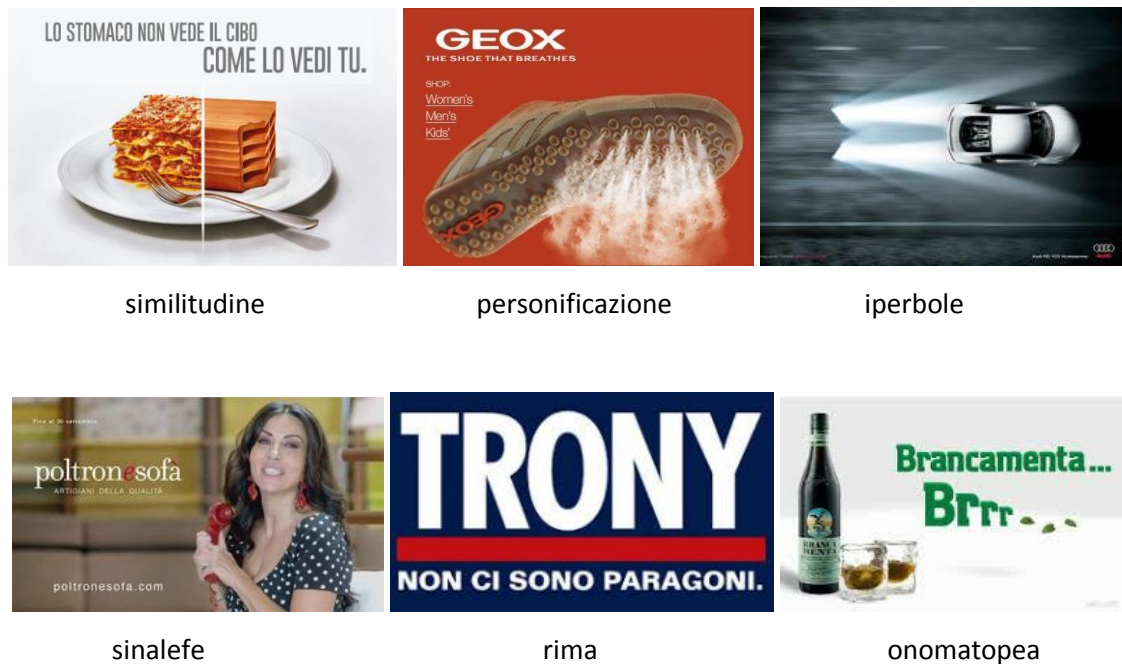


Fig. 3.1 Esempi di figure retoriche nella pubblicità

Per le tecniche pubblicitarie mi limito a enumerare due delle più utilizzate: la dimostrazione - in cui la qualità del prodotto viene appunto “dimostrata” tramite il contrasto tra prima e dopo l’uso del prodotto - e la testimonianza, che ricorre ad esperti nel campo del prodotto da vendere o a personaggi famosi che “testimoniano” e garantiscono la bontà del prodotto annunciato. Piuttosto comuni sono anche lo straniamento e l’effetto shock, tramite l’associazione di temi sociali a forte impatto visivo, come la fame nel mondo e la violenza, con prodotti di lusso; le foto di alcune campagne pubblicitarie di Oliviero Toscani per Benetton ne sono una eccellente prova.

Per concludere, sottolineerei come i messaggi pubblicitari attuali siano pensati sempre più per utenti abituati alla multimedialità, all’ibridazione dei mezzi di comunicazione, all’intertestualità: probabilmente tutti ricorderemo lo spot del videogioco Nintendo Wii (2006) che rimandava a un sito web per scoprire che cosa fosse.

Ma soprattutto i messaggi pubblicitari si avvalgono di un linguaggio il cui imperativo è quello di farsi strada nel sovraffollamento pubblicitario e di riuscire a entrare nella memoria a lungo termine del potenziale consumatore in modo che i ricordi possano essere riattivati al momento più opportuno, quello dell’acquisto.

Impresa non facile giacché, come accennato sopra, l'attenzione delle persone (almeno nel nostro mondo occidentale) si sta sempre più indebolendo.

Ripensando al titolo di questo punto 3.2 mi piace rifarmi agli studi di Jakobson<sup>33</sup>: nella pubblicità appare più intenso che in altre forme di comunicazione il ricorso all'uso contemporaneo di tutte o quasi le funzioni linguistiche: accanto alla sempre presente funzione referenziale (almeno con il nome del prodotto o dell'impresa) e alla spesso prevalente funzione fatica, vi ritroviamo quella emotiva e, in connessione a essa, quella poetica, mentre la funzione conativa costituisce sempre, direttamente o indirettamente, lo specifico pragmatico del messaggio. Tutt'al più resta in ombra, ma non sempre, la funzione metalinguistica.

### **3.3 Trasformazione dello spot pubblicitario da strumento di persuasione del potenziale acquirente a strumento didattico**

È possibile - e anche probabile - che i principi della psicologia e della linguistica, e le ricerche in queste discipline, possano fornire intuizioni utili all'insegnante di lingue. Ma questo deve essere dimostrato, non può essere presupposto. È l'insegnante stesso che deve convalidare o respingere ogni proposta specifica.

Noam Chomsky. (Altieri Biagi, 1978: 9)

Durante i numerosi anni di insegnamento della lingua italiana a stranieri ho potuto verificare come gli annunci pubblicitari possano diventare, se adeguatamente selezionati e preparati, validi strumenti didattici per integrare altri materiali.

Se adeguatamente selezionati e preparati perché la pubblicità si presenta come un fenomeno complesso: nasce da esigenze soprattutto commerciali che ne fanno un

---

<sup>33</sup> Romàn Ōsipovič Jakobson, linguista e semiologo russo, nella sua teoria della comunicazione ha individuato sei funzioni, a seconda dell'elemento su cui viene focalizzata l'attenzione. Le possiamo organizzare secondo le coppie che seguono: 1) emittente del messaggio quando esprime attraverso il linguaggio i propri sentimenti e stati d'animo-funzione emotiva; 2) ricevente (e la sua reazione al messaggio dell'emittente il quale cerca di convincerlo delle proprie idee o a fare qualcosa)-funzione conativa; 3) canale comunicativo attraverso cui passa il messaggio e uso di segnali per confermare all'emittente l'attenzione del destinatario e viceversa-funzione fatica; 4) concentrazione sul codice condiviso da emittente e ricevente, su forma e significato del linguaggio-funzione metalinguistica; 5) orientamento verso il contenuto informativo e il contesto spazio-temporale in cui si svolge la comunicazione-funzione referenziale; 6) forma del messaggio-funzione poetica. Queste funzioni sono potenzialmente tutte presenti negli scambi comunicativi, anche se con maggiore o minore importanza secondo il tipo di comunicazione.

importante strumento di sviluppo delle imprese, ma i suoi messaggi finiscono per invadere terreni altri, non soltanto per la loro ubiquità, ma anche per i caratteri del suo linguaggio, per i contenuti che propone nei suoi processi di cattura dell'attenzione, di provocazione dei sentimenti, di innesco motivazionale. Il docente dovrà quindi fare sempre molta attenzione alla componente emozionale dei suoi discenti, così come agli aspetti culturali, etici e morali. In altre parole, il professore deve sviluppare una notevole sensibilità, soprattutto nelle classi multilingue, per cogliere e rispettare le differenze interculturali che possono creare reticenze, incomprensioni e malintesi.

In merito al linguaggio pubblicitario va detto che, se da una parte è molto utile per ampliare il vocabolario, dall'altra può risultare piuttosto complesso quando fosse notevole lo sforzo della decodificazione per la presenza di figure retoriche complesse. Tuttavia, se gestite correttamente dal docente, le stesse difficoltà possono diventare stimolo e arricchimento.

Tra gli aspetti positivi della pubblicità sono certamente da annoverare la breve durata, che permette di mantenere più facilmente viva l'attenzione dell'apprendente, ed il fatto che si tratti di un formato rassicurante, di una forma di comunicazione onnipresente, parte del quotidiano di ognuno di noi. Si tratta dunque di documenti autentici di lingua e cultura, motivanti, che integrano diversi canali sensoriali, stimolando differenti tipi di attenzione e favorendo, così, i diversi stili di apprendimento e permettendo di lavorare efficacemente sia sulla lingua orale che su quella scritta.

### **3.4 Esempi di uso della pubblicità come strumento didattico**

#### **3.4.1 Attività di livello elementare con manuale o libri di supporto**

Passiamo ora ad alcuni possibili usi della pubblicità in classe. Un buon esempio, a partire da un manuale, nel livello iniziale, è quello dell'attività numero 6 "Scrivere / Il volantino" della terza unità di *Domani 1* (Guastalla, Naddeo, 2010: 39). Dopo aver fatto una breve sessione di motivazione e contestualizzazione all'inizio dell'unità, aver visto un esempio di volantino che pubblicizza eventi in varie città italiane ed aver

consolidato lessico e strutture relative a quella tipologia di testo, per sviluppare la capacità di produzione libera scritta si può chiedere alla classe di dividersi in due o più squadre e di preparare ciascuna un volantino - o meglio ancora un poster, così da poter lavorare con dimensioni di maggior impatto - per pubblicizzare un immaginario evento culturale italiano (uno spettacolo, un concerto, ecc.), in una città italiana o nella loro città. Il professore si premura di mettere a disposizione tutto il materiale necessario o può chiedere agli studenti di portare con sé forbici, pennarelli, colla, riviste, cartoncini colorati, ecc. In questo modo, già nella terza unità di un livello iniziale, con un'attività che rinforza l'apprendimento collaborativo, i discenti producono testi in scrittura libera piuttosto complessi in relazione al livello in cui si trovano. Ovviamente, nella fase di preparazione del testo il professore fungerà da consulente e agli studenti sarà permesso di usare cellulare, tablet, ecc.



Fig. 3.2 Studenti al lavoro per pubblicizzare un immaginario evento culturale italiano



Fig. 3.3a Poster prodotti dagli studenti per pubblicizzare eventi culturali italiani



Fig. 3.3b Poster prodotti dagli studenti per pubblicizzare eventi culturali italiani

Nella sesta unità di *Domani 2* (Guastalla, Naddeo, 2011: 54) un brevissimo spot pubblicitario sul prosciutto cotto “Parmacotto” viene utilizzato per ripetute attività di ascolto, di comprensione globale prima, e di comprensione analitica poi. Dopo una prima analisi sulle strutture interessanti e una breve attività di fissazione e reimpiego, si può passare ad un’attività di produzione orale a coppie in cui gli studenti si raccontano e commentano pubblicità divertenti del loro Paese. In alternativa può essere chiesto ai discenti di lavorare in piccoli gruppi per creare uno slogan per un prodotto alimentare di loro scelta. Può seguire un lavoro per ampliare il lessico dei cibi o delle unità di misura che si usano in cucina, grammi, etti, chili, e così via, ma anche su quantità indefinite, “un pizzico di sale”, “una manciata di uvette”. Conclude l’attività una produzione scritta come quella proposta a pagina 57 di *Domani 2* che chiede di scrivere quattro nomi di cibi sul proprio libro, di scambiare il libro con quello di un altro studente e di scrivere intorno ai quattro cibi tutte le parole che vengono in mente, anche non direttamente collegate alla cucina. Restituito il libro, ogni studente dovrà produrre un testo descrittivo o narrativo utilizzando il maggior numero possibile di parole tra quelle proposte dal compagno. Oppure, servendosi del testo a pagina 58 dell’unità 6, preparare una presentazione con breve testo e grafici da esporre alla classe sugli alimenti km zero, o sulla dieta mediterranea, o sull’obesità.

I tre volumi e il dvd de *L’italiano con la pubblicità* (Lombardo, Nosengo, Sanguineti, 2004, 2005, 2006), in cui gli spot propongono un interessante panorama della pubblicità televisiva italiana di qualche anno fa, sono libri di supporto a cui è possibile ricorrere. Per il livello iniziale, con “Mele Melinda” all’unità 2 del primo



volume (livello elementare), è possibile lavorare sul lessico di frutti e alberi ed introdurre alcune espressioni idiomatiche con nomi di frutta. Questa attività rende possibile consolidare come si racconta una storia al passato o come ci si lamenta per un danno subito e permette di lavorare sui vocaboli “la frutta”, “il frutto”, “i frutti” e i loro diversi usi e significati.

In apertura è utile l’attività di contestualizzazione e di ampliamento di lessico e chunk lessicali, lavorando anche su espressioni e proverbi: “una mela al giorno leva il medico di turno”, “essere una mela marcia”, “farsi una pera”, “avere la pelle a buccia d’arancia”. Dopo aver visto solo la parte iniziale dello spot per stimolare la fantasia (Lombardo, Nosengo, Sanguineti, 2004: 20), gli studenti dovranno immaginare come finisce la scenetta della ragazza che mangia una mela Melinda, dell’uomo che stava correndo e le si siede di fianco e del cane della ragazza che guarda il fondoschiena dell’uomo con fare sospetto. Segue la visione dello spot intero (attività 8 e 9, p. 21) per verificare le ipotesi e lavorare sul lessico relativo ad azioni, colori, oggetti e vestiti. Si chiude l’unità con l’attività 10 (p. 21): gli studenti debbono raccontarsi, a coppie o in piccoli gruppi, cosa è successo nello spot utilizzando il passato prossimo.

### **3.4.2 Attività di livello intermedio con manuale o libri di supporto**

Un buon esempio di possibile uso della pubblicità in classe a partire da un manuale, nel livello intermedio, è quello che troviamo nella terza unità di *Domani 3* (Guastalla, Naddeo, 2012: 27). L’attività 1 serve per contestualizzare e far leva sulle conoscenze pregresse degli studenti che iniziano a pensare alle regioni italiane e agli slogan che ne pubblicizzano le caratteristiche più interessanti. Il passaggio successivo è l’abbinamento degli slogan, dati in ordine sparso, a foto che pubblicizzano regioni italiane. L’attività è svolta prima individualmente e poi in piccoli gruppi per la fase di verifica. Per stimolare la produzione orale, si chiede agli studenti di formare delle coppie, di raccontare gli uni agli altri se hanno visitato o vorrebbero visitare una delle cinque regioni italiane proposte o anche altre, e alla fine, di sceglierne una insieme. Se gli studenti sono stati in una o più regioni possiamo chiedere di raccontare l’esperienza vissuta; se, invece, non le conoscono devono raccontare perché vorrebbero visitare

proprio quella regione. La conclusione sarà un dibattito in plenum per scegliere in quale regione italiana la classe vorrebbe fare una gita scolastica.

Sempre su *Domani 3*, a pagina 84, troviamo l'attività 1 della decima unità, che chiede di associare i marchi presentati ai prodotti italiani corrispondenti. Come di consueto l'attività sarà svolta prima individualmente e poi con un confronto a coppie. L'ascolto degli audio delle pubblicità in questione permetterà di verificare quali prodotti siano pubblicizzati. Una possibile variante è quella di riservare per la verifica la visione degli spot video del sito Alma ([www.almaedizioni.it/minisiti/Domani/domani-3/](http://www.almaedizioni.it/minisiti/Domani/domani-3/)). Può seguire un'attività di produzione orale in cui gli studenti, prima a coppie e poi in piccoli gruppi o in plenum, si raccontano pubblicità italiane o del loro Paese che hanno visto e che considerano particolarmente belle e divertenti, o viceversa, brutte e noiose. Interessante, nella stessa unità, il lavoro dell'attività 3 di pagina 87 su alcune espressioni fisse, o il gioco, proposto a pagina 90, sulla pratica del congiuntivo presente e imperfetto in frasi che includano i marchi italiani visti all'inizio dell'unità.

Per il livello intermedio, nel secondo volume de *L'italiano con la pubblicità* (op. cit.), la sesta unità, "WWF", permette un lavoro di lessico e grammatica su natura ed ecologia, sui nomi di animali, sulle espressioni idiomatiche, sull'uso del futuro e sui sostantivi maschili in "a" e un'attività sulle funzioni, soprattutto sulle supposizioni che utilizzano il tempo futuro.



Fig. 3.4 Screenshot dal DVD *L'italiano con la pubblicità* (livello intermedio, unità "WWF")

Si inizia con attività (1 e 2, p. 60) volte a sollecitare e mettere in comune le conoscenze pregresse chiedendo agli studenti di chiudere gli occhi, di immaginare di essere su un prato verde e poi di raccontare cosa hanno immaginato. Si passa quindi

alla visione della prima parte dello spot (attività 3, p. 60) e, a coppie o in piccoli gruppi, i discenti formulano ipotesi sulle ragioni per cui l'uomo dell'annuncio è preoccupato. L'attività chiede che sia utilizzato il futuro in espressioni come: "Sarà preoccupato perché...". Precedentemente il docente avrà verificato se lo stesso uso è normale anche nella L1 dei discenti. Segue la visione dello spot, questa volta completo (attività 8, p. 61), ma senza audio. A coppie in un primo momento e in plenum alla fine, gli apprendenti discutono su quale possa essere il significato dell'annuncio. Con l'attività 10 si vede ed ascolta lo spot intero e si completa la frase detta dalla voce fuori campo: "In \_\_\_\_\_ un \_\_\_\_\_ pianeta \_\_\_\_\_ rischio \_\_\_\_\_ tutti \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_".

Nella fase finale dell'unità si stimolano le produzioni orali e scritte, chiedendo agli studenti di organizzare roleplay o dibattiti su situazioni che hanno a che vedere con l'ecologia e l'ambiente, su aspetti positivi e negativi della corrida o della caccia oppure di scrivere brevi testi a due o più mani sugli stessi argomenti, con eventuale correzione incrociata tra pari prima del feedback finale del professore.

### **3.4.3 Attività di livello avanzato con manuale o libri di supporto**

Per il livello avanzato, nell'attività 1 di *Nuovo Magari* (De Giuli, Guastalla, Naddeo, 2013: 102), nella sezione "Attività video" è presente un buon esempio di uso didattico della pubblicità a partire da un manuale. Il video proposto è disponibile sul sito Alma all'indirizzo [www.almaedizioniit/minisiti/nuovomagari/nuovomagariB2](http://www.almaedizioniit/minisiti/nuovomagari/nuovomagariB2). Racconta del viaggio inaugurale di Italo, il nuovo treno ad alta velocità. L'attività didattica, per contestualizzare e stimolare le conoscenze pregresse degli studenti, offre alcune foto utili a formulare ipotesi. Seguono il primo ascolto-visione per una comprensione globale del messaggio e un secondo e terzo ascolto-visione per una comprensione più analitica.

Nel terzo volume del già citato libro di supporto *L'italiano con la pubblicità*, della casa editrice Guerra, sono davvero numerose e interessanti le attività in merito.

La seconda unità, per citarne una, intitolata "Poste Italiane", bene si presta per lavorare sul lessico relativo ai vari generi di corrispondenza scritta (lettere, e-mail, SMS, e così via), sulle polisemie e per riflettere sui registri e le strategie testuali.

L'attività può iniziare con una sessione di *brainstorming* sulla produzione scritta o con una serie di domande-stimolo per attivare e mettere in comune le conoscenze pregresse.

L'attività 7 (p. 20) permette di approfondire le varie tipologie testuali. L'analisi delle caratteristiche del tipo testuale (descrittivo, narrativo, regolativo, espositivo, argomentativo, ecc.) e del genere testuale (SMS, WhatsApp, cartolina, lettera, e-mail, articolo di cronaca, lettera commerciale, riassunto, tema, appunti, ecc.) è fondamentale per rendere gli studenti più consapevoli delle peculiarità strutturali e degli aspetti strategico-comunicativi che caratterizzano ogni testo.

Il primo spot (attività 2 e 3, p. 18) dell'unità "Poste Italiane", sempre del terzo volume de *L'italiano con la pubblicità*, permette di lavorare sul lessico di luoghi, azioni ed emozioni. La prima volta lo spot va visionato senza la parte finale. Vi compaiono molte persone che hanno ricevuto una lettera; dopo la lettura, ognuna di loro reagisce in modo diverso.

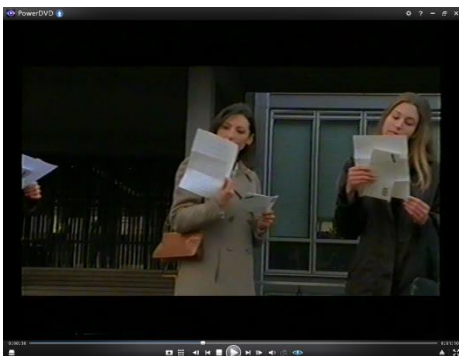


Fig. 3.5 Screenshot dal DVD *L'italiano con la pubblicità* (livello avanzato, unità "Poste Italiane")

In plenum si cerca di descrivere che cosa fanno le diverse persone e si discute su quale può essere il finale dello spot. Segue la seconda visione, questa volta dello spot completo, nella quale si fa evidente che si tratta di uno spot di Poste Italiane per invogliare alla spedizione di lettere come posta prioritaria. I discenti devono poi compilare la tabella a pagina 18, andando ad inserire informazioni relative a persone, luoghi, azioni ed emozioni.

Nella stessa unità, a pagina 24, c'è un'interessante attività sulle polisemie che permette di parlare delle parole che hanno più di un significato come "relazione" e "minuto" e anche delle variazioni di significato nel tempo, come nel caso di "velina".

Il secondo spot (attività 10, p. 23) viene visto una prima volta solo parzialmente (i primi secondi) e senza audio al fine di stimolare da parte dei discenti la produzione di ipotesi sulla situazione e sulle tre persone che partecipano allo scambio comunicativo. Con la seconda visione (attività 11, p. 23) si verifica la correttezza delle ipotesi formulate visionando uno spezzone un po' più lungo del primo, ma non fino alla fine. Visione, audio e una serie di domande stimolano il discente a passare da una comprensione globale dell'evento ad una più analitica. Si lavora anche sull'umorismo, giacché la frase "la porta zio", può cambiare di significato all'interno della stessa situazione, a seconda del contesto e dell'intonazione: in un primo momento significa "tuo zio si incarica di portare il pacchetto" e pochi secondi dopo, pronunciata dalla nipote, passa a significare "attento zio, la porta si sta chiudendo e il treno se ne va!". A un breve plenum sul finale dello spot (attività 16, p. 25) segue la produzione creativa a coppie di una breve storia relativa a quanto visto in cui gli studenti debbono inventare particolari come il contenuto del pacco, il lavoro delle ragazze, la relazione con i ragazzi e così via. Le produzioni possono poi essere confrontate in piccoli gruppi.

L'attività 22 (p. 26) suggerisce un ulteriore esercizio di scrittura creativa: viene chiesto di inventare uno slogan per il servizio Pacco Celere di Poste Italiane; se lo desiderano, dopo una votazione in plenum, gli studenti possono anche inviare gli slogan più belli al forum di Poste Italiane ([www.poste.it](http://www.poste.it)). Il risultato delle attività di produzione scritta può essere valutato tramite correzione incrociata tra pari. Gli apprendenti, infatti, soprattutto nei livelli più avanzati, hanno non solo la capacità di correggere i propri errori, ma spesso anche di spiegare ad un compagno la regola corrispondente.

Solo dopo aver formulato e messo in comune le ipotesi su come si concluderà lo spot, lo si visiona per intero e si verificheranno con domande aperte (attività 18, p. 25) la comprensione globale, e con una procedura *cloze* (attività 19, p. 25) la comprensione più dettagliata. La chiusura dell'unità propone un'interessante attività ludiforme (21, p. 26): recitare come gruppo-classe una serie di situazioni usando sia le parole sia i gesti.

L'unità 5, "Amarena Fabbri", presenta esercitazioni di grammatica su aggettivi, proverbi e forme dialettali, sui tempi imperfetto e passato prossimo, sul discorso indiretto, ed esercitazioni sulla storia della pubblicità televisiva e sugli stereotipi socioculturali in Italia. Si inizia con diagrammi a ragno (attività 1-5, pp. 46 e 47) per attivare le conoscenze pregresse e ampliare il lessico relativo agli aggettivi che descrivono la personalità. Si passa poi in plenum alla considerazione dell'immagine degli italiani all'estero (attività 6, p. 47). L'attività 7 (p. 48) presenta stereotipi sugli abitanti di alcune regioni italiane e, se si volesse approfondire, stereotipi sui cittadini italiani: il genovese avaro, il milanese lavoratore, il napoletano fantasioso, il torinese falso e cortese, ecc.

È questo il momento dei confronti interculturali: a ciascuno studente è chiesto di comparare gli stereotipi sugli italiani con quelli delle regioni o delle città del proprio Paese. È un tipo di comparazione che ha una lunga tradizione anche nella letteratura. Nel caso della Spagna e dell'Italia sono note quelle di Vicente Blasco Ibáñez che già nel 1895, in *En el país del arte*, paragonava la "tacañería" degli italiani a quella degli ebrei, definiva i genovesi gli anglosassoni d'Italia e proseguiva comparando i lombardi ai catalani e i napoletani agli andalusi. Interessante anche l'argomento del turpiloquio dialettale e regionale trattato a pagina 49 (attività 8), tematica che di solito riscuote un notevole successo tra gli studenti.

A pagina 50 dell'unità 5, con le attività 9, 10, 11 e 12, si lavora con una parte di spot dell'Amarena Fabbri che racconta le avventure di "Salomone pirata pacioccone". Per due volte si guarda lo spot senza audio (attività 9 e 11) per avere un'idea globale della situazione. Gli studenti prendono appunti e riscrivono a coppie o in piccoli gruppi, quella che secondo loro è la storia narrata nel cartone animato e cercano di indovinare quale sia il rapporto della storia col prodotto pubblicizzato.



Fig. 3.6 Screenshot dal DVD *L'italiano con la pubblicità* (livello avanzato, unità "Amarena Fabbri", le avventure di "Salomone pirata paciocone")

La successiva visione dell'intero spot con audio (attività 12, p. 50) chiede agli studenti una comprensione più dettagliata in modo che possano inserire, nella trascrizione del testo (pp. 50 e 51), alcune delle parole presenti nella pubblicità. Le attività 13 e 14 (pp. 51 e 52) ripropongono, a rinforzo, un altro episodio della serie animata del pirata Salomone. I pirati protagonisti del cartone animato parlano con forti accenti regionali e a volte utilizzano forme dialettali che non sono una varietà dell'italiano, ma a tutti gli effetti continuazioni locali del latino, anche se inevitabilmente hanno subito influenze orizzontali dai dialetti geograficamente vicini. Sembra utile proporre questa attività agli studenti perché negli ultimi anni si è verificata una ripresa nell'uso e una nuova valorizzazione del dialetto e dell'italiano regionale, frutto del desiderio di conservare i segni di identità di cui sono portatori. Aspetto che si coglie non solo in giornali, riviste, radio e televisioni locali, ma anche nelle ICT e in internet, al cui interno i dialetti hanno saputo crearsi le loro nicchie. Abbondano i testi interamente o parzialmente dialettali, le canzoni e i video in dialetto, i wiki dialettali e addirittura i blog in cui è possibile chattare in dialetto, con la possibilità per il docente di selezionare e didattizzare testi dialettali, scritti ed orali, di tutte le tipologie, dagli articoli alle fiabe, dalle poesie ai proverbi e dalle canzoni alle pubblicità. Diventa, quindi, importante che il docente dedichi alcuni momenti del percorso didattico all'illustrazione dell'attuale panorama linguistico italiano.

I materiali didattizzabili sono reperibili in quotidiani e riviste a diffusione locale e in internet, ma anche nei testi di scrittori, ad esempio il siciliano Andrea Camilleri. Proprio le attività 20 e 21 (pp. 56-58) della quinta unità del terzo volume de *L'italiano con la pubblicità*, affrontando il discorso del dialetto nella letteratura, riportano

l'esempio di Camilleri con un brano da *Il ladro di merendine*. L'autore inserisce, all'interno di romanzi scritti in italiano, espressioni e termini dialettali che impreziosiscono il testo conferendogli un sapore locale, senza per questo impedirne la comprensione da parte degli italiani che non parlano siciliano e nemmeno degli studenti di italiano come lingua straniera di livello avanzato. Le attività 16, 17 e 18 (pp. 53 e 54) permettono, invece, di far lavorare gli studenti in piccoli gruppi per scrivere un nuovo spot per l'Amarena Fabbri che abbia come protagonisti i 3 marinai. Il professore, dal canto suo, potrà raccontare il fenomeno pubblicitario televisivo dei primi anni della televisione italiana, il famoso *Carosello*, che gli italiani che erano bambini a quei tempi ricordano ancora con grande affetto.

#### **3.4.4 Attività di livello elementare, intermedio ed avanzato con materiale autentico didattizzato**

Il docente spesso sente l'esigenza di preparare dei materiali creati ad hoc per la propria classe utilizzando materiale autentico. [...] è doveroso tener in considerazione molti aspetti, ad esempio la tipologia dei destinatari e la loro provenienza geografica, il livello linguistico, i loro bisogni, il metodo di apprendimento pregresso e gli stili cognitivi tipici di ciascun discente. (Begotti, 2008: 14)

Come indicato da Begotti, un professore con esperienza e formazione deve dunque essere in grado, quando necessario, di creare il proprio materiale didattico, andando a selezionare gli spot adeguati, tenendo presente il livello del gruppo-classe e le caratteristiche ed esigenze dei discenti che lo formano.

È fondamentale, quando si seleziona un annuncio, saper analizzare correttamente sia gli elementi morfosintattici, lessicali e prosodici che quelli pragmatici. Si deve aver ben chiaro qual è il contesto, di che tipo di evento comunicativo si tratta e se viene utilizzato l'italiano standard oppure varietà linguistiche regionali o dialettali, gerghi o linguaggi settoriali. È ugualmente importante analizzare con attenzione anche tutte le componenti extralinguistiche - il linguaggio corporale, la prossemica, la vestemica, l'oggettemica - gli aspetti culturali, sia espliciti che impliciti, e prevedere la possibile reazione psicologica dei discenti del gruppo classe con cui si intende utilizzarlo.



Gli annunci pubblicitari possono essere ideali per attività di pronuncia. Non dimentichiamo che lavorare sulla fonetica fin dall'inizio è fondamentale, soprattutto nei livelli iniziali, per evitare che si fissino errori di pronuncia in seguito difficili da eliminare anche se il discente raggiungesse un alto livello di competenza nelle altre abilità linguistiche e comunicative. Come sottolinea Costamagna, è molto importante prestare particolare attenzione soprattutto agli aspetti fonologici diversi o addirittura inesistenti nella lingua madre dell'apprendente:

L'acquisizione di un suono inesistente nella propria L1, di suoni leggermente diversi da quelli posseduti, o di opposizioni fonologiche nuove, necessita di esercitazioni specifiche che focalizzino i problemi esistenti e aiutino gli studenti a prendere consapevolezza delle proprie difficoltà, a sviluppare la capacità di discriminare i suoni e acquisire il controllo dei propri organi fonatori per imitare in modo adeguato. (Costamagna, 1996: 5)

Ritengo interessante ed efficace il materiale disponibile sul sito del *Laboratorio Itals* per svolgere attività di pronuncia utilizzando un annuncio pubblicitario autentico con una classe di livello elementare (A1). L'autrice dell'articolo pubblicato sul sito, "Le pubblicità per creare attività di pronuncia", Alessia Tosi (<https://www.italy.it/le-pubblicita-creare-attivita-di-pronuncia>), sottolinea, già nell'introduzione, come quello pubblicitario sia materiale particolarmente adeguato ad un uso didattico mirante a migliorare la pronuncia degli apprendenti in quanto materiale fonetico prodotto solitamente da attori e trasmesso attraverso una lingua neutra, di norma corretta dal punto di vista ortologico ed ortofonico, e spesso a forte connotazione culturale.

Un altro aspetto che l'autrice evidenzia è la necessità che l'insegnante sia in grado di realizzare una corretta selezione dei materiali disponibili in rete e, quando necessario, di modificarli e semplificarli:

[...] l'insegnante, che ha buone basi informatiche, interviene senza stravolgere l'autenticità del materiale. Infatti è possibile effettuare tagli, montaggi di spezzoni, aggiungere sottotitoli e in alcuni casi rallentare l'audio con appositi programmi scaricabili, come audacity, MP3 speed. (Tosi, 2014: 37)

Fondamentali sono la qualità e la chiarezza dell'audio selezionato, così come l'assenza di fastidiosi rumori di sottofondo soprattutto se si tratta di materiali autentici

quindi non creati con intenti didattici. Il canale YouTube ne offre un'ampia scelta. È importante nella selezione tenere in considerazione alcuni aspetti, oltre alle già menzionate neutralità della lingua, qualità fonica e chiarezza sonora, come la semplicità, la ripetitività (elemento negativo o positivo a seconda della difficoltà del testo), la durata del testo e, ovviamente, l'argomento trattato che deve essere almeno potenzialmente stimolante per gli studenti.

L'autrice dell'articolo sottolinea l'utilità di una tabella che permetta di visualizzare le caratteristiche del materiale in questione e del contesto d'uso. In essa, vanno specificati il tipo di documento, la fonte, la durata, l'argomento, la qualità dell'audio, la lingua utilizzata (neutra, regionale, dialettale, ecc.), il livello linguistico, l'età di riferimento, il numero di studenti, il contesto didattico, gli obiettivi degli apprendenti, le funzioni linguistiche e così via. Si tratta di un consiglio molto utile in quanto la tabella proposta permette al professore di analizzare in modo strutturato gli annunci scelti per essere didattizzati, oltre a sistematizzarli ed ordinarli in modo pratico, in una banca dati organizzata e funzionale ad un veloce reperimento nel caso si desiderasse riutilizzarli.

Per il lavoro sulla pronuncia di discenti di italiano come LS, Tosi propone di didattizzare uno spot del Ministero italiano dei Beni Culturali (<https://www.youtube.com/watch?v=zVuME5OJwMw>) che permette di lavorare su una difficoltà fonetica tipica degli studenti ispanofoni: i fonemi contrastivi /s/ e /z/.



Fig 3.7 Screenshot dallo spot del Ministero italiano dei Beni Culturali

In fase di motivazione ed attivazione delle conoscenze pregresse, si mostrano foto di monumenti italiani, si chiede agli studenti quali conoscano e di abbinare le foto dei monumenti alle città di 'sjEna, 'Ostja, 'brindizi, sira'kuza e 'piza che offrono la possibilità di introdurre il discorso sui due diversi modi di pronunciare la lettera "s" in

italiano. A continuazione si chiede di pronunciare i nomi delle città con una mano sulla gola e l'altra sull'orecchia per verificare e commentare a coppie la presenza o l'assenza delle vibrazioni delle corde vocali. Le immagini tratte da un manuale di fonetica servono a visualizzare facilmente come si articola il suono, la posizione delle labbra, della punta della lingua rispetto ai denti inferiori, come esce l'aria dalla bocca e la vibrazione o la non vibrazione delle corde vocali. Gli studenti debbono collegare all'immagine corrispondente la corretta pronuncia della "s" di una lista di parole preparata appositamente. Seguono le prime visioni del video con un'attività di completamento della trascrizione del testo orale dello spot da cui sono state eliminate le parole con la "s" di "Paese", "storia", "poesia" ecc. Ascolti successivi chiederanno ai discenti di inserire il fono mancante all'interno di un testo in cui le parole eliminate precedentemente siano invece presentate nella loro trascrizione fonetica, ma senza il fonema che descrive come pronunciare la "s".

*Guarda il video. Ascolta attentamente e prova a completare il testo.*

*Ascolta nuovamente il video e inserisci il fono mancante.*

*Immagina un \_\_\_\_\_ che ha dentro di \_\_\_\_\_ mille storie*

Immagina un **pa'e\_e** che ha dentro di **'\_e\*** mille storie

*Una \_\_\_\_\_ di luoghi, di arte, di cultura*

Una **'\_tOrja \_tra'ordinaria** di luoghi, di arte, di cultura

*Una storia che è storia, memoria, musica e \_\_\_\_\_*

Una storia che è storia, memoria, musica e **poe'\_ia**

*Monumenti, \_\_\_\_\_, archivi, biblioteche e gallerie*

Monumenti, **mu'\_Ei**, archivi, biblioteche e gallerie

*\_\_\_\_\_ i \_\_\_\_\_ grandi \_\_\_\_\_*

**'\_ono l' \_wOi** grandi **protago'ni\_ti**

*Pronti, \_\_\_\_\_ vuoi, a \_\_\_\_\_ per te*

Pronti, **'\_e** vuoi, a **rakkon'tar\_i** per te

*\_\_\_\_\_ è l'Italia*

**'kwe\_ta** è l'Italia

*Entra a goderti lo \_\_\_\_\_*

Entra a goderti lo **\_pet'takolo**

*Dal 30 marzo al 5 aprile il biglietto è \_\_\_\_\_*

Dal 30 marzo al 5 aprile il biglietto è **'grati\_**

*L'Italia: il più grande spettacolo del mondo*

L'Italia: il più grande spettacolo del mondo

34

Sia quest'attività che quella sulla trascrizione precedente vengono svolte in prima battuta individualmente e successivamente con una verifica prima in coppia e poi in plenum.

Se il gruppo-classe avesse necessità di ulteriore pratica, è possibile ricorrere ad alcune attività specifiche disponibili in *Giocare con la fonetica* (Dall'Armellina, Turolla, Gori, 2005: 89, 91, 92), libro pensato per far lavorare discenti stranieri adulti,

<sup>34</sup> Testi tratti dall'articolo di Tosi (2014) "Le pubblicità per creare attività di pronuncia", in *Bollettino Itals* Anno 12, n. 52, supplemento alla rivista EL.LE (Febbraio 2014): 35-52. Recuperato da: <https://www.ital5.it/le-pubblicità-creare-attività-di-pronuncia>

attraverso attività ludiche che permettono di abbassare la soglia del filtro affettivo e di favorire l'apprendimento collaborativo di suoni e fenomeni fonetici diversi o assenti nella loro lingua di provenienza.

Per una classe di livello elementare o elementare-intermedio bene si presta un simpatico spot dell'acqua minerale Ferrarelle, utilizzato nella campagna 2012-2013 *Bevi, digerisci e gusta* (<http://www.youtube.com/watch?v=2siH78eMhzQ>). La classe viene divisa a coppie. A metà delle coppie viene proiettato il video senza audio, all'altra metà l'audio senza immagini, creando così una situazione di vuoto di informazione. Per risolverla le coppie devono organizzarsi e lavorare in gruppi: sono quindi costrette a mettere in comune l'informazione complementare di cui dispongono per arrivare ad un racconto negoziato dello spot, che poi un portavoce espone al resto della classe. L'attività permette di lavorare sul presente indicativo e su funzioni comunicative quali presentarsi, chiedere informazioni e parlare di sé. Chiudono l'attività brevi *role play* che riproducono l'evento comunicativo dello spot: uno studente interpreterà il cameriere della storia e un altro il ragazzino. In seguito i ruoli potranno essere scambiati.

Lo spot *Lavata di Galbusera RisosuRiso* (<https://www.youtube.com/watch?v=O5afaUJqZpY>) è adatto a una classe di livello intermedio. Un marito racconta alla moglie una giornata di lavoro particolarmente negativa utilizzando tipici modi di dire italiani.

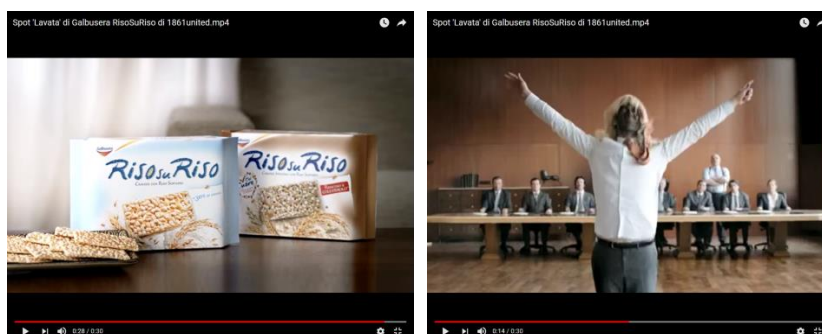


Fig 3.8 Screenshot dallo spot *Lavata di Galbusera RisosuRiso*

La prima attività sarà di comprensione V/F o se si vuole lavorare sulla grammatica dell'anticipazione, con procedura *cloze* prima dell'ascolto. Gli apprendenti dovranno poi associare immagini e tipici modi di dire italiani e continuare con una produzione orale con l'utilizzo del passato prossimo e dell'imperfetto poiché racconteranno una loro giornata negativa, vera o inventata.

In una classe multilingue si può chiedere di raccontare quali siano nella loro L1, le espressioni equivalenti ai modi di dire usati nello spot, sollecitando così un importante apporto personale, valorizzando le loro conoscenze e mettendoli al centro della dinamica di apprendimento. Un breve roleplay farà lavorare su aspetti quali la mimica, la gestualità e la prosodia. I discenti sostituiranno le espressioni italiane con la traduzione in italiano delle espressioni equivalenti della loro lingua madre. Solitamente si ha un risultato piuttosto divertente che favorisce un'atmosfera piacevole e rilassata, fondamentale per l'abbassamento della soglia del filtro affettivo. Inoltre, i discenti sentono valorizzate la loro lingua e cultura di origine.

Didattizzando uno dei numerosi spot del cartone animato *La Linea*, ideato da Osvaldo Cavandoli per le pentole a pressione Lagostina, si ha a disposizione un'altra divertente e originale attività adatta ad una classe di livello intermedio. Il protagonista, un omino che percorre una linea che sembra infinita di cui lui stesso è parte, si rivolge spesso, in un *grammelot* incomprensibile, onomatopeico e vagamente milanese, al disegnatore, affinché gli risolva i problemi che incontra percorrendola.

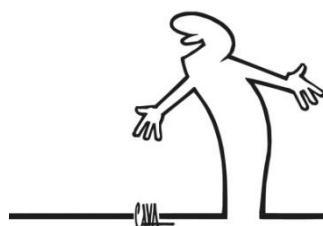


Fig 3.9 Personaggio del cartone animato *La linea* <sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Immagine tratta da [https://www.google.es/search?q=la+linea+immagini&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjYxK\\_e8fbcAhUB4YUKHeHKDKMQ\\_AUICigB&biw=1280&bih=918#imgrc=ebeZrXAxZ\\_f23M](https://www.google.es/search?q=la+linea+immagini&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjYxK_e8fbcAhUB4YUKHeHKDKMQ_AUICigB&biw=1280&bih=918#imgrc=ebeZrXAxZ_f23M): [Data ultima consultazione: 15/12/2017]

Gli studenti possono produrre un testo per una voce fuori campo che descriva le vicissitudini del personaggio, oppure possono narrare quello che succede utilizzando i tempi passati come se stessero raccontando una storia, facendo così pratica sia dell'imperfetto che del passato prossimo in uno stesso testo. L'alternanza di passato prossimo ed imperfetto inizia a consolidarsi fin dai livelli A1 e A2, ma spesso continua a creare difficoltà anche nei livelli intermedi, ragione per cui pare particolarmente interessante sfruttare l'esercizio approfittando del clima "leggero" offerto dalla linea parlante. Questi stessi cartoni possono anche essere usati per esercitazioni sul tempo presente dell'indicativo: è sufficiente togliere l'audio e chiedere agli studenti di fare una sorta di telecronaca di quanto accade all'omino della linea. Verrà votata la telecronaca migliore.

*Olimpiadi - Castrogiovanni con l'acqua alla gola* ([http://www.youtube.com/watch?v=j\\_18PZVCGoQ](http://www.youtube.com/watch?v=j_18PZVCGoQ)) è il video che proporrei a una classe di livello avanzato. Questo spot della Edison a sostegno delle Olimpiadi 2012 racconta le peripezie del famoso rugbista della nazionale italiana, Martin Castrogiovanni. Il rugby non è una disciplina olimpica, ma Castrogiovanni vuole andare a Londra a tutti i costi, e ne combina di tutti i colori, intrufolandosi in varie discipline olimpiche. Arriva addirittura ad inserirsi, con tanto di salvagente, in un allenamento di pallanuoto, esibendo le sue abilità rugbistiche.

La visione dello spot viene interrotta nel momento in cui il campione di rugby si butta in acqua: che cosa succederà? Come continuerà lo spot? Quale sarà il messaggio? Gli studenti sono messi alla prova. La continuazione del video verificherà la giustezza delle ipotesi nel commento in plenum. Conclusa la fase dei commenti, poiché l'intero spot è muto, accompagnato solo da una divertente musicchetta e da un ironico testo scritto finale "Edison sostiene gli azzurri che vanno alle Olimpiadi... e quelli che ci vorrebbero andare", si divide la classe in piccoli gruppi e si chiede di doppiare il video. I vari doppiaggi vengono registrati, ascoltati e alla fine: vinca il migliore!

Della stessa serie che bene si prestano a didattizzazioni simili a quelle sopra descritte sono gli spot *Olimpiadi – Castrogiovanni cambia squadra* (<https://www.youtube.com/watch?v=bISaD9jsJhg>), in cui il rugbista si cimenta con gli allenamenti della nazionale di pallavolo femminile e *Castrogiovanni con la nazionale italiana di ginnastica ritmica* (<https://www.youtube.com/watch?v=eG3fMReWD7M>).

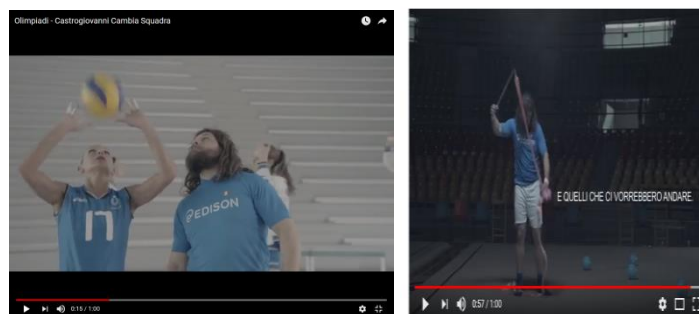


Fig 3.10 Screenshot dagli spot *Olimpiadi – Castrogiovanni cambia squadra* e *Castrogiovanni con la nazionale italiana di ginnastica ritmica*

Esilarante e facilmente didattizzabile anche il backstage del promo *RBS 6 Nazioni Skysport* del 2012, in cui Martin Castrogiovanni, Sergio Parisse, Gonzalo Canale e Fabio Ongaro si esibiscono in versione MasterChef, dimostrando le loro abilità culinarie. Quest'ultimo spot permette anche di lavorare sulla microlingua della cucina con un'attività di ampliamento del lessico.

### **3.4.5 Attività di livello avanzato su stereotipi e pregiudizi partendo dall'analisi di spot pubblicitari**

Nel punto 3.4.3 si sono visti alcuni stereotipi relativi alle caratteristiche degli abitanti delle diverse regioni e città italiane. È innegabile che la storia della pubblicità italiana sia contrassegnata da numerosi di questi ed altri stereotipi e pregiudizi.

Solo per citarne alcuni dei più famosi del passato, basti ricordare come venivano presentati il messicano del caffè Paulista della Lavazza o quello di "Miguel son Mi" degli annunci Talmone, per non parlare di uno dei più famosi personaggi dell'animazione pubblicitaria italiana: Calimero, un pulcino antropomorfizzato creato per fare pubblicità al detersivo Ava della Mira Lanza, che si sentiva costantemente discriminato perché, a seguito di una caduta nella fuliggine, era diventato "piccolo e nero!".

Sono tutti spot che sarebbe interessante analizzare e commentare in classe. Possono essere il punto di partenza per un percorso articolato non solo sugli stereotipi degli italiani su se stessi e sulle altre nazionalità, ma anche sui luoghi comuni degli apprendenti, su come percepiscono l'Italia nel loro immaginario collettivo.

Affrontare questi argomenti permette di dare la parola agli studenti, elicitando, chiedendo loro di raccontare quali sono i loro cliché sull'Italia e sulle regioni italiane.

Alcune proposte di didattizzazione di video in rete che Sara Porreca, professoressa di lingua e cultura italiana e collaboratrice di Alma TV con la rubrica *In viaggio con Sara* (<https://www.almaedizioni.it/it/almatv/viaggio-con-sara/>) ha lanciato durante l'interessantissima Maratona Didattica Online (MDO) organizzata da Alma il 18 novembre 2017 costituiscono stimoli iniziali davvero interessanti. Cito:

- “Il terrone fuori sede” (<https://www.youtube.com/channel/UCZoKtDmeMliFWSUgY7i8APw>), dei ragazzi di Casa Surace (<https://www.netaddiction.it/casa-surace/>) per introdurre in classe una riflessione sulle differenze tra il Nord e il Sud dell'Italia e sul termine “terrone”, in passato percepito come negativo e ora invece rivendicato e rivalutato da persone del Sud che lo usano in chiave ironica e leggera;
- “Le domande dei terroni fuori sede a quelli del Nord” (<https://www.youtube.com/watch?v=fERZv62XW34>): oltre ovviamente a chiarire, se necessario, “fuori sede”, si ha l'opportunità di collegarsi al discorso della gestualità italiana, di analizzare come può variare nel Nord rispetto al Sud, partendo dal continuo gesticolare del ragazzo meridionale e soprattutto dai due gesti finali, che sono quelli più evidenti;
- “Le domande del milanese imbruttito a quelli del Sud” (<https://www.youtube.com/watch?v=Z0A5Ui5M3b0>): anche in questo caso numerosi sono gli spunti, anche squisitamente linguistici, come ad esempio quello relativo all'uso di “essere” e “stare” in frasi del tipo “dove sono/stanno le chiavi?”, che dà la possibilità di sottolineare come ormai anche l'uso di “stare” in quel contesto venga considerato corretto.

Uno dei grandi vantaggi del portare in classe stereotipi e pregiudizi verso una nazionalità o una zona geografica è la possibilità, con l'aiuto dell'insegnante e attraverso la negoziazione tra pari, di smontare o quantomeno ridimensionare i pregiudizi.



### 3.4.6 Attività di livello avanzato con materiale autentico didattizzato a partire dal libro di testo

È possibile lavorare con la pubblicità unendo attività proposte da un manuale con altre di produzione propria. Esempio, per un gruppo di livello B2, prendendo dalla prima unità di *Nuovo Magari B2* (De Giuli, Guastalla, Naddeo, 2013: 8). La lettura del testo, “Muoversi e viaggiare in Italia”, è preceduta da una sessione di *brainstorming* e associazioni libere stimulate da immagini - precedentemente selezionate dall’insegnante e proiettate in classe - che hanno a che vedere con il viaggiare in Italia e con le bellezze che il Belpaese può offrire. Contestualizzate e messe in comune le conoscenze pregresse, è possibile presentare un breve video promozionale del ministero dei Beni Culturali italiano (<https://www.youtube.com/watch?v=USc4L1KnSYQ>) reperibile in rete, in cui il noto attore Giancarlo Nannini presenta l’Italia e le sue ricchezze culturali e paesaggistiche, ma in modo assai diverso dalla tipica promozione turistica: l’attore è da solo, in una sala riccamente affrescata, indossa uno smoking che potrebbe ricordare quello di un maître e presenta i vari aspetti “fruibili” dell’Italia non con le classiche foto dei monumenti più conosciuti, ma tramite oggetti disposti su un vassoio d’argento, in un veloce alternarsi di “portate”. Si può convogliare l’attenzione degli studenti sulla melodia di immediata memorizzazione, sulla dizione dell’attore, sull’alternarsi delle immagini e sugli oggetti selezionati per ogni portata. O ancora sull’inusuale riferimento alle arti circensi, chiedendo agli studenti se ritengono che aggiungano un tocco di magia o se siano invece fuori luogo.



Fig 3.11 Screenshot dallo spot del ministero dei Beni Culturali italiano *Italia Viaggia nella bellezza*

Si stimolano, insomma, le riflessioni del gruppo-classe, in base alle loro competenze specifiche, professionali o anche solo alle loro passioni ed interessi, per

andare a sviscerare il modo in cui lo spot è stato costruito, facendo sentire i discenti più coinvolti.

Dopo aver chiesto agli studenti di diventare creativi pubblicitari, in una breve sessione in plenum, si decide insieme quale tipo di spot pubblicitario potrebbero produrre per promuovere la loro città o la loro regione. Creando uno spot che valorizzi la città in cui vivono, si valorizzano anche le loro conoscenze ed i loro legami con il territorio. Valutati i pro e i contro di produrre diversi annunci piuttosto che un unico annuncio collettivo, si passa alla fase di realizzazione.

In generale è consigliabile optare per un annuncio unico, in cui, però, ogni discente possa apportare le sue competenze, esperienze e conoscenze, in modo da dare allo spot un taglio personale e "specialistico". Se in classe c'è un insegnante o uno studente di Belle Arti si potrà occupare dell'aspetto della conservazione del patrimonio artistico; l'appassionato di processioni, della celebrazione della Pasqua; lo studente di architettura, degli edifici più emblematici della città; la studentessa che sta frequentando un master sui testi antichi della regione, degli archivi e delle biblioteche cittadine; la studentessa di biologia, della ricchezza della flora e fauna.

Nelle fasi successive, alternando lavoro da svolgere a casa a riunioni in classe, i discenti, guidati in modo molto discreto dall'insegnante, decideranno come sviluppare i vari momenti di lavoro, sempre tenendo presente che lo scopo finale è quello di produrre un annuncio semplice, breve, realizzabile malgrado la ristrettezza dei mezzi e del tempo a disposizione. Il docente non darà particolari limitazioni tranne quella dell'effettiva realizzabilità dell'annuncio.

Un formato abbastanza pratico può essere quello del PowerPoint collettivo, con testo unico composto dalla somma di quelli prodotti dagli studenti, da immagini e brevi video e con un tempo a disposizione per ciascun discente che vada dal minuto al minuto e mezzo. Se tra gli studenti si trova un musicista, può incaricarsi di chiudere il video con l'esecuzione di un breve brano musicale. Lo spot prodotto verrà registrato, rivisto ed analizzato in classe con l'approfondimento degli aspetti linguistici dei testi che il gruppo-classe ha prodotto, di quelli pragmatici e culturali impliciti, stimolando, così, un'importante riflessione critica sull'evento comunicativo creato.

Quest'anno in classe abbiamo realizzato il video della messa in pratica di quest'attività da parte di un piccolo gruppo di studenti di una classe di livello B2.2. Va

detto però che a fine attività, dopo averne discusso a lungo, è stato deciso di variare il formato: da breve spot di promozione pubblicitaria a un video-presentazione di una quindicina di minuti per le difficoltà a ridurre essendo verso la fine del corso e avendo troppo poco tempo a disposizione.



Fig. 3.12 Studenti di livello B2.2 che diventano creativi pubblicitari

### 3.4.7 Attività di livello avanzato con la pubblicità di un partito politico

Con studenti di livello avanzato è possibile l'utilizzo di spot pubblicitari di partiti politici. Molto interessante al proposito può essere una pubblicità prodotta recentemente dal Movimento 5 Stelle Lombardia.

Si può iniziare con un paio di brevissimi video sulla situazione in Catalogna nel mese d'ottobre 2017, dopo il famoso referendum sull'indipendenza (primo video introduttivo: <https://www.youtube.com/watch?v=hKI6J-yokHI>; discorso del re: <https://www.You tube.com/watch?v=01Y kueKcwEo>). Alla visione dei due brevi video, segue una sessione di produzione orale in cui si discutono le notizie che vengono in essi presentate.

In un secondo momento si passa alla visione di un terzo video, sul referendum del 22 ottobre 2017 in Lombardia e Veneto (<https://www.youtube.com/watch?>

v=wDPxU7ouEKA), commissionato dal Movimento 5 Stelle. È abbastanza semplice dal punto di vista della comprensione poiché il testo orale viene presentato anche nel codice scritto all'interno delle nuvolette. Lo spot si caratterizza per l'uso di vignette accattivanti.



Fig 3.13 Screenshot dallo spot del Movimento 5 Stelle sul referendum in Lombardia e Veneto

Di questo spot si analizzano il modo in cui viene presentato, come e con quali fini è strutturato il messaggio, quali sono i destinatari, che tipo di registro viene usato, e così via. È questa un'attività molto utile per stimolare il senso critico del gruppo-classe e la sua capacità di analizzare e valutare i messaggi, i testi che li veicolano e le modalità con cui vengono presentati. Il video può essere anche accompagnato da un altro spot pubblicitario contrario alla votazione, rappresentativo del fronte dell'astensione (<https://www.youtube.com/watch?v=1lqoLfQjm4>).

### 3.4.8 Attività di livello avanzato con studenti di Traduzione

Nelle lezioni di italiano nell'ambito del corso di laurea in Traduzione e Interpretariato si possono analizzare e confrontare pubblicità italiane e spagnole. Perfetta allo scopo è una famosa pubblicità della moto Vespa anni 60, ricordata soprattutto per il popolare slogan "chi Vespa mangia le mele (chi non Vespa no)". La Piaggio utilizzava per la prima volta un linguaggio vicino ai giovani, destinatari privilegiati acquirenti di "quella" motocicletta. La novità consisteva nell'invenzione di neologismi come "vespare", usato come sinonimo di "fare petting" e di giochi di parole come "Mela compro la Vespa". La pubblicità si avvaleva, inoltre, della valenza

simbolica della mela, frutto proibito per eccellenza, simbolo ricco di implicazioni ed allusioni che di fatto scatenò interpretazioni da parte di esperti e di gente comune. Il risultato fu un grande interesse intorno alla campagna pubblicitaria con la conseguente ricaduta dell'acquisto del prodotto su larga scala.

Con gli studenti di traduzione è interessante far notare che la resa letterale in spagnolo dello slogan risulterebbe "quien Vespa se come las manzanas, quien no Vespa no (se las come)", mentre una possibile traduzione non letterale potrebbe essere "quien no tiene una vespa no liga/no se come un rosco", ma il messaggio risulterebbe troppo esplicito a scapito della magia del testo italiano. Perché non cimentarsi in traduzioni alternative? Sarebbe un ottimo esercizio. Solo alla fine, il docente può contribuire con una sua proposta.

A partire da pubblicità spagnole verrà evidenziato come sia difficile, in alcuni casi addirittura impossibile, tradurre da una lingua all'altra giochi di parole e rimandi socioculturali. "PeZqueñines, ¡No gracias!" slogan delle campagne del 1983 e del 1985: gli spagnoli venivano sensibilizzati sulla necessità di non pescare pesci troppo piccoli. La traduzione letterale italiana sarebbe risultata: "pesciolini/pesci piccoli no grazie", con la perdita del gioco di parole "pez" e "pequeñines" voluto dai pubblicitari per "effetto memoria", "effetto persuasione". Ancora più evidenti le difficoltà della traduzione dello slogan della lotteria "El Niño" delle campagne del 2013 e 2014: un uomo anziano, convinto che siano finite le vacanze di Natale e l'annesso caos di parenti e celebrazioni, chiede alla moglie "¿Y ahora qué?". Lei risponde: "A por el Niño, ¡Vamos a por el Niño! eh?!". I pubblicitari hanno giocato sull'equivoco che una coppia così anziana sembra stia progettando un figlio, e l'obiettivo di catturare l'attenzione è indubbiamente ben riuscito. Il fatto reale è invece quello di voler ricordare che le feste natalizie non sono finite perché rimane ancora la famosa estrazione della lotteria "El Niño". Traduzioni come "Ora pensiamo al bambino/Ci concentriamo sul bambino" o "Ora vogliamo il bambino" sarebbero del tutto fuorvianti per un utente dell'Italia dove non c'è la lotteria dal nome "el Niño", "il Bambino", che penserebbe appunto che i due anziani vogliano un bambino. Il gioco di parole per farsi notare e catturare l'attenzione nella giungla degli stimoli con cui veniamo bombardati ogni giorno, andrebbe inevitabilmente perso, e persa anche la sollecitazione dei simpatici testimonial anziani, di comperare il biglietto della lotteria.

Gli studenti di traduzione o comunque apprendenti di italiano di livello avanzato possono essere messi alla prova con la produzione di una traduzione commentata, di slogan di pubblicità italiane: “Chiamala Peroni, sarà la tua birra”, “Come natura crea CIRIO conserva”, “Natale negli occhi, MOTTA nel cuore”. Volendo, lavorando in piccoli gruppi, possono inventare un loro slogan pubblicitario.



Fig. 3.14 Immagini pubblicità Peroni, Motta e Cirio<sup>36</sup>

Oppure possono fare un approfondimento su marchi tipici italiani conosciuti all'estero come Lavazza, Chicco, Rana, Buitoni, Ferrero, Armani, Piaggio e FIAT raccontando, prima in piccoli gruppi e poi in plenum, come vengono percepiti nel loro Paese e che associazioni sollecitano.

L'attenzione degli apprendenti può essere richiamata sul fatto che marchi presenti in diversi Paesi, come Carrefour e Leroy Merlin, cambiano il loro modo di presentarsi ai consumatori a seconda della nazione. È un fenomeno che non si limita agli spot, ma si estende addirittura agli stessi prodotti commercializzati: gli yogurt Danone in Italia sono più cremosi che in Spagna, perché l'azienda conosce bene ciò che è gradito al mercato italiano e si adatta di conseguenza.

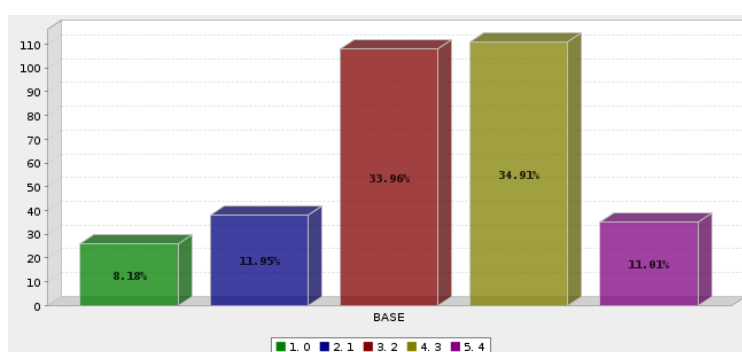
---

<sup>36</sup> Peroni: [http://gds.it/2017/07/03/e-morta-solvi-stubing-celebre-per-spot-saro-la-tua-birra-\\_690228/](http://gds.it/2017/07/03/e-morta-solvi-stubing-celebre-per-spot-saro-la-tua-birra-_690228/);  
Motta: <https://www.pinterest.es/pin/1688918591875383/>; Cirio: [http://napoli.repubblica.it/cronaca/2016/12/13/news/\\_come\\_natura\\_crea\\_cirio\\_una\\_storia\\_italiana\\_peter\\_e\\_alberto\\_signorini\\_presentano\\_il\\_libro\\_alla\\_facolta\\_di\\_ingegneria\\_di\\_n-154020170/](http://napoli.repubblica.it/cronaca/2016/12/13/news/_come_natura_crea_cirio_una_storia_italiana_peter_e_alberto_signorini_presentano_il_libro_alla_facolta_di_ingegneria_di_n-154020170/)

### 3.5 Conclusione

A conclusione del capitolo presento i risultati del questionario per la rilevazione delle opinioni sull'utilizzo degli annunci pubblicitari come strumenti didattici. Ricordo che i questionari sono stati somministrati agli studenti di SIDI, Area di Italiano della Facoltà ed EOI.

**Grafico 3.1 Q8. Annunci pubblicitari (SIDI e Facoltà)**

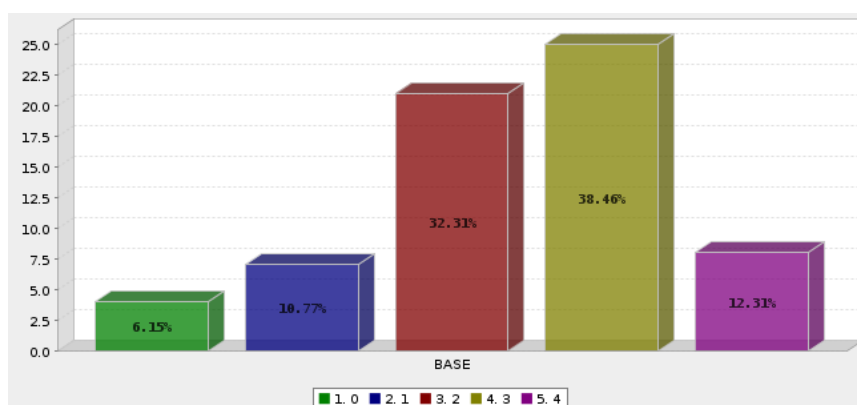


**Tabella 3.1 Q8. Annunci pubblicitari (SIDI e Facoltà)**

	Risposta	N° unità	Percentuale
1.	0	26	8,18%
2.	1	38	11,95%
3.	2	108	33,96%
4.	3	111	34,91%
5.	4	35	11,01%
	Total	318	100,00%

Il 45,92% degli studenti del SIDI e della Facoltà considera che gli annunci pubblicitari sono di utilità media o massima mentre per il 33,96 % sono solo di qualche utilità. L'8,18% per cento li ritiene di nessuna utilità. Il voto medio assegnato risulta piuttosto alto: 3,3 su 5.

**Grafico 3.2 Q8. Annunci pubblicitari (EOI)**



**Tabella 3.2 Q8. Annunci pubblicitari (EOI)**

	Risposta	N° unità	Percentuale
1.	0	4	6,15%
2.	1	7	10,77%
3.	2	21	32,31%
4.	3	25	38,46%
5.	4	8	12,31%
	Total	65	100,00%

Il 50,77 degli studenti delle EOI ritiene che gli annunci pubblicitari siano di utilità media o massima e un altro 32,31% di qualche utilità. Solo il 6,15% pensa che non siano di alcuna utilità. Anche in questo caso il voto medio assegnato è piuttosto alto: 3,4 su 5.

Dalla rilevazione dei dati risulta quindi che gli annunci pubblicitari sono ben recepiti dagli studenti e contribuiscono a variare il tipo di input proposto in classe come abbiamo avuto modo di evidenziare.

Sì dunque all'utilizzo nella didattica dei testi pubblicitari che mettono a disposizione segmenti di lingua sempre contestualizzati e stimolano i diversi stili di apprendimento grazie alla pluralità di codici e sottocodici che li conformano. Sono spesso più motivanti per il discente rispetto ad altre tipologie testuali perché utilizzano un linguaggio moderno, immediato, ricco di espressioni, modi di dire tipici dei linguaggi settoriali e o giovanili, con numerosi neologismi creati *ad hoc* e giochi di parole che



anche senza essere decifrati, creano interesse, curiosità, simpatia. Inoltre, proprio perché la pubblicità ha lo scopo di catturare l'attenzione, e trattenere il messaggio nella memoria, proprio perché vengono utilizzati messaggi che devono essere completati ed interpretati anche solo intuitivamente dal potenziale compratore, l'utilizzo della pubblicità bene si adatta a una pluralità di stimoli ed esercitazioni utili a chi studia.

Altro elemento positivo: gli spot offrono vari spunti di carattere culturale ed interculturale in quanto solitamente raccontano l'epoca di cui sono espressione; sono specchio della società che li produce, mostrandone valori, convinzioni, stereotipi, difetti e pregiudizi. Certo, il confine tra stereotipo e pregiudizio è sottile e proprio qui entra in gioco l'abilità dell'insegnante che in classe dovrà gestirli nel modo corretto ed eventualmente ridimensionarli. Il professore non può mancare degli strumenti critici e di analisi necessari per cogliere sia gli aspetti culturali ed ideologici, sia quelli relativi ai diversi livelli di profondità dei testi pubblicitari, sia gli aspetti subliminali e di persuasione occulta. Deve, insomma, essere in grado di comprendere appieno la struttura comunicativa dei messaggi pubblicitari che può essere anche molto complessa ed articolata. Solo così contribuirà a far crescere negli studenti la capacità di lettura critica, stimolandoli a sviluppare riflessioni linguistiche, metalinguistiche, sociopragmatiche e culturali, e aiutandoli ad acquisire un metodo di interpretazione autonomo.



## CAPITOLO 4

### LA MICROLINGUA DELLA CUCINA COME STRUMENTO DIDATTICO

Prima di iniziare a valutare la potenzialità didattica del cibo e della cucina nell'insegnamento dell'italiano, è necessario rispondere alla seguente domanda: esiste una microlingua della cucina? La risposta è affermativa, anche se vi sono differenti livelli di specializzazione, che dipendono dalla situazione comunicativa in cui si parla di cibo e di cucina. Ad esempio, se parlano tra loro esperti in scienze dell'alimentazione o medici specialisti in dietetica che partecipano ad un congresso, in quel caso, è certamente corretto parlare di microlingua altamente specializzata. Lo stesso si può affermare quando due cuochi esperti parlano tra loro, non con fini divulgativi.

Ma il tipo di lingua che interessa per le attività didattiche d'insegnamento dell'italiano come LS in classe si trova in uno stadio intermedio. Si passa in questo caso da una microlingua molto tecnica utilizzata negli esempi citati sopra, ad un linguaggio più corrente, che si esprime sostanzialmente in una lingua comune in cui i tecnicismi usati, oltre a non essere molto numerosi, sono nella maggior parte dei casi noti anche ai profani. Si tratta dunque di un linguaggio patrimonio comune della maggior parte dei parlanti, che fa parte dell'esperienza quotidiana, giacché cucinare e consumare cibi è un'esperienza che tutti, o quasi, condividiamo. È dunque una lingua settoriale, caratterizzata da un'alta frequenza di sostantivi che si riferiscono a cibi e oggetti presenti nelle nostre case e di verbi che descrivono le azioni tipiche che si svolgono in cucina, ma che non si discosta molto da quella comune.

In questo capitolo si spiegherà perché usare proprio la microlingua della cucina in classe piuttosto che un'altra e come organizzare unità d'apprendimento incentrate sul cibo e tutti gli aspetti rituali e culturali che gli ruotano intorno. Si sottolineerà la possibilità di innumerevoli agganci storici e socioculturali e di avvalersi della ricchezza di materiali autentici offerta dalle ricette regionali italiane e della varietà di siti di cucina italiana online.

Per finire valuteremo le opinioni raccolte tramite interviste e questionari utilizzati con esperti e con studenti di Facoltà, SIDI ed EOI di Murcia, sull'uso didattico di ricette, interviste a grandi chef italiani e programmi tv tipo Master Chef.

#### 4.1 Perché proprio la microlingua della cucina?

Di solito non è possibile approfondire una microlingua specifica, vista la composizione assai eterogenea delle classi nei corsi di lingua straniera nel CLA del Servicio de Idiomas dell'Università di Murcia, formate da studenti con campi di interesse e formazione molto diversi. In questo caso, tuttavia, una microlingua che è possibile usare, ad integrazione del manuale e dei libri di supporto previsti per il corso, è proprio quella della cucina, che si aggancia ad eventi comunicativi quali il pranzo, la cena e l'aperitivo, per esempio.

Questo linguaggio settoriale è ideale perché di solito suscita l'interesse degli studenti ed ognuno di loro, qualunque sia la sua nazionalità o campo di studi, è in grado di raccontare ed apportare qualcosa della sua esperienza personale. Lo studente può, quindi, condividere informazioni sull'alimentazione e sui piatti tradizionali della sua regione, provincia, città o addirittura sulle preferenze della sua famiglia. Inoltre, parlare di cucina offre una grande abbondanza di agganci a numerosi altri aspetti, come quelli relativi alla salute, ma anche culturali, storici, artistici, e sociali (il Food Porn ad esempio, per citare una delle ultime tendenze sui social network) del Paese la cui lingua e cultura i discenti stanno apprendendo.

Data la grande popolarità di alcuni piatti ed alimenti italiani, possiamo facilmente stimolare le conoscenze pregresse del discente tramite testi, scritti o orali, di cucina. L'ideale è cercare di presentare un evento comunicativo nella sua globalità, come ad esempio l'organizzazione di una cena o di un pranzo. È possibile parlare di aspetti culturali, del galateo, di cosa si fa e cosa non si fa a tavola o di cosa si porta e non si porta come regalo ad una cena.

Ovviamente se il professore di italiano non ha l'intenzione o il tempo di preparare il proprio materiale selezionando e didattizzando personalmente ricette, testi o video autentici sul cibo italiano, può ricorrere ai diversi materiali che le case editrici hanno dedicato all'argomento. Troviamo attività focalizzate sul cibo e sulla cucina in manuali come *Domani 2* (2011) con l'unità 1, "W gli sposi!" e 3, "Al ristorante", e *Domani 3* (2012) con l'unità 11, "In cucina"; tra i materiali messi a disposizione, sempre da Alma, per la visione didattizzata di cortometraggi d'autore, quello interamente dedicato al cibo "No Mamma no", della serie *Cinema italiano*

(2009). Ma vi sono anche libri concepiti espressamente per insegnare l'italiano a stranieri tramite il cibo e la cucina italiani, come ad esempio *L'italiano è servito* (2008), *Arte e cucina* (2013), *Sapori d'Italia* (2012) e *Il buongustare* (2014).

Innumerevoli sono, poi, le attività linguistiche che si possono svolgere in classe utilizzando materiali autentici didattizzati: articoli di giornali e riviste, interviste a grandi chef per l'ascolto, menù portati dall'Italia, il programma con le portate di un matrimonio italiano come punto di partenza per poi comparare come si celebrano i matrimoni in altri Paesi, come succede nell'attività 2 dell'unità 1 "W gli sposi" di *Domani 2* (cit.); ma anche volantini che pubblicizzano aspetti enogastronomici-culturali o prodotti tipici italiani, come l'aceto balsamico di Modena, il limoncello, la mozzarella di bufala e lo spumante, ad esempio; ed ovviamente le ricette, standard o d'autore, scritte o spiegate tramite video su Youtube. In tutti questi casi è possibile che gli apprendenti vengano a contatto con termini più tecnici rispetto a quelli usati nella quotidianità familiare, ma non troppo, perché, di solito, i video sono stati realizzati con fini divulgativi.

Inoltre, la tipologia testuale della ricetta è di norma piuttosto semplice, con un contenuto facile da capire, redatto pensando alla necessità di essere compreso dal pubblico generale. A livello morfosintattico offre il vantaggio di avere un testo piuttosto lineare, con la classica divisione in due parti, quella in cui vengono elencati gli ingredienti e quella in cui viene descritta in poche righe la preparazione del piatto. Si ricorre frequentemente all'uso dei verbi generici e del modo imperativo o infinito presente e all'uso di simboli, ad esempio per indicare la temperatura necessaria per cucinare un piatto al forno e il tempo necessario per prepararlo. Nella parte in cui sono elencati gli ingredienti ritroviamo l'uso di simboli ed abbreviazioni, spesso per riferirsi a quantità, come ad esempio, "g", "mg", "cl", "Kcal", e così via. Possono essere utilizzati anche simboli più grafici, per indicare il senso di un movimento, orario o antiorario, o per esempio per riferirsi al tipo di contenitore da usare per una delle ultime mode, la cottura in lavastoviglie. Tali simboli ed abbreviazioni, generalmente, sono conosciuti dal pubblico generico o hanno un significato facilmente intuibile dal contesto. Lo stesso discorso vale per quanto riguarda le strutture e locuzioni che ricorrono all'interno delle ricette come "alla paesana", "maionese impazzita",

“disporre un letto di”, “disporre la farina a fontana”, “spolverare/spolverizzare a velo”, “portare ad ebollizione”, ecc.

Diverso sarebbe l’approccio nel caso si stesse insegnando italiano a studenti di una scuola alberghiera o di un master in scienze e tecnologie dell’alimentazione o in nutrizione e dietetica, ad esempio. In questi casi i discenti si confrontano con testi scritti da esperti che si rivolgono a studenti non ancora specialisti ma che stanno per diventarlo. Proprio l’abbondanza di materiale di livello semispecialistico e redatto con lessico di dominio comune è invece la caratteristica che permette di utilizzare cibo e cucina didatticamente anche con studenti che specialisti non sono, perché, come dicevamo in precedenza, il cibo è patrimonio comune di ognuno di noi.

Per l’insegnamento dell’italiano come LS a studenti che rispondono al profilo tipico degli apprendenti iscritti ai corsi del Servicio de Idiomas dell’Università di Murcia presso cui lavoro, cioè provenienti da diverse facoltà, è dunque proprio il livello intermedio del linguaggio della cucina che interessa utilizzare. Si tratta, non esclusivamente, ma nella maggioranza dei casi, di studenti Erasmus che si preparano per un periodo di studio in Italia e, in minor misura, di colleghi professori dell’Università o della scuola secondaria inferiore o superiore che studiano italiano per aggiornamento professionale o per puro piacere ed interesse personale.

Nel caso degli studenti Erasmus, che nei livelli A1 ed A2 arrivano spesso a comporre oltre il 70/80 per cento della classe, i bisogni principali sono quelli di riuscire a muoversi con una certa agilità ed efficacia all’interno di un sistema universitario che è, per alcuni aspetti, abbastanza diverso dal loro: basti pensare al gran numero di esami orali rispetto alla Spagna. Hanno quindi necessità, una volta arrivati in Italia, di essere in grado di farsi capire in Segreteria e dai professori dei corsi che frequentano, di seguire lezioni accademiche frontali e seminari, di riassumere cogliendo i tratti essenziali di testi scritti ed orali, di prendere appunti, di produrre testi appropriati alla disciplina di studio e spesso di sostenere un esame orale alla fine del corso.

Hanno, inoltre, bisogno di poter interagire adeguatamente a livello sociale con studenti e professori italiani, e più in generale con tutti gli italiani con cui avranno contatti durante il loro soggiorno. Ovviamente, avranno anche necessità di sapere come comportarsi se escono a mangiare con italiani, o se devono fare la spesa o decidere con un coinquilino italiano che cosa cucinare per la cena.

## 4.2 Come iniziare un'unità d'apprendimento incentrata sulla cucina e sul cibo

Conviene iniziare stimolando le conoscenze pregresse, chiedendo agli studenti di elencare i cibi italiani che conoscono. Il professore li scrive alla lavagna, magari raggruppandoli secondo il colore o il momento della giornata/pasto in cui vengono solitamente consumati. Poi si divide la classe in piccoli gruppi e si chiede ai discenti di abbinare vari cibi, come la polenta, il parmigiano reggiano, il prosciutto di San Daniele, lo speck, il pecorino, la mozzarella, il gorgonzola e così via, con quella che secondo loro è la regione o quanto meno la macroarea italiana di provenienza. Si propongono quindi foto o immagini che descrivono situazioni e tradizioni che hanno a che vedere col cibo in questione e gli apprendenti devono abbinare cibi ed occasioni in cui vengono consumati.

Per le fasi iniziali dell'unità d'apprendimento possono essere utili anche alcuni spunti che troviamo nel Percorso 1 di *Sapori d'Italia* (2012) di Massei e Bellagamba, come l'attività 7 a pagina 11, "Tutti a tavola! Intervista alla Dottoressa Marini", che permette di introdurre l'argomento delle abitudini alimentari tramite ascolto (livello B1). Poi si cerca di scoprire, prima a coppie, dopo in piccoli gruppi e alla fine in plenum, quali sono le abitudini alimentari dei Paesi da cui i discenti provengono e si confrontano con quelle italiane. A continuazione si presentano le abitudini italiane per quel che riguarda aspetti come la mancia, il consumo dell'acqua minerale - approfittandone magari per introdurre espressioni come "acqua in bocca" - o il rito del caffè e di nuovo si confrontano con quelle del Paese o Paesi degli apprendenti. Si possono anche leggere o ascoltare testi che trattano aspetti come la spesa, le buone maniere a tavola, i pasti consumati in casa e le uscite al ristorante ad esempio.

Per un lavoro specifico sul lessico di uso frequente, relativo agli oggetti della cucina e della tavola, si possono proporre brevi attività competitive in cui si chiede agli alunni, divisi in piccoli gruppi, di abbinare le foto di un oggetto o elettrodomestico con le parole corrispondenti. Ovviamente vince il gruppo che riesce ad abbinare correttamente tutte le foto e tutte le parole, o almeno la maggior parte di esse nel minor tempo possibile. Si possono così introdurre e consolidare termini molto utili come: "lavastoviglie", "frigorifero", "forno a microonde", "frullatore", "sbattitore elettrico", "mestolo", "forchettone", "frustino", "grattugia", "cavatappi", "padella",

“pentola”, “colapasta”, “mezzaluna”, “tagliere”, “mattarello” e così via. Si può utilizzare un’attività simile anche per approfondire i verbi che descrivono le azioni che normalmente si svolgono in cucina, come: “amalgamare”, “arrostitire”, “colare”, “lessare”, “battere”, “tritare”, “soffriggere”, “squamare”, “stendere” (la pasta), ecc. Utili a questo proposito possono essere le pagine da 6 a 9 de *L’italiano è servito* (2008), che offrono un buon numero di fotografie.

Un’altra attività funzionale alla fissazione del lessico relativo a cibo, pesi e contenitori è la numero 10, “Il latte l’hai comprato?”, a pagina 35 di *Ricette per parlare* (2005). Si tratta di un’attività ludiforme a coppie, in cui ogni studente deve cercare di memorizzare i prodotti (e la loro quantità) rappresentati nel disegno che gli viene consegnato. Poi, a turno, dovranno verificare (utilizzando una griglia preparata allo scopo con la lista dei prodotti e con una colonna in cui indicare anche le quantità) se il compagno ricorda prodotti e relative quantità dei medesimi. È un’attività che si svolge con studenti dei livelli elementari, A1 e A2, e nella quale gli aspetti grammaticali principali che si consolidano sono i pronomi diretti e l’accordo del participio passato.

### **4.3 Il cibo e la storia**

Durante secoli i popoli che hanno invaso l’Italia hanno portato con sé non solo modi di pensare e lingue diversi - che possiamo tuttora vedere riflessi nei vari dialetti italiani -, ma anche le loro abitudini alimentari ed i loro cibi preferiti. Per questo motivo nell’Italia attuale convivono diverse eredità del Mediterraneo, dell’Europa del Nord e dell’Asia. Per non parlare dei prodotti arrivati dalle Americhe e degli apporti delle immigrazioni più recenti, dall’Africa, dalla Cina, dai Paesi dell’Est e così via, o dei contributi della *nouvelle cuisine* e del *fast food*.

I Celti portarono in Italia la cultura dei grassi di origine animale, delle verdure che si conservano a lungo come la zucca, della carne affumicata o salata ed anche della “cervogia” - da cui deriva lo spagnolo “cerveza” -, un tipo di birra leggero ottenuto dal grano fermentato, “la squallida cervogia” di cui scriveva ancora nel



Seicento Francesco Redi<sup>37</sup> ([https://it.wikisource.org/wiki/Bacco\\_in\\_Toscana](https://it.wikisource.org/wiki/Bacco_in_Toscana)). D'altro canto i greci ed i latini, che si stabilirono soprattutto nell'Italia centrale e del Sud, utilizzavano meno la carne rispetto alle popolazioni del Nord e preferivano comunque quella di agnello, o il pesce nelle zone costiere. Consumavano anche una grande varietà di verdure fresche e condividevano i cibi con l'olio d'oliva. Una differenza derivante, invece, dal clima è il fatto che le coltivazioni di mais e di grano tenero - adatto per fare il pane e le tagliatelle - siano diffuse soprattutto nella parte settentrionale della penisola, mentre quelle di grano duro - ideale per la pasta secca - soprattutto al Sud (Valtolina, 2008: 5).

La cucina italiana è dunque la sintesi degli apporti di celti, greci e latini, poi ulteriormente arricchita da prodotti e piatti provenienti dai Paesi arabi, dall'Asia e dalle Americhe. A queste prime considerazioni dobbiamo aggiungere che, dopo il crollo dell'Impero Romano, l'Italia si impoverì ed il territorio della penisola si frammentò in una specie di mosaico dalle innumerevoli tessere, con intere zone, città e villaggi che rimasero praticamente isolati per molto tempo. Nei secoli la penisola è passata da epoche in cui città e villaggi dovevano lottare per sopravvivere alle invasioni barbariche, alla nascita dei Comuni, alle Signorie, ad un'Italia separata in staterelli spesso in guerra tra loro, per arrivare finalmente all'Italia unita e organizzata in regioni dal 1861 in avanti. Come afferma Alfredo Luzi nell'introduzione di *Sapori d'Italia*:

Ma dietro la gastronomia e il suo lessico c'è la storia di un intero paese come l'Italia la cui unità politica e la cui configurazione sociale sono state condizionate da un lungo percorso della storia delle autonomie, dal periodo comunale, ai regni, fino alla suddivisione per regioni. La conseguenza è che la gastronomia [così come la lingua] italiana è fortemente regionalizzata. (Massei, Bellagamba, 2012: 4)

È facile quindi capire come quindici secoli di storia, in buona parte senza molti contatti con altre zone della penisola, abbiano prodotto la varietà culturale, linguistica,

---

<sup>37</sup> Medico, naturalista e letterato toscano, considerato uno dei più grandi biologi di tutti i tempi e padre della parassitologia moderna. Fece parte dell'Accademia della Crusca e collaborò alla redazione della III versione del Vocabolario. Oltre a varie opere scientifiche pubblicate, nel 1685, *Bacco in Toscana*, un elogio del vino che si immagina pronunciato dallo stesso Bacco.

ed anche gastronomica della penisola italiana. Ogni regione, se non addirittura ogni città e paese - per non parlare delle tradizioni familiari - ha le proprie specialità. Queste dunque sono, in sintesi, le ragioni della ricchezza e della varietà delle cucine regionali italiane.

Molti stranieri ne hanno, però, un'idea parziale e semplificata, ridotta sostanzialmente a caffè espresso, cappuccino, pizza, pasta, focaccia e gelato. In realtà non sarebbe corretto nemmeno parlare semplicemente di cucine regionali perché, oltre alle 20 regioni, ci sono anche varie microregioni caratterizzate da una loro precisa identità gastronomica. Forse dovremmo piuttosto parlare di cucina locale italiana e, come professori d'italiano, o semplicemente come italiani, sforzarci di far capire che la nostra cucina da sempre si contraddistingue per la sua grande varietà.

Le differenze regionali si riflettono chiaramente anche nel lessico della cucina, basti pensare alle acciughe, che nel Centro-Sud vengono chiamate alici, all'anguilla, che nel centro Italia viene chiamata capitone, o all'anguria, che al Nord chiamiamo cocomero e al Sud melone. E la lista potrebbe continuare a lungo.

Gli italiani sono molto affezionati alle loro tradizioni culinarie regionali e cittadine e ai prodotti locali necessari per portarle in tavola. Certo, questa grande ricchezza in alcuni casi può arrivare a disorientare un po' gli apprendenti di italiano come lingua straniera. Comprensibile, se si pensa che gli stessi italiani, a volte, si trovano in difficoltà quando devono leggere il menù di un'altra regione! Eppure, malgrado tutte queste innegabili differenze, è facile rintracciare quelle costanti caratteristiche che caratterizzano l'identità della cucina italiana:

Insomma, una cucina italiana che, proprio attraverso le varianti regionali, manifesta da secoli una sua identità grazie alla presenza di alcune costanti, fra le quali una generale passione per le verdure (come i cavoli, i finocchi, le bietole) per le erbe odorose (come la maggiorana, la menta, il rosmarino, il prezzemolo, la salvia, il basilico) per i cereali [...] (Radicchi, Filippone, 2014: 6)

#### **4.4 Il cibo, le opere d'arte e riti sociali**

Parlare in una classe di italiano come LS al contempo di arte e cucina è possibile, presentando un'opera d'arte e abbinandola ad immagini e testi di argomento gastronomico e culturale, che si associano all'opera stessa o all'artista che l'ha creata.

Allego in Appendice (B) i punti 4.4.1 - 4.4.7 per illustrare da una parte come sia possibile abbinare didatticamente le opere d'arte al cibo e alla cucina e dall'altra - ispirandomi ad una scelta de *L'italiano è servito* (2008) che mi è sembrata funzionale ed originale al contempo – per raggruppare le attività didattiche intorno a cibi come il pane, la pasta ed il riso ad esempio, ma anche a momenti e rituali sociali come i pasti, gli aperitivi, i caffè, i liquori e i dolci consumati alla fine del pasto o in occasioni speciali.

#### **4.5 Materiali autentici didattizzati reperiti in rete**

Si è accennato nel punto precedente come sia possibile utilizzare alcune attività tratte da libri di supporto specializzati nell'uso didattico della cucina e del cibo italiani nei corsi di italiano come LS, integrandoli con realia tratti dalla rete o comunque reperiti nel mondo reale. Vediamo ora qualche esempio basato interamente su materiali autentici tratti da internet, senza integrarli con testi o stimoli da libri di supporto.

##### **4.5.1 Il caffè**

Oltre alle celeberrime considerazioni di Eduardo De Filippo sul rito del caffè (<https://www.youtube.com/watch?v=KrMr-2voVY4>) è possibile didattizzare “Il terrone fuori sede - È uscito il caffè” (<https://www.youtube.com/watch?v=h-cA6c0MOXk>) dei ragazzi di Casa Surace (<https://www.netaddiction.it/casa-surace/>).

È possibile iniziare con un'analisi del termine "terrone" che, come già accennato, in passato veniva utilizzato in senso dispregiativo mentre ora alle volte è addirittura usato dagli stessi meridionali in chiave ironica e scherzosa. Il video gioca sull'equivoco semantico quando un meridionale dice che "(il caffè) è uscito" invece di dire "(il caffè) è pronto" e si può far notare anche l'uso del termine "stronzo". È risaputo che, normalmente, l'approccio al turpiloquio riscuote un certo successo nelle classi di LS e in fondo, come professori, abbiamo il dovere, se non di insegnare agli apprendenti ad usare le parolacce, almeno di aiutarli a riconoscerle e capirle, perché sono una parte importante della vita reale di tutti i giorni.

Se si decide di continuare ad approfondire il discorso sugli stereotipi relativi a settentrionali e meridionali italiani i video dei ragazzi di Casa Surace ci mettono a disposizione molto materiale divertente.

#### **4.5.2 I sughi e la famiglia italiana**

Dopo la consueta fase iniziale di motivazione, contestualizzazione ed elicitazione delle conoscenze pregresse, si può utilizzare il materiale sui sughi pronti a lunga conservazione per la pasta, considerati prodotti base della cucina mediterranea, che si può reperire nel sito *Il fatto alimentare* (<http://www.ilfattoalimentare.it>). Tra i più conosciuti vi sono Cirio, Sughi Marzanino e i sughi pronti Mutti, tutte marche che hanno saputo modernizzarsi negli ultimi anni con innovazioni come l'indicazione dell'utilizzo della varietà di pomodoro datterino Marzanino nel caso della Cirio, o dell'ingrediente "unico" nel caso del concentrato di pomodoro Mutti.

Ideale per un lavoro di ampliamento del lessico relativo agli ingredienti e alle unità di misura di uso frequente in cucina è la tabella che presento a continuazione, in cui questi due prodotti vengono messi a confronto, tratta dal sito *Il fatto alimentare* (<https://ilfattoalimentare.it/>).



	<p><b>Cirio Marzanino al Basilico</b> 350 g Prezzo riscontrato 1,20 €/a confezione 3,43 €/ al kg</p>	<p><b>Ingredienti:</b> Polpa di pomodoro datterino 40%, Passata rustica (passata di pomodori), Concentrato di pomodoro, Olio extravergine di oliva 2%, Basilico 2%, Cipolle, Sale, Zucchero, Aromi naturali, Correttore di acidità: acido citrico.</p>	<p><b>Contenuto nutrizionale medio</b> <b>100 g di prodotto</b> Valore energetico 65 kcal/273kJ Proteine 3,0g Carboidrati 7,0g Grassi 2,2g</p>
	<p><b>Mutti Pomodoro e Basilico</b> 280 g Prezzo riscontrato 1,95 €/ a confezione 6,96 €/ al kg</p>	<p><b>Ingredienti:</b> Pomodori pelati tagliati in rondelle (80%), concentrato di pomodoro, olio di girasole, zucchero, basilico (1%), cipolle, sedano, sale, aromi.</p>	<p><b>Contenuto nutrizionale medio</b> <b>100 g di prodotto</b> Valore energetico 61 kcal/255kj Proteine 1,4g Carboidrati 6,2g Grassi 3,4g</p>

Fig. 4.1 Sughì Cirio e Mutti a confronto<sup>38</sup>

<sup>38</sup> Immagine tratta da <https://ilfattoalimentare.it/cirio-mutti-sughì-pronti.html> [Data ultima consultazione: 18/08/2018].

Tra gli stereotipi all'estero sugli italiani ci sono sicuramente quelli che sono grandi mangiatori di pasta, che amano la convivialità e che danno grandissima importanza alla famiglia, una famiglia di tipo piuttosto tradizionale.

Dal sito *Cirio spot e dintorni* (<http://www.cirio.it/spot-cirio-spot.php>) ed anche da Youtube ([https://www.youtube.com/watch?v=W2TEiD1R\\_gY](https://www.youtube.com/watch?v=W2TEiD1R_gY)) è possibile scaricare l'annuncio *STATISTICHE - Passata rustica – Spot Tv Cirio 2006*, che presenta una tipica famiglia italiana (padre, madre e figlio unico) in cucina, prima della cena. La comprensione del breve dialogo è piuttosto facile, adatto anche per uno studente di livello A1/A2.



Fig. 4.2 Screenshot dallo spot *Statistiche – Passata rustica*

Dopo la visione si chiede ai discenti come sono secondo loro l'Italia e gli italiani e li si fa riflettere sul modo in cui vengono rappresentati in questa pubblicità. Inoltre, poiché nello spot si parla delle statistiche relative al fatto che i figli rimangono spesso in casa con i genitori ben oltre i trent'anni e il padre dice al figlio "Stanno parlando di te!", l'insegnante può facilmente introdurre il discorso sul mammismo dei ragazzi italiani e chiedere agli apprendenti come si comportano di solito i ragazzi nel loro Paese. Si può anche attirare l'attenzione sui ruoli stereotipici del padre che rimprovera, della madre protettiva e del figlio che si giustifica facendo il ruffiano con la madre, elogiando la bontà dei suoi sughi.

È poi possibile analizzare e comparare i diversi modi in cui viene presentata la famiglia tradizionale nelle pubblicità di Paesi nordici come Svezia, Olanda e Inghilterra ad esempio, con il modo in cui la si racconta nelle pubblicità italiane, approfondendo il ruolo della madre all'interno della famiglia e della figura femminile in generale.

Fabio Rossi, nel suo articolo "Emozioni e retorica in vendita: il linguaggio pubblicitario" (2009), pubblicato nella versione elettronica dell'enciclopedia Treccani

(<http://www.treccani.it/>), segnala un esempio chiaro di stereotipo di famiglia italiana vista dall'estero, concretamente con occhi statunitensi: è il cliché che si evince da una pubblicità pubblicata nel numero del mese d'agosto del 2006 della rivista *Good Housekeeping*, per far conoscere un nuovo risotto della New Covent Garden Food, in cui si vede un cuoco che coccola un barattolo del prodotto reclamizzato.

Nell'headline "Risotto. Our new bambino" si usano "risotto" e "bambino" per richiamare gli stereotipi degli italiani amanti della convivialità, della genuinità e genitori iperprotettivi ([http://www.treccani.it/enciclopedia/emozioni-e-retorica-in-venta-il-linguaggio-pubblicitario\\_%28XXI-Secolo%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/emozioni-e-retorica-in-venta-il-linguaggio-pubblicitario_%28XXI-Secolo%29/)).

Ritornando all'annuncio Cirio, il testo del dialogo a tre è breve e semplice, ma la trascrizione che segue dimostra come possiamo evidenziare ad esempio la particella pronominale "ne", alcuni connettori e interiezioni.

*Annunciatore del telegiornale:* Le statistiche lo confermano, sempre più trentenni vivono ancora con i genitori.

*Padre:* Sentito? Stanno parlando di te.

*Figlio:* **Appena** ho un attimo cerco casa.

*Padre:* **Come no!** Tra amici, palestra...

*Madre:* ...e ragazze!

*Padre:* Di tempo **ne** rimane pochino.

*Figlio:* **Eh**, colpa di mamma!

*Padre:* Ah!

*Figlio:* **Finché** fa un sugo così!

*Madre:* **Eh**... se non ha tempo.

*Figlio:* **Eh!**

*Padre:* **Eh!**

*Voce fuori campo:* Cirio, ti condisce la vita!

Dopo l'analisi di queste caratteristiche del dialogo può seguire un lavoro di fissazione, reimpiego e riflessione in prima persona su questi aspetti da parte degli studenti.

Possiamo inoltre attirare l'attenzione degli apprendenti sul fatto che quando il padre si rivolge in tono ironico al figlio, lo indica platealmente con la mano destra e chiedere loro di elencare i gesti e gli stereotipi che associano agli italiani.

Se all'inizio notiamo che gli studenti sono un po' restii, possiamo aiutarli fornendo loro una lista di possibili stereotipi tra cui scegliere: parlano veloce e a voce

alta, gesticolano molto, gridano, sono allegri, teatrali, simpatici, furbi, non puntuali, sfaticati, si sanno arrangiare, sono creativi, eleganti, cantano sempre, e così via.

Si può poi svolgere un confronto interculturale individuando, invece, le etichette che di solito vengono attribuite alla nazionalità o alle nazionalità presenti in classe. Si conclude con una discussione in plenum in cui gli studenti negoziano gli stereotipi e le caratteristiche reali degli italiani e del loro Paese di origine.

In alternativa è possibile concludere il lavoro sullo spot pubblicitario con un'attività più creativa in cui si chiede agli studenti - dopo la visione di altri slogan reali della Cirio *Spot e dintorni* come "Il buono dell'Italia", "Come natura crea" e "Cirio ti condisce la vita" per contestualizzare, e per attivare e mettere in comune le conoscenze pregresse - di inventarne uno nuovo.

#### 4.5.3 I gamberi express

Un'altra attività si può svolgere invece didattizzando un divertente spot giapponese, apparentemente di argomento alimentare, reperibile anche questo nel sito *Il fatto alimentare* (<http://www.ilfattoalimentare.it/frittura-di-gamberi-giappone-se-compagnia-telefonica.html>; <https://www.youtube.com/watch?v=XbpXHgmqtFo>). Si tratta della pubblicità di una compagnia telefonica giapponese, che inizialmente sembrerebbe reclamizzare un innovativo ed originale sistema di cottura veloce per gamberi.



Fig. 4.3 Screenshot dallo spot virale di una compagnia telefonica giapponese



In realtà è un espediente pubblicitario per attirare l'attenzione del potenziale consumatore e presentare le caratteristiche della banda ultraveloce. È uno spot che gli studenti di solito trovano molto divertente. Dopo la visione si chiede loro di scrivere il testo in italiano per il dialogo che immaginano si verifichi durante il video tra le due donne. Poi, lavorando a coppie, doppiano le due donne col dialogo che hanno preparato, dando loro voce durante la proiezione del video. Alla fine si vota in plenum il doppiaggio migliore.

#### **4.5.4 Ricette regionali e siti di cucina online**

Abbiamo visto che all'inizio di una lezione sulla cucina italiana si può partire con la fase di motivazione, contestualizzazione, elicitazione e messa in comune delle conoscenze pregresse presentando agli apprendenti col videoproiettore immagini di tipici cibi e piatti italiani, o anche brevissimi video, individuati in rete. Si passa poi a veloci sessioni di *brainstorming*, per vedere quali associazioni sono state prodotte dalle immagini proiettate (o dai brevi video), associazioni che possono anche essere ordinate tramite diagrammi a ragno, scritti dal professore alla lavagna man mano che i discenti condividono le loro associazioni. Si divide a continuazione la classe in piccoli gruppi e si chiede agli studenti di scrivere tutti i piatti di cucina italiana che conoscono. Vince il gruppo che ne trova il maggior numero. Poi si autorizzano gli stessi gruppetti ad utilizzare il cellulare per navigare in rete e verificare la provenienza dei piatti che sono stati individuati nella prima attività.

A chiusura dell'unità d'apprendimento è possibile chiedere agli studenti di realizzare, lavorando in piccoli gruppi, una piccola ricerca su una ricetta concreta o sugli aspetti più conosciuti della cucina tipica di una determinata regione. In seguito esporranno i risultati al resto della classe, magari con una breve presentazione PowerPoint, che permette di unire testi, immagini e video che hanno selezionato in rete. Questa ricerca può anche essere lo spunto per approfondire ulteriormente in classe il ricchissimo mondo delle ricette regionali e dei siti di cucina online.

Come accennato nell'introduzione di questo capitolo, per gli italiani la provenienza delle ricette, l'esattezza delle stesse e degli ingredienti - possibilmente

rigorosamente locali - e in generale tutto ciò che gira intorno all'alimentazione sono estremamente importanti. Tanto che questo atteggiamento così diffuso, caratteristico, e a volte eccessivamente pignolo, quando visto da occhi stranieri, viene addirittura parodiato, soprattutto dagli americani, come abbiamo visto indirettamente anche nella pubblicità, citata nel punto 4.5.2, della rivista *Good Housekeeping*, in cui si richiamano sia lo stereotipo dell'italiano amante della convivialità che quello dell'italiano genitore iperprotettivo.

Questo ci fornisce l'opportunità di introdurre in classe un altro tipo di materiale autentico, quello che troviamo nei siti di cucina italiana, i commenti in calce a una ricetta, in cui si dibatte, a volte anche accanitamente, appunto sugli ingredienti da usare per la ricetta genuina o sulla paternità di un prodotto. La scelta è amplissima: si va dalle dispute tra Veneto e Friuli per la paternità del tiramisù a quelle tra Parma, Napoli e la Sicilia per la parmigiana; da quelle tra Liguria e Sicilia per la migliore pasta al pesto a quelle tra Bologna e Napoli per il ragù più saporito. Per non parlare, poi, dei ricorrenti dibattiti sulla ricetta originale della carbonara, che ha portato addirittura alla celebrazione di un “#CarbonaraDay” su Twitter (<http://www.italiaatavola.net/articolo.aspx?id=49542>). In questi dibattiti in calce alle ricette troviamo materiale autentico ideale per lavorare sulla lingua reale della rete, sull'uso del linguaggio colorito, dei colloquialismi, delle espressioni e delle grafie regionali<sup>39</sup>.

#### **4.5.5 Ripresa de *La Balilla* di Giorgio Gaber in chiave culinaria**

Riprendo qui la canzone di Gaber che ho già proposto nel secondo capitolo, quando si è parlato di canzoni popolari e dialetto. Si può partire presentando, ad una classe di livello avanzato, come stimolo iniziale, per una sessione di *brainstorming*, queste tre immagini che ho trovato in rete cercando “la Balilla”.

---

<sup>39</sup> Nel suo webinar “Italia: una, venti, infinite facce. E lingue! Come raccontarla in classe?”, all'interno della Maratona Didattica Online Alma del 18/11/2018, Sara Porreca ha illustrato numerosi ed interessanti esempi di questo tipo di materiale autentico didattizzabile ottenibile dalla rete (<https://www.almaedizioni.it/it/almatv/maratona-didattica/webinar-sara-porreca/>).



Fig. 4.4 Immagini della Balilla <sup>40</sup>

Analizzando il testo (in dialetto con la traduzione a fianco), possiamo vedere facilmente come molti siano i possibili spunti per l'attività didattica.

#### La Balilla.

*Vorii savè el mestee che foo mi?  
Cominci ai des or, finissi a mezdì,  
giri la Baia col motofurgon,  
vendi lisciva, soda e savon.*

*Mi voo in gir de chi e de là,  
mi voo in gir per lavorà,  
hoo fa ona pigna de cart de mila,  
m'è vegnuu in ment de compraà ona Balilla.*

*L'è stada la rabbia di mè fradej  
che hann cominciaa a sgagnamm i budej;  
la mia cusina che la stà in Via Larga  
la s'è mangiada anca la targa.*

*La mia zia de Gorgonzoeula  
cont i gomm l'ha faa la cazzoeula;  
el me nonno che l'gh'ha l'angina  
l'ha ciappaa la ciocca cont la benzina.*

*El Franchino, el pussee fedel,  
el m'ha portaa via tutt i candell;  
el "Carnera" che tira de dester  
cont on boff el me s'ceppa i balester.*

*La Maria che stà in la mia porta  
la m'ha mangiaa la roeuda de scorta;  
el Tedesch "tislifen e sloffen"  
el m'ha mangiaa in d'on boccon tutt el cofen.*

*El marescial di carabinieri  
cont i bocca i quatter portier;  
je sgagnava senza rispet:  
insema ai portier l'ha mangiaa anca i manett.*

#### La Balilla.

Volete saper il mestiere che faccio?  
comincio alle dieci, finisco a mezzogiorno  
giro la "Baia del Re" col motofurgone,  
vendo lisciva, soda e sapone.

Vado in giro di qua e di là  
vado in giro per lavorare,  
ho fatto un mucchio di soldi,  
e mi è venuto in mente di comperare una Balilla.

E' stata la rabbia dei miei fratelli  
che hanno cominciato a mordermi le camere d'aria  
mia cugina che sta in Via Larga  
si è mangiata anche la targa.

La mia zia di Gorgonzola  
con le gomme ha fatto la "cazzoeula"  
mio nonno che ha l'angina  
si è ubriacato con la benzina

Il Franchino, il più fedele  
mi ha portato via tutte le candele  
il "Carnera" che tira di destro  
con un soffio mi rompe le balestre.

La Maria che sta nella mia casa  
mi ha mangiato la ruota di scorta  
il Tedesco "tislifen e sloffen"  
mi ha mangiato in un boccone tutto il cofano.

Il maresciallo dei carabinieri,  
con in bocca le quattro portiere,  
le mangiava senza rispetto:  
con le portiere ha mangiato anche le maniglie.

<sup>40</sup> Immagini tratte da: <http://web.tiscali.it/miglionico/archclub.htm>; <https://www.youtube.com/watch?v=d0tkW2hxiJA> e da <http://www.massivemusicstore.com/index.php/articoli/dettaglio/01NP1507455990202/el-ciufett-leonardo-difino-la-balilla-n-2-al-ciar-de-luna>. [Data ultima consultazione 01/07/2018].

*El Carletto stupidott  
el se faa on vestii cont la capot;  
i me nevod pussee piscinitt  
salta in vettura a mangiamm anca i vitt.*

*A gh'è vun che vegn de Baggio,  
el ciappa i roeud e'l me mangia anca i ragg;  
li in d'on porton gh'è el Salvador  
cont in bocca el radiator.*

*Passa on fioeu senza dentin,  
el me disvida i lampadin;  
el me fradel, quel malaa de diabete,  
el fa finta de nient, el me mangia el magnete.*

*El mè portinar ch'el porta i occiaj  
salta su a mangiam i fanaj;  
voo in questura a denuncià i dann,  
quand torni indree gh'è pu gnanca i pedan*

*A voo per caso a trovà mia sorella,  
ghe troeui in caa on piston e ona biella;  
quand torni indree gh'è restaa solament  
el fumm del tubo de scappament.*

*Mi voo in gir de chi e de là,  
mi voo in gir per lavorà,  
hoo faa ona pigna de cart de mila,  
ma compri pu on'altra Balilla!*

Il Carletto stupidotto  
si è fatto un vestito con la "capote";  
i miei nipoti più piccoli  
saltano in macchina e mangiano anche le viti.

C'è uno che viene da Baggio,  
prende le ruote e mi mangia i raggi;  
lì in un portone c'è il Salvatore,  
con in bocca il radiatore.

Passa un bambino senza un dentino  
mi svita le lampadine;  
mio fratello, malato di diabete,  
fa finta di niente e mi mangia il magnete.

Il mio portinaio, che porta gli occhiali,  
salta su a mangiarmi i fanali,  
vado in questura a denunciare i danni,  
quando torno indietro non ci sono più neanche i predellini.

Vado per caso a trovar mia sorella,  
le trovo in casa un pistone e una biella;  
quando ritorno resta solamente  
il fumo del tubo di scappamento.

Io vado in giro di qua e di là  
vado in giro per lavorare,  
ho fatto un mucchio di "carte da mille"  
ma non compro più un'altra Balilla!

Gli spunti per le attività in classe possono infatti andare da quelli gastronomici, col formaggio gorgonzola e con la *cazzoeula*, tipico piatto invernale della cucina milanese e lombarda, (nelle linee 13 e 14: "La mia zia di Gorgonzola / con le gomme ha fatto la *cazzoeula*") - a quelli storico-sociali con la Balilla (già nell'ottava linea "e mi è venuto in mente di comperare una Balilla"), famosa vettura prodotta dalla Fiat negli anni Trenta, con la quale ebbe inizio la motorizzazione di massa in Italia.

Anche qui innumerevoli sono le attività di ricerca su internet che si possono assegnare da fare a casa, a coppie o in piccoli gruppi. Grazie alla menzione della *cazzoeula* si possono anche introdurre aneddoti come quello che racconta quanto Arturo Toscanini ne fosse ghiotto, o ci si può riallacciare ad alcune tipiche sagre lombarde di cui è ancor oggi il piatto forte. In un secondo momento si potrebbe anche proporre qualche ricetta tipica delle sagre in Italia o chiedere agli studenti di proporre una caratteristica di una festa del loro Paese.

In alternativa, invece di fornire le tre immagini che ho riportato sopra, con una classe di livello avanzato con buone capacità di scrittura creativa, si può

semplicemente proporre l'immagine che copio qui sotto e chiedere agli studenti di produrre, a coppie, un breve testo ispirato ad essa.

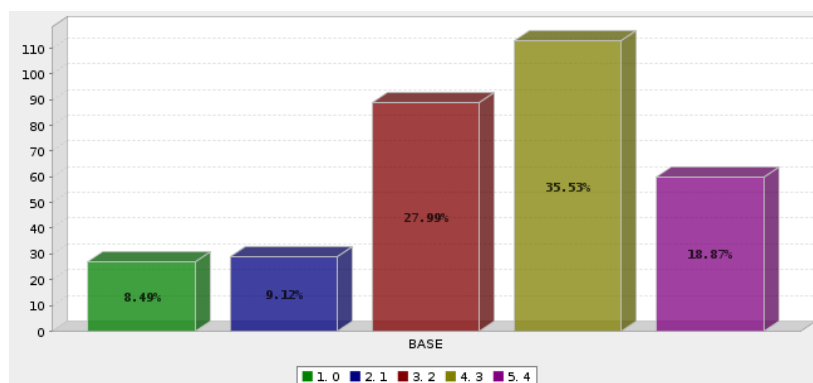


Fig. 4.5 Immagine della Balilla per stimolare la scrittura creativa<sup>41</sup>

#### 4.6 Conclusione

Vediamo ora tramite i risultati del questionario sottoposto a studenti di Facoltà, SIDI ed EOI, qual è l'opinione degli studenti sull'uso didattico di ricette, interviste a grandi chef italiani e programmi tv tipo MasterChef.

**Grafico 4.1 Q8. Ricette, interviste a grandi chef italiani, programmi tv tipo MasterChef, ecc. (SIDI e Facoltà)**



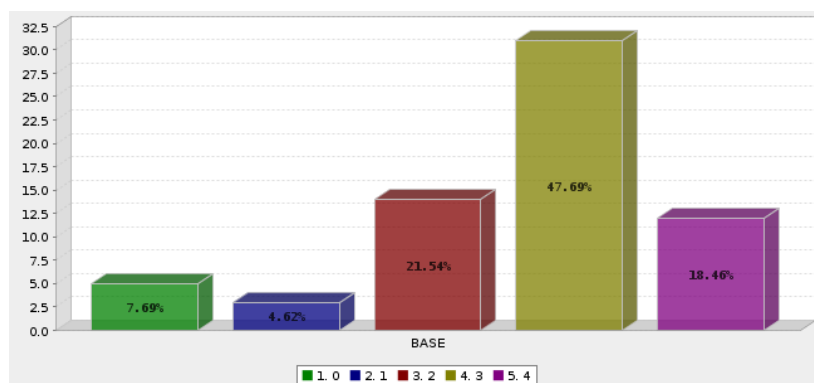
<sup>41</sup> Immagine tratta da [https://www.youtube.com/watch?v=mcgWQ\\_YvAhg](https://www.youtube.com/watch?v=mcgWQ_YvAhg) [Data ultima consultazione 18/08/2018].

**Tabella 4.1 Q8. Ricette, interviste a grandi chef italiani, programmi tv tipo MasterChef, ecc. (SIDI e Facoltà)**

	Risposta	N° unità	Percentuale
1.	0	27	8,49%
2.	1	29	9,12%
3.	2	89	27,99%
4.	3	113	35,53%
5.	4	60	18,87%
	Total	318	100,00%

Il 54,4 degli studenti del SIDI e della Facoltà ritengono che ricette, interviste a chef italiani e programmi tipo MasterChef siano di utilità massima o media e il 27,99 di qualche utilità. Solo l'8,49% ritiene che non siano di alcuna utilità. Il voto medio attribuito è piuttosto alto: 3,472 su 5.

**Grafico 4.2 Q8. Ricette, interviste a grandi chef italiani, programmi tv tipo MasterChef, ecc. (EOI)**



**Tabella 4.2 Q8. Ricette, interviste a grandi chef italiani, programmi tv tipo MasterChef, ecc. (EOI)**

	Risposta	N° unità	Percentuale
1.	0	5	7,69%
2.	1	3	4,62%
3.	2	14	21,54%
4.	3	31	47,69%
5.	4	12	18,46%
	Total	65	100,00%

Il gradimento espresso dagli studenti delle EOI è ancora più alto: addirittura il 66,15% degli studenti considera ricette, interviste a chef italiani e programmi tipo MasterChef di utilità massima (18,46%) o media (47,69%) e il 27,99 di qualche utilità. Solo l'8,49% ritiene che non siano di alcuna utilità. Anche in questo caso il voto medio attribuito è alto: 3,646 su 5, leggermente superiore a quello risultante dai questionari somministrati in Facoltà e al SIDI.

È evidente che gli studenti intervistati recepiscono positivamente cibo e cucina italiani come strumenti didattici. Inoltre il cibo italiano è molto popolare nel mondo e... in Italia! La ricerca realizzata dal Censis per il Padiglione Italia di Expo 2015, "Gli italiani e il cibo. Rapporto su un'eccellenza da condividere" conferma il particolare modo degli italiani di rapportarsi col cibo:

Un popolo di appassionati, intenditori e veri esperti. Il cibo italiano vince nel mondo perché esiste uno specifico modello italiano, quotidiano, minuto, di massa, virale, di rapportarsi all'alimentazione. Sono 29,4 milioni gli italiani che si definiscono appassionati, ovvero persone a cui piace informarsi e parlare di cibo; 12,6 milioni si ritengono intenditori, capaci di discutere con buone nozioni su preparazioni, ricette e tradizioni; 4,1 milioni si considerano veri esperti. E sono 19,7 milioni gli italiani appassionati di vino, 7,2 milioni gli intenditori e 1,9 milioni gli esperti. L'enogastronomia è il nostro grande tema nazionale, pervasivo sul piano sociale, una componente fondamentale dello stile di vita, della cultura e dell'identità italiana. (CENSIS, 2015: 1)

Sarebbe un vero peccato non valersi in classe di questo modo italiano di vivere il cibo perché, insieme ai numerosi piatti e prodotti alimentari tipici, è un argomento di sicura presa sugli apprendenti di italiano come LS.

Come spiega Massimo Montanari nel suo intervento al Festival della Mente di Sarzana del 2013 (<https://www.youtube.com/watch?v=mxG7ul8F1j4>), il cibo racconta e ci permette di incrociare i valori materiali con quelli simbolici e per i professori di lingua straniera, la sua qualità principale è che ha un potenziale didattico elevatissimo. Si può infatti partire da un cibo per introdurre argomenti anche importanti, profondi e complessi. Montanari afferma:

Un'idea a cui sono particolarmente affezionato, è che le pratiche di cucina non solo costituiscono un decisivo tassello del patrimonio culturale di una società, ma in molti casi rivelano meccanismi fondamentali del nostro agire materiale e intellettuale. La cucina può così essere assunta come metafora della vita - a meno che non ammettiamo che la vita stessa sia metafora della cucina. (Montanari, 2009: 2)

È importante però capire che il cibo non è semplicemente uno spunto da cui partire per parlare di cultura, bensì cultura in sé, elemento fondante e indispensabile strumento identitario di una società. Al giorno d'oggi, la grande rilevanza che il cibo ha assunto nei media, soprattutto in tv, ha fatto sì che sia aumentata notevolmente la quantità di discorsi che si fanno sui cibi e di conseguenza di materiali autentici facilmente didattizzabili che possiamo reperire. È anche vero però che tutta questa nuova attenzione dei media spesso genera un'esagerata spettacolarizzazione del cibo e dei riti ad esso collegati. Basti pensare a certi reality show o a programmi come MasterChef, in cui il cibo diventa soprattutto spettacolo televisivo.

Indubbiamente il cibo è segno di identità sociale, anche se questa tendenza è attualmente meno marcata rispetto ai secoli passati. Montanari, sempre nel suo intervento al festival sopra citato, racconta che la cipolla è un tipico prodotto contadino, mentre il fagiano e la cacciagione in generale, soprattutto di animali grandi, prodotto signorile.

Partendo da queste considerazioni, a chiusura di un'unità didattica, si possono stimolare, con studenti di livello intermedio o avanzato, produzioni orali in cui si cerca di analizzare se e come sia cambiato il modo di fare la spesa durante la recente crisi economica, oppure come cambia il modo di riempire il carrello a seconda del ceto sociale; o, ancora, se e come sia aumentata ultimamente l'attenzione al recupero delle conoscenze tradizionali e ad evitare lo spreco (ad esempio con le ricette di cucina povera menzionate nell'Appendice B, Cucina italiana, 4.4.6) sia a livello familiare che collettivo.

Un altro spunto per produzioni orali e scritte, può essere l'interesse crescente per gli effetti degli alimenti sulla salute e per i progressi della scienza dell'alimentazione e della dietologia, che hanno portato anche ad una rivalorizzazione del "fresco" e del "fatto in casa", oltre che ad una certa diffidenza nei confronti dei preparati industriali.

È evidente che il cibo è il veicolo ideale per lavorare con una classe di studenti che vengono da discipline diverse, per le ragioni elencate sopra, ma soprattutto perché tutti loro, siano essi di Economia, Medicina, Turismo, Infermieristica, Giurisprudenza, Architettura o Belle Arti, tutti, inevitabilmente, mangiano, cucinano - si spera - e molti vanno al ristorante o al bar. La grande potenzialità narrativa del cibo e della cucina



consiste proprio nel fatto che è un argomento che, in un modo o nell'altro, interessa ciascuno di noi e chiunque è in grado di apportare qualcosa di suo in materia. Si tratta di tematiche che permettono una miriade di agganci, dall'obesità alla dieta sana, dal cibo come segno di identità sociale alle preferenze personali e alle tradizioni familiari, dalle usanze nazionali a quelle di altri Paesi, stimolando così fecondi scambi interculturali. Sono argomenti che, se utilizzati intelligentemente, servono ad educare e stimolare i discenti: ad esempio li si può portare a riflettere, come fa Montanari, sul fatto che, un semplice piatto di spaghetti al pomodoro, altro non è che il risultato della fusione tra la cultura araba (la pasta secca) e quella americana (il pomodoro), sottolineando così come la storia e gli stessi gusti alimentari siano in continua evoluzione, risultato di costanti incontri ed incroci di culture diverse, che si fecondano e portano a nuove creazioni. Infine, è importante ricordare che la tipologia testuale delle ricette è particolarmente adeguata per attività linguistiche già a partire da livelli iniziali come l'A1 e l'A2.



## CAPITOLO 5

### LA LETTERATURA COME STRUMENTO DIDATTICO

In questo capitolo si valuterà l'utilizzo di estratti da testi teatrali, romanzi, fiabe e poesie, anche dialettali, nei corsi di italiano come LS e nella parte finale del capitolo vedremo quali sono le opinioni di esperti e studenti che sono stati intervistati o a cui è stato somministrato un questionario.

Alcuni professori sono contrari all'uso dei testi letterari per l'apprendimento delle lingue straniere e sottolineano che, mentre il linguaggio quotidiano è usato per atti di comunicazione reale, quello letterario non ha nessuna funzione pratica. Da più parti, inoltre, si sente dire che la nostra società è sottoposta alla tirannia del visivo, che la tecnologia è sempre più multimediale e meno verbale, che comunque il tramonto della letteratura è inevitabile e che la disaffezione nei confronti della lettura è evidente ed inarrestabile nelle nuove generazioni, molto più interessate a videogiochi, internet e applicazioni per i cellulari. Non dobbiamo, però, cadere nell'errore di credere che la letteratura sia diventata obsoleta e che nuove tecnologie e strumenti mediatici abbiano annullato il piacere della lettura; ne hanno solo cambiato le modalità, privilegiando alcuni canali rispetto ad altri.

Chiara dimostrazione di questo fatto sono i siti tematici e gli ipertesti che consultano i giovani, WhatsApp, i libri elettronici, le poesie online che fondono testi, immagini e suoni, oppure i siti di letteratura e i blog creati da scrittori contemporanei, che in questo modo possono comunicare direttamente con i loro lettori. Per quanto riguarda le nuove generazioni, più che di declino della letteratura, dovremmo quindi parlare di una sua trasmissione tramite canali e forme più adatti alle esigenze e ai gusti moderni.

Se, dunque, oggi si continua ad apprezzare la letteratura, benché mediante supporti diversi, gli insegnanti devono chiedersi come motivare i giovani a leggerla e sforzarsi di ampliare i propri orizzonti, aprendosi a contributi provenienti da nuove forme espressive e tecnologiche. Nel sito della Società Dante Alighieri di Murcia ad esempio, abbiamo lanciato un paio di anni fa *¿Te gusta leer?* (<http://www.um.es/dantealighieri/index.php/lecturas-comentadas/>), una rubrica mensile che propone suggerimenti di lettura tramite brevi recensioni scritte in italiano, in bello stile e in

modo chiaro ed accattivante, per stimolare la curiosità degli studenti ed invogliarli a leggere libri italiani contemporanei. Una rubrica simile è presente sul sito della sede centrale della Dante a Roma: *I libri della settimana scelti dalla redazione della Dante* (<http://ladante.it/categoria-attualita/lingua-italiana/2077-libri-settimana-17-settembre.html>). Spesso il Comitato Dante Alighieri di Murcia organizza anche attività di commento online di opere letterarie e momenti di lettura collettiva.

Ma che funzione può avere l'utilizzo di testi letterari in corsi, non di letteratura, ma di italiano come LS? Sappiamo che gli estratti letterari sono sempre stati utilizzati nelle classi di italiano per apprendenti stranieri per ampliare il lessico, rinforzare la grammatica, offrire esempi di testi ben scritti, ed anche per arricchire le conoscenze dei discenti con quei contenuti umani, storici, culturali e sociali che inevitabilmente si intrecciano con le opere letterarie. I brani letterari suscitano emozioni ed è facile immaginare come un thriller, ad esempio, possa essere molto più avvincente di tanti testi utilizzati in alcuni manuali di lingua.

La letteratura italiana gode, inoltre, di grande prestigio in molti Paesi ed il desiderio di leggerla in lingua originale può essere un'altra motivazione per lo studente straniero ad iniziare a studiare l'italiano o, se ha già iniziato ad impararlo, a migliorare la sua conoscenza della lingua. In una classe di italiano come LS il professore può, inoltre, anche stimolare paragoni con autori, stili e generi del Paese o dei Paesi d'origine degli apprendenti.

Per concludere, non è da sottovalutare anche una ragione molto pratica per abituare gli studenti a confrontarsi con testi letterari: brani tratti da romanzi o testi teatrali vengono spesso usati per attività di comprensione scritta e orale negli esami di certificazione. E ben sappiamo che in sede d'esame gli studenti sperimentano un aumento dello stress e ottengono risultati peggiori quando si devono cimentare con un tipo di attività o una tipologia di testo mai affrontato prima.

## 5.1 Caratteristiche dei testi letterari che ne facilitano un uso didattico

I testi letterari sono spesso ricchi di similitudini, metafore, allitterazioni, assonanze, aspetti ritmici e stilistici interessanti. Ovviamente l'insegnante di italiano guida gli studenti alla scoperta e alla comprensione di queste caratteristiche formali, mirando a farli riflettere, come accennato sopra, sui numerosi agganci alla storia e alla società, ma anche alle canzoni dei cantautori e all'opera lirica, ad esempio. È vero che la ricchezza formale della lingua letteraria può causare l'innalzamento del filtro affettivo da parte dello studente, se ritiene che il testo che gli è stato proposto presenti un livello di difficoltà eccessivo per lui. Per ovviare a questo pericolo è necessario saper individuare testi adeguati e saper guidare gli apprendenti alla loro scoperta. Funzionale può essere a questo proposito anche un approccio iniziale ludiforme ai testi, come propone Carlo Guastalla nell'introduzione di *Giocare con la letteratura* (2008, Guastalla: 8).

È dunque fondamentale che il professore sia abile nel selezionare testi adeguati al livello e al profilo degli studenti, agli obiettivi da raggiungere e al tempo a disposizione. In fase di selezione si dovrebbe anche tenere in considerazione il fatto che brani che magari non fanno parte del canone letterario tradizionale, ma che hanno il pregio di riflettere interessi, esperienze e curiosità degli apprendenti, sono indubbiamente più motivanti e coinvolgenti e contribuiscono ad abbassare il filtro affettivo.

Il docente deve poi saper presentare i testi in modo che siano attraenti e che lo studente li percepisca come abordabili, evitando che diventino motivo di scoraggiamento o frustrazione. È utile, in questo senso, creare previamente interesse e motivazione alla lettura del brano, utilizzando immagini della copertina o una frase estratta dal libro e chiedendo alla classe di fare ipotesi sul contenuto del brano ed elicitando, poi, tramite *brainstorming* o *spidergram* alla lavagna, il lessico del campo semantico rilevante per la comprensione di quel testo. La curiosità dei discenti può essere stimolata anche anticipando e dosando abilmente alcune informazioni sui personaggi e sul contesto dell'opera, per creare un'atmosfera di aspettativa che li invogli ad iniziarne la lettura. Fondamentale diventa dunque inquadrare il background storico-culturale, contestualizzare, far fare ricerche su internet e raccontare magari agli

studenti fatti ed aneddoti relativi alla società in cui viveva o vive l'autore, alla creazione dell'opera o alla vita dell'autore.

Un professore di italiano con sufficiente esperienza può selezionare e preparare i propri materiali da solo, o meglio ancora, quando possibile, lavorare in equipe con i colleghi che insegnano la stessa lingua e cercare possibili collegamenti con i testi letterari utilizzati dai professori delle altre lingue insegnate nel centro. In alternativa, un professore alle prime armi e che non può avvalersi della collaborazione dei colleghi, può ricorrere a manuali come *Storia e testi di letteratura italiana per stranieri* (2002) della casa editrice Guerra e *Giocare con la letteratura* (2008). Passo a continuazione ad approfondire la possibilità di uso didattico di testi teatrali, di un romanzo autobiografico e di poesie e fiabe.

## 5.2 Il teatro

Come il Professor Balboni ha illustrato magistralmente con il suo intervento "Così è se vi pare... E anche se non vi pare! L'uso del teatro nell'insegnamento dell'italiano a stranieri" nel III Congresso Internazionale di Glottodidattica Teatrale tenutosi a Madrid il 16 settembre 2017, il teatro, così come la canzone, lo sport e la scrittura creativa, permette di mettere in pratica una glottodidattica dell'italiano come LS basata su creatività, entusiasmo ed emozioni, di coinvolgere globalmente l'apprendente e di instaurare relazioni significative tra i compagni e con il docente. Il teatro infatti è una modalità in certo qual modo "protetta" di avvicinarsi all'altro, di relazionarsi con lui, perché lo si fa attraverso l'illusione, il gioco del possibile, della finzione scenica. Inoltre l'attività teatrale mette in movimento il corpo ed è risaputo che molti discenti riescono ad acquisire più facilmente nuovi contenuti quando l'uso della lingua è coniugato all'attività fisica<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Nel suo webinar "Guarda e impara! Attività di anticipazione dell'input secondo la teoria dei neuroni specchio", all'interno della Maratona Didattica Online Alma del 18/11/2018, Giorgio Massei ha illustrato l'importanza delle attività motorie per facilitare la comprensione e memorizzazione di strutture e lessico di una lingua, portando numerosi ed interessanti esempi di attività realizzabili in classe. (<https://www.almaedizioni.it/it/almatv/maratona-didattica/webinar-giorgio-massei/>).

Ovviamente, le attività linguistiche incentrate sul teatro devono produrre piacere e divertimento. Se vengono, invece, vissute come un'imposizione, se implicano stress ed ansia da prestazione, si verifica l'innalzamento del filtro affettivo e diventano controproducenti. In situazioni stressanti, infatti, è difficile che si verifichino acquisizioni durature, si suole ottenere al massimo apprendimento temporaneo.

Il teatro, vissuto come situazione gratificante e motivante, invece, stimola la produzione di adrenalina ed endorfina e rende piacevole e produttiva la situazione di apprendimento<sup>43</sup>. Per questo motivo è importante che il docente sappia distribuire intelligentemente i ruoli ed i compiti quando si allestisce un'opera, o più semplicemente una scena teatrale. Sul palcoscenico devono salire solo i discenti che lo desiderano, mentre gli altri contribuiranno in modo comunque importante alla dinamica dell'attività, occupandosi chi delle luci, chi dell'audio, chi dei costumi, ad esempio, parlando sempre in italiano. Ogni apprendente dovrebbe insomma, nei limiti del possibile, assumere il ruolo che preferisce. Il docente, soprattutto con un gruppo nuovo, che non conosce ancora bene, può iniziare il corso semplicemente domandando agli studenti che cosa gradiscono fare, cominciando così a individuare i ruoli più adatti per ognuno di loro.

Facendo teatro mentre si impara una lingua straniera, quando si prova piacere e motivazione, si attiva la "regola del dimenticare". Infatti, se è vero che nella fase di lettura il discente si concentra sul testo scritto, poi, quando inizia la rappresentazione, pensa a recitare, o a gestire le luci, i costumi, e così via, dimenticando quasi completamente che in quel momento sta usando la lingua italiana. Nel teatro c'è spesso molto spazio per attività che coinvolgono l'emisfero destro (tutto ciò che è collegato con le emozioni, ad esempio), cosa che non sempre accade nelle lezioni "classiche". Ovviamente, ci sono anche aspetti in cui interviene l'emisfero sinistro con attività analitiche: quando il regista decide quale studente è più adatto per fare una determinata parte o stabilisce quando uno studente-attore deve entrare in scena, ecc.

Riguardo agli aspetti più propriamente linguistici il teatro implica attività che portano alla memorizzazione del lessico, di strutture, di atti comunicativi, a lavorare sulle curve intonative, su quale tono o quanta forza utilizzare per una battuta, se

---

<sup>43</sup> Anche a questo proposito illuminante l'intervento di Balboni nel III Congresso Internazionale di Glottodidattica Teatrale tenutosi a Madrid il 16 settembre 2017.

trasmetterla con calore o con distacco, e così via. A livello di competenze extralinguistiche entrano in campo aspetti quali la cinesica, la prossemica, la vestemica e l'oggettemica: ci si può interrogare, ad esempio, su quale distanza tenere con un altro attore sul palco. Questo può dare luogo ad interessanti riflessioni e comparazioni interculturali, confrontando ad esempio la "distanza di sicurezza" che mantengono normalmente due interlocutori del Nord Europa rispetto a due del Sud Europa, o anche del Nord e Sud Italia.

Se due attori devono stringersi la mano, baciarsi, darsi una pacca sulla spalla o scambiarsi un regalo e la scena è ambientata in Italia, devono farlo come si farebbe in Italia, anche se si sta recitando in un altro Paese, come succede di solito con apprendenti di italiano come LS. Nel caso ci siano dei dubbi riguardo alle usanze o altri aspetti culturali che creano difficoltà ai discenti, l'insegnante, invece di dare loro direttamente la risposta, li può stimolare a mettersi in contatto con coetanei italiani a cui spedire una mail, chiedendo aiuto per chiarire quel particolare aspetto culturale. In questo modo gli studenti stanno risolvendo un problema del mondo reale, usando la lingua italiana come strumento e concentrandosi principalmente sulla risoluzione della difficoltà o del dubbio<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Fondamentale per l'approfondimento di tutti questi aspetti della glottodidattica teatrale si sono rivelati sia il *XXXIV corso Plida di aggiornamento docenti "Così è (se vi pare) Il teatro in classe: realtà e finzione nell'aula di italiano"*, tenutosi a Roma nella sede centrale della Dande Alighieri dal 18 al 20 novembre 2016, sia il già citato *III Congresso Internazionale di Glottodidattica Teatrale* tenutosi a Madrid, con interessantissimi interventi in entrambi gli eventi. In particolare quelli di Paolo Balboni, Silvia Giugni, Donatella Danzi, Chiara Sandri, Barbara D'Annunzio e Maurizio Masella.



Anche De Boni sottolinea, nel suo articolo “Il teatro per lo sviluppo della competenza interculturale nella didattica dell’italiano L2”<sup>45</sup>, come un corso di teatro per apprendenti di italiano come LS sia al contempo:

...occasione preziosa d’osservazione e di analisi sia delle potenzialità offerte dalle tecniche teatrali, sia delle modalità attraverso le quali si può instaurare un incontro e una comunicazione di tipo interculturale all’interno di un gruppo di studenti di italiano di lingue e culture piuttosto diverse fra loro (De Boni, 2010: 64).

Prima ancora di scegliere il testo teatrale - o meglio i testi teatrali - da proporre alla classe, è necessario fare un’accurata analisi dei bisogni e degli obiettivi degli studenti che formano il gruppo-classe in questione. Bisogna avere chiaro qual è il loro background, qual è la loro (o le loro) lingua madre, che gusti e inclinazioni hanno, qual è il livello di competenza linguistica e cosa si aspettano di imparare nel corso. Solo dopo aver raccolto tutte queste informazioni indispensabili è possibile passare alla selezione non di un singolo testo, ma di vari, tra i quali poi, in collaborazione con i discenti, si sceglierà il più adatto. L’insegnante ne sceglie dunque alcuni in base all’adeguatezza testuale, lessicale, motivazionale, tematica ed anche culturale, ricordando sempre che alcuni temi che in Italia sono neutri possono essere tabù o quantomeno scomodi in altre culture, o che altri argomenti, che gli italiani ritengono molto interessanti, potrebbero risultare meno stimolanti in altri Paesi. Poi, attraverso un processo di negoziazione, il gruppo di studenti e il professore arrivano alla scelta finale del testo da utilizzare.

---

<sup>45</sup> Racconta lo svolgimento di un laboratorio teatrale della durata di 15 ore svoltosi nel 2009 presso l’Università degli Studi di Udine, condotto dall’attore e regista teatrale Andrea Collavino, a cui hanno partecipato 15 studenti Socrates/Erasmus di diversa provenienza (Germania, India, Lituania, Repubblica Ceca e Ungheria).

L’autrice sottolinea come lo studente venga coinvolto a livello corporale, emotivo e cerebrale e come il gioco della finzione sia un filtro che rassicura ed elimina l’ansietà, facilitando l’incontro con l’altro. L’apprendente supera progressivamente le proprie inibizioni e migliora la percezione della presenza nello spazio di sé, degli altri e degli oggetti. Recita con riflessi organici, giacché lavora con il corpo, con riflessi intuitivi, in quanto impara a vivere e sentire nell’immediato della situazione, ma utilizza al contempo anche riflessi razionali, poiché riflette sull’adeguatezza dei messaggi che produce sia a livello lessicale e di strutture linguistiche, sia a livello di mosse comunicative e linguaggi non verbali coinvolti nello scambio comunicativo. Inoltre De Boni ricorda che in un laboratorio teatrale l’insegnante può occupare una posizione più paritaria rispetto ai propri studenti e diventare suggeritore ed osservatore piuttosto che regista o figura autoritaria.

È importante ricordarsi che il testo in questione, se non si vuole essere costretti a modificarlo, deve contenere un numero di ruoli sufficiente, avere una lunghezza adeguata ed essere il più stimolante ed affine possibile ai discenti del gruppo-classe. Invece di servirsi un testo originale, è anche possibile ricorrere ad un adattamento o addirittura ad un testo scritto ex novo collettivamente in classe. Bisogna tenere presente che non è sempre facile trovare un testo originale che abbia il livello di difficoltà linguistica adeguato alla classe e che l'eventuale adattamento richiederà tempo e sarà un processo laborioso, nel quale l'insegnante guiderà la cooperazione tra discenti e la negoziazione delle scelte all'interno del gruppo-classe.

Un adattamento di tipo un po' diverso, ma che può risultare molto divertente, consiste nel cambiare il registro dell'opera originale, trasformando una tragedia in una parodia o in una commedia. Tale attività risulterà molto simile alla riscrittura di testi con cambio di registro, spesso usata come produzione scritta con studenti di classi intermedie e avanzate. Se invece si opta per la stesura di un testo completamente nuovo, scritto a più mani, si può partire semplicemente da un concetto, un argomento, una musica, un sentimento o un'immagine che il gruppo classe sceglie insieme. Anche il lavoro di analisi e commento che si fa dopo la rappresentazione viene ovviamente svolto utilizzando la lingua meta, se il livello linguistico degli apprendenti lo permette.

### **5.2.1 Glottodidattica teatrale per i livelli iniziali**

Spesso è stato detto che i testi teatrali si possono utilizzare facilmente con studenti molto avanzati, di livello C1 e C2, ma che è quasi impossibile usarli con discenti di livello iniziale ed intermedio. In parte è vero, ma sono convinto che, attraverso un'attenta selezione del testo adeguato - anche se evidentemente il ventaglio delle possibili scelte si riduce notevolmente - e con una pianificazione molto attenta delle attività da svolgere, sia possibile mettere in scena testi anche con studenti di livello elementare ed innescare acquisizione linguistica. È anche possibile, alle volte, utilizzare uno stesso testo con gruppi di apprendenti di livelli diversi, modificando le attività che si fanno a seconda del livello del gruppo; stabilendo quindi obiettivi minimi, essenziali nei livelli iniziali e più avanzati negli altri.

Presento a continuazione proprio alcuni esempi specifici di attività di glottodidattica teatrale pensate per discenti di livello iniziale o intermedio. Molto interessante mi è parso l'intervento di Silvia Giugni, responsabile del PLIDA e del Progetto ADA della Dante Alighieri, sempre nel III Congresso Internazionale di Glottodidattica Teatrale di Madrid: "Dal testo alla messa in scena: un percorso per le classi di italiano A1 e A2". Propone di didattizzare *La lettera di Ramesse*, estratta dalla raccolta di racconti *In campagna è un'altra cosa* di Achille Campanile. È la storia di una transcodificazione non riuscita; una commedia degli errori ambientata nell'antico Egitto in cui un giovane, Ramesse appunto, innamoratosi di una ragazza, decide di dichiararle il suo amore scrivendole una lettera. Data la sua scarsa dimestichezza con i geroglifici, la dichiarazione amorosa crea tutta una serie di equivoci poiché la ragazza che riceve il papiro interpreta i disegni come insulti e risponde a tono. Ma Ramesse, a sua volta, interpreta male i geroglifici della ragazza e pensa di essere corrisposto. L'ultimo malinteso si verifica quattromila anni dopo, quando un famoso egittologo scopre il papiro di Ramesse e ne fa una traduzione ancora più distante da quello che avevano scritto i due giovani quattromila anni prima.

Giugni suggerisce di partire con una sessione di motivazione attraverso *brainstorming* e domande stimolo come: "Che cosa significano i geroglifici?". Questi vengono presentati senza traduzione agli studenti che, divisi in piccoli gruppi, cercano di immaginare la storia che rappresentano. Si passa poi all'individuazione delle parole chiave e ad attività di lettura, prima globale e poi dettagliata, per approfondire la comprensione del testo di Campanile, a cui può seguire un lavoro sui sinonimi e di ampliamento lessicale.

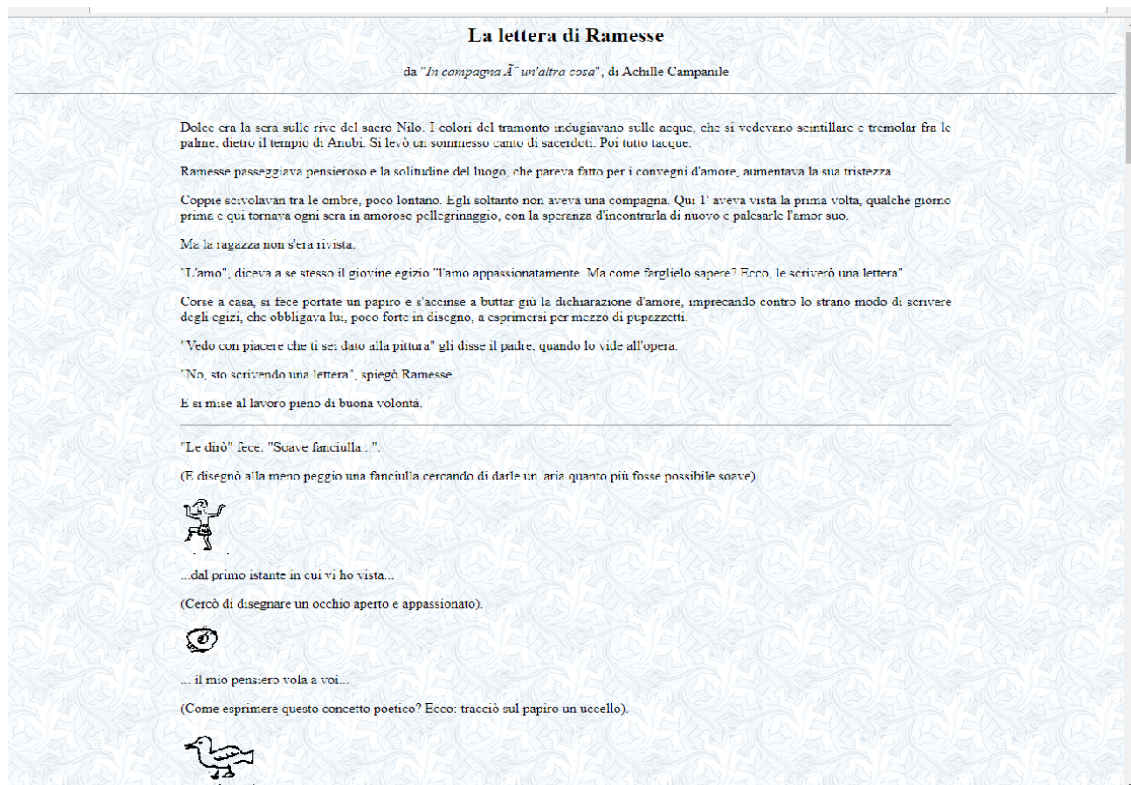


Fig. 5.1 Testo di *La lettera di Ramesse*<sup>46</sup>

La prima fase di sintesi e reimpiego verrà realizzata in piccoli gruppi, che dovranno utilizzare i geroglifici che gli vengono consegnati per scrivere una lettera d'amore, oppure per immaginare un finale diverso della commedia. Si può anche chiedere agli studenti di trasformare, lavorando a coppie o in piccoli gruppi, il linguaggio aulico della dichiarazione d'amore originale in uno più colloquiale. È facile immaginare che, con studenti creativi e spiritosi, i risultati possono essere esilaranti! Un'ulteriore fase di reimpiego può consistere nella riscrittura e adattamento collettivi del testo, con l'aggiunta di nuove battute, la semplificazione di quelle che possono risultare troppo impegnative per studenti di livello A1 e A2 e magari con l'inserimento di nuovi personaggi, per dare la possibilità ad un numero maggiore di studenti-attori di partecipare alla recitazione. Per finire, prima della messa in scena finale, è possibile vedere esempi di rappresentazione dell'opera su YouTube.

<sup>46</sup> Tratto da Francesco Veneziano Web Pages <http://uz.sns.it/~fvenez/ramesse.html>. [Data ultima consultazione: 19/08/2018].



Fig. 5.2 Screenshot dal video della rappresentazione teatrale del gruppo Cento storie<sup>47</sup>

Questo testo è particolarmente adatto per livelli bassi perché, oltre ad essere divertente, comico e satirico, tratta un tema universale (l'amore non corrisposto) che, in principio, non dovrebbe essere argomento eccessivamente delicato in nessuna cultura, poiché, credo, in tutte si ride di questo tipo di situazioni. Anche se il linguaggio è leggermente aulico, non è particolarmente difficile, l'azione che si svolge è di tipo quotidiano, il testo è breve e sintetico e soprattutto è accompagnato da elementi figurativi, da disegni e icone che richiamano emozioni.

Un difetto che si potrebbe addebitare a questa storia è che i ruoli da interpretare sono pochi, e probabilmente tali rimarrebbero anche se, in fase di riscrittura, si cercasse di aggiungerne di nuovi, come potrebbero essere un'amica della giovane con la quale la fanciulla destinataria del papiro si sfoga per gli insulti che pensa di aver ricevuto, oppure uno scriba che aiuta il giovane a redigere la missiva. Per ovviare a questo problema, è possibile comunque coinvolgere gli studenti che non saliranno sul palcoscenico in altri ruoli ugualmente importanti, come quello dello scenografo, del regista e dell'aiuto regista, del costumista, del tecnico delle luci, dell'informatico, del curatore del testo, dello scrittore di geroglifici, del cameraman (è infatti molto importante filmare la rappresentazione per poi rivederla, analizzarla e commentarla in classe) e così via.

---

<sup>47</sup> Tratto da <https://www.youtube.com/watch?v=DE4v6c1W7o4> [Data ultima consultazione 19/06/2018]

### 5.2.2 Glottodidattica teatrale per i livelli iniziali, intermedi ed avanzati

Per sottolineare l'importanza dell'aspetto visivo, con studenti di livello basso e intermedio è possibile utilizzare brevissime sequenze da video degli spettacoli di Dario Fo, che possiamo trovare facilmente su YouTube. I monologhi di *Mistero buffo* si prestano particolarmente bene allo scopo. Si tratta in realtà solo di un canovaccio a partire dal quale Fo improvvisava, apportando modifiche ad ogni nuova rappresentazione e introducendo talora anche elementi legati all'attualità.

Tramite la visione di questi video, in un'atmosfera ludica che abbassa il filtro affettivo, i discenti si rendono conto che non è sempre necessario capire tutti gli elementi linguistici per riuscire a cogliere un messaggio, che si può ricorrere anche ad altre capacità e risorse personali.

Il dominio del corpo e della voce di Fo, l'intonazione, le smorfie e le espressioni facciali oltre a quelle del corpo, permettono di cogliere il messaggio che l'artista vuole trasmettere, a prescindere dalla comprensione del parlato. I monologhi dell'artista sono comunque veicolati attraverso una lingua parzialmente inventata, commistione di parlate e dialetti delle regioni settentrionali e centrali dell'Italia, e tramite l'uso del *grammelot*, linguaggio onomatopeico che si appoggia molto sull'intonazione, su certi termini chiave che ritornano, e sulla gestualità dell'attore.

Un altro aspetto importante di questi monologhi è che, benché siano divertentissimi, il loro fine ultimo non è intrattenere e divertire, ma risvegliare la coscienza degli spettatori. Trattano, infatti, temi di denuncia sociale portando in scena situazioni del passato, fortemente allusive, tuttavia, ai problemi del presente. Ovviamente questa è una caratteristica utilissima in classe, poiché offre lo spunto per produzioni orali e scritte e per riflessioni in piccoli gruppi e in plenum.

Ideale per illustrare alla classe la grande gestualità e comunicatività di Fo è la visione dell'episodio di *Mistero Buffo* "La fame dello Zanni", nel quale l'attore è fantastico quando si prende cura contemporaneamente di tre pentoloni, involontariamente stacca il collo a una gallina e taglia e poi mangia il proprio dito, o quando alla fine si mangia un moscone.



Fig. 5.3 Screenshot dal video *La fame dello Zanni*<sup>48</sup>

Sempre con studenti di livello basso ed intermedio, in fase di approccio ad un testo teatrale, è consigliabile che l'insegnante ne legga un brano in classe e poi lo si commenti in plenum, piuttosto che chiedere agli studenti di leggerlo per conto proprio. Oppure, poiché oggi è facilissimo reperire in rete interpretazioni di compagnie teatrali, se ne possono vedere brevi spezzoni drammatizzati in uno spettacolo teatrale. Anche in questo modo i discenti sperimenteranno come molte parole ed espressioni, che ancora non conoscono, possono essere inferite dai gesti, dai movimenti e dal tono della voce.

Nei livelli più avanzati la scelta è invece molto più ampia ed è possibile far interpretare agli apprendenti scene, non solo da opere contemporanee (ad esempio *Novecento* di Baricco, di cui possiamo trovare in rete sia l'adattamento cinematografico, *La leggenda del pianista sull'oceano*, sia alcune rappresentazioni teatrali), ma anche classiche, come *La locandiera* di Goldoni o *Il giuoco delle parti* di Pirandello, per citare due degli autori italiani del passato più conosciuti all'estero.

### 5.2.3 Glottodidattica teatrale contro il bullismo

Un altro contributo interessante presentato al III Congresso Internazionale di Glottodidattica Teatrale di Madrid è stato quello del professor Medina Orellana che, con il suo intervento "El teatro aplicado a la enseñanza de lenguas. Un aprendizaje transversal", ha illustrato un progetto che, tramite il teatro degli oggetti, mira ad

---

<sup>48</sup> Tratto da <http://www.Youtube.com/watch?v=sCm9IApf1rA>. [Data di consultazione: 01/02/2015].

aiutare a combattere il bullismo nelle scuole. Questo genere di teatro consiste nel raccontare una storia attraverso, appunto, le cose, gli oggetti di uso comune, che vengono trasformati in attori, in oggetti-personaggi.

Il progetto presentato da Medina Orellana implica un contatto previo con il centro educativo, per fare uno studio dei casi di bullismo che si sono verificati. Poi, una volta arrivati nel centro, gli educatori che metteranno in pratica la glottodidattica teatrale, iniziano con una fase di preparazione, in cui proiettano in classe video sull'intimidazione e sul maltrattamento di giovani studenti. Seguono improvvisazioni su situazioni conflittuali, come ad esempio uno studente a cui viene tolto il panino per la merenda. Poi si chiede ai discenti, per la seguente sessione, di portare in classe oggetti quotidiani (bottiglie, bicchieri, rotoli di carta igienica, caraffe, mestoli, ecc.) che vengono travestiti da personaggi ed usati per rappresentare scenette di bullismo. Nella seguente fase del lavoro, collettivamente, gli apprendenti preparano un testo su una scena di bullismo che si risolve positivamente. Ovviamente, sia in fase di progettazione che di interpretazione delle scenette, i discenti utilizzano la lingua che stanno apprendendo (lo spagnolo nell'esempio illustrato da Medina, l'italiano nel nostro caso), lavorando su lessico e strutture grammaticali, ma anche su aspetti pragmatici e culturali.

#### **5.2.4 Conoscenze e abilità necessarie per l'insegnante che utilizza la glottodidattica teatrale**

Il professore che decide di utilizzare la glottodidattica teatrale deve ovviamente avere una certa dimestichezza con le dinamiche delle opere teatrali e delle loro messa in scena; deve essere capace di progettare attività teatrali che includano e rinforzino i contenuti dell'unità didattica che sta svolgendo in quel periodo dell'anno accademico con quel gruppo-classe; di programmare accuratamente i tempi che all'interno del corso verranno dedicati a queste attività, ed infine di valutare, in termini di competenze linguistiche e comunicative, i risultati ottenuti. Aggiungerei anche che dovrebbe sempre aver sperimentato in anticipo e di persona tecniche ed attività, se



non identiche, almeno molto simili a quelle che chiederà di utilizzare in classe ai suoi alunni. Infatti la miglior conoscenza di vantaggi, svantaggi ed aspetti problematici viene proprio dall'aver vissuto in prima persona una determinata esperienza.

### **5.2.5 L'apporto formativo della glottodidattica teatrale**

Per concludere, vorrei sottolineare che portare il teatro nelle classi di italiano come LS permette agli studenti di diventare più coscienti dell'impatto del proprio linguaggio corporale e della propria voce, che si fa evidente, ad esempio, quando sperimentano le diverse modulazioni e le variazioni di tono ed intensità della voce o la velocità dell'eloquio, per esprimere emozioni e stati d'animo. Il teatro stimola, inoltre, la loro immaginazione, la capacità di riflettere e il pensiero critico; migliora la sicurezza nel parlare, la competenza nelle interazioni contestualizzate, così come in generale quella comunicativa ed interculturale. Si tratta di un'attività che unisce gli aspetti visivi a quelli uditivi e sollecita sia gli stili di apprendimento a dominanza globale che quelli a dominanza analitica. Fa lavorare in profondità sugli aspetti di comunicazione non verbale, sugli aspetti prosodici, sulle pause, sui silenzi, sui gesti e sui movimenti e posizioni del corpo. Permette anche di utilizzare le ICT, con le quali gli studenti spesso sono più abili del professore, per cui possono sentirsi gli "esperti" in quel campo. Infine, coinvolge più attivamente il discente nel suo apprendimento della lingua, rinforzandone l'autonomia, la capacità di imparare ad imparare. Bisogna tenere presente che, benché questo tipo di attività richieda tempi di preparazione piuttosto lunghi - anche se parte del lavoro preparatorio può comunque essere svolto in orario extrascolastico -, a mio parere ne vale veramente la pena, vedendo la motivazione e l'entusiasmo che gli studenti dimostrano solitamente in questo tipo di attività e gli ottimi risultati in termini di apprendimento.

### 5.3 I romanzi

Indubbiamente il romanzo è un genere letterario che offre testi particolarmente adatti da portare in classe: è scritto in prosa, è il genere letterario più popolare oggi e la scelta è pressoché infinita, permettendo quindi di selezionare i testi più adeguati agli obiettivi che si vogliono raggiungere con il gruppo-classe. Inoltre, se si utilizzano autori contemporanei, è possibile avvalersi di una lingua che è molto più simile al parlato e allo scritto della vita quotidiana di oggi. C'è solo l'imbarazzo della scelta: basti pensare, per citare alcuni tra gli autori più conosciuti all'estero, a Niccolò Ammaniti, Alessandro Baricco, Stefano Benni, Andrea Camilleri, Ennio Flaiano, Paolo Giordano, Carlo Lucarelli, Claudio Magris, Valerio Massimo Manfredi, Dacia Maraini, Natalia Ginzburg, Roberto Saviano, Antonio Tabucchi o Susanna Tamaro.

#### 5.3.1 Un ricettario e alcune pagine narrative



Fig 5.4 Copertina di *Un filo d'olio*<sup>49</sup>

Vorrei qui proporre l'uso didattico di estratti da un libro un po' particolare, che più che un romanzo è un libro di ricordi corredato da un ricettario familiare. Si tratta di *Un filo d'olio* (2011) di Simonetta Agnello Hornby, scrittrice palermitana residente a Londra che, dopo una brillante carriera come avvocato e magistrato, ha iniziato a pubblicare romanzi nel 2002, con *La Mennulara*, dimostrando di essere una delle voci più fresche della letteratura italiana contemporanea.

---

<sup>49</sup> Immagine tratta il 19/09/2018 da <https://www.ebay.it/p/Un-filo-dolio/102279147>.

*Un filo d'olio* rievoca con nostalgia le vacanze estive dell'infanzia dell'autrice, ma regala anche al lettore, nella seconda parte del libro, *Le ricette di Chiara Agnello*, diversi piatti di cucina casalinga siciliana, redatte dalla sorella dell'autrice. E sono proprio le ricette della seconda parte del libro che considero particolarmente adeguate da proporre a classi di livello basso, A1 ed A2, ovviamente con previa adeguata fase di motivazione e contestualizzazione sulla Sicilia e sulla scrittrice.

Ma perché andare a selezionare proprio un libro che parla di ricette e di cucina? La risposta è che cibo, storia, letteratura ed arte sono indissolubilmente intrecciati. Se il cibo è cultura, nessuno meglio di un professore di lingue straniere sa che è impossibile insegnare una lingua senza trasmettere contemporaneamente la cultura del Paese in questione. Inoltre, l'essere umano da sempre parla e scrive di cibo, dalle prime ricette scritte sui cocci in caratteri cuneiformi dell'antica Mesopotamia, al miracolo della manna nella Bibbia, alle manzoniane polpette come Renzo non ne aveva mai mangiate in precedenza, ai ricettari dell'Artusi, al *Manifesto della Cucina Futurista* di Marinetti e così via. E se parliamo di cinema, teatro e musica, come non pensare alla scena del ballo nel *Gattopardo* di Visconti, a *Lu pisci spada* di Modugno, alla *La bottega del caffè* di Goldoni e al caffè sorseggiato da Eduardo De Filippo ne *La tazzulella 'e caffè?* In classe si possono quindi facilmente portare materiali che coniugano didatticamente cibo, cucina e letteratura. E *Un filo d'olio* della Hornby si inserisce alla perfezione in questa linea glottodidattica, permettendo di presentare ricette siciliane mentre si parla di Sicilia, di Italia, di dialetto e di lingua italiana.

Con apprendenti di livello A1 e A2, dopo aver fatto il necessario lavoro di contestualizzazione e motivazione ed aver ricordato che la cucina italiana attuale è la sintesi dei contributi di celti, greci, latini, arabi, asiatici e americani e che le differenze regionali si riflettono chiaramente anche nel lessico della cucina, possiamo iniziare stimolando le conoscenze pregresse, chiedendo agli studenti divisi in piccoli gruppi di raggruppare i cibi che conoscono a seconda che siano siciliani oppure di altre regioni o macroaree italiane (Centro, Sud e Nord), o anche secondo il momento della giornata, il pasto o la stagione in cui si consumano.

In alternativa è possibile far abbinare agli alunni, anche in questo caso divisi in piccoli gruppi, le foto, immagini o vignette che rappresentano ingredienti, oggetti, elettrodomestici ed azioni necessari per preparare una ricetta proposta dalla Hornby

con le parole o definizioni corrispondenti. In questo modo si possono introdurre termini come: “zucchine”, “penne rigate”, “olio”, “aceto”, “fornelli”, “frullatore”, “mestolo”, “forchettone”, “frustino”, “grattugia”, “colapasta”, “tagliere”, “spuntare”, “ammassare”, “arrostire”, “imburrare”, “dorare”, “scolare”, “lessare”, “soffriggere”, e così via.

Con la ricetta “Pasta con le zucchine fritte”, che si trova a pagina 199 del libro, è possibile fare un’altra attività d’abbinamento, simile a quella descritta nel paragrafo precedente, chiedendo agli studenti, sempre di livello A1 o A2, di abbinare foto a parole contenute in questa ricetta della Hornby, come “zucchina” (introducendo ad esempio alterati come “minestrone”, “minestrina”, ecc.), “basilico”, “sale”, “pepe”, “olio” o “penne rigate”, “sedani” e “rigatoni” per quel che riguarda verdure, erbe aromatiche, spezie, condimenti e i numerosissimi tipi di pasta utilizzati in Italia. La stessa attività si può svolgere con nomi di oggetti e verbi che descrivono azioni necessarie per la ricetta in questione, come “cucchiaino”, “terrino”, “zuppiera”, “padella”, “spuntare”, “tagliare a rondelle”, “adagiare”, “far dorare”, “friggere” e “scolare” ad esempio.

La parte introduttiva di questa ricetta, poiché accenna al fatto che la zucchina usata nel Nord è più scura di quella usata al Sud (di un verde più chiaro), permette l’ennesimo aggancio alle differenze climatiche, alimentari e culturali tra il Nord e il Sud dell’Italia.

La seconda parte della ricetta elenca gli ingredienti e permette di introdurre o ripassare unità di misura come grammi, etti, chili e numerali collettivi come “paio”, “decina”, “dozzina” e così via, mentre nella terza si menziona “pugnetto”, che può servire come spunto per introdurre quantità indefinite che si utilizzano in cucina, come “pugno” e “pizzico”.

La terza parte descrive la preparazione del piatto e può essere modificata per preparare una procedura *cloze* nella quale gli studenti devono riempire gli spazi con i verbi all’imperativo informale affermativo, alla seconda persona singolare o plurale.

Sono paragrafi adatti per introdurre o consolidare contenuti grammaticali e lessicali adeguati a discenti di livello A1 e A2. E anche A2/B1, se si decide di trasformare la procedura *cloze* appena vista in una in cui gli studenti devono inserire l’imperativo formale invece di quello informale. Utilizzando altri brani del libro si

possono creare anche *cloze* più complessi per studenti di livello più avanzato, stimolando maggiormente la grammatica dell'anticipazione. Sempre con apprendenti di livello B1 o più avanzati, dopo aver lavorato sulla ricetta, è possibile utilizzare per un'attività di comprensione auditiva un'intervista - adeguatamente didattizzata - a un grande chef italiano. Per concludere l'unità didattica e creare un momento di stacco e di rinnovamento della motivazione, è possibile portare il gruppo-classe in un ristorante siciliano dove il cuoco insegnerà loro, usando la lingua italiana, come preparare le zucchine fritte o un altro piatto siciliano del ricettario compilato dalla sorella dell'autrice del libro, Chiara Agnello, come i peperoni col pangrattato, ad esempio. Ovviamente è necessario parlare previamente col gestore del ristorante per negoziare un prezzo non proibitivo per gli studenti, organizzare i tempi della serata e soprattutto per istruire gestore e cuoco sul livello linguistico da utilizzare per spiegare la preparazione dei piatti agli studenti. L'ideale è che uno o due studenti si occupino di realizzare un video in cui si registra la serata durante la quale sarà obbligatorio utilizzare solo la lingua italiana. Seguirà un momento in classe di analisi e riflessione sulla lingua utilizzata durante la serata tramite la visione del video.



Fig. 5.5 Gruppo-classe del SIDI al ristorante<sup>50</sup>

In alternativa alla didattizzazione delle ricette di Chiara Agnello è possibile usare dei brani di testo narrativo del libro di Simonetta Agnello. Con il paragrafo che possiamo estrarre dalla pagina 15 del capitolo *La donna con la testa nel sacco* si può lavorare sull'imperfetto (livello A2):

Il trasloco a Mosè \_\_\_\_\_ (avvenire) in più riprese. Di prima mattina Paolo, l'autista \_\_\_\_\_ (caricare) sulla jeep valigie, pacchi e detersivi e \_\_\_\_\_ (portare) in

---

<sup>50</sup> Foto tratta da <https://www.facebook.com/583711761640157/videos/vb.583711761640157/1206056456072348/?type=2&theater>. [Data ultima consultazione 24/11/2016].

avanscoperta Filomena e Caterina perché pulissero la casa e sistemassero le provviste nel riposto prima del nostro arrivo, nel pomeriggio. Il tragitto da Agrigento, dove \_\_\_\_\_ (abitare), alla nostra casa di campagna, in contrada Mosè, \_\_\_\_\_ (essere) breve – non più di venti minuti – e Paolo \_\_\_\_\_ (ritornare) in città dopo colazione per fare un secondo carico e prendere gli altri tre passeggeri [...].  
(Guidali, 2017: 112)

Con studenti di livello più avanzato, (B2, C1 e C2), è possibile fare un lavoro specifico su aspetti grammaticali più avanzati che troviamo nel libro, come il passato remoto e il periodo ipotetico, o concentrarsi sul lessico sia italiano che dialettale, con parole come “androne”, “sfaccendati”, “picciriddi” e “taliata”. Oppure si possono richiedere produzioni scritte libere o semilibere, ad esempio adattando il primo paragrafo della pagina 76 del capitolo 8, *La spedizione nei tetti morti*, copiandone la parte iniziale ma eliminando quella finale e chiedendo agli studenti, organizzati in gruppetti di 3 o 4, di completarlo utilizzando la loro fantasia:

Attraverso una porticina in cima alla scala di servizio, sul pianerottolo che dava sulla lavanderia, Silvano e io ci avventuravamo nei tetti morti sopra la camera da pranzo, risparmiati dal bombardamento; ci spostavamo sempre strisciando o piegati in due e a passetti incerti, ma non sapevamo fino a che punto fosse pericoloso: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

(Guidali, 2017: 113)

Col capitolo 24, *La partenza*, c'è invece la possibilità di sottolineare un aspetto culturale come la “fuitina”, che si può introdurre previamente, nella fase di contestualizzazione e motivazione, con il video su YouTube “Come eravamo, coppia anni 70, femminismo, aborto, tradimenti” (<https://www.youtube.com/watch?v=jZPMiqELKi8>), per poi approfondirlo ulteriormente in un secondo momento con la lettura del brano a continuazione:

<<L'ammazzo, l'ammazzo a tutt'e due!>> gridava Paolo. Cercai lo sguardo di Giuliana, preoccupata. Lei mi sussurrò che Paolo aveva appena saputo che la figlia maggiore aveva fatto la fuitina con l'innamorato, un panettiere. <<Svergognata! Manco una tinta cammisa di corredo si merita!>> (Agnello Hornby, 2011: 187)

È possibile poi stimolare un confronto interculturale chiedendo agli studenti se nei loro Paesi ci sono o c'erano usanze simili. Paragrafi estratti dalle pagine 188 e 189 dello stesso capitolo possono essere utilizzati per attività di scrittura creativa con studenti di livello avanzato (dal C1 in su) modificandoli eliminandone alcune porzioni, e creando un testo che ha due parti centrali che il discente deve completare individualmente o in collaborazione con un compagno:

<<Don Paolo, calmatevi>>, lo esortava Rosalia, <<s'annu a maritari!>>. E lui rispondeva <<Maritari? Prima li ammazzo!>> e a ogni <<calmatevi>> della portinaia ripeteva <<li ammazzo>>[...] \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

[...] e all'inevitabile <<T'ammazzo a tia pure!>> se ne scappò, mentre Paolo cercava di alzarsi [...] e per la prima volta nei trentasei anni da che lo conosceva, osò [... ]

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

[...] ma a quel punto [...] mi scappava una lagrimuccia. Volevo anch'io avere un innamorato, e vedere il mondo.

(Guidali, 2017: 114)

Questi sono solo alcuni esempi dei modi in cui è possibile didattizzare estratti da *Un filo d'olio*, ma ve ne sono innumerevoli altri, come attività di produzione libera orale e scritta, di lettura analitica mirante alla ricerca di specifici aspetti grammaticali e lessicali o di analisi testuale, di riscrittura con il fine di cambiare il registro del testo o di trasformazione di una scena neutra in una comica o tragica.

Per stimolare la curiosità degli apprendenti è possibile anche selezionare un brano del libro della Hornby e dividerlo in due parti, dividere la classe in due gruppi, consegnare la prima parte del brano agli studenti di un gruppo e la seconda all'altro. I discenti di entrambi i gruppi devono poi scrivere domande sulla parte del brano

complementare a quello in loro possesso, cercando di andare così a colmare il vuoto di informazione che si è creato. Gli studenti dell'altro gruppo risponderanno alle loro domande e viceversa. Con quest'attività si stimolano al contempo lettura, produzione orale e produzione scritta.

Oppure si può chiedere ai discenti di realizzare un roleplay in cui uno degli studenti interpreta il ruolo di Simonetta Agnello Hornby invitata ad un talk show, un altro una giornalista che le fa domande su *Un filo d'olio* e gli altri studenti, il resto degli invitati e gli spettatori che fanno domande alla scrittrice. Anche in questo caso molto utile sarebbe la videoregistrazione del roleplay per una seguente analisi e riflessione in plenum sugli scambi comunicativi prodotti dagli apprendenti.

#### **5.4 Le poesie**

Una delle obiezioni spesso mosse all'uso di brani letterari nella didattica dell'italiano come LS è che sarebbero troppo complessi per studenti di livello medio-basso. In realtà è relativamente facile trovare poesie, filastrocche, fiabe o brevi racconti adeguati anche per discenti dei livelli iniziali. Si può quindi usare questa tipologia di testo fin dall'inizio dell'apprendimento di una lingua straniera, a condizione di farlo con precauzione, analizzando previamente con molta attenzione non solo il livello linguistico che richiede il testo, ma anche le emozioni che va a toccare, le reazioni e riflessioni che probabilmente stimolerà.

Un interessante esempio di poesia da utilizzare con una classe di livello A1 è quello che propone Sarah Delucia nel suo articolo pubblicato su *Itals*: "Invito alla lettura estetica nelle classi di italiano come LS" (2012). Si tratta di ascoltare due esempi di poesia sonora, *Estate* e *Inverno*, di Arrigo Lora Totino (<http://www.ululate.com/autori.htm>), in cui l'autore unisce poesia, colori, suoni, musica, immagini, grafica e performance.

L'autrice dell'articolo propone l'utilizzo di queste poesie per permettere agli studenti di approcciare, in italiano, un tipo di poesia innovativo e di confrontarlo eventualmente con altri simili nella loro lingua. Ma anche per stimolare la lettura estetica in generale, esercitare la competenza d'ascolto e per far scrivere una breve e



semplice poesia a un gruppo di apprendenti di livello iniziale; tutte attività realizzabili con un gruppo-classe di livello elementare. Sempre per i livelli iniziali si possono utilizzare alcune poesie del professor Grammaticus di Gianni Rodari.

Con studenti di livello avanzato è invece possibile usare, occasionalmente, anche la poesia dialettale, solitamente con la traduzione italiana a fronte. Si parte ovviamente contestualizzando il dialetto in questione, ma anche spiegando quale sia stato il percorso del consolidarsi dell'italiano "standard" su tutta la penisola italiana negli ultimi 150 anni e come da sempre nel nostro Paese lingua e dialetto si siano condizionati vicendevolmente. Un esempio di poesia dialettale che si può portare in classe è quella del bustocco Giuseppe Azzimonti, che si ispira ad una tradizione particolarmente sentita nell'Italia del Nord, quella della Giôeubia, probabilmente un ricordo della società matriarcale tipica delle genti liguri dalle quali discendono i bustocchi. Il giorno della Giôeubia sono obbligatori il risotto e la *luganiga* - dal latino *lucanica*, salsiccia della Lucania - simboli di fertilità.

#### A Giôeubia

*I vùsan, i càntan, i ridan,  
i fioeui in dàa campàgna  
chi brusan a Giôeubia, stassia:  
insèma a pigòta da stràsci  
i brùsan ul fregiu du invèrnu.*

*A fiàma insci ciàra in dàa nòci,  
la porta sperànta, alegira:  
al par da vidé sut a scésa  
a prima vioeua a sbucià.*

*A tòrnu anca mén a gnì fioeui  
e a curu a бүтà su chël fòeugu  
u invèrnu che a g'hó dent' dul còeui.*

*...“Sa smòrza, sa smòrza!”...  
Ma subito a fiàma la véngi,  
la vègn püssé bela:  
mo sì cha sa pòdi cantà,  
pàr màn cónt' i fiòeui, “Girimbèla...”:  
a vita la tòrna a fiurì.*

*Dumán da matina sù a fiòca  
sa tròeua dumà 'n pó da scéndra  
e quàtar mursón tüt' gramài;  
dumán da matina in dùl còeui  
u invèrnu l'é an'mó püssé frègiu.*

#### La Giôeubia

Gridano, cantano, ridono  
i ragazzi nella campagna  
che bruciano la Gioeubia, stasera:  
col fantoccio di stracci  
bruciano il freddo dell'inverno.

La fiamma, così chiara nella notte  
porta speranza, allegria:  
par di vedere sotto la siepe,  
la prima viola sbocciare.

Ritorno anch'io ragazzo  
e corro a buttare su quel fuoco  
l'inverno che ho dentro il cuore.

...“Si spegne, si spegne!” ...  
Ma subito la fiamma vince,  
diviene più bella:  
ora sì che si può cantare,  
tenendo per mano i ragazzi, “Girimbella...”  
la vita torna a fiorire.

Domani mattina sulla neve  
si troverà solo un po' di cenere  
e quattro tutoli bruciati;  
domani mattina nel cuore  
l'inverno sarà ancora più freddo.

Racconta una tradizione molto viva in Lombardia dove, l'ultimo giovedì del mese di gennaio, vengono accesi dei grandi roghi nelle piazze e viene bruciato, per propiziare le forze della natura, un fantoccio di paglia vestito di stracci raffigurante una strega. È un tipo di scenario molto coinvolgente per gli studenti, che colpisce la loro fantasia. Inoltre, è un testo perfetto per stimolare riflessioni interculturali o per parlare di gastronomia.

Gli studenti possono anche mettersi in contatto via Skype con una scolaresca o con un centro di lingue in Italia e chiedere loro, ad esempio, se conoscono questa tradizione, se in casa e con amici usano ancora il dialetto, e così via. Oppure la tradizione può diventare il punto di avvio per una ricerca di gruppo (3 o 4 studenti) su internet ed in seguito per la produzione di un breve e semplice testo, scritto magari a più mani, stimolando così l'apprendimento cooperativo.

## **5.5 Le fiabe**

Attraverso l'ascolto delle fiabe apprendiamo da bambini sia la lingua sia le nostre prime conoscenze del mondo e viene soddisfatta la naturale predisposizione dell'essere umano ad organizzare le proprie esperienze sotto forma di racconto. Come appena accennato all'inizio del punto 5.4, può essere interessante utilizzarle in classe. Si tratta infatti di un genere letterario che - come ha bien spiegato Calvino (citato in Mondello, 1990) - abbraccia tutte le culture e spesso valica i limiti geografici e temporali; lo dimostrano i motivi ricorrenti presenti in latitudini ed epoche differenti:

[Le fiabe] sono [...] nella loro sempre ripetuta e sempre varia casistica di vicende umane, una spiegazione generale della vita, nata in tempi remoti e serbata nel lento ruminio delle coscienze contadine fino a noi; sono il catalogo dei destini che possono darsi a un uomo e a una donna [...]. (Mondello, 1990: 72)

Quando, al contrario, una fiaba, invece di proporre motivi ricorrenti comuni a culture diverse, evidenzia differenze tra concezioni di vita differenti, si ha comunque la

possibilità di fare comparazioni interculturali che, in classi multilingue, possono portare ad un interessantissimo confronto tra le culture di cui i discenti sono portatori.

Con l'ascolto o lettura di una fiaba possiamo andare a toccare sentimenti e ricordi degli apprendenti, sviluppare competenze poetico-immaginative troppo spesso trascurate nei percorsi di apprendimento linguistico, e stimolare gli apprendenti a realizzare produzioni autobiografiche, scritte o orali.

Per collegare il teatro, di cui si è parlato nel punto 5.2, al genere letterario della fiaba, una possibilità interessante è quella di ricorrere a versioni fumettistiche modificate o caricaturizzate della fiaba originale. Ad esempio una versione alternativa e cinica di *Cappuccetto rosso*, che capovolga quelli che sono i ruoli o gli insegnamenti canonici da trarre dalla storia raccontata. Interessante a questo proposito potrebbe essere la versione di Stefano Benni in *Terra!*, in cui Cappuccetto Rosso diventa Cappuccetto Nero. Presenta però lo svantaggio di essere molto politicamente scorretta e di essere più adatta ad insegnare le parolacce! C'è anche una storia carina di Rodari in *Favole al telefono*, "A sbagliare le storie", in cui un nonno distratto racconta alla nipotina la storia di cappuccetto tutta sbagliata. Vi sono inoltre diversi video su YouTube.

Rintracciata la versione fumettistica adeguata si ritagliano le varie vignette e si chiede agli studenti, divisi in piccoli gruppi, prima di riordinarle e poi di raccontare al resto della classe la storia così come l'hanno ricostruita. Come attività finale, dovranno fare una piccola rappresentazione teatrale in cui drammatizzano la storia raccontata nel fumetto, con una certa libertà di modificarla, dando così maggior spazio alla loro creatività.

## 5.6 Il dialetto nei testi letterari

In Italia, una volta raggiunta l'unificazione geografica e politica, è stato necessario avviare un processo di unificazione anche linguistica. Secondo De Mauro<sup>51</sup> al momento dell'unità d'Italia, solo il 2,5 per cento della popolazione parlava l'italiano; non solo: due terzi di quel 2,5 era composto da toscani. Castellani<sup>52</sup>, con un computo basato su parametri diversi, arriva a calcolare il 10% della popolazione (Trifone, n.d.: 1).

In entrambi i casi, dunque, un'esigua minoranza, sia nelle classi sociali più basse che in quelle più alte. A livello scolastico, per oltre un secolo e mezzo, la consegna è stata cancellare le differenze regionali e locali causate dal dialetto, ed imporre un unico modello nazionale di italiano. Oggigiorno la situazione è radicalmente mutata e, se escludiamo qualche piccola sacca particolarmente resistente all'"italianizzazione", l'obiettivo può dirsi raggiunto.

Negli ultimi anni si è verificata, però, una nuova valorizzazione dei dialetti e dell'italiano regionale, con il diffondersi di una rinnovata coscienza linguistica ed il desiderio di recuperare e conservare quei segni di identità che essi rappresentano. L'uso del dialetto frammisto o alternato all'italiano viene oggi sempre più spesso percepito non come limite ma, al contrario, come strumento utile per arricchire la comunicazione. L'aspetto, forse, più significativo è che questo nuovo tipo di utilizzo è molto diffuso non tanto tra gli anziani, ma soprattutto tra i giovani ed in rete.

Possiamo facilmente trovare testimonianza di questa aumentata popolarità del dialetto (e dell'italiano regionale) in giornali, riviste, canzoni, radio e televisioni locali che dedicano spazio al dialetto. Ma soprattutto, questa mutata sensibilità è riscontrabile anche nelle nuove tecnologie e su internet, dove i dialetti hanno saputo crearsi le loro nicchie. Ritengo, dunque, che anche in classe sia importante riflettere

---

<sup>51</sup> Tullio De Mauro (1932-2017), linguista e professore di linguistica e di filosofia del linguaggio campano. Socio ordinario dell'Accademia della Crusca, ha contribuito alla fondazione dell'associazione Senso Comune per un progetto di dizionario informatico e ha ripetutamente denunciato il crescente fenomeno dell'*analfabetismo funzionale* nella popolazione italiana, che consiste nel fatto che un numero crescente di persone abbiano delle importanti carenze a livello di abilità di lettura, scrittura e calcolo e siano quindi incapaci, nelle situazioni quotidiane, di comprendere ed utilizzare adeguatamente le informazioni che hanno a disposizione.

<sup>52</sup> Arrigo Castellani (1920-2004), linguista e filologo toscano, membro dell'Accademia della Crusca e sostenitore del *purismo strutturale*, cercava di conciliare le esigenze d'innovazione linguistica con la tutela della lingua italiana.

queste nuove tendenze, dedicando alcuni momenti del percorso didattico ad un lavoro che fornisca agli apprendenti un panorama veritiero della situazione linguistica italiana attuale. Ovviamente è consigliabile fare questo tipo di lavoro con i livelli più avanzati e per quel che riguarda le abilità ricettive, piuttosto che quelle produttive.

Nel capitolo dedicato alla poesia si è già visto un esempio di poesia dialettale. È facile reperire poesie, ma anche altri materiali letterari didattizzabili nei libri dedicati alla letteratura dialettale, in alcuni quotidiani e riviste a diffusione locale, ma soprattutto sul Web dove numerosi sono i siti interamente o parzialmente dialettali, con articoli, testi letterari, canzoni e video in dialetto<sup>53</sup>. Oppure sul canale YouTube, dove si possono vedere ad esempio gli esilaranti spezzoni della compagnia dei Legnanesi<sup>54</sup> o i famosi monologhi di Dario Fo<sup>55</sup>. È inoltre possibile entrare in wiki dialettali e a blog in cui chattare nel dialetto della regione o della città<sup>56</sup>. Innumerevoli sono insomma le possibilità di trovare testi dialettali didattizzabili, scritti ed orali, di tutte le tipologie.

In classe, prima di utilizzare estratti da testi letterari - o in alternativa ad essi con i livelli più bassi -, si possono usare i proverbi. Vediamo a continuazione alcuni proverbi e modi di dire tipici lombardi.

---

<sup>53</sup> Interessante ad esempio *Dialettando.com* che mette a disposizione, oltre a un *Dizionario dei dialetti* in cui cercare parole dialettali e rispettivi equivalenti in italiano, anche proverbi, modi di dire, poesie, filastrocche, racconti, articoli, ricette, ecc. e un forum di discussione. Così come *Dialettitaliani.it* che permette agli utenti di inserire un termine del dialetto della loro zona per scoprire come si dice nel resto d'Italia. Per quel che riguarda le canzoni dialettali fondamentale "Dialetto e Folklore" (<http://www.canzoneitaliana.it/canzone-italiana-1900-1950/dialetto-e-folklore/?p=3>) nel portale *Canzone italiana*.

<sup>54</sup> Il sito web della compagnia, presente anche sui social, è al link <http://www.ilegnanesi.it/>. Un esempio di spezzone di video dei Legnanesi disponibile su YouTube è: <https://www.youtube.com/watch?v=HoxPi3SJTFQ>.

<sup>55</sup> Il blog ufficiale *Dario Fo: Teatro, pittura, satira politica*, è al link <https://www.dariofo.it/> e un esempio di video su YouTube del teatro di Fo è *Mistero Buffo* in <https://www.youtube.com/watch?v=9EdIFECzTVE>.

<sup>56</sup> Interessante la proposta di Gianluca De Bortoli, imprenditore e informatico friulano, che ha creato nel 2010 un social network dei dialetti. Si chiama Facecjoc (da cjoc, matto in lingua friulana) e supera i due milioni di iscritti. Include friulano, lombardo, veneto, siciliano, trentino, romano, toscano, napoletano, ecc. Lo scopo del social è far conoscere le tradizioni culturali, enogastronomiche e letterarie di ogni regione.

<i>Voeuja de lavorà saltem adoss: lavora ti patron che mi no poss.</i>	Voglia di lavorare saltami addosso: lavora tu padrone che io non posso.
<i>A caval duna se varda minga in buca.</i>	A caval donato non si guarda in bocca.
<i>La tropa confidèzza la fà pert la riverènza.</i>	La troppa confidenza fa perdere il rispetto.
<i>Tre cos impossibel: fa tasè i donn, fa corr i vec, fa sta fort i bagaj.</i>	Tre cose impossibili: far tacere le donne, far correre i vecchi, far star fermi i ragazzi.
<i>A Milan anca i moron fann l'uga.</i>	A Milano anche i gelsi fanno l'uva.
<i>Schiva l'oliva.</i>	Evita l'oliva.
<i>Quaant se gh'a fam, la puleenta la paar salama.</i>	Quando si ha fame la polenta sembra salame.
<i>Zucch e melon a la sua stagion.</i>	Zucca e melone nella loro stagione.

Qui si potrebbe far notare ai discenti che il primo proverbio - usato per criticare chi ha poca voglia di lavorare - è famosissimo in Lombardia e anche fuori dalla regione, e parlare degli stereotipi relativi alla Lombardia e ai lombardi, che hanno la reputazione di essere grandi lavoratori. Oppure che il secondo ha una traduzione quasi letterale in spagnolo, "a caballo regalado no le mires el diente", e che anche il terzo ha un equivalente molto simile in: "donde hay confianza da asco".

La ricerca di equivalenti di proverbi o modi di dire in altre lingue è un'attività interessante, che di solito piace ai discenti e permette loro di riflettere non solo sulla lingua obiettivo, ma anche sui modi di pensare e di vivere, sulla cultura collegata alla lingua in questione. Il quarto dei proverbi citati può fare da spunto per approfondire il fatto che alle volte i proverbi riflettono atteggiamenti razzisti o maschilisti. Con il quinto, "A Milan anca i moron fann l'uga", si può spiegare ai discenti che la pianta del gelso in passato era piantata solo per le foglie che servivano a nutrire i bachi da seta e che quindi il proverbio vuol dire che i milanesi - per ritornare ai luoghi comuni - sono molto industriosi ed abili, tanto da rendere produttiva anche una pianta che, tranne che per le foglie, non serve a nulla. Il sesto, "Schiva l'oliva", permette di fare un aggancio storico e di raccontare come il proverbio derivi dal fatto che agli inizi del Novecento, a Milano, il carrozzone che trasportava i detenuti al tribunale per il processo, era color verde oliva. La frase consiglia quindi di stare attenti, di evitare di comportarsi in modo disonesto, se non si vuole finire in prigione. Gli ultimi due permettono infine facili collegamenti enogastronomici, sociali, storici ed anche

letterari, basti pensare, partendo dalla polenta, alle espressioni “polentone” e “terrone”, o al commento relativo al commissario parmense Bellodi ne *Il giorno della civetta* (1999) di Sciascia, quando si dice: “stiamo in speranza che l'onorevole lo faccia ritornare a mangiar polenta” (Sciascia, 1999: 24).

Un altro possibile uso didattico dei proverbi, anche questo - se organizzato correttamente - utilizzabile già con livelli iniziali ed intermedi, consiste nel presentarne alcuni di diverse regioni italiane con la traduzione italiana a fianco. Poi si verifica con la classe se una traduzione letterale, parola per parola, avrebbe senso in italiano standard e nella L1 degli apprendenti o se, per rendere il proverbio, sia necessaria una traduzione più libera e perché. In seguito si propongono tre proverbi o modi di dire con traduzione a fianco, come i seguenti: “Lu gilusu mori cornutu” – “L'uomo geloso muore cornuto”, “Sa piöva al dì 'd Sant'Ana, piöva un mes e 'na stmana” - “Se piove il giorno di Sant'Anna, piove un mese e una settimana”, “Venessiani gran signori, Padovani gran dotòri, Vicentini magnagàti, Veronesi tuti mati” – “Veneziani gran signori, Padovani gran dottori, Vicentini mangia-gatti, Veronesi tutti matti” e si aiutano gli studenti ad indovinare che il primo è siciliano, il secondo lombardo e il terzo veneto. Si può poi concludere il lavoro con un'attività ludiforme, preparando foglietti su cui sono scritti proverbi in dialetto, con diversi codici-colore a seconda della macroarea della penisola, ad esempio l'azzurro per il nord, il verde per il centro e il giallo per il sud. Gli studenti, divisi in piccoli gruppi in competizione tra di loro, dovranno prendere un foglietto, leggere il proverbio e, abbinando input linguistico e colore, indovinare da quale regione proviene.

Se, invece, si decide di usare estratti da romanzi per presentare esempi di dialetto nella letteratura italiana, l'ideale è servirsi di testi del siciliano Andrea Camilleri che fa ampio uso di termini ed espressioni dialettali nella sua opera. Sono romanzi indubbiamente più impegnativi per lo studente di italiano come LS e, di conseguenza, materiali da didattizzare con molta attenzione e da riservare a studenti di livello avanzato limitatamente alle abilità ricettive (lettura nel caso dei romanzi ed ascolti nel caso della serie televisiva ispirata ad alcuni di essi), selezionando i brani più adeguati allo scopo. La pratica di inserire termini ed espressioni dialettali in romanzi scritti in italiano è di lunga tradizione in Italia, basti pensare, solo per fare qualche esempio famoso rimanendo in Sicilia, a Verga, Pirandello e Sciascia. Il fatto che questi

autori inserissero parole, strutture e concetti dialettali all'interno dei loro romanzi scritti in italiano, non ha mai impedito ai non siciliani di capire ed apprezzare le loro opere. Quindi, sempre con l'attenta guida del professore di italiano, lo stesso discorso può valere per apprendenti di italiano come LS.

Tornando a Camilleri, possiamo servirci de *La gita a Tindari* (2001), romanzo poliziesco della serie che ha come protagonista il commissario Montalbano - poi anche conosciuto personaggio televisivo -, per mettere in evidenza l'uso a pagina 17 di "orata" nel senso di un'ora di tempo, "gana" per voglia, come in spagnolo, e "taliò" per guardò.

Per far svolgere un'attività di comprensione a studenti di livello C1 e C2, dopo aver realizzato le necessarie attività di contestualizzazione e motivazione, è possibile presentare la parte iniziale di un brano che non sia eccessivamente denso di termini dialettali, come quello della pagina 17 appena citato, e fornire agli apprendenti una griglia divisa su due colonne, semipiena, con a destra la definizione in italiano delle parole o espressioni siciliane contenute nel brano e nella colonna sinistra gli spazi vuoti per inserire i termini dialettali corrispondenti. Una volta chiariti i termini dubbi prima in piccoli gruppi e poi in plenum, e dopo aver esaurito le successive fasi di fissazione e reimpiego, è possibile far svolgere un *role play* letterario o, in alternativa, stimolare la scrittura creativa, partendo dalla lettura della parte iniziale di un paragrafo del romanzo. Dopo aver letto la prima parte, gli studenti, individualmente o a coppie, devono completare in modo verosimile il paragrafo a cui è stata tolta o tutta la parte seguente, o solo la parte centrale lasciando però quella finale, per fornire maggiori elementi di contesto. È questa una tecnica che permette non solo di lavorare sugli aspetti morfosintattici della produzione scritta, ma anche di riflettere sulle strategie testuali, sul registro e così via.

Se invece si considera che il gruppo-classe sia preparato per utilizzare addirittura un testo interamente dialettale (livello C1 e C2) è possibile proporre ad esempio la parte iniziale del racconto in prosa, con la traduzione a lato, *A esémpia dul pampunzén* (Azzimonti, 1976: 15), anche questa del poeta bustocco Giuseppe Azzimonti:





Fig. 5.6 La suora di *A esémpia dul pampunzén*<sup>57</sup>

### *A esémpia dul pampunzén*

*Candu, dòpu tantu caminà, ti rivi finalménti al Pàssu, e a tó driza sa vèri a visiòn dàa vâl tûta vérdà, punteggiàa da caseti, cunturnàa dul làgu e dul cièl e tème ligàa cont'ul nàstar dàa stràa, [...] ti sghisissì ul Cunvéntu di mònighi da claüsüra.  
[...] intant' cha ti màngi pulénta e furmài e t'han béi un gùtu da chèl bón, proêua un pó a fà parlà un nuntanàru sa ti vòeur sentì a stòria bèla dul fiui püssé bèl: dùl pampunzén o, tème cha ti disi ti, dul ciclamén. [...]*

### La leggenda del pamporcino

Quando dopo tanto camminare, arrivi finalmente al Passo, e alla tua destra si apre la visione della valle tutta verde, punteggiata di casette, contornata dal lago e dal cielo e come legata col nastro della strada, [...] scorgi il convento delle suore di clausura.  
[...] mentre mangi polenta e formaggio e bevi un bicchiere di quello buono, prova un po' a far parlare un montanaro se vuoi sentire la storia bella del fiore più bello: del pamporcino o, come dici tu, del ciclamino. [...]

*La leggenda del pamporcino* è un testo in prosa che narra la leggenda del ciclamino, sbocciato proprio nel luogo dove è morta una giovane e bella donna, figlia di un gran signore e fattasi suora senza troppa vocazione. L'estratto in questione permette di comparare i due testi e di notare somiglianze e differenze, ma fa anche ricordare il piatto tipico e fumante della polenta, fornendo la possibilità di agganci enogastronomici, sociali e storici. Oppure può diventare il punto di avvio per una ricerca su internet da fare in piccoli gruppi, i cui risultati verranno poi esposti a tutta la classe, o di comparazione interculturale con leggende simili nella cultura degli apprendenti. Le leggende sul ciclamino sono infatti numerose, tanto che quella forse

<sup>57</sup> Foto propria, scattata il 12/08/2017, tratta da Azzimonti, G. (1976) *A Mièta, prose e poesie bustocche*.

più famosa<sup>58</sup> risale addirittura al naturalista greco Teofrasto, vissuto nel III secolo avanti Cristo.

Questi sono solo alcuni esempi dei possibili usi di testi dialettali in classe. Indubbiamente, con gli studenti del livello giusto e utilizzato con le modalità adeguate è un tipo di materiale che può essere certamente di beneficio per il discente. Inoltre, come accennato nell'introduzione di questo punto 5.6, è importante riflettere anche in classe la mutata sensibilità degli ultimi decenni nei confronti del dialetto, percepito non più come limite, ma come importante risorsa. È anche fondamentale fornire esempi delle diverse varietà dell'italiano reale contemporaneo, al cui interno il dialetto gioca ancora un ruolo importante.

Interessante a questo proposito la testimonianza di Vera Gheno, professoressa dell'Università di Firenze, sociolinguista e membro dell'Accademia della Crusca che, nel suo webinar all'interno della Maratona Didattica Online (MDO) organizzata da Alma edizioni il 18 novembre 2017, sottolinea come il dialetto sia ancora molto presente e vitale nella lingua italiana attuale, portando l'esempio del neologismo dialettale "cazzimma", dal napoletano, molto in voga negli ultimi tempi, usato per riferirsi ad un atteggiamento particolare, improntato a furbizia opportunistica e cinica, o semplicemente un comportamento deciso e perfino aggressivo quando necessario. Esempi di uso recente ne sono stati l'affermazione del napoletano Francesco De Angelis, skipper di Luna Rossa, quando ha detto "Qui per vincere ci vuole cazzimma" e quella dell'attore napoletano Gino Riviaccio, che, in una trasmissione radiofonica, parlando di calcio, ha detto "Koulibaly (calciatore del Napoli) deve cacciare la cazzimma". Un altro esempio che Gheno cita è quello di "balengo" (persona bizzarra, stravagante, inconcludente, stupida), dai dialetti di area piemontese e veneta, per il quale ha fatto da *influencer* l'attrice comica e presentatrice Luciana Littizzetto, che lo ha messo in circolazione utilizzandolo ripetutamente in tv e al cinema.

All'interno della stessa MDO, sempre a proposito del valore del dialetto, i professori Elisabetta Bonvino e Diego Cortes Velásquez dell'Università degli Studi Roma Tre, componenti del gruppo che lavora sul Progetto EuRom 4 e 5, nel loro intervento

---

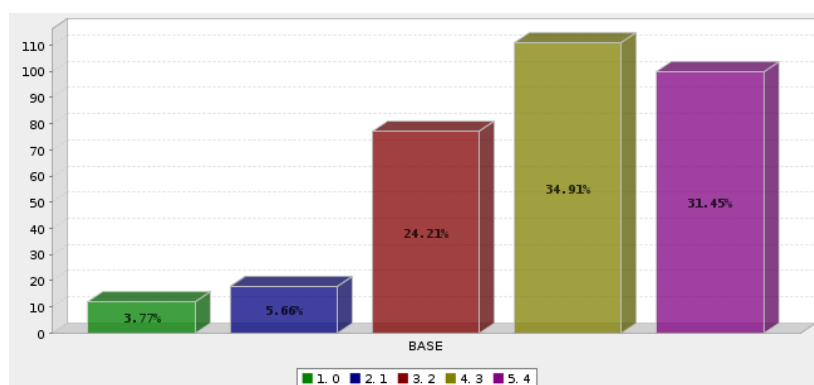
<sup>58</sup> Illustrativo al proposito l'articolo online del 15/12/2006 "Il Ciclamino, dal mito alla coltivazione" nella rivista *Agraria.org* n. 29.

webinar “Facciamo a capirci! Intercomprensione e plurilinguismo nella classe di lingua”, sottolineano come sia importante nei gruppi di intercomunicazione allenare gli studenti ad inferire il significato, e poi chiedere loro di verbalizzare, di spiegare ad alta voce che ragionamento hanno fatto e come, passo dopo passo, sono arrivati alla comprensione di un testo, parola, espressione. Questo tipo di procedimento ha dimostrato come spesso i dialetti possono essere un utilissimo ponte per l’intercomprensione tra due lingue, in quanto spesso può avere in comune con la LS termini e strutture che invece non esistono nella L1 del discente. In questo modo si valorizza quindi il repertorio dell’apprendente, che può andare fiero del suo dialetto, percepito non solo come parte della sua ricchezza identitaria, ma anche come risorsa pratica che lo può aiutare ad apprendere nuove lingue.

## 5.7 Conclusione

Osserviamo ora i questionari sottoposti a studenti del SIDI, della Facoltà e delle EOI sull’utilità dell’uso di estratti letterari didattizzati nelle lezioni di italiano come lingua straniera.

**Grafico 5.1. Q8. Estratti da testi letterari (romanzi, commedie, ecc.) (SIDI e Facoltà)**

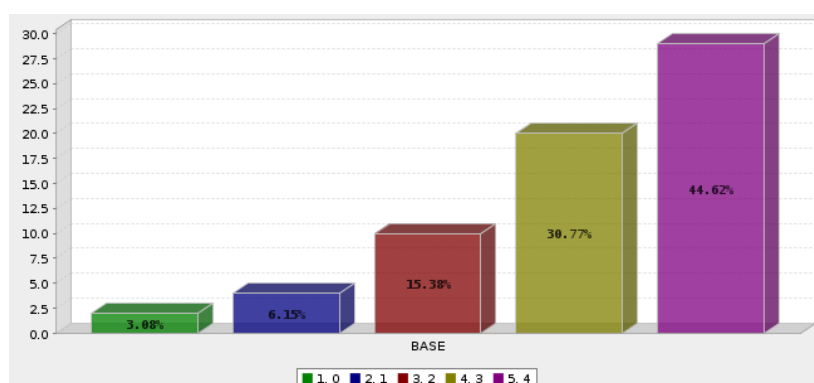


**Tabella 5.1. Q8. Estratti da testi letterari (romanzi, commedie, ecc.) (SIDI e Facoltà)**

	Risposta	N° unità	Percentuale
1.	0	12	3,77%
2.	1	18	5,66%
3.	2	77	24,21%
4.	3	111	34,91%
5.	4	100	31,45%
	Total	318	100,00%

Il 66,36% degli studenti del SIDI e della Facoltà ritengono che gli estratti da testi letterari siano di utilità massima o media e il 24,21% di qualche utilità. Solo il 3,77% ritiene che non siano di alcuna utilità. Il voto medio attribuito è alto: 3,8 su 5.

**Grafico 5.2. Q8. Estratti da testi letterari (romanzi, commedie, ecc.) (EOI)**



**Tabella 5.2. Q8. Estratti da testi letterari (romanzi, commedie, ecc.) (EOI)**

	Risposta	N° unità	Percentuale
1.	0	2	3,08%
2.	1	4	6,15%
3.	2	10	15,38%
4.	3	20	30,77%
5.	4	29	44,62%
	Total	65	100,00%

Gli studenti delle EOI danno una valutazione ancora più alta: addirittura il 75,39% di loro considera i testi letterari in classe di utilità massima (44,62%) o media

(30,77%) e il 6,15% di qualche utilità, mentre solo il 3,08% ritiene che non siano di alcuna utilità. Il voto medio attribuito è molto alto: 4,1 su 5.

In questo quinto capitolo ho sostenuto che brani adeguatamente selezionati da opere letterarie possono essere utilissimi materiali di supporto al manuale che si utilizza in classe. Questa mia convinzione sembra essere condivisa sia dagli studenti del SIDI che da quelli della Facoltà e delle EOI, che hanno attribuito loro un voto alto, il più alto tra i vari strumenti ed attività didattici proposti nel questionario.

La letteratura espone gli studenti a temi complessi e ad usi inaspettati della lingua. Estratti da romanzi, racconti, fiabe, poesie ed opere teatrali permettono di ampliare il lessico dei nostri studenti, rinforzarne la grammatica e al contempo forniscono loro esempi di testi ben scritti. Offrono la possibilità di lavorare su aspetti linguistici e di agganciarsi ad innumerevoli tematiche di tipo storico e socioculturale, ma anche di evadere ed al tempo stesso di acculturarsi e di esercitare lo spirito critico. Sono testi che vanno non solo analizzati nelle loro caratteristiche formali e stilistiche, ma anche accompagnati da un lavoro di approfondimento e contestualizzazione - nella giusta misura, senza esagerare, poiché non ci si trova in un corso di letteratura - per quel che riguarda il periodo storico-sociale, il genere letterario, la storia dell'autore e così via. Permettono di sensibilizzare i discenti al piacere della letteratura e di stimolare la loro riflessione sui grandi temi che questa tratta. Un altro aspetto importante, da far notare agli studenti di italiano come LS - quindi non di letteratura - è che i testi letterari loro sottoposti non rappresentano modelli linguistici dell'italiano della vita di tutti i giorni, ma solo uno dei tanti tipi testuali che nel corso verranno presentati.

È possibile anche associare i brani che si selezionano ai sentimenti e alla musica, partendo dall'estratto di una poesia o di un romanzo in cui appunto si descrive o sottolinea un determinato sentimento. Si può chiedere ai discenti, come suggerisce Balboni in *Le sfide di Babele* (Balboni, 2015: 172), di trovare in rete un minuto di musica che possa fare da colonna sonora al testo in questione e poi si discute sulle scelte dei vari studenti, comparandole e commentandole, utilizzando ovviamente la lingua meta, stimolando quindi una produzione orale reale.

È importante che le poesie e i testi letterari vengano anche letti ad alta voce e che alcune di queste letture vengano registrate, per esaminarne la dimensione

fonologica, analizzarne in plenum o in piccoli gruppi le pause, l'intensità della voce, le parole che sono state enfatizzate e come, e così via. La lettura di brani letterari, almeno la prima, non centrata sull'analisi linguistica, chiama facilmente in causa l'emisfero destro, con i suoi ricordi ed emozioni, andando a toccare la soggettività del discente e richiamando le sue esperienze precedenti.

I testi letterari sono dunque particolarmente adatti per generare pensiero critico ma anche forti risposte emozionali negli apprendenti, e per far sì che esprimano opinioni e sentimenti personali. Si instaura, quindi, innanzitutto un dialogo tra lettore e autore, o quantomeno tra lettore e testo; dialogo che, tuttavia, può essere esteso ad altri lettori, ai compagni di classe, nel momento in cui si condividono in plenum o in piccoli gruppi le diverse interpretazioni, innescando uno scambio arricchente e ampliando lo spettro individuale dei significati percepiti come possibili o probabili.

Per concludere, direi che è fondamentale utilizzare estratti letterari in classe perché facilitano un arricchimento sia linguistico che emotivo, culturale, socio-pragmatico, cognitivo, morale, estetico e creativo; della persona a tutto tondo, insomma, nella sua complessità e totalità. Permettono di affinare strategie critiche, interpretative e argomentative. Introducono inoltre un momento di varietà grazie al lavoro su una tipologia testuale diversa da quelle normalmente usate in una classe di lingua straniera e vanno a rinforzare l'autostima e la soddisfazione del discente che sente che la sua competenza linguistica è arrivata ad un livello che gli permette di interagire con testi della letteratura del Paese la cui lingua sta studiando. L'insegnante, non più unico detentore dell'unica interpretazione "vera", assume il ruolo di facilitatore, aiuta gli studenti a riflettere e a scoprire, fornendo gli strumenti per interpretare e criticare, favorendo la condivisione, lo scambio di opinioni e di ipotesi con gli altri studenti-lettori e la negoziazione dei significati. In questo modo gli studenti assumono un ruolo più attivo ed autonomo e contribuiscono alle dinamiche di apprendimento con le loro esperienze e conoscenze.

## CAPITOLO 6

### I FILM COME STRUMENTO DIDATTICO

In questo capitolo si argomenterà la validità di materiali televisivi, cortometraggi e film, o meglio scene e spezzoni di film, come strumenti didattici che facilitano l'apprendimento dell'italiano come LS.

Si analizzerà che tipo di linguaggio viene utilizzato in film, corti e serie televisive e come questo abbia il vantaggio di essere presentato in contesti ben precisi e supportato dalla gestualità degli attori.

Si sosterrà la convenienza di utilizzare sia film ispirati a romanzi che ad altri tipi di libri, come ad esempio il film-documento recentemente dedicato a Pertini; ma anche film non basati su un libro come i recenti *Scialla e Zerovskji*.

Infine, come già visto con le canzoni, si sottolineerà l'importanza della collaborazione degli studenti nella selezione di materiali significativi, anche se sempre con la supervisione del docente, incaricato di valutarne non solo gli aspetti contenutistici ma anche e soprattutto l'adeguatezza didattica.

In chiusura di capitolo si esporrà il positivo apprezzamento espresso, tramite interviste e questionari, sia da studenti che da esperti, nei confronti dell'uso didattico di video, corti, film e programmi televisivi.

#### 6.1 Che italiano si parla nei film?

È importante ricordare che l'italiano, col suo bagaglio di tradizione e civiltà, è la quarta lingua più studiata nel mondo, e che per il mondo viaggia ed ha viaggiato anche grazie ad attori, registi e sceneggiatori. L'Italia è, infatti, il Paese che ha vinto più Oscar per i film in lingua non inglese, a partire da *Sciuscià* e *Ladri di biciclette* di Vittorio De Sica, per arrivare in tempi più recenti a *La vita è bella* di Benigni e *La grande bellezza* di Sorrentino.

Ma che italiano si parla nei film italiani? Questa è una domanda che in Italia ci si pone fin dagli anni Trenta, quando alcuni critici cinematografici già lamentavano l'artificialità e la scarsa verosimiglianza del parlato filmico. D'altra parte, troviamo le

prime presenze del dialetto sul grande schermo fin dagli albori del cinema parlato, proprio negli anni Trenta.

Il professor Riccardo Gualdo, dell'Università degli Studi della Tuscia di Viterbo, durante la conferenza che ha tenuto il 28 settembre 2017, all'Università di Murcia, dal titolo "Italiano parlato ieri e oggi: cinema, documentario, televisione", ha fatto notare la presenza del dialetto ad esempio in film e documentari come:

- *1860. I mille di Garibaldi*, del 1934, di Alessandro Blasetti;
- *La gente del Po*, del 1947, di Michelangelo Antonioni - innovativo anche per l'uso di una voce fuori campo femminile - che utilizza, proprio all'inizio, anche una frase - "un om, una dona, una putina" - nel dialetto della zona dove è stato realizzato;
- *Un metro lungo cinque*, del 1961, realizzato da Ermanno Olmi, in cui il capoalloggio del cantiere, che parla in italiano ma anche in dialetto, si rivolge ad operai provenienti da tutte le regioni d'Italia, che a loro volta parlano i propri dialetti.



Fig. 6.1 Screenshot da *Un metro lungo cinque*, il capoalloggio del cantiere<sup>59</sup>

La commedia all'italiana negli anni '60 e '70 contribuisce, invece, soprattutto con Ettore Scola, a far conoscere l'italiano popolare che si andava affermando in quel periodo. Fino a metà degli anni '70, la RAI propone, al contrario, un modello di lingua sempre molto formale, anche nella pronuncia. Dagli anni '80 in poi, però, con l'avvento di tv e radio private, si va diffondendo un italiano più moderno, influenzato dall'italiano regionale, e questo si riflette anche nel cinema. Nell'ultimo ventennio nel

---

<sup>59</sup> Tratto da [https://www.youtube.com/watch?v=c\\_hgZowxYig](https://www.youtube.com/watch?v=c_hgZowxYig). [Data ultima consultazione 20/07/2016].



cinema italiano si ritorna invece a parlare spesso anche il dialetto, in contrapposizione all'italiano, basti pensare a *Gomorra* di Garrone e ad *Anime nere* di Munzi, tratti rispettivamente dai romanzi di Roberto Saviano e di Gioacchino Criaco.

Molti sono i film che prendono spunto da opere letterarie e che si possono utilizzare in classe. All'interno della collana della casa editrice Guerra *Quaderni di cinema italiano per stranieri*, una serie di quadernetti dedicati ad attività linguistiche che si possono realizzare in classe con alcune scene chiave di film italiani, troviamo fra gli altri titoli *Io non ho paura* (Daloisio, 2006) e *Il Gattopardo* (Angelino, 2004), in cui si propone anche uno stimolante confronto tra la versione romanzesca e quella cinematografica. Ugualmente utili all'apprendimento della lingua italiana sono le serie televisive e i cortometraggi. Questi ultimi hanno il vantaggio della durata ridotta, e a questo proposito vorrei ricordare almeno *Cinema Italiano. Cortometraggi d'autore con sottotitoli* (Naddeo e De Giuli, 2009), della casa editrice Alma.

Insegnare italiano con l'audiovisivo stimola e motiva gli studenti e permette di introdurre più facilmente anche elementi culturali della società italiana. Per quanto riguarda il parlato utilizzato nei film solitamente, pur non essendo perfettamente realistico, è abbastanza verosimile e propone un modello d'italiano che, nonostante spesso sia un po' artificioso, è comunque accettato dal pubblico cinematografico.

Nei film più recenti, tuttavia, si rileva una tendenza verso una lingua più realistica, più simile al parlato reale, con addirittura una risalita del dialetto. Com'è logico, questo rende la comprensione più difficile per gli apprendenti di italiano come LS. La domanda che si deve porre il docente è, quindi, se conviene puntare su spezzoni filmici con una maggior naturalezza e autenticità del parlato reale, oppure su stralci che presentano un parlato più semplice e prefabbricato. Ritengo che convenga utilizzare film con un italiano più realistico per gli studenti di livello avanzato e film con un italiano meno difficile da comprendere per gli studenti con un livello più basso. In questo senso possono essere utili anche le serie televisive e i film stranieri doppiati, che spesso utilizzano un linguaggio più comprensibile. Ancora più semplice ed utile per i corsi iniziali - anche se meno credibile - è l'italiano usato in alcuni filmati didattici creati specificamente per corsi di italiano come LS, facilmente reperibili in rete.

## 6.2 La trasposizione dalla letteratura al cinema

Le trasposizioni cinematografiche consistono nell'adattare un'opera letteraria al cinema. Spesso, però, è inevitabile che si perda parte del potere evocativo e narrativo del testo letterario, o che alcune parti vengano escluse dalla narrazione filmica, ad esempio, per motivi di tempi commerciali. La psicologia dei personaggi viene spesso resa in modo diverso: mentre in una pagina di un romanzo si possono conoscere i sentimenti del personaggio in una data situazione tramite una descrizione, in un film, il modo di rendere le emozioni dei protagonisti o le riflessioni dell'autore a volte si ottiene attraverso le immagini o una voce fuori campo (che però non può diventare troppo pesante e pervasiva), mentre altre dipende esclusivamente dall'espressività degli interpreti. In realtà, poiché utilizzano codici diversi, non dovremmo pretendere che un film sia una copia identica del libro. Questi due mezzi espressivi hanno, ad ogni modo, elementi comuni che funzionano in un codice pur appartenendo all'altro: l'intreccio del romanzo, ad esempio, può rimanere sostanzialmente invariato come trama del film.

Differente è invece il discorso per quel che riguarda la temporalità e lo spazio. Quando leggiamo un testo possiamo anche decidere di tralasciare alcune pagine o di andare subito alla fine, nel film, di solito, è più difficile ed inusuale farlo, perché ogni elemento può essere fondamentale per la comprensione della storia. Per quanto riguarda lo spazio, in un romanzo se ne crea uno immaginario, basato sulle percezioni dei personaggi e sui resoconti del narratore, ma soprattutto grazie all'indispensabile contributo attivo del lettore, che, usando l'immaginazione e la sua conoscenza del mondo, completa ciò che non viene raccontato. Una delle particolarità della narrativa filmica è invece che lo spazio viene definito dalle inquadrature e dalle angolazioni della macchina da presa, così come dall'illuminazione, dal tipo di colori scelti e così via.

Diversi sono i possibili approcci di un regista ad un testo letterario. Può ispirarsi inizialmente ad un romanzo, per poi lasciare che il film si sviluppi autonomamente come *Senso* di Luchino Visconti, tratto dall'omonimo breve racconto di Camillo Boito; oppure può cercare una relazione più stretta col libro, trasponendo cinematograficamente un testo partendo dai momenti chiave, come nel caso di *Cadaveri eccellenti* di Francesco Rosi, tratto dal romanzo *Il contesto* di Leonardo

Sciascia. Ritengo comunque non costruttivo criticare un film solo perché non rispecchia fedelmente il testo letterario. È più corretto valutare se, nella trasposizione cinematografica, il regista è riuscito a sostituire i mezzi espressivi letterari con quelli cinematografici senza diminuire o addirittura aumentando il valore artistico dell'opera.

### 6.3 Un esempio di film ispirato a un romanzo da portare in classe: *Io non ho paura*

Un film di Gabriele Salvatores che ritengo molto adatto da utilizzare nelle lezioni di italiano come LS, è *Io non ho paura*, ispirato al romanzo omonimo di Niccolò Ammaniti. Ho potuto verificarlo in questi ultimi anni, utilizzandolo con classi di livello A2, B1 e B2, a seconda delle attività realizzate.



Fig. 6.2 Copertina libro e locandina film<sup>60</sup>

Si tratta di un romanzo (Ammaniti, 2001) - pubblicato nel 2001 e vincitore del premio Viareggio-Repaci - che si legge velocemente. Oltre a questa, altre opere di Ammaniti sono state adattate per il cinema: il racconto *L'ultimo capodanno dell'umanità* da Marco Risi, *Branchie*, il suo romanzo d'esordio, da Francesco Ranieri Martinotti e *Come Dio Comanda*, vincitore del premio Strega nel 2007, trasposto nell'omonimo film sempre da Salvatores.

<sup>60</sup> Immagini tratte da <http://www.wuz.it/riassunto-libri/8658/non-paura-Riassunto.html>; <https://www.amazon.es/non-paura-Italia-DVD/dp/B000WLUTXA>. [Data ultima consultazione 22/12/2017].

Il libro racconta la storia di Michele, un bambino di Acqua Traversa, piccolo borgo della Basilicata, che, nella torrida estate del 1987, durante un gioco con gli amici, nel fare una penitenza in un casolare diroccato, scopre una buca coperta da un ondulato. Ci guarda dentro ed intravede una gamba umana. Quando arrivano gli amici ricopre la buca, ma il giorno seguente, vinto dalla curiosità, torna a guardarci dentro e vi trova Filippo, un bambino incatenato. Michele inizialmente non rivela la sua scoperta a nessuno ed inizia a portare acqua e cibo a Filippo. Col tempo i ragazzini scoprono di essere coetanei e tra i due nasce un'amicizia. Non appena Michele vede alla televisione la notizia del rapimento di un ragazzino, riconosce Filippo e capisce che i suoi genitori e altri abitanti del paesino ne sono gli autori. Michele viene poi tradito da Salvatore - il suo migliore amico, l'unico a cui aveva deciso di confidare il suo segreto - e conseguentemente scoperto da Felice, il fratello maggiore di uno dei suoi amici, mentre aiuta Filippo. Il padre ordina a Michele di non tornare mai più da Filippo, ma quando Michele capisce che la vita del ragazzino è in pericolo, corre di nuovo da lui e lo libera, rimanendo però intrappolato a sua volta. Arriva il padre di Michele che non riconosce il proprio figlio e gli spara. Poi sopraggiunge l'elicottero dei Carabinieri.

Salvatores, anche se ha inevitabilmente introdotto qualche modifica, è rimasto sostanzialmente fedele alla storia raccontata da Ammaniti, che è anche autore della sceneggiatura del film assieme a Francesca Marciano. Uscito nel 2003, *Io non ho paura* ha vinto un David di Donatello ed è stato scelto come film per rappresentare l'Italia agli Oscar. Il regista napoletano alterna sapientemente un ritmo narrativo molto fluido con scene che raccontano l'essere bambini attraverso immagini e dialoghi. Rispetto al romanzo ha eliminato la voce narrante e nelle riprese utilizza frequentemente il punto di vista del bambino, riuscendo così a far immedesimare lo spettatore col protagonista. Si caratterizza anche per la stupenda fotografia di Italo Petriccione, per un uso dei colori molto significativo e una musica originale che utilizza il suono degli archi per sottolineare gli stati d'animo del protagonista.

In Appendice (C) allego i punti 6.3.1-6.3.3, con alcuni esempi di come utilizzare in classe sia il film di Salvatores che l'omonimo libro di Ammaniti.

#### 6.4 Un esempio di film-documento ispirato a un libro: *Pertini – Il combattente*

Film-documentario storico-biografico uscito nelle sale italiane nel mese di marzo del 2018, *Pertini – Il combattente* ripercorre i momenti salienti della vita di Sandro Pertini nelle sue diverse sfaccettature: attivista, partigiano, Presidente della Repubblica e molto altro. Raccontano le storie che lo riguardano politici e giornalisti come Giorgio Napolitano, Emma Bonino, Eugenio Scalfari e Gad Lerner, cantanti come Toto Cotugno, Antonello Venditti e Raphael Gualazzi, sportivi come Dino Zoff e attori come Ricky Tognazzi, a cui si affiancano i fumetti di Andrea Pazienza e gli inserti di graphic novel di Manuelle Mareddu.

Adattato dal libro *Il combattente* di Giancarlo De Cataldo, questo film, scritto e diretto dallo stesso De Cataldo (voce narrante del documentario che racconta il Presidente ad un gruppetto di ragazzi) e da Graziano Diana, vuole rivolgersi soprattutto ai giovani di oggi, che, salvo poche eccezioni, di Pertini non sanno molto.

La struttura è leggera e il linguaggio è vicino alla sensibilità delle giovani generazioni: non è serio o pedante nemmeno quando si raccontano fatti gravi, ma multimediale, costruito con un mix di interviste, immagini d'epoca, canzoni ed animazioni.

Si va, in poco più di un'ora, dall'impegno politico, all'arresto, al carcere, al confino, alla lotta partigiana, all'impegno nel partito socialista, al settennato della presidenza, col terrorismo brigatista, le contrapposizioni con l'estrema destra e i servizi deviati, per finire con i mondiali di calcio del 1982.

È dunque per i giovani l'occasione di scoprire, in modo diverso, leggero e coinvolgente, la figura di uno statista tra i più amati in Italia e gli avvenimenti della storia italiana recente di cui è stato testimone e spesso protagonista.

Si può partire proponendo alla classe il bellissimo trailer (<https://www.youtube.com/watch?v=VqQFeT7JfYA>) che in pochi secondi tocca diversi momenti storici fondamentali dell'Italia del ventesimo secolo, oppure con una sessione di *brainstorming*, utilizzando fotogrammi tratti dal trailer o vignette che riguardano Pertini, come quelli che propongo a continuazione.

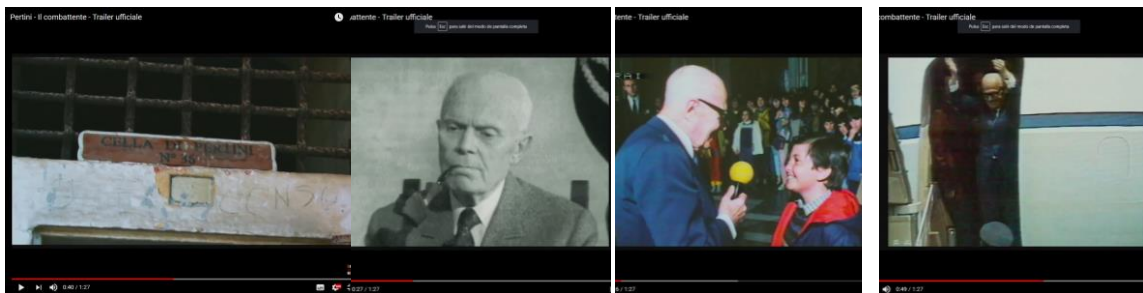


Fig. 6.3 Screenshot (a) dal trailer ufficiale di *Pertini – Il combattente*<sup>61</sup>



Fig. 6.4 Esempi di immagini e vignette di Pertini<sup>62</sup>

È improbabile che studenti di italiano come LS sappiano chi è stato Pertini. Diventa quindi interessante vedere che tipo di congetture fanno sulla base degli stimoli visivi. Ovviamente compito del professore è guidare in modo intelligente e poco invasivo le ipotesi che realizzeranno e sbloccare eventuali momenti di stallo con suggerimenti adeguati.

La sessione di *brainstorming* iniziale può essere seguita da un momento in cui si negozia, tutti insieme, compagni e professore, quali sono gli aspetti che sarebbe più interessante approfondire nelle seguenti lezioni e quale sarebbe l'approccio più produttivo dal punto di vista dell'apprendimento linguistico.

In alternativa, sullo spunto di spezzoni estratti dal film, anteriormente selezionati dal professore e poi visionati in classe, si possono far partire delle ricerche in rete, realizzate in piccoli gruppi, stimolando così sia la produzione scritta (la raccolta e organizzazione delle informazioni in un testo da presentare al professore o da

<sup>61</sup> Tratti dal trailer ufficiale <https://www.youtube.com/watch?v=VqQFeT7JfYA>. [Data di consultazione: 28/04/2018].

<sup>62</sup> Tratti da <https://www.panorama.it/cinema/sandro-pertini-combattente-documentario/>; <https://cinema.icrewplay.com/il-giovane-sandro-pertini-un-ragazzo-nato-per-combattere/>. [Data di consultazione: 28/04/2018]

caricare sul padlet) che orale, con la presentazione dei risultati della propria ricerca in classe e con il dialogo che sorgerà grazie alle domande poste ad ogni gruppo a fine presentazione dal resto dei compagni.

Ovviamente molti sono i fatti storici, politici e sociali verificatisi durante la vita di Pertini (1896-1990) che permettono di approfondire aspetti della storia italiana recente; ad esempio la Resistenza dei partigiani durante l'occupazione tedesca, o il terrorismo delle Brigate Rosse.

Ma si possono utilizzare anche approcci diversi da quello storico-politico. Con classi di livello avanzato è possibile analizzare i motivi dell'indubbia popolarità di Pertini come Presidente, e confrontarla con la diffusa disistima nei confronti della classe politica attuale. Si può realizzare un'analisi del suo modo di comunicare attraverso un linguaggio semplice e diretto utilizzando la trascrizione di alcune delle sue interviste; o, con un'adeguata selezione di fotogrammi, un'analisi del suo linguaggio corporale, ad esempio in occasione del suo poco protocolare entusiasmarsi come un tifoso qualsiasi in occasione della vittoria dei mondiali di calcio dell'82, in Spagna.

Ed ancora, si possono presentare agli studenti le immagini - diventate iconiche in Italia - del Presidente che gioca a scopone in aereo con Bearzot e Zoff, allenatore e portiere della squadra che aveva appena vinto i mondiali di calcio. Innumerevoli potrebbero essere le occasioni di confronti con personaggi politici e sportivi dei Paesi degli apprendenti.



Fig. 6.5 Screenshot (b) dal trailer ufficiale di *Pertini – Il combattente*<sup>63</sup>

<sup>63</sup> Tratti dal trailer ufficiale <https://www.youtube.com/watch?v=VqQFeT7JfYA>. [Data di consultazione: 28/04/2018].

Nella colonna sonora del film, numerosi sono i brani musicali di cui Pertini è protagonista: *Babbo Rock* degli Skiantos, *Sotto la pioggia* di Venditti, *Pertini Dance* di S.C.O.R.T.A., *L'italiano* di Toto Cutugno, *Caro Presidente* di Daniele Shook, *Mio nonno era Pertini* di Marco Stella e *Pertini is a genius*, *Mirinzini is not famous* di Ex-Otago.

Ma la canzone che ritengo più adeguata da portare in classe è *L'estate di John Wayne* di Raphael Gualazzi, del 2016, di cui riporto il testo a continuazione. Il video (<https://www.youtube.com/watch?v=2CZUY-bV0V0>) della canzone su YouTube, girato con lenti anamorfiche degli Anni '70, per aumentare l'effetto di evocazione del passato, è molto carino, semplice e ben si presta a una lezione di italiano come LS. Verso la fine del videoclip notiamo il dettaglio delle lettere che compongono il nome del cantante, che ricordano molto lo stile di quelle del manifesto di *Amarcord* di Fellini.

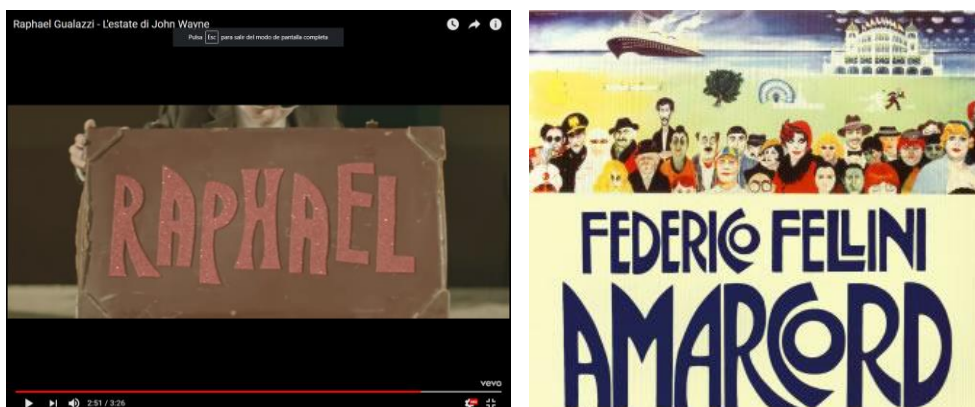


Fig. 6.6 Screenshot videoclip *L'estate di John Wayne* e locandina *Amarcord*<sup>64</sup>

Torneranno i cinema all'aperto e i riti dell'estate  
 Le gonne molto corte  
 Tornerà Fellini e dopo un giorno  
 Farà un film soltanto per noi

Torneranno i figli delle stelle  
 Non scoppieranno guerre  
 Le facce un po' annoiate su riviste patinate  
 Ed anche John Travolta per ballare con te

Quello che resta del sole, te lo porto a casa  
 Stasera ho voglia di cantare, di gridare e di abbaiare come un cane

Quello che resta da dire, lo diremo domattina  
 Stasera ho voglia di cantare, di gridare, di ballare in riva al mare

<sup>64</sup> Tratti da <https://www.filmtv.it/film/325/amarcord/recensioni/750182/#rfr:none>; <https://www.youtube.com/watch?v=2CZUY-bV0V0>. [Data ultima consultazione: 21 04 2018].



Torneranno i cinema all'aperto e i dischi dell'estate  
Le celebri banane di Andy Warhol tornerà  
Lupin e farà un colpo eccezionale per noi

Torneranno i figli delle stelle sui tuoi sedili in pelle  
Le penne stilo in mano e le vacanze in treno  
Forse anche Pertini per un poker con John Wayne

Quello che resta del sole, te lo porto a casa  
Stasera ho voglia di cantare, di gridare e poi ricominciare

Quello che resta da dire, lo diremo domattina  
Stasera ho voglia di cantare, di gridare, di ballare in riva al mare

Quello che resta del sole, te lo porto a casa  
Stasera ho voglia di cantare, di gridare, di abbaiare come un cane

Quello che resta da dire, lo diremo domattina  
Stasera ho voglia di cantare, di gridare, di ballare in riva al mare

Stasera ho voglia di cantare, di gridare e poi ricominciare  
Stasera ho voglia di cantare, di gridare e poi ricominciare

La canzone parla dunque di un'Italia che non c'è più, del ritorno di Pertini per un poker con John Wayne, ma anche di Fellini, delle minigonne, dei figli delle stelle, delle banane di Andy Warhol, dei cartoni animati di Arsenio Lupin e di molto altro: tutti questi ritorni rappresentano molto bene l'atmosfera del film documentario dedicato a Pertini.

In classe, dopo le attività di ascolto, si possono usare i verbi al futuro semplice presenti nella riga 1 "torneranno", 3 "tornerà", 4 "farà", 5 "torneranno", 6 "scoppieranno" e 11 "diremo", sostituendoli con uno spazio vuoto e proponendo una scelta multipla con 3 alternative o senza dare nessun aiuto agli studenti, a seconda della padronanza che gli studenti del gruppo-classe hanno di questo tempo verbale.

Una volta completato il lavoro sul futuro, si passa ad uno di approfondimento in Wikipedia di alcuni dei personaggi (John Wayne, Sandro Pertini, Andy Warhol, Federico Fellini, Arsenio Lupin e John Travolta) o dei fenomeni citati (i cinema all'aperto, le minigonne, la canzone pop-disco cantata in lingua italiana da Alan Sorrenti, le riviste patinate, ecc. ). Sarà svolto in piccoli gruppi, per stimolare l'apprendimento cooperativo e si concluderà con una presentazione al resto della classe.

## 6.5 Film didattizzabili non ispirati a libri

Ovviamente utilissimi a fini didattici sono spezzoni tratti anche da film non ispirati a testi letterari. Particolarmente adatti per conoscere aspetti linguistico-culturali delle regioni italiane e per stimolare comparazioni socioculturali tra il Nord e il Sud Italia potrebbero essere *Benvenuti al Sud* ([https://www.youtube.com/watch?v=SliGO\\_fdEKs](https://www.youtube.com/watch?v=SliGO_fdEKs)) diretto da Luca Miniero, remake del film francese del 2008 *Giù al Nord* ([https://www.youtube.com/watch?v=X\\_I3XnYt\\_yY](https://www.youtube.com/watch?v=X_I3XnYt_yY)) e *Benvenuti al Nord* ([https://www.youtube.com/watch?v=\\_mjno-IMHj4](https://www.youtube.com/watch?v=_mjno-IMHj4)) sequel di *Benvenuti al Sud*.

Interessante può anche essere far vedere il trailer del film *Italy in a day* (<https://www.youtube.com/watch?v=Gln8Rpc1Tf4>)<sup>65</sup> di Salvatore, del 2014, in cui - rifacendosi a *Life in a day* (<https://www.youtube.com/watch?v=w8S4gG14nRo>)<sup>66</sup> del 2010, di Ridley Scott - si è chiesto agli italiani di filmare alcuni momenti della propria giornata in una data concreta (il 26 ottobre 2013) e di mandare il video. In seguito numerosi spezzoni sono stati selezionati e assemblati con un certosino lavoro di montaggio, per arrivare ad un prodotto filmico finale di soli 75 minuti, fatto dagli italiani sugli italiani. Su [vice.com](http://vice.com), per citare uno tra numerosi esempi, troviamo invece le cose che hanno scioccato gli stranieri dell'Italia (<https://www.vice.com/it/article/3bxg43/stranieri-spiegano-cosa-li-ha-scioccati-italia-cultura-italiana>).

Oppure, per approfondire l'argomento della dipendenza dai cellulari e della pericolosa superficialità con cui molti affidano al telefonino i propri segreti, si può utilizzare il film di Paolo Genovese *Perfetti sconosciuti* (2016). Inoltre, selezionando alcuni spezzoni del film o proponendo il trailer (<https://www.youtube.com/watch?v=FMVITUOzZC8>), si può chiedere agli apprendenti, divisi in piccoli gruppi, di individuare tutti i gesti che notano, di negoziarne all'interno dei gruppi il significato e alla fine di mettere in comune i risultati con il resto della classe.

Per una corretta e completa comprensione da parte dello studente, è importante presentare i gesti italiani non solo tramite disegni sui libri o con immagini

---

<sup>65</sup> Film-documentario del 2014 ispirato a quello del 2010 di Ridley Scott. Per realizzarlo, attraverso una campagna pubblicitaria online, la casa di produzione Indiana Production Company e il regista Gabriele Salvatore hanno chiesto agli italiani di riprendere alcuni momenti della propria giornata e di inviarli.

<sup>66</sup> Film-documentario-esperimento-globale per la creazione di un lungometraggio generato dagli utenti di YouTube nel 2010. Produttore esecutivo Ridley Scott, filmati selezionati dal regista Kevin Macdonald e montati da Joe Walker. Primo social movie della storia.

fisse del videoproiettore, ma contestualizzati, usati in modo non enfatico ma naturale. Gli spezzoni dei film ci danno questa possibilità, permettendo all'apprendente di vederli utilizzati in contesto, nelle situazioni reali in cui gli italiani li usano.

Lavorare sulla gestualità italiana, sulle espressioni che accompagnano i gesti, su intercalari e interiezioni, frasi fatte ed espressioni colloquiali della lingua italiana, autentiche e adeguatamente contestualizzate, può aiutare lo studente ad accorciare la distanza tra la sua L1 e la lingua straniera che sta apprendendo. Presentando in classe esempi di linguaggio caratteristici delle conversazioni fra nativi ed ancorati alla cultura della comunità, permettiamo agli studenti di italiano come LS anche di riflettere su modi di pensare e pregiudizi degli italiani e su differenze e somiglianze con la loro cultura.

Soprattutto nei livelli iniziali, può essere molto utile presentare testi semplici ed autentici, o quantomeno verosimili, come quelli dei dialoghi cinematografici, densi di indicatori contestuali, paralinguistici e non verbali, che hanno un effetto ridondante che facilita la comprensione, aiutando gli studenti, soprattutto quando il loro livello di competenza linguistica è ancora basso.

Il film che intendo proporre in questa sede, però, è *Scialla*, perché mi sembra ideale per il lavoro in classe. Tratta, infatti, in modo ironico ma profondo con un linguaggio molto attuale e giovanile, tematiche che i giovani sentono molto vicine, quali la società in generale, la scuola, ma anche il rapporto scontroso e difficile tra un padre e un figlio. Ha un sapore agrodolce e si tende a sorridere più per le situazioni che per le battute. Ricorda un po' *Notte prima degli esami*, ma ha il vantaggio di essere un film che, a mio parere, racconta meglio la vita reale.

### 6.5.1 *Scialla*, film e canzone



Fig. 6.7 Screenshot (a) dal trailer italiano di *Scialla*<sup>67</sup>

Questo film dell'esordiente Francesco Bruni racconta una società e un sistema educativo che non sono affatto accoglienti per i ragazzi di oggi. È la storia di Bruno, ex insegnante che ha perso i punti di riferimento ed ha scelto di vivere dando lezioni private e scrivendo biografie di attori, calciatori e pornostar e di Luca, uno dei suoi allievi, allegro e vitale, ma con la tendenza a mettersi nei guai.

Luca è figlio di Bruno, ma i due non sanno di essere padre e figlio e quando la madre del ragazzo lo rivela a Bruno, gli fa promettere di mantenere il segreto e addirittura gli affida il figlio per sei mesi. All'inizio il rapporto è, ovviamente, faticoso e complicato, ma poi diventa occasione di crescita per entrambi.

Anche in questo caso possiamo partire con una sessione di *brainstorming* utilizzando fotogrammi tratti dal trailer ufficiale del film, come quelli che propongo qui sotto.



Fig. 6.8 Screenshot (b) dal trailer italiano di *Scialla*<sup>68</sup>

<sup>67</sup> Tratto da [https://www.youtube.com/watch?v=V3\\_t6Z3B35M](https://www.youtube.com/watch?v=V3_t6Z3B35M). [Data di consultazione: 27/02/2017].

<sup>68</sup> Ibid.

Oppure si può iniziare direttamente dalla parola che dà il titolo al film: “scialla”, che nel gergo giovanile significa “stai tranquillo”, “rilassati”. Si riferisce al vivere con “sciallanza”, con una leggerezza e rilassatezza che, spesso, per i giovani è la reazione a un vuoto affettivo e di relazione. Ovviamente è poco probabile che studenti di italiano come LS conoscano questo termine, a meno che si tratti di Erasmus di ritorno. Dovremo quindi proporre una scena in cui viene usato in contesto come ad esempio quella all’inizio del trailer, in cui Bruno dice ad un amico che “ha fatto sega”, che si è “sciallato a Villa Pamphili”. Poi gli studenti fanno delle ipotesi ed il professore interviene ad aiutarli se necessario.

Per dare un’idea dell’impatto che hanno avuto il film in Italia e il linguaggio usato, possiamo raccontare agli studenti che molti hanno addirittura interpellato la redazione di Consulenza linguistica dell’Accademia della Crusca, per comprendere meglio il termine “scialla”, usato anche con la grafia “shalla”, soprattutto dai parlanti giovani. Addirittura, il termine è entrato, insieme ad altri come “uber” (servizio di trasporto automobilistico offerto da privati) e “codista” (concezione, pratica o personaggio politico opportunistico, che si accoda alle scelte altrui), nel vocabolario Zingarelli 2018<sup>69</sup>.

Possiamo poi passare alla selezione di spezzoni specifici per fare attività di comprensione orale utilizzando o solo l’audio o l’audio e le immagini. Ma soprattutto possiamo selezionare delle scene che sono significative per poter poi dare il via a delle produzioni orali o scritte, individuali, in coppia o in piccoli gruppi, su alcuni dei molti temi interessanti ed attuali che il film propone, come ad esempio quando padre e figlio parlano dei progetti di futuro del giovane. Anche qui è possibile utilizzare come stimolo visivo iniziale fotogrammi selezionati ad hoc dal trailer del film.

---

<sup>69</sup> Lo Zingarelli 2018 con DVD-ROM contiene 145.000 voci, più di 380.000 significati, un migliaio di parole nuove come Brexit, dronista e hater ad esempio, quasi 1000 schede di sfumature di significato, 115 definizioni d’autore, più di 3000 parole da salvare e quasi 14.000 tra sinonimi, contrari ed analoghi. A giugno del 2018 è uscito Lo Zingarelli 2019.



Fig. 6.9 Screenshot (c) dal trailer italiano di *Scialla*<sup>70</sup>

Poi può seguire un dibattito in classe sulla difficoltà di fare progetti di futuro professionale per i giovani d'oggi, con il problema della disoccupazione, dei contratti precari e dello scomparire dei lavori che durano per tutta la vita. Sono tutti argomenti che toccano da vicino gli studenti e che pertanto sono motivanti e portano alla realizzazione di produzioni orali realistiche e spesso appassionante. Si può anche dare, come compito da fare a casa, un testo da scrivere a due o a quattro mani, sulle possibili soluzioni a questi problemi. I due testi possono poi essere caricati sui padlet e si vota il migliore.

Sempre la scena del dialogo tra il padre e il figlio sul futuro professionale di quest'ultimo, può essere utilizzata per un tipo di attività con procedura *cloze* un po' diversa dal solito. Consiste nell'attivare la capacità innata degli apprendenti di fare ipotesi, facendo osservare loro il video senza audio ma col supporto della trascrizione dei sottotitoli. Sottotitoli che sono però incompleti, a cui sono state tolte delle parole. Poi, alle coppie in cui è stata divisa la classe, viene assegnato il compito di completare le parti di testo mancanti, utilizzando, in combinazione, la loro grammatica dell'anticipazione e l'input video, senza però l'audio. Nella trascrizione incompleta fornita ai discenti è, però, importante assicurarsi che siano presenti le cosiddette parole-ancora, le parole chiave utilizzate nel dialogo che ne facilitano la comprensione. Alla fine una o due coppie volontarie doppierranno il video e si voterà il miglior doppiaggio.

---

<sup>70</sup> Ibid.

In alternativa si può utilizzare la scena in cui padre e figlio parlano del poco denaro che guadagna un cameriere e vengono ascoltati da quello che li sta servendo al ristorante: chiediamo agli studenti di riscrivere creativamente i dialoghi della scena e poi di interpretarli per il resto della classe. In questo caso, ovviamente, invece di fare il lavoro a coppie si fa in gruppi di tre.



Fig. 6.10 Copertina della canzone *Scialla*<sup>71</sup>

Questo film ha anche il vantaggio di poter essere usato con la canzone dallo stesso titolo, che fa parte della colonna sonora del film, il cui testo riporto qui sotto. Possiamo usare per attività d'ascolto il videoclip ufficiale del cantante hip-hop Amir Issaa.



Fig. 6.11 Screenshot dal videoclip di *Scialla*<sup>72</sup>

<sup>71</sup> Tratta da <https://testimusica.myblog.it/2011/11/16/scialla-amir-testo-video/>. [Data ultima consultazione 14/11/2016].

<sup>72</sup> Tratto da <https://www.youtube.com/watch?v=Fs5R4aj8LDc>. [Data ultima consultazione 27/02/2017].

Si tratta di un mix tra le scene del film e le riprese di Amir che canta la canzone. Lo stile è rap, quindi non facilissimo da seguire, adatto per studenti di livello avanzato. Ha però il vantaggio di essere un genere musicale che molti giovani sentono vicino e motivante.

Il primo approccio a un testo orale di questo tipo deve quindi mirare alla comprensione globale. Si può fare un primo ascolto guardando il video senza utilizzare il testo e un secondo con il testo davanti, in cui si chiede agli studenti, suddivisi in coppie, di individuare i punti chiave del testo, che verranno poi messi in comune in plenum. Si passa in seguito ad una comprensione più analitica, durante la quale, sempre a coppie o in gruppi di tre, gli apprendenti lavorano sul testo strofa per strofa, riascoltando la canzone mentre ne leggono il testo. La possono scaricare sul proprio cellulare o padlet e ascoltarla tutte le volte che lo ritengono necessario. Dopo il lavoro di comprensione e analisi delle strofe può seguire un nuovo ascolto della canzone intera. Si conclude questa prima fase con attività di fissazione e reimpiego.

Prima di passare alle produzioni libere o parzialmente guidate, orali o scritte, è interessante anche far notare agli studenti come alcuni rapper moderni, tra i quali Amir, a differenza di quello che succedeva normalmente negli anni Novanta, in cui solitamente la base musicale era dura e l'attitudine arrabbiata, riescano a unire divertimento ed impegno sociale, creando canzoni orecchiabili, "leggere" e quindi più facili da trasmettere alla radio, con un bacino d'utenza più ampio, ma inserendo al contempo messaggi che riescono a far riflettere i ragazzi.

A questo proposito possiamo sottolineare alcuni passaggi della canzone: ad esempio, "ai miei problemi ci penso domani" alla fine del ritornello, che potrebbe sembrare menefreghismo, ma in realtà si riferisce al quasi obbligato dover rimandare a domani dei giovani di oggi (poter metter su una famiglia, trovare un lavoro decente, comprare una casa). Oppure alla fine della prima strofa, quando Amir canta "Per averla vinta mentre lotta contro questa vita", a mio parere indica un certo atteggiamento di strafortezza tipico di alcuni giovani, ma che nasconde disagi ben più profondi. Molto significativo, a rappresentare l'insicurezza e il cambiare costante delle prospettive della vita dei giovani di oggi, anche l'inizio della seconda strofa "Talmente scialla che quando esci non sai se ritorni / E ogni momento è buono / È scialla sul tuo trono / Ti senti un re e un secondo prima eri steso giù al suolo". Interessanti anche i versi finali della terza



strofa “Te la vivi scialla anche quando sei sotto tiro / Quando diventi tu il bersaglio dentro a quel mirino / È scialla come un bimbo in braccio alla sua mamma / Vivi scialla col sorriso anche quando sei in mezzo al dramma”, al contempo duri e teneri, ad esprimere la ribellione dei giovani a vivere una vita difficile che sentono come imposta, non loro. In fondo vien da pensare che, anche se dal 1977 - anno di pubblicazione dell’album *Il burattino senza fili* di Bennato - al 2012 - anno di pubblicazione di *Scialla* - sono passati trentacinque anni e per certi versi la società è cambiata profondamente, tuttavia il messaggio di disagio espresso dai giovani è rimasto immutato.

Tutti questi temi, così come quello della scuola ed altri contenuti nella canzone, possono essere ottimi spunti iniziali per produzioni orali o scritte, da realizzare individualmente oppure a coppie o in piccoli gruppi.

[Ritornello]

Scialla

Il telefono squilla ma è scialla

Non ha suonato la sveglia ma è scialla

Il mondo è fuori che aspetta ma è scialla

Quando tutto va secondo i piani

Scialla

Il telefono squilla ma è scialla

Non ha suonato la sveglia ma è scialla

Il mondo è fuori che aspetta ma è scialla

Ai miei problemi ci penso domani

[Strofa 1]

Tutto è a posto quando è scialla, brillo sotto il sole

Soldi in tasca quanto basta, ai piedi scarpe nuove

E non c'è limite se è scialla, sei il numero uno

Hai il mondo in mano, se lo vuoi non ti ferma nessuno

E scialla e tu sei pronto, sorridi al nuovo giorno

Talmente scialla, tocchi il cielo ci metti un secondo

È scialla come quando tutto va secondo i piani

Io me la sento scialla, non rispondo se mi chiami

Quando è scialla a testa alta ti senti un signore

Prendi e alzi la voce, non sei più uno spettatore

Io me la sento scialla, non c'è un'altra via di uscita

Per averla vinta mentre lotto contro questa vita

[Ritornello]

Scialla

Il telefono squilla ma è scialla

Non ha suonato la sveglia ma è scialla

Il mondo è fuori che aspetta ma è scialla

Quando tutto va secondo i piani

Scialla

Il telefono squilla ma è scialla

Non ha suonato la sveglia ma è scialla

Il mondo è fuori che aspetta ma è scialla

Ai miei problemi ci penso domani

[Strofa 2]

Fra è scialla 24 ore su 7 giorni

Talmente scialla che quando esci non sai se ritorni

E ogni momento è buono

È scialla sul tuo trono

Ti senti un re e un secondo prima eri steso giù al suolo

È scialla come Luca

È scialla come Prince

Sei chiuso in casa, vivi scialla mentre fuori piove

È scialla come a scuola, entri in seconda ora

Quando sei con gli amici è scialla, la giornata vola

[Ritornello]

Scialla

Il telefono squilla ma è scialla

Non ha suonato la sveglia ma è scialla

Il mondo è fuori che aspetta ma è scialla

Quando tutto va secondo i piani

Scialla

Il telefono squilla ma è scialla

Non ha suonato la sveglia ma è scialla

Il mondo è fuori che aspetta ma è scialla

Ai miei problemi ci penso domani

[Bridge]

Scialla, oh oh oh

Scialla, oh oh oh

Scialla, oh oh oh

Scialla, oh oh oh

Scialla, oh oh oh

Scialla, oh oh oh

Scialla, oh oh oh

[Strofa 3]

È scialla come quand'è domenica mattina

Non devi alzarti, è il più bel giorno della tua vita

È scialla come quando hai il mondo chiuso in una mano

E ti addormenti ancora vestito sopra il divano

È scialla come un rasta, che fuma e si rilassa

Tu non vuoi più stressarti, vuoi divertirti e basta

Quando la vita non regala è una lotta continua

Sei sempre all'erta come un soldato in prima linea

Te la vivi scialla anche quando sei sotto tiro

Quando diventi tu il bersaglio dentro a quel mirino

È scialla come un bimbo in braccio alla sua mamma

Vivi scialla col sorriso anche quando sei in mezzo al dramma

[Ritornello]

Scialla

Il telefono squilla ma è scialla

Non ha suonato la sveglia ma è scialla

Il mondo è fuori che aspetta ma è scialla

Quando tutto va secondo i piani

Fino a qui tutto bene  
Come Said e Vinz  
È scialla perché tanto qua vivi una volta sola  
Sorridi, è scialla anche quando sei con l'acqua alla gola  
È scialla come è grigio e non c'è più un colore

Scialla  
Il telefono squilla ma è scialla  
Non ha suonato la sveglia ma è scialla  
Il mondo è fuori che aspetta ma è scialla  
Ai miei problemi ci penso domani

### 6.5.2 *Zerovskij*, film e canzone



Fig. 6.12 Manifesto di *Zerovskij*<sup>73</sup>

Un'altra opportunità originale di unire cinema e canzone e di portarli in classe, potrebbe essere fornita da alcuni spezzoni di *Zerovskij*.

Si tratta di un film-evento con cui Renato Zero debutta, il 19 marzo 2018, sul grande schermo. In due ore di spettacolo viene offerto un mix di cinema, teatro e musica con il quale il cantante, come lui stesso ha dichiarato, vuole, tramite il suo alter ego Zerovskij, sfuggire alla costrizione dei cinque minuti per canzone e delle playlist prevedibili.

È una sorta di concerto-teatro, nel quale le canzoni si alternano alle storie di vita di Zerovskij, un capostazione che vede passare davanti a sé non solo migliaia di persone ma anche il Tempo, la Vita, la Morte, l'Amore, l'Odio, grandi allegorie personificate, concetti astratti umanizzati, che si confrontano con un figlio di nessuno, Enne Enne, i due viaggiatori di sempre ed Adamo ed Eva.

<sup>73</sup> Tratto da <http://www.ciakmagazine.it/renato-zero-film-zerovskij-trama-date/>. [Data ultima consultazione 23/07/2018]

E in un periodo storico in cui troppo spesso si bruciano poesia ed emozioni al ritmo di una schermata dello smartphone, questo film-evento e i temi che propone, mi sembrano una buona occasione per far riflettere i nostri studenti.

Innanzitutto si tratterebbe di contestualizzare e spiegare agli apprendenti che non lo conoscono chi è Renato Zero, magari iniziando con alcune foto per una sessione di *brainstorming*, poi con dei brevi video tratti da YouTube ed infine con una sintetica scheda preparata dal professore, che può essere distribuita tramite fotocopie o caricata sul padlet di classe.



Fig. 6.13 Foto di Zero dalla rete<sup>74</sup>

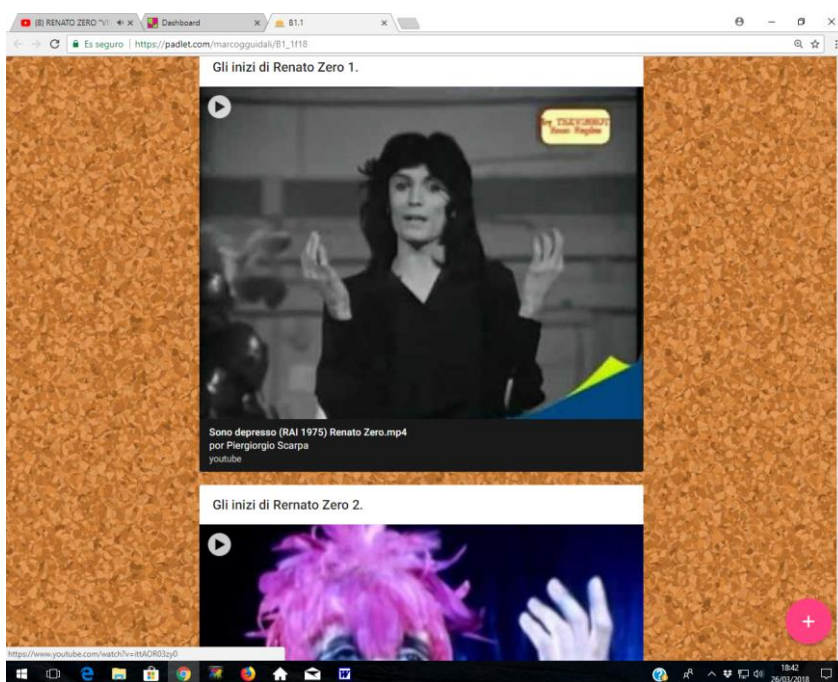


Fig. 6.14 Screenshot di video di Zero caricati sul padlet<sup>75</sup>

<sup>74</sup> Foto tratte da [https://it.wikipedia.org/wiki/File:Renato\\_Zero\\_nel\\_1968.jpg](https://it.wikipedia.org/wiki/File:Renato_Zero_nel_1968.jpg); <https://zon.it/renato-zero-festeggia-compleanno/>; <http://www.italymovietour.com/en/news/from-verona-just-for-love-by-renato-zero/>. [Data ultima consultazione 16/08/2018].

<sup>75</sup> Screenshot da padlet proprio.

Possiamo poi introdurre il film-evento, prima con dei fotogrammi tratti dal trailer per una sessione di *brainstorming*, e dopo con il breve video promozionale (<http://www.rollingstone.it/cinema-tv/interviste-cinema-tv/renato-zero-senza-trasgressione-non-sarei-qua/2018-03-19/#Part2>), chiedendo agli studenti di fare ipotesi su che tipo di evento si potrebbe trattare.



Fig. 6.15 Screenshot dal trailer<sup>76</sup>



Fig. 6.16 Video promozionale *Zerovskij*<sup>77</sup>

La fase centrale dell'unità di apprendimento si articola su spezzoni che, dopo una prima fase di comprensione ed analisi, daranno lo spunto per produzioni orali e scritte su quelle che, tra le tematiche proposte da Zero, possono essere più vicine agli interessi e alla sensibilità degli studenti del gruppo-classe.

Anche questo film, come *Scialla*, ha il vantaggio di poter essere usato in abbinamento ad una canzone. La scelta è ampia, giacché il doppio album dal Titolo *Zerovskij-Solo per Amore*, che Zero ha composto parallelamente al progetto

<sup>76</sup> Tratti da <https://www.youtube.com/watch?v=mGf1XSJVMWU>. [Data ultima consultazione 04/08/2018].

<sup>77</sup> Immagine tratta da <https://www.rollingstone.it/cinema/interviste-cinema/renato-zero-senza-trasgressione-non-sarei-qua/405257/#Part2>. [Data ultima consultazione 04/08/2018].

drammaturgico e pensato proprio per avere una sua rappresentazione teatrale, comprende ben 19 brani.

La canzone che proporrei alla classe è *Ti andrebbe di cambiare il mondo?*, il primo singolo dell'album, in cui Renato Zero trasmette un messaggio di speranza, il convincimento che la gente possa ancora essere capace di cambiare alcune delle cose che non funzionano.

### *Ti andrebbe di cambiare il mondo?*

Non abbandonare i sogni, se puoi.  
Dagli forza e consistenza... e poi  
Lascia siano loro a prenderti  
A portarti un'altra volta via da qui

Questa vita è ormai malata... lo sai!?  
Violata, intossicata... adesso, anche lei  
Sotto questi cieli lividi  
Niente più carezze e brividi per noi

Ti andrebbe di cambiare il mondo con me?  
Di riprovarci un'altra volta io e te?  
Proprio come ieri noi, così incoscienti  
Curiosi ed intriganti... inconcludenti mai... giuro!

La nostra immagine più vera dov'è?  
Questo folle anonimato... perché?  
Insopportabile l'idea di subire  
Questa ignoranza che ci vuole i più uguali a lei  
Non fa per noi

Era tutta un'altra storia, lo so  
E' un nemico la memoria, lo so  
Il potere annebbia gli uomini  
E il denaro certo non li sazierà

Ti andrebbe di fermare il tempo con me?  
Di ritrovare insieme un senso... io e te!?  
Una bicicletta, un fiume e tanto azzurro  
Qualcuno che ti aspetta e ti rispetta c'è... ancora!

La forza di un abbraccio, dimmi ce l'hai?  
Di spendere ogni sano slancio che avrai  
Si riparli di noi... di tutti i nostri limiti  
Magari a pezzi, ma con tanta dignità  
Noi siamo ancora qua!

Nonostante la varietà abbastanza ampia di tempi e modi verbali usati nella canzone (imperativo, futuro, condizionale e congiuntivo), il testo non è particolarmente difficile a livello lessicale e morfosintattico, e si può proporre a studenti di livello intermedio o avanzato. Anche in questo caso si parte da una prima attività di comprensione globale, semplicemente guardando il video. Poi si effettuano un secondo e un terzo ascolto, per una comprensione più analitica, che viene approfondita tramite un lavoro a coppie o in gruppi di tre, con il quale gli studenti

analizzano la canzone strofa per strofa. Il professore interviene solo quando necessario, per far sì che gli studenti si aiutino ed apprendano insieme. Si permette loro l'uso del cellulare per utilizzare eventualmente dizionari ed altre risorse online.

Segue una fase di reimpiego, guidata dal professore, del lessico e delle strutture rilevanti. Si passa poi al commento dei contenuti tematici, lasciando che siano gli studenti a prendere l'iniziativa. Sicuramente si soffermeranno e faranno dei commenti su punti come: "Non abbandonare i sogni se puoi" nella prima riga; "Questa vita è ormai malata, lo sai...?" nella quinta; "Ti andrebbe di cambiare il mondo con me? / Di riprovarci un'altra volta io e te?" nella nona e nella decima; "Questo folle anonimato...perché? / Insopportabile l'idea di subire / Questa ignoranza che ci vuole i più uguali a lei" nelle righe 14, 15 e 16, che è in realtà un invito di Zero a studiare, acculturarci ed informarci, per essere cittadini meno manipolabili; "È un nemico la memoria, lo so" nella riga 19, in cui Zero suggerisce che siamo ormai anestetizzati, che abbiamo fatto l'abitudine alle guerre, alla violenza, persino agli attentati. Evidenti sono i collegamenti e i paragoni che si possono fare con l'altra canzone che ho citato da usare insieme ad un film: *Scialla*. Importante anche, nelle ultime due righe, la rivendicazione della dignità che l'essere umano non dovrebbe mai perdere, nemmeno nelle situazioni più difficili: "Magari a pezzi, ma con tanta dignità. Noi siamo ancora qua!".

La canzone offre, insomma, una gran varietà di spunti adatti per produzioni orali e scritte: gli studenti stessi possono scegliere quelli che ritengono più interessanti per produzioni che realizzeranno in coppia, in piccoli gruppi o in plenum. La motivazione sarà certo più alta che se fosse stato il professore a scegliere il titolo del dibattito o del componimento.

## **6.6 I film proposti dagli studenti sul padlet**

Anche in questo caso è possibile utilizzare la dinamica messa in atto con le canzoni ed il padlet. Gli studenti propongono alla classe un film che gli piace particolarmente, caricandone sul padlet il trailer o uno spezzone e scrivendo un breve

testo che motivi la loro scelta. Il testo iniziale viene corretto o dal professore o in plenum.

Poi, nella fase di produzione orale, gli studenti hanno a disposizione un minuto per convincere i compagni della bontà della loro scelta. Dopo i sessanta secondi di esposizione i compagni possono fare delle domande. Alla fine si vota il film preferito, che diventa il film della classe, di cui si vedranno degli spezzoni che il professore provvederà a didattizzare adeguatamente.

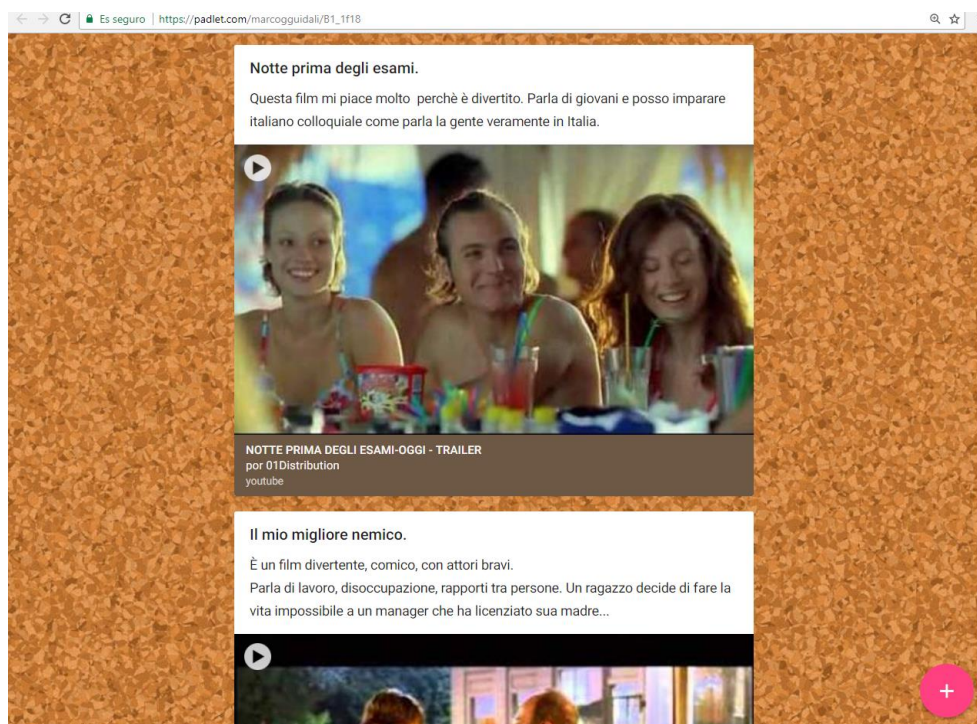
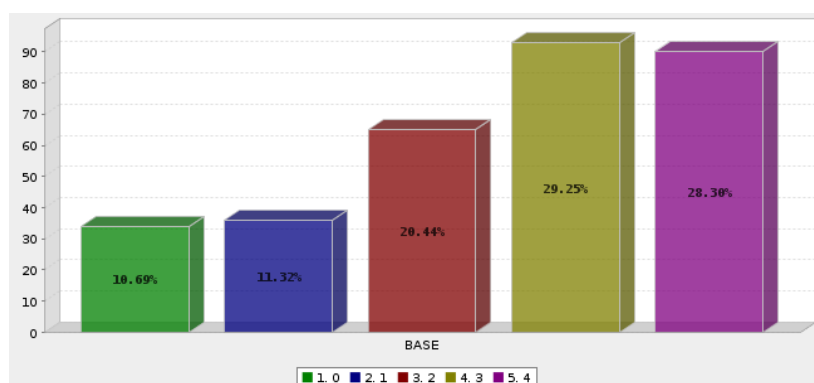


Fig. 6.17 Screenshot di film proposti dagli studenti sul padlet<sup>78</sup>

Abbiamo visto che è possibile proporre agli studenti sia canzoni che trailer e spezzoni di film tramite il padlet di classe. Vediamo a continuazione il risultato del questionario che ho somministrato agli studenti di italiano come LS del SIDI, della Facoltà dell'Area di Italiano e delle EOI, per verificare che tipo di apprezzamento hanno espresso nei confronti del padlet.

<sup>78</sup> Screenshot da padlet proprio.

**Grafico 6.1 Q8. Padlet di classe (SIDI e Facoltà).**

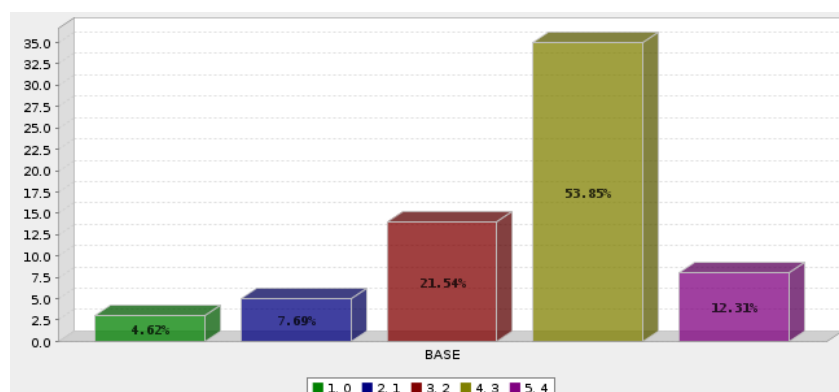


**Tabella 6.1 Q8. Padlet di classe (SIDI e Facoltà).**

	Risposta	N° unità	Percentuale
1.	0	34	10,69%
2.	1	36	11,32%
3.	2	65	20,44%
4.	3	93	29,25%
5.	4	90	28,30%
	Total	318	100,00%

Osserviamo che il 57,55% degli studenti del SIDI e della Facoltà intervistati lo ritiene di massima o media utilità e solo il 10,69% di nulla utilità. Il voto medio ottenuto è abbastanza alto: 3,5 su 5.

**Grafico 6.2 Q8. Padlet di classe (EOI).**





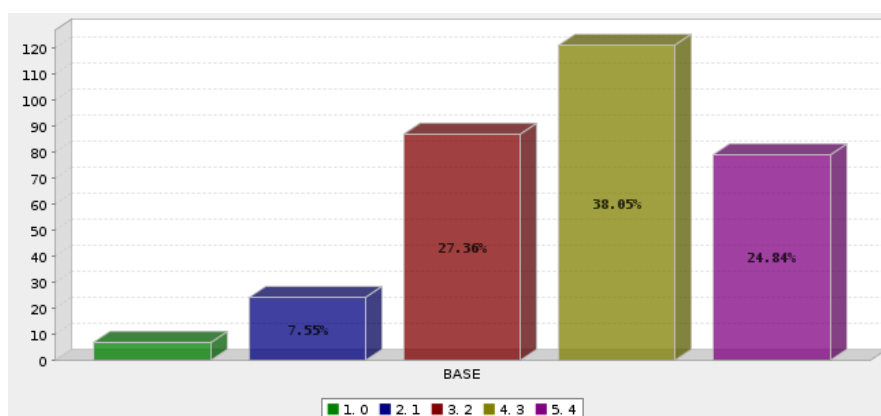
**Tabella 6.2 Q8. Padlet di classe (EOI).**

	Risposta	N° unità	Percentuale
1.	0	3	4,62%
2.	1	5	7,69%
3.	2	14	21,54%
4.	3	35	53,85%
5.	4	8	12,31%
	Total	65	100,00%

Gli studenti delle EOI hanno espresso un giudizio ancora più positivo, con un voto medio di 3,6 su 5. Il 66,16% lo considera di massima o media utilità, mentre solo il 4,62% di nulla utilità.

Inoltre, il lavoro con i film (come anche con le canzoni) sul padlet può essere occasione di lavoro di ricerca e documentazione in rete, nella fase in cui gli studenti vanno a vedere spezzoni di film (o ad ascoltare canzoni e colonne sonore), prima di decidere quali proporre al resto della classe, oppure si documentano su un regista, un attore, un cantante o un gruppo musicale. I due grafici che seguono dimostrano che sia gli studenti del SIDI e della Facoltà che quelli delle EOI gradiscono questo tipo di lavoro sul Web.

**Grafico 6.3 Q8. Ricerca e documentazione in internet (SIDI e Facoltà).**

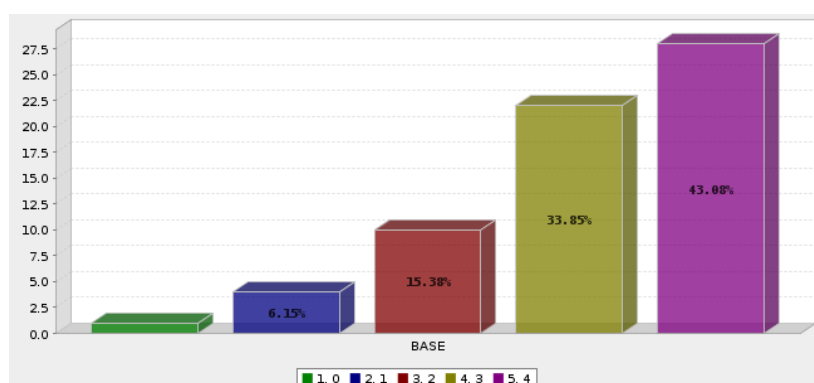


**Tabella 6.3 Q8. Ricerca e documentazione in internet (SIDI e Facoltà).**

	Risposta	N° unità	Percentuale
1.	0	7	2,20%
2.	1	24	7,55%
3.	2	87	27,36%
4.	3	121	38,05%
5.	4	79	24,84%
	Total	318	100,00%

Vediamo che il 24,84% lo trova di utilità massima e il 38,05% di utilità media. Il voto medio espresso è piuttosto alto: 3,8 su 5. Solo il 2,20 % degli intervistati ritiene la ricerca e documentazione su internet di nessuna utilità.

**Grafico 6.4 Q8. Documentazione e ricerche in internet (EOI).**



**Tabella 6.4 Q8. Documentazione e ricerche in internet (EOI).**

	Risposta	N° unità	Percentuale
1.	0	1	1,54%
2.	1	4	6,15%
3.	2	10	15,38%
4.	3	22	33,85%
5.	4	28	43,08%
	Total	65	100%

Osserviamo che per addirittura il 43,08% degli studenti delle EOI la ricerca e documentazione in rete è di utilità massima e per il 33,85% di utilità media. Il voto medio espresso è molto alto: 4,1 su 5 e solo l'1,54 % degli intervistati ritiene la ricerca e documentazione su Internet di nessuna utilità.

Mi sembra quindi indiscutibile che la maggioranza degli studenti del SIDI, della Facoltà e delle EOI considerino le attività in rete e con gli spezzoni di film molto utili.

### **6.7 Estratti ed episodi di film italiani per attività culturali**

Estratti ed episodi tratti da film italiani possono essere utilizzati anche per promuovere attività culturali al di fuori dell'orario di classe e invitarvi studenti provenienti da altre istituzioni educative. Il 19 aprile 2018, il Comitato Dante Alighieri di Murcia e l'Area di Italiano dell'Università di Murcia hanno organizzato un incontro, rivolto a tutti gli studenti murciani di italiano come LS (Facoltà, SIDI, EOI, ecc.), intitolato: "Il turismo riproduttivo: alla ricerca del figlio".

Dopo una breve presentazione del recente fenomeno delle coppie italiane che vengono in Spagna per sottoporsi a trattamenti di fertilità, che in Italia sono molto ristretti da severe normative, è stato proiettato l'episodio "Maternità" del film *Manuale d'amore 2* (2007).

Alla visione del divertente ed istruttivo episodio è seguito un excursus della professoressa Umberta Pennaroli, già responsabile della coordinazione internazionale di una clinica di fertilità murciana, la quale ha poi risposto alle domande che le sono state sottoposte e moderato lo scambio di opinioni che ne è risultato. Si è trattato di un dibattito molto vivace, che ha portato a produzioni di testi orali in italiano autentiche e spontanee. A testimonianza ne propongo un paio di foto e la locandina nella pagina che segue.



La Società Dante Alighieri y el Área de italiano de la UMU organizan la charla/debate:

**EL TURISMO MÉDICO: EN BUSCA DEL BEBÉ**

Con proyección del episodio "Maternità" de la película "Manuale d'amore 2" (2007)



Presentación del fenómeno reciente de italianas que vienen a España en busca de un tratamiento de fertilidad, debido a que la normativa italiana no lo permite. Interviene Umberta Pennaroli, antigua responsable de coordinación internacional de la clínica Imfer de Murcia.

Jueves 19 de abril – 12 horas – aula 1.9 aulario de la Merced

Fig. 6.18 Foto e locandina dell'attività culturale "Il turismo riproduttivo: alla ricerca del figlio"<sup>79</sup>

Certo, questo tipo di attività si può svolgere solo con studenti di livello avanzato, implica un grosso lavoro di preparazione e il potersi avvalere di un esperto negli svariati campi trattati, che sia non solo molto competente ma anche capace di spiegarsi con estrema chiarezza. Ciononostante, il brillante risultato finale in questa occasione e l'entusiasmo palesato dai partecipanti dimostra che ne vale indubbiamente la pena.

## 6.8 Idee per studi futuri con materiali televisivi

Un altro aspetto molto interessante da sviluppare sarebbe quello dell'uso in classe di materiale televisivo, come ad esempio i telegiornali, i talk show, e programmi come *Soliti ignoti*.

Il telegiornale, oltre al classico utilizzo in attività di ascolto, magari miranti a studiare i diversi accenti nei Tg regionali, potrebbe essere analizzato ed usato come base per allenare l'abilità al monologo, e per lavorare su elementi prosodici come il ritmo e l'intonazione.

La simulazione in classe dei talk show televisivi - previa visione ed analisi di uno spezzone di talk show della tv italiana -, anche se richiede un notevole lavoro di

<sup>79</sup> Foto e locandina di elaborazione propria.

preparazione, conduce solitamente ad interessanti produzioni orali collettive, giacché permette a molti studenti di intervenire (chi interpretando il conduttore del programma, chi esperti e personaggi invitati, chi il pubblico in studio o a casa che interviene facendo domande, ecc.).

Il programma *Soliti ignoti*, ispirato all'americano *Identity*, fornisce invece un formato utilissimo per stimolare produzioni orali abbastanza realistiche in un'atmosfera piuttosto ludica. Un concorrente deve riuscire ad abbinare 8 identità professionali o di fama, che vengono presentate una alla volta, ad 8 personaggi. Ogni personaggio misterioso ha una carta d'identità, che contiene un valore in denaro e deve rispondere affermativamente o negativamente a seconda dell'abbinamento che il concorrente propone per lui/lei. Se l'abbinamento è corretto il concorrente, che ha la possibilità di richiedere, un massimo di tre volte, un indizio da parte del personaggio, vince la quantità di denaro della carta d'identità del personaggio in questione.



Fig. 6.19 Momenti del programma TV *Soliti ignoti*<sup>80</sup>

È possibile utilizzare la dinamica del programma in classe, facendolo diventare però una competizione a squadre, in cui i membri delle due squadre si alternano nel tentativo di abbinare identità e personaggi ed intergiscono a turno parlando col presentatore o presentatrice. Altri studenti interpreteranno i personaggi la cui identità è da scoprire. Ovviamente è necessario un importante lavoro di preparazione in cui gli studenti della squadra A preparano le descrizioni delle identità che verranno proposte alla squadra B e viceversa. Il risultato finale vale comunque la pena, infatti tramite

<sup>80</sup> Immagini tratte da <https://www.maridacaterini.it/intrattenimento/66449-soliti-ignoti-il-ritorno-speciale-lotteria-italia-in-diretta.html>; [https://it.wikipedia.org/wiki/Soliti\\_ignoti\\_\(programma\\_televisivo\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Soliti_ignoti_(programma_televisivo)). [Data ultima consultazione 11/01/2018].

questo gioco si riescono ad elicitare produzioni sia scritte che orali, mantenendo alto il grado di motivazione degli studenti.

Purtroppo l'economia di questo lavoro non mi consente ora un approfondimento delle attività realizzabili con questo tipo di materiali televisivi, ma è un'idea che a mio parere merita di essere approfondita in uno studio futuro.

## 6.9 Conclusione

Quando si lavora con estratti da film (o con spezzoni video di opere teatrali e fiabe) viene stimolata anche l'attenzione visiva dei discenti. Inoltre, in alcuni casi, l'aspetto estetico può essere molto gratificante, come nel caso dell'ottima fotografia di *Io non ho paura* di Salvatores. Se il film è basato su un libro, è possibile confrontare la versione letteraria e quella filmica, per quanto riguarda, ad esempio, i personaggi (il loro aspetto fisico e la loro psicologia nelle due opere), i paesaggi, i dialoghi, la temporalità, i punti di vista, e così via.

Se si ha a disposizione il film su DVD, si gode di innumerevoli vantaggi: si ha ad esempio la possibilità di proporre, se necessario, scene anche non sequenziali, o di soffermarsi sulle inquadrature che determinano l'ambientazione, i cosiddetti *establishing shots*. Oppure si può selezionare un fotogramma che rappresenti una delle idee portanti del film e utilizzarlo per elicitare le conoscenze pregresse dei discenti e stimolarli ad avanzare delle ipotesi. Il DVD permette anche di scegliere tra la visione del film in versione originale o doppiata e di inserire i sottotitoli nella lingua originale del film o nella lingua dell'apprendente. Il materiale, inoltre, è già organizzato per scene, più adeguate per un'attività in classe rispetto ad una visione integrale.

In mancanza di DVD, oggi il reperimento di trailer e spezzoni di film è molto agevole grazie a internet. Uno spezzone filmico può essere utilizzato nel modo e nel momento migliore all'interno della sequenza didattica per raggiungere gli obiettivi prefissati; inoltre, in certo qual modo va incontro all'abitudine dei giovani di consumare la cultura per frammenti, per spezzoni appunto, mantenendo viva la loro concentrazione, cosa più difficile da ottenere con la visione di un film intero.

Il lavoro sulle singole scene permette di partire, ad esempio, con un primo ascolto in lingua originale - che mira alla comprensione globale e a cui segue una messa in comune con i compagni - seguito da un riascolto, per verificare le ipotesi emerse dallo scambio con gli altri, e da una terza fase di verifica, tramite l'utilizzo dei sottotitoli in lingua originale o del doppiaggio. Con studenti di livello avanzato è possibile fare anche un interessante lavoro di analisi delle scelte del traduttore che si è occupato del doppiaggio e dei sottotitoli.

Varie sono le tecniche di base che si possono utilizzare per la comprensione di spezzoni di film: la visione senza sonoro, l'ascolto senza visione, la visione scissa (un gruppo vede la scena senza audio e un altro ascolta senza vedere le immagini), la classica visione contemporanea all'ascolto, il fermo immagine e la visione di sequenze che sono state disordinate. C'è poi un particolare tipo di visione scissa, che viene chiamata anche video-puzzle, consistente nel dividere la classe in 3 gruppi e nel presentare il video senza audio ma con i sottotitoli: gli studenti del primo gruppo lo vedono interamente, quelli del secondo ne vedono solo la metà e poi si chiede loro di chiudere gli occhi ed immaginare come continua, mentre gli studenti del terzo gruppo devono mantenere sempre gli occhi chiusi. Solo il primo gruppo, quindi, vede il video nella sua interezza. Alla fine del video, a coppie, gli studenti del secondo gruppo (che hanno visto solo parte del video, perché poi hanno chiuso gli occhi) raccontano a quelli del terzo gruppo (che non hanno visto nulla) quello che hanno potuto vedere e capire. Poi gli studenti del secondo e del terzo gruppo, in plenum, raccontano a quelli del primo gruppo le loro supposizioni. Alla fine, in plenum (o in alternativa in gruppetti da 3, con uno studente del primo gruppo, uno del secondo e uno del terzo), gli studenti del primo gruppo (gli unici che hanno visto tutto il video) raccontano il video e chiariscono eventuali dubbi degli studenti del secondo e del terzo gruppo, colmando così il *gap* informativo, che si era venuto a creare. Tutti gli studenti hanno così usato la lingua italiana per uno scopo pratico: raccontare ai compagni cosa hanno visto o spiegare cosa hanno immaginato.

Interessanti sono anche i suggerimenti di Meris Nicoletto nell'articolo "Potenzialità didattica del cinema e della fiction televisiva attraverso un esempio

pratico: *La meglio gioventù* di Marco Tullio Giordana” (2005), pubblicato sulla rivista *Itals*<sup>81</sup>.

Diverse sono le attività di comprensione che si possono svolgere con le successive visioni di una sequenza, ad esempio: domande a scelta multipla, griglie, vero o falso, procedure *cloze*, di riordino di frasi, e così via. Soprattutto durante la prima visione, quella della comprensione globale della scena, è importante usare tecniche che facilitino la comprensione, altrimenti si corre il rischio di demotivare immediatamente gli studenti e di far innalzare il filtro affettivo. Poi si fanno attività in cui si ricercano informazioni più dettagliate e si analizzano, ad esempio, il registro, la varietà linguistica, i linguaggi paraverbali ed extraverbali, gli atti comunicativi e gli aspetti culturali. Una modalità di uso degli spezzoni video che sta prendendo piede negli ultimi anni è quella cosiddetta capovolta, che consiste nella visione autonoma dell’input video da parte dello studente, a casa, con i tempi e le modalità che gli sono più consoni. In questo modo, con la prima fase di visione-comprensione già realizzata a casa, si può sfruttare il tempo in classe per fare più attività di altro tipo relazionate col video.

È importante ricordare che il materiale video, si tratti di sequenze di film o cortometraggi, di spot pubblicitari o del video di una canzone, va usato con attenzione nelle attività di comprensione. La neurologia ha dimostrato, infatti, che più dell’ 80 per cento delle informazioni che arrivano al cervello, si trasmettono attraverso canali visivi e poco più del 10 per cento attraverso quelli uditivi. In alcuni casi è quindi consigliabile separare le fasi in cui si richiede uno sforzo puramente uditivo da quello in cui si attiva la competenza semiotica globale dell’apprendente.

Per la produzione orale e scritta si può interrompere la visione di uno spezzone e chiedere ai discenti di raccontare oralmente o di recitarne la continuazione, oppure di scriverla, producendo un testo scritto a più mani. Se lavoriamo con studenti dei

---

<sup>81</sup> L’articolo illustra le potenzialità didattiche degli spezzoni di film che mettono a disposizione contesti comunicativi verosimili, offrendo al contempo uno spaccato della varietà linguistica, della storia e della cultura dell’Italia. Viene presentata la didattizzazione di sequenze da *La meglio gioventù* (2003), di Marco Tullio Giordana. Si parte con una fase di motivazione, seguita da una serie di visioni che vanno dalla fase della globalità a quella dell’analisi. Vengono proposte tecniche come la visione senza sonoro, l’ascolto senza visione, la visione scissa, quella delle sequenze disordinate o con blocco immagine (ad esempio degli establishing shot) e ovviamente la visione integrale della sequenza con ascolto e immagini, con o senza sottotitoli. La fase della sintesi e della riflessione può consistere in un confronto tra la contestazione studentesca in Italia e quella di altri Paesi, in particolare con quella del Paese degli apprendenti.



livelli iniziali, si può dare loro la trascrizione del dialogo e chiedere di riscriverlo sostituendo gli aggettivi presenti con il loro contrario; con studenti di livello avanzato, è, invece, possibile far realizzare roleplay in cui modificano le battute, i personaggi, i contesti o addirittura il genere narrativo visto nello spezzone, facendo diventare comica una scena drammatica, ad esempio, o viceversa. Nel roleplay, inoltre, l'apprendente si appropria dei modi di dire, della gestualità, del linguaggio corporale e del modo di muoversi degli attori visti nello spezzone e si sa quale valenza comunicativa questi aspetti abbiano, quanto siano fondamentali per poter portare a termine correttamente una situazione comunicativa. Come ultima attività, si può chiedere agli apprendenti di fare approfondimenti tematici su internet, che poi verranno esposti attraverso un breve testo scritto o una presentazione da fare davanti a tutta la classe.

Un tipo di produzione orale particolare che si può fare a partire da uno spezzone tratto da un film, da un cortometraggio o da una serie televisiva, consiste nel lavorare sull'intonazione e sulla percezione dello stato d'animo dell'interlocutore. Gli studenti si devono disporre in cerchio o a semicerchio e l'input dell'insegnante consisterà in una parola semplice, usata per una funzione comunicativa (ad esempio "ciao" per salutare). Inizia uno studente pronunciandola con un'intonazione che vuole trasmettere uno stato d'animo, ad esempio allegria, tristezza, rabbia, stanchezza o esitazione. Lo studente di fianco a lui deve indovinare qual è lo stato d'animo del compagno e così si passa da uno studente all'altro, fino alla chiusura del cerchio. Oppure, soprattutto con studenti del livello A1 e A2, si chiede ad un apprendente di usare la parola data come input (ciao), per salutare una persona simpatica, al compagno di fianco per salutare una persona antipatica, ad un altro una persona che gli piace, al seguente di salutare quando è un po' brillo, e così via. È anche possibile ampliare queste attività, chiedendo agli studenti, in questo caso di livello più avanzato, dal B1 in su, di spiegare il perché dello stato d'animo di un compagno e magari anche di inventare, oralmente o con un testo scritto, una storia che spieghi qual è il motivo per cui il compagno si sente in quel modo.

Gli estratti dai film sono spesso veicolo di un linguaggio reale ed attuale, ricco di modi di dire, proverbi, figure retoriche e giochi di parole; un parlato, insomma, che sovente rispecchia varietà, generi e registri dell'italiano attuale. Infatti, anche se nei

film non si ascolta esattamente un eloquio spontaneo, gli attori di solito cercano di riprodurre l'espressività naturale della vita reale e l'atto linguistico è comunque collocato nel suo contesto situazionale, presentato sia nelle componenti verbali che in quelle extralinguistiche e socio-pragmatiche.

Le sequenze filmiche si caratterizzano inoltre per la potenza semiotica, la capacità di presentare visivamente contesti e dinamiche situazionali, di offrire una gran abbondanza di riferimenti artistici, sociali e culturali, non solo tramite la lingua ma anche e soprattutto attraverso le immagini e la capacità di veicolare una gestualità significativa.

Le componenti non verbali (paralinguistiche e cinesiche), cioè i gesti delle mani e delle braccia, le espressioni facciali - solo alcune delle quali sono innate - e i movimenti e le posizioni del corpo sono una parte importantissima della comunicazione e in buona parte condizionate dalla cultura d'appartenenza di un parlante. Trasmettono spesso al contempo elementi culturali e informazioni sullo stato emotivo del parlante, sulla sua provenienza geografica e sulla sua classe sociale. Allo stesso modo, sono culturalmente significativi gli sguardi, il contatto fisico e la distanza mantenuta con l'interlocutore, i vestiti e gli oggetti (orologio, accendino, braccialetto).

Il 60% della comunicazione si veicola attraverso codici non verbali e la cultura italiana in particolare è caratterizzata da una gestualità accentuata. Nei film italiani, soprattutto nelle commedie, tutto ciò viene rappresentato molto bene. È utile quindi selezionare le scene più adatte da presentare in classe e poi guidare l'analisi di immagini filmiche specifiche che - unite al parlato -, saranno ideali per stimolare il processo di apprendimento della lingua e della cultura italiana.

Interessante al proposito ritengo il contributo di Michela Falappone e Pètros Keramidas nell'articolo "Gestualità e cinema nella didattica dell'italiano" (2006), pubblicato sulla rivista *Itals*, in cui propongono l'analisi di una scena all'ippodromo tratta da *Febbre da cavallo* di Steno, per far prendere coscienza agli studenti dell'importanza dei gesti simbolici nella comunicazione in Italia.

Risulta evidente che i gesti hanno la capacità di attirare ed intensificare l'attenzione dell'ascoltatore, di coinvolgerlo. Questa è una caratteristica che si può sfruttare per stimolare la concentrazione e l'interesse degli apprendenti in classe. Inoltre, poiché l'uso inadeguato della gestualità e del linguaggio del corpo in generale

può causare difficoltà di comprensione e malintesi culturali o di registro espressivo - soprattutto quando nella cultura dell'apprendente non c'è corrispondente o il gesto ha un significato diverso - ritengo fondamentale includere la gestualità nell'educazione linguistica fin dall'inizio, affinché gli apprendenti siano coscienti dell'importanza che essa riveste nella comunicazione in Italia e siano in grado di riconoscere ed interpretare almeno i gesti più frequenti.

Sappiamo che ogni atto linguistico ha un aspetto fisico e quindi, se si riesce a far realizzare in classe attività basate su quest'associazione tra gesti, azioni e parole, si va a sollecitare una predisposizione innata.

Per tutti questi motivi ritengo sia importante inserire nel sillabo di lingua straniera, fin dal livello elementare, almeno quei gesti che solitamente usano gli italiani negli atti linguistici presentati nelle varie unità di apprendimento che si vedono nei corsi iniziali. Personalmente, da anni, li inserisco nelle lezioni già dal livello A1.

Lo studente, durante la visione di una scena filmica, interpreta quindi non solo il lessico, le strutture linguistiche e i registri linguistici, ma anche gli accenti, il tono della voce, il non detto, il linguaggio extraverbale e si immedesima, interpreta silenzi, espressioni, parole, gesti, movimenti, distanze, oggetti e vestiti, mettendo in campo le sue competenze prossemiche, vestemiche, oggettemiche e cinesiche. Viene esposto a rappresentazioni spesso verosimili della vita reale nella società italiana e si avvicina, dunque, ad una cultura che può essere affine, come nel caso di quella spagnola e italiana, ma che presenta anche delle diversità e il cinema le racconta in un modo che di solito le valorizza. Il lavoro dell'insegnante consiste, comunque, anche nell'aiutare il discente ad approcciare con mentalità aperta e flessibile una cultura "altra", con similitudini e differenze rispetto alla propria, a sviluppare insomma il relativismo culturale: la consapevolezza che ogni cultura ha le sue caratteristiche ma che tutte hanno la stessa dignità.



## CAPITOLO 7

### LA CERTIFICAZIONE DELL'APPRENDIMENTO

In questo capitolo, come anticipato nell'introduzione, intendo focalizzarmi su un secondo aspetto fondamentale del processo di insegnamento e di apprendimento dell'italiano come LS: la certificazione e, nel caso specifico, il modo di condurre gli esami di certificazione PLIDA e CertAcles all'università di Murcia, dove lavoro come docente e dove, in qualità di responsabile della certificazione dell'italiano come LS, mi preoccupo di far sì che riflessione e rianalisi degli esami siano costanti per ottimizzarne la preparazione, la conduzione e la valutazione.

Verranno presi in esame i momenti fondamentali sia della creazione che della somministrazione di queste due certificazioni così come i ruoli e le responsabilità di tutte le persone coinvolte.

Desidero sottolineare che parlare almeno una lingua straniera, meglio se varie lingue straniere, oggi non è semplicemente un optional, un'aggiunta al proprio curriculum vitae: è diventata una necessità culturale e professionale. Da qui l'esigenza per le persone di conseguire un qualche tipo di certificazione linguistica e la necessità dei Centri Linguistici di Ateneo di istituire sempre più numerosi corsi di preparazione a questo tipo di esami.

Riporto un brano da *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, di Balboni, per chiarire la logica di questa particolare forma di verifica e valutazione e di conseguenza il compito degli enti certificatori:

La funzione della certificazione non è formativa, non nasce con scopi pedagogici, ma deriva dall'attribuzione di valore economico o professionale alla conoscenza di una lingua: competenza da valutare in un contratto di lavoro, oppure competenza necessaria per essere assunti, per iscriversi ad un corso universitario, per esercitare una professione ecc. (Balboni, 2015: 226)

Siamo quindi di fronte ad una necessità pratica di valutare e di attribuire dei livelli di apprendimento della lingua ufficialmente riconosciuti e descritti dettagliatamente. In questo senso molto utili possono essere i risultati degli studi della

linguistica acquisizionale, che indicano cosa apprende prima il discente e forniscono l'informazione su cui si basano i sillabi lineari, utili per la certificazione linguistica.

### 7.1 Che cos'è il PLIDA?



Fig. 7.1 Logo PLIDA<sup>82</sup>

Il PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) è l'esame di certificazione gestito dalla Dante Alighieri, società affiliata all'ALTE (Association of Language Testers in Europe), con sede centrale a Roma, fondata nel 1889 da un gruppo di intellettuali guidati da Giosuè Carducci. Lo scopo della Dante è quello di tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiane in Italia e nel mondo promuovendo corsi di lingua e di formazione per professori ed esaminatori, conferenze, pubblicazioni ed eventi artistici e culturali.

Dal 2013, la Società Dante Alighieri è parte, insieme all'Università Roma Tre e alle Università per stranieri di Siena e di Perugia, dell'associazione CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità) che riunisce in un unico soggetto giuridico i quattro enti certificatori allo scopo di promuovere una sempre migliore valutazione delle competenze linguistiche dell'italiano come LS e L2 e di uniformare ed ottimizzare queste valutazioni in linea con gli standard scientifici fissati dal Consiglio d'Europa nel QCER.

Dal 1993 l'esame di certificazione PLIDA permette di attestare la competenza in lingua italiana come lingua straniera o seconda. Si articola nei sei livelli del QCER (A1-C2) ed è composto da 4 prove: Ascoltare, Leggere, Scrivere e Parlare. Il punteggio di ogni prova viene calcolato in trentesimi, come per gli esami nel sistema universitario italiano, anche se in un prossimo futuro si prevede una conversione al sistema decimale.

---

<sup>82</sup> Logo PLIDA, tratto da <http://www.um.es/dantealighieri/index.php/plida/nuevo-formato-plida-b1-b2-y-c1/>. [Data ultima consultazione 08/09/2017].

Il certificato PLIDA è destinato ai non madrelingua italiani o a cittadini italiani che ne abbiano bisogno per motivi di studio o di lavoro. Permette agli stranieri di iscriversi all'università italiana senza sostenere l'esame di italiano e di ottenere il permesso di soggiorno.

È possibile passare in una prima sessione d'esame solo alcune delle quattro parti che lo compongono e il candidato ha, a partire dalla prima sessione a cui si è presentato, altri 18 mesi di tempo per ripresentarsi, nelle seguenti sessioni d'esame, alle parti che non fosse riuscito a superare al primo tentativo. Per ottenere il certificato è necessario aver superato tutte e quattro le prove. Passati i 18 mesi, nel caso in cui non fosse riuscito a superare tutte le prove, dovrà ripetere l'esame intero.

Gli esami vengono preparati dalla sede centrale di Roma che li invia ai centri certificatori della rete mondiale della Dante. Il giorno dell'esame, il responsabile della certificazione e i suoi collaboratori consegnano agli studenti le prove Scrivere, Leggere ed Ascoltare che vengono poi spedite a Roma per la valutazione. Solo alla prova Parlare la commissione del centro certificatore locale assegna un voto. La sede centrale di Roma si riserva il diritto di campionare gli esami orali e di modificare il voto proposto dalla commissione del comitato locale.

La Dante Alighieri si è impegnata negli ultimi anni in un importante lavoro di riforma e miglioramento degli esami PLIDA. Sono stati cambiati e ottimizzati sia il formato che alcuni contenuti delle prove di livello A2, B1, B2, C1 e sono stati intensificati i corsi di formazione e aggiornamento per gli intervistatori e gli esaminatori sia in presenza che online. Che ci sia un lavoro continuo di miglioramento è una buona prassi per l'ente certificatore in quanto nella gestione di un esame di certificazione si presentano spesso nuove difficoltà e aspetti a cui prestare particolare attenzione. Analizziamo a continuazione le due prove ricettive, Ascoltare e Leggere e le due produttive, Parlare e Scrivere.

## 7.2 Ascoltare e Leggere

Nell'insieme reputo che la rilevanza dei temi proposti, la lunghezza e la difficoltà dei testi scritti e orali delle prove Leggere e Parlare siano adeguate ai livelli valutati e ai profili dei destinatari. Anche gli item (nei quali si evitano preferibilmente le domande a risposta aperta per limitare la componente soggettiva nella valutazione) mi sembrano corretti. Elencherò invece accorgimenti che ritengo possano migliorare le prove:

- lunghezza dei testi: in questi ultimi anni si vanno proponendo invece di 2 testi, 4 testi (orali e scritti) che allungano i tempi di lavoro a scapito della concentrazione degli esaminandi e della disponibilità di tempo. È quanto rilevato nelle ultime sessioni dei livelli B1 e B2 a Murcia dalle osservazioni dei candidati. Tre testi per abilità sarebbero sufficienti a garantire sia la necessaria varietà di tipologia testuale e di argomenti, sia un tempo di prova adeguato;
- anticipazione: nelle prove Ascoltare e Leggere le istruzioni sono solitamente chiare, ma sarebbe migliorativo anticipare la situazione comunicativa con un breve richiamo come: "Ascolta l'intervista al noto regista italiano Salvatores". L'attenzione dell'esaminando verrebbe meglio focalizzata sulla richiesta;
- confronto di testi: nei livelli B2 e C1 è stato introdotto il confronto fra due testi, ad esempio due diverse recensioni dello stesso libro. Si tratta di un'attività complessa che richiede calma, concentrazione e ragionamento. Sembra che gli studenti la trovino particolarmente difficile: senza eliminarla, aumentare il tempo a disposizione;
- impaginazione, corpo e istruzioni: nella prova Leggere l'intero testo dovrebbe essere collocato a sinistra e le domande a destra, o viceversa, ma sempre su due pagine consecutive. I candidati non sarebbero obbligati a voltare pagina continuamente, col rischio di perdere il segno e tempo prezioso, quando cercano il nucleo informativo necessario alla risposta;
- è anche importante prestare attenzione alla dimensione del carattere del testo per non creare problemi di lettura; mi parrebbe ugualmente opportuno che le istruzioni per il foglio risposte fossero riportate alla fine della prova Ascoltare-



Leggere, concluse le due attività, invece che prima di iniziarle. Infatti, se si piega come usare i fogli risposta all'inizio, molti studenti chiedono che la spiegazione venga ripetuta dopo lo svolgimento delle due prove e si perde tempo inutilmente.

### **7.3 Scrivere**

La prova Scrivere è adeguata, con istruzioni chiare, un giusto grado di difficoltà e con un tempo sufficientemente consono al livello delle due produzioni richieste, anche se, nelle ultime sessioni per i livelli B2, C1 e C2, alcuni studenti hanno sottolineato che potrebbero produrre un elaborato migliore se avessero a disposizione almeno mezz'ora in più.

Anche il numero di parole che si chiede per ciascuno dei due temi mi sembra ragionevole. I titoli sono, soprattutto nei livelli A1, A2 e B1, sufficientemente descrittivi, già articolati nei punti da sviluppare e accompagnati da stimoli visivi: foto e disegni per i livelli dall'A1 al B1, tabelle, grafici o brevi testi per i livelli più avanzati. Da rivedere l'uso, che sta diventando troppo frequente, dei grafici sia nelle prove Leggere che in appoggio alla traccia per la produzione scritta o orale: se sono eccessivi possono facilmente creare stress soprattutto agli studenti che non li hanno utilizzati nelle attività di preparazione e ciò renderebbe meno valido l'elaborato finale con cui viene valutata la competenza scritta del candidato.

In tutte e quattro le prove sono molto importanti la chiarezza e la completezza delle istruzioni sia scritte che quelle impartite da assistenti e intervistatori a garanzia che nulla sia lasciato sottinteso o detto in modo approssimativo. È utile e non scontato ricordare agli studenti, per esempio, il numero minimo di parole necessario per ciascuno dei componimenti per non invalidare l'esame, l'importanza di gestire in modo strategico il tempo per affrontare necessariamente entrambi i testi perché l'esame sia valido, completare in tutte le parti (i punti da sviluppare presentati nella traccia) le produzioni per evitare che il voto si abbassi drasticamente.

## 7.4 Parlare

La prova PLIDA che ritengo più complessa da gestire correttamente in sede d'esame è Parlare. Mi soffermo soprattutto su questa anche perché è l'unica che viene valutata direttamente dai comitati Dante Alighieri locali.

L'esame orale è articolato in 3 momenti: una presentazione per rompere il ghiaccio, che non entra nel calcolo del voto finale, un'interazione e un monologo.

Aspetti indubbiamente positivi del nuovo formato dell'esame orale sono: il fascicolo dell'intervistatore separato da quello del candidato contenendo istruzioni che lo studente non deve poter leggere e la lunghezza degli allegati corretta, non eccessiva, così da evitare di trasformare la prova in una nuova comprensione scritta che, tra l'altro, allungherebbe i tempi di preparazione già piuttosto lunghi.

Vedo come possibile miglioramento l'aumentare il numero di tracce per l'interazione con l'intervistatore, numero di solito abbastanza ridotto rispetto a quello per l'interazione tra candidati. Non altrettanto fattibile, per costi e reperimento di personale, ma certamente migliorativa sarebbe la presenza di più commissioni in contemporanea per ottemperare al nervosismo e alla stanchezza ingenerate negli ultimi candidati che eviterebbero così tempi di attesa snervanti.

Un problema ancora riscontrabile in particolare nel livello B1 è l'atteggiamento pregiudiziale di alcuni esaminatori troppo severi con gli studenti ispanofoni in quanto tali. Sapendoli avvantaggiati nell'apprendimento dell'italiano rispetto ad altre nazionalità, tendono a chiedere loro più di quanto non preveda il livello secondo i descrittori del QCER e del sillabo della Dante Alighieri. È un criterio ingiustificato, senza fondamento scientifico, che l'esame PLIDA di livello B1 non considera. Come dichiarato nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* l'esame di certificazione ha l'obiettivo di verificare se il candidato:

- È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc.
- Sa cavarsela in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione.

- Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse.
  - È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
- (AA. VV., 2002: 32)

A questo hanno l'obbligo di attenersi tutti gli esaminatori per professionalità e correttezza ancor più quando un ente educativo specifica nella propria normativa e nel proprio sito che sono i criteri e i descrittori del QCER e della Dante Alighieri quelli a cui si attiene per la valutazione dei differenti livelli.

#### **7.4.1 L'intervistatore**

Entrando nel dettaglio della gestione delle prove orali sono da chiarire due ruoli diversi e complementari: quello dell'intervistatore e quello dell'esaminatore.

L'intervistatore è la persona che gestisce i momenti dell'interazione con il candidato: si siede di fronte allo studente, segue la sua presentazione, interloquisce, lo ascolta durante il monologo e verso la fine gli rivolge una domanda. Il suo obiettivo è aiutare lo studente ad esprimersi al meglio evitando di inibirlo o di guidarlo oltre misura, difficoltà in cui può incorrere un intervistatore alle prime armi. Impegnato nello scambio comunicativo e nel facilitare la produzione dell'esaminando, l'intervistatore è un valutatore meno attendibile, ma, come si è detto, il suo primo compito è quello di una buona gestione dell'esame attento ai tempi, alle modalità, allo stato emotivo dell'esaminato. Giocano a sfavore del candidato il nervosismo per le caratteristiche di una traccia corretta, ma percepita difficile, la stanchezza nel caso sia l'ultimo dell'orale dopo una impegnativa prova scritta. Come accennato sopra, la presenza di più commissioni d'esame in contemporanea favorirebbe tutti gli esaminandi, ma non è sempre possibile per i costi e il reperimento degli intervistatori ed esaminatori.

Un aspetto delicato e dibattuto dell'esame orale è l'interazione. Si discute sui vantaggi e gli svantaggi dell'interazione di coppie formate da due candidati o da candidato e intervistatore, solitamente un professore. È difficile stabilire cosa sia

meglio senza contestualizzare una serie di variabili. Considero per prime quelle riferite alla coppia dei pari:

- se la coppia non è ben assortita, uno dei due candidati può essere dominante o troppo preoccupato di fare bella figura a danno del compagno. Viceversa un candidato può essere così debole da non essere una spalla sufficientemente funzionale per l'altro. In alcuni casi potrebbero essere deboli entrambi moltiplicando così le difficoltà;
- se l'esaminando è un giovane può sentirsi più a suo agio, favorito negli scambi più spontanei con un compagno di studi di pari livello anche se scelto dalla commissione d'esame;
- se l'altro candidato è un perfetto sconosciuto, non è automatico che si crei sintonia;
- se gli esami orali vengono svolti con coppie di candidati i tempi dell'interazione si accorciano;
- soprattutto nei livelli più bassi, potrebbe non svilupparsi un'interazione fluida e naturale.

Per questo diventa ancor più importante:

- spiegare bene la traccia e i ruoli da interpretare, se necessario fino al livello B1, anche nella lingua dei candidati;
- assicurarsi che i candidati abbiano capito bene le istruzioni, il ruolo di ciascuno e che si utilizzi tutto il tempo di preparazione previsto con una lettura accurata della traccia, anche se è già stata letta precedentemente dall'intervistatore, e degli eventuali allegati;
- invitare gli esaminandi ad accordarsi brevemente sui ruoli e la dinamica dell'interazione, prima di iniziare;
- se necessario insistere con domande quali: "Avete capito tutto delle istruzioni?", "Volete fare domande per chiarire qualche aspetto?";

- assicurarsi che la lunghezza, la qualità e il numero degli interventi di ciascun candidato siano adeguati, diversamente l'intervistatore sarebbe costretto ad intervenire per riequilibrare la situazione e stimolare il candidato che non ha prodotto sufficiente testo orale. Non è facile farlo soprattutto se l'intervento si rende necessario più di una volta. Per una corretta valutazione ritengo che in questo caso valga la pena allungare un po' la durata della prova e riequilibrare così la situazione.

Per tutte le ragioni sopra elencate sarebbe importante creare coppie omogenee. Come, però, ovviare alla difficoltà che non si conoscono i candidati? Gioverebbe un breve questionario o una brevissima intervista, prima dell'esame ma questa soluzione risulta poco praticabile perché allungherebbe i tempi o richiederebbe più collaboratori.

Gli intervistatori insegnanti quando abbiano un'approfondita conoscenza della lingua italiana, del QCER e del sillabo PLIDA costituiscono un indubbio vantaggio:

- conoscenza dei meccanismi della produzione linguistica;
- abitudine a creare un'atmosfera rasserenante;
- capacità di porre le domande aperte utili per stimolare una produzione orale e di evitare quelle che riceveranno come risposta un semplice "sì" o "no", che non forniscono produzione linguistica valutabile;
- attenzione nell'usare lessico e strutture adeguate al livello, un linguaggio corporale conveniente, segnali fatici (intercalari e segnali discorsivi) adeguati e nessuna domanda troppo personale;
- capacità di non cedere alla tentazione di aiutare un candidato in difficoltà quando la dinamica dell'esame non lo preveda, di suggerire, correggere, anticipare;
- abitudine ad evitare commenti e opinioni personali durante l'esame;
- capacità di intervenire (nel caso delle interazioni tra candidati) al momento giusto, quando la presa dei turni di parola o la lunghezza degli interventi nelle interazioni tra candidati sono scompensate, al fine di compensarle;

- se il candidato può provare una certa soggezione iniziale l'intervistatore è una persona specializzata nella conduzione di quella dinamica e quindi abile nell'aiutarlo ad esprimere il meglio delle proprie capacità di produzione linguistica e ad evitare che vada fuori tema;
- a differenza di un compagno impaziente l'intervistatore non lo interrompe, gli lascia il tempo sufficiente per riprendersi quando si blocca, lo aiuta a ricominciare solo se non riesce a farlo da solo;
- Con un intervistatore insegnante è più facile per l'esaminatore stendere una valutazione più accurata dovendosi concentrare su un solo candidato.

Fondamentale per una corretta ed efficace gestione dell'esame una riunione previa con gli altri intervistatori/esaminatori per ripassare le procedure, gli aspetti di cui tener conto e sviscerare eventuali dubbi sulle istruzioni o sulle tracce dei monologhi o delle interazioni.

#### **7.4.2 L'esaminatore**

L'esaminatore, a differenza dell'intervistatore, tiene una presenza più defilata, per evitare di distrarre, e si concentra esclusivamente sulla valutazione della produzione orale del candidato. Dovrebbe sempre avere a portata di mano le griglie con i descrittori dei livelli e può anche prendere appunti quando lo ritenesse necessario. Si occupa di controllare che i tempi concessi al candidato per la preparazione vengano rispettati e, nel caso di interazione tra candidati, che la produzione orale per ciascuna delle parti arrivi almeno al minimo necessario per un'adeguata valutazione della produzione.

Consideriamo i principali parametri su cui l'esaminatore deve basare la propria valutazione:

- l'efficacia comunicativa è il parametro con cui si valutano l'aderenza alla performance richiesta dalla traccia data, gli aspetti pragmatici e quelli relativi allo sviluppo del discorso. Si verificano la realizzazione del compito,

lo sviluppo di tutti i punti della traccia, la capacità di organizzare il discorso e di dare la giusta rilevanza ai punti chiave, la fluenza (con attenzione anche alle pause e al ritmo di eloquio, ecc.), la coerenza, il dare il giusto peso all'uso di connettivi previsti per il livello, e il collegamento al tema del discorso;

- l'interazione è il parametro con il quale si valuta la capacità di gestire i vari aspetti relazionali dell'interazione (come ad esempio il prendere e dare la parola ma anche i codici extralinguistici e paralinguistici che si integrano con quelli puramente linguistici) e di applicare strategie sociolinguistiche richieste per un determinato livello. L'esaminatore considera attentamente la gestione dei turni di parola, l'adeguatezza del registro, l'applicazione delle principali regole di cortesia e il collegamento agli interventi dell'interlocutore;
- il lessico è il parametro utilizzato per la valutazione dell'ampiezza e della padronanza lessicale attese per un determinato livello. Vengono considerati la gamma e l'accuratezza delle scelte lessicali, l'uso di parole legate alla consegna, la capacità, quando necessario, di compensare eventuali lacune lessicali con circonlocuzioni e ovviamente errori ed interferenze da altre lingue;
- la grammatica è il parametro che si utilizza per valutare il livello di competenza nell'uso delle strutture che dovrebbero essere utilizzate attivamente nell'interlingua attesa dal parlante nel livello in questione. L'attenzione si concentra soprattutto sull'uso di strutture ritenute consone al livello, ma anche sull'uso di quelle di livello inferiore e di livello superiore che può utilizzare il candidato durante la prova;
- infine, la pronuncia è il parametro che serve per descrivere la competenza fonologica e il livello di comprensibilità attesi per il livello. L'esaminatore deve focalizzare la sua attenzione sulla chiarezza, sugli errori fonologici e sulle difficoltà articolatorie, sulla fluidità e sull'adeguatezza degli aspetti prosodici come l'accento, l'intonazione ed il ritmo. Ovviamente sempre senza dimenticare che per ognuno di questi aspetti, si sta valutando la competenza del candidato per quel che ci si aspetta che sia l'interlingua di

un apprendente in quel livello e non confrontandolo con la competenza di un madrelingua.

Uno degli aspetti forse più difficili da gestire per un esaminatore in una produzione orale è come dovrebbe essere valutata la componente emotiva dell'esaminando. Infatti, come già accennato nella parte relativa ai compiti dell'intervistatore, un candidato in un esame può essere condizionato - anche pesantemente, a seconda della personalità - dal nervosismo. E questo spesso può avere un impatto sulla valutazione dell'esaminatore. È abbastanza comprensibile, ma in quella sede l'esaminatore deve valutare quello che l'apprendente riesce a produrre in quel momento. Anche se, ovviamente, se il candidato inizia male, ma poi si vede che quando si rilassa, acquista sicurezza, fluidità e proprietà di linguaggio, si può dedurre che il cattivo inizio fosse dovuto principalmente al nervosismo. È necessario comunque pensare anche che ci possono essere altri candidati, ugualmente nervosi, che riescono però a mascherare, a nascondere meglio il nervosismo, mentre altri ancora magari giocano su quell'aspetto, utilizzando la scusa dell'agitazione per cercare di provocare un atteggiamento simpatetico da parte dell'esaminatore e per mascherare debolezze linguistiche.

Un altro fondamentale punto critico è la standardizzazione dell'uso dei criteri di valutazione. Alle volte si riscontrano variazioni difficili da spiegare, addirittura da parte dello stesso esaminatore con differenti candidati o in diverse sessioni d'esame, ma soprattutto tra i vari esaminatori che partecipano agli esami orali. A questo proposito utilissime sono le riunioni previe e le valutazioni collettive di esami passati per uniformare i criteri di valutazione. Sono sempre utili la rilettura delle scale dei descrittori relativi alla produzione e all'interazione orale, così come cicliche attività pratiche di standardizzazione nell'applicazione di quei parametri da parte degli esaminatori. Se necessario, soprattutto quando sono alle prime armi, è bene che facciano anche dei corsi di formazione e delle attività di familiarizzazione con il QCER e con i descrittori delle varie abilità, in particolare, ovviamente, dell'abilità Parlare.

Per finire vorrei dire che, anche se non è sempre facile, è molto importante, saper assegnare il giusto peso specifico ai vari tipi di errori, distinguendo ad esempio tra quelli che avrebbero dovuto essere già stati eliminati in quel livello e quelli che



invece sono ancora accettabili, oppure tra quelli che possono causare fraintendimenti o quelli che non incidono in quel senso. Interessante sarebbe anche approfondire il discorso relativo al peso da attribuire agli “errori culturali”, che potrebbero causare una reazione negativa da parte dei madrelingua, i quali non arriverebbero magari a capire che radicano nella cultura originaria dell’apprendente e non dipendono quindi da un atteggiamento maleducato. Ma sarebbe un argomento complesso e lungo da sviscerare, e non è questa la sede adeguata.

Per ovviare a, o quantomeno ridurre, alcuni di questi punti di criticità, può essere utile che l’esaminatore allunghi leggermente i tempi di riflessione, che si consulti con l’intervistatore e riascolti la registrazione delle produzioni orali per una valutazione più accurata. Ovviamente, anni di esperienza come intervistatore o esaminatore e una formazione specifica tramite corsi di aggiornamento sono utilissimi, così come la condivisione e verifica periodica con i colleghi in riunioni specifiche. Fondamentale la capacità di riconoscere i propri errori quando si commettono e quella di far notare gli errori altrui senza che vengano interpretati come un attacco personale, ma come sforzo per migliorare insieme come gruppo di lavoro.

## 7.5 Che cos’è il CertAcles?



Fig. 7.2 Logo CertAcles<sup>83</sup>

Il CertAcles è un esame gestito da ACLES (Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior) che permette di certificare il livello di competenza in una lingua straniera. Lo scopo di ACLES è promuovere la ricerca, il plurilinguismo, l’insegnamento e l’apprendimento delle lingue moderne, così come la standardizzazione dei livelli di

---

<sup>83</sup> Logo CertAcles, tratto da <http://funge.uva.es/idiomas/certificacion-acles/>. [Data ultima consultazione 30/01/2017]

competenza delle lingue e dei sistemi di valutazione, secondo le direttrici del Consiglio d'Europa. ACLES fa parte del CercleS (Confederación Europea de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior), confederazione costituita a Strasburgo nel 1991, che riunisce Centri, Dipartimenti, Istituti, Facoltà o Scuole per l'educazione superiore di 22 Paesi Europei.

L'esame CertAcles si articola sui sei livelli del QCER (A1-C2) ed è composto da 4 prove: Ascoltare, Leggere, Scrivere e Parlare. Il punteggio di ogni prova viene calcolato secondo il sistema decimale. Il risultato finale è solo "promosso" o "bocciato" per cui il candidato è semplicemente informato se ha o non ha superato l'esame, e quindi se ha o non ha ottenuto la certificazione. Per essere promosso deve superare tutte e quattro le prove, diversamente dovrà ripetere l'intero esame. L'invio dei risultati delle prove è celere.

L'associazione ACLES dimostra un impegno costante nel migliorare i contenuti, i formati e la gestione degli esami ed organizza regolarmente congressi e corsi di formazione. Nel 2018, sta lavorando a una piattaforma aperta (PARCE) per condividere risorse ed esperienze.

A differenza del PLIDA l'intero esame viene creato dai professori del CLA, nel caso specifico dal CLA murciano di cui faccio parte quale responsabile della Certificazione CertAcles del Servicio de Idiomas dell'Università di Murcia.

Per il CertAcles di italiano livello B1 (livello soglia), l'unico offerto al momento dall'università di Murcia, gli indicatori fanno riferimento al P.E.L. (Portfolio Europeo delle Lingue) che riporto nella sua enunciazione sintetica:

[Il candidato] Comprende i punti chiave di argomenti familiari che riguardano la scuola, il tempo libero ecc. Sa muoversi con disinvoltura in situazioni che possono verificarsi mentre viaggia nel paese in cui si parla la lingua. È in grado di produrre un testo semplice relativo ad argomenti che siano familiari o di interesse personale. È in grado di descrivere esperienze ed avvenimenti, sogni, speranze e ambizioni e spiegare brevemente le ragioni delle sue opinioni e dei suoi progetti. (Balboni, 2015: 226)

## 7.6 Il documento programmatico del centro certificatore

Prima di iniziare a creare un esame un centro deve aver redatto un documento, con le specifiche dell'esame in questione:

- il numero e tipo di prove di cui si compone l'esame;
- le ragioni per le quali i candidati hanno bisogno di conseguire la certificazione;
- chi utilizzerà i risultati degli esami (se, ad esempio, il Dipartimento di Relazioni Internazionali dell'Università di Murcia che assegna le borse o altri);
- che decisioni dovrà prendere il centro tenendo conto dei risultati (una sufficienza, un voto alto o basso) e quale sarà la sufficienza (6 su 10 come da sistema italiano, piuttosto che 5 su 10 come da sistema spagnolo);
- qual è il profilo medio del candidato che si presenta all'esame considerando l'età, il genere, la località geografica di provenienza, la lingua madre, i fattori socioculturali che potrebbero condizionarlo e così via.

Nel nostro caso si tratta in genere di studenti che vogliono ottenere una borsa di studio Erasmus, di studenti che hanno bisogno di certificare il livello B1 per potersi iscrivere ad un master, o di professori che ne hanno bisogno per poter insegnare in italiano.

Per ottenere informazioni accurate, utili in sede d'esame, sarebbe interessante distribuire ai candidati, quando fosse possibile, questionari sulle loro abitudini di lettura (articoli a tema politico, di opinione o di attualità piuttosto che sportivo, romanzi e recensioni di film o libri piuttosto che testi disciplinari specifici) e di ascolto (telegiornali, documentari, talk show, dibattiti, tv, radio, Internet, applicazioni per cellulare, ecc.).

Non possono mancare nel documento:

- una dichiarazione in cui si chiarisce a quali sistemi standard, indicatori e descrittori si riferisce l'esame;

- quale uso della lingua si tiene principalmente presente (per interazioni sociali ad esempio);
- quali dovrebbero essere le competenze che entrano in gioco (linguistiche, pragmatiche, sociolinguistiche e socioculturali, strategiche, e così via);
- come verranno valutate in modo accorde a quanto previsto per il livello in questione;
- la descrizione del sistema secondo il quale verrà attribuito il punteggio per ciascuna abilità;
- un esempio di prova per ciascuna abilità con la tipologia delle domande o attività richieste per le prove Ascoltare e Leggere, oltre ad esempi di tracce per le produzioni orali e scritte.

Una volta redatto il documento delle specifiche, è necessario preparare griglie coerenti col documento che descrivano dettagliatamente e gradualmente i criteri ed i parametri per le valutazioni delle abilità (efficacia comunicativa, interazione e pronuncia per l'abilità Parlare) ed assicurarsi che i professori che somministrano l'esame le conoscano in modo eccellente. In ogni sessione è necessario preparare anche una griglia con le risposte per le prove Leggere e Ascoltare che useranno gli addetti alla correzione. La griglia dovrà contenere il livello, la data, il tipo di prova, il numero di risposte corrette e il nome della persona che ha realizzato la correzione.

## **7.7 Parlare**

A uno studente di livello B1, si chiede di essere in grado di descrivere oggetti, luoghi, persone e azioni, di esporre fatti concreti ed astratti, di introdurre un argomento, di svilupparlo rispettando la sequenzialità corretta, di esprimere necessità, desideri, progetti e speranze; ma anche di dare opinioni e di esporre un proprio punto di vista o commento apportando esempi pertinenti, di fare ipotesi. Si verifica la sua padronanza linguistica: pronuncia, fluidità, grammatica, lessico, utilizzo di perifrasi, sinonimi, collocazioni e chunks lessicali di uso frequente. Si valuta la sua capacità di interazione.

Da parte sua l'esaminatore nel preparare la prova avrà tenuto presente il profilo dello studente, il livello della prova, le specifiche della prova, gli aspetti che dovrà valutare così come descritti nel documento programmatico.

Per la prova Parlare del CertAcles B1 di italiano, che presenta la stessa struttura della prova del PLIDA, rimando ai commenti e suggerimenti dati sia a proposito di istruzioni e tracce, sia per le due figure professionali coinvolte: l'esaminatore e l'intervistatore.

Nel CertAcles è abbastanza usuale che l'interazione sia tra due candidati a ciascuno dei quali si fornisce una scheda con tracce complementari e gli stimoli visivi. Se una traccia chiede che un candidato esponga e difenda gli aspetti positivi della vita a Murcia, l'altra traccia chiederà di evidenziare gli svantaggi del vivere a Murcia. Il monologo ovviamente interesserà argomenti diversi per ciascun candidato.

Come nel PLIDA così anche nel CertAcles la prova Parlare presenta il problema di uniformare e standardizzare le valutazioni delle produzioni orali da parte degli esaminatori. Non è facile valutare correttamente più parametri nello stesso momento e in tempo reale. È però sempre possibile riascoltare la registrazione dell'esame. Inoltre, se è vero che la variabilità delle valutazioni delle produzioni orali è connaturale alla soggettività dell'individuo che valuta, è però possibile ridurla notevolmente con un'adeguata formazione che includa un approfondimento delle particolarità della produzione orale, una familiarizzazione con le specifiche dell'esame e con le griglie utilizzate per la valutazione, e con il QCER, un'analisi sugli errori ricorrenti di ciascun valutatore.

Ribadisco quanto detto a proposito della prova Parlare del PLIDA: sono indispensabili le riunioni degli esaminatori prima dell'esame in cui analizzare le griglie e i vari descrittori e come interpretare e quantificare il più uniformemente possibile le valutazioni dei vari parametri. Lo sforzo deve essere sempre quello di tendere alla massima oggettività possibile.

## 7.8 Ascoltare e Leggere

### 7.8.1 Selezione dei testi orali e scritti

Primo e fondamentale passo per la preparazione delle prove Ascoltare e Leggere è la selezione dei testi orali e scritti: un'attività articolata, complessa - come vedremo - che richiede selezionatori attenti, competenti, pazienti. Tengo ad insistere su questo punto in quanto so per esperienza che una selezione frettolosa in prima fase si tradurrà più avanti molto probabilmente in una perdita di tempo: adattare forzatamente un testo non adeguato per tipologia e contenuti richiede più tempo, darà risultati insoddisfacenti e costringerà ad una nuova ricerca.

La selezione del testo tiene presente la strutturazione generale dell'esame. Se, come il CertAcles del Servicio de Idiomas, è articolata su tre prove sarà necessario assicurarsi che la lunghezza o la durata di ciascun testo sia adeguata e complementare agli altri 2, che le tecniche del testing (abbinamento, scelta multipla, cloze, ecc.) siano possibilmente diverse per ognuna delle 3 prove e che ci sia la necessaria varietà di argomenti, generi testuali e fonti.

In fase di prima analisi occorrono almeno 6 testi orali e 6 testi scritti da sottoporre per la selezione al gruppo di lavoro, in modo da avere l'opportunità di scegliere quelli adeguati e scartare quelli che si rivelassero inadeguati senza l'aggiunta di tempi suppletivi per una nuova eventuale selezione.

Per i testi scritti va vagliata la tipologia di lettura da sollecitare, che può essere globale, selettiva (*skimming* o *scanning*), o intensiva con un approccio esaustivo finalizzato a coglierne le idee principali e/o secondarie, ma anche ad inferire informazioni.

Anche nella scelta dei testi per l'ascolto va definito se il candidato deve porre attenzione a una comprensione generale, all'individuazione di informazioni specifiche o a inferire informazioni.

La complessità potenziale del testo scritto è determinata dal genere - testo espositivo, narrativo o argomentativo - dagli argomenti - generali o specifici - dalla qualità dell'informazione - concreta, esplicita o con implicite, organizzata con logica, con schema prevedibile - dalla varietà di lingua, tono e registro. È utile chiedersi se le

idee contenute nel testo siano interessanti, nuove o conosciute universalmente, discriminatorie, dirette solo a determinati collettivi, ridondanti e da ultimo, ma non meno importante, se i nuclei informativi sono sufficienti per costruire il numero di item necessari.

La complessità potenziale del testo orale va valutata analizzando innanzitutto la qualità della registrazione (è consigliabile verificarla nella stessa aula in cui si terrà l'esame). Il grado di difficoltà risulterà anche da aspetti quali il numero dei parlanti e se sono facilmente identificabili, la cadenza e la velocità del parlato, il tono e i registri usati, i turni di parola chiari o con interruzioni e sovrapposizioni, la peculiarità dell'informazione: concreta ed esplicita o con impliciti. Come per il testo scritto, vanno analizzati la qualità delle idee contenute e i nuclei informativi che debbono risultare adeguatamente distinti e sufficienti a costruire il numero di item di cui si ha bisogno.

Indispensabile avere chiare le competenze linguistiche e le strategie comunicative richieste al candidato, così come i contesti, gli argomenti e i domini, nel nostro caso propri del livello B1, come descritti dall'*Attestato ADA*:

Lo studente di livello B1 si muove piuttosto agilmente nel dominio privato, rispetto alla famiglia, alle relazioni sociali, alla vita quotidiana, e in quello pubblico rispetto a interessi, hobby, tempo libero e più in generale luoghi frequentati nella vita quotidiana. Comincia invece a interagire nei domini educativo e occupazionale all'interno di situazioni di routine e nello svolgimento di compiti più specifici, pur sempre con un certo grado di concretezza (ad esempio nel caso di compiti relativi all'eseguire istruzioni o illustrate la propria opinione). [...] Lo studente di livello B1 se la cava in molte delle situazioni che si incontrano vivendo o viaggiando in Italia. Nella comprensione è in grado di cogliere messaggi chiari in lingua standard con un ritmo dell'eloquio adeguato su argomenti familiari che rientrano nella sua sfera d'interesse, nella produzione sa parlare o scrivere di argomenti che gli sono familiari o che rientrano nei suoi interessi educativi o professionali. (AA. VV., 2014: 88)

Nella selezione dei testi scritti ed orali sono dunque da prendere in considerazione anche i quattro grandi domini generali: privato, pubblico, professionale ed educativo. Il peso di ciascuno potrà essere diverso a seconda dei destinatari e dei loro bisogni. Ad esempio, se i destinatari sono studenti universitari Erasmus, è normale che abbiano un peso maggiore i contesti legati al dominio educativo e sociale.

Per gli studenti del SIDI frequentemente, anche se non esclusivamente Erasmus, sono importanti i contesti:

- del dominio personale: in casa e al bar, in classe, al corso, in biblioteca, alla mensa, a una festa o ad un evento e i temi quali parlare di sé, della propria famiglia, del proprio contesto sociale, del proprio vissuto, di salute, cibo, tempo atmosferico, tradizioni, intrattenimento, viaggi e vacanze;
- del dominio pubblico: per strada, alla segreteria dell'università o del dipartimento, al ricevimento di un professore, in un ufficio, nella sala convegni, in riunione, a teatro, al cinema, allo stadio, alla stazione, in aeroporto e sui mezzi di trasporto in generale, ma anche in banca, alla posta, in farmacia, al mercato, nei negozi, nei supermercati, al pub, in enoteca, al ristorante, ecc. I temi possono riferirsi ai servizi presenti sul territorio, alla descrizione di piatti e bevande non usuali, ai mezzi di comunicazione, al presentare dei reclami;
- del dominio professionale: l'Ufficio Permessi di Soggiorno e altri uffici pubblici, gli annunci di lavoro, i moduli o altra documentazione ad alta diffusione, il curriculum, il colloquio di lavoro e i temi relativi alle professioni (specializzazione, diritti e doveri) e agli ambienti di lavoro (rapporti interpersonali, strumenti usati, procedure);
- del dominio educativo: in classe, in segreteria, in aula, all'università, al seminario e alcuni dei temi più rilevanti quelli relativi ai dati personali, ai titoli di studio, agli esami, alle interrogazioni, al piano di studi, a strutture e ordinamenti scolastici, alle materie e alle esposizioni.

Da uno studente di livello B1 ci si aspetta che sia in grado di mettere in atto strategie comunicative:

Il Quadro definisce le strategie come "il mezzo che il soggetto utilizza per attivare e usare in modo equilibrato le proprie risorse, per attivare abilità e procedure per soddisfare le esigenze di comunicazione nel contesto dato e per portare a termine con successo il compito in questione, nel modo più esaustivo o più economico possibile, in funzione di un preciso scopo." (p.71).

Le strategie comunicative costituiscono una cerniera tra le competenze dell'apprendente e ciò che questi può fare con la lingua nelle varie attività comunicative che possono coinvolgerlo in classe o nella vita. Pertanto le strategie comunicative non devono essere intese semplicemente come un modo per compensare una lacuna linguistica o un errore di comunicazione, bensì come un elemento fondamentale per attivare la comunicazione; sono di fatto parte essenziale della competenza comunicativa di un parlante: gli stessi parlanti nativi utilizzano



regolarmente strategie comunicative di tutti i tipi per soddisfare le proprie esigenze comunicative. (AA. VV., 2014: 93)

Tutto questo si traduce nella capacità da parte dello studente del livello B1 di comprendere descrizioni, racconti e narrazioni riferiti alla vita quotidiana e ad ambiti di interesse personale o professionale che abbiano una struttura chiara e lineare, di cogliere i punti salienti di discussioni e dibattiti in contesti informali, familiari o legati a interessi personali, di dare informazioni precise e pertinenti, di esprimere opinioni su argomenti di interesse personale, di prendere l'iniziativa in conversazioni sia su questioni familiari che su argomenti astratti, di fare proposte, mettersi d'accordo e prendere decisioni. Ma anche di valutare, paragonare, proporre alternative, reclamare, chiedere chiarimenti, fare riformulazioni, e riportare fatti ed opinioni. Ed inoltre di gestire correttamente una conversazione (prendere e cedere la parola, invitare ad intervenire), cogliere eventuali segnali di difficoltà, dissenso o approvazione, fare inferenze, reperire informazioni consultando più testi, scorrere o ascoltare testi di vario genere e origine alla ricerca di informazioni specifiche, usare sinonimi e parole di significato affine così come i linguaggi non verbali.

### **7.8.2 Mappatura dei testi orali e scritti**

Una volta terminata la preselezione dei testi, si passa alla seconda fase: il text-mapping<sup>84</sup>. A priori va esplicitato l'obiettivo, cioè se la mappatura deve servire a evidenziare le idee principali e i dettagli di supporto piuttosto che ad individuare i punti di informazione specifica.

Il gruppo di lavoro dovrebbe essere costituito da almeno 3/5 persone che padroneggiano la lingua e che hanno possibilmente esperienza nella creazione di esami.

Ogni componente ascolta o legge il testo (il tempo di lettura deve essere la metà di quello a disposizione dei candidati) una sola volta prima di scrivere quello che

---

<sup>84</sup> Il text-mapping o mappatura dei testi, consiste nel leggere un testo per vedere come l'informazione è organizzata ed individuare i nuclei informativi principali e secondari, da utilizzare in seguito per creare gli item adeguati per un'attività di comprensione scritta.

ricorda o quelle che sono le idee principali, e 2 volte se l'obiettivo è quello di individuare i dettagli a supporto delle idee principali.

Terminato il lavoro individuale e senza condizionamenti vicendevoli di mappatura, si passa alla sessione di feedback in plenum per la verifica dei nuclei informativi individuati: quali e quanti sono, se sufficienti o troppo numerosi, il livello di difficoltà del lessico e delle strutture grammaticali, la lunghezza del testo, l'adeguatezza dell'argomento per i destinatari. Nulla è lasciato al caso o alla fretta; di tutto si prende nota e si verificano i punti su cui c'è consenso unanime mentre gli altri potranno essere utilizzati come distrattori.

### **7.8.3 Creazione degli item**

Prove affidabili si costruiscono sulla selezione dei testi, sulla funzionalità della prova designata, sulla chiarezza delle istruzioni e sulla qualità degli item che la strutturano.

Innanzitutto la tipologia dei testi e il numero degli item rispondenti debbono essere adeguatamente complementari.

Una buona sequenza di item risponde a caratteristiche multiple e facilmente identificabili:

- ordinati in modo corrispondente a come appare l'informazione nel testo;
- riferiti a nuclei informativi non troppo vicini uno all'altro;
- riferiti o ai nuclei informativi principali o ai dettagli (è bene non mischiare le due tipologie anche se è possibile preparare un prova mista);
- redatti con una lunghezza approssimativamente uguale per ognuno di essi;
- piuttosto brevi e indipendenti l'uno dall'altro;
- chiari, quindi privi di ambiguità;
- compilati in una lingua adeguata al livello (si suole utilizzare un livello più basso rispetto a quello che si valuta, ad esempio un A2 se si tratta di un esame di certificazione B1);

- per la loro risoluzione non devono concorrere altre abilità e processi cognitivi complessi quali la realizzazione di calcoli;
- non devono essere formulati con una struttura negativa.

Un item risulta più facile se riprende informazioni concrete, se l'opzione corretta contiene parecchie parole usate nel testo, non parafrasate, se l'opzione corretta è formulata in modo più semplice rispetto a quelle sbagliate, se i nuclei informativi che richiamano le opzioni si riferiscono ad argomenti differenti e contengono riferimenti concreti piuttosto che generali.

A un item non si deve poter rispondere utilizzando solo il buon senso, la conoscenza enciclopedica del mondo che si ha prima ancora di leggere il testo o di ascoltare la registrazione. Da evitare che si debba tenere in considerazione l'item precedente. Se vi sono varie opzioni (come la scelta multipla o gli abbinamenti) va vagliato l'ordine di presentazione assicurandosi che le opzioni siano distribuite in modo aleatorio.

Il punteggio attribuito a ciascun item deve essere corretto. Non vanno valutati né l'apprezzamento né l'opinione personale dell'esaminando rispetto all'argomento trattato nel testo.

Per favorire l'oggettività della valutazione sono preferibili domande a risposta chiusa poiché sulla valutazione delle risposte a domande aperte andrebbe a pesare la componente soggettiva del correttore. Si scelgono il Vero/Falso, il "dice/non dice", la scelta multipla, il completamento, l'abbinamento, il riordino, le griglie.

Una prova di comprensione è più facile se la quantità di informazioni da processare è minore, contenuta in un solo punto o luogo del testo piuttosto che distribuita; se richiede che si comprendano l'argomento o le idee principali invece della distinzione tra idee principali e secondarie; se è necessario comprendere l'informazione fattuale piuttosto che separare fatti da opinioni; se il candidato deve riconoscere informazioni rilevanti piuttosto che dedurle.

Nelle istruzioni è importante la contestualizzazione del compito e del testo, cioè informare il lettore o ascoltatore su quale tipologia di attività di comprensione deve prepararsi e sull'argomento trattato. L'esempio scelto per spiegare l'attività va

riportato subito sotto le istruzioni e deve essere chiaro e rappresentativo di come si devono risolvere gli item.

Tutta la presentazione e il formato in generale debbono rispondere a chiarezza e ordine: non è solo un fatto estetico, ma di comprensibilità e professionalità.

#### **7.8.4 Pilotaggio**

Fin dall'inizio tutto il processo di produzione dell'esame va accuratamente calendarizzato passo dopo passo:

- la redazione del documento con le specifiche dell'esame di certificazione, nel caso non fosse già stato messo a punto;
- la selezione dei testi con il text-mapping;
- la preparazione dei rispettivi item;
- la preparazione delle tracce per le prove Scrivere e Parlare;
- la valutazione del feedback offerto dai colleghi nei gruppi di lavoro e le eventuali modifiche;
- il pilotaggio;
- lo studio statistico dei dati ottenuti;
- le nuove modifiche suggerite dai risultati dello studio.

La ricerca di una versione ottimale dell'esame è sempre *work in progress*. Quando è stata completata la prima versione dell'esame con i testi, gli item e le relative istruzioni, è necessario mandarla ad un altro ente per il pilotaggio, un processo indispensabile per costruire un esame affidabile e di qualità.

Soprattutto quando si tratta di lingue diverse dall'inglese, non è sempre facile trovare centri con cui collaborare che abbiano corsi dei livelli che interessano e con un numero sufficiente di studenti perché il pilotaggio sia significativo.

È consigliabile che un professore non faccia fare più di due pilotaggi per corso per non dar adito a una giusta lamentela da parte della classe. Gli studenti durante il

pilotaggio possono essere meno concentrati e motivati rispetto ad un esame reale alterando così il risultato delle prove: è un aspetto di cui tener conto.

Anche se ingenera una comprensibile frustrazione negli studenti non è possibile fornire le soluzioni, al massimo si può comunicare il numero di risposte corrette per ogni prova e per ogni parte di ciascuna prova.

L'esperienza insegna che la pianificazione e il controllo dei tempi delle varie operazioni coinvolte nel pilotaggio devono essere particolarmente accurati in modo da assicurarsi di avere a disposizione i risultati in tempo utile. Per questo bisognerà conoscere in anticipo in che momento il centro che realizzerà il pilotaggio è disponibile, le sue date di inizio e fine corsi, le vacanze, i periodi in cui i suoi studenti hanno una concentrazione di esami ed è quindi più probabile che manchino a lezione, e così via. Anche per il pilotaggio nulla va lasciato al caso.

Il periodo migliore risulta l'inizio di un corso se utilizziamo un gruppo-classe per avere informazione sul funzionamento di un esame del livello immediatamente inferiore, oppure verso la fine del corso (momento ideale dopo circa il 75% delle ore previste), se con quel gruppo si vuole pilotare un esame del livello corrispondente al corso frequentato.

In attesa del rientro delle prove si possono richiedere i risultati del pilotaggio che hanno realizzato personalmente i professori di italiano del centro a cui si è inviato il materiale, per farsi una prima idea della bontà o meno del lavoro prodotto. Quella dei professori, persone con esperienza nell'insegnamento, nella valutazione dell'apprendimento linguistico e nella creazione di esami, costituisce "l'opinione degli esperti", sempre molto preziosa.

Sia nella fase di pre-pilotaggio che in quella di post-pilotaggio vengono prodotte varie versioni di ciascuna prova. Si deve avere cura di dividere i materiali in 3 gruppi identificandoli con nome e data: materiale modificato e che si utilizza per l'esame, materiale utilizzabile in futuro e materiale da eliminare in quanto del tutto inadeguato.



La prima colonna in grigio raccoglie gli studenti che hanno partecipato alla prova di comprensione scritta, la prima riga in grigio le 9 descrizioni utilizzate, mentre la seconda riga in grigio le lettere corrispondenti ai tipi di ristoranti da abbinare alle descrizioni per dare le risposte corrette. L'unico distrattore utilizzato (tra i tipi di ristoranti) è "g".

Gli studenti sono stati divisi in due fasce: quella alta, di colore giallo, raggruppa gli studenti numero 4, 3 e 5, che hanno ottenuto i migliori risultati e quella bassa di colore arancione con gli studenti 1, 2 e 6, che hanno ottenuto i risultati peggiori.

Ad una prima occhiata risulta evidente che gli studenti del gruppo alto hanno abbinato correttamente tutte le descrizioni ai tipi di ristoranti, mentre gli studenti del gruppo basso hanno avuto delle difficoltà con le descrizioni 4 e 8. Per l'abbinamento della D4 uno studente ha utilizzato il distrattore "g" e due studenti il tipo di ristorante ("j") che andava invece abbinato alla D8, mentre per la D8, tutti e tre gli studenti della fascia bassa hanno scelto il tipo di ristorante ("c") che andava abbinato alla D4.

Questo potrebbe portare a ritenere che "g" è un distrattore che funziona, D4 e D8 descrizioni che discriminano molto bene tra studenti di fascia alta e di fascia bassa, che la descrizione D4 è un po' troppo simile alla D8 per gli studenti di fascia bassa e che D8 risulta ingannevole per gli studenti di fascia bassa.

Inoltre si potrebbe dedurre che tutte le descrizioni sono facili da abbinare per gli studenti di fascia alta e che le descrizioni 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 9 facili da abbinare sia per gli studenti di fascia alta che per quelli di fascia bassa, poiché tutti hanno risposto correttamente.

Si potrebbe anche concludere che è una prova di comprensione eccessivamente facile per gli studenti bravi e in alcuni punti ambigua per quelli meno bravi.

Questo esempio però, se da una parte è utile per comprendere velocemente un modo di valutare l'efficacia del distrattore e degli item, dall'altra prende in considerazione l'attività di comprensione di un numero molto ridotto di studenti (6). In realtà, affinché i risultati dell'analisi abbiano un valore significativo, dovrebbero essere analizzate le scelte di un numero ben più elevato di studenti.

Per gestire numeri di studenti più grandi e quantità di dati importanti sono oggi disponibili programmi informatici come il TAP (Test Analysis Program) dell'università

dell'Ohio che permettono di calcolare i dati statistici in modo più dettagliato e sofisticato.

Conveniente sarebbe inoltre utilizzare una tabella che raccolga i dati non di una singola prova di comprensione, ma di tutte le prove Ascoltare (solitamente 3) e un'altra tabella con i dati relativi alle prove Leggere. Così come una tabella generale in cui si evidenzino i voti ottenuti dagli studenti sia delle prove ricettive (Ascoltare e Leggere) che di quelle produttive (Scrivere e Parlare). In questo modo è possibile vedere sia l'equilibrio di ogni parte al suo interno che dell'esame completo.

Sappiamo ad esempio che gli studenti ispanofoni tendono ad avere dei risultati migliori nelle prove Leggere ed Ascoltare che nelle prove Parlare e Scrivere. Una tabella che evidenzi il contrario, dovrebbe farci insospettire.

Sulla base dei risultati statistici si apportano alle prove modifiche e miglioramenti a cui di volta in volta dovrebbe seguire un nuovo pilotaggio fino ad un risultato soddisfacente secondo il gruppo di lavoro incaricato della redazione dell'esame.

Lo studio statistico necessita di un percorso standardizzato ripetuto e circolare di verifiche, modifiche, miglioramenti. Spesso però mancano tempi per nuovi pilotaggi e gruppi-classe disponibili a realizzarlo. Soprattutto se non è stato possibile un ulteriore pilotaggio, è utile l'analisi statistica a posteriori delle risposte che hanno dato gli studenti nell'esame per la verifica del funzionamento, soprattutto se si pensa di riutilizzarlo o di scambiare parti con un altro centro.

Per finire considero importante sottolineare che è positivo, rispetto agli esami del passato in cui c'erano solo due testi più lunghi degli attuali per l'ascolto o per la lettura, che nel CertAcles di italiano a Murcia se ne utilizzino tre mettendo a disposizione dei candidati una maggiore varietà di tipologia testuale e di argomenti che gli permettono di superare l'impasse qualora fossero in crisi per un ascolto o una lettura in particolare. Per l'ascolto concretamente, mi sembra funzionale a questo scopo che almeno una delle 3 prove preveda diversi minitesti, permettendo l'ascolto di più parlanti e una vasta gamma di argomenti e registri. Scopo dell'esame non è bocciare, ma offrire la possibilità di esprimere abilità linguistiche anche in presenza di difficoltà, superando la barriera del filtro affettivo.



## 7.9 Scrivere

Scrivere è la quarta abilità da certificare. Ci si aspetta da uno studente di livello B1 che sia in grado di raccontare e riassumere esperienze, avvenimenti e storie nella corretta successione cronologica, di descrivere stati d'animo ed impressioni, di esporre le proprie opinioni su argomenti familiari, di riferire il discorso altrui e di stendere brevi relazioni.

Nella stesura della prova di produzione scritta sono molteplici gli aspetti da tener presente:

- il profilo degli studenti;
- il livello della prova;
- la struttura della prova, numero e genere di testi da produrre (se uno descrittivo e uno più interattivo o altro);
- numero minimo di parole da richiedere;
- quale padronanza:
  - della grammatica;
  - del lessico;
  - delle funzioni comunicative;
  - dei generi discorsivi;
- le strategie pragmatiche;
- il tempo a disposizione;
- l'uso o meno di fogli di brutta copia e altro ancora.

In una realtà multiculturale qual è l'università va posta attenzione anche alle varie culture dei candidati per non incorrere in richieste che generino fraintendimenti o urtino la sensibilità.

Di grande utilità per i candidati è poter consultare nel sito dell'ente o del centro certificatore esempi di produzione scritta con la valutazione corrispondente: un elaborato sufficiente, uno di livello medio e uno di livello alto.

### 7.9.1 La correzione della prova Scrivere

I correttori e valutatori delle prove d'esame sono professori che hanno il compito di verificare:

- la pertinenza e la ricchezza del contenuto;
- la coerenza con le richieste della traccia;
- lo svolgimento di tutti i punti;
- l'organizzazione del testo (preciso, articolato con relazioni logiche e chiare);
- la conoscenza dei meccanismi connettivi e coesivi;
- la competenza grammaticale (sintassi, ortografia, punteggiatura);
- il lessico.

Gli errori ortografici e di punteggiatura hanno un peso inferiore rispetto al lessico, alla morfosintassi e allo stile. Per il lessico viene valutata la ricchezza e la padronanza della lingua, la capacità di utilizzare un numero sufficiente di termini riferiti all'argomento trattato, di locuzioni e collocazioni frequenti per quel livello e quell'argomento, così come la capacità di compensare eventuali lacune lessicali in modo efficace.

Tutto questo è molto, ma non è sufficiente: perché la correzione dei componimenti dei candidati sia valida ed affidabile deve fornire risultati che siano coerenti e stabili nel tempo, non condizionati, per esempio, da una brutta calligrafia, da simpatie o da preferenze personali. È possibile applicando criteri appropriati e rappresentativi, facendo costante riferimento a parametri affidabili descritti nelle specifiche dell'esame e nel QCER e avvalendosi correttamente dell'eventuale feedback dell'altro correttore.

Non sarà mai possibile una perfetta oggettività poiché la variabilità delle correzioni delle produzioni orali e scritte è inerente alla soggettività del processo in quanto condotto da una persona, tuttavia questo aspetto può essere notevolmente ridotto con un'adeguata formazione e un costante aggiornamento dei valutatori.

Formazione che dovrebbe includere l'approfondimento delle particolarità della produzione scritta e la familiarità con le specifiche dell'esame, con le griglie di valutazione e con quelle del QCER. Utile l'autoanalisi degli errori ricorrenti del correttore stesso.

Al termine del proprio lavoro, ciascuno dei due correttori esprimerà un voto di cui si farà la media. Qualora si presentasse una differenza superiore ai 2 punti è necessaria la valutazione di un terzo correttore.

## **7.10 Conclusione**

[Il correttore di esami] può giungere a conoscere dei prodotti linguistici, delle esecuzioni comunicative, ma non può penetrare nella mente dell'allievo e individuare i lineamenti autentici della sua competenza comunicativa [...] dunque non conosce dati, ma elabora ipotesi sui dati. (Balboni, 1994: 95)

Ho aperto la conclusione di questo settimo capitolo con una citazione di Balboni che condivido appieno perché bene esprime il limite di una valutazione, anche se gestita in modo corretto e attenta al continuo miglioramento. Pur con qualche consapevole ripetizione, voglio qui ribadire la complessità della creazione e della correzione delle prove per la certificazione linguistica per tutti gli interessati: a partire dal centro che deve mettere in atto strategie e politiche volte a migliorarle, ai creatori e correttori delle prove ai quali, per un lavoro di alta qualità, sono richiesti impegno, professionalità, aggiornamento continuo, ma anche agli studenti.

Individuo tre aree di attenzione: il creatore e il correttore delle prove, lo scambio con altri centri, i candidati.

Un'adeguata formazione e aggiornamento sono di primaria importanza per i creatori e correttori delle prove e il centro presso il quale lavorano dovrebbe incoraggiarli e sostenerli costantemente.

Un creatore professionale di esami è consapevole che nessuno prepara buone prove e gestisce buoni esami senza l'aiuto del feedback dei colleghi del suo gruppo di lavoro e dei professori e degli studenti del centro dove le prove vengono pilotate. Sa anche che le critiche al suo lavoro non devono metterlo sulla difensiva: criticare un

esame, una prova o un item è relativamente facile, difficile è farli bene e solo chi si è cimentato con la loro creazione è realmente in grado di comprendere quanto lavoro ciò richieda. Ma proprio per questo è indispensabile avvalersi della collaborazione costruttiva dei colleghi e capire, quando si comparano le analisi dei colleghi con le proprie e il risultato finale è diverso, che cosa ha determinato la differenza. Un creatore competente di esami è, quindi, un esperto disciplinare disponibile a condividere alla pari le proprie esperienze e conoscenze con gli altri autori, ad apprendere costantemente nuove competenze e a valutare nuovi punti di vista.

Un valutatore o correttore professionale resta sempre attento e autocritico anche se ha anni di esperienza alle spalle, né si lascia condizionare da particolari dinamiche. Mi riferisco all'errore di assuefazione che può portare a tollerare un errore quando lo si è già visto molte volte, all'errore di contrasto, che può portare a valutare più alta una prova appena sufficiente se corretta dopo una prova molto scadente, o viceversa, a considerarla in modo troppo severo se corretta dopo una prova particolarmente brillante.

Sono possibili le sviste, anche da parte del professore più attento e meticoloso, soprattutto quando c'è da correggere un gran numero di prove in poco tempo, così come è possibile tendere a dare voti soprattutto nella fascia centrale della griglia valutativa. Assolutamente negativo e non professionale - ma umano - l'effetto alone quando, cioè, la valutazione del docente viene condizionata da fattori personali quali la simpatia o l'antipatia - che evidentemente non hanno nulla a che vedere con l'oggetto della verifica - o dai voti che sono già stati assegnati al candidato nelle altre abilità.

Un buon esaminatore o responsabile della certificazione deve essere molto attento alle possibili disabilità e necessità speciali, ha sempre a portata di mano una checklist preparata per quell'esame specifico, cerca di immaginare e prevenire possibili imprevisti e problemi. Ispeziona le aule prima degli esami, verifica che ci sia posto per tutti gli studenti iscritti rispettando le distanze richieste, si assicura che la qualità della riproduzione degli ascolti sia ottimale, che l'aula non si trovi in un punto rumoroso dell'edificio (vicino a un bagno o vicino alle scale da cui scendono gli studenti a fine lezione), e così via. Nel caso si verificassero problemi prende nota e mette a verbale.

Utile, in altra sede e ben prima dell'esame, è la distribuzione agli studenti, quando è possibile, di formulari per l'analisi delle necessità e di questionari specifici per

individuare quelli che loro stessi considerano aspetti che creano difficoltà negli esami di certificazione.

Come si vede è indispensabile uno sforzo costante, programmato e mantenuto nel tempo sia per calendarizzare i tempi e i modi della creazione e somministrazione dell'esame, sia per il tempo da dedicare a riunioni e corsi di formazione e aggiornamento per i professori che si incaricano di gestire l'esame. Consapevole che nei centri di lingua non sempre c'è tutta la disponibilità di tempo e personale specializzato necessaria a preparare nuovi esami affidabili, autentici e di qualità, per ogni sessione d'esame, considero che può essere utile la prassi di condividere le prove con altri centri, preparandole insieme e usandole in una sessione contemporanea, oppure di scambiare se non esami interi tra centri, almeno alcune delle prove.

In tal caso va garantito che ci sia una distanza geografica (idealmente di almeno 150 chilometri), per evitare che lo stesso candidato si presenti all'esame in un centro geograficamente vicino, e temporale (da un minimo di 6 a un periodo ideale di 12 mesi almeno) prima che un centro utilizzi una prova già usata precedentemente da un altro centro.

Questa stessa stretta collaborazione può aiutare ad identificare e rinforzare le buone pratiche e a condividere proposte per la risoluzione di problemi.

Quando fosse lo stesso centro a voler riutilizzare prove somministrate in passato, ritengo che si dovrebbe aspettare un minimo di 2 anni, che sarebbe opportuno riutilizzare un massimo di 3 prove per esame (ad esempio un ascolto, una lettura e una traccia per lo scritto) e verbalizzare la scelta di riciclare.

Un'altra area di attenzione sulla quale sarebbe interessante lavorare è la familiarizzazione degli studenti che dovranno sostenere l'esame di certificazione e dei professori che li preparano, con le caratteristiche del CertAcles e delle sue prove. Spesso, infatti, i candidati non conoscono bene le prove che si utilizzano ed è risaputo che quando un esaminando si confronta per la prima volta con un tipo di attività che non padroneggia o addirittura che non ha mai fatto, di solito prova ansia, e a maggior ansia corrispondono peggiori risultati. Risultati che quindi non sarebbero molto attendibili e potrebbero inficiare la valutazione. Ma la reazione allo stress non è uguale per tutti i candidati col risultato di un'ulteriore incognita per l'esaminatore. Proprio la familiarizzazione viene in aiuto a questa difficoltà allenando gli studenti sia allo stress

che alle caratteristiche specifiche dell'esame sottoponendoli a test periodici che rispecchino quello che troveranno, prima del vero e proprio esame CertAcles. Da qui la possibile scelta politica del centro di:

- a) costruire e mettere a disposizione degli studenti e dei professori che li preparano una banca dati con numerosi materiali di esami precedenti, ancora validi per formato e contenuti;
- b) organizzare minicorsi di formazione o familiarizzazione specifici per i professori perché possano preparare meglio i candidati avendo a disposizione materiale autentico e di conseguenza comprendendo meglio il funzionamento dell'esame. Potranno trasmettere questa conoscenza agli studenti che arriveranno più preparati, tranquilli e sicuri all'esame.

Nella preparazione all'esame di certificazione deve essere cura del professore coinvolgere i discenti nella correzione, discutendo e analizzando con l'intero gruppo le strategie inadeguate e gli errori più diffusi e con i singoli gli errori specifici o l'inadeguatezza a livello di strategia. Ai professori e ai candidati debbono essere chiari i parametri contenuti nel documento delle specifiche dell'esame secondo i quali verranno valutati i risultati delle loro produzioni ed interazioni.

Interessante è la proposta di Gabriella Dondolini e Carla Ferrara nell'articolo "Le abilità di comprensione orale e scritta in rete", pubblicato nella rivista *Itals* (2004). Suggestiscono di integrare le ore di lezione che hanno gli studenti per preparare l'esame di certificazione, spesso insufficienti, con un modulo di lettura e comprensione online, per migliorare le abilità di lettura ed ascolto degli apprendenti e anche per rinforzare la loro motivazione alla lettura in generale. L'idea è di lavorare su specifiche strategie che saranno utili per le prove Leggere ed Ascoltare dell'esame come quella della lettura selettiva, della comprensione globale e di quella analitica, utilizzando testi orali e scritti autentici, di differenti tipologie e strutture, in particolare per quanto riguarda la prova Leggere testi scritti letterari e giornalistici, che rispondono a due delle tipologie più utilizzate negli esami di certificazione. L'obiettivo è quello di massimizzare le possibilità dello studente di essere promosso nelle prove

Leggere e Ascoltare e di guidarlo allo sviluppo di strategie autonome di apprendimento.

Chiudo questo capitolo sottolineando da una parte l'utilità delle prove di certificazione e il valore dell'operato del docente in classe e, dall'altra, aprendo un interrogativo sul prossimo futuro.

Ha recentemente scritto Roberto Ricci, dirigente di ricerca e responsabile nazionale delle prove Invalsi in Italia:

I risultati delle prove indicano il livello di competenza raggiunto, ma non possono spiegarne il perché. Ogni situazione positiva o negativa, è determinata da fattori che solo gli insegnanti coinvolti sono in grado di identificare. Per questo le prove non possono dire come insegnare, che è una prerogativa e un compito degli insegnanti. Possono però segnalare dove concentrare gli sforzi. (Ricci, 2018: 10)

Le prove degli esami di certificazione sia del CertAcles che del Plida utilizzano tuttora il cartaceo. Fino a quando? Solo alcuni aspetti della gestione di questi esami sono stati digitalizzati. Ma molto c'è ancora da fare e da snellire. Avanza la necessità di andare nella direzione dell'utilizzo della tecnologia digitale nella preparazione, esecuzione e correzione delle prove d'esame con l'obiettivo possibile di una maggiore affidabilità. Utilizzo di internet, banche dati, connessioni, cloud computing, prove computer based: davanti a noi si apre un mondo di possibilità, spesso già in parte sfruttate per esami analoghi di altre lingue.





## CAPITOLO 8

### STUDIO CAMPIONARIO TRAMITE QUESTIONARI ED INTERVISTE

In questo capitolo spiegherò perché ho ritenuto opportuno effettuare una rilevazione campionaria delle opinioni della popolazione di interesse, costituita da studenti ed esperti (professori di lingua italiana come LS e responsabili di Enti certificatori), per entrambi gli aspetti di cui tratta il presente lavoro: gli strumenti didattici complementari al manuale e ai libri di supporto, e i punti passibili di miglioramento nella creazione e gestione degli esami di certificazione. Si descriverà, inoltre, il processo di raccolta, elaborazione e analisi dei dati dell'indagine campionaria, nonché le conclusioni a cui si è arrivati.

#### 8.1 Premesse ed ipotesi

Durante la fase di preparazione e documentazione ho definito gli obiettivi dello studio e deciso quale fosse la metodologia più adeguata da adottare per ottenere risultati che permettessero di formulare suggerimenti utili sia nell'ambito dell'apprendimento che in quello della certificazione dell'italiano come lingua straniera.

Il punto di partenza si basa su quanto letto nel corso della revisione della letteratura dedicata all'apprendimento delle lingue straniere e alla sua valutazione tramite esami di certificazione, sulla consultazione di ricerche già effettuate e - non ultimo - sulla mia esperienza docente.

Tutti e tre gli aspetti sono serviti a consolidare la convinzione, già esposta nell'introduzione, che gli strumenti didattici complementari al manuale e ai libri di supporto siano fondamentali per un corretto apprendimento delle lingue straniere e che per ottenere dei risultati di certificazione dei livelli linguistici acquisiti validi ed affidabili sia essenziale sforzarsi di migliorare costantemente la creazione e la gestione degli esami.

L'ipotesi iniziale era che le mie convinzioni fossero in buona parte condivise non solo dagli autori più rispettati della glottodidattica moderna, ma anche da studenti

e professori di italiano come LS, così come dai responsabili delle certificazioni; al tempo stesso ero convinto che fosse importante poter verificare in quali aspetti ed in quale modo le loro opinioni potessero differire dalle mie.

L'obiettivo era quindi quello di individuare tali coincidenze e differenze, stabilendo come oggetto dell'indagine le convinzioni del mio target di destinazione, studenti ed esperti, e cercando di rilevarle con la maggior esattezza possibile.

A questo scopo ho elaborato un'indagine campionaria *ad hoc*, utilizzando due tecniche di rilevazione: il questionario e l'intervista a testimoni privilegiati (esperti degli argomenti). In uno studio futuro sarebbe molto interessante poter mettere a confronto i dati ottenuti tramite questionari e interviste con quelli rilevabili dall'analisi degli esami e delle prove di controllo (simulazione d'esame durante il corso) sostenute dagli studenti.

## **8.2 Metodologia e strumenti utilizzati**

Per una migliore comprensione dei fenomeni studiati ho utilizzato due approcci differenti, ma complementari: la metodologia quantitativa, in cui il soggetto è più passivo, e quella qualitativa in cui il soggetto ha un ruolo più attivo.

Interessava, infatti, poter raccogliere una quantità di dati statisticamente rilevante tramite un questionario anonimo, ma anche poter arricchire i risultati incrociandoli con approfondimenti qualitativi ricavati da colloqui faccia a faccia e interviste semistrutturate con studenti e testimoni privilegiati a cui lasciare spazio e libertà di espressione. Si sarebbero così ottenute opinioni, dettagli e sfumature che altrimenti sarebbero andate perse.

Era anche necessario chiarire le finalità conoscitive del questionario definendone i temi oggetto di indagine, ed esplicitare e tradurre gli stessi in costrutti teorici.

Il primo passo è stato quindi quello di individuare i temi ed escludere quelli che non erano di interesse primario per gli obiettivi da raggiungere, il secondo la preparazione di una lista delle variabili da "misurare", il terzo una prima bozza delle modalità di analisi statistica che si intendeva svolgere sui dati ottenuti.

Una volta chiariti nello schema concettuale i punti fondamentali, ho scelto il questionario come strumento di raccolta delle informazioni e ho definito il piano di campionamento.

Per la numerosità campionaria ho individuato quali oggetto di studio due collettivi: gli studenti di italiano come LS del Servicio de Idiomas (SIDI) e dell'Area di Italiano dell'Università di Murcia (Facoltà) per il gruppo più numeroso di intervistati (324 unità) e gli studenti della Escuela Oficial de Idiomas (EOI), di Murcia, Cartagena e Lorca per il gruppo più ridotto (65 unità).

Il secondo gruppo è stato individuato per poter contare su un numero significativo di studenti con un profilo simile (studenti di italiano come LS), ma con alcune differenze interessanti (centro educativo, fasce d'età predominanti, numero di studenti in classe, ecc.) rispetto al gruppo degli studenti del SIDI e della Facoltà, potendo così realizzare una comparazione interessante per arrivare a una visione più ampia, dettagliata e articolata dei fenomeni studiati.

La somministrazione dei questionari nel SIDI e in Facoltà è stata realizzata negli anni 2016, 2017 e nei primi mesi del 2018 tramite autocompilazione con somministrazione assistita; quella nelle EOI è stata effettuata negli ultimi mesi del 2017 e nei primi del 2018 con autocompilazione online dai gruppi di studenti che stavano frequentando i corsi in quei periodi.

Della somministrazione nel SIDI e in Facoltà mi sono occupato personalmente avvalendomi, in alcuni casi, dell'aiuto di colleghi professori esperti in materia. La somministrazione nelle EOI è stata realizzata tramite questionario in formato Google Forms.

Con i dati ottenuti ho costruito un *data base* con il programma QuestionPro<sup>87</sup> che ha permesso di realizzare automaticamente la maggior parte dei calcoli e di generare grafici e tabelle per rappresentare i dati.

---

<sup>87</sup> Si tratta di un software che permette di creare questionari, inviarli alla popolazione di riferimento e, una volta ottenute le risposte, di analizzare e organizzare i dati rilevati, creando grafici e tabelle esplicative in diversi formati. I grafici e le tabelle che utilizzerò e sono invece di produzione propria (con Excel), verranno segnalati tramite apposite note.

### 8.3 I questionari

Il questionario è uno strumento di misura con il quale si raccolgono dati in modo che siano confrontabili. Era necessario decidere se usarne uno già utilizzato e testato oppure crearne uno ad hoc. Dopo un'indagine in rete, pur consapevole dello svantaggio di utilizzare un questionario non validato, ho ritenuto opportuno crearne uno *ex novo* per pianificare nei dettagli, secondo le mie esigenze, gli aspetti e i punti da sottoporre agli intervistati, così come il layout.

Il nuovo questionario utilizza una formula mista: generalmente a domande chiuse con l'eccezione di domande aperte nella parte iniziale, sulle ragioni per cui lo studente intende imparare l'italiano, sulla sua età e la sua occupazione.

La successione delle sezioni (i temi trattati) segue un criterio logico e coerente, evita salti radicali e il flusso delle domande è sequenziale per limitare i fattori di errore e disturbo che possono condizionare le risposte dell'intervistato.

Decisa la successione logica dei temi trattati, la sequenza di domande su uno stesso tema e la durata della somministrazione, che nelle intenzioni non doveva superare i 15/20 minuti, sono passato alla formulazione dei quesiti e delle risposte tra cui gli intervistati devono scegliere.

Le domande in un questionario possono essere raggruppate a seconda di quale dimensione si prefiggano di esplorare: quella delle proprietà sociografiche, dei comportamenti o degli atteggiamenti.

Nella parte iniziale, come già accennato, sono state messe le domande sociografiche necessarie per stabilire i tratti principali del profilo degli intervistati: se solo studenti o studenti-lavoratori, se disoccupati, se in pensione. Non sono stati invece chiesti genere, luogo di nascita, classe sociale di origine, stato civile o comune di residenza in quanto non fondamentali per l'indagine. Per i titoli di studio si sapeva che, almeno nel caso degli studenti del SIDI e della Facoltà, la popolazione intervistata stava studiando in ambito universitario e ho ritenuto quest'informazione sufficiente.

Nella seconda parte del questionario in cui si chiede il parere degli intervistati sui temi proposti, ho utilizzato domande (valutative) e risposte standardizzate e organizzate in scala gerarchica per poter usare strumenti statistici che permettono di rilevare e comparare le relazioni esistenti tra le variabili.

Le domande sono state strutturate secondo i seguenti principi:

- avendo sempre chiaramente in mente che cosa e come si voleva misurare;
- utilizzando domande brevi;
- usando una terminologia chiara e semplice, adeguata al target a cui era rivolta l'indagine, di modo che tutte le persone intervistate potessero rispondere agevolmente;
- evitando che contenessero ambiguità, negazioni o la richiesta di più di un'informazione alla volta;
- controllando se erano state previste le possibili risposte in modo esaustivo e mutuamente esclusivo.

Tutto questo con l'intento di massimizzare il tasso di risposta ed ottenere un feedback accurato e rilevante per lo studio. C'è comunque sempre il rischio di risposte non del tutto attendibili spesso dovute al fattore di desiderabilità sociale dell'intervistato o alla mancanza di un'opinione precisa.

Le domande sono state organizzate in due blocchi - didattica e certificazione - e in batterie con la stessa domanda introduttiva e le stesse alternative di risposta, ma con la variazione dell'oggetto di riferimento: canzoni, annunci pubblicitari, ecc.

"Indica l'utilità di ogni attività o strumento didattico" è l'introduzione del primo blocco. "Indica il grado di difficoltà di ogni parte dell'esame" quella del secondo. Per ognuno degli strumenti e delle attività didattiche riportate nel questionario o per ogni abilità testata negli esami (Ascoltare, Leggere, Parlare, Scrivere) sono state date 5 possibilità di risposte gerarchizzate.

Poiché l'ordine delle domande non è neutro (effetto contaminazione), è stata scelta la successione "ad imbuto" che va da domande generali (ad esempio un'abilità comunicativa come Parlare) ad altre più particolari (aspetti più specifici dell'abilità come la difficoltà di parlare da solo nel monologo) portando l'intervistato a focalizzare gradualmente l'attenzione sul tema proposto. Si è cercato quindi di rispettare un ordine coerente e logico nella presentazione delle domande e di evitare connotazioni

negative ed ambiguità nel *question wording*, includendo tutta l'informazione necessaria e al contempo solo quella essenziale.

Le modalità di risposta sono esclusive l'una dell'altra ed utilizzano una scala verbale a chiusura di tipo Likert, con cinque alternative, che vanno da 0 a 4, valori numerici che corrispondono a risposte a parziale autonomia semantica (il significato di ogni categoria è parzialmente autonomo dalle altre): "nessuna" (utilità/difficoltà) a 0, "minima" a 1, "qualche" a 2, "media" a 3 e "massima" a 4.

La scelta di una scala di misura con un numero dispari di modalità è dovuta al timore che, spingendo l'intervistato a "schierarsi", si sarebbero create difficoltà agli indecisi. È pur vero che con un numero dispari si corre invece il rischio di un addensamento intorno ai valori medi, fenomeno che si verifica anche quando vengono messi i voti a un numero importante di esami da correggere in un tempo relativamente breve.

Una scala di 5 possibilità è parsa di lunghezza ideale, a metà strada tra le scale con 3 o 4 modalità che di solito si utilizzano per informazioni piuttosto facili da codificare, e quelle da 5 a 9 che permettono una discriminazione più precisa.

L'unica domanda filtro è quella in cui si chiede, solo agli studenti che abbiano sostenuto un esame di certificazione, di specificare per quale motivo l'abbiano fatto. Alla fine di ogni blocco (strumenti/attività didattici e abilità valutate nell'esame) è stato lasciato uno spazio con "altro (specifica)", per permettere allo studente di aggiungere eventualmente un'alternativa che non fosse stata prevista.

Una volta creata la prima versione del questionario è stata realizzata un'ultima verifica prima del pre-test, in cui di nuovo si è cercato di analizzare se:

- il questionario rispondeva effettivamente alle esigenze conoscitive;
- erano state omesse domande importanti o ce n'erano di inutili;
- linguaggio e struttura erano adeguati;
- avevo creato uno strumento facilmente comprensibile per gli intervistati e semplice da gestire per gli intervistatori.

È seguito un piccolo pre-test in cui è stato intervistato un campione ridotto di individui (5) per poter valutare completezza, chiarezza e gestibilità del questionario sul

campo. I commenti degli intervistati, della collega che mi ha assistito durante la somministrazione del questionario ed aspetti che io stesso ho notato, sono stati utilizzati per ottimizzarlo.

Allego in Appendice (D) un esemplare del questionario in cartaceo utilizzato con gli studenti di SIDI e Facoltà. Con gli studenti delle EOI si è usata una versione digitale dello stesso.

#### **8.4 Miglioramenti per future indagini campionarie**

Poiché questa è la prima indagine campionaria che svolgo, anche se mi sono documentato studiando la letteratura pertinente e chiedendo consiglio ad esperti, in alcuni casi ho commesso errori di inesperienza. A continuazione elenco alcune considerazioni che ritengo possano essere utili per migliorare il disegno e la gestione di future rilevazioni campionarie:

- per le alternative di risposta che ho messo a disposizione degli intervistati, da 0 a 4, ritengo sia più intuitivo proporre in futuro una scala che vada da 1 a 5 (1 è il minimo, ad esempio utilità minima, e 5 il massimo, utilità massima), che è il punteggio assegnato dal programma di analisi statistica QuestionPro alle alternative da 0 a 4;
- nella seconda parte del questionario, quella sul livello di difficoltà dei vari aspetti degli esami di certificazione, forse sarebbe stato meglio invertire l'ordine della scala presentando prima il valore massimo (4, che corrisponde al punteggio 5 del programma QuestionPro, in scale future direttamente 5) e come ultimo il più basso (0, nessuna difficoltà, in scale future 1);
- sarebbe stato più pratico aver disegnato il questionario in modo che venisse calcolata automaticamente l'età media dei partecipanti all'indagine (con risposta chiusa), così come le varie percentuali relative alle occupazioni degli intervistati;

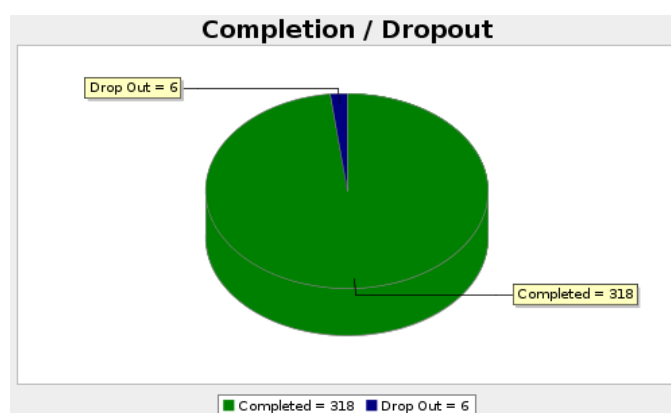
- la parte relativa a dati anagrafici e informazioni personali avrebbe dovuto essere posizionata alla fine;
- per rilevamenti futuri ritengo più efficace non lasciare la gestione dell'introduzione del questionario alla presentazione verbale degli intervistatori, ma accompagnare il questionario stesso con un preambolo introduttivo che illustri brevemente obiettivi e finalità dell'indagine. Questo contribuirebbe a costruire un'atmosfera di fiducia con gli intervistati e a creare un clima ideale per la rilevazione dei dati suscitando la curiosità dei campionati e riducendo la percentuale di rifiuti;
- il preambolo dovrebbe, inoltre, sottolineare la riservatezza dei dati che verranno inseriti nel questionario;
- la presentazione grafica del questionario richiederebbe una cura ancor maggiore per risultare chiaro, accattivante, con spiegazioni esaurienti sulle modalità di autocompilazione;
- prima di iniziare la rilevazione sarebbe utile sperimentare su piccoli campioni due o tre versioni alternative del questionario per selezionare la più funzionale e così realizzare un'indagine pilota su scala ridotta della versione definitiva;
- prevedere una fase finale in cui considerare le non risposte cercando di capire che cosa le abbia causate.



## 8.5 I risultati dei questionari somministrati a studenti del SIDI e della Facoltà

Si vedranno ora i risultati delle informazioni raccolte tramite questionario semistrutturato somministrato a studenti di italiano come LS di SIDI e Facoltà e poi riversati nel programma QuestionPro col fine di ottenere dati statistici rappresentati in grafici e tabelle di facile comprensione.

**Grafico 8.1 Quadro generale dell'indagine**



Iniziati	Completati	Percentuale completati	Iniziati ma non completati
324	318	98,15%	6

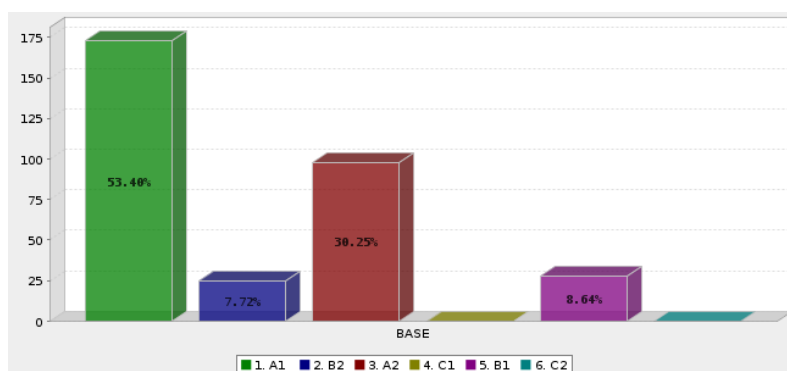
Il grafico a torta del quadro generale fornisce una rappresentazione chiara del numero di partecipanti all'indagine (324) e di coloro che hanno iniziato il questionario, ma non l'hanno completato (6). È però necessario correggere la percentuale del completamento dei questionari che, pur rimanendo molto alta, si abbassa dal 98,15% al 92,98 %, a causa delle 18 unità che sono state scartate e non caricate nel programma perché i questionari sono stati chiaramente compilati in modo aleatorio, senza alcun criterio (ad esempio se a tutte le domande era stata data un'identica risposta).

Il tasso di completamento risulta così alto perché i questionari sono stati somministrati in classe con la presenza di un professore esperto, pronto a chiarire qualsiasi dubbio. A inizio somministrazione lo stesso aveva sottolineato l'importanza

del completamento del questionario e le possibili future ricadute positive per gli studenti.

Il livello di competenza linguistica degli studenti intervistati è chiaramente rappresentato dal grafico a colonne “Q1. Qual è il tuo livello di italiano?”.

**Grafico 8.2 Q1. Qual è il tuo livello di italiano?**



**Tabella 8.2 Q1. Qual è il tuo livello di italiano?**

	Risposta	N° unità	Percentuale
1.	A1	173	53,40%
2.	B2	25	7,72%
3.	A2	98	30,25%
4.	C1	0	0,00%
5.	B1	28	8,64%
6.	C2	0	0,00%
	Total	324	100,00%

La maggioranza degli studenti risulta di livello A1 (53%) e un numero importante di livello A2 (30%). Inferiore e quasi simile tra i due gruppi la percentuale di apprendenti di livello B1 e B2 (rispettivamente l'8,64% e il 7,72%). Purtroppo non sono rappresentati gli studenti di livello C1 e C2 per l'assenza di gruppi di studenti di tali livelli nel periodo dell'indagine.

La ripartizione diseguale degli studenti è la fotografia fedele di quello che si verifica nelle aule dove difficilmente si raggiunge il numero sufficiente di alunni per i livelli più avanzati. Inoltre il numero così alto di studenti nei livelli iniziali si deve al fatto che molti sono universitari dell'Erasmus che raggiungono il livello A2 prima di partire per l'Italia.

Per inesperienza le domande relative a età e motivazione per lo studio dell'italiano non sono state formulate come domande chiuse e il programma QuestionPro non ha potuto né fare i relativi calcoli statistici né produrre tavole. È stato così necessario realizzare questi calcoli e generare i relativi grafici con fogli di calcolo Excel, inserendo i dati uno ad uno e raggruppandoli per fasce d'età e per motivazioni più frequenti.

**Grafico 8.3 Q2. Perché studi italiano? (SIDI e Facoltà)<sup>88</sup>**



**Tabella 8.3 Q2. Perché studi italiano? (SIDI e Facoltà)<sup>89</sup>**

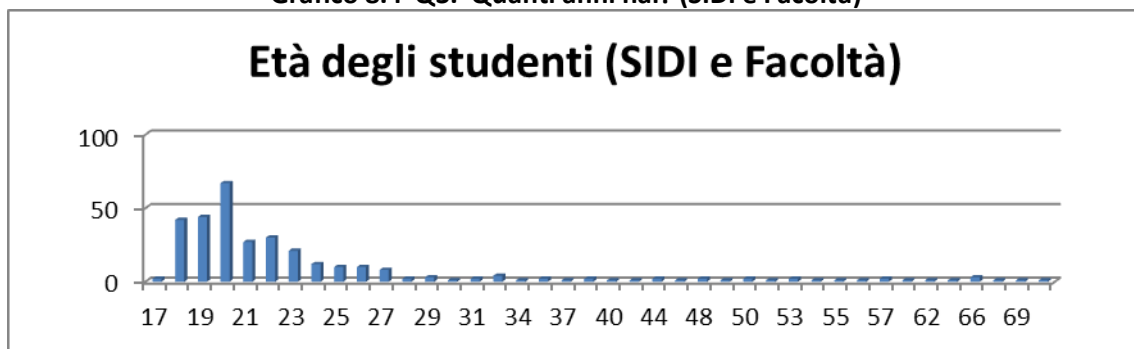
Motivazione per studiare italiano	N° assegnato alla motivazione	Numero di studenti	Percentuale
Borsa Erasmus	1	144	45,28%
Continuazione Erasmus	2	5	1,57%
Master, Dottorato, concorso pubblico	3	5	1,57%
Lavoro	4	18	5,66%
Mi piace la lingua/cultura italiana	5	99	31,13%
Simile allo spagnolo	6	8	2,52%
Imparare una nuova lingua	7	16	5,03%
Famiglia, fidanzati, amici italiani	8	5	1,57%
Per piacere	9	18	5,66%
		<b>318</b>	<b>100,00%</b>

<sup>88</sup> Grafico di elaborazione propria con Excel.

<sup>89</sup> Tabella di elaborazione propria con Excel.

La maggioranza degli studenti di SIDI e Facoltà studiano italiano o perché è stata loro assegnata una borsa di studio Erasmus (45,28%) o perché attratti dalla bellezza della lingua italiana così come dal fascino della cultura del Belpaese (31,13%). Il dato non sorprende e conferma da un lato una motivazione strumentale (Erasmus) e dall'altra una motivazione molto legata a fattori intrinseci alla stessa lingua. La motivazione strumentale supera poi la metà (52,51%) se aggiungiamo il 5,66% di studenti che studiano la lingua italiana per motivi di lavoro e l'1,57% che la studia per ottenere il livello che permette di accedere a un master, di avere un punteggio nei concorsi pubblici, o perché parte della loro ricerca di Dottorato verrà svolta in un'università italiana. Quello che dovrebbe far riflettere è il basso numero (1,57%, solo 5 unità) di Erasmus di ritorno che riprende lo studio dell'italiano nei corsi quadrimestrali. Gli studenti che continuano a utilizzare l'italiano appreso durante la borsa di studio in Italia in generale preferiscono iscriversi a corsi intensivi di preparazione agli esami di certificazione o presentarsi direttamente come privatisti al CertAcles o al PLIDA.

**Grafico 8.4 Q3. Quanti anni hai? (SIDI e Facoltà)<sup>90</sup>**



<sup>90</sup> Grafico di elaborazione propria con Excel.

**Tabella 8.4 Q3. Quanti anni hai? (SIDI e Facoltà)<sup>91</sup>**

Età	Nº studenti	Percentuale
17	2	0,63%
18	42	13,21%
19	44	13,84%
20	67	21,07%
21	27	8,49%
22	30	9,43%
23	21	6,60%
24	12	3,77%
25	10	3,14%
26	10	3,14%
27	8	2,52%
28	2	0,63%
29	3	0,94%
30	1	0,31%
31	2	0,63%
32	4	1,26%
34	1	0,31%
35	2	0,63%
37	1	0,31%
39	2	0,63%
40	1	0,31%

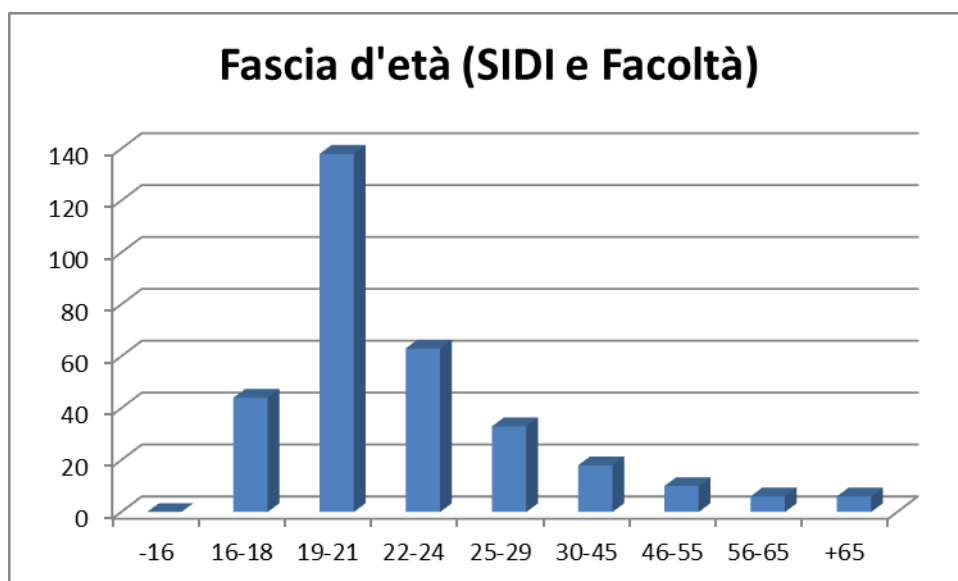
Età	Nº studenti	Percentuale
43	1	0,31%
44	2	0,63%
45	1	0,31%
48	2	0,63%
49	1	0,31%
50	2	0,63%
51	1	0,31%
53	2	0,63%
54	1	0,31%
55	1	0,31%
56	1	0,31%
57	2	0,63%
58	1	0,31%
62	1	0,31%
64	1	0,31%
66	3	0,94%
68	1	0,31%
69	1	0,31%
70	1	0,31%
	<b>318</b>	<b>100,00%</b>

Per quel che riguarda l'età, i dati evidenziano una popolazione di riferimento molto giovane, con un'età media di 24,40 anni e più in particolare con il 21,07% di ventenni, il 13,84% di diciannovenni e addirittura il 13,21% di diciottenni. Al contrario, dopo i 34 anni le percentuali variano dallo 0,94% allo 0,31%.

Che la fascia d'età prevalente sia quella che va dai 19 ai 21 anni risulta ancora più evidente dal grafico successivo.

<sup>91</sup> Tabella di elaborazione propria con Excel.

Grafico 8.5 Fascia d'età (SIDI e Facoltà)<sup>92</sup>



La tabella corrispondente illustra come non vi siano studenti con meno di 16 anni, il 13,84% abbia 16-18 anni, il 43,40% 19-21, il 19,81% 22-24 e il 10,38% 25-29. Solo il 3,78% è composto da studenti che superano i 56 anni.

Tabella 8.5 Fascia d'età (SIDI e Facoltà)<sup>93</sup>

Fascia età	Numero studenti	Percentuale
-16	0	0,00%
16-18	44	13,84%
19-21	138	43,40%
22-24	63	19,81%
25-29	33	10,38%
30-45	18	5,66%
46-55	10	3,14%
56-65	6	1,89%
+65	6	1,89%
	<b>318</b>	<b>100,00%</b>

È sembrato interessante incrociare la motivazione allo studio con le fasce d'età. I risultati sono evidenziati nel grafico e nella tabella che riporto a continuazione.

<sup>92</sup> Grafico di elaborazione propria con Excel.

<sup>93</sup> Tabella di elaborazione propria con Excel.

Grafico 8.6 Motivazione allo studio incrociata con le fasce d'età<sup>94</sup>

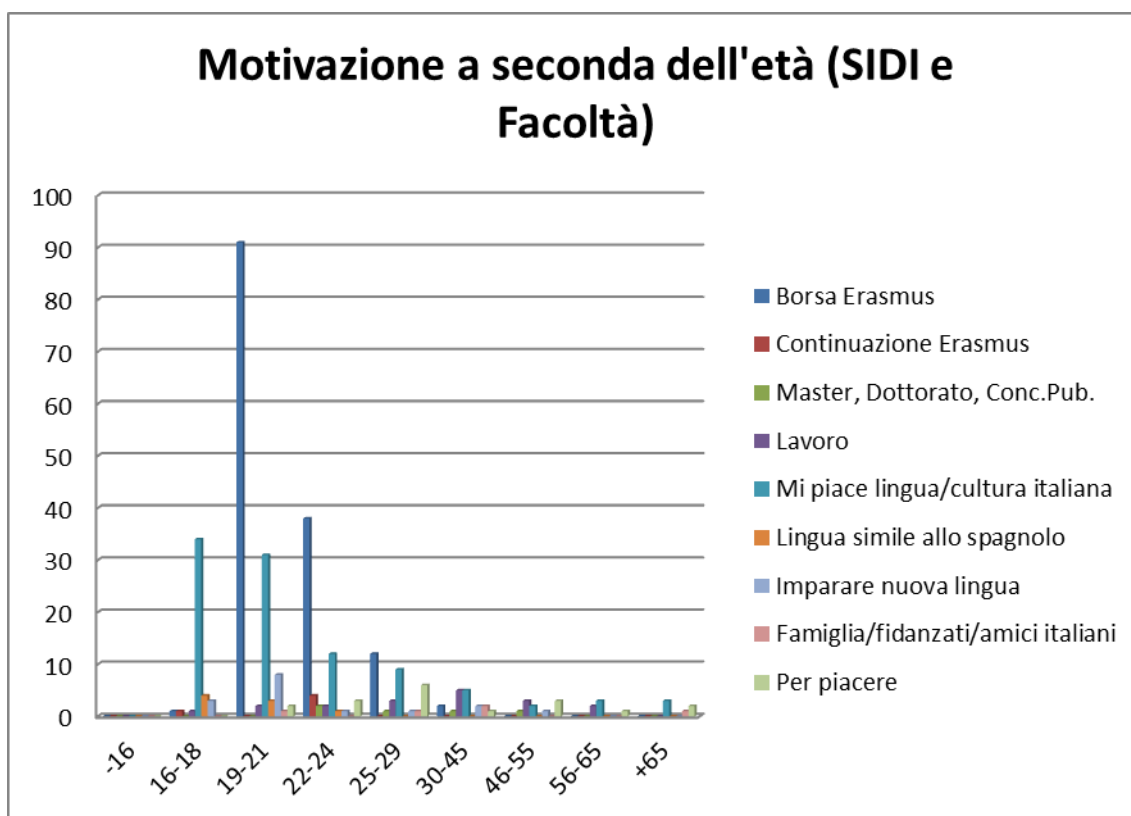


Tabella 8.6 Motivazione allo studio incrociata con le fasce d'età<sup>95</sup>

ETÀ\MOTIVAZIONE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
-16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16-18	1	1	0	1	34	4	3	0	0	44
19-21	91	0	0	2	31	3	8	1	2	138
22-24	38	4	2	2	12	1	1	0	3	63
25-29	12	0	1	3	9	0	1	1	6	33
30-45	2	0	1	5	5	0	2	2	1	18
46-55	0	0	1	3	2	0	1	0	3	10
56-65	0	0	0	2	3	0	0	0	1	6
+65	0	0	0	0	3	0	0	1	2	6
	144	5	5	18	99	8	16	5	18	318

<sup>94</sup> Grafico di elaborazione propria con Excel.

<sup>95</sup> Tabella di elaborazione propria con Excel.

Gli indicatori dei numeri sono:

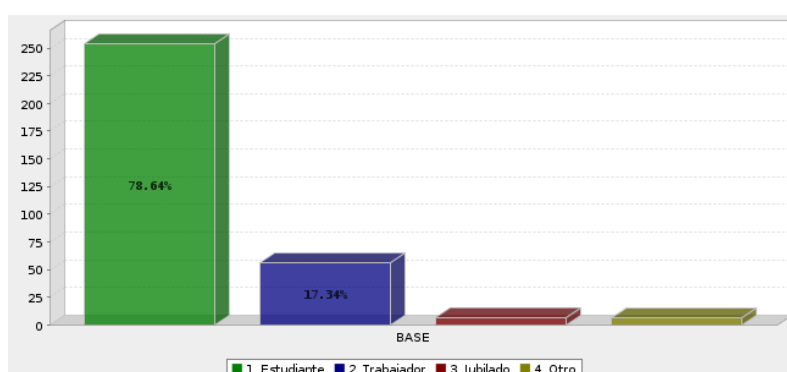
- **1** studenti che apprendono italiano perché usufruiranno di una borsa di studio Erasmus;
- **2** studenti Erasmus di ritorno che decidono di continuare lo studio dell'italiano;
- **3** studenti che hanno bisogno di certificare il loro livello di italiano per accedere ad un master, svolgere parte della loro ricerca di Dottorato in Italia o presentarsi ad un concorso pubblico;
- **4** per lavoro;
- **5** perché piace la lingua e la cultura italiana;
- **6** perché l'italiano è una lingua simile allo spagnolo;
- **7** perché desiderano imparare una nuova lingua;
- **8** perché hanno familiari, amici o fidanzati/e italiani;
- **9** per piacere.

Vengono riconfermate le due motivazioni principali:

- andare a studiare in un'università italiana con una borsa Erasmus per i giovani dai 19 ai 21 anni (138 unità) e per quelli di 22-24 anni (68 unità);
- studiare l'italiano perché attratti dalla lingua e dalla cultura: 77 unità, il 24,21%, praticamente un quarto degli intervistati.

Il grafico Q4. "Indica il tuo profilo" evidenzia il profilo dei partecipanti riferito alla loro occupazione principale: il 78,64% è composto da studenti, un importante 17,34% da studenti-lavoratori, a conferma del trend evidente nelle classi degli ultimi anni, probabilmente come conseguenza dell'ultima crisi economica, il 2,17% da studenti pensionati. Solo l'1,86% (6 unità) non rientra nei tre gruppi precedenti.

**Grafico 8.7 Q4. Indica il tuo profilo (SIDI e Facoltà)**





**Tabella 8.7 Q4. Indica il tuo profilo (SIDI e Facoltà)**

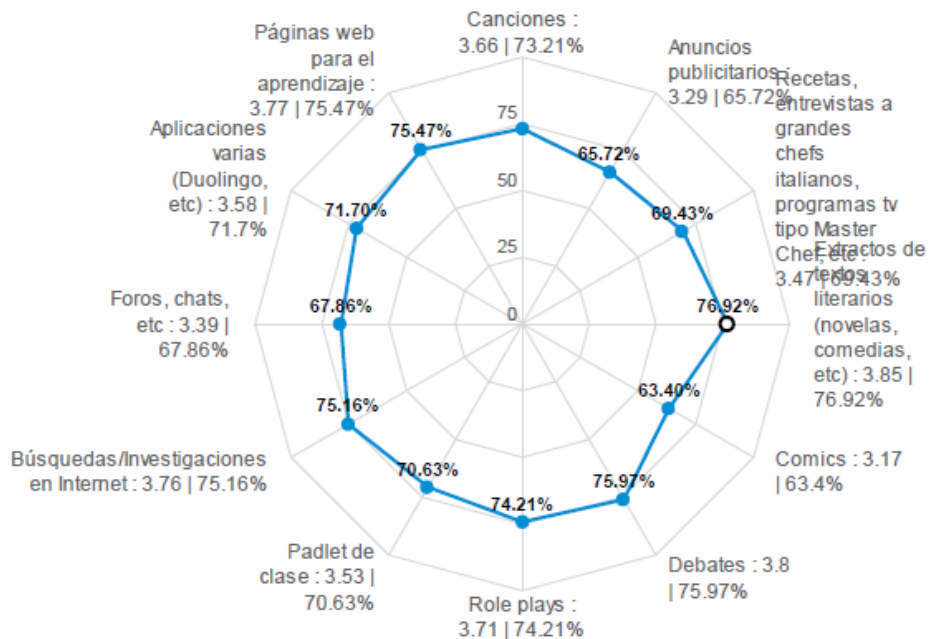
	Risposta	Nº unità	Percentuale
1.	Studente	254	78,64%
2.	Lavoratore	56	17,34%
3.	Pensionato	7	2,17%
4.	Altro	6	1,86%
	Totale	323	100,00%

### 8.5.1 Grafici sull'utilità di attività e strumenti didattici complementari al manuale (SIDI e Facoltà)

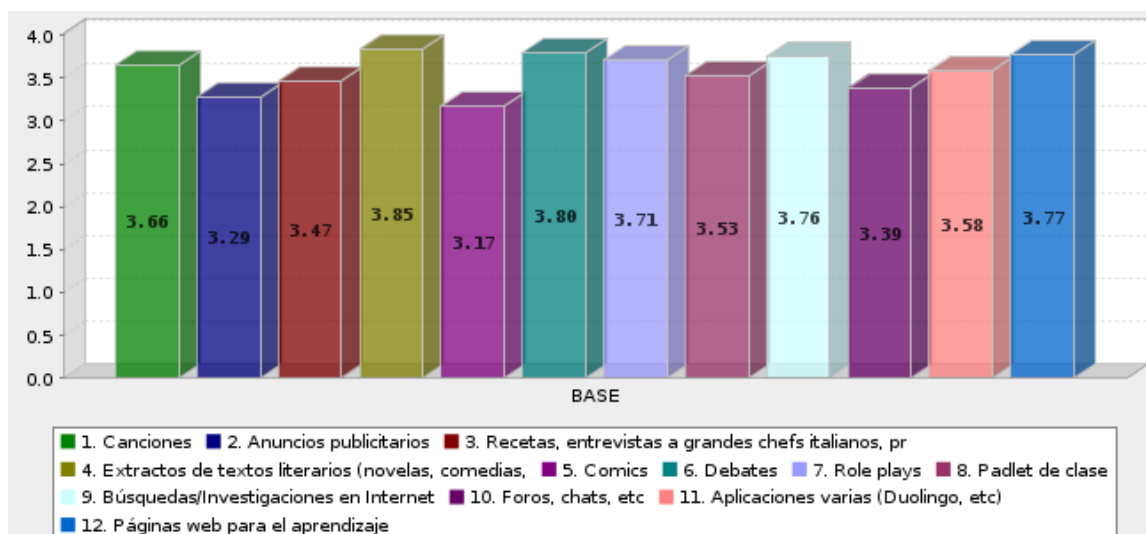
Molto interessanti per il presente lavoro i due grafici - un diagramma a ragno e un istogramma - che rappresentano i punteggi assegnati alle attività e agli strumenti didattici complementari al manuale e ai libri di supporto utilizzati in classe.

**Grafico 8.8a Q8**

Indica l'utilità di ogni attività e strumento didattico complementare al manuale, attribuendo un punteggio da 0 a 4, in cui 0 corrisponde a nessuna utilità, 1 minima, 2 di qualche utilità, 3 media e 4 massima. (SIDI e Facoltà)



**Grafico 8.8b Q8. Indica l'utilità di ogni attività e strumento didattico complementare al manuale**



**Tabella 8.8b Q8. Indica l'utilità di ogni attività e strumento didattico complementare al manuale**

	Domanda	Nº unità	Voto
1.	Canzoni	318	3,660
2.	Annunci pubblicitari	318	3,286
3.	Ricette, interviste a grandi chef italiani, programmi tv tipo Master Chef, etc	318	3,472
4.	Estratti da testi letterari (romanzi, commedie, etc)	318	3,846
5.	Fumetti	318	3,170
6.	Dibattiti	318	3,799
7.	Roleplay	318	3,711
8.	Padlet di classe	318	3,531
9.	Ricerche e documentazioni in Internet	318	3,758
10.	Forum, chat, etc	318	3,393
11.	Applicazioni varie (Duolingo, etc)	318	3,585
12.	Siti web per l'apprendimento	318	3,774
	Media		<b>3,582</b>

Il voto medio ottenuto dalle attività e dagli strumenti didattici proposti è alto, quasi il 3,6 su un massimo possibile di 5 e testimonia l'apprezzamento da parte degli studenti.

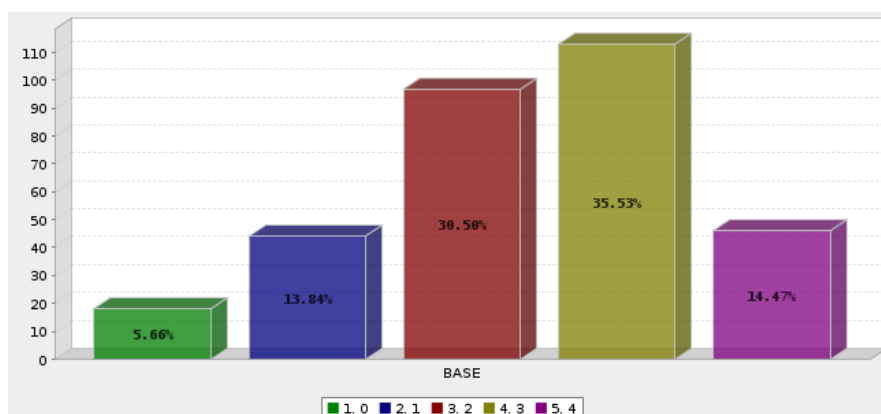
Le valutazioni più alte sono assegnate, nell'ordine, agli estratti dai testi letterari (3,85), ai dibattiti (3,80), ai siti web per l'apprendimento delle lingue (3,77), alle ricerche su internet (3,76), ai roleplay (3,71), e alle canzoni (3,66).

Significativamente alto è anche il punteggio raggiunto da applicazioni come Duolingo (3,59), padlet di classe (3,53), ricette e interviste a grandi chef italiani o programmi come Master Chef (3,47) e annunci pubblicitari didattizzati (3,29).

Ne risulta un profilo di studente sempre più portato ad un apprendimento multimediale, supportato dalla tecnologia e parzialmente autonomo, che privilegia l'*intake* di una serie di stimoli e *input* variati e complementari, ma che non ha perso il piacere di leggere e che, pur scegliendo spesso supporti diversi dal cartaceo, continua ad apprezzare la letteratura.

Nei tre grafici a continuazione, "Q8. Forum, Chat, ecc.", "Q8. Applicazioni varie (Duolingo, ecc.)" e "Q8. Siti web per l'autoapprendimento", emergono la preferenza per un apprendimento interattivo che coniughi le classiche attività in classe, come dibattiti e roleplay, con altre attività telematiche, forum e chat, valutate dal 50% degli intervistati come di massima utilità (14,47%) o di utilità media (35,53%) e la preferenza per applicazioni tipo Duolingo, con il 56,92% degli intervistati considera di massima utilità (20,44%) o di utilità media (36,48%). È però desiderato anche un apprendimento che preveda oltre alla dinamica presenziale in classe e all'interazione telematica, momenti di autoapprendimento su siti web specifici, che ben il 67,71 degli intervistati ritiene di utilità media (43,71), o massima (23,90).

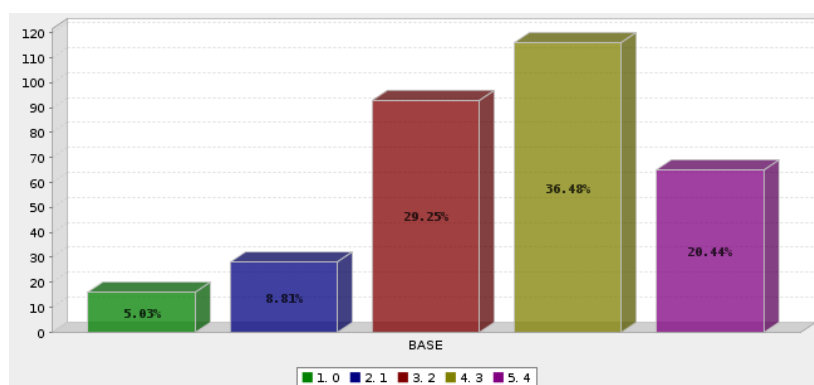
**Grafico 8.9 Q8. Forum, Chat, ecc. (SIDI e Facoltà)**



**Tabella 8.9 Q8. Forum, Chat, ecc. (SIDI e Facoltà)**

	Risposta	Nº unità	Percentuale
1.	0	18	5,66%
2.	1	44	13,84%
3.	2	97	30,50%
4.	3	113	35,53%
5.	4	46	14,47%
	Total	318	100,00%

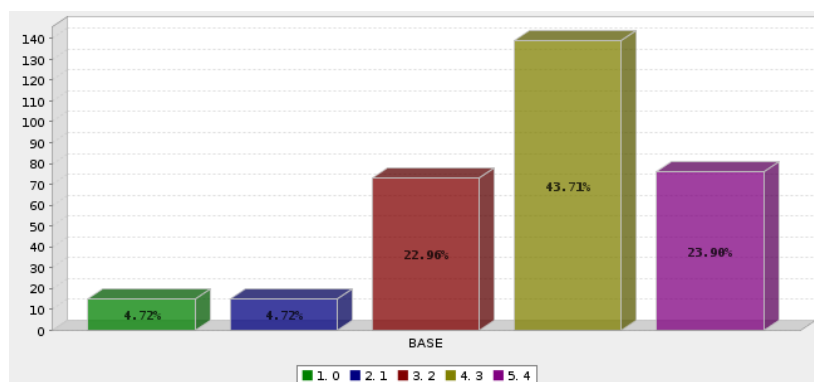
**Grafico 8.10 Q8. Applicazioni varie (Duolingo, ecc) (SIDI e Facoltà)**



**Tabella 8.10 Q8. Applicazioni varie (Duolingo, ecc) (SIDI e Facoltà)**

	Risposta	Nº unità	Percentuale
1.	0	16	5,03%
2.	1	28	8,81%
3.	2	93	29,25%
4.	3	116	36,48%
5.	4	65	20,44%
	Total	318	100,00%

**Grafico 8.11 Q8. Siti web per l'autoapprendimento (SIDI e Facoltà)**



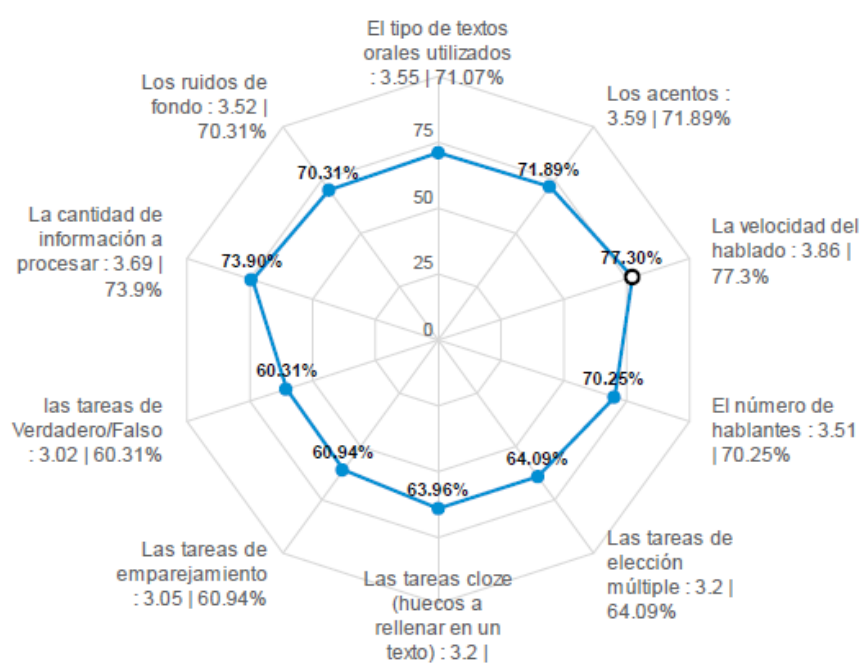
**Tabella 8.11 Q8. Siti web per l'autoapprendimento (SIDI e Facoltà)**

	Risposta	Nº unità	Percentuale
1.	0	15	4,72%
2.	1	15	4,72%
3.	2	73	22,96%
4.	3	139	43,71%
5.	4	76	23,90%
	Total	318	100,00%

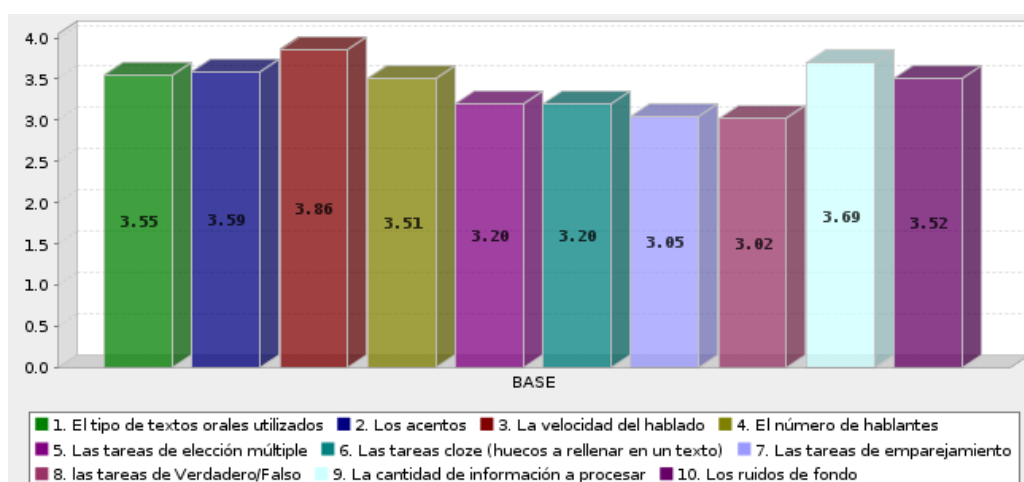
### 8.5.2 Grafici sugli aspetti che causano maggiori difficoltà in un esame di fine corso o di certificazione (SIDI e Facoltà)

Il questionario "Q10. Indica il grado di difficoltà che implica ogni aspetto di un esame di fine corso o di certificazione" analizza, abilità per abilità, quali siano gli aspetti più problematici per gli studenti di Facoltà e SIDI quando si presentano ad un esame di italiano come LS.

**Grafico 8.12a Q.10. Ascoltare (SIDI e Facoltà)**



**Grafico 8.12b Q.10. Ascoltare (SIDI e Facoltà)**

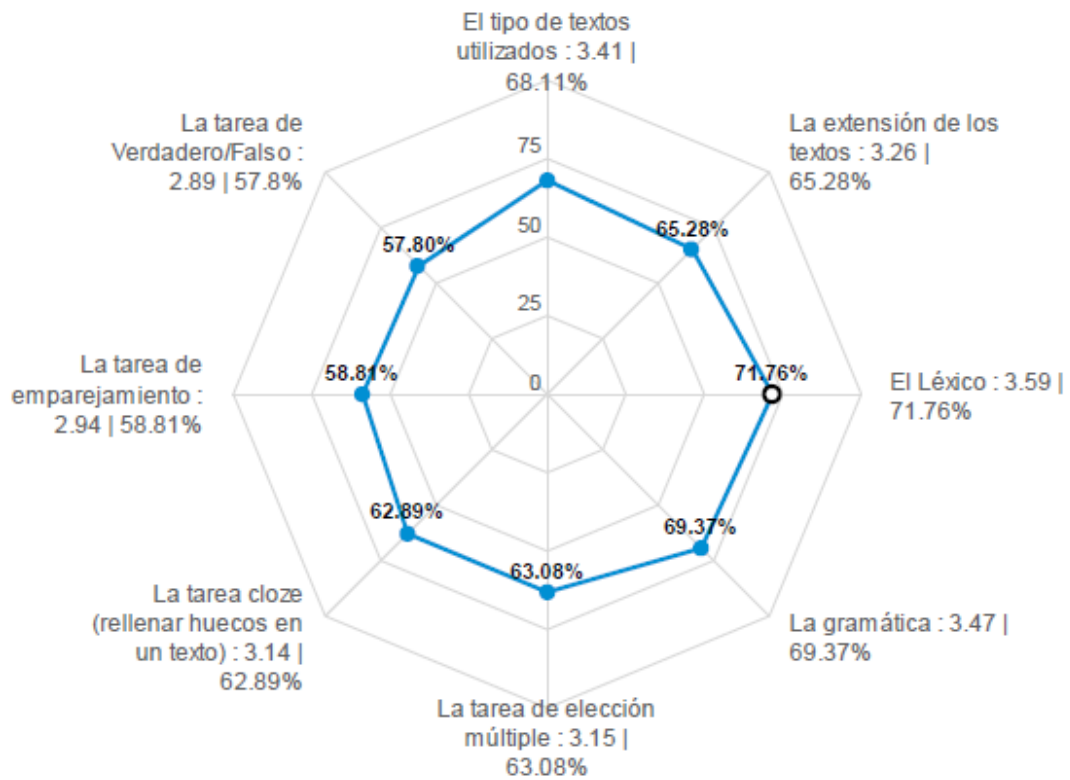


**Tabella 8.12b Q.10. Ascoltare (SIDI e Facoltà)**

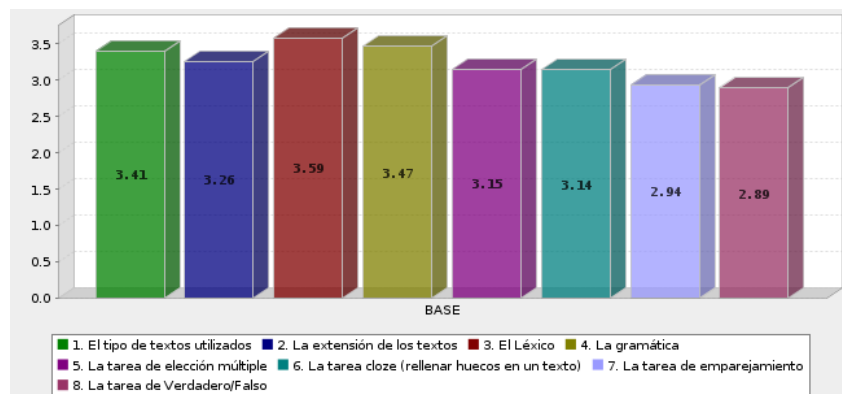
	Domanda	Nº unità	Voto
1.	Il tipo di testi utilizzati	318	3,553
2.	Gli accenti	318	3,594
3.	La velocità del parlato	318	3,865
4.	Il numero di parlanti	318	3,513
5.	Le attività di scelta multipla	318	3,204
6.	Le attività cloze (spazi vuoti da riempire in un testo)	318	3,198
7.	Le attività di abbinamento	318	3,047
8.	Le attività Vero/Falso	318	3,016
9.	La quantità di informazione da processare	318	3,695
10.	I rumori di fondo	318	3,516
	Media		<b>3,420</b>

Per l'abilità Ascoltare i sei aspetti di maggiori difficoltà risultano, in ordine di importanza: la velocità dell'eloquio (3,87 su 5,00), la quantità di informazione da processare (3,70), l'accento dei parlanti (3,59), il tipo di testo orale prodotto (3,55), i rumori di fondo (3,52) ed il numero di parlanti (3,51). La tipologia di domande utilizzate per verificare la comprensione è percepita invece come meno problematica: scelta multipla 3,20; cloze 3,20; abbinamento 3,05 e V/F 3,02.

**Grafico 8.13a Q 10. Leggere (SIDI e Facoltà)**



**Grafico 8.13b Q10. Leggere (SIDI e Facoltà)**

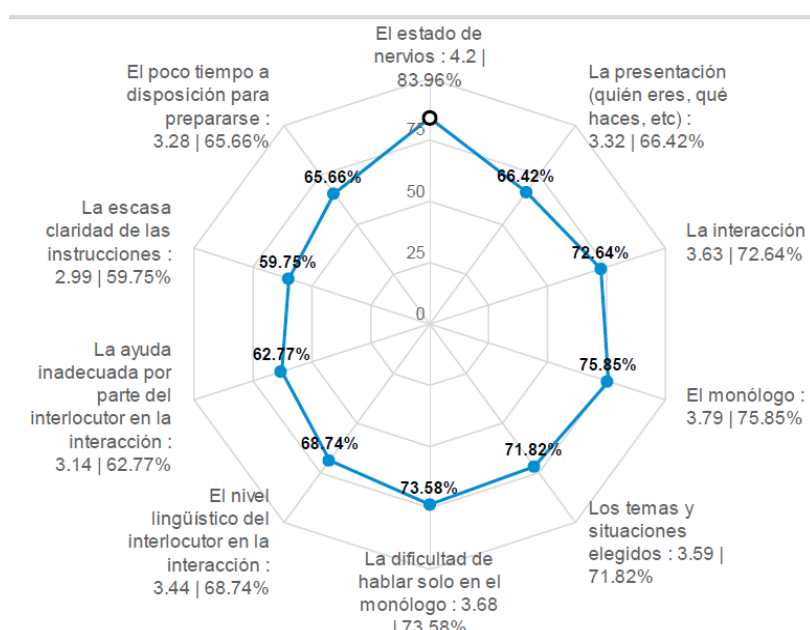


**Tabella 8.13b Q10. Leggere (SIDI e Facoltà)**

	Domanda	Nº unità	Voto
1.	Il tipo di testi utilizzati	318	3,406
2.	La lunghezza dei testi	318	3,264
3.	Il lessico	318	3,588
4.	La grammatica	318	3,469
5.	Le attività di scelta multipla	318	3,154
6.	Le attività cloze (spazi vuoti da riempire in un testo)	318	3,145
7.	Le attività di abbinamento	318	2,940
8.	Le attività Vero/Falso	318	2,890
Media			<b>3,232</b>

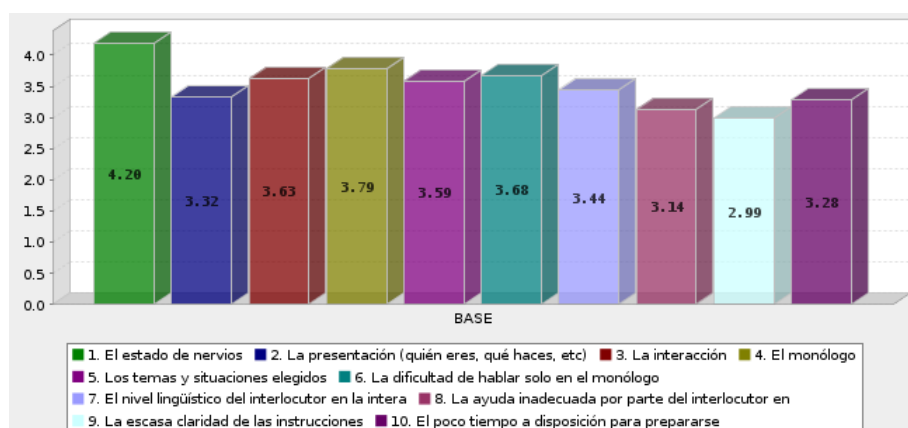
Per l'abilità Leggere i quattro aspetti di maggiore criticità segnalati sono il lessico (3,59), la grammatica (3,47), la tipologia e la lunghezza dei testi (3,41 e 3,27). Non viene vista come difficoltà principale il tipo di item proposto nell'attività di comprensione: soprattutto V/F (2,89) e abbinamento (2,94) vengono percepiti come aspetti di difficoltà relativa; cloze (3,15) e scelta multipla (3,15) appena un poco più difficili.

**Grafico 8.14a Q 9. Parlare (SIDI e Facoltà)**





**Grafico 8.14b Q 9. Parlare (SIDI e Facoltà)**



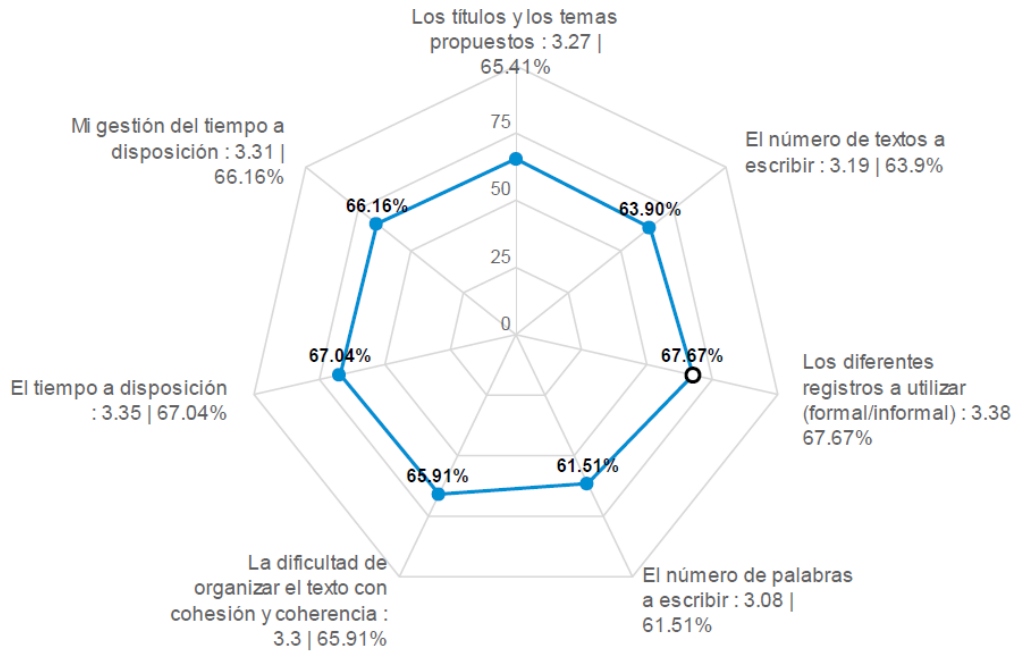
**Tabella 8.14b Q 9. Parlare (SIDI e Facoltà)**

	Domanda	N° unità	Voto
1.	Nervosismo	318	4,198
2.	La presentazione (chi sei, cosa fai, etc)	318	3,321
3.	L'interazione	318	3,632
4.	Il monologo	318	3,792
5.	Gli argomenti e le situazioni scelte	318	3,591
6.	La difficoltà di parlare da solo nel monologo	318	3,679
7.	Il livello linguistico dell'interlocutore nell'interazione	318	3,437
8.	L'aiuto non adeguato da parte dell'interlocutore nell'interazione	318	3,138
9.	La poca chiarezza delle istruzioni	318	2,987
10.	Il poco tempo a disposizione per prepararsi	318	3,283
Media			<b>3,506</b>

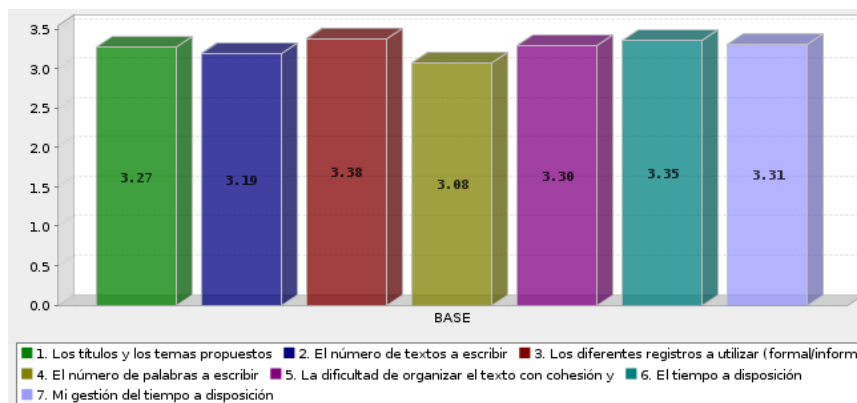
Gli aspetti che sembrano preoccupare maggiormente gli studenti nella prova Parlare sono il nervosismo (4,20), il monologo (3,79 monologo in generale, 3,68 difficoltà di parlare da solo durante il monologo), l'interazione (3,63), gli argomenti e le situazioni proposte (3,59). Le consegne, le istruzioni che ricevono prima di iniziare la

produzione orale, è invece un aspetto meno problematico (2,99 appena al di sotto di 3 su 5).

**Grafico 8.15a Q.10. Scrivere (SIDI e Facoltà)**



**Grafico 8.15b Q10. Scrivere (SIDI e Facoltà)**



**Tabella 8.15b Q10. Scrivere (SIDI e Facoltà)**

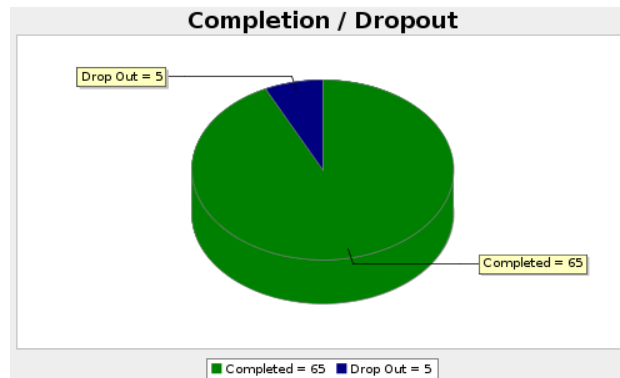
	Domanda	N° unità	Voto
1.	I titoli e gli argomenti proposti	318	3,270
2.	Il numero di testi da scrivere	318	3,195
3.	I diversi registri da utilizzare (formale/informale)	318	3,384
4.	Il numero di parole da scrivere	318	3,075
5.	La difficoltà di organizzare il testo con coesione e coerenza	318	3,296
6.	Il tempo a disposizione	318	3,352
7.	La mia gestione del tempo a disposizione	318	3,308
Media			<b>3,269</b>

Nell'abilità Scrivere risultano maggiormente problematici la difficoltà di usare il registro adeguato (3,38), il tempo messo a disposizione (3,35) e la gestione che lo stesso studente fa del tempo (3,31), punteggio che dimostra una certa capacità di autocritica.

Solo al quarto posto (3,30) troviamo la difficoltà di organizzare i testi con coerenza e coesione e al quinto i titoli e gli argomenti proposti (3,27). Possiamo interpretare questi risultati come punteggi spia della convinzione degli studenti che gli aspetti che vengono valutati durante la correzione siano soprattutto la grammatica, l'ortografia e il lessico. Risulta quindi sottovalutata l'importanza di coesione, coerenza e svolgimento di tutti i punti proposti nella traccia.

## 8.6 I risultati dei questionari somministrati a studenti delle EOI di Murcia, Cartagena e Lorca

**Grafico 8.16 Quadro generale dell'indagine (EOI)**

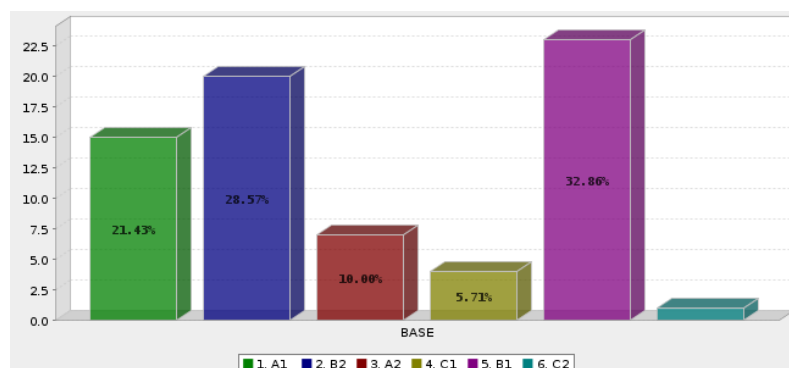


Visti	Iniziati	Completati	Percentuale completati	Iniziati ma non completati
73	70	65	92,86%	5

Il numero dei questionari completati dagli studenti di italiano come LS delle EOI di Murcia, Cartagena e Lorca, è inferiore a quelli di SIDI e Facoltà (318), ma è comunque un numero significativo (65).

Nel grafico "Q1. Qual è il tuo livello di italiano?" è rappresentato il livello di competenza linguistica degli intervistati.

**Grafico 8.17 Q1. Qual è il tuo livello di italiano? (EOI)**



**Tabella 8.17 Q1. Qual è il tuo livello di italiano? (EOI)**

	Risposta	N° unità	Percentuale
1.	A1	15	21,43%
2.	B2	20	28,57%
3.	A2	7	10,00%
4.	C1	4	5,71%
5.	B1	23	32,86%
6.	C2	1	1,43%
	Total	70	100,00%

Il 21,43% è composto da studenti di livello A1, il 10% di livello A2, il 32,86% di livello B1, il 28,57% di livello B2, il 5,71% di livello C1 e l'1,43% del livello C2.

All'interno del gruppo degli intervistati è significativamente alta la percentuale degli apprendenti di livello B1 (23 su 70) e soprattutto B2 (ben 20 su 70), mentre è comparativamente piuttosto bassa quella degli studenti di livello A1 (21,43%). Nel confronto con le statistiche del SIDI e della Facoltà si nota la presenza, anche se in misura minima (4 unità per il C1 e una per il C2), degli studenti dei livelli più avanzati.

Il grafico "Q2. Perché studi l'italiano?" permette di osservare le principali motivazioni allo studio della lingua italiana degli studenti delle EOI.

**Grafico 8.18 Q2. Perché studi l'italiano? (EOI)<sup>96</sup>**



<sup>96</sup> Grafico di elaborazione propria, con Excel.

**Tabella 8.18 Q2. Perché studi l'italiano? (EOI)<sup>97</sup>**

Motivazione per studiare italiano	X	Numero studenti	Percentuale
Borsa Erasmus	1	2	3,08%
Continuazione Erasmus	2	1	1,54%
Master, Dottorato, concorso pubblico	3	0	0,00%
Lavoro	4	5	7,69%
Mi piace la lingua/cultura italiana	5	32	49,23%
Simile allo spagnolo	6	1	1,54%
Imparare una nuova lingua	7	5	7,69%
Famiglia, fidanzati, amici italiani	8	2	3,08%
Per piacere	9	17	26,15%
		<b>65</b>	<b>100,00%</b>

A differenza degli studenti di SIDI e Facoltà (45,3%), solo due studenti (3,08%) studiano italiano per andare in Italia con una borsa di studio Erasmus; il 7,7% studia per lavoro (non molto lontano dal 5,7 di SIDI e Facoltà), ben il 49,2% perché piacciono la lingua e la cultura italiana (SIDI e Facoltà 31,1%), e il 26,2% per puro piacere.

Tra i due gruppi intervistati le differenze ruotano dunque attorno alle motivazioni: piacciono la lingua e la cultura italiana al 75,4% degli studenti EOI (36,8 agli studenti SIDI e Facoltà); studiano per una motivazione strumentale il 52,6% degli studenti del SIDI e Facoltà (45,28% per la borsa Erasmus + 1,57% per iscriversi a un master, per Dottorato o per concorso pubblico, + 5,7% per lavoro), mentre si fermano al 7,7% gli studenti delle EOI.

Meno significative le differenze tra i due gruppi sullo studiare l'italiano perché hanno familiari, fidanzati o amici italiani (1,6% SIDI e Facoltà e 3,08% studenti delle EOI), o perché è una lingua affine allo spagnolo (2,52% studenti di SIDI e Facoltà, l'1,54% studenti delle EOI)

<sup>97</sup> Tabella di elaborazione propria, con Excel.

Grafico 8.19 Q3. Quanti anni hai? (EOI)<sup>98</sup>

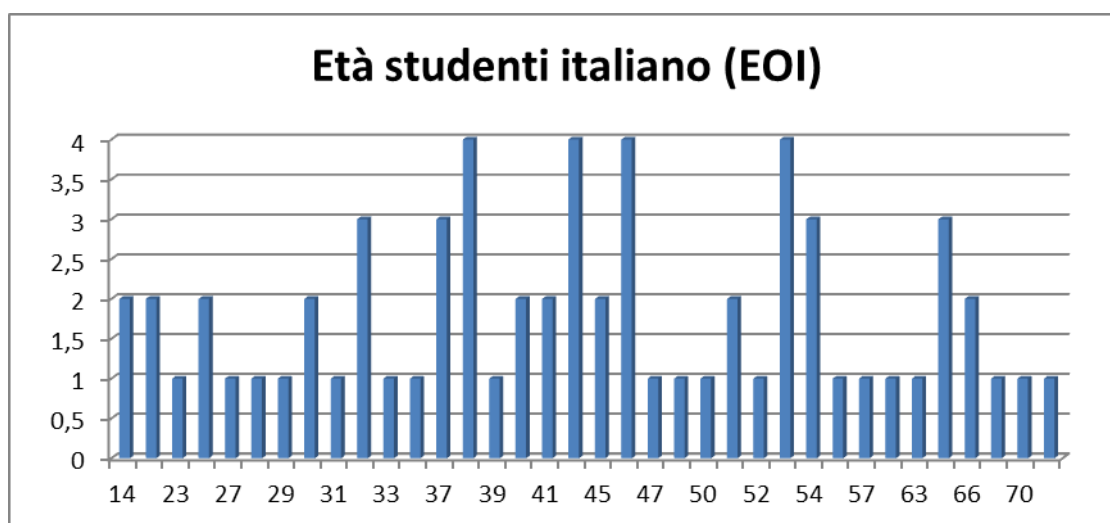


Tabella 8.19 Q3. Quanti anni hai? (EOI)<sup>99</sup>

Età	Nº studenti	Percentuale
14	2	3,08%
21	2	3,08%
23	1	1,54%
26	2	3,08%
27	1	1,54%
28	1	1,54%
29	1	1,54%
30	2	3,08%
31	1	1,54%
32	3	4,62%
33	1	1,54%
34	1	1,54%
37	3	4,62%
38	4	6,15%
39	1	1,54%
40	2	3,08%
41	2	3,08%
43	4	6,15%
45	2	3,08%

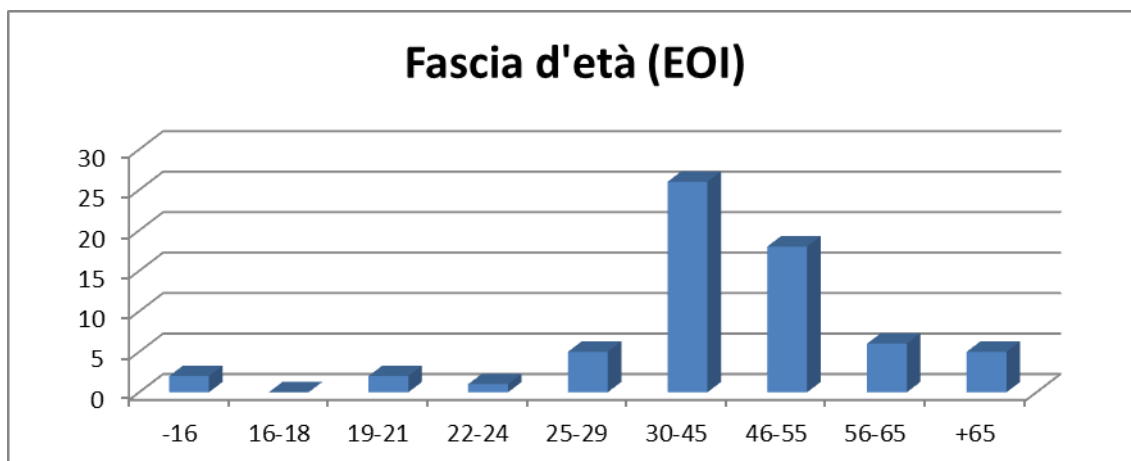
Età	Nº studenti	Percentuale
46	4	6,15%
47	1	1,54%
48	1	1,54%
50	1	1,54%
51	2	3,08%
52	1	1,54%
53	4	6,15%
54	3	4,62%
55	1	1,54%
57	1	1,54%
59	1	1,54%
63	1	1,54%
65	3	4,62%
66	2	3,08%
67	1	1,54%
70	1	1,54%
73	1	1,54%
	<b>65</b>	<b>100,00%</b>

<sup>98</sup> Grafico di elaborazione propria, con Excel.

<sup>99</sup> Tabella di elaborazione propria, con Excel.

L'età media della popolazione di riferimento della EOI è di 43,65 anni, quasi il doppio di quella di SIDI e Facoltà, aspetto evidenziato anche dai grafici che rappresentano le fasce d'età.

**Grafico 8.20 Fascia d'età (EOI)<sup>100</sup>**



**Tabella 8.20 Fascia d'età (EOI)<sup>101</sup>**

Fascia età	N° studenti	Percentuale
-16	2	3,08%
16-18	0	0,00%
19-21	2	3,08%
22-24	1	1,54%
25-29	5	7,69%
30-45	26	40,00%
46-55	18	27,69%
56-65	6	9,23%
+65	5	7,69%
	<b>65</b>	<b>100,00%</b>

Le due fasce più numerose comprendono studenti dai 30 ai 45 anni (40,0%) e studenti dai 46 ai 55 anni (27,7%) mentre si attesta quasi al 17% quella dai 56 anni agli over 65.

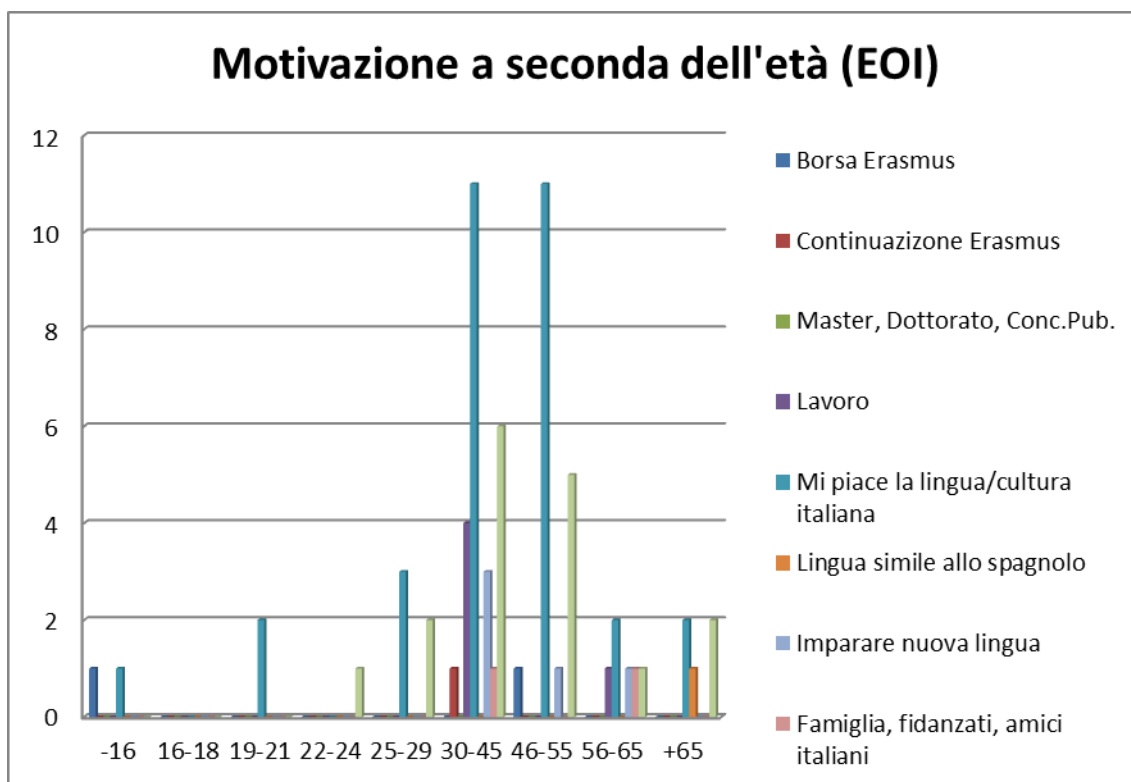
<sup>100</sup> Grafico di elaborazione propria, con Excel.

<sup>101</sup> Tabella di elaborazione propria, con Excel.



Anche nel caso degli studenti della EOI è sembrato interessante incrociare la motivazione con le fasce d'età. Ne è risultato il seguente grafico:

**Grafico 8.21 Motivazione allo studio incrociata con le fasce d'età<sup>102</sup>**



**Tabella 8.21 Motivazione allo studio incrociata con le fasce d'età<sup>103</sup>**

ETÀ\MOTIVAZIONE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
-16	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
16-18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19-21	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
22-24	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
25-29	0	0	0	0	3	0	0	0	2	5
30-45	0	1	0	4	11	0	3	1	6	26
46-55	1	0	0	0	11	0	1	0	5	18
56-65	0	0	0	1	2	0	1	1	1	6
+65	0	0	0	0	2	1	0	0	2	5
	2	1	0	5	32	1	5	2	17	65

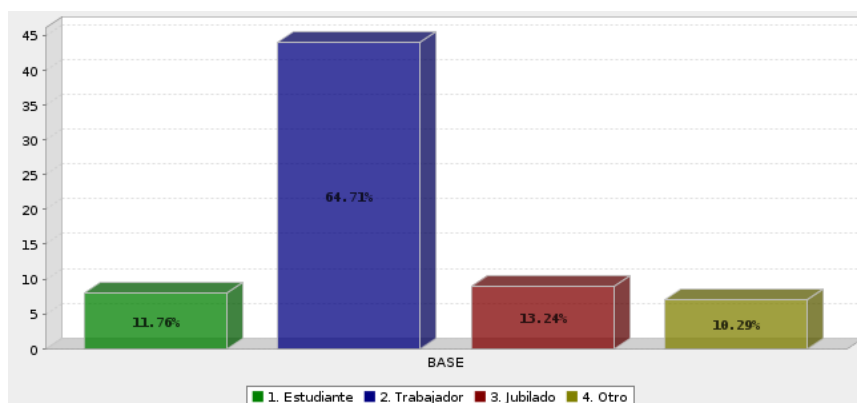
<sup>102</sup> Grafico di elaborazione propria, con Excel.

<sup>103</sup> Tabella di elaborazione propria, con Excel.

È evidente: non sono motivi pratici, non è la necessità che spinge le fasce dei 30 - 45 anni e 46 - 55 anni a studiare l'italiano, ma l'attrazione che esercitano sugli apprendenti la musicalità della lingua e la ricchezza della cultura italiana.

Per analizzare la caratteristica sociodemografica dell'occupazione principale degli studenti delle EOI, vediamo il grafico "Q4. Indica il tuo profilo."

**Grafico 8.22 Q4. Indica il tuo profilo (EOI)**



**Tabella 8.22 Q4. Indica il tuo profilo (EOI)**

	Risposta	N° unità	Percentuale
1.	Studiante	8	11,76%
2.	Lavoratore	44	64,71%
3.	Pensionato	9	13,24%
4.	Altro	7	10,29%
	Totale	68	100,00%

Anche in questo caso sono marcate le differenze tra i due gruppi. Solo l'11,76% è costituito da studenti (78,64% nel campione SIDI e Facoltà), il 64,71% sono lavoratori (17,34% in SIDI e Facoltà), i pensionati sono il 13,24% (contro il 2,17%) e il 10,29% rientra nel gruppo "altro" (rispetto all'1,86%).

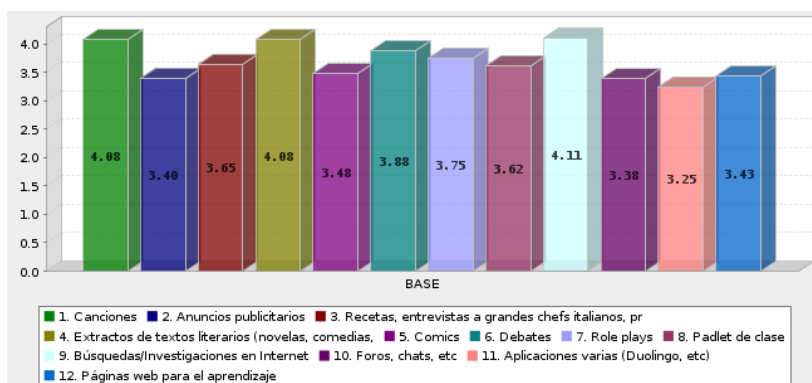
Sarà interessante verificare se i giudizi sui materiali, sugli strumenti didattici complementari e gli aspetti che causano maggiori difficoltà risentono e quanto, di queste differenze.

### 8.6.1 Grafici (EOI) su attività e strumenti didattici complementari al manuale

Nel grafico “Q8. Indica l'utilità di ogni attività e strumento didattico complementare al manuale”, si vedono le differenti valutazioni che gli studenti delle EOI hanno dato alle varie attività e strumenti didattici loro sottoposti nel questionario.

**Grafico 8.23 Q8 (EOI)**

Indica l'utilità di ogni attività e strumento didattico complementare al manuale, attribuendo un punteggio da 0 a 4, in cui 0 corrisponde a nessuna utilità, 1 minima, 2 di qualche utilità, 3 media e 4 massima.



**Tabella 8.23a Q8 Indica l'utilità di ogni attività e strumento didattico complementare al manuale**

	Domanda	Nº unità	Voto
1.	Canzoni	65	4,077
2.	Annunci pubblicitari	65	3,400
3.	Ricette, interviste a grandi chef italiani, programmi tv tipo Master Chef, ecc.	65	3,646
4.	Estratti da testi letterari (romanzi, commedie, ecc.)	65	4,077
5.	Fumetti	65	3,477
6.	Dibattiti	65	3,877
7.	Roleplay	65	3,754
8.	Padlet di classe	65	3,615
9.	Ricerche/documentazione in Internet	65	4,108
10.	Forum, chat, ecc.	65	3,385
11.	Applicazioni varie (Duolingo, ecc.)	65	3,246
12.	Siti web per l'apprendimento	65	3,431
	Media		<b>3,674</b>

Il voto medio che hanno ottenuto le attività e gli strumenti didattici proposti è alto: 3,67 su 5. Nell'ordine i più apprezzati sono le ricerche su internet con 4,11, le canzoni con un significativo 4,08, gli estratti letterari, che a loro volta hanno ottenuto 4,08, i dibattiti 3,88, i roleplay 3,75, le ricette o interviste a grandi chef italiani o programmi come Master Chef con 3,65 (contro 3,47), i padlet di classe con 3,62. Un po' più basso il voto dei siti web per l'apprendimento delle lingue con 3,43 e delle applicazioni come Duolingo con 3,25. Gli annunci pubblicitari ottengono 3,40, forum e chat hanno 3,39. Segue una tabella di comparazione tra campione EOI e campione SIDI e Facoltà che riporta valori con tre decimali per evidenziare anche le differenze minime.

**Tabella 8.23b Risultati EOI/SIDI e Facoltà sull'utilità di ogni attività e strumento didattico<sup>104</sup>**

	Ricerche Internet	Canzoni	Estratti letterari	Dibattiti	Roleplay	Ricette o interviste	Padlet di classe	Annunci pubblicitari
EOI	4,108	4,077	4,077	3,877	3,754	3,646	3,615	3,400
SIDI e Facoltà	3,758	3,660	3,846	3,799	3,711	3,472	3,531	3,286

I dati evidenziano che entrambi i gruppi danno un valore positivo all'uso di strumenti e attività didattiche complementari al manuale assegnando un voto medio piuttosto alto: 3,67 gli studenti delle EOI, 3,58 su 5 quelli di Facoltà e SIDI. In che cosa sono simili e in che cosa si differenziano: positivo per i due campioni l'uso di dibattiti e roleplay a cui assegnano un valore abbastanza simile; apprezzate da entrambi i gruppi le ricette o le interviste a grandi chef italiani o ai programmi come Master Chef (3,65 contro 3,47), i padlet di classe (3,62 contro 3,53) e gli annunci pubblicitari (3,44 contro 3,29); meno apprezzati nelle EOI i siti web per l'apprendimento delle lingue (3,43 contro 3,77) e le applicazioni come Duolingo (3,25 contro 3,59) e preferenza per le ricerche su internet, le canzoni e gli estratti letterari (4,108 – 4,007 – 4,077).

Le differenze sono probabilmente attribuibili alla diversa sociodemografia poiché quello delle EOI è un campione composto da individui con un'età media più alta e prevalentemente lavoratori, mentre gli studenti di SIDI e Facoltà sono più giovani e solo una piccola percentuale di loro lavora (anche se in aumento negli ultimi anni).

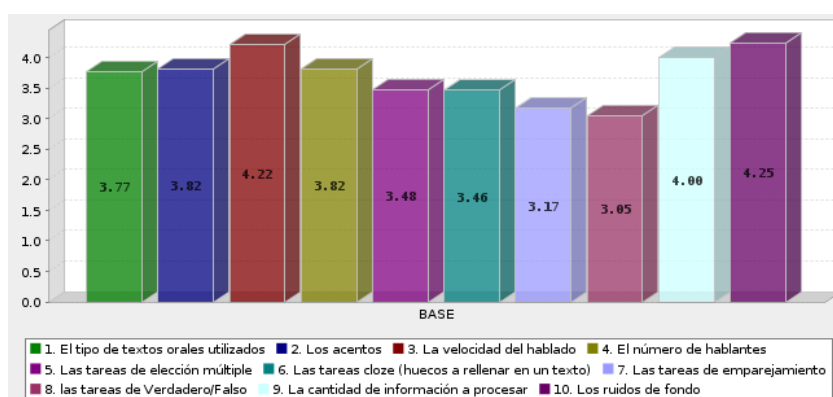
<sup>104</sup> Tabelle di elaborazione propria, con Word.

## 8.6.2 Grafici (EOI) sugli aspetti che causano maggiori difficoltà nelle abilità valutate in un esame di fine corso o di certificazione

Analizziamo ora, abilità per abilità, quali sono, secondo gli studenti delle EOI, le principali difficoltà che devono affrontare quando si presentano ad un esame di italiano come LS.

**Grafico 8.24 Q10. Ascoltare (EOI)**

Indica il grado di difficoltà che implica ogni aspetto di un esame di fine corso o di certificazione attribuendo un punteggio da 0 a 4, in cui 0 corrisponde a nessuna difficoltà, 1 minima, 2 di qualche utilità, 3 media e 4 massima.



**Tabella 8.24a Q10. Ascoltare (EOI)**

	Domanda	Nº unità	Voto
1.	Il tipo di testi orali utilizzati	65	3,769
2.	Gli accenti	65	3,815
3.	La velocità del parlato	65	4,215
4.	Il numero di parlanti	65	3,815
5.	Le attività a scelta multipla	65	3,477
6.	Le attività cloze (riempire spazi vuoti in un testo)	65	3,462
7.	Le attività di abbinamento	65	3,169
8.	Le attività Vero/Falso	65	3,046
9.	La quantità di informazione da processare	65	4,000
10.	I rumori di sottofondo	65	4,246
	Media		<b>3,702</b>

Gli studenti delle EOI evidenziano, in ordine di importanza, quali cause di maggiore difficoltà nella prova Ascoltare i rumori di sottofondo (4,25), la velocità d’eloquio (4,22), la quantità di informazione da processare (4,00), gli accenti (3,82), il numero di parlanti (3,82), il tipo di testo orale utilizzato (3,77).

Molto interessante è notare che, mentre in classe la scelta multipla è la tipologia di domanda a cui gli apprendenti rispondono meglio, gli intervistati l’hanno segnalata tra quelle che causano maggiore difficoltà (3,477) seguita dal cloze (3,462), dall’abbinamento (3,169) e del V/F (3,046).

La tabella che segue confronta le risposte dei due campioni.

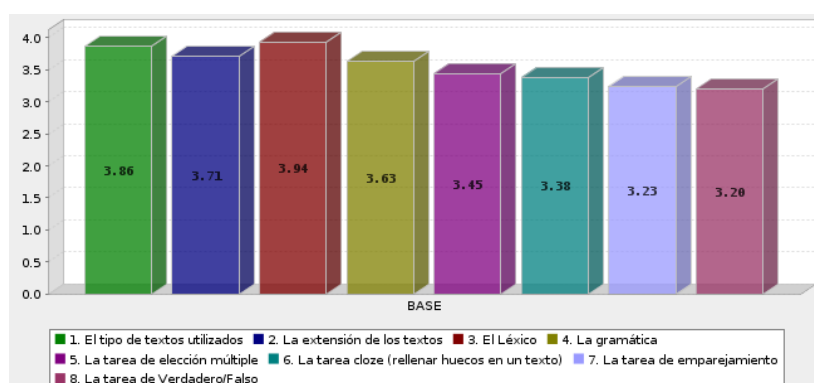
**Tabella 8.24b Risultati EOI/SIDI e Facoltà sul grado di difficoltà che implica ogni aspetto della prova Ascoltare di un esame**<sup>105</sup>

	Rumori di sottofondo	Velocità d’eloquio	Quantità d’info da processare	Accenti	Numero di parlanti	Tipo di testo orale utilizzato	Scelta multipla	V/F
EOI	4,246	4,215	4,00	3,815	3,815	3,769	3,477	3,046
SIDI e Facoltà	3,516	3,86	3,69	3,59	3,513	3,55	3,20	3,01

I due gruppi intervistati sono concordi nel segnalare le 6 maggiori difficoltà nella prova Ascoltare e attribuiscono un ordine di punteggio in buona parte coincidente. Piuttosto importante invece la differenza di punteggio attribuito ai rumori di sottofondo e alla velocità d’eloquio. La segnalazione da parte degli studenti delle EOI potrebbe essere conseguenza di un dato oggettivo o semplicemente una percezione negativa rispetto a quello che gli studenti gradirebbero venisse loro proposto. Resta un aspetto da verificare.

<sup>105</sup> Tabella di elaborazione propria, con Word.

**Grafico 8.25 Q.10. Leggere (EOI)**



**Tabella 8.25a Q.10. Leggere (EOI)**

	Domanda	Nº unità	Voto
1.	Il tipo di testi utilizzati	65	3,862
2.	La lunghezza dei testi	65	3,708
3.	Il lessico	65	3,938
4.	La grammatica	65	3,631
5.	Le attività a scelta multipla	65	3,446
6.	Le attività cloze (riempire spazi vuoti in un testo)	65	3,385
7.	Le attività di abbinamento	65	3,231
8.	Le attività Vero/Falso	65	3,200
	Media		<b>3,550</b>

**Tabella 8.25b Risultati EOI/SIDI e Facoltà sul grado di difficoltà che implica ogni aspetto della prova Leggere<sup>106</sup>**

	Lessico	Tipologia testi	Lunghezza testi	Grammatica
EOI	3,938	3,862	3,708	3,631
SIDI e Facoltà	3,58	3,40	3,26	3,46

Nella prova Leggere i quattro aspetti di maggiore criticità segnalati dagli studenti delle EOI sono, nell'ordine, il lessico (3,93 contro il 3,58 degli studenti di SIDI e Facoltà), la tipologia (3,86 contro 3,40), la lunghezza dei testi (3,71 contro 3,26) e la grammatica (3,63 contro il 3,46). È lo stesso ordine riportato dagli studenti di SIDI e Facoltà con l'eccezione della grammatica che questi ultimi collocano al secondo posto.

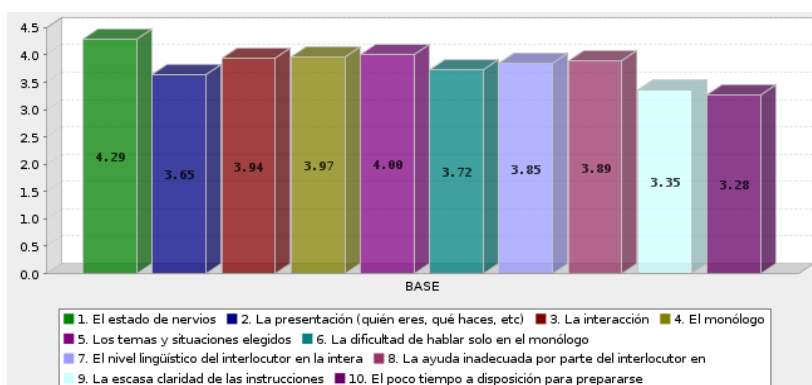
<sup>106</sup> Tabella di elaborazione propria, con Word.

Sembrerebbe che gli studenti del SIDI abbiano bisogno di lavorare maggiormente sugli aspetti grammaticali.

Entrambi i gruppi indicano quale prima difficoltà il lessico. Questo è in linea con la tendenza degli ultimi anni di dare maggiore enfasi a lessico, collocazioni e chunk lessicali.

Per la percezione dell'ordine di difficoltà delle tipologie di item proposti nelle attività di comprensione, si conferma quanto segnalato nell'abilità Ascoltare: scelta multipla > cloze > abbinamento > V/F.

**Grafico 8.26 Q9. Parlare (EOI)**



**Tabella 8.26a Q9. Parlare (EOI)**

	Domanda	Nº unità	Voto
1.	Il nervosismo	65	4,292
2.	La presentazione (chi sei, cosa fai, ecc.)	65	3,646
3.	L'interazione	65	3,938
4.	Il monologo	65	3,969
5.	Gli argomenti e le situazioni scelti	65	4,000
6.	La difficoltà di parlare da solo nel monologo	65	3,723
7.	Il livello linguistico dell'interlocutore nell'interazione	65	3,846
8.	L'aiuto inadeguato da parte dell'interlocutore nell'interazione	65	3,892
9.	La poca chiarezza delle istruzioni	65	3,354
10.	Il poco tempo a disposizione per prepararsi	65	3,277
<b>Media</b>			<b>3,794</b>



Per la prova Parlare gli aspetti maggiormente critici risultano: il nervosismo (con 4,29), gli argomenti e le situazioni proposti (4,00), il monologo (3,97), l'interazione (3,94), l'aiuto inadeguato dell'interlocutore durante l'interazione (3,89) e il livello linguistico dell'interlocutore durante l'interazione (3,85).

**Tabella 8.26b Risultati EOI/SIDI e Facoltà sul grado di difficoltà che implica ogni aspetto della prova Parlare<sup>107</sup>**

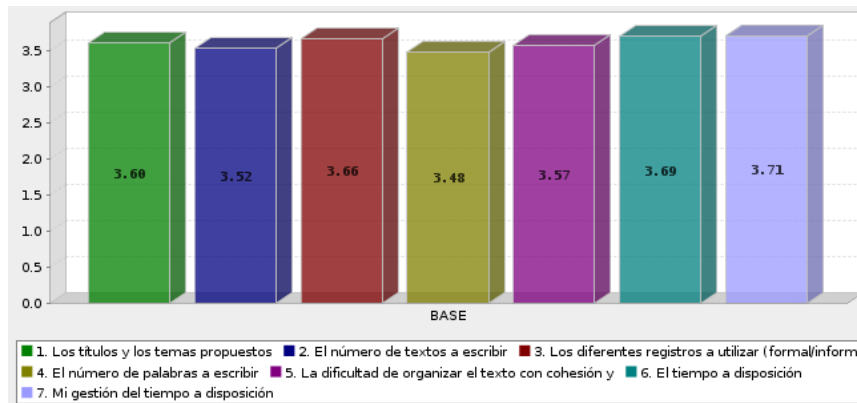
	Nervosismo	Argomenti e situazioni proposti	Monologo	Interazione	Aiuto inadeguato interlocutore	Livello linguistico interlocutore
EOI	4,292	4,00	3,969	3,938	3,892	3,846
SIDI e Facoltà	4,19	3,59	3,792	3,63	3,138	3,437

Come evidenzia la tabella entrambi i gruppi sottolineano quale prima difficoltà il nervosismo e ritengono il monologo più difficile dell'interazione. Questo non meraviglia perché non è facile parlare da soli per 3/5 minuti di un argomento, che può anche non ispirare, in una lingua diversa dalla L1.

Rispetto al gruppo SIDI e Facoltà gli studenti delle EOI danno maggior peso all'aiuto inadeguato dell'interlocutore durante l'interazione e al suo livello linguistico. Probabilmente la causa è dovuta alla scelta del soggetto che interloquisce: nella maggior parte degli esami orali che si tengono al SIDI l'interlocutore è un professore, intervistatore esperto, abituato ad aiutare lo studente ad esprimere il meglio della sua abilità orale, alle EOI le interazioni si svolgono tra studenti. Esiste un'ampia letteratura specifica che spiega vantaggi e svantaggi di entrambe le opzioni.

<sup>107</sup> Tabella di elaborazione propria, con Word.

**Grafico 8.27 Q10. Scrivere (EOI)**



**Tabella 8.27a Q10. Scrivere (EOI)**

	Domanda	N° unità	Voto
1.	I titoli e gli argomenti proposti	65	3,600
2.	Il numero di testi da scrivere	65	3,523
3.	I diversi registri da utilizzare (formale/informale)	65	3,662
4.	Il numero di parole da scrivere	65	3,477
5.	La difficoltà di organizzare il testo con coesione e coerenza	65	3,569
6.	Il tempo a disposizione	65	3,692
7.	La mia gestione del tempo a disposizione	65	3,708
	Media		<b>3,604</b>

È interessante notare la maggiore capacità di autocritica degli studenti delle EOI nella prova Scrivere rispetto agli studenti SIDI e Facoltà: lo evidenzia la tavola sotto riportata. I due gruppi hanno età diversa e probabilmente è la maggiore età degli studenti delle EOI che li fa essere più consapevoli ed oggettivi. Essi segnalano innanzitutto la difficoltà della gestione del tempo assegnato (3,71 contro il 3,30 degli studenti di SIDI e Facoltà), poi la quantità di tempo di cui dispongono a prescindere da come lo gestiscono (3,69 contro 3,35), la difficoltà di usare il registro adeguato (3,66

contro 3,38), i titoli e gli argomenti proposti (3,60 contro 3,27), la difficoltà di organizzare i testi con coerenza e coesione (3,57 contro 3,30) e il numero dei testi da scrivere (3,52 contro 3,20).

**Tabella 8.27b Risultati EOI/SIDI e Facoltà sul grado di difficoltà che implica ogni aspetto della prova Scrivere<sup>108</sup>**

	Gestione tempo a disposizione	Quantità tempo a disposizione	Uso registro adeguato	Titoli e argomenti proposti	Coerenza e coesione testi	Numero testi da scrivere
EOI	3,708	3,692	3,662	3,600	3,569	3,523
SIDI e Facoltà	3,30	3,35	3,38	3,27	3,296	3,195

Il fatto che entrambi i gruppi mettano ai primi 3 posti la gestione del tempo, la quantità di tempo a disposizione e l'uso del registro adeguato dovrebbe essere motivo di confronto e ricerca da parte dei professori dei corsi e dei creatori e gestori delle prove di produzione scritta negli esami di certificazione: potrebbe essere utile allenare gli studenti a produrre testi scritti in un tempo preciso e pilotare le tracce di un esame per verificare se il tempo assegnato per il loro svolgimento è sufficiente per uno studente "medio".

Dai dati riportati nella tavola sembrerebbe che gli studenti di SIDI e Facoltà abbiano qualche problema con l'uso dei diversi registri, soprattutto quello formale, per cui potrebbe essere conveniente allenarli ad un uso più frequentemente in classe.

Allego nell'Appendice E la presentazione completa delle statistiche e dei grafici di questo studio campionario. In formato digitale (DVD), oltre alla registrazione in formato MP3 delle interviste realizzate, sono contenuti statistiche, grafici e tabelle anche in PowerPoint e in formato PDF (Offline Dashboard) con informazione ancora più dettagliata e la possibilità di vedere le risposte alle domande aperte (ad esempio: per quale motivo studi italiano?) .

<sup>108</sup> Tabella di elaborazione propria, con Word.

## 8.7 Le interviste

Per complementare l'indagine quantitativa con rilevazioni qualitative, i questionari sono stati integrati con interviste a studenti ritenuti rappresentativi del loro collettivo e a testimoni privilegiati, professori di lingua straniera e responsabili degli esami di certificazione, conoscitori esperti dei fenomeni studiati e quindi capaci di interpretarli con acutezza.

Il confronto con studenti e testimoni privilegiati ha avuto lo scopo di approfondire e contestualizzare quanto emerso dal precedente studio della letteratura e dall'elaborazione dei dati ottenuti con i questionari.

La selezione degli esperti è stata effettuata applicando sia criteri di omogeneità che criteri di eterogeneità che hanno portato all'individuazione di figure professionali con una lunga esperienza e di riconosciuto prestigio (omogeneità), ma responsabili di enti ed istituzioni diversi (eterogeneità). Quattro esperti sono spagnoli che lavorano in Spagna e uno italiano che lavora in Italia.

In Spagna hanno collaborato:

- Pedro Luis Ladrón de Guevara, docente universitario di Lingua e Letteratura Italiana presso l'Università di Murcia e Presidente onorario della Dante Alighieri di Murcia;
- María Belén Hernandez Gonzalez, docente universitaria di Lingua e Letteratura Italiana presso l'Università di Murcia e Presidente della Dante Alighieri di Murcia;
- Flor Mena Martínez, docente universitaria di Filologia Inglese presso l'Università di Murcia, Coordinatrice degli esami Cambridge ed ex Direttrice del SIDI,
- Juana Rosario Sanmartín Vélez, Jefa de Estudios e Responsabile CertAcles del SIDI, membro della Commissione d'Accreditazione e del Comitato Esecutivo di Acles.

In Italia ha collaborato:

- Sonia Bailini, docente universitaria di Lingua e Traduzione Spagnola presso l'Università Cattolica di Milano e Brescia, autrice di articoli e libri sulla glottodidattica dell'italiano.

I loro dati e la traiettoria professionale vengono descritti all'inizio della registrazione delle interviste che allego in formato MP3.

Ugualmente importante è il contributo delle interviste realizzate con una selezione di studenti, un buon campione rappresentativo per fasce d'età e per tipo di studi e di occupazioni. Sono proprio gli studenti, infatti, che sperimentano in prima persona sia la glottodidattica implementata in classe dai professori, sia gli esami che devono sostenere alla fine di un corso o quando vogliono certificare il loro livello di competenza linguistica. Anche nel loro caso i dati personali vengono descritti all'inizio delle interviste allegate.

Gli studenti sono tutti apprendenti di italiano come LS residenti nella Regione autonoma di Murcia, ma studiano la lingua italiana in istituzioni diverse (Università di Murcia o EOI), hanno diversi livelli di competenza, età diverse e diverse caratteristiche occupazionali (lavoratore, ma anche studente; pensionato, ma anche studente; studente, ma anche lavoratore nei fine settimana, ecc.).

Per motivi pratici il numero di intervistati di persona è stato chiaramente inferiore a quelli raggiunti tramite questionario: 5 esperti e 10 studenti. Entrambi i gruppi hanno dato un apporto fondamentale per cercare di costruire una rappresentazione qualitativa dei fenomeni oggetto della ricerca.

La tecnica di raccolta delle opinioni è stata l'intervista semistrutturata, individuale, faccia a faccia e registrata. La conversazione, guidata dall'intervistatore, ha seguito una traccia fissa, con domande prestabilite, ma ha richiesto anche un modello di interrogazione flessibile.

Lo scopo è stato infatti quello di lasciare un certo spazio all'imprevisto, usando un'interazione che potesse variare sulla base delle risposte date dall'intervistato e che permettesse all'intervistatore, se lo considerava opportuno, di omettere una domanda e approfondire maggiormente alcuni aspetti rispetto ad altri. Se l'intervistato aveva

degli apporti particolarmente interessanti si è lasciato che il tempo superasse la durata prevista, di norma dai dieci ai venti/trenta minuti massimo.

Poiché l'obiettivo dell'intervista è quello di riuscire a cogliere aspetti quali la ricchezza e la profondità delle opinioni soggettive, accedere alla prospettiva del soggetto intervistato, alla sua interpretazione della realtà, sia per gli aspetti didattici sia per quelli della certificazione e permettergli di esprimersi con libertà e ricchezza di dettagli così da ottenere un feedback (il testo orale e il linguaggio corporale) che si presti ad un'analisi descrittiva, nelle mie interviste ho posto molta attenzione per tener fede a questi obiettivi.

Riporto la trascrizione standard delle quattro domande usate - con leggere variazioni a seconda che l'intervistato fosse un esperto o uno studente e anche tra un esperto e un altro - tre incentrate sugli aspetti didattici e la quarta sulla certificazione:

- Come Lei sa, la mia tesi si focalizza sull'apprendimento e sulla certificazione dell'italiano come lingua per stranieri. Ritengo fondamentale poter controllare i risultati raccolti tramite i questionari a studenti con le opinioni e l'esperienza di un'esperta nel campo come Lei. A suo giudizio, quali sono gli strumenti e i materiali didattici di supporto al manuale più motivanti per gli studenti e più efficaci per il loro apprendimento?
- Conosco la sua ampia produzione di articoli e bibliografica sull'apprendimento dello spagnolo e dell'italiano come LS, però le chiedo: è conveniente e pratico (visto l'investimento di tempo che implicherebbe) che un insegnante non esperto nella ricerca e sperimentazione ma che mette sempre al centro l'alunno, che ha sempre di mira quel gruppo-classe specifico dei suoi studenti, didattizzi i propri materiali?
- Tra i vari input didattici possibili, che valore dà al far scegliere un testo (orale o scritto) dagli stessi studenti e al chiedere loro di didattizzarlo?
- La mia tesi affronta anche l'aspetto della certificazione (PLIDA e CertAcles). Quali sono secondo Lei gli aspetti problematici e le difficoltà principali che uno studente incontra in un esame di certificazione o di fine corso?

Nel caso di studenti di livello basso o di esperti che non parlano italiano le stesse domande sono state rivolte in spagnolo.

Ho poi riascoltato tutte le interviste nella loro interezza come esige la tecnica di analisi e ho trascritto le parti che mi sarebbero state utili come citazioni.

L'aver scelto le interviste per complementare l'indagine quantitativa con rilevazioni qualitative ha comportato da parte mia la consapevolezza delle potenziali difficoltà intrinseche allo strumento. Tra le altre:

- l'intervistato, non avendo la protezione dell'anonimato garantita dal questionario, può tendere, anche in modo involontario, a dare la miglior immagine di sé rispondendo secondo la desiderabilità sociale, dicendo quello che ritiene socialmente adeguato;
- l'intervistato, per evitare di sbilanciarsi, può dare risposte eccessivamente neutre;
- l'effetto acquiescenza può portare chi risponde a dire ciò che crede che l'intervistatore vorrebbe sentire, cosa che accade più difficilmente o in misura minore con soggetti di comprovata competenza ed esperienza professionale;
- ci può essere arbitrarietà e poca professionalità da parte dell'intervistatore.

Potevo però avvalermi della peculiarità dell'intervista: quella di permettere all'intervistato maggiore libertà di espressione e spontaneità, elementi importanti per la rilevazione qualitativa. A me intervistatore sarebbe rimasto l'onere di cercare di dare un'interpretazione oggettiva delle risposte.

Se la dimensione denotativa di un termine tende ad essere abbastanza chiara e condivisa, lo stesso non può dirsi per le connotazioni che sono più soggettive e sottoposte a variazioni legate ai contesti in cui le parole vengono utilizzate. Sarebbe stato dunque interessante fare uno studio del differenziale semantico degli intervistati e del significato implicito dei termini che hanno utilizzato, ma l'economia di questo lavoro non lo avrebbe permesso e ho così scelto di interpretare, per quanto possibile, in modo neutro ed imparziale le loro affermazioni e di trascrivere quelle che ho ritenuto più importanti, più significative, alcune utili per articolare le conclusioni di questo capitolo. È infatti la modalità narrativa quella usata principalmente nella restituzione dei dati delle interviste, modalità più adatta a rappresentare la ricchezza dei pensieri e l'articolazione delle affermazioni degli intervistati.

Mi sono premurato, sia nella somministrazione dei questionari che prima delle interviste, di garantire alle persone coinvolte l'esclusivo scopo scientifico dell'indagine e l'intenzione di restituire alla collettività i risultati tramite pubblicazioni o altre modalità che possano essere di beneficio generale.

Ugualmente all'inizio dell'intervista, ho cercato di creare un clima rilassato e favorevole al dialogo, mettere a proprio agio l'intervistato, esplicitare di che tipo di intervista si tratta, quali fini ha e quali sono i criteri che mi attendevo nelle risposte. Ho anche cercato di far pervenire le domande prima dell'intervista, in modo che l'intervistato avesse il tempo di leggerle e potesse decidere, con cognizione di causa, se accettare l'intervista o meno.

Mi sono sforzato di utilizzare un linguaggio il più neutro possibile, né elogiativo né dispregiativo. E nemmeno ambiguo o troppo complesso, o con domande che ne contenessero al loro interno altre.

Ho ritenuto doveroso, alla fine, gratificare l'intervistato per la collaborazione che ha prestato con un ringraziamento, che a mio parere può anche essere breve, ma deve essere professionale, cortese e sincero.

Per facilitare la lettura dei dati raccolti e selezionati, premetto alle tabelle riportate a continuazione la legenda: "E" sta per esperto, "S" per studente e "C" per citazione. Ad ogni esperto e studente è stato assegnato un numero in base alla cronologia delle interviste realizzate. E1 corrisponde dunque all'esperto intervistato per primo, E2 al secondo intervistato ecc. Lo stesso vale per le citazioni (C1, C2 ecc.) e per gli studenti.



**Tabella 8.28a Citazioni degli esperti su strumenti ed attività didattici complementari al manuale<sup>109</sup>**

<p><b>E1</b></p>	<p><b>C1</b> “I materiali che vengono presentati agli studenti dovrebbero essere il più possibile materiali autentici, quindi, soprattutto con la possibilità che abbiamo adesso di scaricare da internet, o comunque di avere materiali multimediali” [...]</p> <p><b>C2</b> “Non c’è un materiale didattico peggiore o migliore in sé. Nessun manuale è l’optimum ... va sempre complementato, con altro materiale [...] a seconda del gruppo con cui lavora il docente cerca, adatta, utilizza, mette a punto. È un lavoro che va sempre calibrato sul gruppo-classe che si ha davanti.”</p> <p><b>C3</b> “La capacità di didattizzare materiale dovrebbe essere una delle competenze base del docente. Perché oggi giorno si va sempre di più verso una personalizzazione della didattica.”</p> <p><b>C4</b> “Forse far scegliere un testo dagli stessi studenti. Ma i testi che scelgono in genere sono poco adeguati ad un lavoro di didattizzazione perché gli studenti sono più orientati a scegliere testi che gli interessano dal punto di vista contenutistico, tematico ma poco adatti alla didattizzazione. Dare almeno delle indicazioni sulla tipologia testuale da scegliere. Ad esempio: scegli un frammento di canzone piuttosto che un frammento di testo letterario...”</p>
<p><b>E2</b></p>	<p><b>C1</b> “In primo luogo dobbiamo sapere di fronte a quale studente ci troviamo nell’aula. Lo dico perché molto spesso si parla genericamente.”</p> <p><b>C2</b> “Siamo in una cultura visiva e non lo dobbiamo dimenticare. [...] Dobbiamo scegliere quei brani che devono essere divertenti, che devono attrarre [...] Mi può servire lo spot pubblicitario che gioca con le parole [...]”</p> <p><b>C3</b> “La letteratura, ma quale letteratura? Ci sono dei dialoghi per esempio di Dario Fo che ti possono perfettamente mettere in situazione [...] Classico non è sinonimo di mattone, è sinonimo di attuale. Cercare nel passato i brani adatti.”</p> <p><b>C4</b> “Ci sono canzoni [...] perché usa un argomento, usa una struttura sintattica, si parla di De Gregori, di Lucio Dalla, servono perfettamente.”</p> <p><b>C5</b> “Io ho messo la Divina Commedia con Benigni per far vedere come è capace di riempire Santa Croce a Firenze per ascoltare Dante.”</p> <p><b>C6</b> “Anche un brano di un film [...] allora hai imparato fatti culturali [...] ma anche abitudini, ma anche la conversazione [...] ma non mettere un film di due ore, ma la scelta, il pezzo che ti fa vedere [...] Adesso ci sono [...] questo di mettere un tizio del Nord che viene spostato al Sud e quello del Sud al Nord”</p> <p><b>C7</b> “Attenzione, il mondo pubblicitario gioca moltissimo con il doppio senso delle parole.”</p>
<p><b>E3</b></p>	<p><b>C1</b> “Quasi sempre suscita dibattito e interesse tra gli studenti sono documenti brevi della stampa [...] devono essere prima selezionati in modo di fare una progressione sia di vocabolario che di contenuti.”</p> <p><b>C2</b> “I video che molte volte si trovano in YouTube, che sono anche notizie, più che documentari, perché con i documentari fanno più fatica a seguire il vocabolario, a stare concentrati per lungo tempo. Quindi la tendenza sempre, almeno nelle mie lezioni, di selezionare sempre testi o video più brevi e più mirati.”</p> <p><b>C3</b> “Invece con le canzoni, che qualche anno fa erano forse uno dei punti forti delle lezioni, mi sono resa conto che è molto difficile trovare uno stile di musica che piace a tutti, le canzoni tradizionali sono anche per molti studenti poco, poco attrattive e quindi le passerei in secondo piano.”</p> <p><b>C4</b> “Anche così lo stesso per i giochi perché qualche anno fa, con i giochi si riusciva a coinvolgere tanti studenti. Questo con i primi livelli, con un A1, A2 ancora si può proporre, ma con livelli dal B1 in su credo che siano meno efficaci [...] perché lo studente lo vede un po’ come una cosa artificiale.”</p> <p><b>C5</b> “Racconti brevi [...] anche diversi da quelli che selezionavo qualche anno fa [...] prima si usavano per esempio molto testi di Calvino, testi diciamo degli anni ‘70, ‘80. Questi testi sono</p>

<sup>109</sup> Tabella di elaborazione propria, con Word.

	<p>per gli studenti oggi giorno meno affascinati che magari testi più antichi, curiosamente. Cioè oggi per esempio posso proporre testi più... i testi di Capuana, di Pirandello, con più interesse, con più percezione da parte degli studenti, forse perché si ripropongono alcune delle preoccupazioni di fine secolo in questo inizio di secolo e quindi anche la tematica degli anni '70, '80 si vede un po' datata e meno vicina alle loro esigenze di oggi. Quindi letteratura classica forse più della letteratura contemporanea."</p>
<b>E4</b>	<p><b>C1</b> "Desde mi punto de vista la clave no está tanto en el material sino en el uso que el docente haga de ello. Si simplemente cogemos un anuncio o una canción y simplemente se lo damos para escuchar [...] el docente tiene que encontrar un equilibrio entre textos e input que en un principio pueden ser muy motivadores como son las canciones, los juegos, los anuncios publicitarios que ha mencionado también y luego la explotación didáctica que se haga de ellos. Porque si la explotación didáctica no es la adecuada [...] no va a repercutir en formación y aprendizaje."</p> <p><b>C2</b> "Un docente con experiencia en la docencia [...] si el docente tiene todos estos conocimientos y además pone al aprendiz, al estudiante como centro de su clase, es decir que está atento a su necesidades, entonces perfectamente sí, y no solamente perfectamente sí, sino que debe hacerlo. Debe adaptar las actividades a las necesidades de sus alumnos y debe siempre intentar incluso modificar o ampliar las actividades que ya vienen predefinidas y preorganizadas, predidactizadas."</p> <p><b>C3</b> "Proponerle a los alumnos que ellos elijan un texto, puede ser muy motivador para ellos. Puede ser tremendamente motivador porque ellos obviamente escogerán un texto que le resulte atractivo, interesante y eso hará que ellos se involucren más y que participen mucho más en esa clase que estén mucho más concienciados de la lengua que sale allí. Otro problema será el ver si lo que elija un estudiante, le puede interesar a todos, porque a veces los intereses desgraciadamente no son tan homogéneos.</p> <p>Y con respecto a la segunda parte, el que ellos mismo lo <i>didacticen</i>, pues la contestación ya la ha proporcionado antes: si el alumno tiene cierta experiencia en la docencia, si ha recibido algún tipo de formación acerca de la metodología y del diseño de actividades, pues sí es interesante. Si no es así, yo le puedo decir que una vez también, con un nivel avanzado lo intenté, y el resultado no fue positivo porque [...] le falta la formación".</p>
<b>E5</b>	<p><b>C1</b> "Depende del tipo de alumno al que se dirige el curso. [...] Dependerá de factores como la edad, del estilo de aprendizaje, de las horas que tenga el curso, de los materiales que ya tengan en el manual y también de los objetivos del curso "</p> <p><b>C2</b> "Si el alumno no tiene el convencimiento de lo que está haciendo le va a servir para algo, no le sirve. [...] hay que buscar siempre el tipo de material complementario que más le guste a los alumnos."</p> <p><b>C3</b> "Tú eres el que mejor conoce a tu grupo, entonces tu eres el que mejor va a poder preparar materiales según lo intereses de tu grupo, en cada momento. Que los libros están muy bien pero, hay veces que yo como alumna de idioma, me aburro muchísimo porque hay un texto que no me interesa en lo más mínimo. Y a veces no es solo mi caso, es que a toda la clase nos da igual este asunto."</p> <p><b>C4</b> "Lo de elegir un texto no lo veo mal [...] Es decir, si los alumnos tienen acceso a documentos en la lengua meta, vale, entonces sí puedes pedirle que [...] si hay algo un texto que les interese, una película [...] pero, osea, que piensen puede ser interesante para ellos, que les resulte atractiva, porque esa es una motivación para el aprendizaje."</p> <p>[...] "En cuanto a <i>didactizarlos</i>, a los alumnos de lengua no! [...] Si son profesores, si es una practica, si tienen formación en elaboración de materiales por qué no?. Se hace si son alumnos con formación específica."</p>

**Tabella 8.28b Citazioni degli studenti su strumenti ed attività didattici complementari al manuale<sup>110</sup>**

S1	<p><b>C1</b> “Secondo me dipende dal livello, perché forse ai livelli più bassi servono tantissimo le canzoni, è una forma divertente di imparare, ma forse in quelli più alti sono un po’ semplici e servono forse per imparare un po’ di vocabolario di lessico, ma niente di più.”</p> <p><b>C2</b> “Secondo me quelli che vanno meglio sono i dibattiti perché si parla di tantissimi temi e allora impari ad utilizzare diversi tempi verbali, diverso lessico. [...] Interazione, secondo me va meglio (l’interazione) va meglio di gruppo, ma dipende perché alla fine c’è qualcuno che parla di più e un altro che preferisce non parlare e allora si deve cercare anche che queste persone parlino.”</p> <p><b>C3</b> “Io ad esempio all’inizio utilizzavo tantissimo alcune web o siti di internet, Duolingo oppure un’altra che mi è servito per imparare un po’ più veloce.”</p>
S2	<p><b>C1</b> “Secondo me i film perché ho visto [...] gli attori principali, oppure quando si fa il doppiaggio, parlano in un modo più comprensibile, non lento ma sí chiaro [...] siccome non sei così nervoso [...] quindi sei più rilassato [...] Perché negli ascolti se sono accenti provinciali [...] e poi se è in un corso più alto la velocità è maggiore”</p> <p><b>C2</b> “Forse i film o scene su YouTube, che abbiamo visto qui, credo che sia positivo”</p> <p><b>C3</b> “(I video) perché non hai solo il riferimento dell’audio ma anche hai l’immagine, quindi puoi capire se non per il suono almeno per il contesto sai come trarre il significato [...] i gesti...”</p>
S3	<p><b>C1</b> “In un livello più basso per me è stato, sono state molto utili le canzoni, però a questo livello forse è più utile il video [...] Per esempio quello che abbiamo visto delle caratteristiche delle persone del Nord, le persone del Sud [...] brevi video, non tanto il film, i film, perché sono troppo, di durata breve, perché il film è troppo lungo [...] perché toglierebbe troppo tempo e devi essere sempre attento.”</p>
S4	<p><b>C1</b> “Penso che questo che abbiamo fatto prima, una piccola rappresentazione può essere positivo [...] perché a me succede che quando sono in un ruolo, mi concentro di più per utilizzare diverse strategie, diversi come dire, modi di dire, per me è più facile.”</p> <p><b>C2</b> “Anche ci sono i dibattiti che è un modo molto interessante di imparare a fare conversazione, ad argomentare, a dare pro e contro”.</p> <p><b>C3</b> “Un estratto letterario per livelli più alti. Se è ad esempio una favola o un racconto sì, può servire ai livelli più bassi.”</p>
S5	<p><b>C1</b> “I film o i piccoli cortometraggi che hanno a che vedere con gli argomenti del corso, credo che anche è utile, perché è gradevole, è didattico, è pratico.”</p> <p><b>C2</b> “Anche videoclip delle canzoni, servono tantissimo.”</p> <p><b>C3</b> “La trascrizione [dei dialoghi] con parti vuote da riempire”.</p> <p><b>C4</b> “Il PowerPoint [...] è stato molto utile. Il mettersi a fare lo sforzo di preparare un video, di preparare delle immagini con un argomento concreto, perché ti devi sforzare a trovare le parole più adatte con la lingua, le immagini, che tutto abbia un senso [...] e dopo mettersi tutti d’accordo perché è importante il lavoro d’equipe.”</p> <p><b>C5</b> “Anche i riassunti di libri [...] leggere un libro [...] e dopo ognuno dobbiamo fare una parte [...] uno doveva analizzare il linguaggio, un altro doveva analizzare i paesaggi, un altro i personaggi, un altro la città.”</p>
S6	<p><b>C1</b> “Gli ascolti del manuale, tutto questo, per me non sono niente motivanti [...] non è un dialogo interessante [...] in qualsiasi manuale, penso che una canzone è più divertente o uno spot pubblicitario, non so, cose che possano interessare a persone della nostra età. [...] Penso anche che è un po’ più difficile. [...] Una canzone <i>ti scopre</i> un cantante che non ne sapevi niente di lui o di lei, o non lo so, uno spot ti dice un po’ della cultura italiana così impari allo stesso tempo che, <i>impari</i> l’ascolto ma anche un po’ di cultura, non lo so, di società italiana.”</p> <p><b>C2</b> “Un pezzettino di, non so come si dice, di newspaper, di un articolo di giornale, sì può</p>

<sup>110</sup> Tabella di elaborazione propria, con Word.

	essere più interessante, sì, materiali didattici ma reali.”
S7	<p><b>C1</b> “Per me le cose che servono di più per gli studenti sono le cose più visuali, eh come il video o, non so, le cose che possiamo vederle con video e anche con sottotitoli, perché è una forma di <i>abituare</i> l’ascolto con lo scritto. Perché alle volte è facile parlare un po’ ma poi, stai scrivendo e non sai come farlo.”</p> <p><b>C2</b> “Può essere buono fare le classi con notizie perché è una forma di parlare di cose interessanti [...] e anche mi piace fare dibattiti [...] perché quando stiamo difendendo una posizione cerchiamo di parlare di più per cercare di spiegarci meglio.”</p>
S8	<p><b>C1</b> “Il libro di testo è buono per la grammatica e per il vocabolario però alla fine io almeno voglio comunicarmi con gli altri e devo parlare e devo ascoltare, molto, molto, molto. Quindi vedere un film o un cortometraggio credo sia molto utile per noi e anche tutti i dibattiti e anche presentazioni, questo è buono per noi. Meglio che, che, che utilizzare tutto il giorno il libro. Alla fine la vita reale è quella.”</p>
S9	<p><b>C1</b> “Il dettato [...] L’attività di tradurre. [...] lavorare con un testo”.</p> <p><b>C2</b> “Investigare su un argomento, investigare su una canzone, lavorare su una canzone. [...] Scegliere una canzone. [...] Buscar en internet”.</p> <p><b>C3</b> “Aprender una canción, aprender un poema es muy bueno”.</p> <p><b>C4</b> “El juego de rol es buenisimo”.</p> <p><b>C5</b> “Leggere un’opera letteraria. [...] Leer un libro, aunque sea uno al año [...] aprendes mucho”.</p>
S10	<p><b>C1</b> “A parte de cambiar el ritmo, de no hacer que el alumno se duerma, al no ser el mismo ritmo de siempre, le hace cambiar mentalmente, inicia mentalmente otra actividad. Y después porque yo creo que las canciones o ciertos videos cortos o la publicidad, al ser repetitiva, yo creo que repiten mucho lo que debe ser el aprendizaje como natural.”</p> <p><b>C2</b> “Algunos videos de YouTube, 5 minutos como mucho, yo creo que son muy útiles.”</p> <p><b>C3</b> “Una cosa que puede ser interesante es escuchar por ejemplo una receta [...] lo que pasa es que la receta tiene un vocabulario muy específico.”</p> <p><b>C4</b> “En Internet, pues me he suscrito a una página de Italia y me mandan a lo mejor la presentación de un pueblo italiano. Entonces es muy interesante porque los conceptos [...] te habla un poco de cosas turísticas [...] que no es difícil y además que es actual. Entonces cuando puedo entro allí”.</p>

**Tabella 8.29a Citazioni degli esperti sugli esami di certificazione<sup>111</sup>**

E1	<p><b>C5</b> “Entra in gioco il filtro emotivo. Una persona che sa che in quel momento la persona che ha di fronte sta valutando quello che dice o come lo dice, questo crea uno stato emotivo di agitazione o di stress. [...] Se è stato fatto esercizio in classe su possibili temi di discussione d’esame, se sono state fatte simulazioni dell’esame in aula, questo già può aiutare a ridurre questo stress.”</p> <p><b>C6</b> “Un’altra cosa che crea molto stress agli studenti è la grammatica. Per quanto in classe sia uno degli aspetti su cui più si lavora... C’è probabilmente un filtro affettivo, un muro, perché la maggior parte degli errori di grammatica che fanno, sono cose che sanno perfettamente risolvere in condizioni di riflessione tranquilla. Deve essere quindi causato da stress da esame che si dovrebbe aiutare a gestire, però poi è una questione personale.”</p> <p><b>C7</b> “Importante fare simulazioni in aula, registrate, fatte riascoltare, in modo che possano riascoltarsi e intervenire sui punti critici, riconoscere dove sono state le loro difficoltà e lavorare su quegli aspetti. Oppure spezzare l’esame in più piccole prove che non in un’unica prova finale. Questo contribuisce anche a smorzare lo stress di fare “la” prova finale, quando</p>
----	---

<sup>111</sup> Tabella di elaborazione propria, con Word.

	<p>invece le stesse valutazioni si possono fare in diversi momenti del corso.”</p> <p><b>C8</b> “Come docenti bisogna cercare di riconoscere le difficoltà degli studenti, farle capire a loro sensibilizzarli su questa loro difficoltà e aiutarli a superarle.”</p> <p>“Cercare di trarre il meglio di quello che può dare una persona. [...] Non dovrà essere penalizzato per essere timido.”</p> <p><b>C9</b> “Sono d’accordissimo sul fatto di far lavorare gli studenti insieme, anche in un contesto di certificazione, però andrebbero selezionati con dei criteri.”</p> <p><b>C10</b> “Allora questa è una questione molto controversa, sinceramente. Certo, i parametri del QCER sono quelli [...] però [...] dall’italiano ci portremmo aspettare qualcosa di più. [...] però un conto è un B1 riscato del coreano che ci va bene perché, cioè c’è una distanza linguistica immensa eccetera, un conto è un B1 riscato di un italiano [...]. Questo potenziale non è che va penalizzato, ma va appunto, diciamo utilizzato per far sì che il B1 dell’italiano sia un B1+ e non sia un B1 base.”</p>
E2	<p><b>C8</b> “Lo stress, l’ansia è inevitabile [...] l’esame orale diventa più difficoltoso [...]. Abituarsi prima [...] spiegare tutto quello che sarà l’esame [...] questo è quello che troverete davanti all’esame.”</p> <p><b>C9</b> “Lo scritto, alla fine vanno in crisi [...] al di là delle doppie consonanti che sarà un problema per tutta la vita [...] Adesso c’è tutta una problematica sociale, se con il WhatsApp lo studente scrive più di prima o di meno [...] però in qualche modo questi si devono abituare a scrivere, a vedere il testo scritto, cosa che non succedeva 20 anni fa, cioè in qualche modo paradossalmente è il ritorno della parola scritta.”</p>
E3	<p><b>C6</b> “A volte proprio hanno difficoltà a capire che cosa si domanda, che cosa si chiede. [...] Il problema è di formulazione delle consegne, perché magari sono troppo formali o troppo complesse e perdono tempo a capire.”</p> <p><b>C7</b> “Il tempo a disposizione, perché perdono proprio tempo nel concentrarsi, nel fare ogni parte.”</p> <p><b>C8</b> “Nella parte orale ovviamente le difficoltà dell’esprimersi, i nervi eccetera, e poi anche curiosamente anche i contenuti [...] il problema è che non gli viene in mente che cosa rispondere, magari avrebbero il vocabolario, però non gli suscita niente quella domanda e quindi rimangono un po’ come se, spiazzati, disorientati, come se non avessero capacità di risposta. Invece non è questo ma è proprio il contenuto quello che non è affine alle loro...”</p> <p><b>C9</b> “L’esaminatore deve essere quello che un po’ riesce a facilitare la comunicazione, un po’ tranquillizzare lo studente quando... il candidato... Comunque anche nella vita reale ci sono situazioni di nervi, quindi i nervi non dovrebbero essere giudicati soltanto negativamente [...] Penso che sia una cosa anche che si può, che si possa agevolare durante l’esame.”</p> <p><b>C10</b> “Anche mi sembrano troppo lunghi, questi esami, esami in cui il candidato rimane esausto poi dopo tutte queste ore, e anche l’esaminatore, quando magari basta una scelta più mirata per verificare che veramente si ha questa competenza.”</p> <p><b>C11</b> “Dipende molto anche dal livello: se uno studente è molto..., ha un livello più basso, è più difficile che interagisca con un compagno e quindi forse lì va aiutato più dall’esaminatore facilitandogli un po’ l’interazione. Se invece si ha un livello dal B1 o dal B2 in su, ovviamente con un collega va benissimo perché si possono anche verificare comunicazioni reali, più vicine alla comunicazione reale, quindi secondo me dipende dal livello.”</p>
E4	<p><b>C4</b> “En definitiva tanto si son de finales de curso como de certificación estamos hablando de exámenes de lengua instrumental [...] La primera dificultad que encuentran independientemente del nivel que ellos tengan, es con el tipo de actividades que tengan que realizar. Es decir, si el alumno está acostumbrado a la tarea, si ya se ha enfrentado con ella previamente sabe que [...] eso constituye la primera dificultad con la que se enfrenta el alumno. Porque podemos tener un hablante con una competencia muy alta en un idioma y que sin embargo no obtenga buenos resultados en un examen de certificación o un examen de final de curso, precisamente porque no entiende, no sabe qué es lo que tiene que hacer en ese ejercicio.”</p> <p><b>C5</b> “Errores típicos [...] Asumen una regla que sí funciona y que es similar en su lengua y hacen una extensión al resto de unidades de lenguas parecidas a esa.”</p>

E5	<p><b>C5</b> “En cuanto a las tareas específicas de cada examen, pues yo pienso que en lo que los estudiantes encuentran muchas veces dificultades, en lo que encuentran dificultades es que realmente, las tareas no se corresponden, no están diseñadas para la comprensión. [...] Es decir que muchas tareas los estudiantes tiene que hacer cosas que son más difíciles que la comprensión del texto, no. [...] Que a veces les pedimos acertijos [...] Bueno, yo el texto lo entiendo pero no puedo hacer el ejercicio que me están pidiendo pues porque involucra otras habilidades que no son simplemente la comprensión. [...] Si un examen está bien hecho, te debe involucrar sólo la habilidad que te están midiendo. [...] La persona que elabora el examen tiene de ser lo suficientemente hábil. Y si un examen está bien diseñado si quiere medir mi comprensión e yo entiendo el texto, no debo tener ningún problema para hacerlo. Pienso que muchas veces la reacción es esa, de los estudiantes ‘que no, si yo lo entiendo pero no me da tiempo a rellenar esto, que no me da tiempo a hacer esto’, que es un problema de diseño del examen.”</p> <p><b>C6</b> “Y luego porque son tareas que además nosotros no llevamos a cabo cuando nos enfrentamos a un texto en la vida real y la tarea no se parece a eso. Que si tengo que estar leyendo, escuchando y haciendo flechitas o escribiendo al mismo tiempo, pues me están pidiendo unas habilidades cognitivas que no soy capaz de hacer ni en mi propia lengua.”</p> <p><b>C7</b> “En la expresión escrita es muy difícil para personas que no han recibido formación específica [...] Exámenes que hacemos para inmigrantes [...] No han hecho muchos exámenes. [...] Una persona que no está acostumbrada a hacer un examen, es una habilidad que hay que adquirir. [...] Una persona que habla la lengua y no ha hecho nunca un examen.”</p> <p><b>C8</b> “Pues yo allí pienso que no, porque no sabe si es que lo ha hecho mal porque estaba nerviosa o estaba nerviosa porque no sabía hacerlo. Un examinador objetivo realmente no podría, no debería tener en cuenta, porque además no sabes, tu no puedes ver, hasta que punto..., ¿Lo habría hecho mejor si no estuviera nerviosa? Es un <i>facto</i> subjetivo que debe quedar fuera. [...] Para eso están, en los exámenes, hay unas primeras preguntas, que nunca se evalúan, que tienen como misión que el candidato dé información que ya sabe, que no tenga que esforzarse y se relaje. A partir de allí todo lo que tu valores que no sea la actuación del candidato, estás suponiendo cosas que no deberían interferir en tu calificación. Yo pienso que hay que ser lo más objetivos posible. [...] es que además no se puede medir. ”</p>
----	---

**Tabella 8.29b Citazioni degli studenti sugli esami di certificazione**<sup>112</sup>

S1	<p><b>C4</b> “Per me la parte più difficile è l’orale, ma soprattutto per me, questo, <i>sempre che</i> vado a un esame divento nervosissimo, questo non mi succede quando devo scrivere”.</p> <p><b>C5</b> “È difficile. Ovviamente se hai un’esperienza previa in classe, forse diventi un po’ meno nervoso.”</p> <p><b>C6</b> “Nel listening forse un po’ più difficile <i>quello di</i> scrivere una parola che manca.”</p>
S2	<p><b>C4</b> “Il peggiore sarebbe l’orale. Perché i temi, alcuni dei temi sono un po’ difficili [...] perché può esserci un tema che tu di solito non <i>ti hai mai domandato</i> [...] o che non ti stimola.”</p> <p><b>C5</b> “(Nell’orale) Forse più tempo per organizzarti. Forse un modo sarebbe nell’intervista che si fa all’inizio, prima del monologo che è quello peggiore secondo me, il tema potrebbe essere tratto dalla conversazione con lo studente.”</p>
S3	<p><b>C2</b> “Per l’esame di fine corso... quella parte che mi sembra più difficile, che mi crea più difficoltà è l’orale [...] mi mette in ansia parlare con un’altra persona quando non conosco l’argomento, perché non sono brava ad improvvisare.”</p> <p><b>C3</b> “Per esempio al PLIDA trovo anche difficile la parte scritta, la prova Scrivere, perché mi manca del tempo. Secondo me [...] un’ora, ho fatto il B2, era soltanto un’ora per scrivere due produzioni e anche se le produzioni non sono molto difficili manca del tempo [...] e non sono molto lunghe [...] soprattutto il problema non è finire una produzione, il problema è fare una</p>

<sup>112</sup> Tabella di elaborazione propria, con Word.

	<p>produzione adeguata al tuo livello [...] non è una composizione che dimostra il mio vero livello.”</p> <p><b>C4</b> “[Nell’orale] secondo me sarebbe consigliabile dare, diciamo, un elenco degli argomenti che possono apparire nell’esame [...] perché il problema dell’esame è che a volte la domanda è su un argomento che a te non interessa, sul quale non hai mai avuto una vera riflessione, quindi parlare per quattro minuti, da sola, su qualcosa che non ti piace, non ti interessa, è molto difficile anche nella tua lingua.”</p>
S4	<p><b>C4</b> “[Per gli esami di certificazione] forse nei corsi di preparazione si potrebbe preparare gli alunni ad essere più rilassati.”</p> <p><b>C5</b> “Nello scritto mi è sembrato difficile gestire il tempo. <i>Una</i> perché prima dovevo leggere, c’erano i grafici che dovevo osservare, interpretare, dovevo annotare i punteggi, dovevo girare la pagina continuamente e secondo me questo mi da tanto <i>nervo</i>.”</p>
S5	<p><b>C6</b> “Lo scritto sempre[...] quella che rifiutano di più è scrivere, con lo scritto costa eh!”</p>
S6	<p><b>C3</b> “Per la parte scritta, gli studenti penso che non siamo pronti, non siamo <i>entrenati</i> [...] sempre se gli dà più importanza alla grammatica, o al leggere, tutto questo, all’ascolto, ma lo scritto è <i>lo più</i> difficile per noi.”</p> <p><b>C4</b> “[Per lo scritto] Il registro formale [...] penso che una lista di suggerimenti (per i componimenti)...”</p> <p><b>C5</b> “[Per l’orale] A me non piace <i>facerlo</i> con un compagno, perché è un po’ più stressante, se il tuo compagno lo fa meglio che tu o peggio non sai cosa dire.”</p>
S7	<p><b>C3</b> “Per me l’orale. [...] lo preferisco con un professore, perché penso che lui sa come guidarmi a farlo meglio, perché è specialista e penso che se io sto un po’ <i>fermata</i> e non so cosa dire, questa persona sa come farmi...”</p> <p><b>C4</b> “Lo scritto, gli errori di ortografia.”</p> <p><b>C5</b> “Quando pratichiamo l’orale fare più orale da soli, perché molte vuole, sì monologo, perché poi all’esame non siamo coppie, siamo solo una persona.”</p>
S8	<p><b>C2</b> “Dipende anche dal tempo, sì, sì. La concentrazione, sì, devi essere qua al 100%, se no <i>si va</i> il tempo. [...] Lo scritto, per me lo scritto. Riflettere <i>su il</i> tema, scrivere <i>presto</i> e dopo fare un racconto, una relazione collegata e che ha senso.”</p>
S9	<p><b>C6</b> “Al comienzo [...] el hablar [...] era lo más difícil, [...] la actividad más sencilla leer y entender.”</p> <p><b>C7</b> “A lo largo [...] la conversación te resulta más sencillo [...] y es la lengua escrita la que permanece entonces más difícil.”</p>
S10	<p><b>C5</b> “Para mi más, la más difícil siempre ha sido hablar y escuchar. [...] A lo mejor entiendo más que hablo. [...] Sin embargo cuando escribes sí que te deja un poco más de tiempo para...”.</p> <p><b>C6</b> “A lo mejor [...] dándote un tema y dejándote unos minutos para que pienses o escribas, estructuras un poco tu pensamiento, no?! La verdad que lo de improvisar sobre la marcha, a mí por lo menos me... [...] es que soy muy malo improvisando.”</p>

### 8.7.1 Miglioramenti per studi futuri tramite interviste

Come per i questionari anche per le interviste ci sono aspetti che ritengo di poter migliorare per futuri lavori:

- aumentare il numero delle persone che vi partecipano;
- effettuare uno studio del differenziale semantico degli intervistati;
- realizzare un'analisi non solo del linguaggio verbale ma anche di quello non verbale;
- con l'aumento delle persone intervistate è necessario incrementare le risorse umane necessarie per realizzare le interviste;
- per analizzare il materiale empirico (informazioni fornite dall'intervistato tramite l'informazione verbale e non verbale) ottenuto utilizzare software specifici come NVIVO, Atlas.ti e HyperRESEARCH;
- infine potrebbe essere interessante introdurre, accanto a quella individuale, l'intervista di gruppo o *focus group*, in cui un piccolo gruppo di persone lavora con un moderatore che, utilizzando una traccia più o meno strutturata, fornisce stimoli ai partecipanti per focalizzare la discussione sull'argomento che si vuole approfondire. Grazie all'interazione che si instaura tra i partecipanti, solitamente si verifica una maggiore e migliore produzione di idee rispetto all'intervista individuale.

## 8.8 Conclusione

Sono partito dalla convinzione, maturata nell'esercizio della mia professione e attraverso la lettura della letteratura specifica, che gli strumenti e le attività didattiche complementari al manuale fossero indispensabili per un corretto apprendimento dell'italiano come LS e che gli attuali esami di certificazione dell'italiano (almeno quelli che conosco meglio, il PLIDA e il CertAcles) richiedessero una grande attenzione nella loro creazione e gestione così come nel miglioramento di alcuni aspetti specifici.



Ho anche formulato l'ipotesi che queste mie convinzioni fossero in buona parte condivise da esperti e da studenti di italiano come LS. A verifica della mia ipotesi ho effettuato uno studio campionario che la ha sostanzialmente confermata.

Gli studenti, infatti, hanno espresso, tramite interviste e questionari, la convinzione che strumenti e attività didattici complementari al manuale sono molto importanti. Entrambi i gruppi intervistati tramite questionario - studenti di SIDI e Facoltà e studenti delle EOI - hanno assegnato a strumenti e attività complementari un voto medio alto: 3,58 (Facoltà e SIDI) e 3,67 (EOI) su 5. Apprezzano in particolare l'uso di internet, i siti per l'autoapprendimento, i padlet di classe, gli estratti letterari, le canzoni, le ricette e le interviste a grandi chef italiani, i programmi come Master Chef e gli annunci pubblicitari.

Nelle interviste gli studenti affermano di trovare utili e stimolanti attività come i dibattiti, che ritengono fondamentali per imparare a conversare, a spiegarsi meglio e ad argomentare e i roleplay, durante i quali ritengono, immedesimandosi in un ruolo, di poter produrre testo orale in modo più efficace.

Hanno anche segnalato ripetutamente l'importanza dell'aspetto visivo, l'utilità di video tratti da YouTube, di cortometraggi e di spezzoni di film (opzione non disponibile nel questionario). Dei film, sia di quelli italiani che di quelli doppiati, apprezzano la chiarezza del parlato rispetto ad altri ascolti, anche per il fatto di potersi avvalere, per la comprensione, del supporto di immagini, gestualità e di un contesto ben definito. Nel caso di film italiani motivano come positiva la possibilità di conoscere aspetti socioculturali dell'Italia. In classe preferiscono, anche per un fatto di mantenimento della concentrazione e delle poche ore a disposizione, una selezione di scene, per poi continuare a casa con la visione del film intero.

Degli ascolti basati su materiali autentici didattizzati piace la maggior varietà e il fatto che siano più motivanti rispetto a quelli dei manuali che spesso trovano poco stimolanti o addirittura noiosi.

Delle canzoni, che ritengono utili soprattutto per i livelli più bassi, sottolineano la possibilità di accedere ad aspetti della cultura e società italiana o semplicemente di scoprire un cantante italiano che non conoscevano.

Trovano interessanti le ricette e alcuni annunci pubblicitari dei quali piace la ripetitività e ridondanza che permette di comprendere meglio.

Ritengono funzionale all'apprendimento della lingua l'uso siti internet e applicazioni tipo Duolingo, come integrazione delle attività svolte in classe e sottolineano l'utilità di presentazioni di gruppo in PowerPoint che richiedono uno sforzo collettivo di preparazione e di lavoro condiviso.

Apprezzano anche l'uso di estratti letterari, racconti brevi e fiabe, e di articoli tratti dalla stampa soprattutto se relativi a notizie d'attualità. Pensano sia utile riassumere la trama di romanzi e analizzare alcuni aspetti come il linguaggio usato, i paesaggi descritti e le caratteristiche dei personaggi, sempre con un lavoro cooperativo piuttosto che individuale.

Anche gli esperti hanno sottolineato la necessità di orientarsi ad una didattica sempre più personalizzata e l'importanza di attività e strumenti didattici complementari al manuale e ai libri di supporto, di materiali autentici scaricati da internet, multimediali, adeguatamente didattizzati, calibrati ed adattati alle caratteristiche ed esigenze dello specifico gruppo-classe con cui si lavora. La capacità di didattizzare materiali autentici viene considerata come una delle competenze base imprescindibili del docente.

D'accordo con gli studenti, considerano l'uso di video da YouTube, cortometraggi, spezzoni di film e brevi estratti della stampa italiana assolutamente funzionali all'apprendimento delle lingue, anche perché viviamo in una cultura multimediale e prevalentemente visiva. Le canzoni, confermando le opinioni espresse dagli studenti, vengono viste come più utili per i livelli iniziali.

Per quanto concerne la letteratura gli esperti ritengono utili i racconti brevi e brani di letteratura sia contemporanea che classica a condizione che risultino stimolanti e che tocchino tematiche attuali e interessanti. Ne sono un esempio le interpretazioni della Divina Commedia di Roberto Benigni che riesce a riempire le piazze rendendo l'opera interessante, divertente ed attuale anche per il pubblico meno colto.

Spezzoni di film, cortometraggi, spot pubblicitari e canzoni sono dunque molto apprezzati sia dagli esperti che dagli studenti come strumenti didattici perché oltre a presentare una varietà di registri, di figure retoriche, di lessico e di strutture grammaticali, veicolano cultura, convinzioni, pregiudizi e abitudini degli italiani nella vita reale. Aiutano inoltre a combattere uno dei peggiori nemici dell'apprendimento, la

noia che si manifesta in classe quando gli studenti si vedono costretti a lavorare con testi che vivono come poco interessanti o addirittura inutili.

Gli esperti sottolineano, annotazione preziosa, che l'aspetto contenutistico non deve essere l'unico criterio di selezione dei materiali. Importantissimo che l'insegnante si chieda, prima della ricerca, quanto un materiale o un'attività sarà funzionale all'apprendimento linguistico e comunicativo del gruppo-classe con cui pensa di utilizzarlo, tenendo in considerazione le esigenze degli studenti del gruppo classe, gli obiettivi, l'età, gli stili di apprendimento, le ore a disposizione nel corso, i materiali già disponibili nel manuale, ecc.

Far scegliere testi scritti o orali su cui lavorare in classe dagli stessi studenti viene considerata una strategia utile ad aumentare la motivazione e la partecipazione attiva degli studenti a condizione che vi sia un lavoro di supervisione da parte del professore. C'è altrimenti il rischio che i testi siano selezionati esclusivamente dal punto di vista di gradimento e interesse contenutistico e che risultino poi poco adatti alla didattizzazione.

Proporre invece agli apprendenti di cercare di didattizzare un testo che hanno scelto è consigliabile solo con studenti che stanno studiando per diventare professori e che abbiano già ricevuto almeno una certa formazione nella didattizzazione di materiali autentici.

Non ripeto le difficoltà che gli studenti hanno sottolineato come aspetti di maggiore criticità a proposito delle prove di Leggere, Ascoltare, Parlare, Scrivere. Mi limito a riprendere un dato abbastanza sorprendente nelle attività di comprensione: gli studenti non denunciano la tipologia degli item proposti tra gli aspetti più problematici. Sarebbe interessante approfondire in futuro questa differenza tra la percezione degli studenti e quanto invece verifica l'insegnante in classe, dove si vede che la tipologia degli item incide in modo importante nella performance dei discenti.

Anche nelle interviste gli studenti concordano con i due campioni nel dichiarare di preoccuparsi durante le prove soprattutto per aspetti quali il nervosismo, gli argomenti che vengono loro proposti - sia per le produzioni orali che per quelle scritte che trovano a volte poco interessanti e lontane dalle loro esperienze - e la scarsità del tempo per organizzare le idee. Nello scritto li preoccupa forse eccessivamente l'ortografia, mentre dell'orale ritengono il monologo la parte più difficile.

A differenza di quanto affermato nei questionari gli intervistati hanno sottolineato la difficoltà che può implicare un'attività di tipo cloze.

Richiedono inoltre un elenco più dettagliato degli argomenti che potrebbero essere proposti nell'esame e degli esami scritti trovano particolarmente difficile il dover interpretare i grafici, soprattutto quando vengono proposti in gran numero.

La maggioranza preferisce realizzare l'interazione della prova orale con un professore piuttosto che con un compagno, poiché ritengono che un intervistatore professionale, che non deve preoccuparsi di ottenere un buon voto, dia loro maggiori garanzie.

D'accordo con quanto affermato dalla maggioranza degli studenti, gli esperti hanno sottolineato l'importanza del filtro affettivo e ritengono fondamentale, per ridurre lo stress da esame, esercitare gli studenti su possibili temi di discussione d'esame e attivare simulazioni in aula che dovrebbero essere registrate o filmate per un'analisi successiva utile agli studenti ad individuare e prendere coscienza delle principali difficoltà per aiutarli a superarle. Il filtro affettivo sembra attivarsi anche con la grammatica, giacché gli studenti spesso commettono in sede d'esame errori che sono invece capaci di autocorreggere in altre situazioni. Vale anche per la difficoltà della grammatica l'esercizio di simulazione e di presa di coscienza degli errori.

Gli esperti hanno ricordato che esaminatori e intervistatori devono fare del loro meglio per tranquillizzare e mettere a loro agio i candidati, ad esempio usando nelle prove orali alcune prime domande generali per rompere il ghiaccio o chiedendo al candidato di parlare di sé; in altre parole, aiutandolo a rasserenarsi parlando di argomenti che conosce bene, che spesso ha preparato e che non dovrebbero richiedere uno sforzo particolare. Sottolineano anche come sia necessaria una formazione costante e mirata di creatori di esami, esaminatori, intervistatori e correttori di prove d'esame.

Gli esperti non hanno però espresso convinzioni unanimi su come valutare il nervosismo dei candidati in sede d'esame, e questo è effettivamente un punto di divergenza. Una certa divisione di opinioni rimane anche sulla legittimità di chiedere un qualcosa di più a candidati che si presentano ad un esame in una lingua affine alla loro L1 (ispanofoni in un esame di italiano o italofofoni in uno di spagnolo), rispetto ad altri la cui lingua madre è molto diversa.

È stato fatto notare come la prova in cui spesso i candidati ottengono i peggiori risultati sia quella scritta e questo viene attribuito alla poca abitudine nella vita reale a redigere testi scritti. Si è riflettuto anche sull'influsso che potrebbe avere l'attuale diffusione del WhatsApp che fa sì che gli studenti scrivano più di prima, anche se rimane poi il problema di valutare il modo in cui scrivono, soprattutto quando certe strutture ed abbreviazioni entrano negli elaborati degli esami scritti.

Un altro aspetto a cui è stata attribuita grande importanza dagli esperti è la corretta stesura delle prove dell'esame che devono presentare consegne chiare e di facile comprensione per i candidati. Inoltre le attività richieste dovrebbero misurare solo l'abilità propria di quella specifica prova e non altre abilità cognitive, o abilità talmente complesse da mettere in crisi i candidati anche se dovessero esprimersi nella loro L1.

I contenuti, gli argomenti proposti nelle produzioni orali e scritte non dovrebbero mai essere tabù o talmente lontani dall'esperienza dei candidati da rendere loro molto difficoltoso produrre testi su quei temi. Secondo loro, ugualmente importante è che i tempi messi a disposizione dei candidati siano stati calcolati correttamente per ogni prova e anche ridurre la durata di certi esami che portano i candidati ad arrivare esausti alla fine della sessione. Queste raccomandazioni vanno incontro a due delle richieste che più hanno ripetuto gli studenti.

Gli esperti sono concordi nel ritenere che entrambe le modalità di interazione orale, in coppia con un altro candidato o con un intervistatore, abbiano vantaggi e svantaggi, ed è stato suggerito che forse la prima modalità sia più adeguata con i livelli più alti e la seconda con i livelli più bassi.

Hanno anche sottolineato come non sempre quello che gli studenti percepiscono come uno degli aspetti più difficili degli esami risulti esserlo alla prova dei fatti. Nel caso della loro maggior preoccupazione per la parte orale degli esami (nervosismo), i risultati contraddicono la loro valutazione: è negli scritti che solitamente i candidati ottengono risultati peggiori. Esprimono preoccupazione, a volte eccessiva, per la grammatica e l'ortografia, ma erroneamente sottovalutano coesione, coerenza e l'importanza di svolgere tutti i punti indicati nella traccia.

L'analisi delle opinioni raccolte tra studenti ed esperti porta dunque a concludere che, salvo alcune discrepanze su aspetti particolari, entrambi i soggetti

ritengono assai utili gli strumenti e le attività didattiche complementari al manuale ed entrambi concordano nell'individuare una serie di aspetti che è necessario migliorare nella creazione e gestione degli esami di certificazione.

Mi sembra dunque lecito affermare che i risultati della campionatura hanno confermato, in grandissima parte, le mie convinzioni e che questo deve essere un ulteriore stimolo a lavorare nel futuro per apportare miglioramenti dove possibile, sia nella didattica quotidiana in classe, che nella creazione e gestione degli esami di certificazione o di fine corso affinché siano sempre più affidabili ed equilibrati.

## CONSIDERAZIONI FINALI

Questo lavoro è stato suddiviso in due parti: la prima dedicata alla presentazione di strumenti e materiali didattici di supporto al manuale e la seconda all'analisi degli aspetti inerenti alla valutazione del livello linguistico del discente tramite esami di certificazione. Per le conclusioni finali parto da quest'ultima analisi.

Per quanto concerne gli esami di certificazione e di fine corso gli studenti hanno espresso preoccupazioni per vari aspetti sia delle prove ricettive (Ascoltare e Leggere) che di quelle produttive (Parlare e Scrivere). Ricordiamo la preoccupazione per il lessico, la grammatica, la tipologia e lunghezza dei testi, la velocità d'eloquio, gli accenti e il numero di parlanti nelle prove di comprensione, il nervosismo, la difficoltà di gestire correttamente il tempo a disposizione e di usare il registro adeguato nelle prove produttive.

Sono queste indicazioni e altre rilevate nell'indagine che dovrebbero indurre professori dei corsi, creatori e gestori delle prove di certificazione ad approfondire, sperimentare, testare fino ad apportare soluzioni che aiutino gli apprendenti a superare queste difficoltà ricorrenti.

I dati hanno reso ancora evidente quanto sia importante una gestione attenta e professionale degli esami già dalla fase della creazione e del pilotaggio delle prove, quanto sia necessario curare tutti i passaggi: dalla selezione dei testi, alla mappatura, al pilotaggio e alla varietà di attività richieste per arrivare fino alle consegne e alla stessa fase di somministrazione.

Nel lavoro si è insistito ripetutamente sull'importanza della formazione e dell'aggiornamento permanente degli autori degli esami, degli esaminatori e degli intervistatori che gestiscono le prove orali, così come dei correttori degli elaborati. È ugualmente importante, tuttavia, partire ancora prima, per preparare in modo mirato e finalizzato a quel particolare esame di certificazione gli studenti assicurandosi che esercitino le loro abilità ricettive, produttive ed interattive e acquisiscano quelle strategie che dovranno utilizzare in sede d'esame.

Per questo è fondamentale allenarli e familiarizzarli con tutte le diverse tipologie di esercizi implicate nelle diverse prove, per evitare che il giorno dell'esame si trovino davanti alla richiesta di svolgere un tipo di attività, un compito che non hanno

mai affrontato prima: situazione che genererebbe stress, preoccupazione e molto probabilmente una resa al di sotto delle reali possibilità.

È stato anche considerato il peso negativo dell'ansia da esame e quanto possa essere difficile per un esaminatore valutare una performance che sembra condizionata dallo stress dell'esaminando. A tal proposito ritengo che la soluzione migliore, non sia quella di attribuire un punteggio, un'improbabile percentuale a quanto può aver inciso il nervosismo nella performance, ma dedicare il tempo che si considera necessario a tranquillizzare e a mettere a suo agio il candidato.

Ancora una volta gli strumenti infotelematici possono essere di grande aiuto perché permettono ai candidati di utilizzare le risorse disponibili nel momento a loro più conveniente - nel caso sempre più frequente di studenti che devono lavorare per mantenersi agli studi - e di accedere alle descrizioni delle prove e dei parametri utilizzati per valutarle così come agli esempi di prove d'esame di sessioni passate che enti come la Dante Alighieri (<http://plida.it/certificazione-plida/che-cos-e-la-certificazione-plida/esempi-di-prove-d-esame/esempi-sessioni-esame-plida.html>) e CertAcles (<http://www.um.es/web/idiomas/contenido/certificacion-idiomas/italiano/certacles>) mettono a disposizione sul loro sito o su quello dei centri certificatori da loro accreditati. Utili per lo sviluppo, ad esempio, di strategie individuali per la comprensione scritta e orale in vista di un esame di certificazione, sono anche le diverse attività di autoapprendimento disponibili in rete per potenziare le abilità di lettura e ascolto dei candidati.

Passando alle conclusioni riferibili agli strumenti didattici, abbiamo visto che i risultati dei questionari e delle interviste aiutano a tracciare il profilo di uno studente di italiano come LS propenso all'apprendimento multimediale, all'uso della tecnologia e di stimoli variati e complementari, anche in apprendimento parzialmente autonomo. Un profilo che ci dice anche che non è vero che gli studenti abbiano perso il piacere della lettura, semplicemente privilegiano spesso supporti diversi dal cartaceo in quanto più pratici, economici e a portata di mano. È un apprendente che continua ad apprezzare attività interattive classiche e presenziali quali i dibattiti e il roleplay, ma che desidera integrarle con altre telematiche quali il forum e la chat e con momenti di autoapprendimento su siti web specifici.



Se è necessario cercare di venire incontro a queste preferenze e se il discente deve essere il centro del processo di apprendimento, molto importante è il modo in cui l'insegnante gestisce il proprio ruolo. Nella moderna glottodidattica si richiede sempre di più un professore facilitatore e regista delle varie attività, che sappia anche stare dietro le quinte e guidare gli studenti, i veri protagonisti dell'apprendimento, in modo discreto, con il fine di sviluppare la loro autonomia nell'uso e nell'apprendimento della lingua.

Un buon docente, per continuare a migliorarsi, ha bisogno di autovalutarsi e di monitorare regolarmente la propria pratica didattica riflettendo sistematicamente su di essa. Deve adottare una metodologia che senta sua, personale, ma al contempo integrativa, non assolutista e riuscire a coinvolgere gli apprendenti, a tenere alta la loro motivazione e a gestire correttamente le dinamiche relazionali, creando un clima di dialogo, fiducia e rispetto reciproco diffusi. È importante che sia flessibile, che sappia cambiare quando necessario, che espliciti e dia trasparenza alle proprie scelte con gli studenti dei quali deve saper ascoltare richieste e suggerimenti ed accoglierle quando funzionali all'apprendimento. Deve comprendere le eterogeneità culturali e sociali presenti in quello specifico gruppo-classe, così come le esigenze linguistiche e comunicative di ognuno dei discenti.

Non possono mancare al buon docente di oggi almeno le conoscenze di base nell'applicazione delle nuove tecnologie, e non può mancare che accetti che in qualche caso gli studenti siano più competenti tecnologicamente di lui e che sappia valorizzare questa loro competenza.

Questo docente è anche il modello in cui si rispecchiano gli apprendenti per cui non deve mancare di entrare in classe salutandolo con un sorriso; non deve essere necessariamente simpatico, ma almeno empatico.

Proprio per questo l'insegnamento, a mio parere, non è un semplice mestiere, ma una vocazione, una passione da vivere con entusiasmo, giorno dopo giorno in classe. A questo proposito vorrei ricordare che negli ultimi anni si è studiata molto la motivazione dell'apprendente ma, perché le dinamiche di classe funzionino al meglio, è ugualmente importante coltivare la motivazione, spesso trascurata, dell'insegnante. E uno dei modi di motivare il docente è proprio quello di permettergli di esprimere la sua creatività e di costruire i propri materiali autentici didattizzati.

Per l'insegnamento-apprendimento ottimale di una lingua straniera sono dunque necessari un buon docente e conoscere molto bene i discenti del gruppo-classe: la loro età, il loro sviluppo cognitivo, il loro vissuto, la loro biografia linguistica, le motivazioni, le aspettative, le idee di apprendimento che portano con sé e il loro approccio allo studio. È necessario tener presenti i diversi stili di apprendimento, stimolare tutti i canali e tipi di attenzione, favorire la capacità critica e autovalutativa e condurre le lezioni con il ritmo adeguato e con la necessaria varietà di attività e materiali, utilizzando, quando conveniente, anche le ICT tanto familiari ai discenti e spesso utili per abbassare il filtro affettivo.

Poiché nessun manuale, libro di supporto, video o serie di video può offrire una lezione perfetta al professore e men che meno un corso intero, spetta all'insegnante saper creare, nel tempo, tutta una serie di materiali ed attività complementari utilizzando le risorse che ha maturato nella sua vita professionale, didattizzando materiali autentici che offrano varietà e la possibilità di stimolare, in modo equilibrato, le differenti dominanze cerebrali degli studenti e di calibrare il lavoro sulle differenti abilità.

Può così attivare anche la loro curiosità, ad esempio verso quello che fanno i coetanei italiani, andando a toccare domini e ambiti esistenziali più familiari e congeniali agli interessi dei discenti, incentrando l'apprendimento su situazioni ed attività comunicative concrete, significative e facendo realizzare loro compiti comunicativi finalizzati ad un risultato pratico.

Utilizzando attività preparate non per un teorico livello di studenti immaginari, ma fatte su misura per lo specifico gruppo-classe con cui si sta lavorando e modificando *in progress* gli input autentici didattizzati in base al *feedback* degli apprendenti, si riesce ad accorciare la distanza che sovente percepisce l'apprendente tra lingua madre e lingua straniera.

Per presentare la lingua italiana nella sua globalità - così come la cultura italiana che di quella lingua è l'anima - canzoni, pubblicità, microlingua della cucina, testi letterari, sequenze filmiche, cortometraggi e video da YouTube, lo hanno rilevato questionari e inchieste - sono materiali autentici ideali per coinvolgere i discenti in classe, variando la routine e stimolando i loro interessi. Certo, non è sufficiente trovare un videoclip carino in rete e semplicemente portarlo in classe per farlo vedere: ogni

materiale complementare al manuale che si utilizza nelle lezioni va preparato accuratamente, intelligentemente, ed inserito nel punto giusto della sequenza dell'unità di apprendimento. Gli input devono essere realistici, verosimili e non scollegati, parte di un testo coeso e coerente e di un contesto credibile, presentati se possibile creando vuoti di informazione e curiosità da parte dell'apprendente; altrimenti non funzionano.

Gli strumenti didattici complementari al manuale possono dunque apportare varietà, significatività e magari anche sorpresa, alimentando nei discenti una motivazione che si può poi cercare di far diventare solida e duratura non solo per l'acquisizione della lingua e cultura italiana che in questi materiali si riverberano, ma per l'apprendimento in generale, in linea con la prospettiva della formazione permanente auspicata dalla glottodidattica moderna.

I discenti, stimolati in questo modo, accrescono ulteriormente la loro competenza interculturale e pragmatica, la loro riflessività critica e si impegnano in attività che favoriscono la creazione di una conoscenza condivisa e coconstruita.

Anche gli ultimi studi delle neuroscienze, grazie a quanto si è scoperto sui neuroni specchio e sui meccanismi che li regolano, danno un'ulteriore conferma dell'utilità dell'uso in classe di questi strumenti e materiali complementari.

Se è vero che lo stato attuale delle ricerche non è ancora in grado di darci delle indicazioni pratiche dettagliate per la creazione di attività che sfruttino sistematicamente questi meccanismi traducendoli in didassi quotidiana, è altrettanto vero che hanno confermato alcuni aspetti e meccanismi che già si tenevano molto presenti in classe, a cui in futuro sarà il caso di dare ancor maggior priorità. Mi riferisco ad esempio alle fasi in cui si stimola la capacità degli studenti di fare ipotesi e al fatto che durante la visione o ascolto di canzoni, spot, videoclip, cortometraggi e spezzoni di film l'apprendente si immedesima, si commuove, si emoziona ed empatizza, con l'attivazione del meccanismo percezione-comprensione dei neuroni specchio.

Con l'uso pianificato e sistematico di questi strumenti didattici si va dunque nella direzione di un insegnamento-apprendimento basato su input significativi per un discente che viene responsabilizzato e coinvolto in prima persona nella costruzione del

proprio sapere. Si aumenta la sua autostima e si favorisce in lui una maggior consapevolezza del proprio modo di apprendere, per aiutarlo a costruirsi strategie di apprendimento più efficaci.

Anche se in questo lavoro ho parlato a lungo di certificazione, che è pur necessaria per ragioni pratiche, una buona didattica non punta semplicemente ad una valutazione sommativa e a studenti rigidamente incasellati in una fascia, in un livello del QCER. Una buona didattica si focalizza non sul giudicare, ma sull'aiutare, incoraggiare, spronare e formare. Mira a contribuire alla formazione dell'apprendente consolidando la sua capacità di prendere decisioni e di riflettere criticamente, facendo perno anche su quella che Balboni definisce motivazione culturale, legata al prestigio di cui gode all'estero la civiltà italiana con le sue realizzazioni artistiche, letterarie, cinematografiche, culinarie e musicali che forniscono, tra l'altro, in classe lo spunto per una serie di interessantissime riflessioni interculturali.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDORNO, C.; BOSC, F.; RIBOTTA, P. (2003). *Grammatica: Insegnarla e impararla*. Perugia, Italia: Guerra.
- AGNELLO HORNBY, S. (2011). *Un filo d'olio*. Palermo, Italia: Sellerio.
- ALTIERI BIAGI, M. L. (1978). *Didattica dell'italiano*. Verona, Italia: Edizioni Scolastiche Mondadori.
- AMMANITI, N. (2001). *Io non ho paura*. Torino, Italia: Einaudi.
- ANGELINO, M. (2004). *Quaderni di cinema italiano per stranieri. Il Gattopardo*. Perugia, Italia: Guerra.
- ANGELUCCI, D. (2004). Tempo, in *Enciclopedia del Cinema*.  
Recuperato da  
[http://www.treccani.it/enciclopedia/tempo\\_%28Enciclopedia\\_del\\_Cinema%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/tempo_%28Enciclopedia_del_Cinema%29/)  
[Data di consultazione: 23/09/2016]
- ANGIOLANI, M. La canzone d'autore e la scuola. Studio sulla canzone come strumento didattico e formativo, in (a cura di) GELSONIMO, A. (2007), *A canzoni far rivoluzioni e far poesia? Interdisciplinarietà, impegno e letteratura nella canzone d'autore*. Fondazione Giorgio e Lilli Devoto. Genova, Italia: Edizioni San Marco dei Giustiniani.
- ARCANGELI, M. (2008). *Il linguaggio pubblicitario*. Roma, Italia: Carocci.
- ARDIZZONE, P. e RIVOLTELLA, P. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano, Italia: Vita e Pensiero.
- ASOR ROSA, A. (2009). *Storia europea della letteratura italiana*. Torino, Italia: Einaudi.
- AA. VV. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Firenze, Italia: La Nuova Italia.
- CINOTTI, R.; CARANCI, N.; DE CICCO, B.; LUGLI, D.; NOVACO, F.; PIVETTI, M; CIPOLLA, C.; DISTANTE, C. (2003). *Misurare la qualità: il questionario*. Regione Emilia-Romagna: Agenzia Sanitaria Regionale, Dossier n. 88/2003.  
Recuperato da <http://assr.regione.emilia-romagna.it/it/servizi/pubblicazioni/dossier/doss088>  
[Data di consultazione: 20/04/2018]

- AA.VV. (2014). *Attestato ADA*, pp. 88-112. Firenze, Italia: Alma.
- AVOLIO, F. (2010). Dialetti, in *Enciclopedia dell'Italiano* (2010), *Enciclopedia Treccani*.  
 Recuperato da: [http://www.treccani.it/enciclopedia/dialetti\\_%28Enciclopedia\\_dell%27Italiano%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/dialetti_%28Enciclopedia_dell%27Italiano%29/)  
 [Data di consultazione: 15/03/2017]
- AZZIMONTI, G. (1976). *A Mièta, prose e poesie bustocche*. Busto Arsizio, Italia: Tipografia Bustese.
- BAILEY, K.D. (1995). *Metodi della ricerca sociale*. Bologna, Italia: Il Mulino.
- BAILINI, S. e CONSONNO, S. (2005). *Ricette per parlare*. Firenze, Italia: Alma.
- BALBONI, P. E. Così è se vi pare... E anche se non vi pare! L'uso del teatro nell'insegnamento dell'italiano a stranieri. In D. Danzi (Presidenza), *Il teatro nella glottodidattica. Dialogo tra teorie e pratiche esperienziali*. Intervento realizzato nel III Congresso Internazionale di Glottodidattica Teatrale, Madrid, Spagna (16 settembre 2017).
- BALBONI, P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma, Italia: Bonacci.
- BALBONI P. E. (2016). Italians: un premio per imparare italiano cantando, in *La ricerca* (13 gennaio 2016).  
 Recuperato da: <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/899-metalingua-micro lingua-lingua-dello-studio.html>  
 [Data di consultazione: 22/10/2016]
- BALBONI, P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara, Italia: UTET Università.
- BALBONI, P. E. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali*. Torino, Italia: UTET. Università.
- BALBONI P. E. *Lingue, linguaggi, testi e contesti*.  
 Recuperato da [https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3690360/108227/Balboni\\_Lingue\\_e\\_linguaggi.pdf](https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3690360/108227/Balboni_Lingue_e_linguaggi.pdf)  
 [Data di consultazione: 11/12 2017]
- BALBONI P. E. (2014) Metalingua, microlingua, lingua dello studio, in *La ricerca* (5 giugno 2014)  
 Recuperato da: <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/899-metalingua-micro lingua-lingua-dello-studio.html>  
 [Data di consultazione: 22/10/2016]

- BALBONI, P. E. (1999). *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia, Italia: Marsilio.
- BALBONI, P. E. (2009). *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini* nella collana *Le lingue di Babele*. Novara, Italia: De Agostini Scuola.
- BALBONI, P. E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino, Italia: UTET Università.
- BALBONI P. E. *Unità d'acquisizione, unità didattica*.  
 Recuperato da <https://slideplayer.it/slide/10791081/>  
 [Data di consultazione: 18/02018]
- BALBONI, P.E. e CAON, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia, Italia: Marsilio.
- BALBONI, P. E. e CARDONA, M. (2002). *Storia e testi di letteratura italiana per stranieri*. Perugia, Italia: Guerra.
- BALBONI, P. E. e CINQUE, G. (2010). *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Venezia, Italia: Editrice Cafoscarina.
- BALLARIN, E. Didattica delle microlingue, pp. 1 – 24. Filim – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, in *Laboratorio Itals*. Dipartimento di scienze del linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia.  
 Recuperato da [http://www.italis.it/sites/default/files/Filim\\_microlingue\\_teoria\\_1.pdf](http://www.italis.it/sites/default/files/Filim_microlingue_teoria_1.pdf)  
 [Data di consultazione: 11/05/16]
- BALLARIN, E.; BEGOTTI, P.; TOSCANO, A. (2010). *L'italiano a stranieri nei centri linguistici universitari*. Perugia, Italia: Guerra.
- BALLARIN, E.; BIER, A.; COONAN M. C. (a cura di) 2018. *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Atti del IV Congresso della società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa DILLE. (Università Ca' Foscari Venezia, 2-4 febbraio 2017). Venezia, Italia: Edizioni Ca' Foscari.  
 Recuperato da <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-228-4/>  
 [Data di consultazione: 11/05/18]
- BARKI, P. e DIADORI, P. (1997). *Pro e contro 1*. Roma, Italia: Bonacci.
- BARKI, P. e DIADORI, P. (1999). *Pro e contro 2*. Roma, Italia: Bonacci.

- BEGOTTI, P. (2008). Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri, pp. 1- 30. *Laboratorio Itals*, Dipartimento di scienze del linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia.  
Recuperato da [http://www.itals.it/sites/default/files/Filim\\_didattizzazione\\_analisi\\_teorica.pdf](http://www.itals.it/sites/default/files/Filim_didattizzazione_analisi_teorica.pdf)  
[Data di consultazione: 10/01/2017]
- BEGOTTI, P. L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico affettiva e funzionale, pp. 1 – 31. *Laboratorio Itals*, Dipartimento di scienze del linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia.  
Recuperato da [https://www.itals.it/sites/default/files/Filim\\_umanistico\\_funzionale\\_teorica.pdf](https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_umanistico_funzionale_teorica.pdf)  
[Data di consultazione: 10/01/2017]
- BEGOTTI P. La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri. Università Ca' Foscari Venezia.  
Recuperato da: <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/243/114>  
[Data di consultazione: 03/09/2017]
- BENUCCI, A. La correzione degli errori, in DIADORI, P. (2001). *Insegnare italiano a stranieri*, pp. 164-178. Firenze, Italia: Le Monnier.
- BERCEBAL, F. (1995). *Drama*. Ciudad Real, Spagna: Ñaque.
- BIONDI, G. (2007). *La scuola dopo le nuove tecnologie*. Milano, Italia: Apogeo Education.
- BONOMI, I. (2010). La lingua dei giornali, in *Enciclopedia dell'Italiano*. Treccani.  
Recuperato da [http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-dei-giornali\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-dei-giornali_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/)  
[Data di consultazione: 05/07/2016]
- BONVINO, E. (1998). L'apprendimento multilingue: l'intercomprensione tra le lingue romanze nel progetto Eurom 4, in SERRA BARNETO C. (1998) *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, pp. 267-283. Roma, Italia: Carocci.
- BOSC F. e MALANDRA A. (2000). *Il video a Lezione*. Torino, Italia: Paravia Scriptorium.
- BOSC, F. e MARELLO C. (2006). *Formare insegnanti di italiano a stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*. Torino, Italia: Loescher.
- BOSC F. e MARELLO C. (2001). Italiano L2-LS/L1: andata e ritorno, in *Comunicare letterature lingue*, pp. 109-125. Bologna, Italia: Il Mulino.
- BRAMBILLA, R. e VON ALBERTINI, L. (2013). *Arte e cucina*. Firenze, Italia: Bulgarini.



- BYRAM, M. e FLEMING, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid, Spagna: Cambridge University Press (ed. spagnola).
- CAMILLERI, A. (2001). *La gita a Tindari*. Palermo, Italia: Sellerio.
- CANESTRARI C. (2016). Psicologia della Gestalt, pp. 1 - 62. Presentazione PPT.  
 Recuperato da <http://docenti.unimc.it/carla.canestrari/teaching/2016/15625/files/materiale-per-insegnamento/psicologia-della-gestalt-e-percezione>  
 [Data di consultazione: 08/12/2016]
- CAON, F. Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio allo studio della letteratura, pp. 5-29. Filim – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, in *Laboratorio Ditalas*. Dipartimento di scienze del linguaggio Università Ca' Foscari. Italia, Venezia.  
 Recuperato da <https://www.itals.it/filim/materiali-la-formazione>  
 [Data di consultazione: 10/11/2017]
- CAON, F. (2005). *Un approccio umanistico-affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia, Italia: Cafoscarina.
- CAON, F, e LOBASSO, F. (2008). L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero, in *Studi di Glottodidattica*, n. 1, pp. 54 – 69.  
 Recuperato da <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/218/89>  
 [Data di consultazione: 30/12/2017]
- CAON, F. e RUTKA, S. (2004). *La lingua in gioco*. Perugia, Italia: Guerra.
- CAON, F. e SERRAGIOTTO, G. (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue*. Novara: UTET Università.
- CARDILLO, G.; D'ANGELO K.; FERRARI, S.; GRECO, N.; LUCATORTO, A. Coordinatrice GIUGNI, S. (2014). *Attestato ADA*. Firenze, Italia: Alma.
- CARDONA, M. (2008). L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale, in *Studi di Glottodidattica*, n.2, pp. 10-36.  
 Recuperato da <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/207/78>  
 [Data di consultazione: 13/04/2016]
- CASTELLO, V. e PEPE, D. (a cura di) 2010. *Apprendimento e nuove tecnologie. Modelli e strumenti*. Milano, Italia: Franco Angeli.

- CATTANA, A. e NESCI, M. T. (2004). *Analizzare e correggere gli errori*. Perugia, Italia: Guerra.
- CECCHINATO, G e PAPA, R. (2016). *Flipped classroom: un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino, Italia: UTET Università.
- CHERUBINI, N. (2017) CLIL: stato dell'arte e scenari futuri. Intervista con David Marsh, in *InSegno*, n.1, pp. 53-57.
- CIGNETTI, L. (2011). Testi prescrittivi, in *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani.  
Recuperato da [http://www.treccani.it/enciclopedia/testi-prescrittivi\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/testi-prescrittivi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/)  
[Data di consultazione: 04/12/2016]
- CILIBERTI A. (2003). La classe come ambiente comunicativo, in CILIBERTI A.; PUGLIESE R.; ANDERSON L. (2003) *Le lingue in classe*, pp. 43-55. Roma, Italia: Carocci.
- CILIBERTI A. Gli errori in classe. Testo di approfondimento per il modulo *L'interazione in classe*, del Master in *Didattica dell'italiano lingua non materna*. Università per stranieri di Perugia, Italia.  
Recuperato da [http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/53/1/ciliberti\\_002.pdf](http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/53/1/ciliberti_002.pdf)  
[Data di consultazione: 09/10/2017]
- COMOGLIO, M. e CARDOSO, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma, Italia: LAS.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze, Italia: La Nuova Italia-Oxford.
- CORBETTA, P. (1999). *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*. Bologna, Italia: Il Mulino.
- CORTÉS VELÁSQUEZ, D. e BONVINO, E. (2017). Facciamo a capirci! Intercomprensione e plurilinguismo nella classe di lingua. Webinar in *Maratona Didattica Online* Alma.  
[Assistito in data 18/11/2017]
- COSTAMAGNA, L. (1990). *Cantare l'italiano*. Perugia, Italia: Guerra.
- COSTAMAGNA, L. (1996). *Pronunciare l'italiano. Manuale di pronuncia italiana per stranieri. Livello intermedio e avanzato*. Perugia, Italia: Guerra.
- COSTAMAGNA, L.; MARASCO, M. V.; SANTEUSANIO, N. (2010). *L'italiano con le canzoni*. Perugia: Guerra.

- CUCCURULLO, D. (2012), *La didattica delle lingue straniere con le ITC*, in *ANSAS 2012 - <http://formazionedocentipon.indire.it>*, pp. 1 – 83.  
 Recuperato da [https://documen.site/download/la-didattica-delle-lingue-straniere-con-le-ict-for-docenti\\_pdf](https://documen.site/download/la-didattica-delle-lingue-straniere-con-le-ict-for-docenti_pdf)  
 [Data di consultazione: 02/04/2018]
- D'ANNUNZIO, B. (2017). *Dal sillabo ADA al curriculum e al metodo. Idee pratiche per programmare un corso di italiano L2/LS. Webinar in Maratona Didattica Online Alma.*  
 [Assistito in data 18/11/2017]
- DALL'ARMELLINA, R.; TUROLLA, M. L.; GORI, G. (2005). *Giocare con la Fonetica.* Firenze, Italia: Alma.
- DALOISO, M. (2006). *Quaderni di cinema italiano. Io non ho paura.* Perugia, Italia: Guerra.
- DALOISIO, M. (2010) *La cultura nei corsi di lingua in immersione: dalla lezione all'azione*, in *ITALS*, anno VIII, n. 24, 2010, pp.7-26. Università Ca' Foscari Venezia, Perugia, Italia: Guerra.
- DALOISIO, M. (2011) *Didattica della cultura in prospettiva esperienziale: nodi concettuali e orientamenti metodologici*, in *Supplemento alla rivista EL:LE (giugno 2011) in Laboratorio Ditalas.* Dipartimento di scienze del linguaggio Università Ca' Foscari. Italia, Venezia.  
 Recuperato da: <https://www.italis.it/articolo/didattica-della-cultura-prospettiva-esperienziale-nodi-concettuali-e-orientamenti>  
 [Data di consultazione: 26/03/2016]
- DE BONI, N. (2010). *Il teatro per lo sviluppo della competenza interculturale nella didattica dell'italiano L2*, in CAPUZZO, C.; DUSO, E. M.; MARIGO L. (a cura di) *Insegnamento dell'italiano L2/LS all'Università. Nuove sfide e opportunità*, pp. 59-68. Padova, Italia: Il Poligrafo.
- DE CATALDO, G. (2017). *Il combattente. Come si diventa Pertini.* Milano, Italia: Rizzoli.
- DE GIULI, A.; GUASTALLA, C.; NADDEO, C. M. (2013). *Nuovo Magari (B2).* Firenze, Italia: Alma.
- DELUCIA, S. (2012). *Invito alla lettura estetica nelle classi di italiano come LS*, in *Itals*, anno X, n. 29, pp. 27-47. Università Ca' Foscari Venezia, Perugia, Italia: Guerra.
- DE MAURO, T. (1984). *Storia linguistica dell'Italia unita.* Roma-Bari, Italia: Laterza.
- DE MAURO, T. (2007). *GRADIT Grande dizionario italiano dell'uso.* Torino, Italia: Utet.

- DIADORI, P. (2010). *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*. Milano, Italia: Le Monnier.
- DIADORI, P. (2001). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze, Italia: Le Monnier.
- DIADORI, P. (2013). *Modelli operativi per la didattica. Progetto DITALS*, pp. 1-12. Università per stranieri di Siena.  
 Recuperato da <http://www.vivereinitalia.eu/fei/wp-content/uploads/2013/02/Modelli-Operativi.pdf>  
 [Data di consultazione: 05/19/2017]
- DIADORI, P. e MICHELI, P. (2010). *Cinema e didattica dell'italiano L2*. Perugia, Italia: Guerra.
- DI DIO, L. e BELLAGAMBA, R. (2011). *Senti che Storia!*. Recanati, Italia: ELI.
- DONDOLINI, G. e FERRARA, C. (2004). Le abilità di comprensione orale e scritta in rete in *Itals*, anno II, n. 6, pp. 7 – 31. Università Ca' Foscari Venezia, Perugia, Guerra Edizioni.
- FALAPPONE, M. e KERAMIDAS, P. (2006). Gestualità e cinema nella didattica dell'italiano, in *Itals*, anno IV, n. 10, pp. 47-68. Università Ca' Foscari Venezia, Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- FOGASSI L.; FADIGA L.; GALLESE, V. I neuroni specchio, pp. 1 – 10.  
 Recuperato da: [www.istitutoveneto.it/flex/cm/pages/ServeAttachment.../E/pdf](http://www.istitutoveneto.it/flex/cm/pages/ServeAttachment.../E/pdf)  
 [Data consultazione: 20/11/2017]
- FRATTER, I. (2009). *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*. Roma, Italia: Carocci.
- FREDDI G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino, Italia: UTET Università.
- GALMONTE, A. La psicologia della Gestal, in *Psicologia generale*, pp. 17 – 44. Università di Verona.  
 Recuperato da <http://www.dse.univr.it/documenti/OccorrenzaIns/matdid/matdid868594.pdf>  
 [Data di consultazione: 02/08/2018]
- GARELLI, P. e BETTI, S. (2010). *Nuove Tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- GEMMA, A. (2000). Il linguaggio pubblicitario di Annunziata, pp. 1 – 12.  
 Recuperato da <http://www.funzioniobiettivo.it/Laboratori/progetti/II%20linguaggio%20pubblicitario.pdf>  
 [Data di consultazione: 08/09/2015]

- GENSINI, S. (1982). *Elementi di storia linguistica italiana*. Milano, Italia: Minerva Italica.
- GHENO, V. (2017). La lingua che s'infutura: l'italiano alle prese con i neologismi. Webinar in *Maratona Didattica Online* Alma.  
[Assistito in data 18/11/2017]
- GIUGNI, S. (2017). Dal testo alla messa in scena: un percorso per le classi di italiano A1 e A2. In D. Danzi (Presidenza), *Il teatro nella glottodidattica. Dialogo tra teorie e pratiche esperienziali*. Intervento realizzato nel III Congresso Internazionale di Glottodidattica Teatrale, Madrid, Spagna (16 settembre 2017).
- GOTTI, M. (2011). *Linguaggi specialistici: caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. Firenze, Italia: La Nuova Italia.
- GOTTI, M. (2012). La riscrittura del testo da specialistico a divulgativo in *Altre modernità*, rivista di studi letterari e culturali dell'Università degli Studi di Milano, pp. 145-157.  
Recuperato da <http://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/2468/2693>  
[Data di consultazione: 09/11/2017]
- GRASSI, R. (2010). Come correggere l'errore nell'interazione? Tipi di feedback a confronto, in GRASSI, R. PIANTONI, M. e GHEZZI, C. (a cura di) *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, pp. 103-128. Atti del Convegno-Seminario Bergamo, (16-18 giugno 2008). Perugia, Italia: Guerra.
- GUALDO, R. (2007). *L'italiano dei giornali*. Roma, Italia: Carocci.
- GUALDO, R. Italiano parlato ieri e oggi: cinema, documentario, televisione. Seminario realizzato nella Facoltà di Lettere dell'Università di Murcia, Spagna (28 settembre 2017).
- GUASTALLA, C. (2008). *Giocare con la letteratura*. Firenze, Italia: Alma.
- GUASTALLA, C. (2005). *Giocare con la scrittura*. Firenze, Italia: Alma.
- GUASTALLA, C. e NADDEO, C. M. (2010). *Domani 1*. Firenze, Italia: Alma.
- GUASTALLA, C. e NADDEO, C. M. (2011). *Domani 2*. Firenze, Italia: Alma.
- GUASTALLA, C. e NADDEO, C. M. (2012). *Domani 3*. Firenze, Italia: Alma.
- GUIDALI, M. 'Un filo d'olio', a lezione con Simonetta Agnello Hornby, in HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M. B.; LADRON DE GUEVARA, P. L. e ZOGRAFIDOU, Z. (a cura di) 2017. *Ausencias presentes Autoras criticas de la cultura italiana*, pp. 101 – 116. Sevilla, Spagna: ArCiBel.

- GULISANO, R. (2007). Lo sviluppo della competenza culturale attraverso l'insegnamento della storia della canzone italiana, in *Itals*, anno V, n. 15, pp. 22-30. Università Ca' Foscari Venezia, Perugia, Italia: Guerra.
- IANNI, D. Il ruolo del computer nell'insegnamento della lingua straniera, in *Didatticanda.it*.  
Recuperato da [http://www.didatticanda.it/articoli/Il\\_%20ruolo\\_%20del\\_%20computer.htm](http://www.didatticanda.it/articoli/Il_%20ruolo_%20del_%20computer.htm)  
[Data di consultazione: 21/11/2012]
- IBAÑEZ, V. B. (2011). *En el país del arte. Tres meses en Italia.*, Madrid, Spagna: Evohé.
- INVALSI (2006). *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006*.  
Recuperato da [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2006.php?page=pisa2006\\_it\\_05](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2006.php?page=pisa2006_it_05)  
[Data di consultazione: 03/01/2017]
- KRASHEN S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Inghilterra: Pergamon.
- LO DUCA M.G. (2008). *Esperimenti grammaticali*. Roma, Italia: Carocci.
- LOMBARDO, D.; NOSENGO, L.; SANGUINETI, A. M. (2004). *L'italiano con la pubblicità. Imparare l'italiano con gli spot televisivi. Elementare*. Perugia, Italia: Guerra.
- LOMBARDO, D.; NOSENGO, L.; SANGUINETI, A. M. (2005). *L'italiano con la pubblicità. Imparare l'italiano con gli spot televisivi. Intermedio*. Perugia, Italia: Guerra.
- LOMBARDO, D.; NOSENGO, L.; SANGUINETI, A. M. (2006). *L'italiano con la pubblicità. Imparare l'italiano con gli spot televisivi. Avanzato*. Perugia, Italia: Guerra.
- LUISE, M. C. Insegnare la grammatica, pp. 1- 21, in Filim – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, *Laboratorio Ditalas*. Dipartimento di scienze del linguaggio Università Ca' Foscari. Italia, Venezia.  
Recuperato da [https://www.itals.it/sites/default/files/Filim\\_modulo\\_grammatica\\_teorica.pdf](https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_modulo_grammatica_teorica.pdf)  
[Data di consultazione: 28/11/2017]
- JAFRANCESCO, E. (2007). *La formazione degli insegnanti di italiano: ruolo e competenze nella classe di lingua*. Atti del XV Convegno nazionale ILSA. Roma, Italia: Edilingua.
- MADDII, L. (2004). *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Roma, Italia: Edilingua.

- MANCINI, P. (2012). L'evoluzione della comunicazione: vecchi e nuovi media in *Atlante Geopolitico*, Treccani online.  
 Tratto da: [http://www.treccani.it/enciclopedia/l-evoluzione-della-comunicazione-vecchi-e-nuovi-media\\_%28Atlante-Geopolitico%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/l-evoluzione-della-comunicazione-vecchi-e-nuovi-media_%28Atlante-Geopolitico%29/)  
 [Data di consultazione: 07 04 2016]
- MANTOVANI, G. (2004). *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?* Bologna, Italia: Il Mulino.
- MANTOVANI, G. (2008) La differenza abita nel cortile di casa, in cap. 1 di *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze* (a cura di) Giuseppe Mantovani. Roma, Italia: Carocci.  
 Tratto da: <http://www.provincia.bergamo.it/provpordocs/Mantovani%20-%20intercultura%20e%20mediazione.pdf>  
 [Data di consultazione: 13 04 2018]
- MARAZZINI, C. (2002). *La lingua italiana. Profilo storico*. Bologna, Italia: Il Mulino.
- MARIANI, L. (2004). Tra Portofolio e certificazione. Documentare e valutare competenze e processi nel curriculum in *Lingua e Nuova Didattica*, anno XXXIII, n. 2, (aprile 2004).  
 Recuperato da <http://www.learningpaths.org/Articoli/portfcertif.htm>  
 [Data di consultazione: 21/07/2016]
- MASSEI, G. (2017). Guarda e impara! Attività di anticipazione dell'input secondo la teoria dei neuroni specchio. Webinar in *Maratona Didattica Online Alma*.  
 [Assistito in data 18/11/2017]
- MASSEI, G. e BELLAGAMBA, R. (2012). *Sapori d'Italia*. Recanati, Italia: ELI.
- MATTEI, M.; MERZAGORA PIATTI, Costanza; MERZAGORA PIATTI, Cristina (2003). *Lecture in gioco*. Firenze, Italia: Alma.
- MARIANI, L. e POZZO, G. (2002). *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*. Firenze, Italia: La Nuova Italia.
- MAURONI, E. (2011). Imparare l'italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico, in *Italiano LinguaDue*, n.1, pp. 397 - 438.  
 Recuperato da <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/1242/1454>  
 [Data di consultazione: 23/11/2016]
- MAZZOTTA, P. (1996). *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*. Bari, Italia: Adriatica.

- MEDINA ORELLANA, J. M. (2017). El teatro aplicado a la enseñanza de lenguas. Un aprendizaje transversal. In D. Danzi (Presidenza), *Il teatro nella glottodidattica. Dialogo tra teorie e pratiche esperienziali*. Intervento realizzato nel III Congresso Internazionale di Glottodidattica Teatrale, Madrid, Spagna (16 settembre 2017).
- MENEGAZZO, E. (2006). L'approccio lessicale di Lewis e la lingua dello studio, in *Itals*, anno IV, n. 12, pp. 67 - 89. Università Ca' Foscari Venezia, Perugia, Guerra.
- MIUR, (2015), Quaderni pubblicati dalla Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione e la Partecipazione. *Ricette di altri tempi. La cucina povera*, pp. 1 - 52.  
Recuperato da <http://www.istruzione.it/allegati/2015/Ricette%20di%20altri%20tempi%20-%20La%20cucina%20povera.pdf>  
[Data di consultazione: 28/10/2017]
- MONAMI, E. (2013). *Strategie di correzione orale dell'errore in classi di italiano L2*. Perugia, Italia: Guerra.
- MONTANARI, M. (2009). *Il riposo della polpetta e altre storie intorno al cibo*. Roma-Bari, Italia: Laterza.
- MONDELLO, E. (1990). *Italo Calvino*. Pordenone, Italia: Edizioni Studio Tesi.
- MORENO RAMOS, J. e PAREDES ORTIS, J. (2005). *Hacer, sentir, pensar*. Ciudad Real, Spagna: Ñaque.
- MURA, A. I neuroni specchio, in *Psicanalisi e Scienza*, 11 febbraio 2008 – Neuroscienze.  
Recuperato da <https://www.psicoanalisi.it/neuroscienze/2484>  
[Data di consultazione: 20/11/2017]
- NADDEO, C. M. e De GIULI, A. (2009). *Cinema italiano. Cortometraggi d'autore con sottotitoli (A1/C1)*. Firenze, Italia: Alma.
- NADDEO, C. M. e TRAMA, G. (2000), *Canta che ti passa*. Firenze, Italia: Alma.
- NADDEO, C. M.; TORRESAN, P.; TRAMA, G. (2013). *Nuovo canta che ti passa*. Firenze, Italia: Alma.
- NICOLETTO, M. (2005). Potenzialità didattica del cinema e della fiction televisiva attraverso un esempio pratico: La meglio gioventù di Marco Tullio Giordana, in *Itals*, anno III, n. 9, pp. 43-63. Università Ca' Foscari Venezia, Perugia, Italia, Guerra Edizioni.



- OFFREDI, A. (2016). I neuroni specchio di Di Pellegrino, Fadiga, Fogassi, Gallese e Rizzolatti, in *State of Mind Il giornale delle scienze psicologiche*, (20 giugno 2016).  
 Recuperato da <http://www.stateofmind.it/2016/06/neuroni-specchio-esperimenti/>  
 [Data di consultazione: 20/11/2017]
- PALLOTTI, G. (2017) L'italiano secondo me: la prospettiva dell'interlingua nella didattica e valutazione. Webinar in *Maratona Didattica Online Alma*.  
 [Assistito in data 18/11/2017]
- PASQUI, R. (2004). Risorse tecnologiche per l'insegnamento/apprendimento di una L2/LS attraverso le canzoni: suggerimento per l'italiano. Supplemento alla rivista EL:LE (settembre 2004) in *Laboratorio Itals*, Dipartimento di scienze del linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia.  
 Recuperato da <http://www.itals.it/risorse-tecnologiche-linsegnamentoapprendimento-di-una-l2ls-attraverso-le-canzone-suggerimenti>  
 [Data di consultazione: 01/10/2017]
- PECCHIOLI, P. Il Ciclamino, dal mito alla coltivazione, in *Agraria.org*, n. 29 (15 dicembre 2006).  
 Recuperato da: <http://www.rivistadiagraria.org/articoli/anno-2006/il-ciclamino-dal-mito-alla-coltivazione/>  
 [Data di consultazione: 19/09/2015]
- POLITO, M. (2005). Apprendimento ed insegnamento secondo la teoria della Gestalt [I], in Supplemento alla rivista EL:LE (Aprile 2005). *Laboratorio Itals*, Dipartimento di scienze del linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia.  
 Recuperato da: <https://www.itals.it/apprendimento-ed-insegnamento-secondo-la-teoria-della-gestalt-i>  
 [Data di consultazione: 05/12/2016]
- PORCELLI, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia, Italia: La Scuola.
- PORCELLI, G. e DOLCI, D. (1999). *Multimedialità e insegnamenti linguistici*. Torino, Italia: UTET Università.
- PORRECA, S. (2017). Italia: una, venti, infinite facce. E lingue! Come raccontarla in classe? Webinar in *Maratona Didattica Online Alma*.  
 [Assistito in data 18/11/2017]
- PROIETTI, D. (2010). Divulgazione, linguaggio della in *Enciclopedia dell'Italiano*. Treccani.  
 Recuperato da [http://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-della-divulgazione\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-della-divulgazione_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/)  
 [Data di consultazione: 9/04/2016]

- RADICCHI, S. e FILIPPONE, A. (2014). *Il buongustare*. Torino, Italia: Loescher.
- RAMPICHINI, C. Introduzione ai sondaggi, in *Progetto di diffusione della cultura Statistica*, pp. 1 – 54.  
 Recuperato da <http://local.disia.unifi.it/concorsoscuole/materiale/sondaggi-opi/sondaggi.pdf>  
 [Data di consultazione: 31/03/2018]
- REDI, F. Bacco in Toscana, in *Wikisource*.  
 Recuperato da [https://it.wikisource.org/wiki/Bacco\\_in\\_Toscana](https://it.wikisource.org/wiki/Bacco_in_Toscana)  
 [Data di consultazione: 25/05/2016]
- RICCI, R. (2018). Le prove Invalsi in *Tuttoscuola.com*.  
 Recuperato da <https://www.tuttoscuola.com/prove-invalsi-2018-ricci-la-disponibilita-dei-risultati-prova-uguale-tutti-motiva-gli-studenti/>  
 [Data di consultazione: 07/04/2018]
- RIVOLTELLA, P. C. (2015). Media digitali, apprendimento, formazione, in *WebDiocesi* ([www.webdiocesi.chiesacattolica.it](http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it)) pp. 1 - 9.  
 Recuperato da [http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/ci\\_new/allegati/35539/Rivoltella\\_Media-digitali-apprendimento-formazione.pdf](http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/ci_new/allegati/35539/Rivoltella_Media-digitali-apprendimento-formazione.pdf)  
 [Data di consultazione: 30/03/2017]
- RIVOLTELLA, P. C. e FERRARI, S. (2010). *A scuola con i media digitali*. Milano, Italia: Vita e Pensiero.
- RIZZOLATTI, G. et Al. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions, in *Cognitive Brain Research*, vol 3, n.2 (marzo 1996), pp. 131-141.  
 Recuperato da <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.553.2582&rep=rep1&type=pdf>  
 [Data di consultazione: 20/11/2017]
- ROSSI, F. (2009). Emozioni e retorica in vendita: il linguaggio pubblicitario, in *XXI Secolo. Comunicare e rappresentare*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, pp. 407-416.  
 Recuperato da *Treccani online* [http://www.treccani.it/enciclopedia/emozioni-e-retorica-in-vendita-il-linguaggio-pubblicitario\\_%28XXI-Secolo%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/emozioni-e-retorica-in-vendita-il-linguaggio-pubblicitario_%28XXI-Secolo%29/)  
 [Data di consultazione: 05/06/2016]
- ROSSI, F. (2011). Pubblicità e lingua in *Enciclopedia dell'italiano Treccani*.  
 Recuperato da *Treccani online* [http://www.treccani.it/enciclopedia/pubblicita-e-lingua\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/pubblicita-e-lingua_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)  
 [Data di consultazione: 26/03/2016 ]

- SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. *Las Adaptaciones literarias al cine: un debate permanente*, pp.65-70.  
Recuperato da: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=185310>  
[Data di consultazione: 12/03/2016]
- SCIASCIA, L. (1999). *Il giorno della civetta*. Milano, Italia: Mondadori.
- SERRAGIOTTO, G. (2004) (a cura di). *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino, Italia: UTET Università.
- SFORZA, R. e STORNELLI, G. (2004). La progettazione di un ambiente virtuale d'apprendimento per lo sviluppo dell'autonomia cognitiva, in *Itals*, anno II, n. 6, pp. 85-99, Università Ca' Foscari Venezia, Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- SGALAMBRO, M. (1997). *Teoria della canzone*. Milano, Italia: Bompiani.
- SPINELLI, B. e PARIZZI, F. (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli del QCER A1, A2, B1 e B2*. Milano, Italia: La Nuova Italia.
- TAMPONI, A. e FLAMINI, E. (2000). *Lingue straniere e multimedialità. Nuovi scenari educativi*. Napoli, Italia: Liguori.
- TORRESAN, P. (Responsabile didattico). *Officina.it. La rivista per insegnanti di ALMA Edizioni* (aprile 2012). Apprendere con la letteratura, il teatro e le canzoni, pp. 4-47.  
Recuperato da [http://www.almaedizioni.it/media/upload/officina/raccolte/06/officina\\_cina\\_72dpi.pdf](http://www.almaedizioni.it/media/upload/officina/raccolte/06/officina_cina_72dpi.pdf)  
[Data di consultazione: 02/11/2016]
- TOSI, A. Le pubblicità per creare attività di pronuncia, in *Bollettino Itals Anno 12*, n. 52, supplemento alla rivista EL.LE (Febbraio 2014), pp. 35-52.  
Recuperato da: <https://www.itals.it/le-pubblicità-creare-attività-di-pronuncia>  
[Data di consultazione: 15/12/2016]
- TRIFONE, P. Italiano e dialetto dal 1861 ad oggi, in *Treccani.it*.  
Recuperato da [http://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/italiano\\_dialetti/Trifone.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/italiano_dialetti/Trifone.html)  
[Data di consultazione: 10/09/2016]
- VEDOVELLI M. (2002). Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue. Roma, Italia: Carocci.
- VILLARINI, A. (2017). La didattica dell'italiano in ambiente digitale: suggerimenti su come accettare la sfida. Webinar in *Maratona Didattica Online Alma*.  
[Assistito in data 18/11/2017]

VOLTOLINA, M. (2008). *L'italiano è servito*. Perugia, Italia: Guerra.

ZEDDA, A. G. (2005). Il Project Work, una metodologia di insegnamento, in *Itals*, anno III, n. 9, pp. 89-113. Università Ca' Foscari Venezia. Perugia, Italia: Guerra.

ZORLONI, L (2017). I creativi non bastano più. La pubblicità investe in intelligenza artificiale, in *Wired.it* (24 novembre 2017).

Recuperato da: <https://www.wired.it/economia/business/2017/11/24/intelligenza-artificiale-pubblicita/>

[Data di consultazione: 30/12/2017]

## SITOGRAFIA

### *Acles*

Recuperato da: <http://www.acles.es>  
[Data di consultazione: a partire dal 25/11/2016]

### *Annuncio pubblicitario BMW X3*

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=GAKkhX7iggw>  
(Rubén Méndez 05/10/2006)  
[Data di consultazione: 11/07/2015]

### *Annuncio pubblicitario Calvin Klein*

Recuperato da: [https://www.youtube.com/watch?v=7I\\_CyeNhUUU](https://www.youtube.com/watch?v=7I_CyeNhUUU)  
(edwac 20/01/2009)  
[Data di consultazione: 11/07/2015]

### *Annunci pubblicitari Cirio*

#### *Cirio spot e dintorni*

Recuperato da: <http://www.cirio.it/spot-cirio-spot.php> (Cirio.it)  
*STATISTICHE - Passata rustica – Spot Tv Cirio 2006.*  
Recuperato da: [https://www.youtube.com/watch?v=W2TEiD1R\\_gY](https://www.youtube.com/watch?v=W2TEiD1R_gY)  
(CirioPassioneVerace 05/07/2012)  
[Data di consultazione: 10/10/2016]

### *Annuncio pubblicitario Ferrarelle (campagna 2012 - 2013 Bevi, digerisci e gusta)*

Recuperato da: <http://www.youtube.com/watch?v=2siH78eMhzQ>  
(Ferrarelle 07/11/2012)  
[Data di consultazione: 03/09/2014]

### *Annuncio pubblicitario Galbusera (Lavata di Galbusera RisosuRiso)*

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=O5afaUJqZpY>  
(BrandNews 16/04/2012)  
[Data di consultazione: 03/09/2014]

### *Annuncio pubblicitario I gamberi express (dal quotidiano online Il fatto alimentare)*

Recuperato da: <http://www.ilfattoalimentare.it/frittura-di-gamberi-giappone-se-compagnia-telefonica.html>  
(Sara Rossi)  
Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=XbpXHgmqtFo>  
(Adnkronos 02/12/2014)  
[Data di consultazione: 12/05/2015]

### *Annuncio pubblicitario Italo, alta velocità*

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=q-mwrDVYA3U>  
(La Stampa 29/04/2012)  
[Data di consultazione: 19/12/2017]

*Annuncio pubblicitario Ministero italiano dei Beni e delle attività culturali e del turismo  
- Campagna "Italia | Viaggia nella bellezza"*

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=USc4L1KnSYQ>

(Palazzo Chigi 14/09/2015)

[Data di consultazione: 02/10/2017]

*Annuncio pubblicitario Ministero per i Beni Culturali e Ambientali*

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=zVuME5OJwMw>

(BobFiocchiEditor 29/04/2009)

[Data di consultazione: 28/05/2015]

*Annunci pubblicitari Opel.*

*Nuova Meriva Opel Claudia Schiffer spot 2014* (ManiaSpot 25/02/2014)

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=lwE2rfolUE4>

*Opel Claudia Schiffer guida una tedesca spot 2014* (ManiaSpot 04/04/2014)

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=cIXvynXOMEk>

[Data di consultazione: 11/07/2015]

*Attività didattiche intorno a due spot pubblicitari.* (Gruppo di italiano. Collegio Sismondi)

Recuperato da: <http://italiano.sismondi.ch/media/pubblicita/caffe-lavazza>

[Data di consultazione: 08/07/2016]

*Audacity* (software editing audio)

Recuperato da: <http://www.audacityteam.org>

[Data di consultazione: a partire 19/02/2015]

*Beatrice, il social network della lingua italiana D.A.*

Recuperato da: <https://beatrice.ladante.it/>

[Data di consultazione: 24/02/2017]

*Bulågna* (sito dialetto bolognese)

Recuperato da: <https://bulaggna.jimdo.com>

[Data di consultazione: 22/11/2017]

*#CarbonaraDay su Twitter* (articolo da *Italia a tavola* 05/04/2017)

Recuperato da: <http://www.italiaatavola.net/articolo.aspx?id=49542>

[Data di consultazione: 14/03/2018]

*Casa surace* (clip video)

Recuperato da: <https://www.netaddiction.it/casa-surace/>

[Data di consultazione: 21/11/2016]

*Catalogna* (referendum sull'indipendenza e discorso del re)

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=hKI6J-yokHI>  
(askanews 08/04/2014)

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=01YkueKcwEo>  
(euronews 13/09/2017)

[Data di consultazione: 02/11/2017]

*CENSIS* (Centro Studi Investimenti Sociali)

Recuperato da: <http://www.censis.it/home>

[Data di consultazione: a partire dal 01/02/2016]

*CENSIS comunicato stampa. Gli italiani e il cibo. Rapporto su un'eccellenza da condividere* (ricerca realizzata per il Padiglione Italia di Expo 2015).

Recuperato da: [http://www.censis.it/7?shadow\\_comunicato\\_stampa=121024](http://www.censis.it/7?shadow_comunicato_stampa=121024)

[Data di consultazione: 09/08/2016]

*CENSIS comunicato stampa. Università 2.0: gli atenei comunicano con i nativi digitali,*

[http://www.censis.it/7?shadow\\_comunicato\\_stampa=121001](http://www.censis.it/7?shadow_comunicato_stampa=121001)

[Data di consultazione: 23/12/2015]

*CENSIS. Cosa dice il nuovo rapporto Censis sulla comunicazione in Italia* (26/03/2015)

Recuperato da: <https://www.internazionale.it/notizie/2015/03/26/censis-internet-italiani-informazione-consumi-media>

[Data di consultazione: 02/05/2018]

*CENSIS. I media dopo la grande trasformazione*

Recuperato da: [http://www.censis.it/7?shadow\\_comunicato\\_stampa=121009](http://www.censis.it/7?shadow_comunicato_stampa=121009)

[Data di consultazione: 26/04/2018]

*Come eravamo, coppia anni 70, femminismo, aborto, tradimenti*

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=jZPMiqELKi8>

(jorkohama 16/05/2009)

[Data di consultazione: 02/10/2016]

*Come Usare la Bachecca di Padlet* (da Wikihow.it)

Recuperato da: <https://www.wikihow.it/Usare-la-Bachecca-di-Padlet>

[Data di consultazione: 02/04/2018]

*Consiglio D'Europa. Libro Bianco sul Dialogo Interculturale <<Vivere insieme in pari dignità>>, 2008*

Recuperato da: [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_ItalianVersion.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf)

[Data di consultazione: 20/05/2017]

*De André Bocca di Rosa* (Scudit file 221, intermedio tre, testo in italiano in napoletano e in siciliano).

Recuperato da: <http://www.scudit.net/mdboccadirosa.htm>

[Data di consultazione: 22/12/2015]

De Andrè *Crêuza de mä*

*Crêuza de mä Sidun*

(dal blog Fabio's Room)

Recuperato da: <http://www.fabiosroom.eu/it/canzoni/sidun/>

[Data di consultazione: 01/10/2013]

*Pillole d'Autore - Poesie dal mare: il genovese di De Andrè*

(dal blog letterario CriticaLetteraria, Alessio Piras, 04/11/12 )

Recuperato da: <https://www.criticalletteraria.org/2012/11/pillole-di-autore-poesie-dal-mare-il.html>

[Data di consultazione: 04/11/2012]

*Definizioni di sociolinguistica* di Patrizia Bellucci

(da corso di Sociolinguistica, informazioni per gli studenti, Università degli Studi di Firenze)

Recuperato da: <http://www.patriziabellucci.it/didattica/definizioni.htm>

[Data di consultazione: 19 /8/2016]

*Dille* (Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa)

Recuperato da: <https://www.societadille.it/>

[Data di consultazione: 06/05/2018]

*Eduardo De Filippo* (Video sul rito del caffè)

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=KrMr-2voVY4>

(Luigi Manzo 18/12 /2016)

[Data di consultazione: 23/12/2016]

*Enciclopedia del cinema. Treccani.*

Recuperato da: [http://www.treccani.it/enciclopedia/arte\\_lingua\\_e\\_letteratura/cinema/](http://www.treccani.it/enciclopedia/arte_lingua_e_letteratura/cinema/)

[Data di consultazione: a partire dal 02/01/2015]

*Esempi esami di certificazione Acles* (sito web SIDI)

Recuperato da: <http://www.um.es/web/idiomas/contenido/certificacion-idiomas/italiano/certacles>

[Data di consultazione: a partire dal 18/10/2016]

*Esempi esami di certificazione PLIDA* (sito web D.A.)

Recuperato da: <http://plida.it/certificazione-plida/che-cos-e-la-certificazione-plida/ esempi-di-prove-d-esame/esempi-sessioni-esame-plida.html>

[Data di consultazione: a partire dal 07/07/2014]



*EUROSTAT. Statistiche europee*

Recuperato da: <http://ec.europa.eu/eurostat/>  
[Data di consultazione: a partire dal 21/09/2017]

*Festival di Sanremo del 2016 e del 2017*

Recuperato da: <http://www.edumusic.org/progetto-didattico/sanremo-per-l-educazionelinguistica>  
[Data di consultazione: a partire dal 20/02/2016]

*Filastrocche*

Recuperato da: <http://www.filastrocche.it/contenuti/c/canzoni/canzoni-dialet-tali/page/3/>  
[Data di consultazione: partire dal 19/10/2017]

*Fondazione Empatia Milano "Mr Empaty"*

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=id3w0IA81cA>  
(Studio Bozzetto &Co. Srl 14/11/2017)  
[Data di consultazione: 20/11/2017]

*Glossario della qualità dei dati statistici*

Recuperato da: <http://www.regione.toscana.it/-/glossario-della-qualita-dei-dati-statistici>  
[Data di consultazione: a partire dal 27/02/2018]

*Glossario di statistica (Università degli Studi di Padova)*

Recuperato da: <https://www.docsity.com/it/glossario-di-statistica-3/2067798>  
[Data di consultazione: a partire dal 09/03/2018]

*I legnanesi (compagnia teatrale dialettale)*

<http://www.ilegnanesi.it/>

*Video dei Legnanesi su YouTube:*

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=NO3Heeg9PHE>  
(Massaggio Thai - Lgmultimedivideo 11/02/2018)

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=HoxPi3SJTFQ>  
(Le scene più belle - Samuel Levings 05/08/2017)

[Data di consultazione: a partire dal 19/03/2018]

*I libri della settimana scelti dalla redazione della Dante*

Recuperato da: <http://ladante.it/categoria-attualita/lingua-italiana/2077-libri-settimana-17-settembre.html>  
[Data di consultazione: a partire dal 12/01/2016]

*I sughi e la famiglia italiana (quotidiano online Il fatto alimentare)*

Recuperato da: <http://www.ilfattoalimentare.it/cirio-e-mutti-le-novita-nei-sughi-pronti-a-confronto.html>  
[Data di consultazione: 30/06/2016]

*Il Cooperative Learning* (sito di didattica Scintille.it)

Recuperato da: [www.scintille.it/](http://www.scintille.it/)

[Data di consultazione: 17/03/2018]

*Il fatto alimentare* (quotidiano online su tematiche alimentari)

Recuperato da: <https://ilfattoalimentare.it/>

[Data di consultazione: 01/04/2017]

*Il linguaggio dei gesti* (Alma TV)

Recuperato da: <https://www.almaedizioni.it/it/almatv/grammatica-caffe/il-linguaggio-dei-gesti-2/>

[Data di consultazione: 10/09/2016]

*Il Milanese imbruttito* (Facebook)

Recuperato da: <https://www.ilmilaneseimbruttito.com/>

[Data di consultazione: 24/11/2017]

*Almanacco del Milanese imbruttito*

Recuperato da: <http://meme.ilmilaneseimbruttito.com/webapps/random/>

[Data di consultazione: a partire dal 23/11/2017]

*Il terrone fuori sede* (Facebook)

Recuperato da: <https://it-it.facebook.com/terronefuorisede/>

*È uscito (il caffè)* (YouTube)

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=h-cA6c0MOXk>

(Casa Surace 25/07/2015)

[Data di consultazione: a partire dal 20/11/2017]

*Instituto Cervantes*

Recuperato da: <http://www.cervantes.es/default.htm>

[Data di consultazione: a partire dal 09/14/2014]

*In.it* (blog notizie)

Recuperato da: [www.inonline.it](http://www.inonline.it)

[Data di consultazione: a partire dal 06/02/2018]

*In viaggio con Sara* (rubrica Alma TV)

Recuperato da: <https://www.almaedizioni.it/it/almatv/viaggio-con-sara/>

[Data di consultazione: a partire dal 14/04/2016]

IRIS. Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia.

(Associazione impegnata in didattica della storia, divulgazione storiografica e ricerca storico-didattica)

[https://www.storieinrete.org/storie\\_wp/?page\\_id=230](https://www.storieinrete.org/storie_wp/?page_id=230)

ISTAT

Recuperato da: [www.istat.it](http://www.istat.it)

[Data di consultazione: a partire dal 26/12/2015]

*ISTAT. Il sistema di indagini sociali multiscopo*

Recuperato da: [https://www.istat.it/it/files//2014/06/met\\_-norme\\_06\\_31\\_il\\_siste\\_ma\\_di\\_indagini\\_multiscopo.pdf](https://www.istat.it/it/files//2014/06/met_-norme_06_31_il_siste_ma_di_indagini_multiscopo.pdf)  
[Data di consultazione: 07/03/2017]

*ISTAT. Linee guida per la qualità*

Recuperato da: <https://www.istat.it/it/metodi-e-strumenti/strumenti-per-la-qualit%C3%A0/linee-guida>  
[Data di consultazione: a partire dal 27/02/2018]

*ISTAT. Strumenti di elaborazione*

Recuperato da: <https://www.istat.it/it/metodi-e-strumenti/metodi-e-strumenti-it/elaborazione/strumenti-di-elaborazione>  
[Data di consultazione: a partire dal 12/04/2018]

*Italiano LinguaDue* (Rivista internazionale di linguistica italiana e educ. linguistica)

Recuperato da: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/1276/showToc>  
[Data ultima consultazione: 05/09/2018]

*Laboratorio Itals* (laboratorio di ricerca e formazione nella didattica delle lingue e della comunicazione)

Recuperato da: [www.itals.it](http://www.itals.it)  
[Data di consultazione: a partire dal 24/07/2016]

*Laboratorio Itals. Le pubblicità per creare attività di pronuncia* (Alessia Tosi)

Recuperato da: <http://www.itals.it/le-pubblicit%C3%A0-creare-attivit%C3%A0-di-pronuncia>  
(febbraio 2014)  
[Data di consultazione: 15/09/2015]

*Laboratorio Itals. Materiali per la formazione.*

Recuperato da: <https://www.itals.it/filim/materiali-la-formazione>  
[Data ultima consultazione: 25/08/2018]

*Laboratorio Itals. Nozionario di glottodidattica.*

Recuperato da: <http://www.itals.it/nozion/noziof.htm>  
[Data di consultazione: a partire dal 15/07/2015]

*Laboratorio Itals. Siti con attività di italiano per stranieri*

Recuperato da: <https://www.itals.it/siti-con-attivit%C3%A0-di-italiano-stranieri>  
[Data di consultazione: a partire dal 01/01/2017]

*La lettera di Ramesse* (Achille Campanile – testo)

Recuperato da: <http://uz.sns.it/~fvenez/ramesse.html>  
(Francesco Veneziano Web Pages)  
[Data di consultazione: 10/12/2017]

*Le canzoni napoletane Storie, aneddoti e leggende sulla canzone napoletana*

(Scudit file 112)

Recuperato da: <http://www.scudit.net/mdcannapoli.htm>

[Data di consultazione: 23/12/2015]

*Le domande dei terroni fuori sede a quelli del Nord*

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=fERZv62XW34>

(Casa Surace 19/10/2015)

[Data di consultazione: 20/11/2017]

*Le domande del milanese imbruttito a quelli del Sud*

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=Z0A5Ui5M3b0>

(Il Milanese Imbruttito 28/10/2015)

[Data di consultazione: 20/11/2017]

*Le figure retoriche in pubblicità (dal blog SiCapisce Notizie e curiosità su lingue e linguaggi)*

Recuperato da: <https://sicapisce.wordpress.com/2009/10/07/le-figure-retori-che-in-pubblicita/>

[Data di consultazione: 30/11/2017]

*Lingua speciale e performances in L2 (Lorenzo Zanasi)*

Recuperato da: [http://www.academia.edu/2173991/Lingua\\_speciale\\_e\\_performances\\_in\\_L2](http://www.academia.edu/2173991/Lingua_speciale_e_performances_in_L2)

[Data di consultazione: 10/03/2015]

*L'osteria del libro italiano (rubrica Alma TV)*

Recuperato da: <https://www.almaedizioni.it/it/almatv/losteria-del-libro-italiano/>

[Data di consultazione: 01/11/2016]

*L-pack2 (piattaforma apprendimento lingue, progetto europeo)*

Recuperato da: <http://www.l-pack.eu/?lang=es>

[Data di consultazione: a partire da 22/05/2016]

*Machine Learning (Prof. Maltoni D. – Università di Bologna)*

Dispense. Introduzione.

Recuperato da: [http://bias.csr.unibo.it/maltoni/ml/DispensePDF/1\\_ML\\_Introduzione.pdf](http://bias.csr.unibo.it/maltoni/ml/DispensePDF/1_ML_Introduzione.pdf)

[Data di consultazione: a partire da 10/07/2018]

*Matdid file 221, Bocca di Rosa*

Recuperato da: <http://www.scudit.net/mdboccadirosa.htm>

[Data di consultazione: a partire da 10/05/2015]

*Materiali didattici sulla pubblicità* (Galarico il Barbaro)

Recuperato da: <http://www.edscuola.it/archivio/antologia/smonta/dida.htm>  
[Data di consultazione: 05/05/2017]

*Montanari Massimo* (intervento al Festival della Mente di Sarzana del 2013)

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=mxG7ul8Flj4>  
(Festival della Mente Sarzana 08/06/2015)  
[Data di consultazione: 21/10/2016]

*MOOC L'approccio qualitativo. L'intervista qualitativa* (Amaturo, Enrica)

Recuperato da: <http://www.federica.unina.it/sociologia/metodologia-e-tecnica-del-la-ricerca-sociale/lapproccio-qualitativo-lintervista-qualitativa/>  
[Data di consultazione: 02/04/2018]

*Officina.it* (rivista online per insegnanti di ALMA Edizioni)

Recuperato da: <http://www.almaedizioni.it/officina/>  
[Data di consultazione: a partire dal 09/12/2015]

*Officina.it. Insegnare le microlingue*

Recuperato da: <https://www.almaedizioni.it/media/officina.it/officinaHom.asp?id=200801.html>  
(n.6, gennaio 2008)  
[Data di consultazione: 08/10/2015]

*O mia bela madunina!* (testo in Wikipedia)

Recuperato da: [https://en.wikipedia.org/wiki/Oh\\_mia\\_bela\\_Madunina](https://en.wikipedia.org/wiki/Oh_mia_bela_Madunina)  
[Data di consultazione: 13/01/2016]

*Padlet*

Recuperato da: <https://es.padlet.com>  
[Data di consultazione: a partire dal 22 aprile 2018 ]

*Padlet: come usare la nuova interfaccia*

Recuperato da: <https://insegnantiduepuntozero.wordpress.com/2016/06/18/padlet-come-usare-la-nuova-interfaccia/>  
(Insegnanti 2.0)  
Recuperato da: <http://tfaspecialeunipa.weebly.com/manuale-di-istruzione-padlet.html>  
Recuperato da: <https://www.wikihow.it/Usare-la-Bacheca-di-Padlet>  
(wikiHow.it)  
[Data di consultazione: a partire dal 22 aprile 2018 ]

*PARCE. Plataforma Abierta de Recursos para la Capacitación en Evaluación*

(piattaforma aperta ACLES per condividere risorse ed esperienze nel campo della valutazione linguistica)

<https://recursosevaluacion.wixsite.com/parce>  
[Data di consultazione: 20/08/2018]

*Parole in viaggio* (progetto di Fabio Caon per imparare lingua, letteratura e cultura italiana attraverso le canzoni)

Recuperato da: [http://www.itals.it/parole\\_in\\_viaggio/docenti.php](http://www.itals.it/parole_in_viaggio/docenti.php)

*Video presentaz. del progetto*: <https://www.youtube.com/watch?v=grcczZeKVwo>

*SlideShare*: <https://es.slideshare.net/MisyFerr/parole-in-viaggio>

[Data di consultazione: 18/03/2018]

*PLIDA* (sito D.A.)

Recuperato da: <https://plida.it/>

[Data di consultazione: a partire dal 30/11/2014]

*Poesia sonora, Estate e Inverno* (Arrigo Lora Totino)

Recuperato da: <http://www.ululate.com/autori.htm>

[Data di consultazione: 27/07/2016]

*Portale della Canzone italiana*

Recuperato da: <http://www.canzoneitaliana.it/>

[Data di consultazione: a partire dal 20/02/2018]

*Proverbi dialettali, poesie, ricette regionali e molto altro dalla regione Lombardia.*

Recuperato da: <http://www.dialettando.com/regioni/lombardia.lasso>

[Data di consultazione: a partire dal 12/01/2017]

*Psicologia della Gestalt*

Recuperato da: [https://it.wikipedia.org/wiki/Psicologia\\_della\\_Gestalt](https://it.wikipedia.org/wiki/Psicologia_della_Gestalt)

[Data di consultazione: a partire dal 07/01/2017]

*Real Player* (lettore multimediale)

Recuperato da: <http://www.real.com/es>

[Data di consultazione: a partire dal 12/01/2014]

*Schoology* (piattaforma didattica)

Recuperato da: <https://www.schoology.com>

[Data di consultazione: a partire dal 05/10/2017]

*Società Dante Alighieri*

Recuperato da: <http://ladante.it>

[Data di consultazione: a partire dal 01/02/2014]

*Speciale neuroscienze.*

*Giacomo Rizzolatti, la scoperta dei neuroni specchio.*

Recuperato da: <https://youtu.be/nsJHMrhTZiA>

(Psychiatry on line Italy videochannel 31/05/2014)

[Data di consultazione: 27/03/2017]

*¿Te gusta leer?* (proposte di lettura di romanzi italiani della Dante Alighieri Murcia)  
Recuperato da: <http://www.um.es/dantealighieri/index.php/lecturas-comentadas/>  
[Data di consultazione: a partire dal 12/02/2016]

*Terre di Campania* (magazine online)  
Recuperato da: <http://terredicampania.it/>  
*Il vademecun degli stereotipi*  
Recuperato da: <http://terredicampania.it/penne-allarrabbiata/pizza-mandolino-10-peggiori-stereotipi-napoletani/18/06/2016/>  
[Data di consultazione: a partire dal 22/11/2017]

*Trailer ufficiale Benvenuti al Nord* (Luca Miniero)  
Recuperato da: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_mjno-IMHj4](https://www.youtube.com/watch?v=_mjno-IMHj4)  
(xGinos 27/12/2011)  
[Data di consultazione: 12/10/2014]

*Trailer ufficiale Benvenuti al Sud* (Luca Miniero)  
Recuperato da: [https://www.youtube.com/watch?v=SliG0\\_fdEKs](https://www.youtube.com/watch?v=SliG0_fdEKs)  
(Film4YouBlog 03/05/2011)  
[Data di consultazione: 12/10/2014]

*Trailer ufficiale Giù al Nord* (Dany Boon)  
Recuperato da: [https://www.youtube.com/watch?v=X\\_I3XnYt\\_yY](https://www.youtube.com/watch?v=X_I3XnYt_yY)  
(Primavisione Macerata 22/03/2011)  
[Data di consultazione: 12/10/2014]

*Trailer ufficiale Italy in a day* (Gabriele Salvatores)  
Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=Gln8Rpc1Tf4>  
(ANICAstreaming 27/08/2014)  
[Data di consultazione: 21/12/2014]

*Trailer ufficiale Life in a day* (Ridley Scott)  
Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=w8S4gGI4nRo>  
(Life in a Day 19/04/2011)  
[Data di consultazione: 21/12/2014]

*Trailer ufficiale Manuale d'amore 2* (Giovanni Veronesi)  
Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=1zVdQ1r6ynA>  
(Primavisione Macerata 07/07/2011)  
[Data di consultazione: 29/11/2014]

*Trailer ufficiale Perfetti sconosciuti*. (Paolo Genovese)  
Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=FMVITUOzZC8>  
(FilmsNow Trailer & Clip in italiano 17/01/2016)  
[Data di consultazione: 11/12/2016]

*Trailer ufficiale Pertini – Il combattente* (Graziano Diana e Giancarlo De Cataldo)

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=VqQFeT7JfYA>  
(ecodelcinema 29/01/2018)  
[Data di consultazione: 28/04/2018]

*Trailer ufficiale Scialla* (Francesco Bruni)

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=jLZumzn2sdg>  
(01 Distribution 31/10/2011)  
[Data di consultazione: 27/02/2017]

*Trailer Zerovskij* (film-evento di Renato Zero) Intervista e video

Recuperato da: <http://www.rollingstone.it/cinema-tv/interviste-cinema-tv/renato-zero-senza-trasgressione-non-sarei-qua/2018-03-19/#Part2>  
(RollingStone - Cinema / Interviste. Claudio Biazetti 19/03/2018)  
[Data di consultazione: 06/04/2018]

*Treccani.*

Recuperato da: <http://www.treccani.it/>  
[Data di consultazione: a partire dal 03/09/2015]

*VGCLIL* (piattaforma progetto europeo)

Recuperato da: <http://vgclil.eu/index.php?lg=it>  
[Data di consultazione: a partire dal 01/04/2017]

*Vice.com Un po' di stranieri spiegano cosa li ha scioccati di più dell'Italia*

Recuperato da: <https://www.vice.com/it/article/3bxg43/stranieri-spiegano-cosa-li-ha-scioccati-italia-cultura-italiana>  
[Data di consultazione: 19/11/2017]

*VideoAnt* (applicazione web per editare video)

Recuperato da: <https://ant.umn.edu>  
[Data di consultazione: a partire dal 28/01/2017]

*Video canzone di De André "Inverno"* all'interno del TG1 delle 20.00 di venerdì 17

Agosto 2018 (tragedia ponte Morandi a Genova)  
Recuperato da <http://www.tg1.rai.it/dl/RaiTV/programmi/media/ContentItem-624-d4962-ee91-428d-9440-67294b66ec18-tg1.html>  
[Data di consultazione: 23/08/2018]

*Videoclip musicale La balilla* (G. Gaber e M. Monti)

Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=2RZoGvlgRBk>  
(sama amalphis 24/10/2013)  
[Data di consultazione: 02/01/2014]



*Videoclip musicale ufficiale L'estate di John Wayne* (Raphael Gualazzi)  
Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=2CZUY-bV0V0>  
(RaphaelGuallazziVEVO 14/07/2016)  
[Data di consultazione: 21/04/2018]

*Videoclip musicale ufficiale Scialla* (Amir Issaa)  
Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=Fs5R4aj8LDc>  
(01Distribution 14/11/2011)  
[Data di consultazione: 27/02/2017]

*Videocorso di Alma Edizioni:*  
Recuperato da: <https://www.almaedizioni.it/it/almatv/videocorso/>  
[Data di consultazione: a partire dal 15/03/2018]

*Video La fame dello Zanni* (Dario Fo)  
Recuperato da: <http://www.Youtube.com/watch?v=sCm9IApf1rA>  
(01ladykat 14/03/2012)  
[Data di consultazione: 01/02/2015]

*Video La lettera de Ramesse* (Achille Campanile)  
Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=bydE1djr8I>  
(mediavideouno 29/08/2012)  
[Data di consultazione: 10/12/2017]

*Video Olimpiadi – Castrogiovanni* (Edison channel)  
*Martin Castrogiovanni con la Nazionale italiana di ginnastica ritmica*  
Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=eG3fMReWD7M>  
(Edison channel 28/12/2012)  
*Olimpiadi – Castrogiovanni cambia squadra*  
Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=blSaD9jsJhg>  
(Edison channel 18/05/2012)  
[Data di consultazione: 03/09/2015]  
*Olimpiadi - Castrogiovanni con l'acqua alla gola*  
Recuperato da: [https://www.youtube.com/watch?v=j\\_18PZVCGoQ](https://www.youtube.com/watch?v=j_18PZVCGoQ)  
(Edison channel 25/07/2012)

*Video partito politico. Referendum in Lombardia e Veneto*  
Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=wDPxU7ouEKA>  
(MoVimento 5 Stelle Lombardia 26/07/2017)  
[Data di consultazione: 02/11/2017]

*Video politico. Il fronte dell'astensione* (sul referendum per l'autonomia del Veneto)  
Recuperato da: <https://www.youtube.com/watch?v=1lqoLfQgjm4>  
(Antennatre 23/09/2017)  
[Data di consultazione: 02/11/2017]

*Video Un metro lungo cinque* (documentario di Ermanno Olmi)

Recuperato da [https://www.youtube.com/watch?v=c\\_hgZowxYig](https://www.youtube.com/watch?v=c_hgZowxYig).

(Archivio Nazionale Cinema d'Impresa 19/07/2016)

[Data di consultazione 20/07/2016]

*Wired.it. I creativi non bastano più* (rivista online)

Recuperato da: [https://www.wired.it/economia/business/2017/11/24/intelligenza-artificiale-pubblicita/?refresh\\_ce=](https://www.wired.it/economia/business/2017/11/24/intelligenza-artificiale-pubblicita/?refresh_ce=)

(Luca Zorloni 24/11/2017 in wired.it)

[Data di consultazione: 15/12/2017]

UNESCO, *Rapporto Mondiale dell'UNESCO: Investire nella diversità e nel dialogo interculturale* (2009)

Recuperato da: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755ita.pdf>

[Data di consultazione: 07/12/2017]

## ELENCO DELLE INTERVISTE<sup>113</sup>.

### ESPERTI

- Esperto 1, Milano, Italia (04/09/2017)
- Esperto 2, Murcia, Spagna (26/12/2017)
- Esperto 3 Murcia, Spagna (19/01/2018)
- Esperto 4 Murcia, Spagna (09/03/2018)
- Esperto 5 Murcia, Spagna (16/03/2018)

### STUDENTI

- Studente 1 Murcia, Spagna (20/12/2017)
- Studente 2 Murcia, Spagna (20/12/2017)
- Studente 3 Murcia, Spagna (22/01/2018)
- Studente 4 Murcia, Spagna (24/01/2018)
- Studente 5 Murcia, Spagna (24/01/2018)
- Studente 6 Murcia, Spagna (06/02/2018)
- Studente 7 Murcia, Spagna (07/02/2018)
- Studente 8 Murcia, Spagna (08/02/2018)
- Studente 9 Murcia, Spagna (09/04/2018)
- Studente 10 Murcia, Spagna (16/04/2018)

---

<sup>113</sup> La registrazione integrale delle interviste verrà allegata nella versione digitale della tesi.



## APPENDICI.

### APPENDICE A (Le canzoni dei cantautori italiani didattizzate)

#### Appendice al capitolo 2, punto 2.3 (2.3.2-2.3.10)

Tra le varie alternative possibili, ho ritenuto pratico ordinare le canzoni seguendo semplicemente l'ordine alfabetico dei cantautori.

#### 2.3.2 Angelo Branduardi. *Alla fiera dell'est*

*Alla fiera dell'est*, ispirata ad un canto tradizionale ebraico, è la canzone con cui Branduardi arriva al successo.

Livello B2. Si parte con una fase di preascolto ludiforme in cui si formano delle squadre che devono scrivere i nomi di tutti gli animali che conoscono. Poi si confrontano e vince la squadra che ne ha trovati di più. Durante i primi ascolti possono continuare a lavorare sul lessico, appuntando tutti i nomi di personaggi ed animali che riescono a capire, per poi confrontarsi a coppie o in plenum (attività 2 a p. 124 di *Canta che ti passa*). Si può anche richiamare l'attenzione su falsi amici come "topo" che in spagnolo significa "talpa". Un'altra attività ludiforme che si può realizzare a questo punto consiste nel consegnare alle diverse squadre delle buste contenenti frasi che descrivono la storia della canzone e che devono rimettere in ordine il più velocemente possibile. Si può, poi, lavorare sui verbi al passato remoto contenuti nel testo, magari approfittandone per ricordare la differenza d'uso col passato prossimo, per poi ripassare e consolidare la coniugazione dei verbi regolari e irregolari, tramite tabelle o, meglio ancora, con il testo di una favola a cui sono stati tolti i verbi nei tempi passati (attività 8 e 9 a p. 127 e 128 di *Canta che ti passa*). A partire da "topolino" si può anche introdurre un'attività sui diminutivi o sugli alterati in generale. Per finire, si stimola la produzione orale chiedendo, se ci si trova in una classe multilingue, di raccontare ad un compagno una favola del proprio Paese. Una coppia di volontari può, infine,

raccontare in plenum la favola del Paese in questione e si può discutere sulle differenze e similitudini con favole simili del Paese in cui l'apprendimento dell'italiano come LS si sta svolgendo.

### **2.3.3 Lucio Dalla. *Tu non mi basti mai***

Tu non mi basti mai, contenuta nell'album Canzoni del 1996, è una ballata melodica, orecchiabile, con un testo caratterizzato da immagini originali.

Livello B1. È possibile iniziare dando agli studenti le parole del titolo in ordine sparso e chiedendo loro di riordinarle, oppure facendo ascoltare una strofa e chiedendo di indovinare il titolo o l'argomento della canzone. Si può, poi, portare l'attenzione sulla ripetizione del "vorrei" e passare ad ascolti successivi per cercare di capire le varie cose che il protagonista della canzone vorrebbe essere (attività 3 e 4 a p. 114 e 115 di *Canta che ti passa*); la verifica si fa poi utilizzando il testo completo della canzone. In seguito si può lavorare sugli aggettivi per descrivere il protagonista o fare una piccola attività scritta a coppie per consolidare la struttura "vorrei + infinito" (attività 6 e 7 a p. 116 di *Canta che ti passa*). Questo è il momento adeguato per inserire un'attività ludiforme dividendo la classe in due squadre: devono gareggiare nel preparare una lista di desideri dei quali la squadra avversaria deve controllare la correttezza morfosintattica, ed anche indovinare chi è lo studente che l'ha formulato. È possibile anche utilizzare un'attività tradizionale di *cloze* per stimolare la grammatica dell'anticipazione o fare un lavoro specifico sui tempi verbali al futuro, condizionale e passato prossimo presenti nel testo. Per concludere, si chiede una breve produzione scritta individuale in cui lo studente racconta come sarà la sua città tra una ventina d'anni. Finita la breve composizione, a coppie o in piccoli gruppi confronteranno i risultati delle loro produzioni e li commenteranno.

### 2.3.4 Fabrizio De André. *La città vecchia*

Varie sue canzoni hanno subito la critica della censura. Ad esempio *Carlo Martello ritorna dalla battaglia di Poitiers*, del 1970. È la storia, raccontata in linguaggio “aulico-medievale”, di re Carlo che, tornato dalla guerra contro i Mori, avendo perso la chiave della cintura di castità della moglie, decide di rivolgersi ad una prostituta e una volta vista la parcella esprime la sua insoddisfazione con un linguaggio che verrà censurato: “È mai possibile o porco d’un cane, / che le avventure in codesto reame / debban risolversi tutte con grandi puttane? / Anche sul prezzo v’è poi da ridire, / ben mi ricordo che pria di partire / v’eran tariffe inferiori alle 3 mila lire!”

Stessa sorte era toccata cinque anni prima all’ottavo 45 giri di De André: *La città vecchia/Delitto di paese*. Per il titolo ed il contenuto del brano si era ispirato all’omonima poesia di Umberto Saba ambientata nella zona portuale di Trieste.

A seguito dell’intervento della censura: “quella che di giorno chiami con disprezzo ‘specie di troia’ ”, viene sostituito da “quella che di giorno chiami con disprezzo ‘pubblica moglie’ ”.

Livello C1. Con questa canzone di De André è possibile fare un lavoro un po’ diverso da quelli illustrati fino ad ora, impostato soprattutto sulla produzione orale. In una classe di livello avanzato, ad esempio C1, dopo un primo ascolto, si può chiedere un commento a coppie o in piccoli gruppi. Gli studenti dovranno cercare di interpretare il racconto che fa De André, a ritmo di mazurca, di vecchi ubriachi, di prostitute con i loro clienti, di ladri e assassini del porto di Genova e confermare le loro opinioni durante gli ascolti successivi. Seguirà poi una messa in comune finale in plenum. Il professore interviene il meno possibile, agendo da facilitatore e integratore di informazioni solo quando veramente necessario.

In un secondo momento è possibile raccontare la storia della modifica che De André dovette apportare al testo originale. Il tema della censura e della manipolazione dei mass media è di grande attualità e potrebbe facilmente dare il via a produzioni orali e/o scritte sull’argomento e su temi affini. Possiamo anche fare notare come la storia della canzone italiana sia piena di episodi di censura contro testi che venivano giudicati irriverenti, poco rispettosi della morale comune o politicamente pericolosi; o

perché contenevano riferimenti sessuali. Solo per fare qualche esempio delle primissime censure, possiamo citare il caso della canzone *La pansé* di Renato Carosone censurata nel 1955 a causa del doppio senso sessuale della domanda “me la dai?” o quello della canzone in napoletano di Domenico Modugno *Resta cu' mme*, censurata nel 1957 dalla RAI perché, secondo alcuni, sembrava mettere in dubbio l'importanza della verginità con il verso “nun mme ‘mporta d’o ppassato, nun mme ‘mporta ‘e chi t’ha avuto...”. E si potrebbe continuare con un lunghissimo elenco. A questo punto si può chiedere agli studenti di raccontare episodi simili occorsi nel loro Paese o, nel caso non ne conoscessero nessuno, di fare una ricerca su internet.

Un altro lavoro interessante che si potrebbe proporre in classe è l'analisi del sonetto di Cecco Angiolieri *S’i’ fosse fòco*, musicato da De André nel 1969, adatto per studenti universitari spagnoli di letteratura italiana; con studenti anglofoni è possibile, invece, analizzare la traduzione e interpretazione poetica fatta da De André di alcune poesie di Edgar Lee Masters.

### **2.3.5 Francesco De Gregori. *Viva l’Italia***

*Viva l’Italia* è stata composta da De Gregori nell’autunno del 1979 e racconta pregi e difetti del nostro Paese, facendo riferimento a momenti storici come il ventennio fascista e la strage di piazza Fontana del 1969, che dette il via alla stagione del terrorismo.

Livello B2. Si parte dal titolo della canzone e si chiede agli studenti di scrivere 5 motivi per dire “Viva l’Italia” e 5 per dire “Abbasso l’Italia”, prima individualmente, poi confrontandosi a coppie ed infine ogni coppia - o solo alcune coppie volontarie nel caso di classi molto numerose - presenta le proprie opinioni in plenum (attività 1 di *Senti che Storia*, p. 78). È possibile far seguire una prima attività classica di ascolto con un *cloze* e un secondo ascolto con successiva lettura del testo, finita la quale si chiede ai discenti di sottolineare individualmente le parole che secondo loro hanno una connotazione negativa, per poi confrontarsi con i compagni e giustificare le proprie scelte (attività 3 di *Senti che Storia*, p. 78). In seguito si propone un’attività in cui



devono abbinare i riferimenti storici della canzone a delle immagini che le rappresentano, come ad esempio una foto della strage di piazza Fontana che devono riconoscere come corrispondente a “l’Italia del 12 dicembre” e così via (attività 10 di *Senti che Storia*, p. 82). Per approfondire temi e lessico si passa poi alla lettura e commento di un testo di contenuto affine, che parli ad esempio delle molte contraddizioni dell’Italia. Dopo l’ascolto della canzone è possibile anche proporre la registrazione di interviste a stranieri che studiano l’italiano e che esprimono le loro opinioni sull’Italia (attività 7 di *Senti che Storia*, p. 81). In alternativa, allo scopo potrebbe servire anche la famosa intervista al giornalista e scrittore Beppe Severgnini, nella quale parla degli aspetti degli italiani che lo fanno andare in estasi e in bestia. Si chiede poi ai discenti di preparare delle domande da fare ad un compagno su caratteristiche, pregi e difetti degli italiani ed infine, di riferire al resto della classe i risultati dell’intervista al compagno (attività 9 di *Senti che Storia*, p. 81) .

### **2.3.6 Giorgio Gaber. *Io non mi sento italiano e lo se fossi dio***

*Io non mi sento italiano* è contenuto nell’omonimo album uscito solo poche settimane dopo la sua morte, in cui si esprime un sentimento contraddittorio verso l’Italia.

Livello B2. Si inizia con *realia* tratti dalla rete presentati dal professore tramite videoproiettore, per motivare, contestualizzare e condividere le conoscenze pregresse. Poi gli studenti devono appuntare velocemente che cosa associano all’Italia e agli italiani e a continuazione confrontarsi su quanto scritto con altri due compagni, in piccoli gruppi da tre (attività 1 di *Nuovo canta che ti passa*, p. 124). Alla fine del confronto si passa ad un’attività per verificare quanto gli studenti sanno della storia dell’Italia, ad esempio tramite un quiz o chiedendo loro di abbinare delle sintetiche descrizioni di avvenimenti importanti della storia italiana alle date adeguate tra quelle messe a loro disposizione. Seguono le attività di ascolto di cui possiamo verificare la comprensione con attività di vero/falso o di scelta multipla. Si passa quindi ad un lavoro sul lessico, chiedendo allo studente di trovare nel testo le parole corrispondenti

alla lista di definizioni che gli proponiamo (attività 10 di *Nuovo canta che ti passa*, p. 130). In un secondo momento gli apprendenti verificano a coppie i risultati che hanno ottenuto, prima del controllo finale in plenum col professore. La canzone può anche essere lo spunto per una produzione scritta: lo studente dovrà immaginare di aver incontrato personalmente Gaber, e dovrà scrivere una mail per raccontare ad un amico cosa pensa l'artista dell'Italia (attività 11 di *Nuovo canta che ti passa*, p. 130). Il testo della canzone offre anche la possibilità di lavorare specificamente sul modo congiuntivo. Si può proporre il riascolto della prima strofa dopo aver eliminato dal frammento di testo i verbi al congiuntivo e richiamare l'attenzione sul fatto che i verbi mancanti sono al congiuntivo presente e sono usati in una frase dipendente (attività 12 e 13 di *Nuovo canta che ti passa*, p. 131). Può essere utile sia per introdurre o ripassare la coniugazione del presente congiuntivo, che per fare riflettere su che tipo di frase principale richiede l'uso del congiuntivo nella dipendente, affinché siano gli studenti stessi ad intuire la regola, in modo induttivo. Come attività finale di produzione scritta, si propongono 2 alternative: scrivere una lettera al Presidente del Consiglio del loro Paese, oppure cercare su internet le informazioni necessarie per completare un testo parziale preparato dall'insegnante sul funzionamento della Repubblica Italiana e del Parlamento.

Un'altra canzone di Gaber che si presterebbe bene ad un uso didattico per un livello avanzato (C1) è *Io se fossi dio*, del 1980. Si può lavorare su alcune espressioni e sui congiuntivi e condizionali contenuti nel testo, che però è piuttosto lungo per cui è meglio usarlo solo in parte. Facile sarebbe anche un aggancio al periodo degli "anni di piombo": un argomento che si presta a produzioni orali e scritte e a lavori di ricerca o di individuazione di paralleli con situazioni del Paese di provenienza degli apprendenti. Inoltre, è possibile ancora una volta ricollegarsi al discorso sulla censura, già iniziato con De André e che riprenderemo con Francesco Guccini. Questa canzone, infatti, venne proibita dalla radio e dalla televisione italiana ed era considerata così pericolosa che nessun discografico voleva pubblicarla. Il motivo è che erano gli anni delle "gambizzazioni" prima, e dei rapimenti e omicidi poi, realizzati dalle Brigate Rosse (del 1978 sono il rapimento e l'assassinio di Aldo Moro). Gaber diceva, tra le altre cose, che "a dio i martiri non gli hanno fatto mai cambiare giudizio". Con questo si riferiva al fatto che, anche se non è giusto sparare e uccidere, lui continuava a condannare i

partiti politici e i loro esponenti che criticava in precedenza, malgrado fossero nel frattempo diventati vittime del terrorismo. Nella stessa canzone arrivava ad affermare: “...vorrei dire che Aldo Moro resta ancora quella faccia che era”.

### 2.3.7 Francesco Guccini. *Dio è morto*

Nel 1965 Guccini scrive la canzone *Dio è morto*, che viene considerata blasfema per il titolo dissacrante ed è censurata da radio e tv italiana. Paradossalmente la canzone si poteva invece ascoltare in quel periodo su Radio Vaticana. Una lettura attenta del testo chiariva, comunque, che non c’era nessun attacco a Dio. La prima incisione della canzone di Guccini da parte del gruppo Nomadi aveva un punto interrogativo nel titolo *Dio è morto?* con l’intento di risultare meno “scandalosa”.

Livello C1/C2. Con questa canzone è possibile fare, in una classe di livello avanzato C1/C2, un primo commento e poi arrivare ad abordare il tema della censura e della manipolazione dei mass media, tematiche di grande attualità anche oggi in Spagna e nel mondo. Questo permetterebbe facili agganci, paralleli e distinguo, che si possono utilizzare come punto di partenza per poi arrivare a produzioni orali e scritte, sia individuali che a coppie o a gruppi. Oppure si assegnano progetti e ricerche da realizzare su internet. Interessante può risultare anche l’ascolto didattizzato di estratti da radiogiornali, telegiornali e programmi radiotelevisivi, per dare un’idea dell’atmosfera di quegli anni e per fare un lavoro sul lessico e sulle espressioni che caratterizzavano quel periodo.

D’altronde, come abbiamo già visto in precedenza con De André, Gaber ed altri, quello della censura è un problema ricorrente nella canzone italiana. Sempre di Guccini sono altre due famosissime canzoni che, in certi ambienti, sono state considerate “maledette” per anni: *La locomotiva* del 1972, che racconta di un ferroviere anarchico che, ai primi del Novecento, decide di scagliarsi con la sua locomotiva contro un treno di ricchi signori e *L’avvelenata*, del 1976, che è una canzone di denuncia ma da alcuni venne percepita come mera accozzaglia di parolacce.

### 2.3.8 Luciano Ligabue. *Questa è la mia vita*

*Questa è la mia vita* esce nel 1998 ed è subito un grande successo. Parla dell'amore e dell'autonomia personale ed è inserita nella colonna sonora del film *Da zero a dieci*, diretto dallo stesso Ligabue, alla sua seconda esperienza come regista.

Livello B1. Si parte con una tabella da completare individualmente, immaginando chi, a chi, come, perché, dove e quando potrebbe dire la frase "questa è la mia vita" (attività 1 di *Nuovo canta che ti passa*, p. 90). Poi lo studente si confronta con 2 o 3 compagni. Successivamente si passa all'ascolto ripetuto di 3 versi della canzone per fare una piccola attività di *cloze* e dopo, in gruppi da tre, i discenti devono definire il personaggio della canzone - usando aggettivi proposti da loro stessi o scegliendoli all'interno di una lista preparata dall'insegnante - e motivare le loro scelte (attività 2 e 3 di *Nuovo canta che ti passa*, p. 90). Dopo l'ascolto della canzone intera e la lettura del testo, si fa un lavoro sul lessico e sulle espressioni, chiarendo, prima a coppie e poi in piccoli gruppi, eventuali parti della canzone difficili da interpretare. A questo punto si possono utilizzare alcune frasi del testo della canzone per individuare i diversi pronomi e lasciare che gli studenti scoprano o riflettano su forma e uso di pronomi diretti, indiretti e doppi. Dopo la riflessione iniziale in prima persona da parte degli studenti, che ha lo scopo di cercare di portarli induttivamente a capire il funzionamento delle varie declinazioni, si possono consolidare (o ripassare se già le conoscono) riempiendo individualmente delle apposite tabelle e controllando il risultato prima a coppie e poi in plenum. In seguito, lavorando su un testo appositamente selezionato dal professore, gli studenti possono dedurre la regola sulla posizione dei pronomi con l'imperativo informale e formale. Si può far seguire un'attività di reimpiego a coppie, in cui chiediamo agli apprendenti di formare delle frasi all'imperativo con i pronomi. Sempre facendo sì che siano gli studenti a scoprire la regola, come attività finale sui pronomi, si può attirare la loro attenzione su forme irregolari come "fammi" o "dimmi". Oppure si può chiedere loro che producano una lista di consigli all'imperativo per una situazione difficile da gestire in classe, rendendo così quest'attività più realistica e motivante. Un'attività di produzione scritta finale potrebbe consistere nella stesura a quattro mani di un breve dialogo immaginario tra il

protagonista della canzone e la persona a cui è dedicata. Poi eventualmente una o due coppie di volontari possono interpretare il dialogo davanti al resto della classe.

### 2.3.9 Enzo Jannacci. *Vengo anch'io*

Le parole di *Vengo anch'io*, così come anche quelle di *Ho visto un re*, sono state scritte da Dario Fo, premio Nobel per la letteratura. *Vengo anch'io* viene pubblicata nel 1968 ed ottiene subito un grande successo, racconta di una persona che cerca di inserirsi in un gruppo ma ne è sistematicamente esclusa, fino al punto che non può neanche partecipare al proprio funerale.

Livello A2. Si inizia con un'attività in cui lo studente completa con l'articolo determinativo necessario davanti al sostantivo (sostantivi di luoghi, animali, stagioni, ecc.) e poi collega delle immagini con parole che ritroverà nel testo della canzone, per attivare le conoscenze pregresse ed ampliare il lessico (attività 1 e 2 di *Nuovo canta che ti passa*, p. 72 e 73). In seguito si passa all'ascolto della canzone e gli studenti scelgono, tra le parole abbinate alle immagini nell'attività anteriore, quelle che sono effettivamente presenti nel testo. Possono poi fare un'attività di comprensione più classica (V/F, scelta multipla, ecc.) oppure una meno tradizionale, completando una tabella di comprensione divisa secondo le strofe del testo, con domande del tipo "Dove?", "Quando?" o "Qual è la situazione?" (attività 3 di *Nuovo canta che ti passa*, p. 75). Poi si utilizza la tabella che esemplifica graficamente l'uso di "tutti", "qualcuno" e "nessuno" a pagina 76 di *Nuovo canta che ti passa* e si verifica la comprensione degli studenti dettando una serie di frasi del tipo "Tutti praticano uno sport" o "Qualcuno odia la matematica" e il professore chiede che alzino la mano quando le ritengono vere. Nella seguente attività si presenta una lista di sostantivi come pizzeria, piscina, letto, Roma, ecc. e si chiede ai discenti di utilizzare la preposizione semplice corretta. Finita l'attività sulle preposizioni semplici è possibile ripetere la stessa operazione per ripassare quelle articolate, oppure fornire agli studenti una tabella da completare a coppie, lasciando che discutano e si consiglino tra di loro per rafforzare l'apprendimento collaborativo e far sì che riflettano attivamente ed autonomamente

sulla lingua. Per concludere, possiamo far svolgere 2 attività scritte: la prima a coppie, in cui chiediamo agli studenti di scrivere frasi su di sé affermative e negative, come ad esempio “gioco a calcio” o “non so nuotare”, a cui il compagno deve rispondere con “anch’io/io no” o con “neanch’io/io sì”; la seconda può essere data come compito da svolgere a casa per consolidare la capacità di produrre brevi testi descrittivi e consiste in una produzione scritta in cui lo studente descrive brevemente se stesso.

### **2.3.10 Lorenzo Jovanotti. *Per te***

*Per te* è una ninna nanna composta da Jovanotti in occasione della nascita della figlia Teresa. Si caratterizza per l’uso dell’orchestra e l’assenza di percussioni.

Livello A1. Per contestualizzare e stimolare le conoscenze pregresse si inizia con un’attività lessicale di abbinamento dei sostantivi che gli apprendenti troveranno nella canzone con le immagini corrispondenti (foto o disegni). Poi si propongono in ordine sparso le parole della prima frase, che gli studenti a coppie devono cercare di riordinare. A continuazione ascoltano il primo verso della canzone per verificare l’ordine delle parole e si chiede loro di fare, sempre a coppie, delle ipotesi su chi può essere il “te” del testo. Ascoltano quindi tutta la canzone per poter verificare le ipotesi formulate. La seguente attività consiste nell’ascolto ripetuto delle prime due strofe. Durante l’ascolto ognuno scriverà in una tabella (attività 7 di *Nuovo canta che ti passa*, p. 14) i colori e i mesi che riconosce, per poi confrontarli con un compagno e mettere in comune eventuali altri mesi e colori che conoscono. Nella seguente attività si chiede di cercare nel testo della canzone i nomi a cui si riferiscono gli articoli preparati nell’apposita tabella dell’attività 10 di *Nuovo canta che ti passa*, a pagina 16; e poi di completare, a coppie, una tabella con lo schema della declinazione degli articoli determinativi. Per rendere l’attività ludiforme possiamo dire che la coppia che finisce per prima e correttamente avrà un piccolo premio, ad esempio una maglietta dell’università. Gli articoli possono poi essere consolidati tramite un esercizio specifico o ripresentando il testo della canzone a cui saranno stati previamente tolti gli articoli che i discenti devono reinserire, per poi verificare la correttezza di quanto hanno

inserito tramite un ennesimo ascolto della canzone. A questo punto si può introdurre una seconda attività ludiforme: la classe viene divisa in due squadre, ad ognuna delle quali si dà una busta contenente delle istruzioni da eseguire correttamente nel minor tempo possibile e che implicano l'aver acquisito strutture e lessico visti fino a quel momento nella lezione (colori, oggetti, frutti, ecc.) o durante il corso. Vince la squadra che porta a termine correttamente le istruzioni nel minor tempo. Un'altra attività a squadre può essere il Karaoke, in cui, a turno, ogni squadra canta la canzone che sentono in sottofondo e deve tenere il tempo quando l'insegnante abbassa completamente il volume per poi rialzarlo pochi secondi dopo. Per finire, come attività di produzione scritta, a casa individualmente o a quattro mani in classe, se si vuole controllare da vicino le condizioni (in questo caso uguali per tutti) in cui viene svolto il componimento, possiamo chiedere che inventino una brevissima e semplicissima canzoncina o storiella per un bambino. Nel valutarla non si deve, però, dimenticare che si tratta di apprendenti del livello A1.





## APPENDICE B (Cucina italiana)

### Appendice al capitolo 4 (4.4.1 - 4.4.7)

#### 4.4.1 Leonardo da Vinci

Con la prima unità (p. 6) di *Arte e cucina* (livelli A2 – B1, *op. cit.*) intitolata *L'ultima cena*, si presenta agli studenti il capolavoro di Leonardo da Vinci con la foto del libro, oppure con un'immagine proiettata tramite videoproiettore, stimolando così il gruppo-classe in un primo momento con un'attività di *brainstorming*, chiedendo quali associazioni immediate suggerisca loro il dipinto, e poi con domande più specifiche, come: "In che ambiente si trovano le persone raffigurate?".

A continuazione si propone un testo (la cui complessità o semplicità dipenderà dal livello del gruppo-classe con cui si utilizza) che parla delle tecniche sperimentate da Leonardo nel dipingere quest'opera. Si stimola, poi, una produzione orale in cui gli apprendenti raccontano ai compagni loro eventuali predisposizioni e talenti artistici e anche conoscenze tecniche, se si tratta di studenti di Belle Arti. Queste attività di produzione orale si possono svolgere anche a partire dal livello A2 ma, ovviamente, quanto più avanzati gli studenti, più dinamica la produzione che ne risulta. Con studenti di livello avanzato o comunque particolarmente interessati, è possibile anche fare un lavoro sul lessico specifico delle tecniche di pittura.

A questo punto si introduce una scheda che presenta sinteticamente l'artista, a cui segue una ricerca di approfondimento su internet. In alternativa è possibile utilizzare il testo (livello A2/B1) a pagina 9 di *Arte e Cucina*, che parla dei banchetti nel Rinascimento, di come si svolgevano, della decorazione di muri e tavole, delle sorprese preparate per gli invitati e così via. In una classe multilingue, per concludere l'attività, si stimola una produzione orale interculturale, chiedendo come si organizzano i banchetti nei vari Paesi, ad esempio in occasione dei matrimoni.

#### 4.4.2 Giuseppe Arcimboldo

Facilmente didattizzabile con studenti che abbiano almeno un livello A2 è anche *L'Estete* di Giuseppe Arcimboldo, che si può presentare tramite proiettore o con la foto dell'unità 2 di *Arte e cucina* (p. 12). Si inizia con un'attività di *brainstorming* seguita da domande ai discenti come: "Che cosa ti colpisce di quest'opera?" e "Conosci altri artisti che utilizzano una tecnica simile?". Poi si concentra l'attenzione degli studenti su frutti, ortaggi, cereali e fiori rappresentati nel quadro, per introdurre un lavoro sul lessico specifico e si chiede loro di scrivere, a coppie, tutti i nomi di frutti e verdure che conoscono, raggruppandoli a seconda dei rispettivi colori. Un'altra possibile attività lessicale consiste nel richiedere ai discenti, divisi in piccoli gruppi, di associare in un primo momento gli alimenti a sapori come amaro, salato e dolce, per poi passare ad un'attività di produzione orale in cui confrontano i propri gusti e abitudini alimentari. Alcune di queste attività sul lessico relativo a frutta, verdura e colori, se adeguatamente preparate, possono essere svolte anche con studenti di livello A1. Attività simili, per consolidare l'uso dei comparativi, vengono usate a pagina 30 della terza unità di *Domani 2* (*op. cit.*), "Al ristorante" (livello A2). Anche in questo caso, in una classe multilingue, si possono fare degli interessantissimi confronti interculturali.

A continuazione, per contestualizzare ed attivare le conoscenze pregresse, si distribuisce alla classe una scheda che presenta sinteticamente Arcimboldo ai discenti che poi, come lavoro da fare a casa, realizzeranno una ricerca di approfondimento su internet. Per stimolare ulteriormente la produzione orale invece, prima a coppie o in piccoli gruppi e alla fine in plenum, si chiede ai discenti di mettere in comune e descrivere le "buone maniere" a tavola, quali a loro modo di vedere sono ragionevoli e quali, invece, difficili da capire o ormai prive di senso oggigiorno, e così via. Anche in questo caso, per ottenere una produzione orale con un minimo di fluidità, è consigliabile che gli studenti siano almeno di livello A2.

A questo punto si può introdurre il testo sul galateo che troviamo a pagina 15 di *Arte e cucina* e vedere come è cambiato dal Risorgimento ai nostri giorni. Può essere proposto già a discenti di livello A2, dato che i termini più difficili sono spiegati tramite note. Dopo un'attività di lettura e comprensione individuale, seguita da una

verifica a coppie, si lavora sull'ampliamento lessicale a partire da aggettivi come "elegante", "raffinato", "cortese", "snob" e così via. Per approfondire e consolidare il lessico specifico della frutta, invece, si presenta il breve testo (anche in questo caso è comprensibile già dal livello A2) sull'importanza delle ciliegie nella storia dell'umanità a pagina 16 di *Arte e cucina*, per poi chiedere di abbinare i nomi dei frutti a disegni o foto corrispondenti, separando quelli che hanno un nocciolo da quelli che non l'hanno. Come stimolo per la conversazione il docente propone domande - a cui devono rispondere in coppia o all'interno di piccoli gruppi - come: "Quali di questi frutti crescono anche nel vostro Paese/nella vostra regione/zona?" e "Quali sono adatti per fare marmellate e quali per fare dolci?".

Con l'ultima domanda si è preparato il terreno per introdurre un testo regolativo sulla preparazione dello strudel o di un dolce a base di ciliegie, con relativa attività di comprensione. In alternativa si può proporre un altro testo regolativo che dà istruzioni su come fare marmellate, per lavorare poi sul lessico introducendo termini come ad esempio "sterilizzare", "cristallizzare", "caramellare", "ammuffire", ecc. Si tratta di testi istruzionali che sono solitamente piuttosto semplici da comprendere e quindi adatti a partire dal livello A2 o che, se necessario, possono essere semplificati prima di essere utilizzati in classe. Come attività produttiva, verso la fine dell'unità, sempre a coppie o a piccoli gruppi, gli studenti possono dedicarsi a scrivere una ricetta, vera o anche inventata, a base di frutta. A conclusione delle attività si presentano alcuni modi di dire che hanno a che vedere con la frutta in generale o con un frutto in particolare, come ad esempio: "essere alla frutta", "non capirci un fico secco", "avere la pelle a buccia d'arancia", "una ciliegia tira l'altra" o "mettere la ciliegina sulla torta".

#### **4.4.3 Pietro Longhi**

Il dipinto *La polenta* di Pietro Longhi, viene presentato a pagina 36 dell'unità 6 di *Arte e cucina*. Si tratta di un piatto tipico dell'Italia settentrionale, per questo motivo i settentrionali sono chiamati anche "polentoni". Si parte con un'attività di *brainstorming*, scrivendo alla lavagna la parola "polentone" per vedere se e che tipo di

associazioni e conoscenze pregresse stimola nei discenti. Presentato lo stimolo o gli stimoli visivi relativi al quadro, si fanno domande come: “Chi sono i personaggi del quadro?”, “Dove si trovano?” e “Cosa stanno facendo?”.

A continuazione si introduce un breve testo (comprensione agevole a partire dal livello A2) che parla dell’artista (p. 37) in generale e del quadro in questione in particolare, con relative attività di comprensione. Si presentano poi alla classe alcuni dipinti di Longhi - precedentemente selezionati da internet o tra quelli a p. 37 di *Arte e cucina* - come stimoli visivi che i discenti (almeno di livello A2) devono utilizzare per descrivere la giornata di una nobildonna veneziana del Settecento. Per stimolare invece il confronto interculturale, si sottolinea l’importanza che hanno per le famiglie italiane momenti come il pranzo e la cena, e si parla di come si comportano a tavola le famiglie degli apprendenti. Anche queste ultime produzioni orali sono consigliabili con studenti che abbiano almeno un livello A2.

Alla produzione orale segue la lettura di un testo che parla delle novità alimentari arrivate in Europa dal nuovo mondo (*Op. cit.*, p. 39), o sulla storia del mais (p. 40). Entrambi possono essere compresi da discenti a partire dal livello A2 e l’insegnante può cogliere l’occasione per spiegare che in Italia il mais viene chiamato anche “granoturco”, pur non provenendo dalla Turchia, perché nel ‘500 “turco” era sinonimo di esotico, proveniente da paesi lontani. A continuazione si chiede ai discenti di fare una lista di alimenti a base di mais (att. 11, p. 39).

Per stimolare la produzione orale (dal livello A2 in su), si può invece parlare di dieta mediterranea rappresentandola tramite una piramide, per poi andare a scoprire quali sono invece le abitudini alimentari individuali degli studenti del gruppo-classe. Si chiede quindi loro di organizzarsi in piccoli gruppi e di preparare un semplice grafico che evidenzia le abitudini che li accomunano e quelle che li differenziano. Tramite videoproiettore, potranno poi presentarli al resto della classe.

A questo punto è possibile introdurre una ricetta per preparare la polenta taragna, la polenta valdostana o la polenta con i “brüscitt” - nata dal recupero delle parti del manzo che venivano scartate dalle tavole dei ricchi - tipica della Lombardia. Dopo un lavoro di comprensione a coppie della ricetta presentata, si chiede agli studenti di prepararne una loro, adeguata, però, ad una situazione specifica che l’insegnante avrà assegnato a ciascuna coppia: una cenetta romantica, una cena di

lavoro, una festa familiare, ecc. Ovviamente, ancora una volta, i possibili agganci storici e sociali sono innumerevoli, così come a tematiche d'attualità come l'emigrazione interna ed esterna, la questione meridionale, la Lega del Nord, e così via.

#### 4.4.4 Caravaggio, Bacco e il vino

[...] le varie pratiche vitivinicole hanno dato al vino, al di là del puro uso alimentare, anche un significato sociale, simbolico e religioso. In Italia e nell'area mediterranea il vino assume un valore sacrale, sia nella religiosità precristiana sia, più tardi, nella liturgia cristiana. Mediatore del rapporto con l'aldilà nell'Europa medievale, il vino è anche il principale veicolo di socialità e, in assenza di veri concorrenti, ha un ruolo fondamentale nella vita collettiva, oltre che nell'alimentazione. (Radicchi, Filippone, 2014: 21)

L'olio su tela *Bacco*, di Caravaggio, viene presentato a pagina 24 dell'unità 4 di *Arte e cucina*. Permette di parlare dell'avventurosa vita dell'artista, della divinità e dei riti associati alla sua celebrazione, del mondo del vino e della sua storia, della sua importanza per le popolazioni mediterranee ed infine di introdurre modi di dire come "volere la botte piena e la moglie ubriaca" o "il vino buono si trova nella botte piccola".

Utili possono essere anche le unità 2 e 3 de *Il buongustare (op. cit.)*. L'unità 3 presenta alcuni grandi cuochi italiani con tutte le possibili attività che si possono abbinare, dall'ascolto di interviste alla lettura di articoli su di loro, all'uso delle loro ricette, ecc., mentre l'unità 2 parla del vino ma anche di alcuni aspetti interessanti della cucina agli inizi del XXI secolo, come la crescente popolarità del *finger food*<sup>114</sup>, ad esempio.

È facile stimolare produzioni orali chiedendo, ad esempio, ai discenti quali vini conoscono e apprezzano, quali piacciono nella loro famiglia o sono rinomati nel loro Paese. Come attività scritta per studenti a partire dal livello A2, da svolgere a casa in coppie o in piccoli gruppi per rinforzare l'apprendimento cooperativo, si può

---

<sup>114</sup> Spuntini e stuzzichini a forma di barretta o spiedino, da mangiare con le mani.

assegnare una breve ricerca sulle caratteristiche e sui territori di produzione di alcuni vini che gli studenti conoscono o dei quali si sia parlato in classe. I risultati verranno poi presentati al resto della classe.

Per parlare di vino in una lezione di italiano come lingua straniera può essere utile anche la rubrica di Alma TV *L'osteria del libro italiano* (<https://www.Almaedizioni.it/it/almatv/losteria-del-libro-italiano/>) in cui la *book blogger* Noemi Cuffia suggerisce la lettura di opere letterarie italiane sorseggiando il vino italiano che, secondo lei, meglio si sposa per senso e sapore al libro selezionato. È possibile anche scaricare documenti in formato pdf con le attività linguistiche abbinate. Come vedremo nel seguente capitolo sulla letteratura usata in classi di italiano come LS, l'associazione tra opere letterarie e cucina è ricorrente e può fornire testi molto stimolanti e motivanti per gli apprendenti.

#### **4.4.5 Gli aperitivi**

Si può iniziare un'unità didattica focalizzata su un aspetto fondamentale della cultura alimentare italiana, gli aperitivi, presentando foto o brevi video in cui si vedono delle persone al bar, e farle seguire da una rapida sessione di *brainstorming* e messa in comune delle conoscenze pregresse. A continuazione si propone un testo di tipo descrittivo che illustri il concetto di aperitivo in Italia e la sua evoluzione nel tempo, per poi fare attività di verifica individuale o a coppie, tramite scelta multipla, griglia, "dice/non dice", *cloze* e abbinamento di paragrafi o frasi tra loro o con fotografie. Segue una breve produzione orale in cui, in un confronto interculturale, si comparano le abitudini italiane con quelle del Paese o Paesi dei discenti. Tutte queste attività, se preparate adeguatamente, possono essere svolte anche con studenti di livello iniziale (A1 e A2).

Con studenti a partire dal livello A2, si può utilizzare, invece, il testo istruzionale per la preparazione dello spritz e dei crostini al gorgonzola che si trova, con annesse attività linguistiche, a pagina 23 di *Sapori d'Italia (op. cit.)*. Oppure, per un'attività più creativa, si può dividere la classe in piccoli gruppi e chiedere agli studenti di inventare una semplice ricetta per un aperitivo e di illustrarla al resto della

classe, che voterà la proposta migliore. Si conclude assegnando come attività da fare a casa, in piccoli gruppi, una ricerca da svolgere su internet su un prodotto tipico italiano, ad esempio lo spumante.

#### 4.4.6 Il pane, la pasta e il riso

Uno dei cibi in cui le differenze regionali si manifestano in modo più evidente è il pane, basti pensare alla varietà di termini usati per definirlo: “pagnotta”, “filone”, “michetta”, “mantovana”, “ambrogino”, “coppia ferrarese”, e così via. Si può iniziare un’attività legata al pane proponendo - dopo la fase iniziale di motivazione e messa in comune delle conoscenze pregresse - un testo sulla sua storia e sull’importanza che ha ancor oggi nella dieta italiana, selezionandolo o adattandolo a seconda del livello del gruppo-classe. Facili sarebbero anche i riferimenti letterari, basti pensare a Renzo durante la rivolta del pane a Milano, nei *Promessi sposi* di Manzoni ad esempio.



Fig. 4.6 Il tumulto di San Martino a Milano

Il lavoro di comprensione e commento del testo si svolge a coppie. Poi può seguire una breve produzione orale in cui gli studenti, in piccoli gruppi, comparano le loro abitudini alimentari per quel che riguarda il pane: “Quanto e che tipo di pane mangi solitamente?”, “Dove lo compri?”, ecc. Oppure si può fare un lavoro di approfondimento lessicale, chiedendo ai discenti di abbinare foto a nomi di pane diversi o ad altri prodotti derivati dalle farine cereali, come la focaccia, i grissini e la piadina, ad esempio. Segue la lettura di un breve testo di tipo istruzionale sulla

preparazione del pane, che permetterebbe di continuare l'ampliamento lessicale, introducendo termini come ad esempio: "insipido", "raffermo", "lievito", "mollica", ecc. Sono queste ultime attività che si possono fare senza problemi con studenti a partire dal livello A2.

In alternativa, si può lavorare con una ricetta per preparare la bruschetta, o con una della cucina povera che permetta di riutilizzare il pane raffermo, come, ad esempio, la ribollita toscana o i canederli alla tirolese. In una classe multilingue di studenti di italiano come lingua straniera, si introducono a questo punto le comparazioni interculturali, chiedendo agli apprendenti di raccontare ricette simili che si utilizzano nei loro Paesi. Interessante è la raccolta *Ricette di altri tempi - La cucina povera* (2015): una serie di ricette (facilmente didattizzabili) dell'antica tradizione popolare italiana, organizzate per regioni. Si tratta di ricette nate dall'inventiva delle classi povere che si arrangiavano con il poco che avevano a disposizione, utilizzando ingredienti locali, economici ma genuini.

A chiusura dell'unità si possono introdurre modi di dire relativi al pane, come "è un pezzo di pane" o "è buono come il pane" e chiedere se ce ne sono di equivalenti nei Paesi di provenienza degli studenti. Un altro termine che si può presentare agli studenti è "donna grissino", agganciandosi così al periodo storico in cui quel tipo di donna rappresentava il canone estetico promosso dall'industria della moda e dai mass media in generale. Questo, in classi di livello intermedio e avanzato, dà la possibilità di ricollegarsi alle attuali discussioni sulle modelle "taglia zero", sull'anoressia, e di stimolare un dibattito in classe su questi argomenti. Per finire, come attività per fare pratica di produzione scritta, da realizzare a coppie, a casa o in classe, si chiede agli studenti di scrivere una ricetta per fare il pane - o in alternativa una pizza, una focaccia, ecc. - che già conoscono o sulla quale si possono documentare.

Un altro dei pilastri della dieta italiana è la pasta. È facile immaginare la varietà di attività linguistiche che si possono svolgere in classe partendo dalla pasta. È possibile iniziare la lezione con la presentazione di una serie di stimoli visivi tratti dalla rete per contestualizzare e dare il via ad un'attività di *brainstorming* che attivi le conoscenze pregresse, chiedendo, ad esempio, agli apprendenti di menzionare tutti i tipi di pasta che conoscono. Poi si formano piccoli gruppi e si chiede loro di abbinare le foto (o la pasta vera, se possiamo portarla in classe) con la parola corrispondente,



come ad esempio: “penne”, “farfalle”, “maccheroncini”, “fusilli”, “tagliatelle”, ecc. Vince ovviamente il gruppo che riesce ad abbinare tutte le foto e le parole in modo corretto per primo, o il maggior numero possibile nel tempo messo a disposizione dall’insegnante. È possibile fare attività simili anche con piatti e ricette tipici italiani a base di pasta, chiedendo agli studenti di abbinarli a quella che secondo loro è la regione o macroarea di provenienza. Se adeguatamente preparate, questo tipo di attività si possono svolgere anche con studenti di livello A1.

A pagina 27 di *Sapori d’Italia* (*Op. cit.*) troviamo un ascolto (livello A2), dal titolo *La pasta, la nonna Pina e Pinocchio*, che si può utilizzare come attività di comprensione orale ed anche per un lavoro specifico sul passato prossimo e sull’imperfetto. È possibile, inoltre, consolidare l’apprendimento di questi tempi verbali con un testo, sempre a pagina 27 dello stesso libro, che parla del famoso cuoco Gualtiero Marchesi, scritto al presente indicativo e da trasformare al passato (livello A2). In alternativa si possono presentare brevi testi che parlano della storia della pasta, dei diversi tipi e forme e degli innumerevoli modi di chiamarla e prepararla. È possibile anche introdurre o approfondire *chunk* lessicali quali “pasta secca” e “pasta fresca”, “pasta sfoglia”, “grano duro e tenero”, “al dente”, “pasta all’uovo”, ecc. È possibile presentare anche espressioni come “una pasta d’uomo”, “di tutt’altra pasta”, “di buona pasta” e “di pasta grossa”.

A continuazione si legge un testo regolativo con una serie di norme o consigli da seguire per la corretta preparazione della pasta fresca o più semplicemente per la cottura della pasta. In alternativa si può utilizzare l’esercizio a pagina 33 di *Sapori d’Italia* (a partire dal livello A2) che consiste, dopo la visione di un video ([www.elionline.com/percorsi-italiani](http://www.elionline.com/percorsi-italiani)) sulla preparazione degli spaghetti alla carbonara, nell’abbinare una serie di istruzioni alle immagini corrispondenti. Si chiede, poi, ad ognuno dei piccoli gruppi in cui si è previamente divisa la classe, di preparare una ricetta per un piatto semplice a base di pasta, magari dopo aver fatto insieme un lavoro specifico di ampliamento del lessico necessario, con termini come “spolverare”, “insaporire”, ecc. Una ricetta semplice che di solito, per ovvi motivi (facilità e velocità di preparazione, oltre all’economicità), ha molto successo tra studenti e che si può suggerire a questo punto, è quella degli spaghetti aglio, olio e peperoncino.

Per sottolineare ancora una volta le differenze regionali si possono anche presentare vari esempi di sughi e ragù, ad esempio la ricetta per il ragù emiliano in opposizione a quello napoletano. A chiusura dell'unità, dopo aver analizzato alcune espressioni idiomatiche tipiche come "è uno spaghetti" (nel senso di eccessivamente magro) e "che spaghetti" (nel senso di: che paura!), "rimanere a bocca asciutta", "avere le fette di salame sugli occhi", "essere pieno come un uovo", "cercare il pelo nell'uovo" o "avere una fame da lupi", si propone (a partire dal livello A2) un'ultima attività più creativa, in cui i discenti devono assumere un ruolo più attivo, preparando, lavorando in piccoli gruppi, un'accattivante pubblicità per un nuovo tipo di pasta o piatto a base di pasta, che poi presentano al resto della classe.

Anche i piatti a base di riso permettono di portare in classe innumerevoli ricette, basti pensare a minestre e minestrone o agli insostituibili - almeno per un bustocco come me - risotto ai funghi porcini, risotto allo zafferano, risotto di zucca e riselatte. È possibile ampliare il lessico relativo alle verdure e ai legumi ed introdurre attività sugli alterati, partendo magari da "minestrone", e da termini come "tocchetti", "spolveratina", "erbette", "fagiolini" e così via. Si possono, ovviamente, proporre varie attività linguistiche anche a partire da piatti a base di carne, pesce, frutti di mare, ecc., oppure andare a scoprire i vari tipi di contorni che si usano in Italia per poi compararli con quelli più popolari in altri Paesi, per stimolare ancora una volta i confronti interculturali.

#### **4.4.7 I dolci, il caffè e i liquori**

Dopo il primo ed il secondo piatto, si arriva alla frutta - senza scordarsi dei formaggi - e soprattutto al dolce, al caffè ed ai digestivi. Anche in questo caso si possono fare degli interessanti confronti interculturali, comparando l'importanza degli aperitivi o dei liquori a fine pasto nelle varie culture, o del caffè, rito di straordinaria importanza nella società italiana. Possiamo presentare le foto dei vari tipi di caffettiere e parlare dei modi di usarle e poi utilizzare il famoso video di Eduardo De Filippo che disquisisce sul caffè (<https://www.youtube.com/watch?v=JVxoboMJzj8>).



Fig. 4.7 Il caffè secondo Eduardo De Filippo

I dolci italiani invece permettono di illustrarne la grande varietà, che va dallo strudel tipico in Trentino Alto Adige, al panettone lombardo e al pandoro veneto, dal cioccolato piemontese, al panforte della Toscana, dai maritozzi del Lazio alla pastiera della Campania, per finire con il marzapane, i cannoli e la cassata siciliani, ad esempio. È anche possibile parlare dei dolci legati alle feste tradizionali: si possono far vedere (accompagnati da brevi spiegazioni) foto e video reperiti in rete sulla colomba, sulle uova di Pasqua, sulla marronata di castagne, sullo zelten trentino e così via. Segue un'attività di verifica della comprensione in cui i discenti devono scrivere, sotto le foto dei dolci presentati, la festa corrispondente (il pan dei morti il 2 novembre, la colomba a Pasqua, ecc.).

Se si parla di Carnevale si deve almeno menzionare le frittelle e sottolineare l'ennesimo esempio di variazione linguistica regionale, spiegando che i galani (strisce di pasta sfoglia fritte), a seconda della zona d'Italia in cui vengono preparati, possono essere chiamati "cenci", "chiacchiere", "crostoli", "frappe", "sfrappole", "bugie" o "straccetti".

Si può iniziare un'unità didattica dedicata ai dolci con l'ascolto (livello B1/B2) a pagina 76 dell'unità 8 di *Sapori d'Italia*, con il quale gli studenti scoprono cosa fa una famiglia italiana per il pranzo di Pasqua e che tipo di dolci prepara. Inoltre, l'attività di comprensione e il successivo testo da completare (pp. 76 e 77) permettono di consolidare il congiuntivo. A continuazione si presenta un testo descrittivo che parli delle feste tipiche italiane e dei cibi associati ad ognuna di esse, seguito da un'attività di comprensione scritta un po' diversa, organizzata su tre colonne, in cui gli studenti devono collegare le festività della prima colonna, con la data corrispondente da scegliere nella seconda ed infine con la descrizione del rito pagano originario (poi cristianizzato) da cui deriva la festa attuale, che si trova nella terza colonna.

Come testo istruzionale si può inserire la ricetta per preparare un panettone o in alternativa un video che spieghi come farlo, con le relative attività di comprensione. Un'altra attività (a partire dal livello A2) interessante si trova a pagina 81 sempre di *Sapori d'Italia* in cui i discenti, a coppie, devono indovinare se le tradizioni descritte, che dovrebbero riferirsi al Capodanno in Italia, sono vere o false. Questo è il momento adatto per far partire un confronto culturale con le feste di altri Paesi con domande come "Qual è il dolce più famoso del tuo Paese?" "Qual è il tuo preferito?" e "Quali sono le feste più importanti del tuo Paese?" ad esempio. Si può addirittura proporre di mettere in pratica quanto imparato sui festeggiamenti "all'italiana" andando a mangiare una pizza tutti insieme.

## **APPENDICE C (Film italiani)**

### **Appendice al capitolo 6 (6.3.1 – 6.3.3)**

#### **6.3.1 L'italiano nel libro e nel film**

Prima di entrare nei dettagli delle attività didattiche che si possono realizzare con libro e film e dei momenti di acquisizione spontanea che possono apportare, vale la pena soffermarsi brevemente sul tipo di italiano che li caratterizzano. Mentre nei manuali il lessico spesso si riduce ad una lingua “standard”, depurata ad uso e consumo degli apprendenti di italiano come LS, un film - così come un romanzo attuale, una canzone, un annuncio pubblicitario e materiali linguistici simili - permette di solito di presentare in classe un linguaggio abbastanza autentico e reale, più motivante, che rispecchia il parlato della vita di tutti i giorni o quantomeno si avvicina all'italiano neostandard. I discenti si trovano in questo modo esposti ad un italiano più colloquiale, quotidiano, e soprattutto simile a quello con cui dovranno confrontarsi quando si recheranno in Italia o parleranno con madrelingua italiani. In questo senso è importante ricordare che il panorama linguistico italiano attuale è molto complesso, che le numerose variazioni per le quali si caratterizza riguardano soprattutto le realizzazioni orali della lingua, e che è soprattutto nella pronuncia che le diversità regionali si fanno sentire. Quando sente parlare qualcuno in italiano, un madrelingua riesce quasi sempre ad individuarne la zona di provenienza almeno per grandi aree, grazie ad indicatori fonetici ed intonazionali, ma anche lessicali e in qualche caso morfosintattici.

Nel romanzo scritto da Niccolò Ammaniti, l'italiano parlato dai protagonisti è di tipo meridionale. Infatti, la storia è ambientata nella campagna lucana e quindi la varietà linguistica usata ha caratteristiche legate all'influenza del dialetto di quella regione. Fornisce, dunque, la possibilità di presentare ai discenti un esempio concreto di varietà linguistica dell'italiano attraverso una situazione di apprendimento, almeno nella fase della visione del film, spontanea. Il fenomeno dell'influenza del dialetto nella lingua italiana è ben rappresentato nella letteratura, nel cinema e nella televisione italiani. Basti pensare al già citato Camilleri, scrittore siciliano che ha

riscosso successo internazionale e che utilizza innumerevoli termini dialettali nei suoi libri, alcuni dei quali sono anche stati utilizzati per una serie tv (Il commissario Montalbano), che ha conservato queste caratteristiche linguistiche.

Per ritornare alla varietà di italiano usata nel libro di Ammaniti, nel dialogo a pagina 23 del libro, i bambini utilizzano due frasi come: “pure io!” e “Che devo fare?”. Come viene fatto notare a pagina 14 di *Quaderni di cinema italiano per stranieri: Io non ho paura*, nella prima frase si nota l’uso della congiunzione coordinante “pure”. In italiano ha generalmente lo stesso significato di “anche”, che è la forma preferita nel Nord Italia, mentre al Centrosud si preferisce “pure”. Nella seconda frase viene utilizzato il pronome interrogativo “che”, sinonimo di “cosa”, utilizzato più frequentemente nel Nord. Interessante è anche notare alcuni aspetti fonetici, che ovviamente non si avvertono nel libro, bensì nel film. Nel dialogo della pellicola ispirato a quello a pagina 23 del romanzo originale, si nota che gli attori bambini hanno un’intonazione particolare e pronunciano alcune parole in maniera diversa. “Lei” ad esempio viene pronunciato con una /e/ chiusa e nella parola “votazione” la seconda /o/ viene pronunciata quasi come una /u/, mentre la /e/ finale quasi non si sente (p. 14 di *Quaderni di cinema italiano per stranieri: Io non ho paura*). Un altro esempio in cui la pronuncia svela l’origine meridionale dei protagonisti, è il raddoppiamento fonosintattico nella sequenza <a casa> pronunciata [ak’kasa], con una velare sorda di grado intenso, che non si darebbe se il parlante fosse originario dell’Italia settentrionale.

### **6.3.2 Attività col libro**

Prima di iniziare le attività col libro (e col film) è possibile, come lavoro preparatorio, chiedere agli apprendenti, organizzati in piccoli gruppi, di fare una ricerca su internet e poi una piccola presentazione in classe: un gruppo può incaricarsi di Ammaniti, un altro del romanzo, un terzo gruppo di Salvatores, un quarto gruppo del film, e così via. Ci si può anche riallacciare ai fumetti, sfruttando la presenza di Tex Willer e Tiger Jack nel libro, o attraverso i tre brevi romanzi a fumetti che Ammaniti ha

ambientato a Roma, introducendo così un altro tipo di materiale facilmente didattizzabile e che gli studenti di solito trovano stimolante e motivante.

È possibile verificare la comprensione scritta di un brano di un romanzo con varie modalità, come ad esempio la scelta multipla, il vero/falso, griglie o anche transcodificazioni. Il vantaggio di utilizzare una griglia (con la possibilità di consultare in un secondo momento autonomamente le risposte) è che il discente ha un testo come controparte e può misurare da solo la propria competenza, senza la soggezione dell'insegnante che sa già la risposta alla domanda. Inoltre la correzione è rapida ed oggettiva.

Un brano adatto (a partire dal livello A2) per lavorare sul lessico delle descrizioni e per verificarne la comprensione tramite la tecnica della griglia potrebbe essere quello in cui vengono descritti il Teschio e Salvatore:

Primo era Antonio. Come sempre. Antonio Natale, detto il Teschio. Perché lo chiamavano il Teschio non me lo ricordo [...] Secondo era Salvatore. Salvatore Scardaccione aveva nove anni, la mia stessa età. Eravamo in classe insieme. Era il mio migliore amico. Salvatore era più alto di me. Era un ragazzino solitario.[...]. (Ammaniti, 2001: 7)

Oppure si può preparare previamente un collage di frammenti in cui si descrivono i personaggi del romanzo e poi chiedere agli studenti di inserire le descrizioni, completando una griglia con differenti voci, per descriverne le caratteristiche. In alternativa, un altro brano adatto, a partire dal livello A2, per lavorare sugli aggettivi delle descrizioni fisiche è quello nel quale Sergio Matera viene descritto utilizzando aggettivi come “radi”, “infossati” e “incavate”.

Sergio Matera era magro. Con la testa pelata. Sopra le orecchie gli crescevano dei capelli giallastri e radi, che teneva raccolti in una coda. Aveva il naso lungo, gli occhi infossati e la barba, bianca, di almeno un paio di giorni, gli macchiava le guance incavate. [...] (Ammaniti, 2001: 88)

Sempre per quel che riguarda il lavoro sulle descrizioni, se si sta lavorando con entrambe le versioni di *Io non ho paura*, quella letteraria e quella cinematografica, si può chiedere agli studenti di completare una griglia in cui evidenziano le differenze fisiche e caratteriali dei personaggi nel libro e nel film.

Un'attività utile per far riflettere invece su un uso particolare dell'imperfetto (a partire dal livello A2), può essere svolta con il brano a pagina 72 del libro, in cui Michele cerca di spiegarsi chi è il bambino che si trova sottoterra:

Poteva essere che il bambino nel buco era mio fratello, ed era nato pazzo come Nunzio e papà lo aveva nascosto lì, per non farci spaventare me e mia sorella. Per non spaventare i bambini di Acqua Traversa. Forse io e lui eravamo gemelli. Eravamo alti uguali e sembrava che avevamo la stessa età. [...]. (Ammaniti, 2001: 72)

In questo brano il protagonista cerca di giustificare una cosa che non capisce, rielaborandola, facendo ricorso alla sua immaginazione e racconta le sue fantasie usando l'imperfetto indicativo, tempo verbale che, oltre ad essere usato per esprimere azioni reali ripetute o contemporanee, può essere utilizzato per raccontare sogni e fantasie, il cosiddetto "imperfetto dell'irrealtà".

Un'altra tecnica interessante è la transcodificazione, che implica la trasformazione del messaggio in un codice diverso da quello originale. Se il messaggio è linguistico, può essere transcodificato in quello cinetico o grafico, ad esempio chiedendo agli studenti (dal livello B1 in su) di recitare la scena in cui la sorellina cade e le si rompono gli occhiali, raccontata nella pagina d'apertura del libro, o rappresentando le colline coperte di grano o il casolare diroccato della penitenza descritti nel libro, disegnandoli. Questo permette agli studenti che hanno diverse predisposizioni e abilità di dimostrarle e di metterle a frutto nell'apprendimento della lingua.

Numerosi sono i modi in cui si può stimolare la produzione orale a partire da questo libro e dal suo autore. Con la tecnica del *roleplay* ad esempio, in cui è importante la dimensione ludica che consente al discente di proiettarsi in un ruolo che può risultare di notevole suggestione. Un tipo particolare di *roleplay*, il *roleplay* letterario e storico, a cui ho accennato precedentemente, quando si è parlato di attività didattiche con *Un filo d'olio* della Agnello Hornby, può essere particolarmente adatto in questo caso. Permette di simulare dibattiti o interviste e in questo caso due studenti (dal livello B1 in su) possono impersonare uno Ammaniti e l'altro un giornalista che lo intervista sul libro, sulla trasposizione al cinema, ecc. Altrimenti, per



coinvolgere tutta la classe, è possibile simulare una conferenza stampa, in cui Ammaniti presenta il suo libro alla stampa e risponde alle domande di vari giornalisti. È possibile immaginare che debba difendersi, ad esempio, come è successo nella realtà, da accuse di usare espressioni sessiste, quando parla delle bambine (“femminuccia”, ecc.). In questo tipo di produzioni, può essere molto utile registrare i dialoghi degli studenti, per realizzare in seguito un ascolto attento che permetterà agli apprendenti di autocorreggersi, mentre il docente si esime dall’intervenire con interventi correttivi durante gli scambi comunicativi e dà il suo feedback solo in un secondo momento, a produzione orale finita.

Un’altra possibilità interessante è quella di stimolare la scrittura creativa con studenti a partire dal livello B1, ad esempio prendendo un brano da pagina 32 del libro, sottoponendone agli alunni solo la parte iniziale:

Ero cascato sopra un buco. Era buio. Ma più spostavo la lastra e più rischiarava. Le pareti erano fatte di terra, scavate a colpi di vanga. Le radici della quercia erano state tagliate. Sono riuscito a spingerla ancora un po’. Il buco era largo un paio di metri e profondo due metri, due metri e mezzo. Era vuoto. No, c’era qualcosa

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

\_\_\_\_\_.

(Ammaniti, 2001: 32)

Dopo aver letto questa prima parte gli studenti, individualmente o a coppie, devono completare in modo verosimile il paragrafo - così come avevamo già visto con testi estratto da *Un filo d’olio* - a cui si è tolta o tutta la parte seguente, o solo la parte centrale, lasciando quella finale, per fornire maggiori informazioni di cotesto. In questo modo si stimolano i discenti a lavorare sia sugli aspetti morfosintattici della produzione scritta che a riflettere sulle strategie testuali e sui registri.

### 6.3.3 Attività col film

Utilizzando la prima sequenza del film, quando Michele scopre la buca sottoterra, è possibile realizzare diverse attività con studenti a partire dal livello B1. Si può iniziare, ad esempio, facendo vedere i primi due minuti della scena togliendo l'audio e chiedendo agli studenti di cercare di capire dove si svolge la scena e in che stagione. A continuazione si fanno vedere i personaggi e si stimola una discussione sulle differenze tra come erano presentati nel libro e come li hanno appena visti nel film. In alternativa, si può usare la procedura *cloze*, con la trascrizione di un frammento di dialogo della prima sequenza, chiedendo agli studenti di riempire a matita gli spazi vuoti prima dell'ascolto, per stimolare la loro grammatica dell'anticipazione, e poi, dopo due o più ascolti, si chiede di riempire di nuovo gli spazi vuoti, questa volta invece con le parole che hanno sentito nel dialogo del film.

La sequenza in cui Michele compra del cibo da portare a Filippo può, invece, essere interessante per fare un lavoro (a partire dal livello A2), sul lessico relativo al cibo, nel quale i discenti, divisi in piccoli gruppi, devono fare una lista degli alimenti e bevande che vedono nel negozietto. La continuazione di questa scena, quando Michele scende da Filippo nella buca ed iniziano a parlare, dà la possibilità di lavorare su pronomi diretti e indiretti, in particolare sui pronomi doppi, particolarmente numerosi nel dialogo tra i due. Con studenti a partire dal livello B1, è possibile proporre esercizi per consolidare i pronomi doppi presenti nella trascrizione del dialogo ed attirare l'attenzione degli alunni sul fatto che Michele usi forme che in italiano standard non sono corrette, come quando dice "Conosci a Felice...?" o "Io lo odio a Felice", strutture più vicine allo spagnolo, che con questi verbi prevede l'uso della preposizione *a* davanti all'oggetto diretto se si tratta di una persona.

La scena in cui Filippo e Michele diventano amici può essere utilizzata con studenti a partire dal livello B1, per far immaginare cosa sta succedendo, proponendo l'ascolto senza immagini o la visione senza audio, stimolando così la loro immaginazione. Poi, riproponendola con immagini ed audio insieme, richiamiamo l'attenzione dei discenti sull'uso dei verbi pronominali "andarsene" e "starsene". La sequenza invece in cui Michele libera Filippo, è ricca di imperativi come "aspetta", "alzati" e "vattene via" e permette di fare un lavoro specifico su quelle forme verbali.

Di interesse dal punto di vista linguistico è anche la sequenza in cui Michele spia gli adulti e scopre la verità su Filippo. Non è facilissima da capire per chi non è madrelingua, in quanto vengono utilizzate forme dialettali, come ad esempio: “te taci, che sei il peggio di tutti”. Si può fare un lavoro in cui, una volta che gli studenti (dal livello B1 in avanti) hanno individuato le espressioni che trovano difficili da comprendere, invece di ricevere la spiegazione del professore, devono sforzarsi di capirle attraverso un lavoro in coppia, in cui analizzano e discutono queste espressioni, anche con l’aiuto di una fotocopia preparata allo scopo, nella quale sono usate in una serie di esempi chiari e contestualizzati.

Per stimolare invece la produzione orale libera della classe, con studenti a partire almeno dal livello B1, è possibile interrompere la visione proprio nel momento in cui Michele non riesce ad arrampicarsi sul cancello di legno - rimanendo intrappolato nella stalla - e si sente il rumore di un’auto che si avvicina. A questo punto si chiede agli apprendenti di dividersi in piccoli gruppi e di immaginare come finisce il film, per poi raccontarlo al resto della classe.

Innumerevoli sono dunque le possibilità che offre un film, anche per la componente visiva che manca invece al libro. Lavori sul lessico, descrizioni orali, scritte o addirittura disegnate di personaggi, luoghi, stati d’animo ed atmosfere, visione senza audio o ascolto senza le immagini. E ancora: *roleplay*, registrazione della recitazione degli apprendenti tramite videocamera e poi analisi del parlato prodotto e votazione finale dell’interpretazione di ogni gruppo. Oppure recitazione di una scena drammatica facendola diventare comica o viceversa, aumentando così l’aspetto ludico e facendo ancora una volta riflettere i discenti su registri e strategie testuali. Si può anche stimolare ulteriormente la produzione orale libera chiedendo agli apprendenti di discutere in piccoli gruppi un titolo alternativo per il film o di fare una classifica motivata dei personaggi che preferiscono o che gli piacciono meno, o di spiegare se il film gli è piaciuto o no e perché. Poi, a tutte queste attività in piccoli gruppi, segue la messa in comune generale con una discussione in plenum, in cui i vari gruppi difendono la bontà e spiegano le ragioni delle loro scelte.



## APPENDICE D (Questionario in cartaceo)

Cuestionario anónimo sobre el aprendizaje del italiano y la evaluación del aprendizaje por medio de exámenes.

Estimado/a estudiante pedimos tu colaboración para rellenar este breve cuestionario.

¿Qué nivel de italiano tienes? ( A1 A2 B1 B2 C1 C2 )

¿Por qué estudias italiano? ( \_\_\_\_\_ )

¿Cuántos años tienes?

¿Eres estudiante? (especifica qué estudias \_\_\_\_\_)

¿Eres trabajador/a? (especifica cuál es tu trabajo \_\_\_\_\_)

¿Eres jubilado?

Otro (especifica \_\_\_\_\_)

Indica la utilidad de cada actividad o herramienta didáctica complementaria al manual puntuando de 0 a 4, siendo **0 ninguna**, **1 mínima**, **2 alguna**, **3 media** y **4 máxima**.

1	canciones				
	0	1	2	3	4
2	anuncios publicitarios				
	0	1	2	3	4
3	recetas, entrevistas a grandes chefs italianos, programas de tv tipo master chef, etc.				
	0	1	2	3	4
4	extractos de textos literarios (novelas, comedias, etc.)				
	0	1	2	3	4
5	cómic				
	0	1	2	3	4
6	debates				
	0	1	2	3	4
7	role plays				
	0	1	2	3	4
8	padlet de clase				
	0	1	2	3	4
9	búsquedas/investigaciones en Internet				
	0	1	2	3	4
10	foros, chats, etc.				
	0	1	2	3	4
11	aplicaciones varias (Duolingo, etc.)				
	0	1	2	3	4
12	páginas web para el autoaprendizaje				
	0	1	2	3	4
13	otro (especifica _____)				
	0	1	2	3	4

Si te has presentado a un examen de certificación PLIDA o CertAcles, ¿por qué razón lo has hecho?  
(especifica \_\_\_\_\_)

Indica el grado de dificultad que implica cada aspecto de un examen de fin de curso o de certificación puntuando de 0 a 4, siendo **0 ninguna, 1 mínima, 2 alguna, 3 media y 4 máxima**.

Comprensión auditiva

14 el tipo de textos orales utilizados

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

15 los acentos

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

16 la velocidad del habla

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

17 el número de hablantes

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

18 el tipo de tarea  
elección múltiple

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

cloze

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

emparejamiento

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

V-F

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

otro: especifica \_\_\_\_\_

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

19 la cantidad de información a procesar

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

20 los ruidos de fondo

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

21 otro (especifica \_\_\_\_\_)

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Comprensión escrita

22 el tipo de textos utilizados

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

23 la extensión de los textos

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

24 el léxico

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

25 la gramática

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

26 el tipo de tarea  
elección múltiple

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

cloze

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

emparejamiento

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

V-F

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

otro: especifica \_\_\_\_\_

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

27 otro (especifica \_\_\_\_\_)

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Expresión e interacción oral

28 el estado de nervios

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

29 la presentación

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

30 la interacción

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

31 el monólogo

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

32 los temas y las situaciones elegidos

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

33 la dificultad de hablar solo en el monólogo

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

34 el nivel lingüístico del interlocutor en la interacción

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

35 la ayuda inadecuada por parte del interlocutor en la interacción

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

36 la escasa claridad de las instrucciones

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

37 el poco tiempo a disposición para prepararse

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

38 otro (especifica \_\_\_\_\_)

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Expresión e interacción escrita

39 los títulos y los temas propuestos

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

40 el número de textos a escribir

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

41 los diferentes registros a utilizar (formal/informal ← especifica cuál)

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

42 el número de palabras a escribir

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

43 la dificultad de organizar el texto de forma cohesionada y coherente

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

44 el tiempo a disposición

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

45 mi gestión del tiempo a disposición

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

46 otro (especifica \_\_\_\_\_)

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

¡Gracias por tu valiosa colaboración!



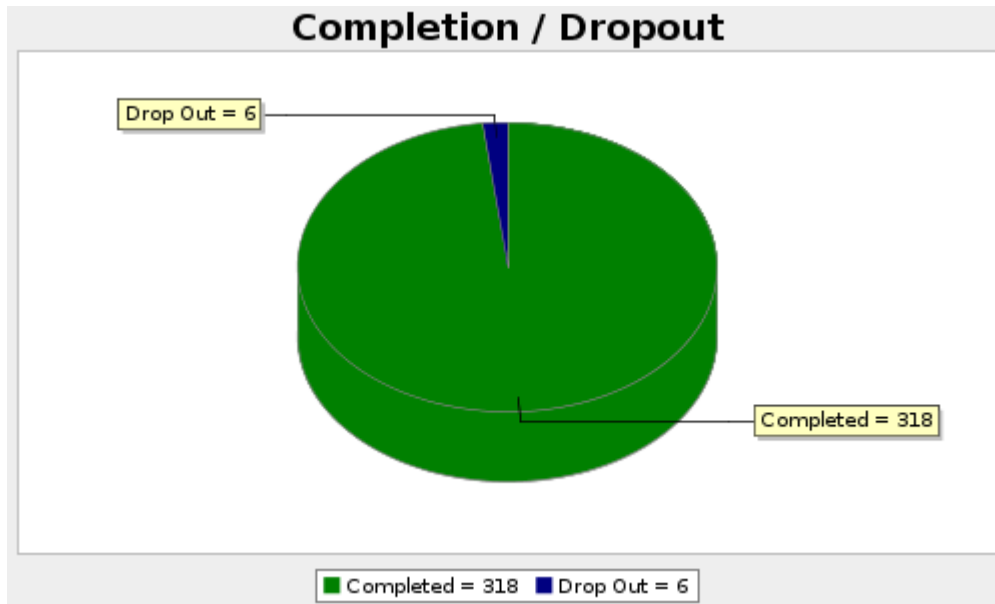


APPENDICE E (Grafici e tabelle studio campionario generati da QestionPro in formato word).

## **Aprendizaje y evaluación del italiano SIDI y Facultad**

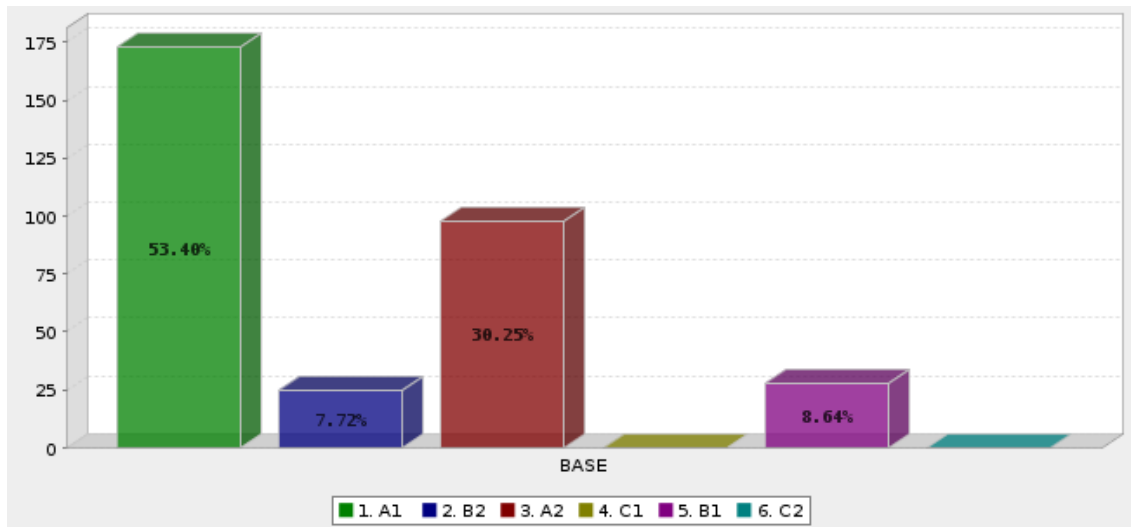
**marco.guidali@um.es**

## Survey Overview



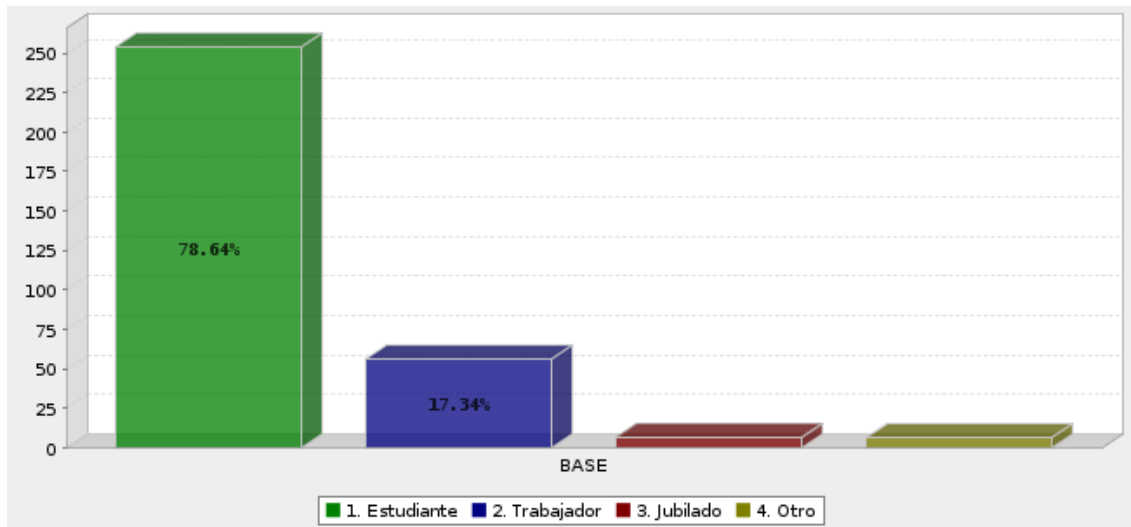
Viewed	Started	Completed	Completion Rate	Drop Outs (After Starting)
329	324	318	98.15%	6

**Q1. ¿Qué nivel de italiano tienes?**



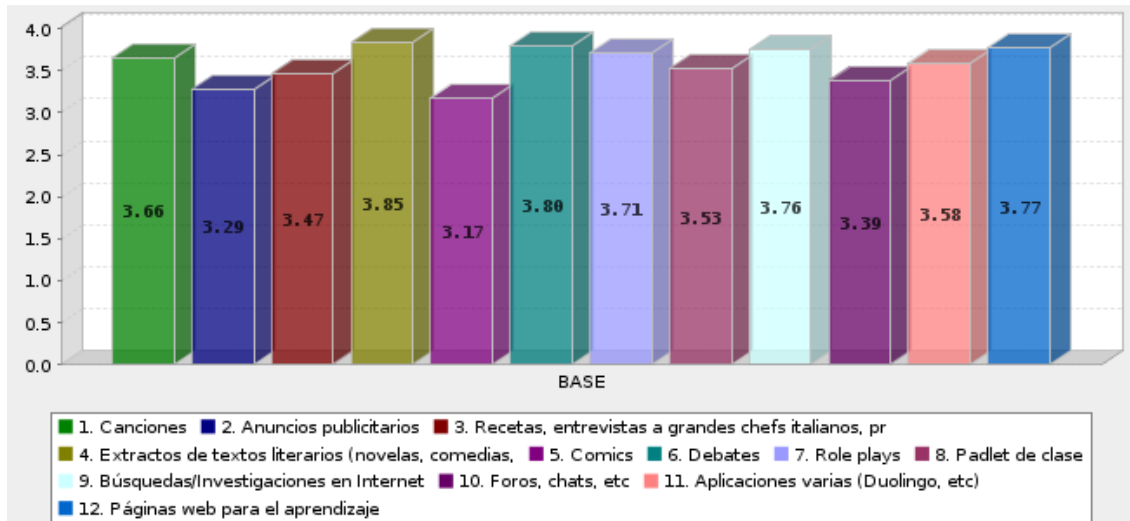
	Answer	Count	Percent
1.	A1	173	53.40%
2.	B2	25	7.72%
3.	A2	98	30.25%
4.	C1	0	0.00%
5.	B1	28	8.64%
6.	C2	0	0.00%
	Total	324	100.00%

#### Q4. Señala tu perfil



	Answer	Count	Percent
1.	Estudiante	254	78.64%
2.	Trabajador	56	17.34%
3.	Jubilado	7	2.17%
4.	Otro	6	1.86%
	Total	323	100.00%

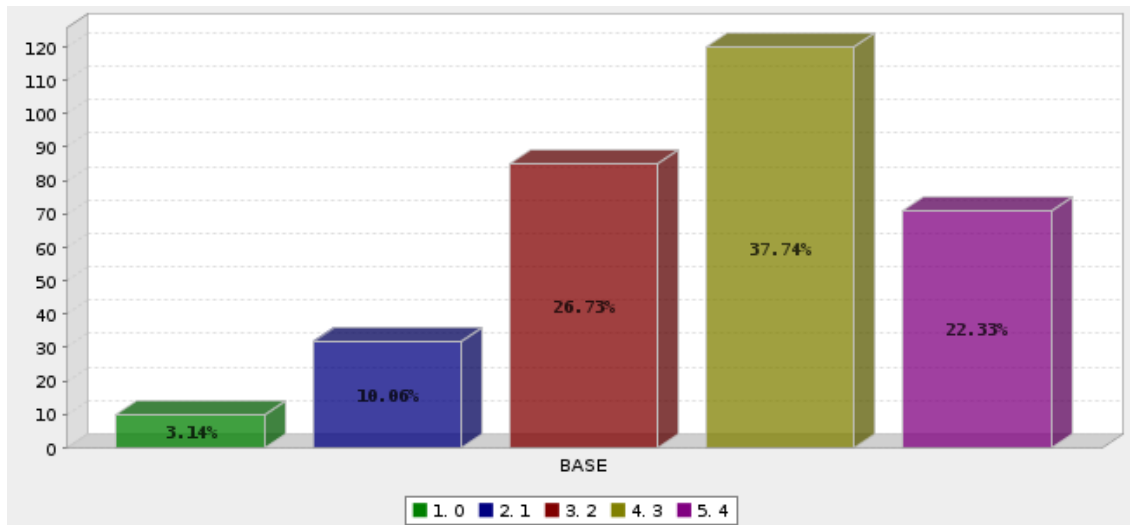
**Q8. Indica la utilidad de cada actividad o herramienta didáctica complementaria al manual puntuando de 0 a 4, siendo 0 ninguna, 1 mínima, 2 alguna, 3 media y 4 máxima**



**Q8. Overall Matrix Scorecard : Indica la utilidad de cada actividad o herramienta didáctica complementaria al manual puntuando de 0 a 4, siendo 0 ninguna, 1 mínima, 2 alguna, 3 media y 4 máxima**

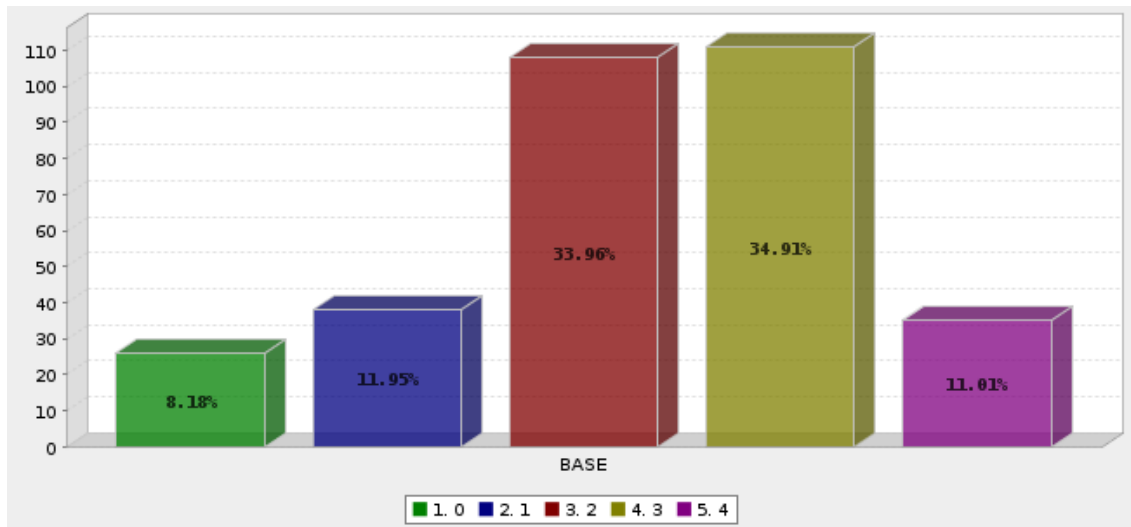
	Question	Count	Score
1.	Canciones	318	3.660
2.	Anuncios publicitarios	318	3.286
3.	Recetas, entrevistas a grandes chefs italianos, programas tv tipo Master Chef, etc	318	3.472
4.	Extractos de textos literarios (novelas, comedias, etc)	318	3.846
5.	Cómicos	318	3.170
6.	Debates	318	3.799
7.	Role plays	318	3.711
8.	Padlet de clase	318	3.531
9.	Búsquedas/Investigaciones en Internet	318	3.758
10.	Foros, chats, etc	318	3.393
11.	Aplicaciones varias (Duolingo, etc)	318	3.585
12.	Páginas web para el aprendizaje	318	3.774
Average			<b>3.582</b>

## Q8. Canciones



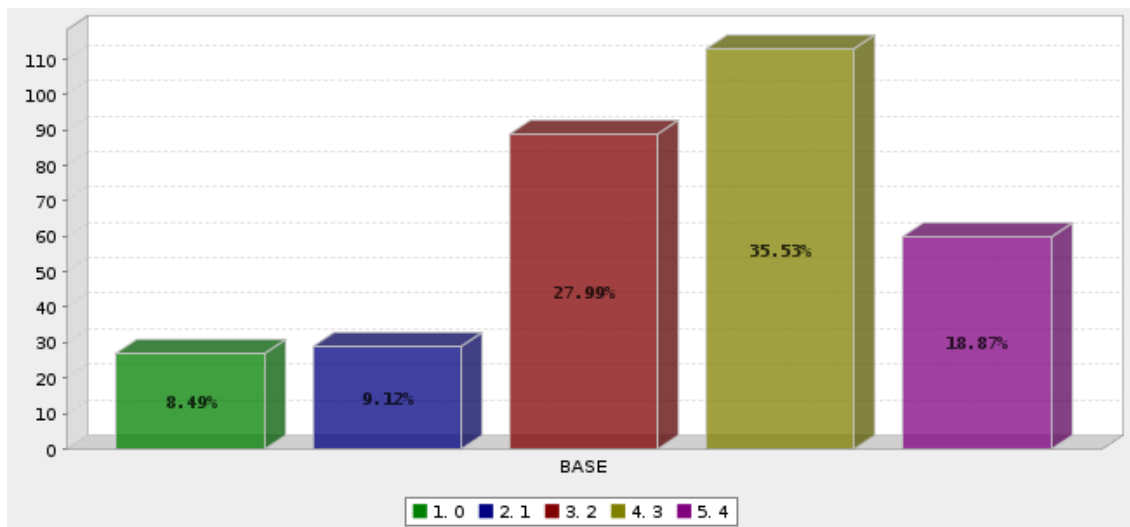
	Answer	Count	Percent
1.	0	10	3.14%
2.	1	32	10.06%
3.	2	85	26.73%
4.	3	120	37.74%
5.	4	71	22.33%
	Total	318	100.00%

**Q8. Anuncios publicitarios**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	26	8.18%
2.	1	38	11.95%
3.	2	108	33.96%
4.	3	111	34.91%
5.	4	35	11.01%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

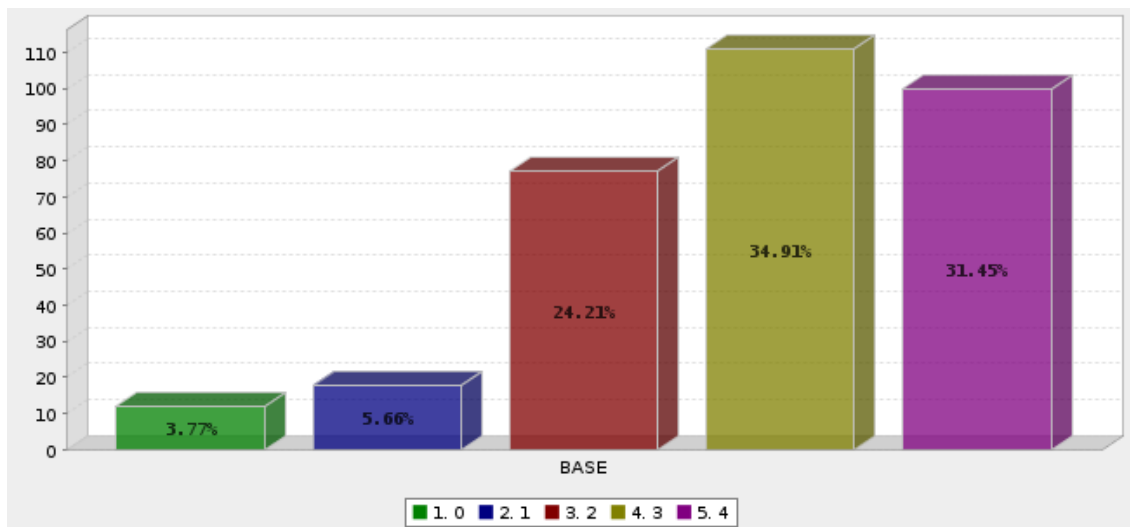
**Q8. Recetas, entrevistas a grandes chefs italianos, programas tv tipo MasterChef, etc.**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	27	8.49%
2.	1	29	9.12%
3.	2	89	27.99%
4.	3	113	35.53%
5.	4	60	18.87%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

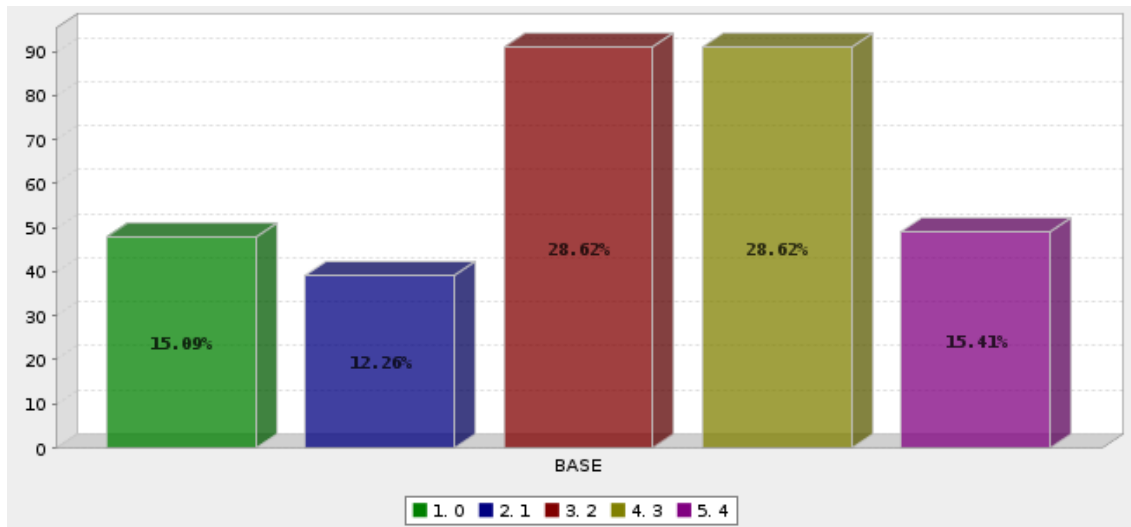


**Q8. Extractos de textos literarios (novelas, comedias, etc)**



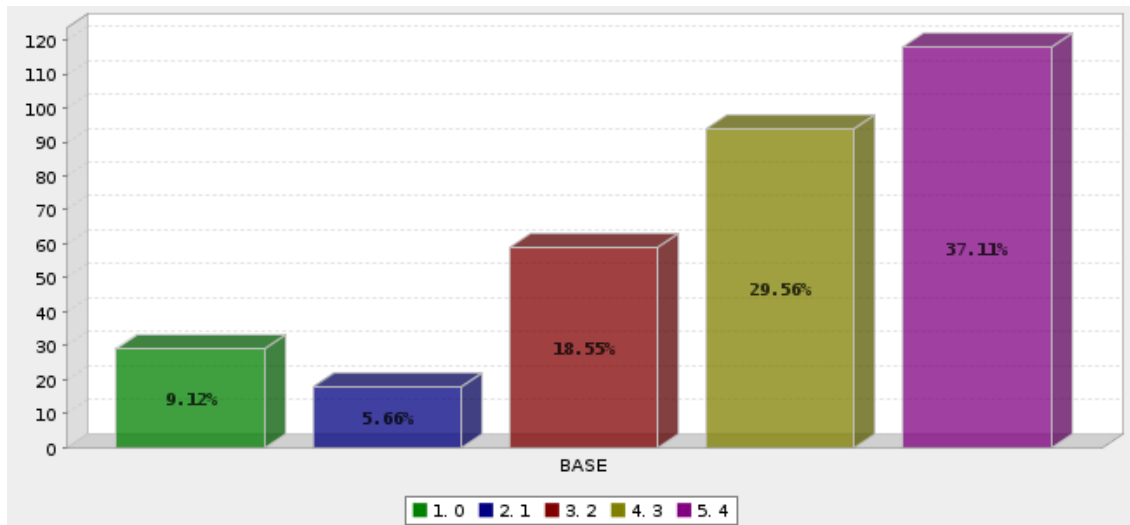
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	12	3.77%
2.	1	18	5.66%
3.	2	77	24.21%
4.	3	111	34.91%
5.	4	100	31.45%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

## Q8. Cómics



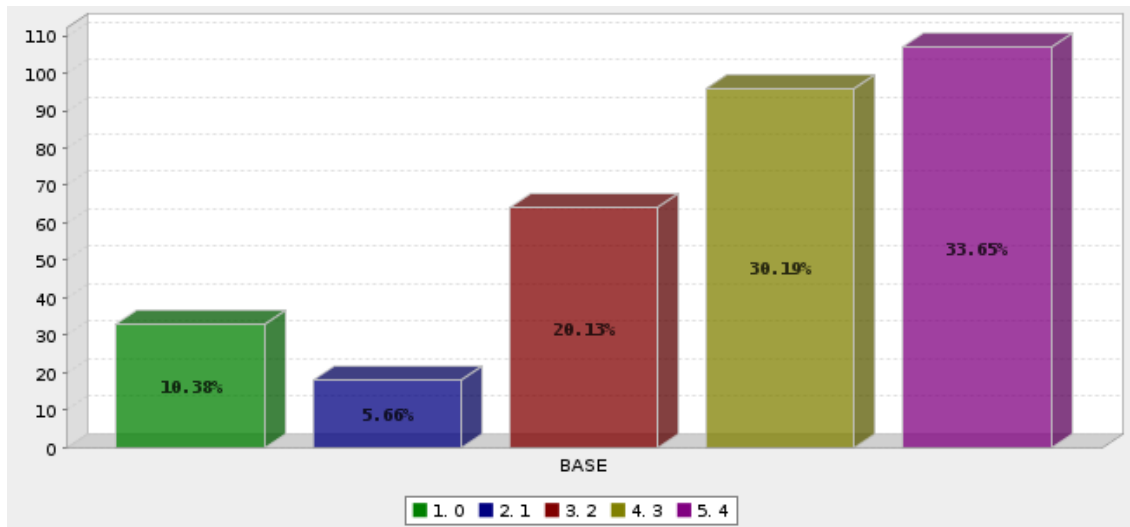
	Answer	Count	Percent
1.	0	48	15.09%
2.	1	39	12.26%
3.	2	91	28.62%
4.	3	91	28.62%
5.	4	49	15.41%
	Total	318	100.00%

## Q8. Debates



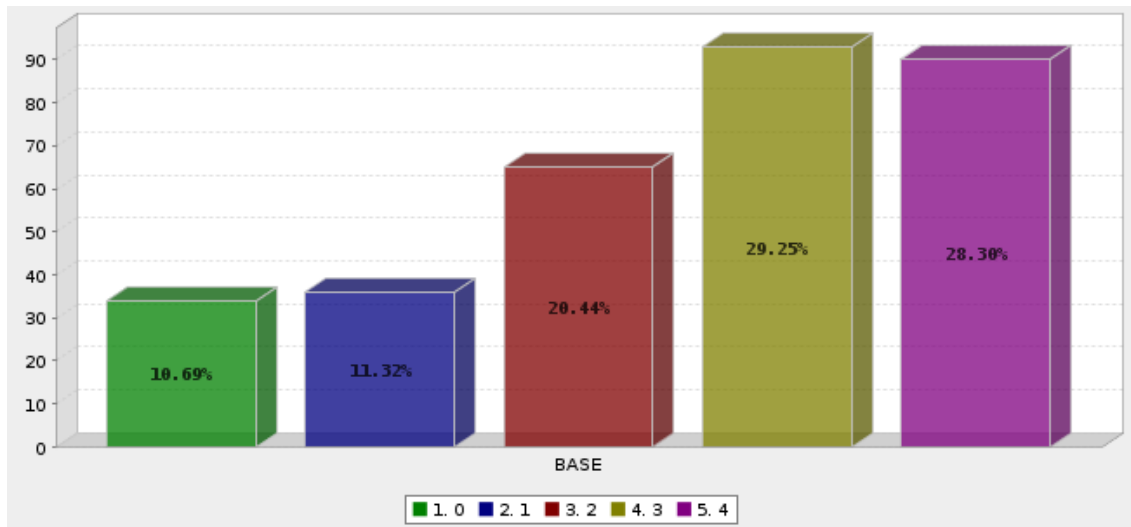
	Answer	Count	Percent
1.	0	29	9.12%
2.	1	18	5.66%
3.	2	59	18.55%
4.	3	94	29.56%
5.	4	118	37.11%
	Total	318	100.00%

## Q8. Role plays



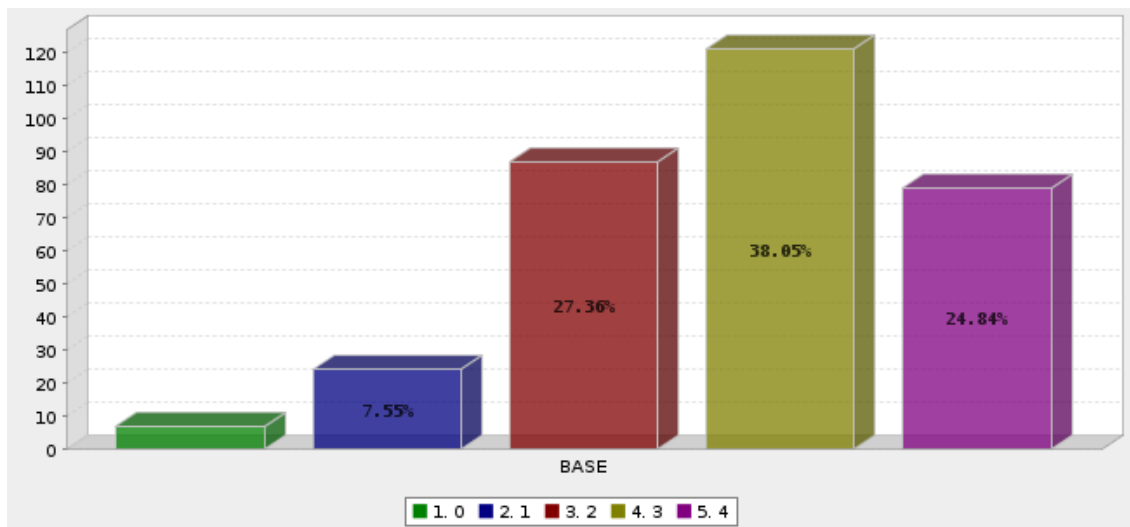
	Answer	Count	Percent
1.	0	33	10.38%
2.	1	18	5.66%
3.	2	64	20.13%
4.	3	96	30.19%
5.	4	107	33.65%
	Total	318	100.00%

**Q8. Padlet de clase**



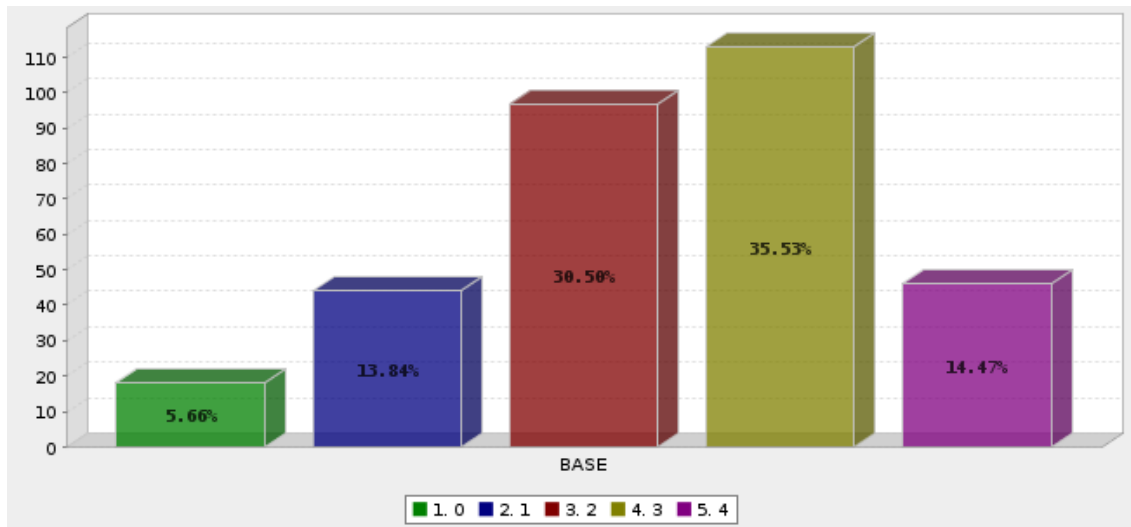
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	34	10.69%
2.	1	36	11.32%
3.	2	65	20.44%
4.	3	93	29.25%
5.	4	90	28.30%
	Total	318	100.00%

### Q8. Búsquedas/Investigaciones en Internet



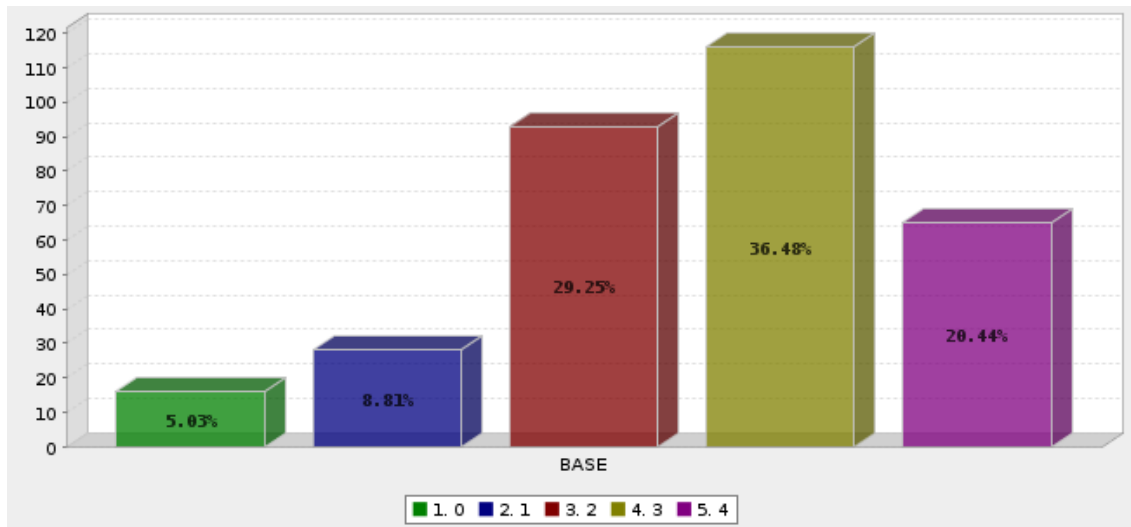
	Answer	Count	Percent
1.	0	7	2.20%
2.	1	24	7.55%
3.	2	87	27.36%
4.	3	121	38.05%
5.	4	79	24.84%
	Total	318	100.00%

**Q8. Foros, chats, etc**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	18	5.66%
2.	1	44	13.84%
3.	2	97	30.50%
4.	3	113	35.53%
5.	4	46	14.47%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

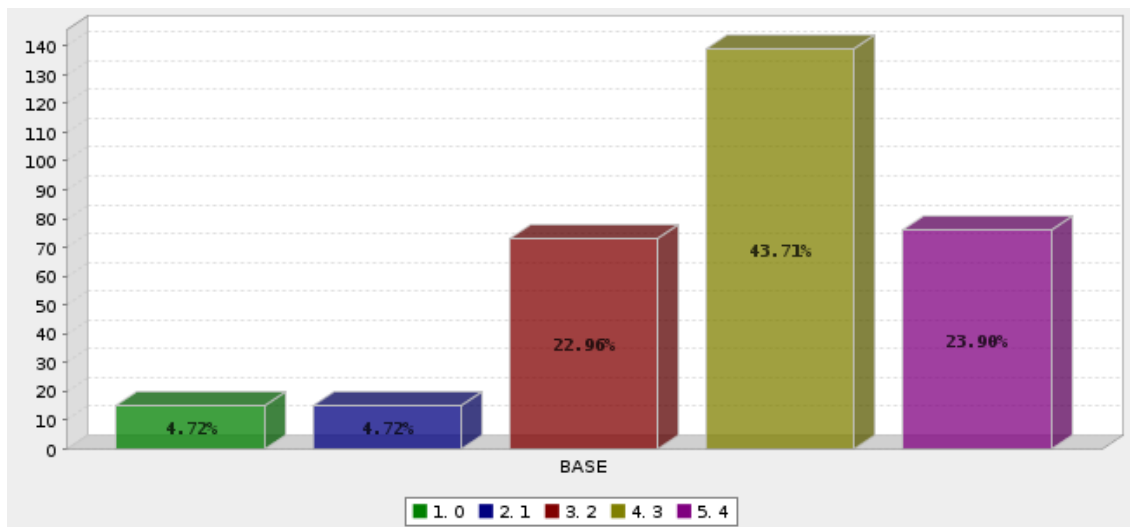
**Q8. Aplicaciones varias (Duolingo, etc.)**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	16	5.03%
2.	1	28	8.81%
3.	2	93	29.25%
4.	3	116	36.48%
5.	4	65	20.44%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>



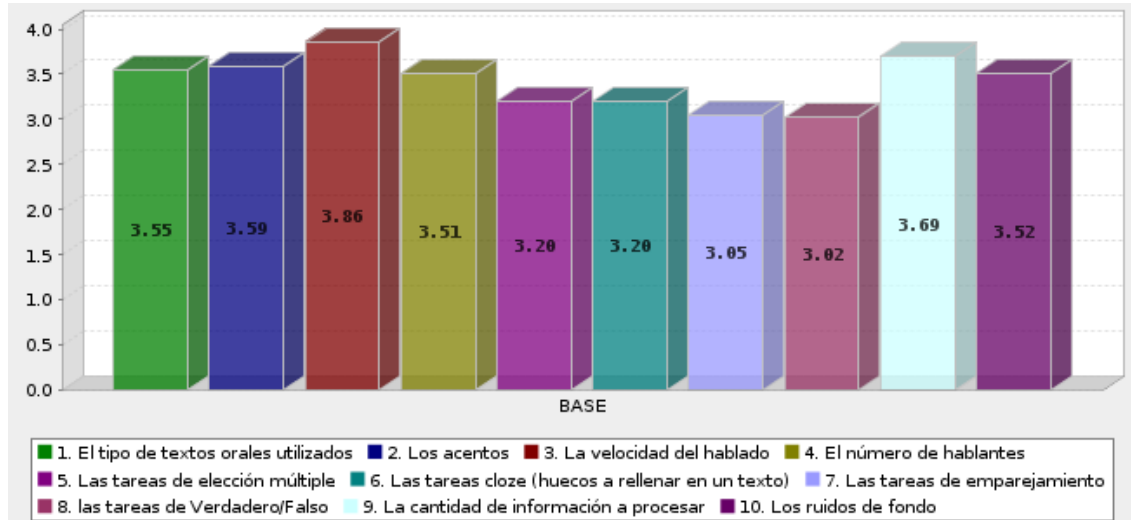
### Q8. Páginas web para el aprendizaje



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	15	4.72%
2.	1	15	4.72%
3.	2	73	22.96%
4.	3	139	43.71%
5.	4	76	23.90%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. Indica el grado de dificultad que implica cada aspecto de un examen de fin de curso o de certificación puntuando de 0 a 4, siendo 0 ninguna, 1 mínima, 2 alguna, 3 media y 4 máxima**

**Comprensión auditiva**

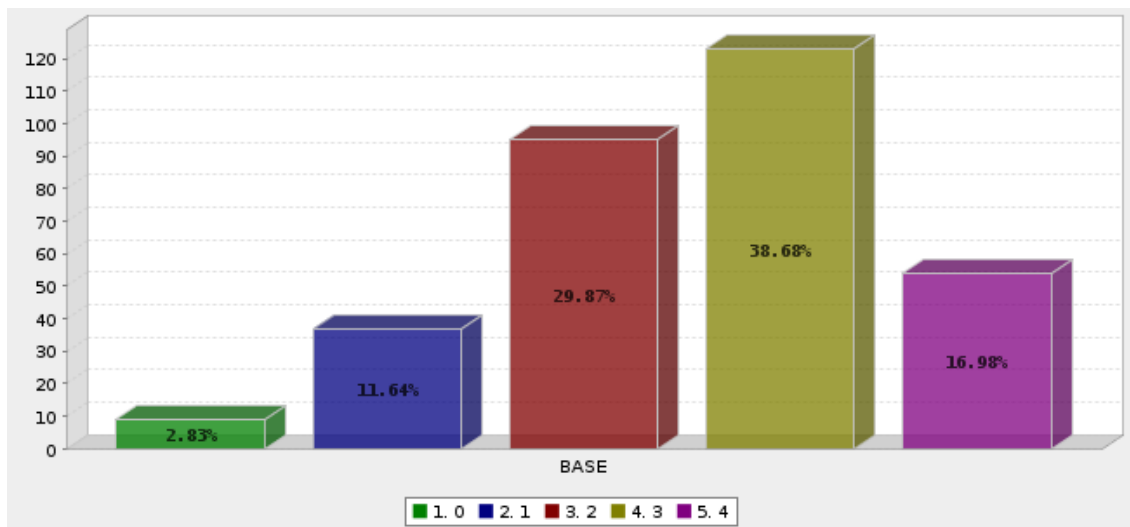


**Q10. Overall Matrix Scorecard : Indica el grado de dificultad que implica cada aspecto de un examen de fin de curso o de certificación puntuando de 0 a 4, siendo 0 ninguna, 1 mínima, 2 alguna, 3 media y 4 máxima**

**Comprensión auditiva**

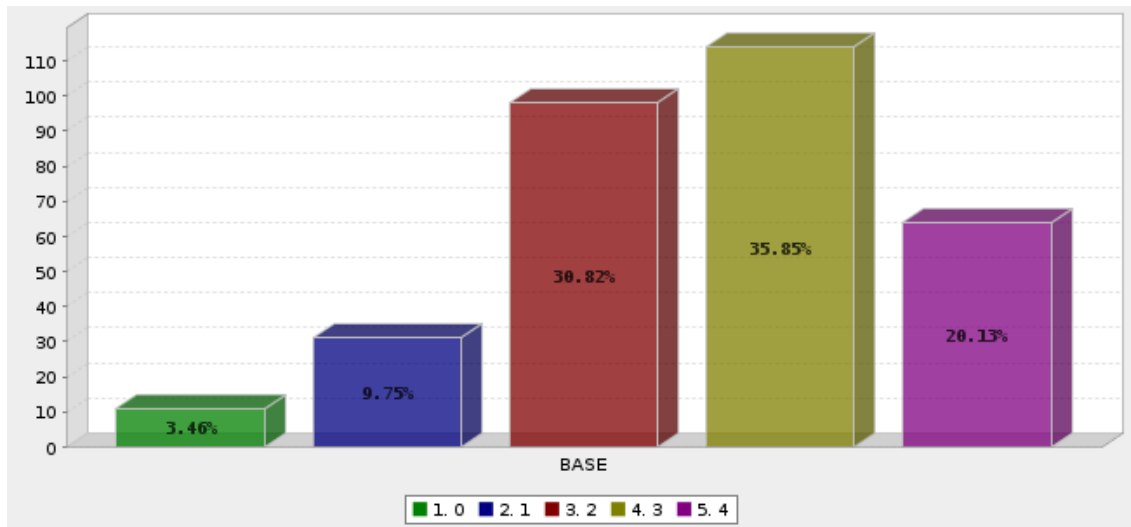
Question	Count	Score
1. El tipo de textos orales utilizados	318	3.553
2. Los acentos	318	3.594
3. La velocidad del habla	318	3.865
4. El número de hablantes	318	3.513
5. Las tareas de elección múltiple	318	3.204
6. Las tareas cloze (huecos a rellenar en un texto)	318	3.198
7. Las tareas de emparejamiento	318	3.047
8. Las tareas de Verdadero/Falso	318	3.016
9. La cantidad de información a procesar	318	3.695
10. Los ruidos de fondo	318	3.516
<b>Average</b>		<b>3.420</b>

**Q10. El tipo de textos orales utilizados**



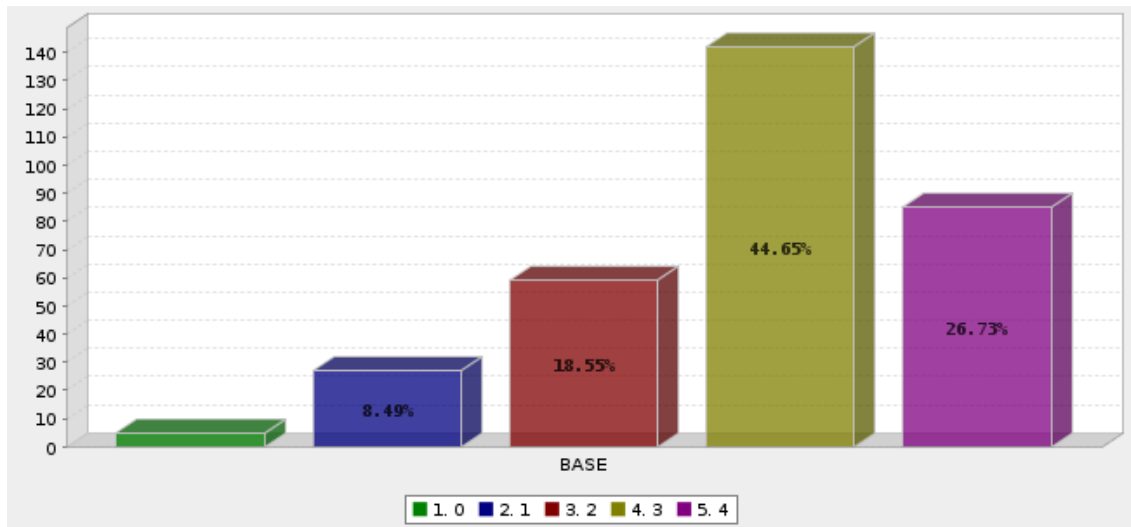
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	9	2.83%
2.	1	37	11.64%
3.	2	95	29.87%
4.	3	123	38.68%
5.	4	54	16.98%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. Los acentos**



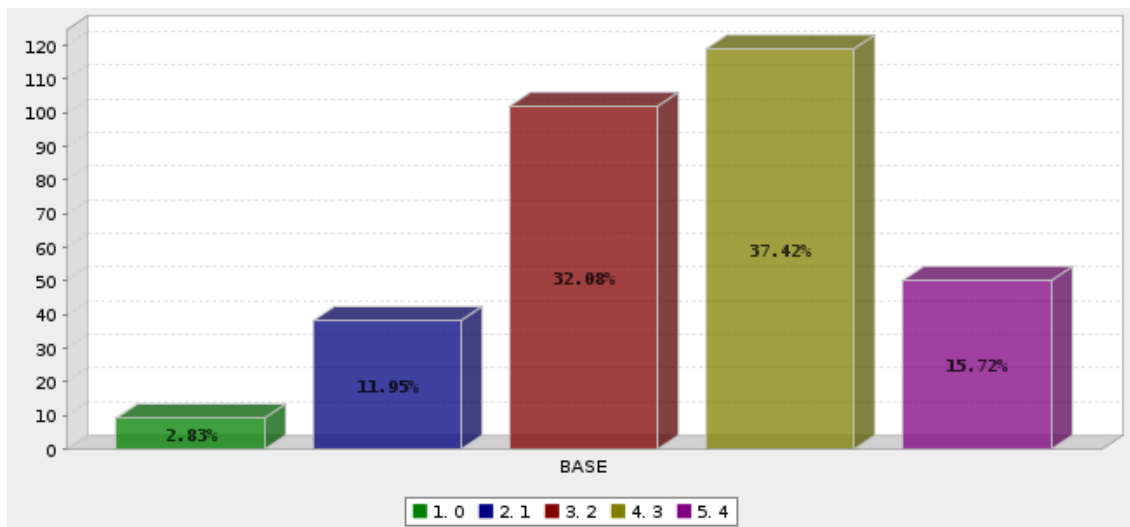
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	11	3.46%
2.	1	31	9.75%
3.	2	98	30.82%
4.	3	114	35.85%
5.	4	64	20.13%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. La velocidad del habla**



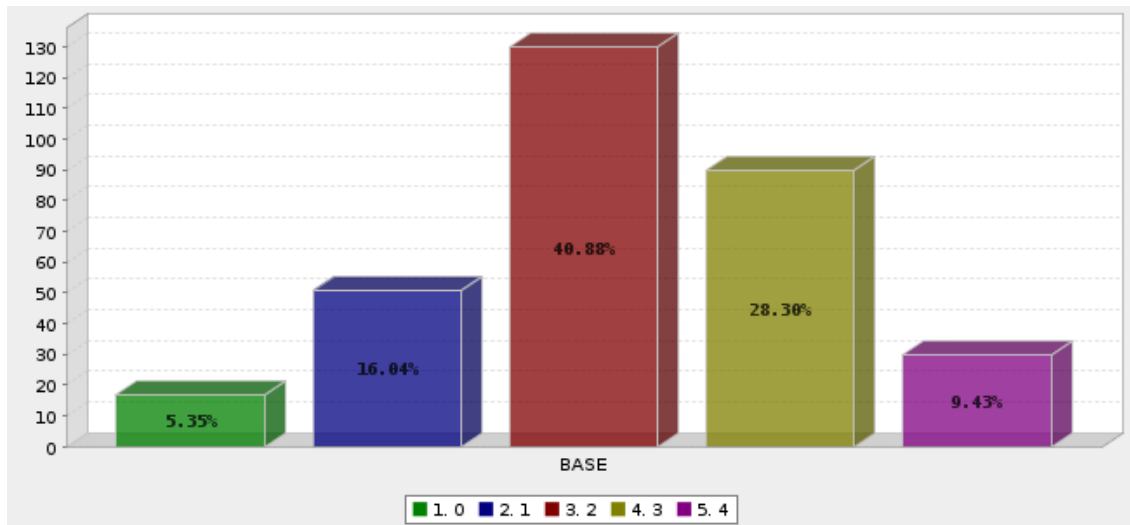
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	5	1.57%
2.	1	27	8.49%
3.	2	59	18.55%
4.	3	142	44.65%
5.	4	85	26.73%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. El número de hablantes**



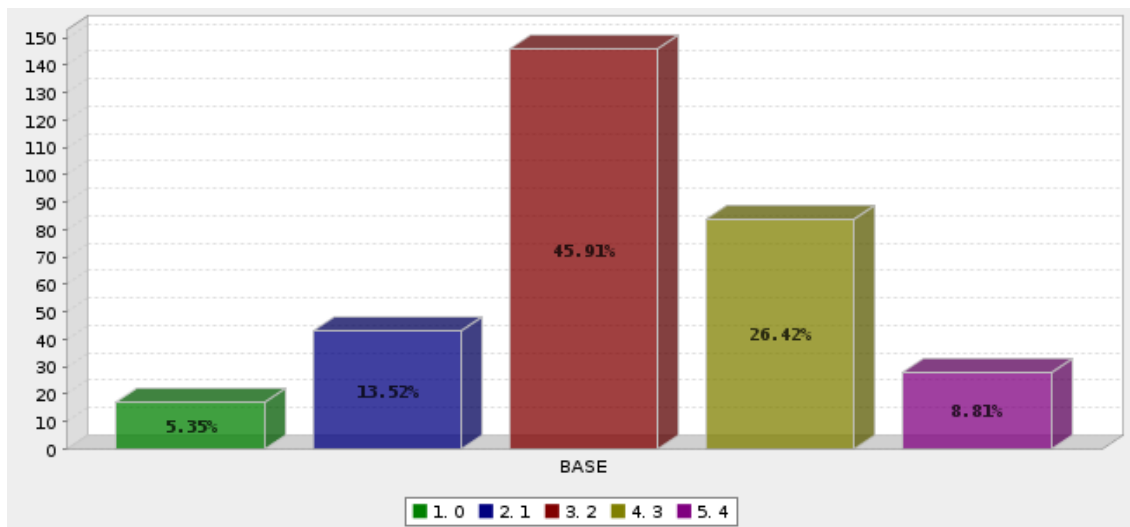
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	9	2.83%
2.	1	38	11.95%
3.	2	102	32.08%
4.	3	119	37.42%
5.	4	50	15.72%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. Las tareas de elección múltiple**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	17	5.35%
2.	1	51	16.04%
3.	2	130	40.88%
4.	3	90	28.30%
5.	4	30	9.43%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

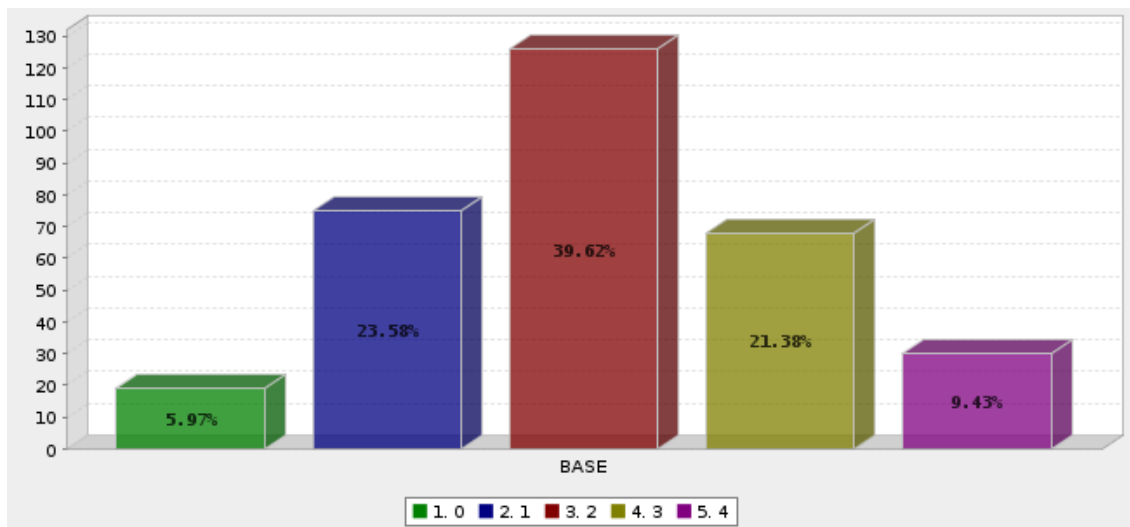
**Q10. Las tareas cloze (huecos a rellenar en un texto)**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	17	5.35%
2.	1	43	13.52%
3.	2	146	45.91%
4.	3	84	26.42%
5.	4	28	8.81%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

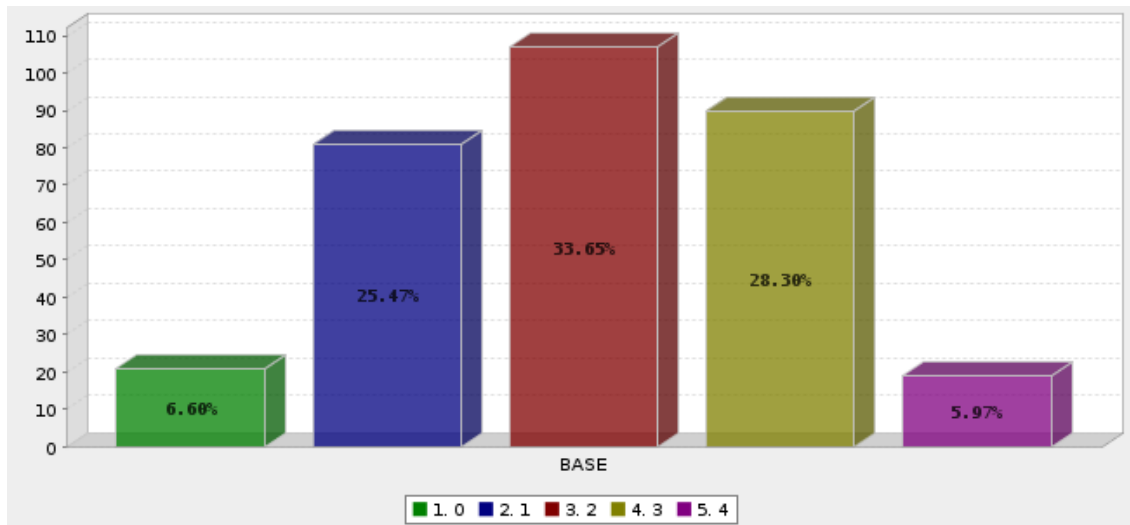


**Q10. Las tareas de emparejamiento**



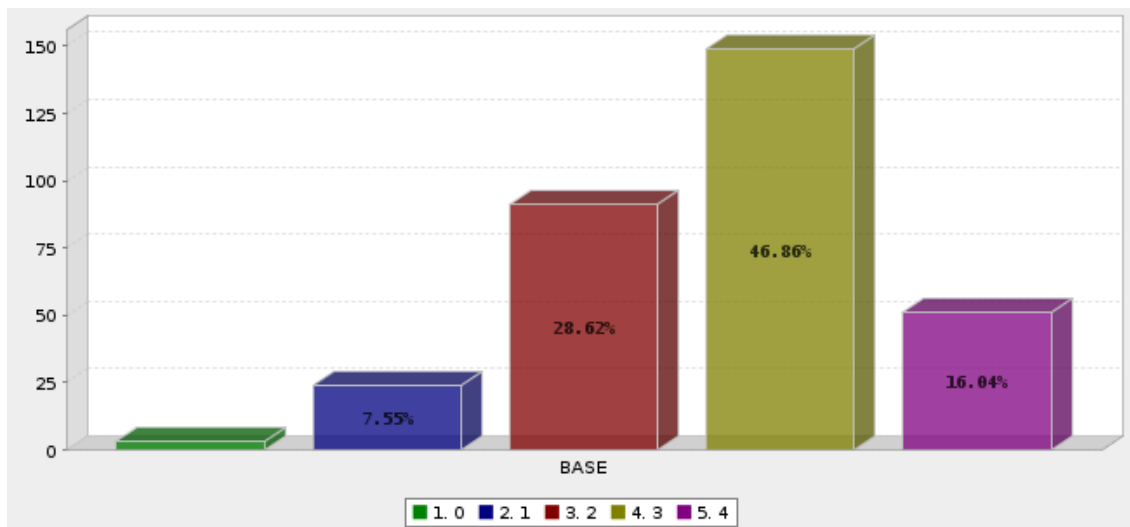
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	19	5.97%
2.	1	75	23.58%
3.	2	126	39.62%
4.	3	68	21.38%
5.	4	30	9.43%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. Las tareas de Verdadero/Falso**



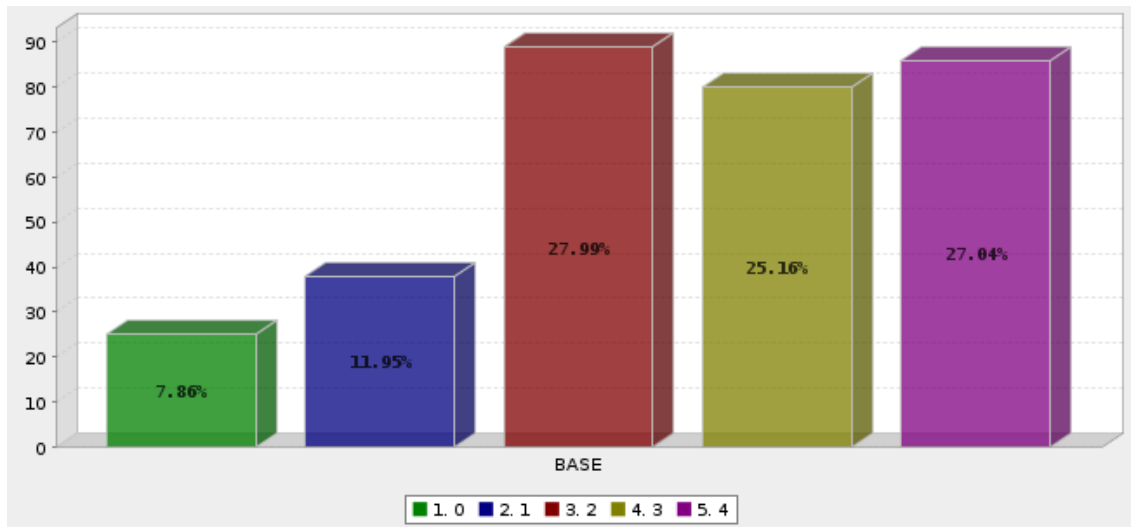
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	21	6.60%
2.	1	81	25.47%
3.	2	107	33.65%
4.	3	90	28.30%
5.	4	19	5.97%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. La cantidad de información a procesar**



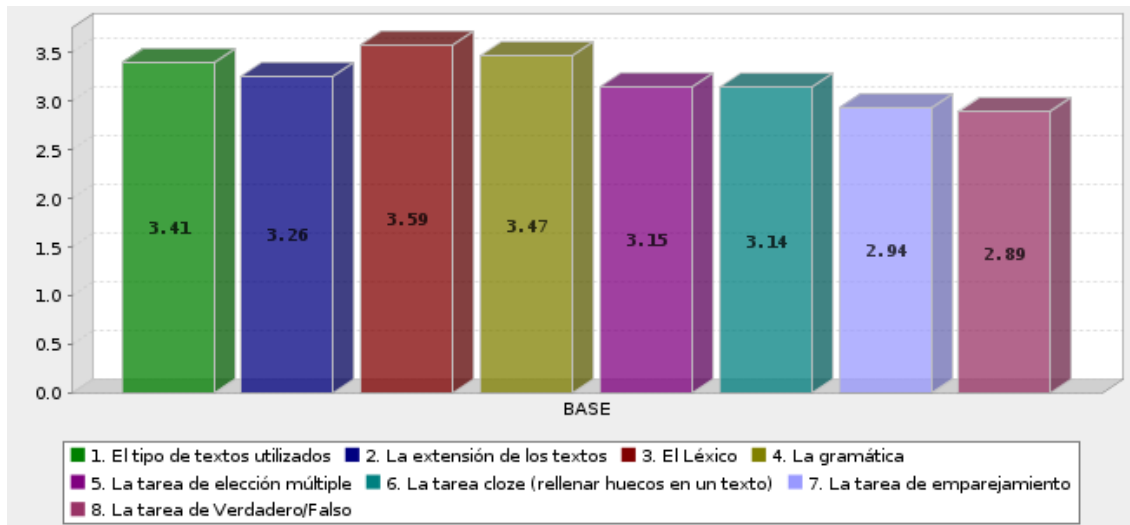
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	3	0.94%
2.	1	24	7.55%
3.	2	91	28.62%
4.	3	149	46.86%
5.	4	51	16.04%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. Los ruidos de fondo**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	25	7.86%
2.	1	38	11.95%
3.	2	89	27.99%
4.	3	80	25.16%
5.	4	86	27.04%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

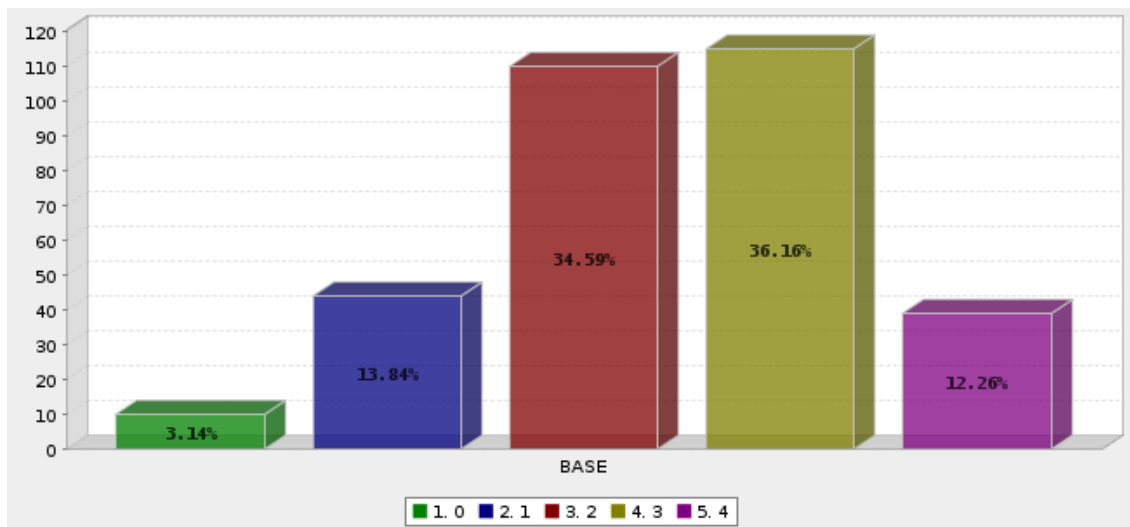
## Q10. Comprensión escrita



## Q10. Overall Matrix Scorecard : Comprensión escrita

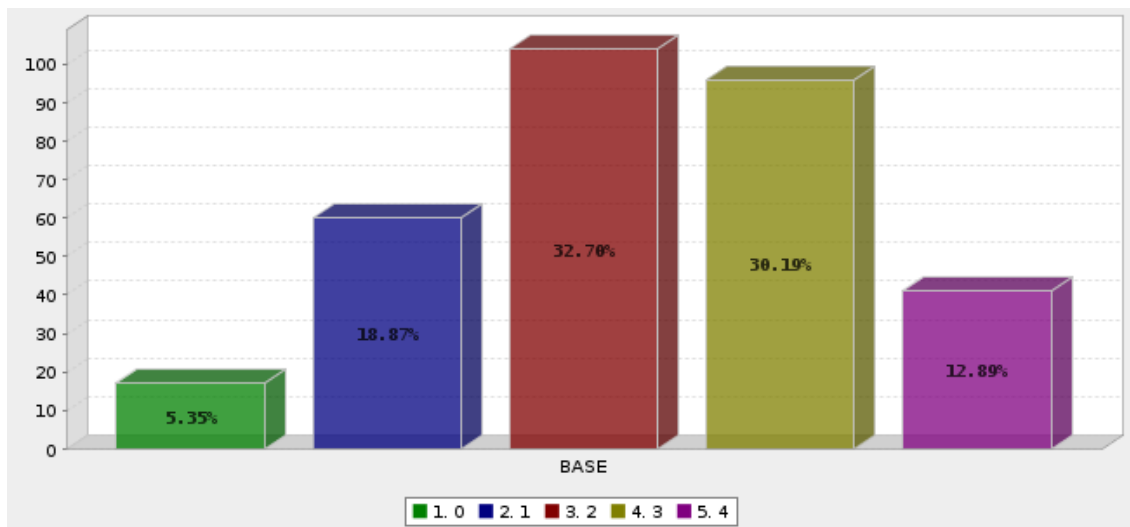
	Question	Count	Score
1.	El tipo de textos utilizados	318	3.406
2.	La extensión de los textos	318	3.264
3.	El léxico	318	3.588
4.	La gramática	318	3.469
5.	La tarea de elección múltiple	318	3.154
6.	La tarea cloze (rellenar huecos en un texto)	318	3.145
7.	La tarea de emparejamiento	318	2.940
8.	La tarea de Verdadero/Falso	318	2.890
	Average		<b>3.232</b>

**Q10. El tipo de textos utilizados**



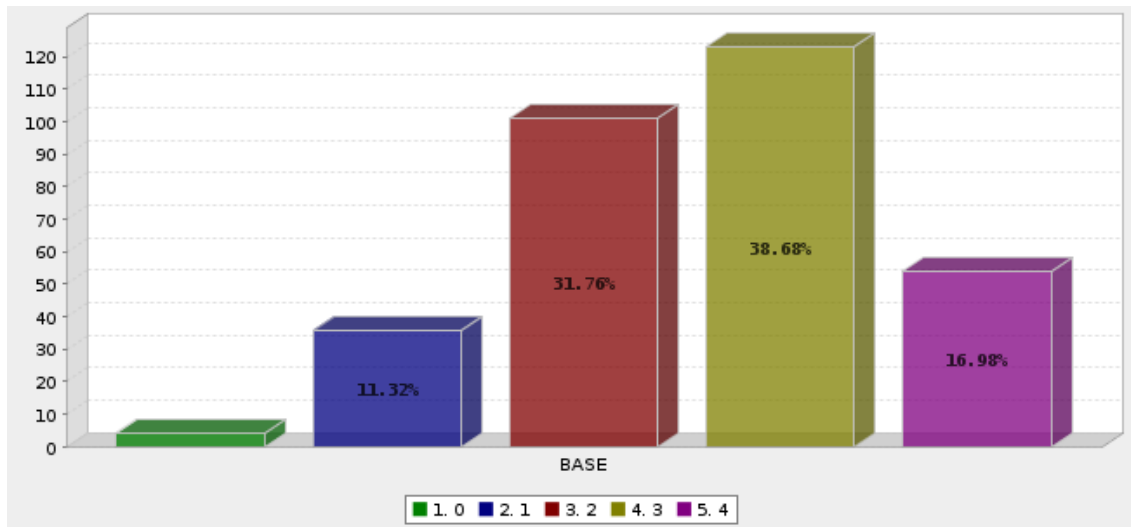
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	10	3.14%
2.	1	44	13.84%
3.	2	110	34.59%
4.	3	115	36.16%
5.	4	39	12.26%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. La extensión de los textos**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	17	5.35%
2.	1	60	18.87%
3.	2	104	32.70%
4.	3	96	30.19%
5.	4	41	12.89%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

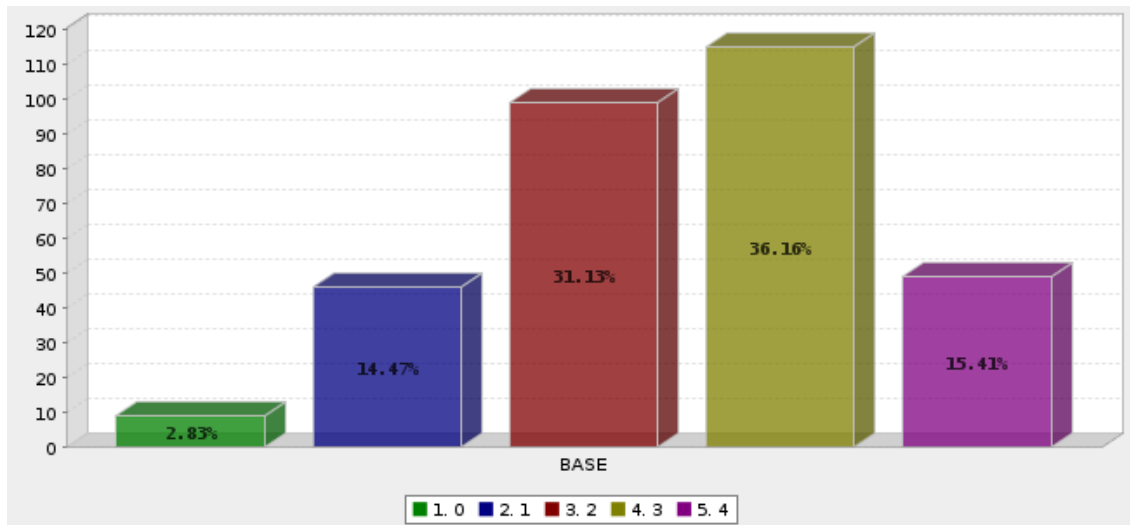
**Q10. El léxico**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	4	1.26%
2.	1	36	11.32%
3.	2	101	31.76%
4.	3	123	38.68%
5.	4	54	16.98%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

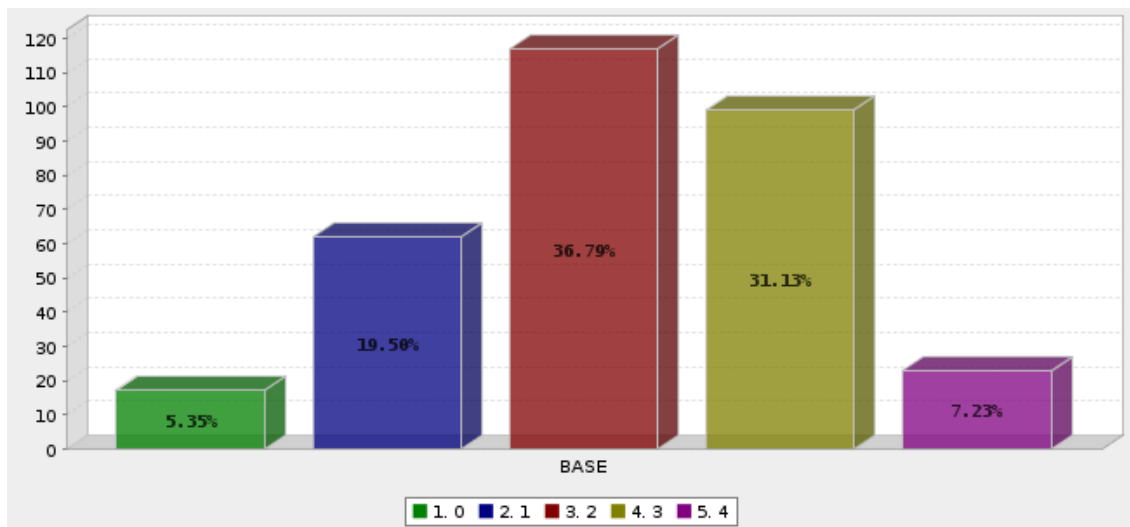


**Q10. La gramática**



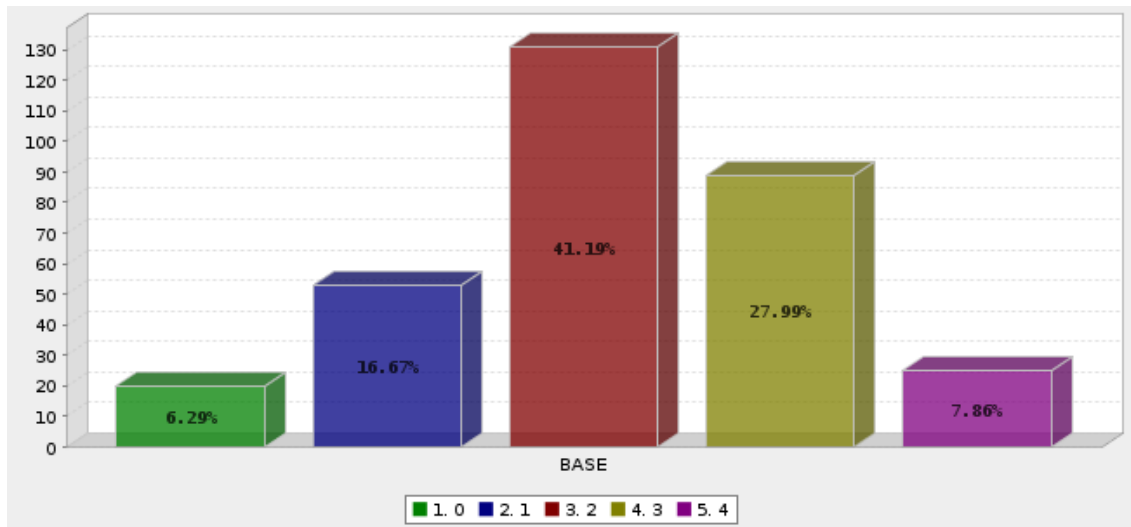
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	9	2.83%
2.	1	46	14.47%
3.	2	99	31.13%
4.	3	115	36.16%
5.	4	49	15.41%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. La tarea de elección múltiple**



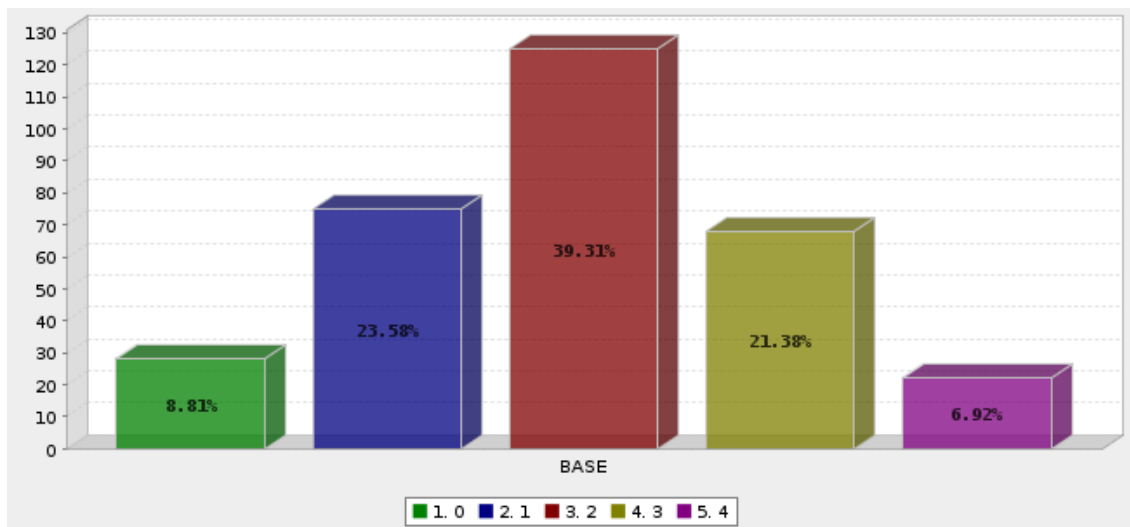
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	17	5.35%
2.	1	62	19.50%
3.	2	117	36.79%
4.	3	99	31.13%
5.	4	23	7.23%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. La tarea cloze (rellenar huecos en un texto)**



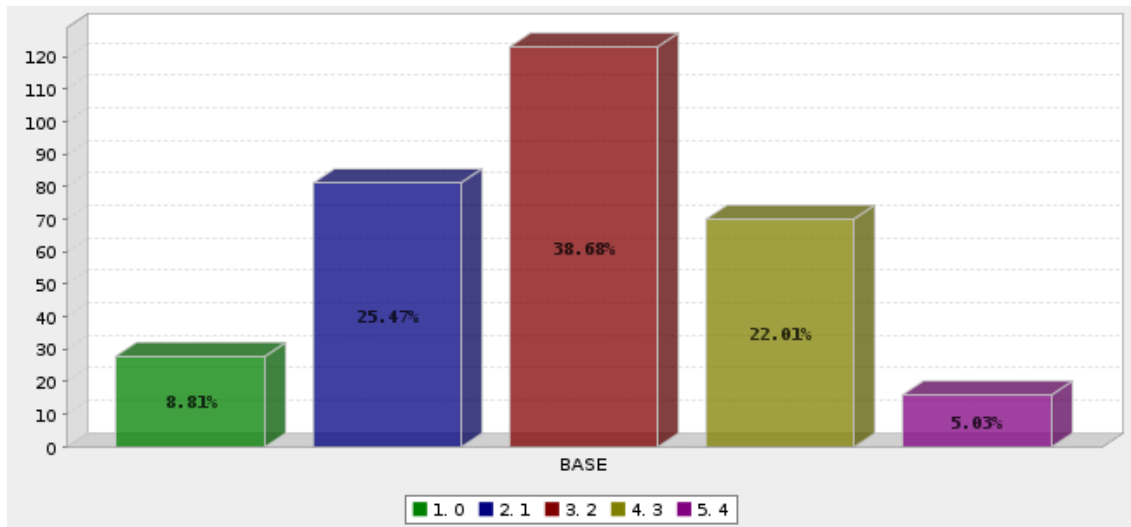
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	20	6.29%
2.	1	53	16.67%
3.	2	131	41.19%
4.	3	89	27.99%
5.	4	25	7.86%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. La tarea de emparejamiento**



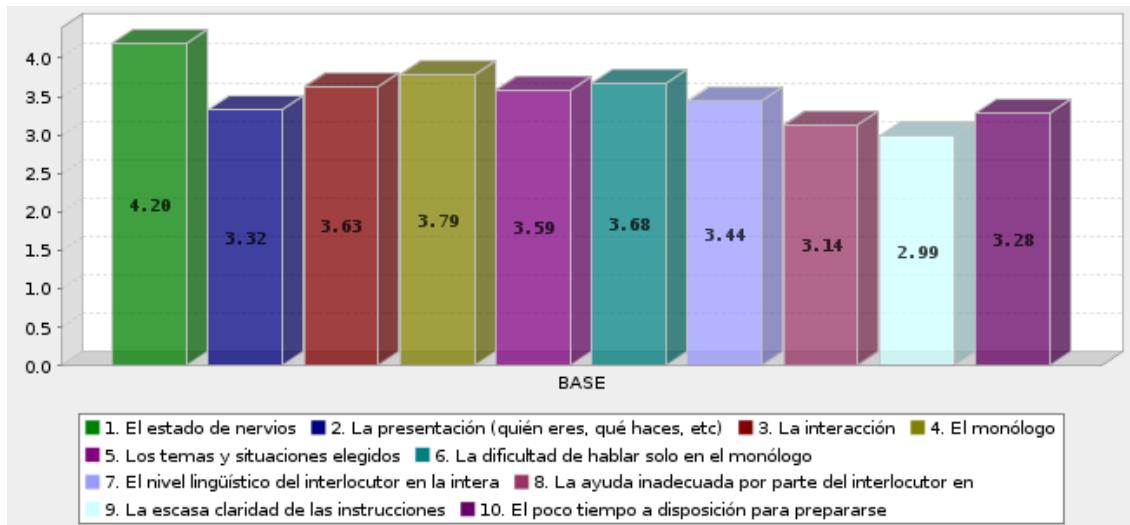
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	28	8.81%
2.	1	75	23.58%
3.	2	125	39.31%
4.	3	68	21.38%
5.	4	22	6.92%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. La tarea de Verdadero/Falso**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	28	8.81%
2.	1	81	25.47%
3.	2	123	38.68%
4.	3	70	22.01%
5.	4	16	5.03%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

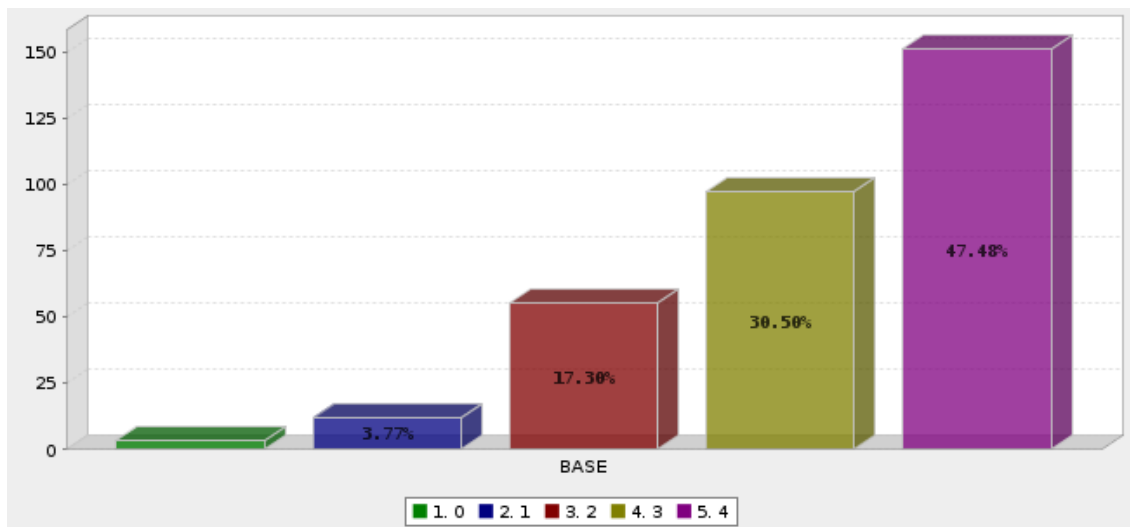
## Q9. Expresión e interacción oral



## Q9. Overall Matrix Scorecard : Expresión e interacción oral

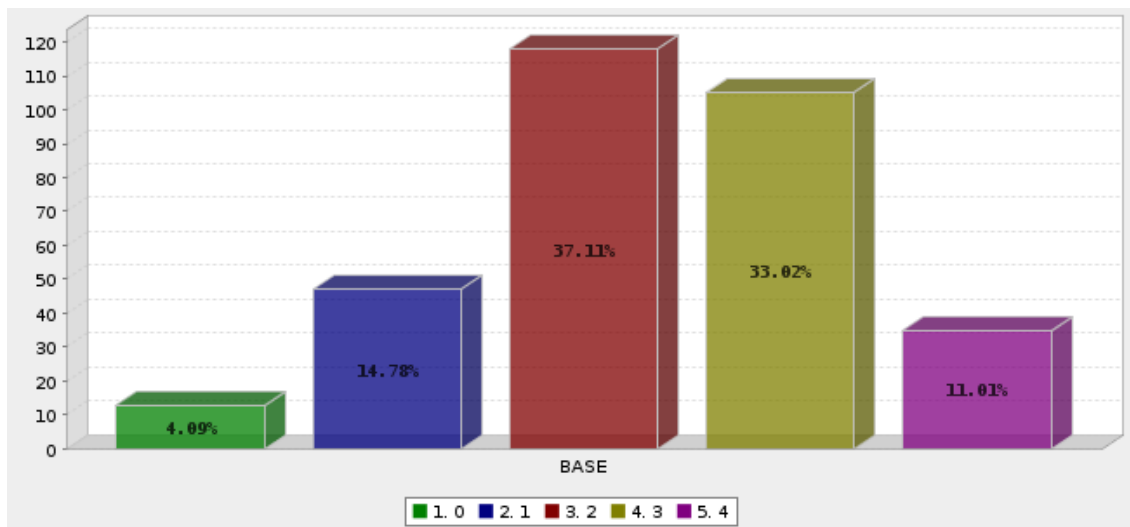
Question	Count	Score
1. El estado de nervios	318	4.198
2. La presentación (quién eres, qué haces, etc)	318	3.321
3. La interacción	318	3.632
4. El monólogo	318	3.792
5. Los temas y situaciones elegidos	318	3.591
6. La dificultad de hablar solo en el monólogo	318	3.679
7. El nivel lingüístico del interlocutor en la interacción	318	3.437
8. La ayuda inadecuada por parte del interlocutor en la interacción	318	3.138
9. La escasa claridad de las instrucciones	318	2.987
10. El poco tiempo a disposición para prepararse	318	3.283
Average		<b>3.506</b>

### Q9. El estado de nervios



	Answer	Count	Percent
1.	0	3	0.94%
2.	1	12	3.77%
3.	2	55	17.30%
4.	3	97	30.50%
5.	4	151	47.48%
	Total	318	100.00%

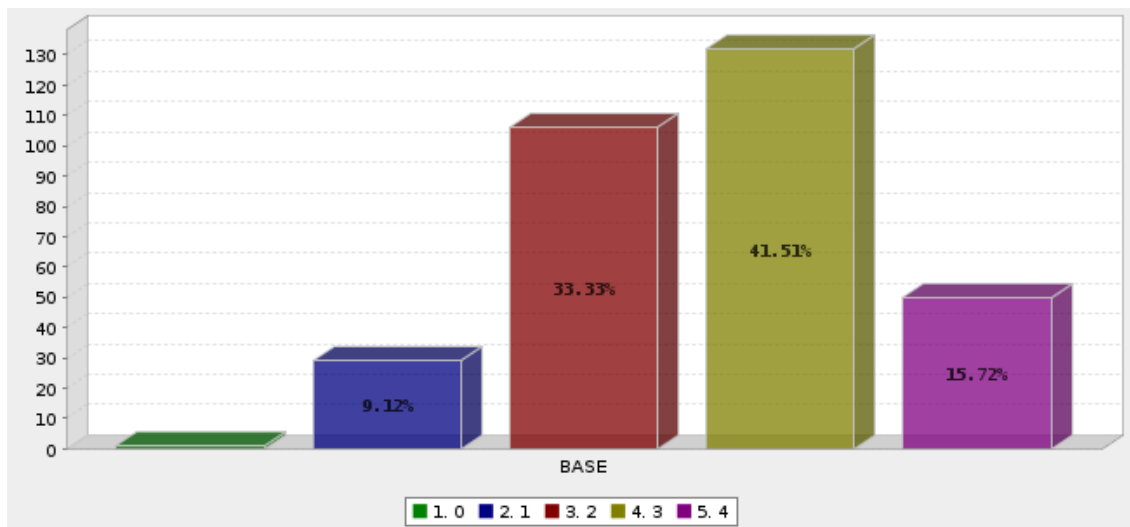
**Q9. La presentación (quién eres, qué haces, etc.)**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	13	4.09%
2.	1	47	14.78%
3.	2	118	37.11%
4.	3	105	33.02%
5.	4	35	11.01%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

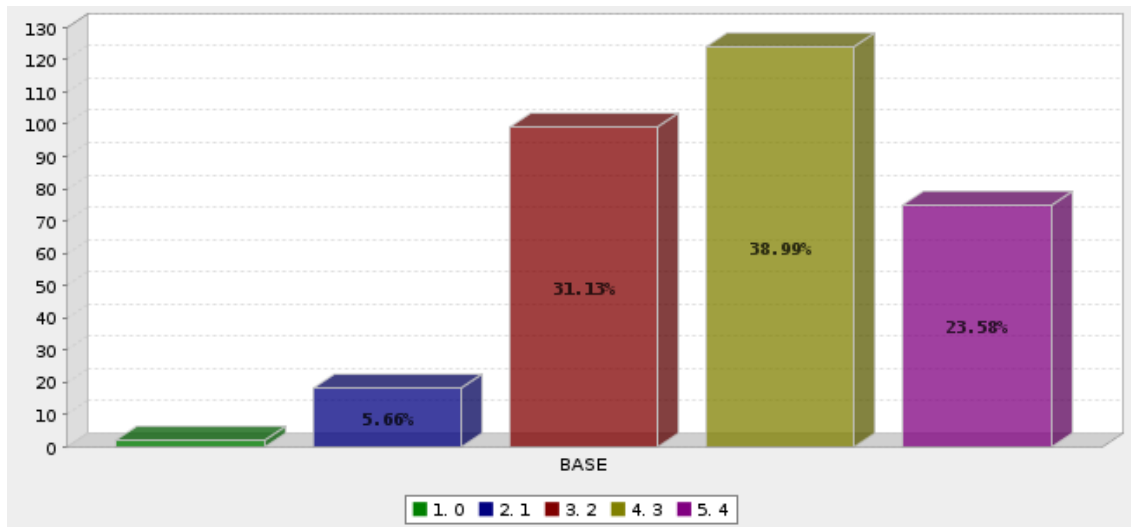


### Q9. La interacción



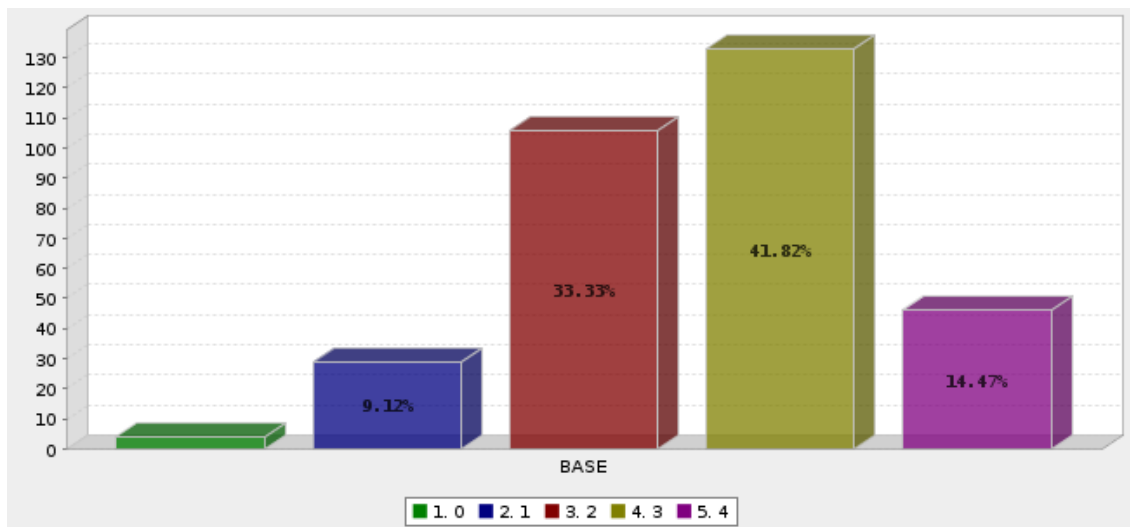
	Answer	Count	Percent
1.	0	1	0.31%
2.	1	29	9.12%
3.	2	106	33.33%
4.	3	132	41.51%
5.	4	50	15.72%
	Total	318	100.00%

### Q9. El monólogo



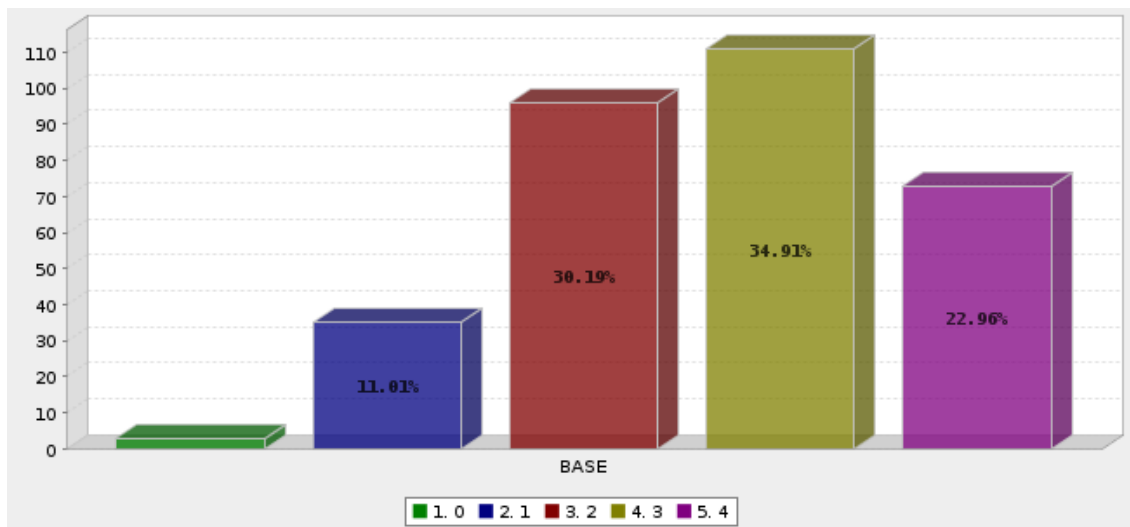
	Answer	Count	Percent
1.	0	2	0.63%
2.	1	18	5.66%
3.	2	99	31.13%
4.	3	124	38.99%
5.	4	75	23.58%
	Total	318	100.00%

### Q9. Los temas y situaciones elegidos



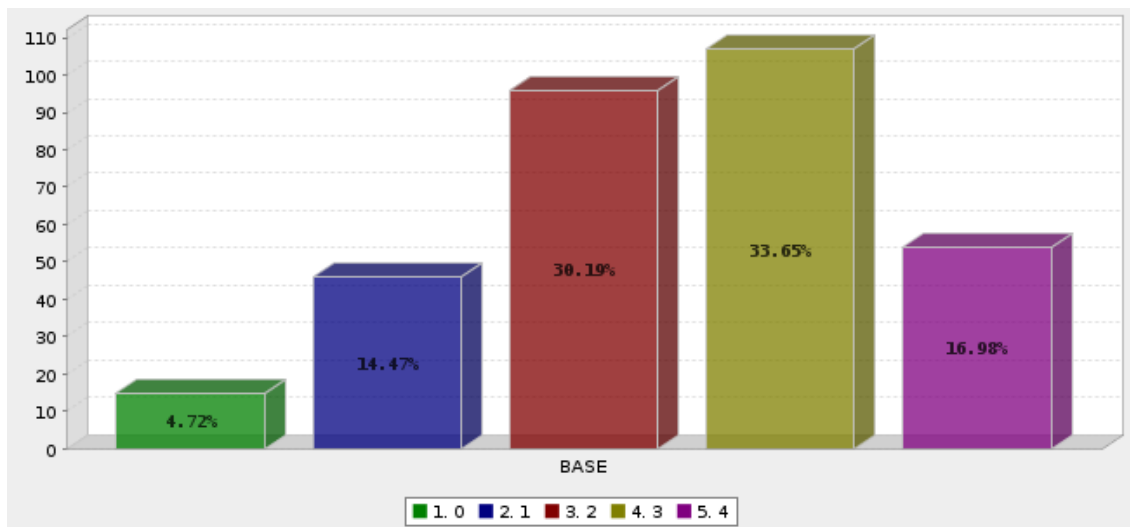
	Answer	Count	Percent
1.	0	4	1.26%
2.	1	29	9.12%
3.	2	106	33.33%
4.	3	133	41.82%
5.	4	46	14.47%
	Total	318	100.00%

**Q9. La dificultad de hablar solo en el monólogo**



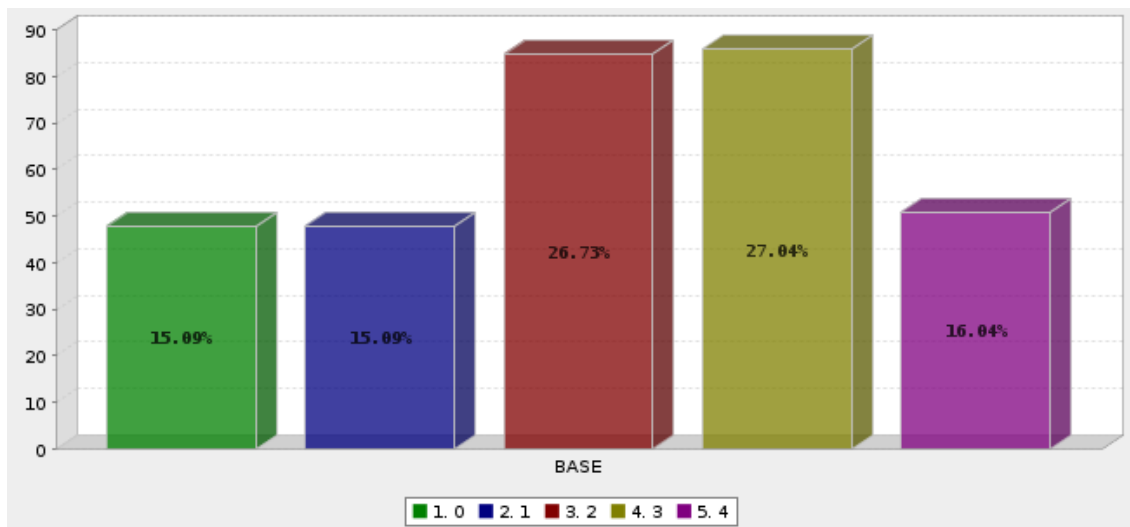
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	3	0.94%
2.	1	35	11.01%
3.	2	96	30.19%
4.	3	111	34.91%
5.	4	73	22.96%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

### Q9. El nivel lingüístico del interlocutor en la interacción



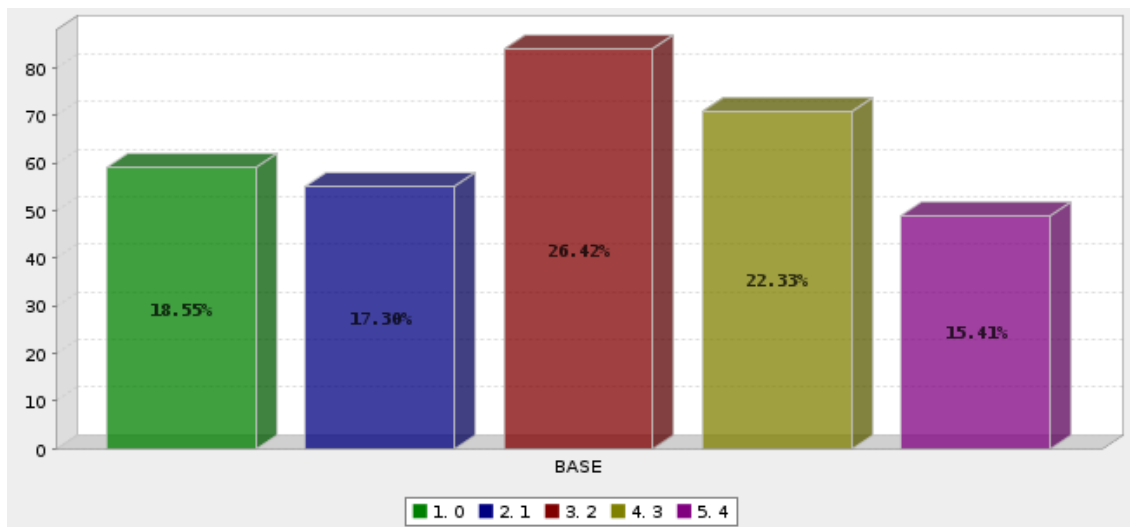
	Answer	Count	Percent
1.	0	15	4.72%
2.	1	46	14.47%
3.	2	96	30.19%
4.	3	107	33.65%
5.	4	54	16.98%
	Total	318	100.00%

**Q9. La ayuda inadecuada por parte del interlocutor en la interacción**



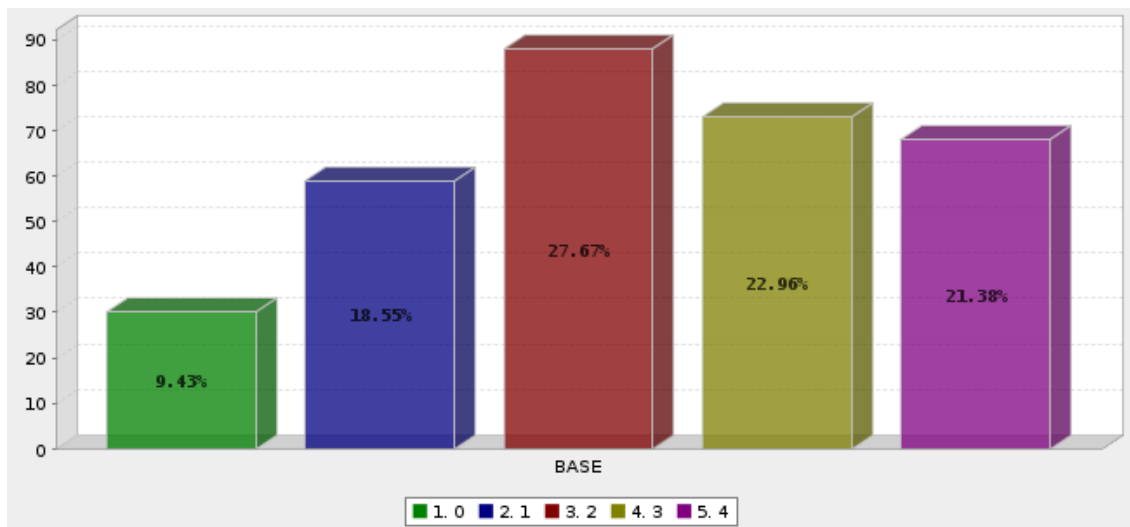
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	48	15.09%
2.	1	48	15.09%
3.	2	85	26.73%
4.	3	86	27.04%
5.	4	51	16.04%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q9. La escasa claridad de las instrucciones**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	59	18.55%
2.	1	55	17.30%
3.	2	84	26.42%
4.	3	71	22.33%
5.	4	49	15.41%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

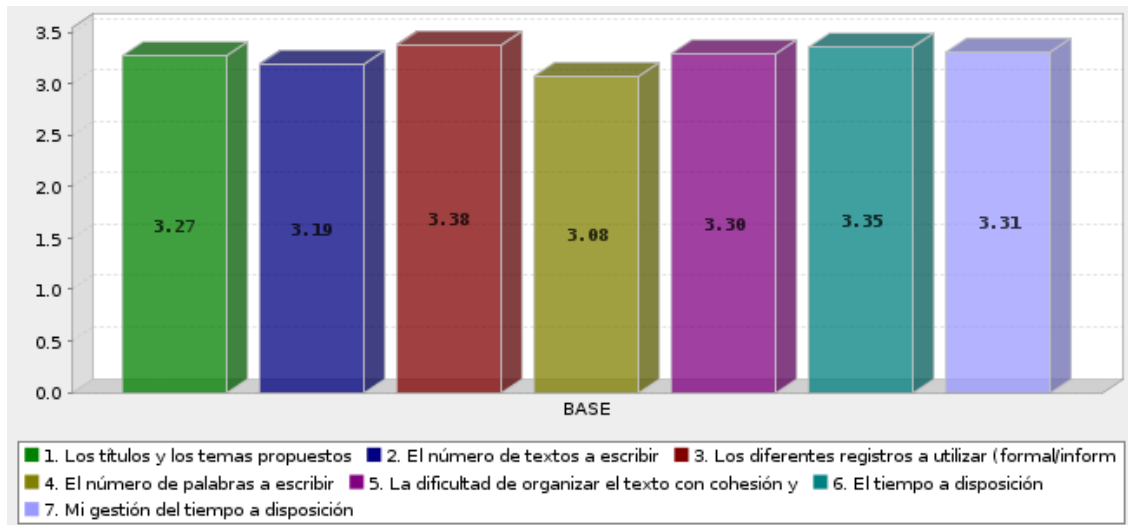
**Q9. El poco tiempo a disposición para prepararse**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	30	9.43%
2.	1	59	18.55%
3.	2	88	27.67%
4.	3	73	22.96%
5.	4	68	21.38%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>



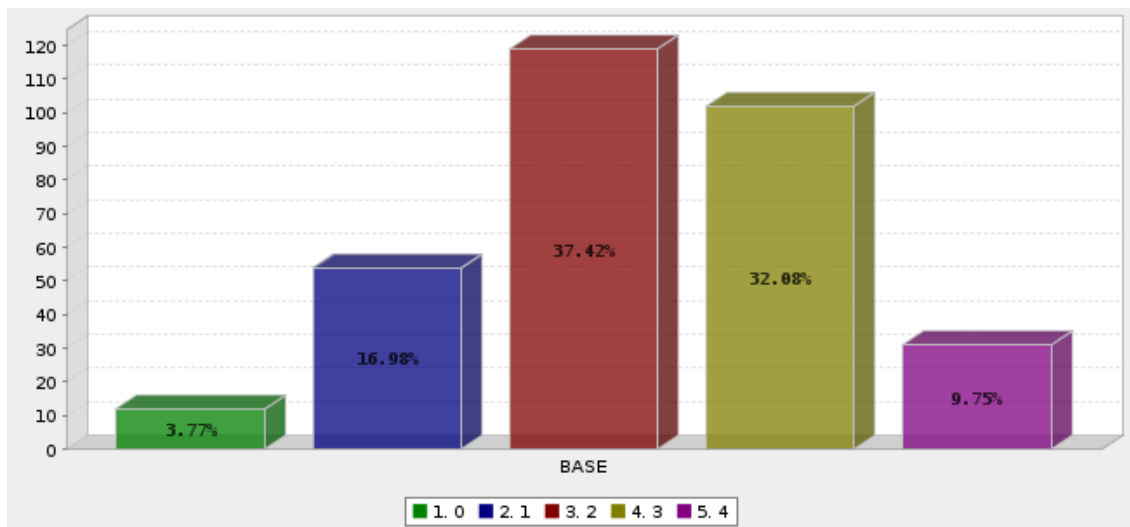
## Q10. Expresión e interacción escrita



## Q10. Overall Matrix Scorecard : Expresión e interacción escrita

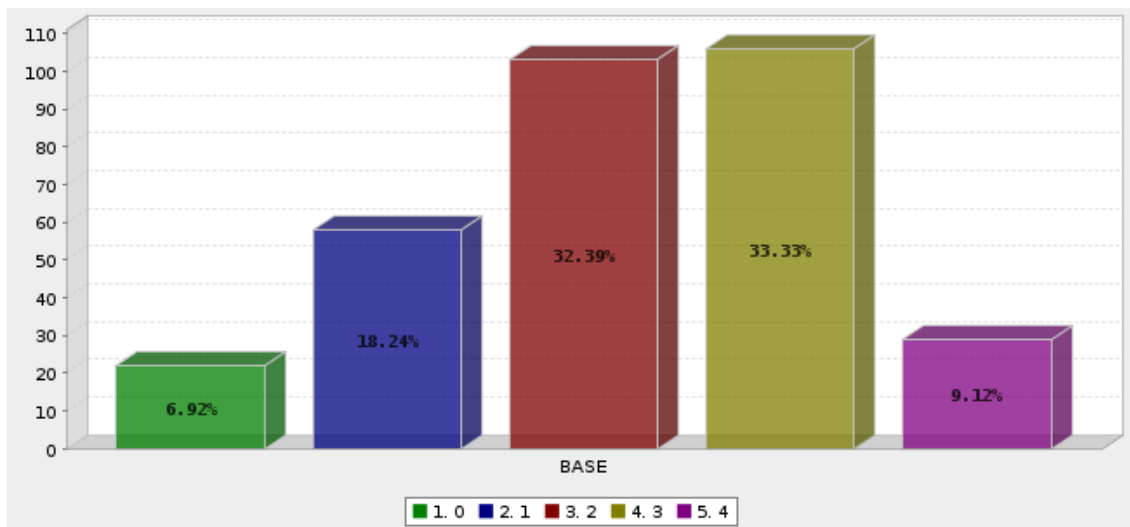
Question	Count	Score
1. Los títulos y los temas propuestos	318	3.270
2. El número de textos a escribir	318	3.195
3. Los diferentes registros a utilizar (formal/informal)	318	3.384
4. El número de palabras a escribir	318	3.075
5. La dificultad de organizar el texto con cohesión y coherencia	318	3.296
6. El tiempo a disposición	318	3.352
7. Mi gestión del tiempo a disposición	318	3.308
Average		<b>3.269</b>

**Q10. Los títulos y los temas propuestos**



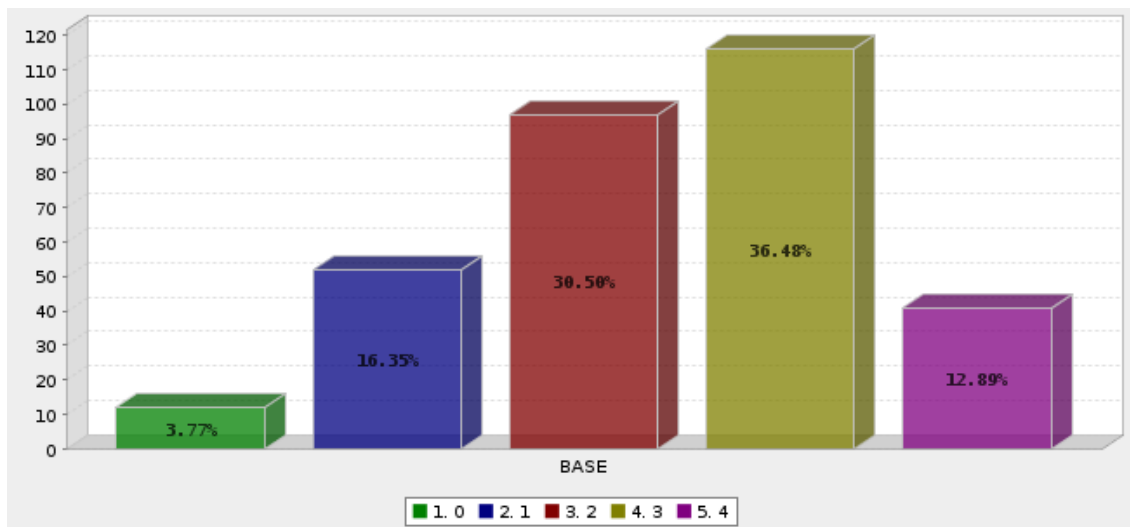
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	12	3.77%
2.	1	54	16.98%
3.	2	119	37.42%
4.	3	102	32.08%
5.	4	31	9.75%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. El número de textos a escribir**



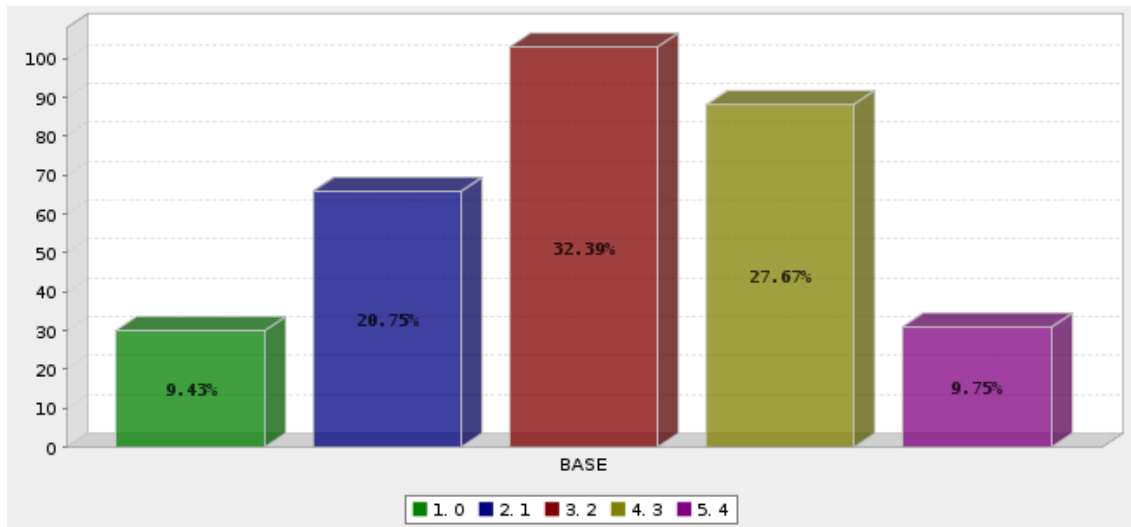
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	22	6.92%
2.	1	58	18.24%
3.	2	103	32.39%
4.	3	106	33.33%
5.	4	29	9.12%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. Los diferentes registros a utilizar (formal/informal)**



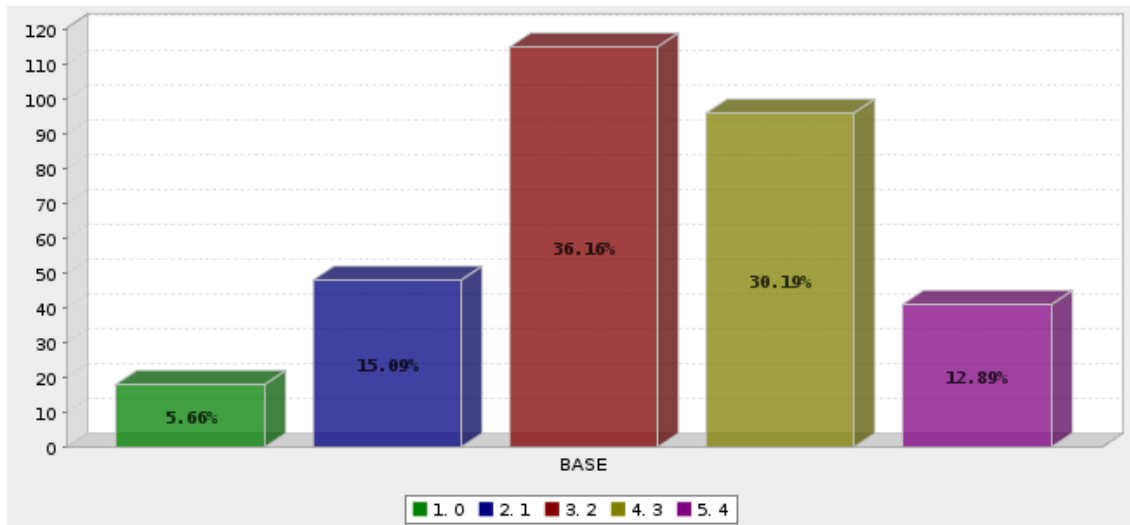
	Answer	Count	Percent
1.	0	12	3.77%
2.	1	52	16.35%
3.	2	97	30.50%
4.	3	116	36.48%
5.	4	41	12.89%
	Total	318	100.00%

**Q10. El número de palabras a escribir**



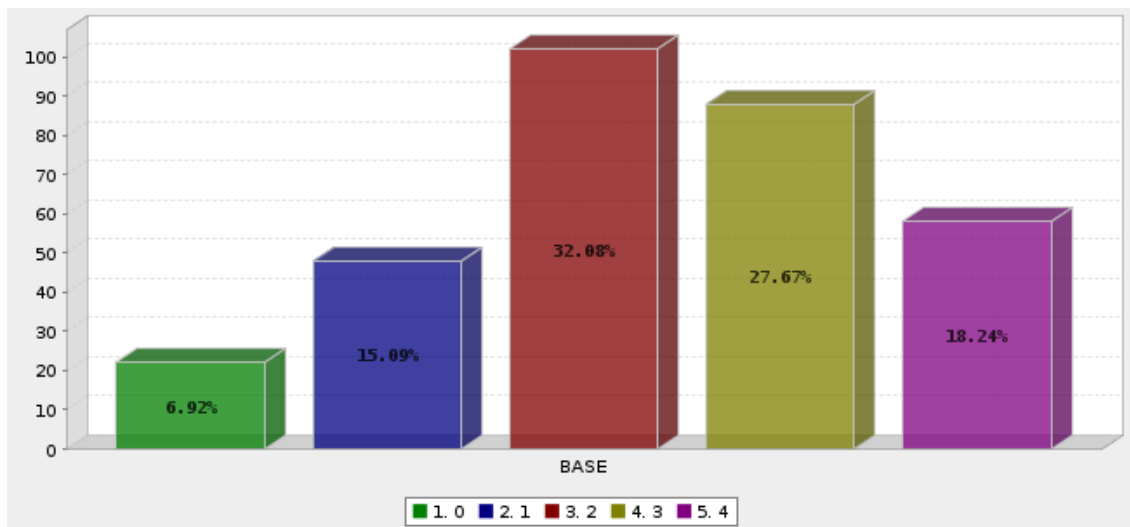
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	30	9.43%
2.	1	66	20.75%
3.	2	103	32.39%
4.	3	88	27.67%
5.	4	31	9.75%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. La dificultad de organizar el texto con cohesión y coherencia**



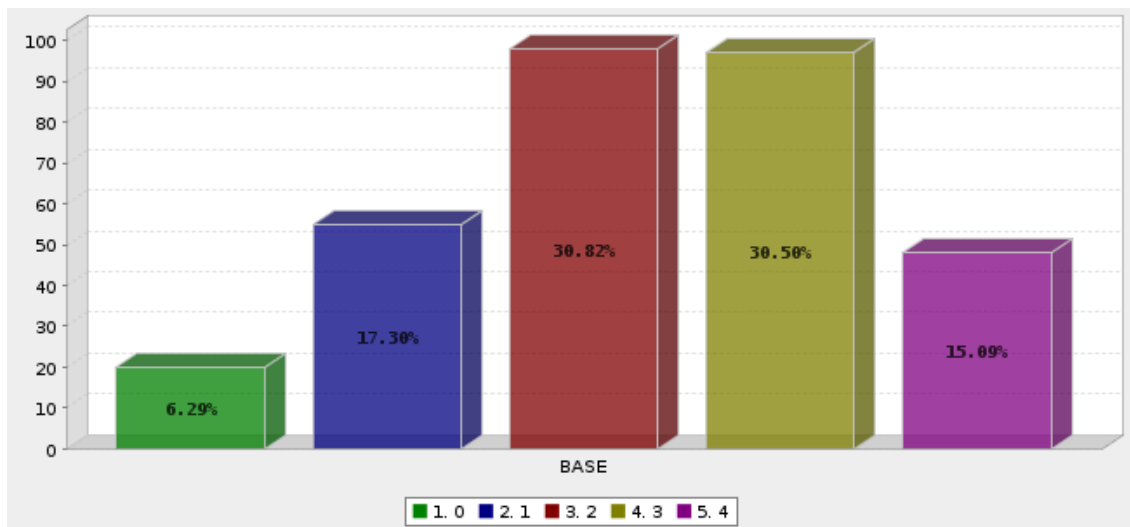
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	18	5.66%
2.	1	48	15.09%
3.	2	115	36.16%
4.	3	96	30.19%
5.	4	41	12.89%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. El tiempo a disposición**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	22	6.92%
2.	1	48	15.09%
3.	2	102	32.08%
4.	3	88	27.67%
5.	4	58	18.24%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. Mi gestión del tiempo a disposición**



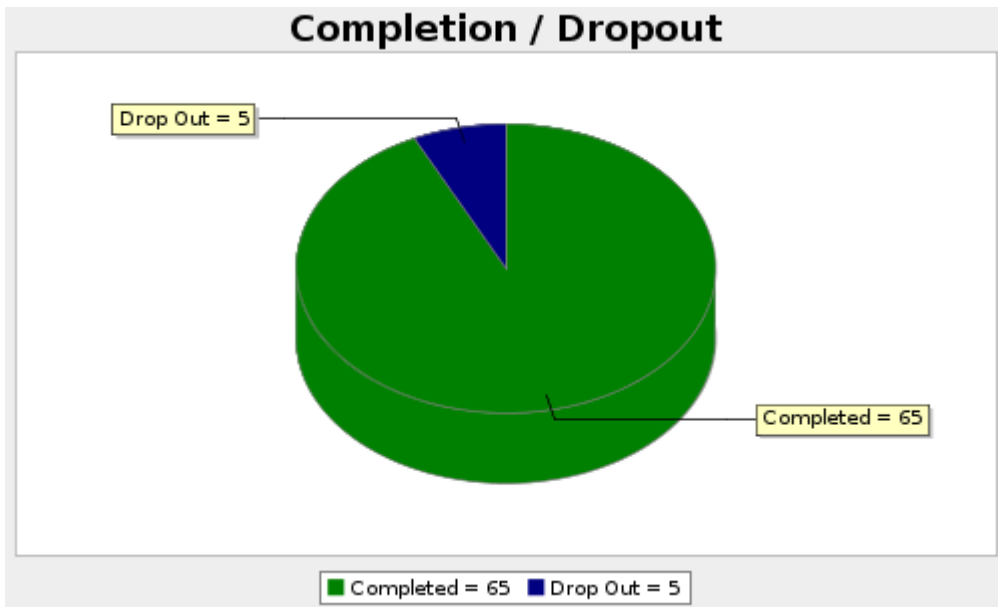
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	20	6.29%
2.	1	55	17.30%
3.	2	98	30.82%
4.	3	97	30.50%
5.	4	48	15.09%
	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100.00%</b>



# **Aprendizaje y evaluación del italiano - EOI**

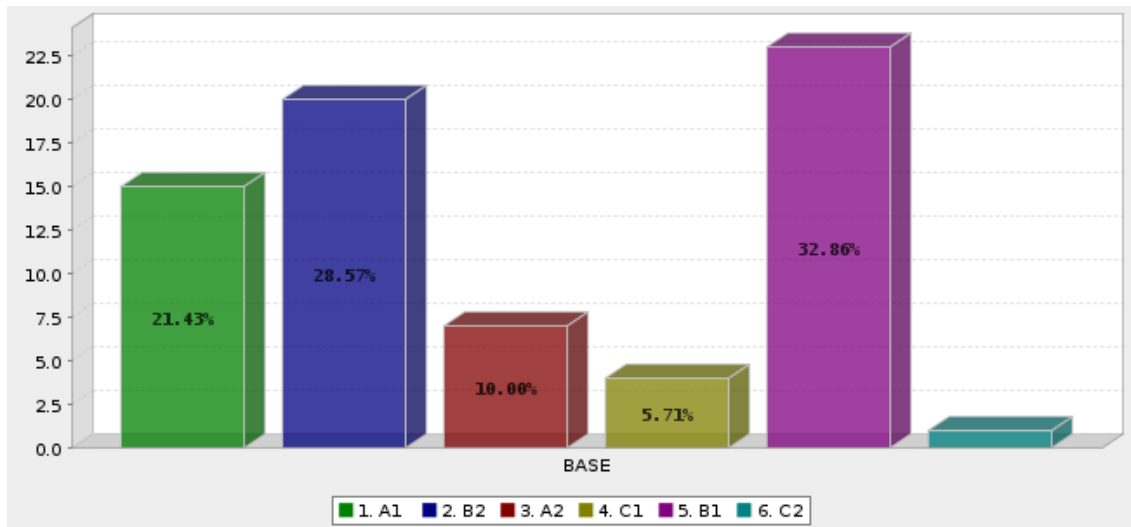
**marco.guidali@um.es**

## Survey Overview



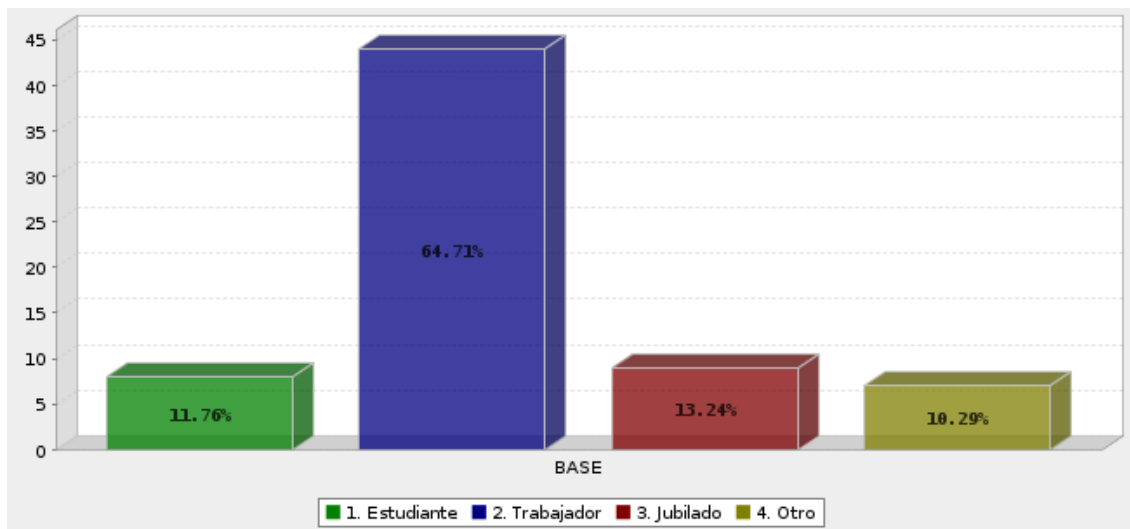
Viewed	Started	Completed	Completion Rate	Drop Outs (After Starting)
73	70	65	92.86%	5

**Q1. ¿Qué nivel de italiano tienes?**



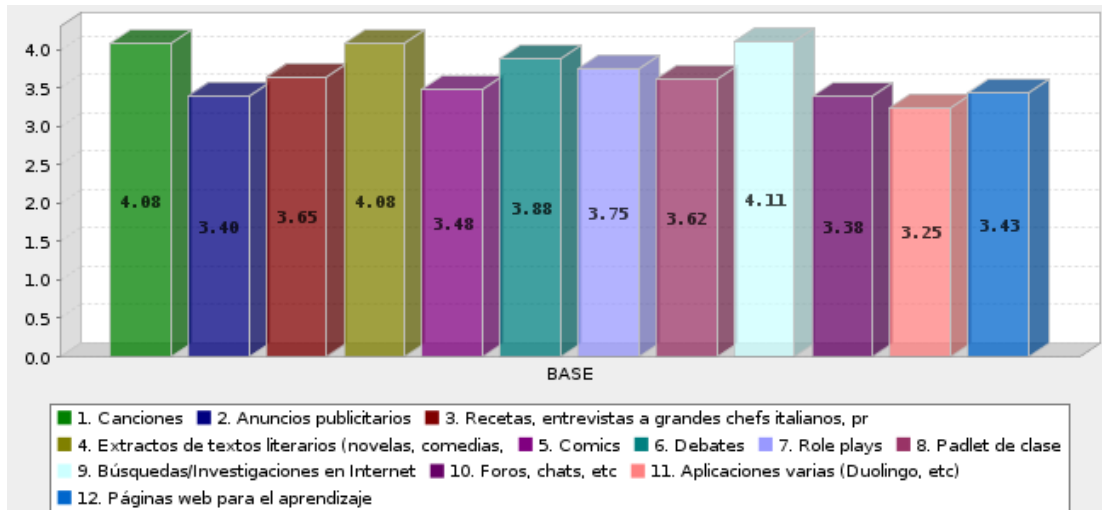
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	A1	15	21.43%
2.	B2	20	28.57%
3.	A2	7	10.00%
4.	C1	4	5.71%
5.	B1	23	32.86%
6.	C2	1	1.43%
	<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100.00%</b>

#### Q4. Señala tu perfil



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	Estudiante	8	11.76%
2.	Trabajador	44	64.71%
3.	Jubilado	9	13.24%
4.	Otro	7	10.29%
	Total	68	100.00%

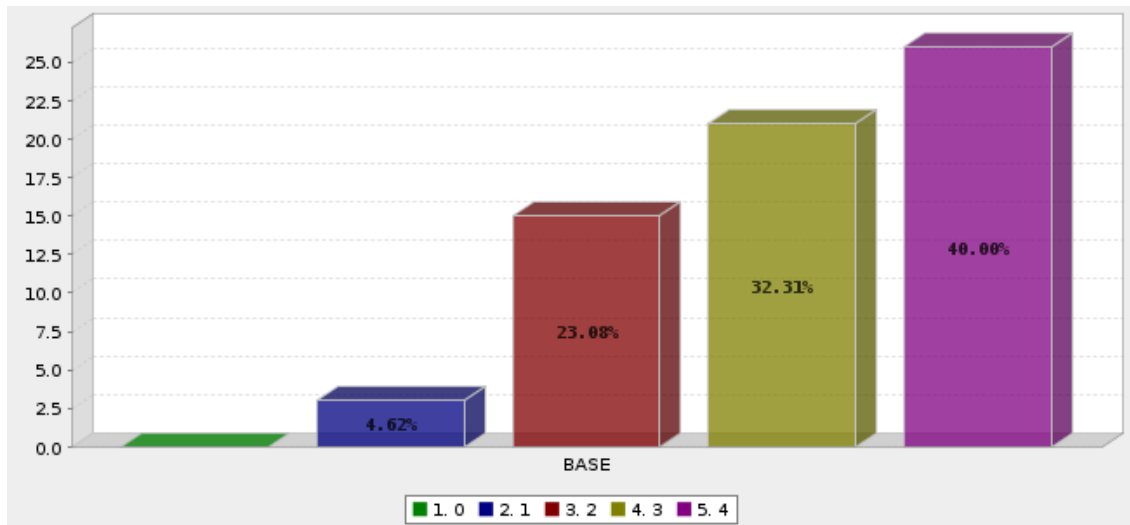
**Q8. Indica la utilidad de cada actividad o herramienta didáctica complementaria al manual puntuando de 0 a 4, siendo 0 ninguna, 1 mínima, 2 alguna, 3 media y 4 máxima**



**Q8. Overall Matrix Scorecard : Indica la utilidad de cada actividad o herramienta didáctica complementaria al manual puntuando de 0 a 4, siendo 0 ninguna, 1 mínima, 2 alguna, 3 media y 4 máxima**

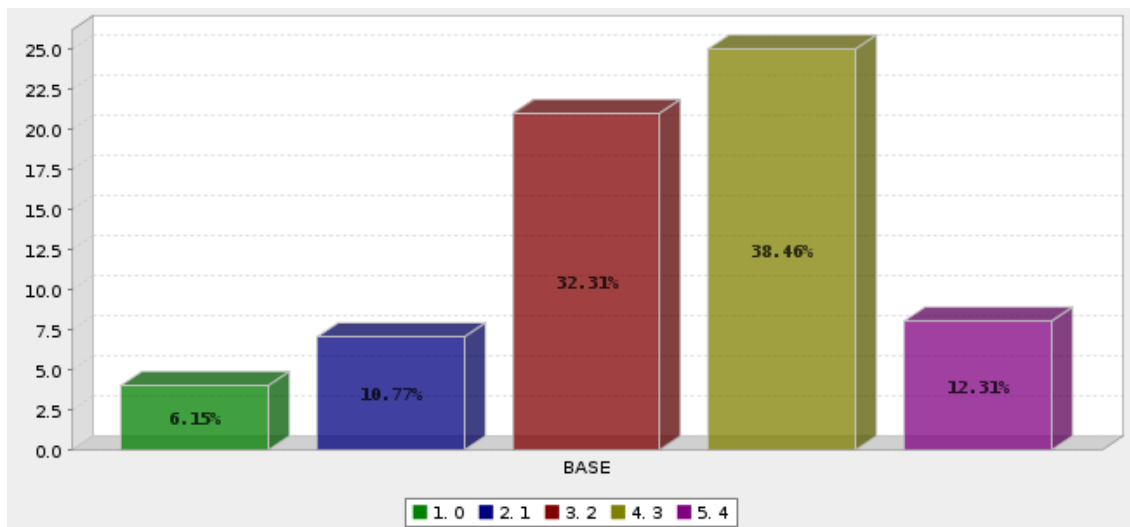
Question	Count	Score
1. Canciones	65	4.077
2. Anuncios publicitarios	65	3.400
3. Recetas, entrevistas a grandes chefs italianos, programas tv tipo MasterChef, etc	65	3.646
4. Extractos de textos literarios (novelas, comedias, etc)	65	4.077
5. Cómics	65	3.477
6. Debates	65	3.877
7. Role plays	65	3.754
8. Padlet de clase	65	3.615
9. Búsquedas/Investigaciones en Internet	65	4.108
10. Foros, chats, etc	65	3.385
11. Aplicaciones varias (Duolingo, etc)	65	3.246
12. Páginas web para el aprendizaje	65	3.431
<b>Average</b>		<b>3.674</b>

## Q8. Canciones



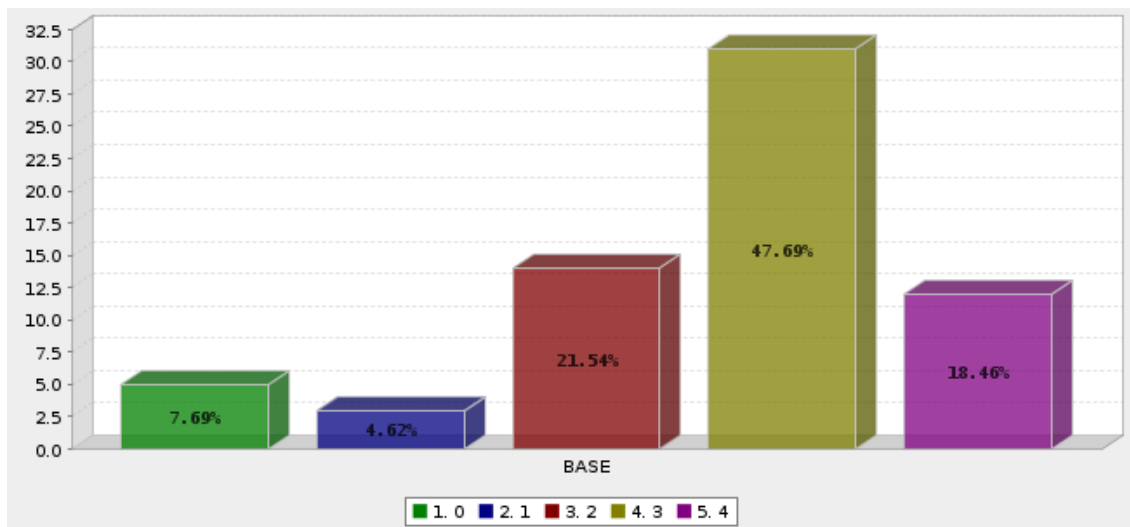
	Answer	Count	Percent
1.	0	0	0.00%
2.	1	3	4.62%
3.	2	15	23.08%
4.	3	21	32.31%
5.	4	26	40.00%
	Total	65	100.00%

### Q8. Anuncios publicitarios



	Answer	Count	Percent
1.	0	4	6.15%
2.	1	7	10.77%
3.	2	21	32.31%
4.	3	25	38.46%
5.	4	8	12.31%
	Total	65	100.00%

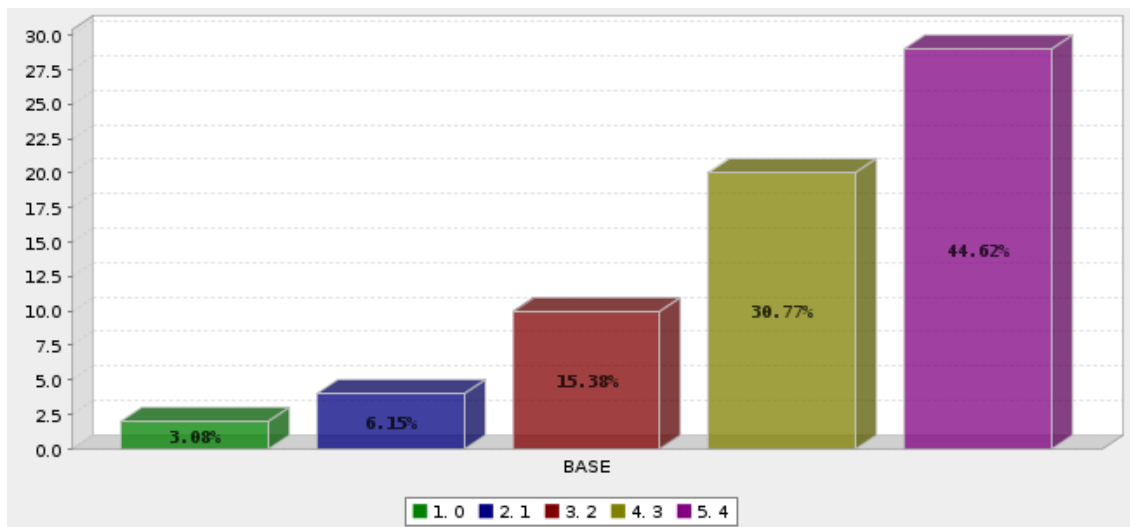
**Q8. Recetas, entrevistas a grandes chefs italianos, programas tv tipo MasterChef, etc**



	Answer	Count	Percent
1.	0	5	7.69%
2.	1	3	4.62%
3.	2	14	21.54%
4.	3	31	47.69%
5.	4	12	18.46%
	Total	65	100.00%

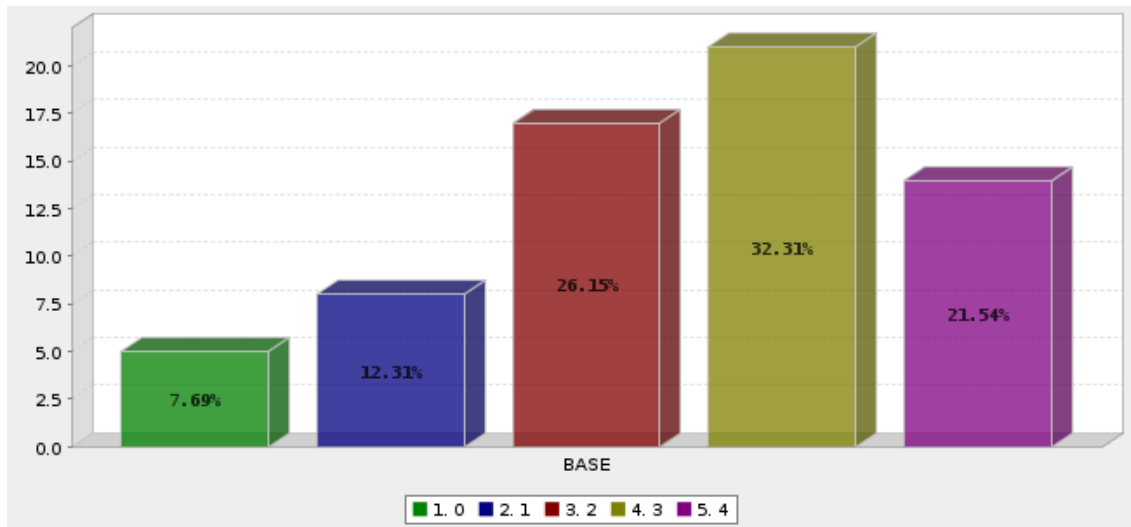


**Q8. Extractos de textos literarios (novelas, comedias, etc.)**



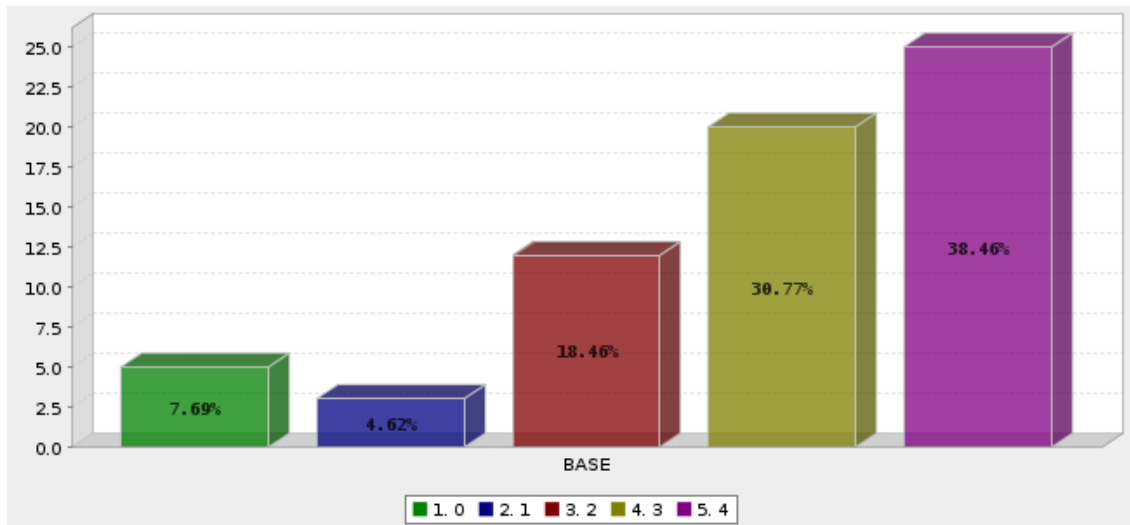
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	2	3.08%
2.	1	4	6.15%
3.	2	10	15.38%
4.	3	20	30.77%
5.	4	29	44.62%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

## Q8. Cómics



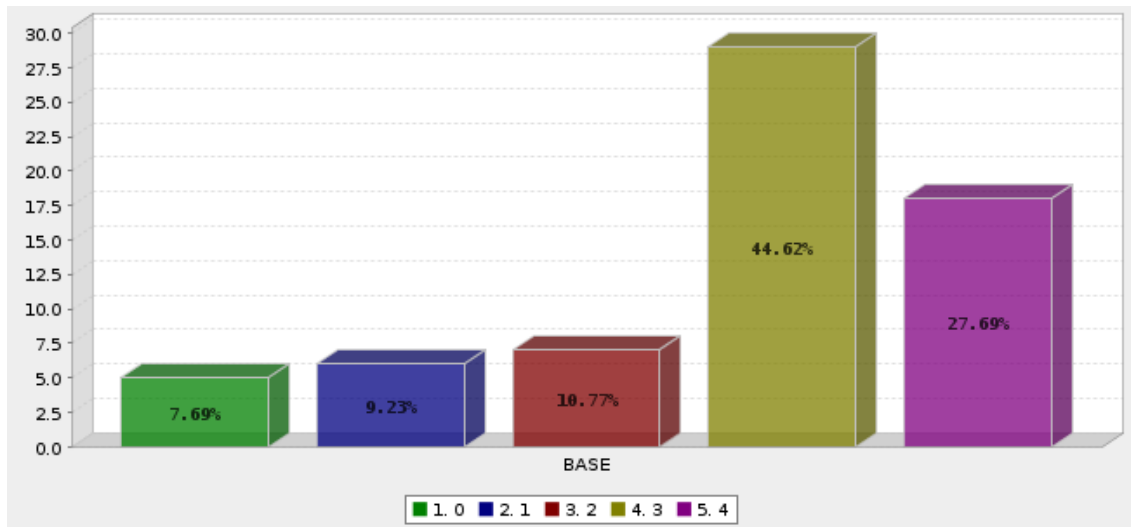
	Answer	Count	Percent
1.	0	5	7.69%
2.	1	8	12.31%
3.	2	17	26.15%
4.	3	21	32.31%
5.	4	14	21.54%
	Total	65	100.00%

## Q8. Debates



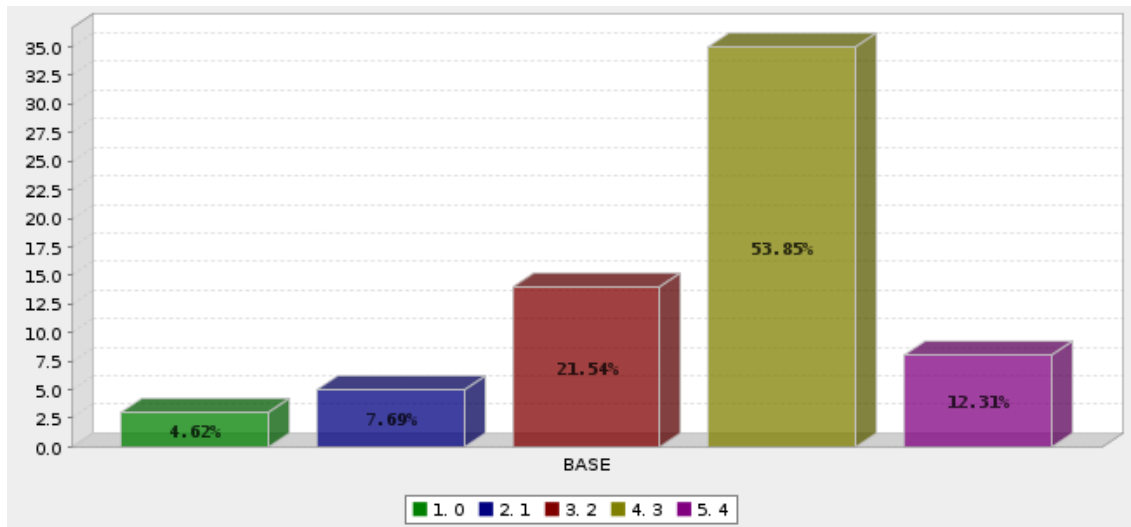
	Answer	Count	Percent
1.	0	5	7.69%
2.	1	3	4.62%
3.	2	12	18.46%
4.	3	20	30.77%
5.	4	25	38.46%
	Total	65	100.00%

**Q8. Role plays**



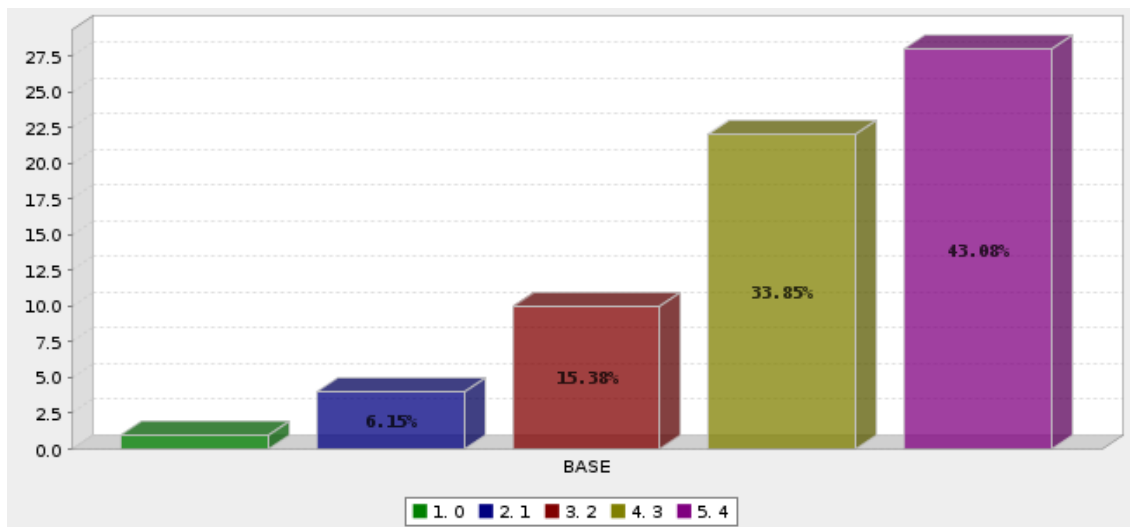
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	5	7.69%
2.	1	6	9.23%
3.	2	7	10.77%
4.	3	29	44.62%
5.	4	18	27.69%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q8. Padlet de clase**



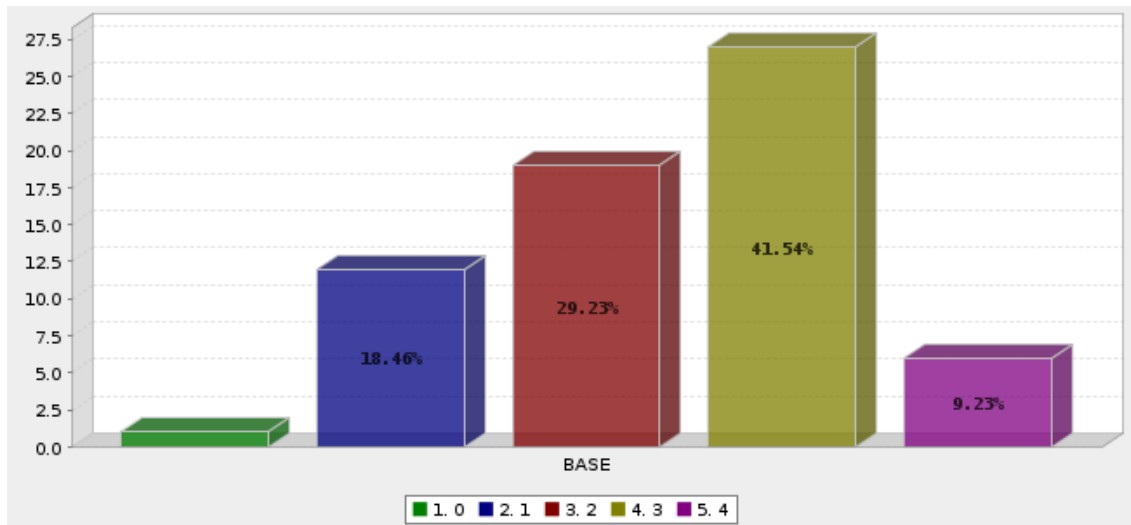
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	3	4.62%
2.	1	5	7.69%
3.	2	14	21.54%
4.	3	35	53.85%
5.	4	8	12.31%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

### Q8. Búsquedas/Investigaciones en Internet



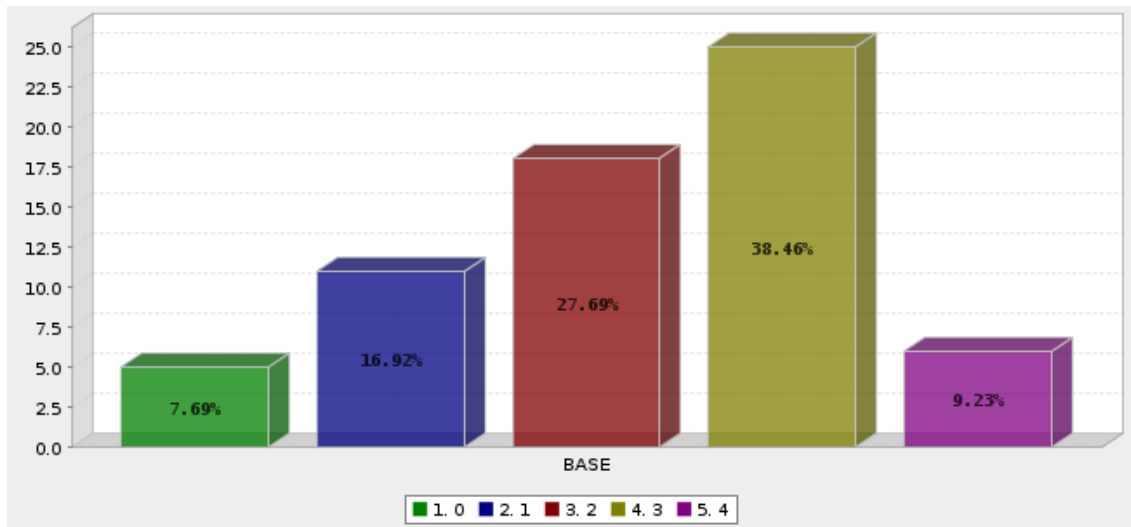
	Answer	Count	Percent
1.	0	1	1.54%
2.	1	4	6.15%
3.	2	10	15.38%
4.	3	22	33.85%
5.	4	28	43.08%
	Total	65	100.00%

**Q8. Foros, chats, etc**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	1	1.54%
2.	1	12	18.46%
3.	2	19	29.23%
4.	3	27	41.54%
5.	4	6	9.23%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

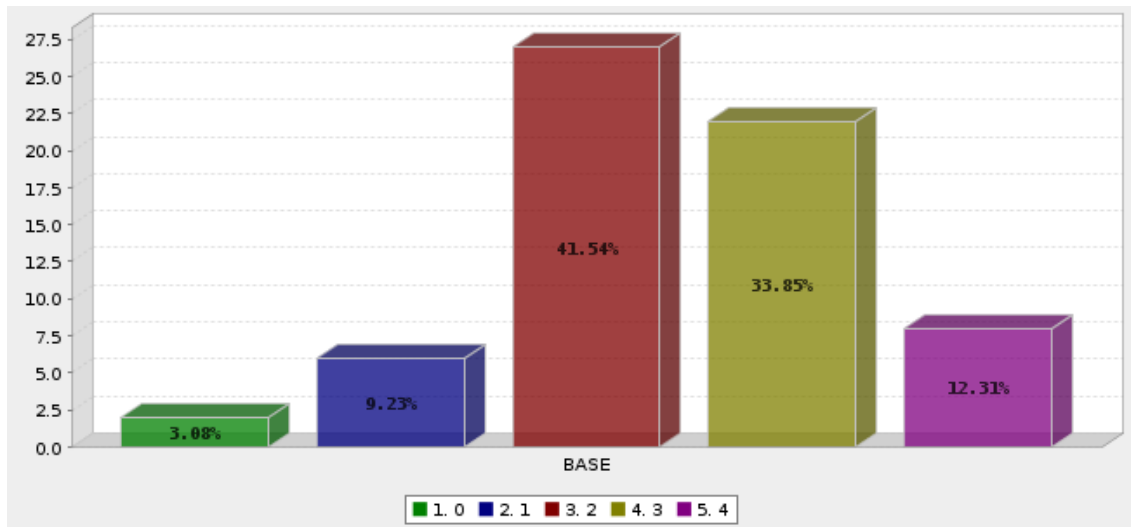
**Q8. Aplicaciones varias (Duolingo, etc.)**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	5	7.69%
2.	1	11	16.92%
3.	2	18	27.69%
4.	3	25	38.46%
5.	4	6	9.23%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>



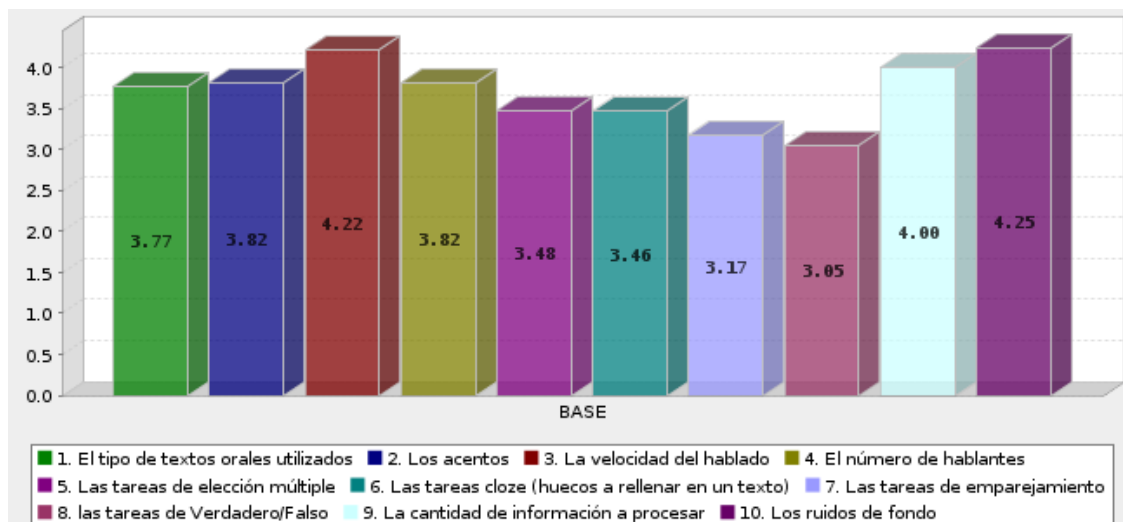
### Q8. Páginas web para el aprendizaje



	Answer	Count	Percent
1.	0	2	3.08%
2.	1	6	9.23%
3.	2	27	41.54%
4.	3	22	33.85%
5.	4	8	12.31%
	Total	65	100.00%

### Q10. Comprensión auditiva

Indica el grado de dificultad que implica cada aspecto de un examen de fin de curso o de certificación puntuando de 0 a 4, siendo 0 ninguna, 1 mínima, 2 alguna, 3 media y 4 máxima

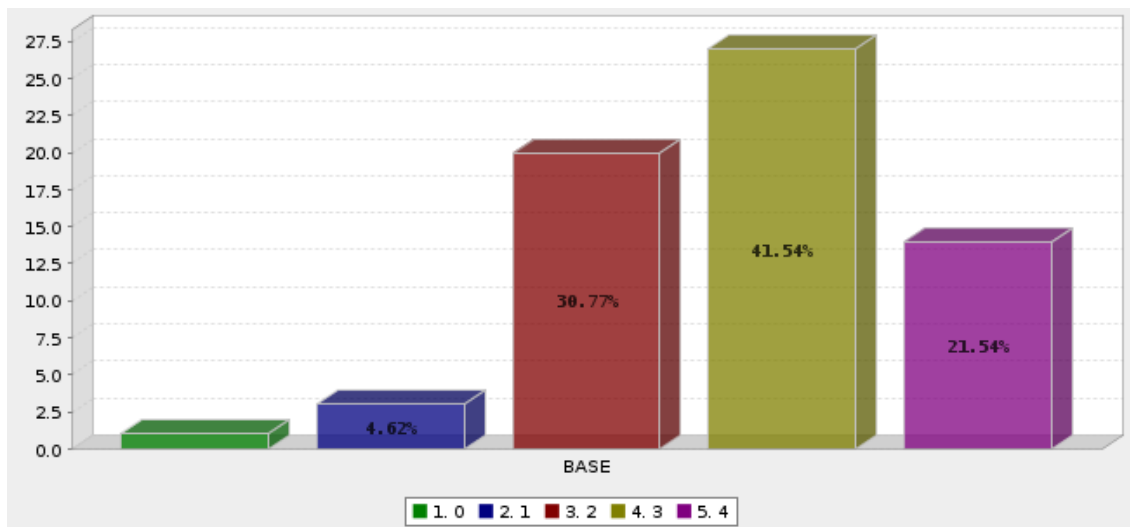


### Q10. Overall Matrix Scorecard: Comprensión auditiva

Indica el grado de dificultad que implica cada aspecto de un examen de fin de curso o de certificación puntuando de 0 a 4, siendo 0 ninguna, 1 mínima, 2 alguna, 3 media y 4 máxima

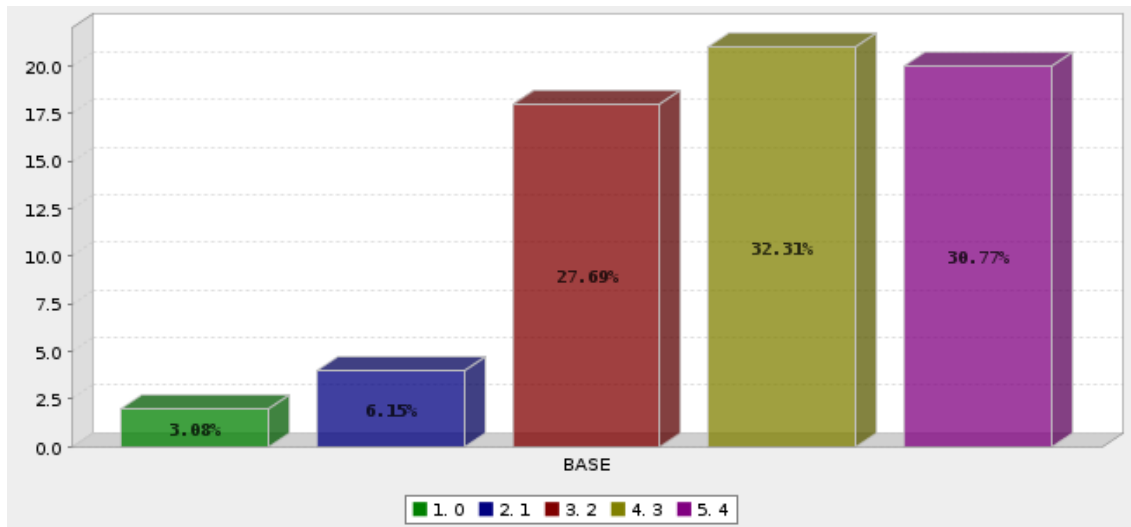
Question	Count	Score
1. El tipo de textos orales utilizados	65	3.769
2. Los acentos	65	3.815
3. La velocidad del habla	65	4.215
4. El número de hablantes	65	3.815
5. Las tareas de elección múltiple	65	3.477
6. Las tareas cloze (huecos a rellenar en un texto)	65	3.462
7. Las tareas de emparejamiento	65	3.169
8. Las tareas de Verdadero/Falso	65	3.046
9. La cantidad de información a procesar	65	4.000
10. Los ruidos de fondo	65	4.246
Average		<b>3.702</b>

**Q10. El tipo de textos orales utilizados**



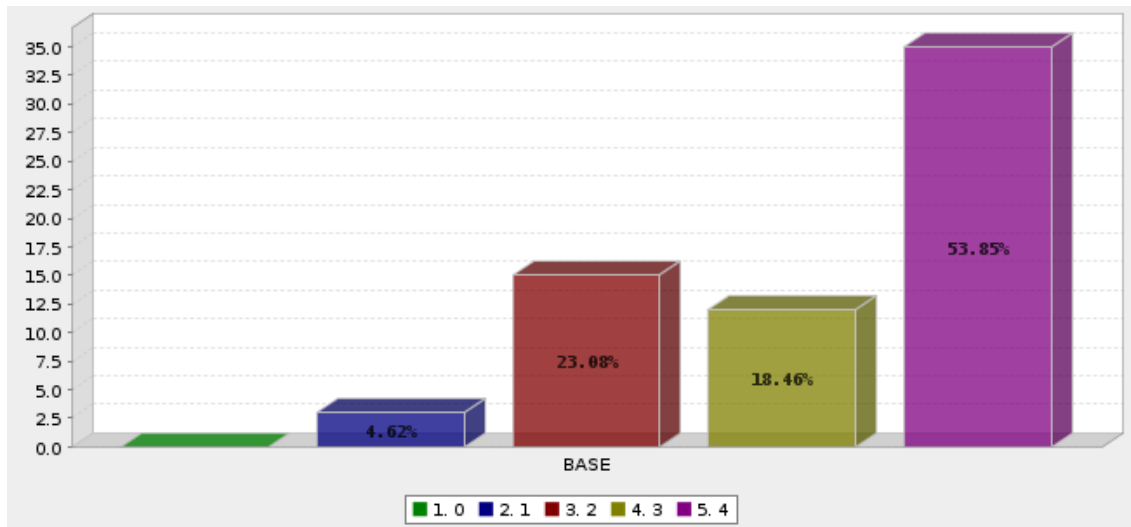
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	1	1.54%
2.	1	3	4.62%
3.	2	20	30.77%
4.	3	27	41.54%
5.	4	14	21.54%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. Los acentos**



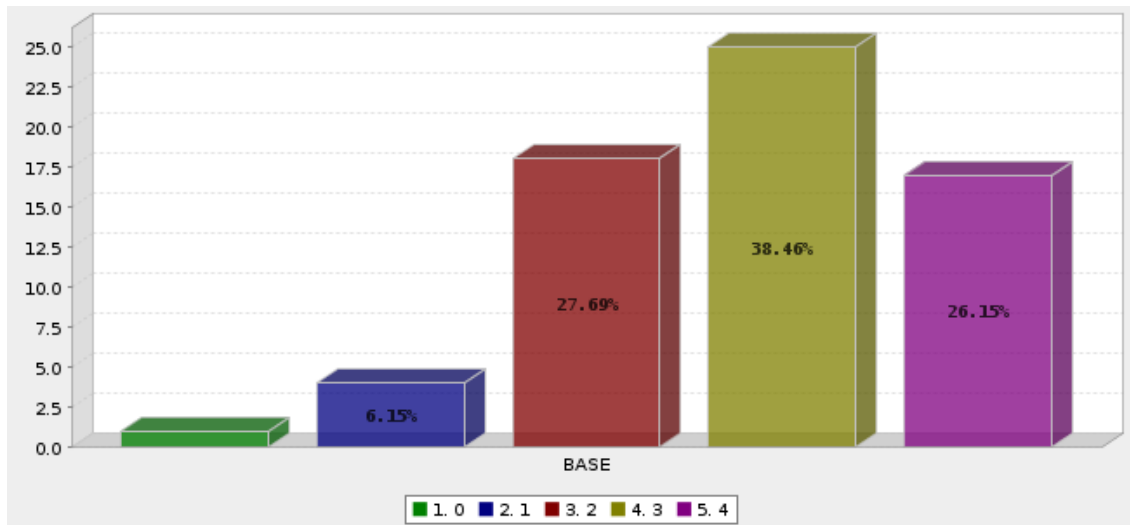
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	2	3.08%
2.	1	4	6.15%
3.	2	18	27.69%
4.	3	21	32.31%
5.	4	20	30.77%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. La velocidad del habla**



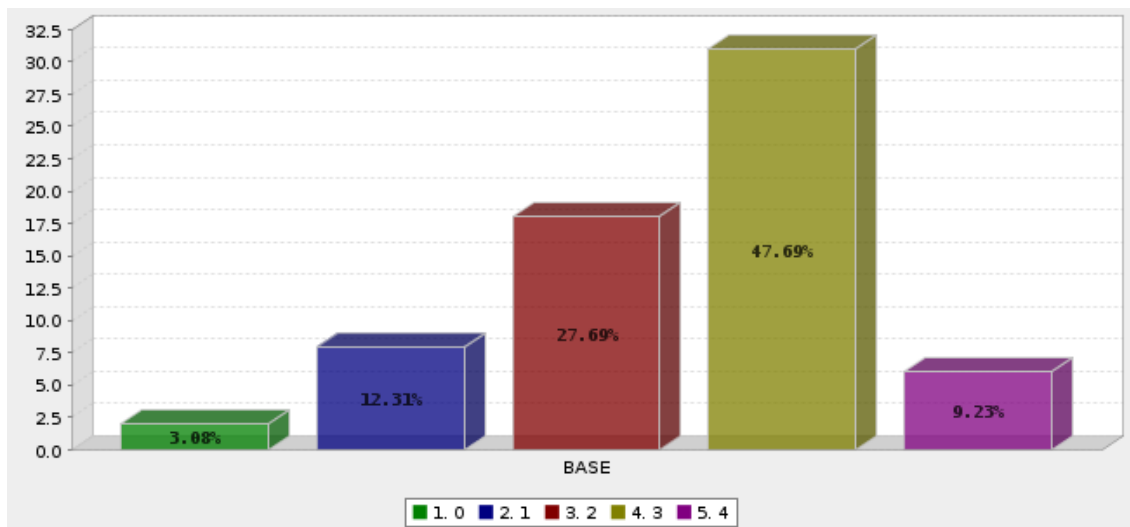
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	0	0.00%
2.	1	3	4.62%
3.	2	15	23.08%
4.	3	12	18.46%
5.	4	35	53.85%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. El número de hablantes**



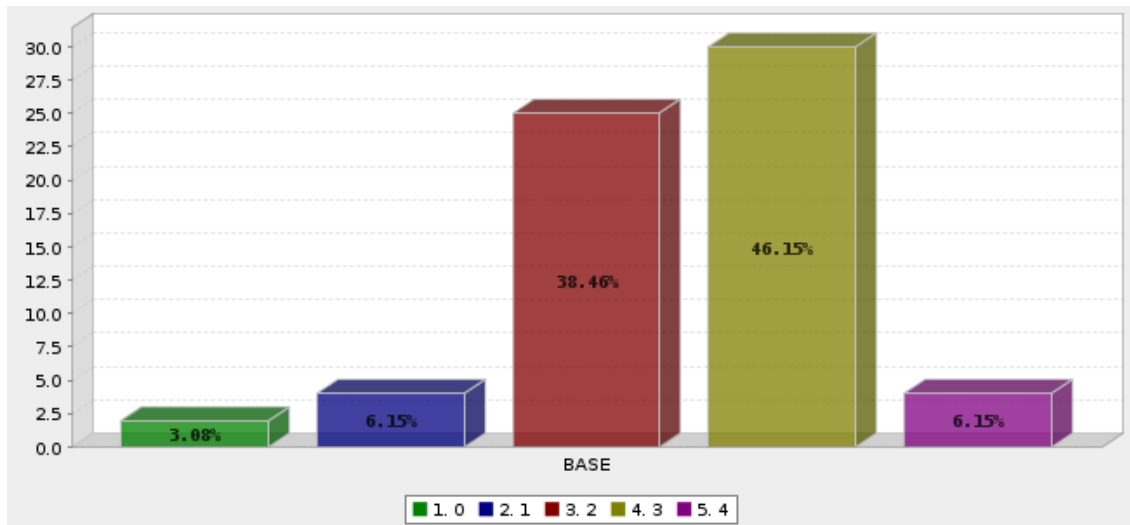
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	1	1.54%
2.	1	4	6.15%
3.	2	18	27.69%
4.	3	25	38.46%
5.	4	17	26.15%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. Las tareas de elección múltiple**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	2	3.08%
2.	1	8	12.31%
3.	2	18	27.69%
4.	3	31	47.69%
5.	4	6	9.23%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

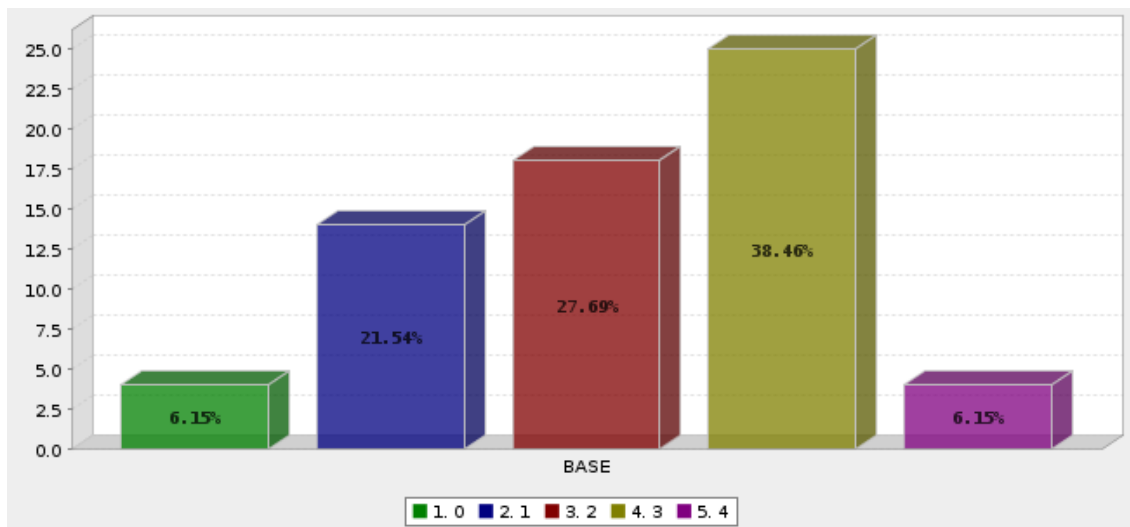
**Q10. Las tareas cloze (huecos a rellenar en un texto)**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	2	3.08%
2.	1	4	6.15%
3.	2	25	38.46%
4.	3	30	46.15%
5.	4	4	6.15%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

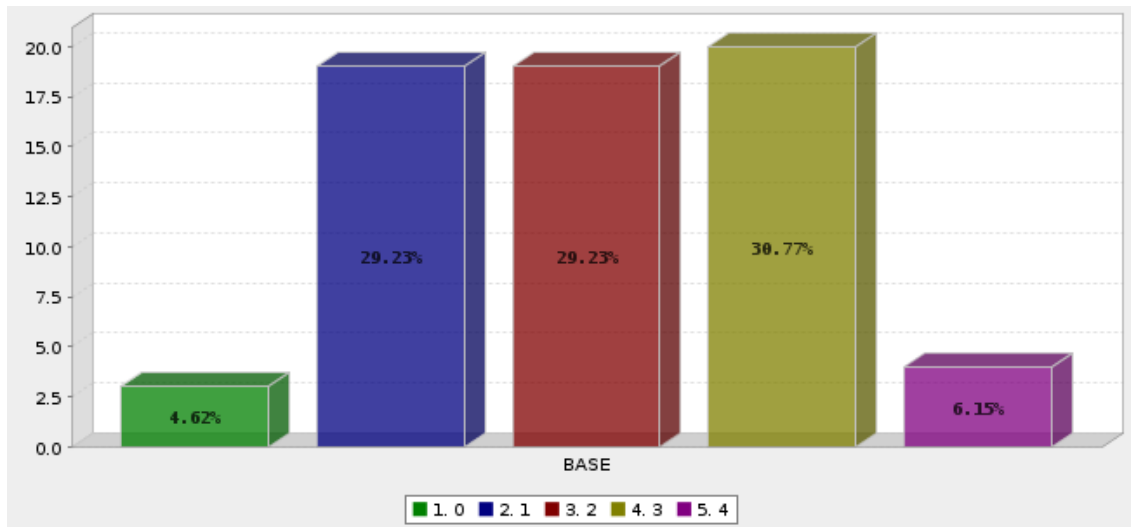


### Q10. Las tareas de emparejamiento



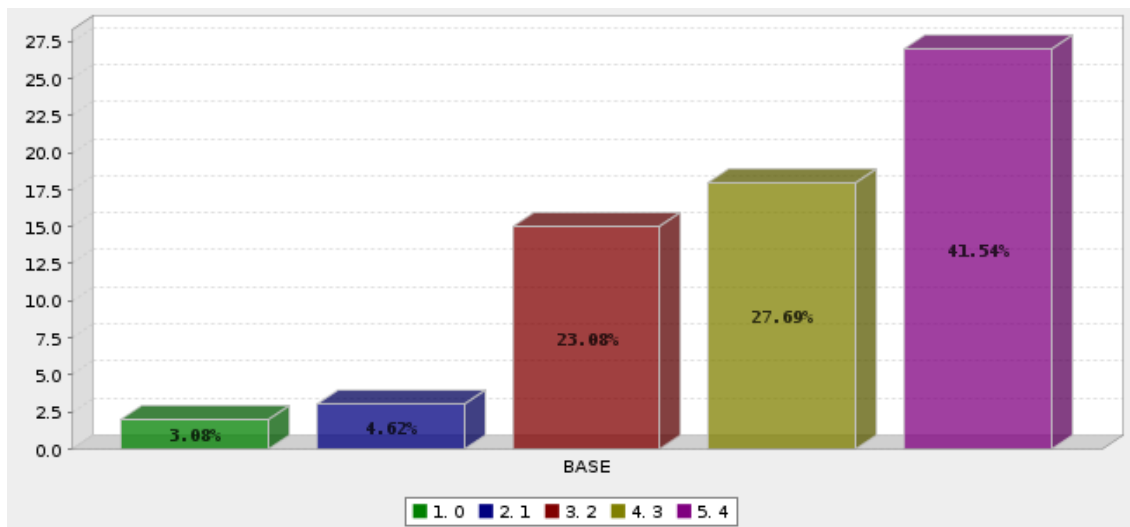
	Answer	Count	Percent
1.	0	4	6.15%
2.	1	14	21.54%
3.	2	18	27.69%
4.	3	25	38.46%
5.	4	4	6.15%
	Total	65	100.00%

**Q10. Las tareas de Verdadero/Falso**



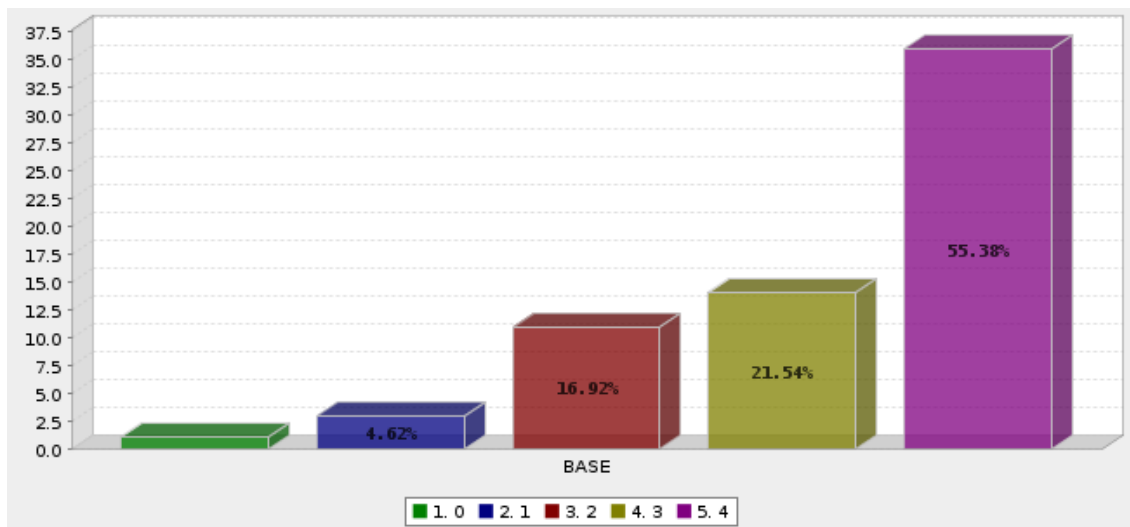
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	3	4.62%
2.	1	19	29.23%
3.	2	19	29.23%
4.	3	20	30.77%
5.	4	4	6.15%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. La cantidad de información a procesar**



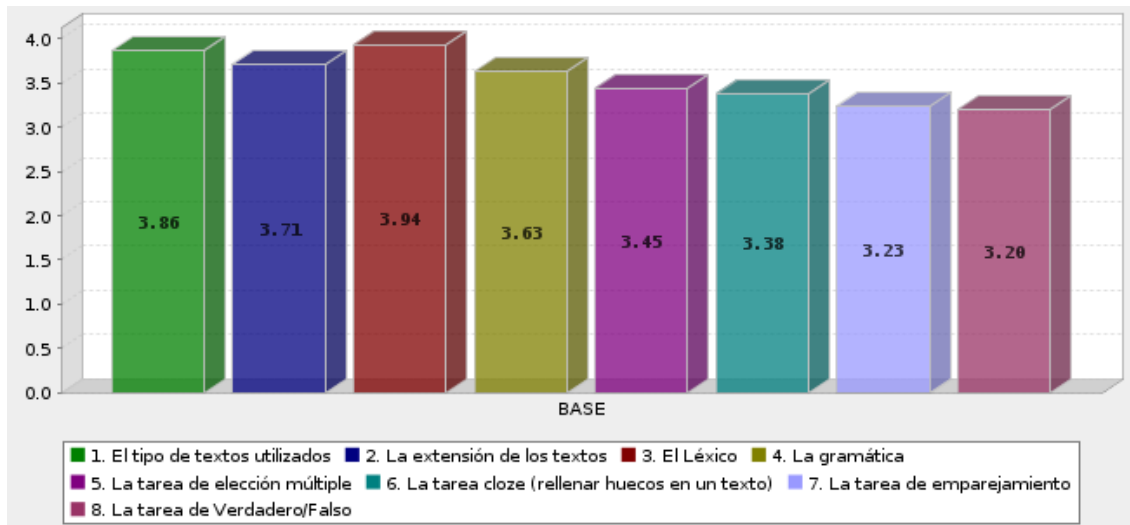
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	2	3.08%
2.	1	3	4.62%
3.	2	15	23.08%
4.	3	18	27.69%
5.	4	27	41.54%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. Los ruidos de fondo**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	1	1.54%
2.	1	3	4.62%
3.	2	11	16.92%
4.	3	14	21.54%
5.	4	36	55.38%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

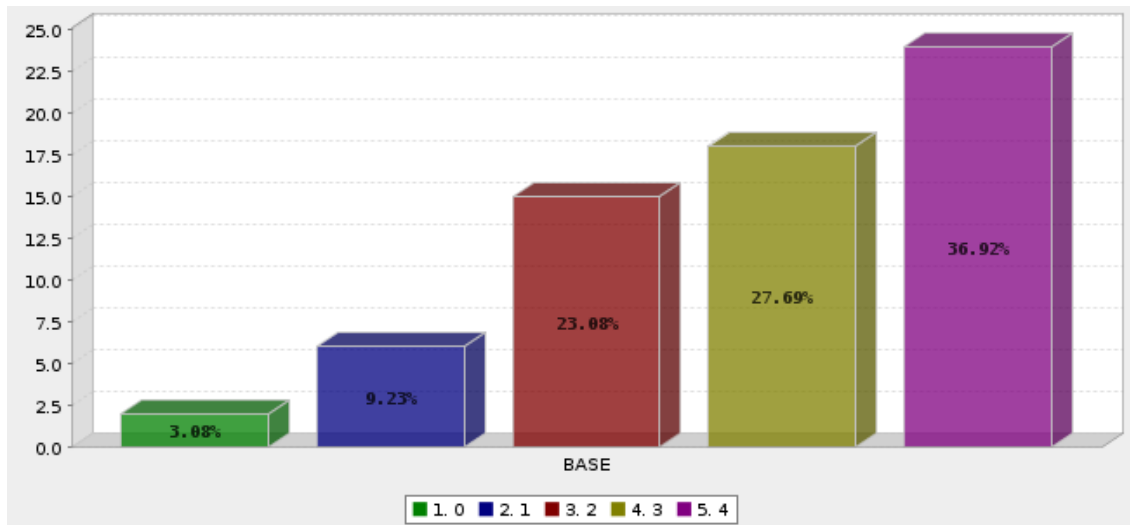
## Q10. Comprensión escrita



## Q10. Overall Matrix Scorecard : Comprensión escrita

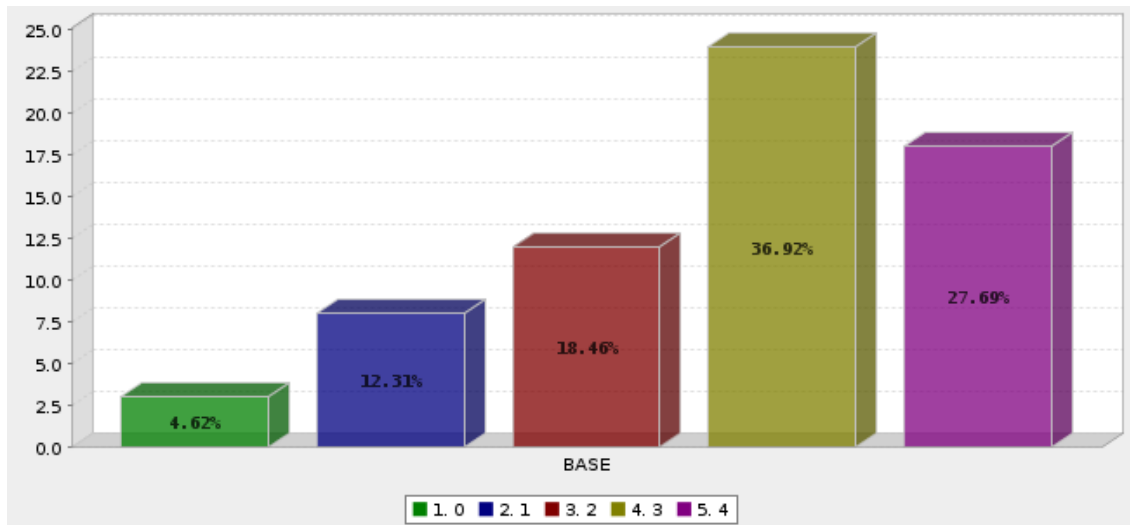
Question	Count	Score
1. El tipo de textos utilizados	65	3.862
2. La extensión de los textos	65	3.708
3. El léxico	65	3.938
4. La gramática	65	3.631
5. La tarea de elección múltiple	65	3.446
6. La tarea cloze (rellenar huecos en un texto)	65	3.385
7. La tarea de emparejamiento	65	3.231
8. La tarea de Verdadero/Falso	65	3.200
Average		<b>3.550</b>

**Q10. El tipo de textos utilizados**



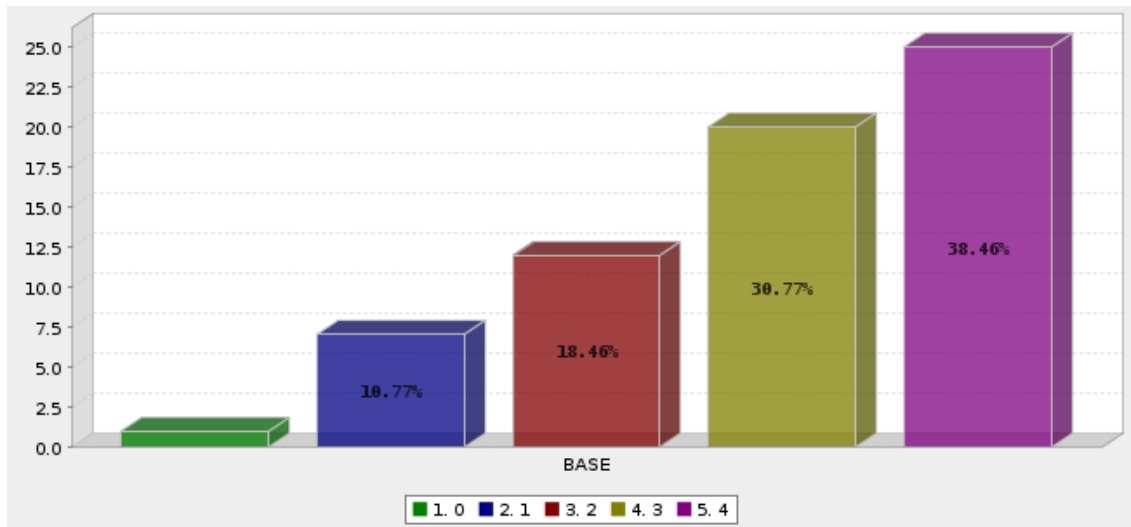
	Answer	Count	Percent
1.	0	2	3.08%
2.	1	6	9.23%
3.	2	15	23.08%
4.	3	18	27.69%
5.	4	24	36.92%
	Total	65	100.00%

**Q10. La extensión de los textos**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	3	4.62%
2.	1	8	12.31%
3.	2	12	18.46%
4.	3	24	36.92%
5.	4	18	27.69%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

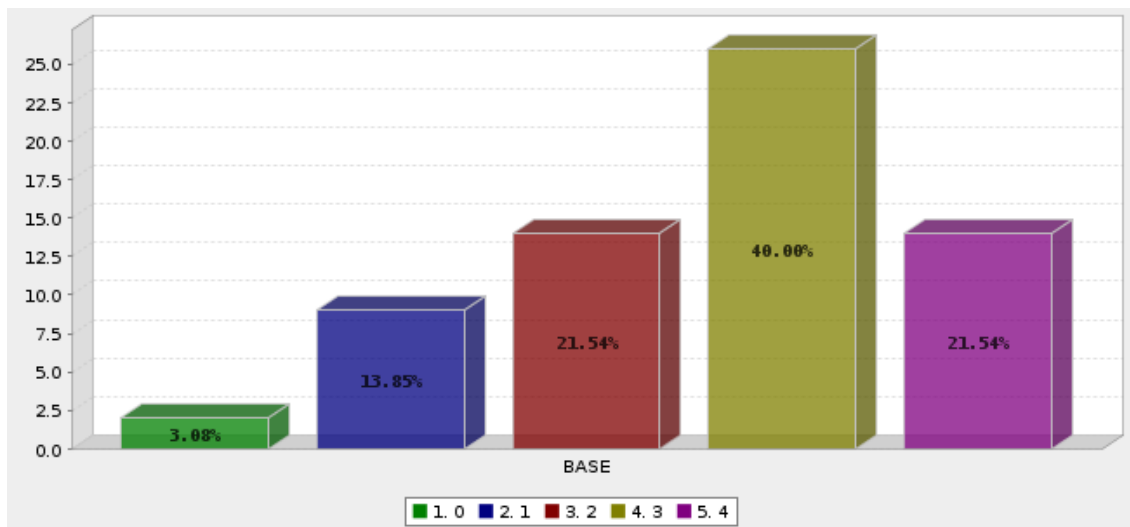
**Q10. El léxico**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	1	1.54%
2.	1	7	10.77%
3.	2	12	18.46%
4.	3	20	30.77%
5.	4	25	38.46%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

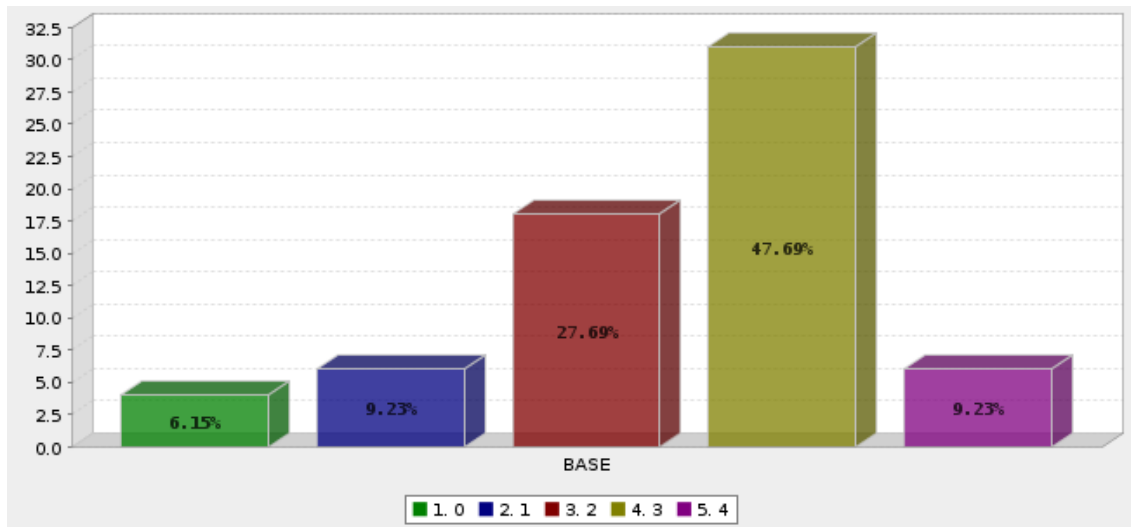


**Q10. La gramática**



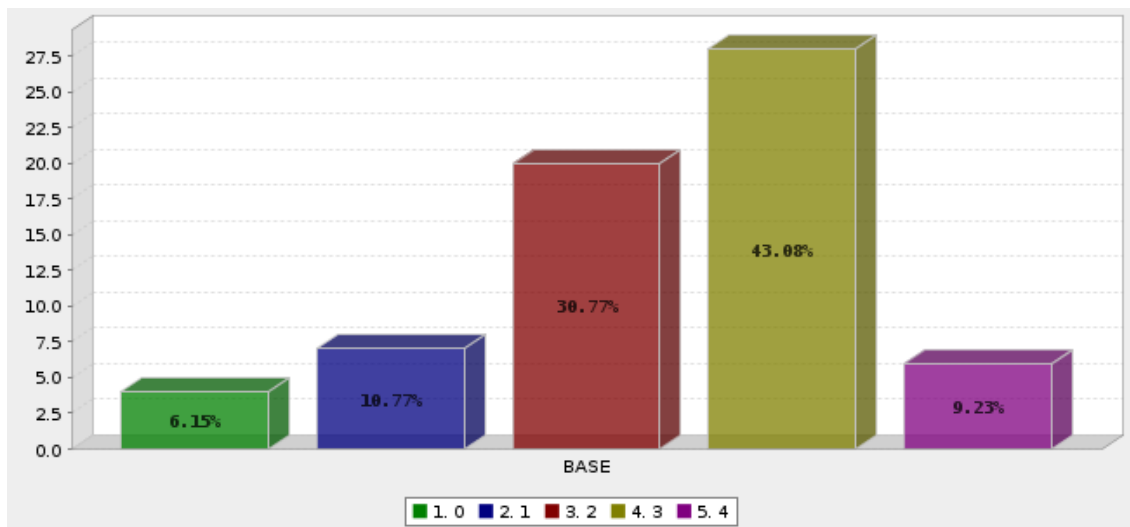
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	2	3.08%
2.	1	9	13.85%
3.	2	14	21.54%
4.	3	26	40.00%
5.	4	14	21.54%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. La tarea de elección múltiple**



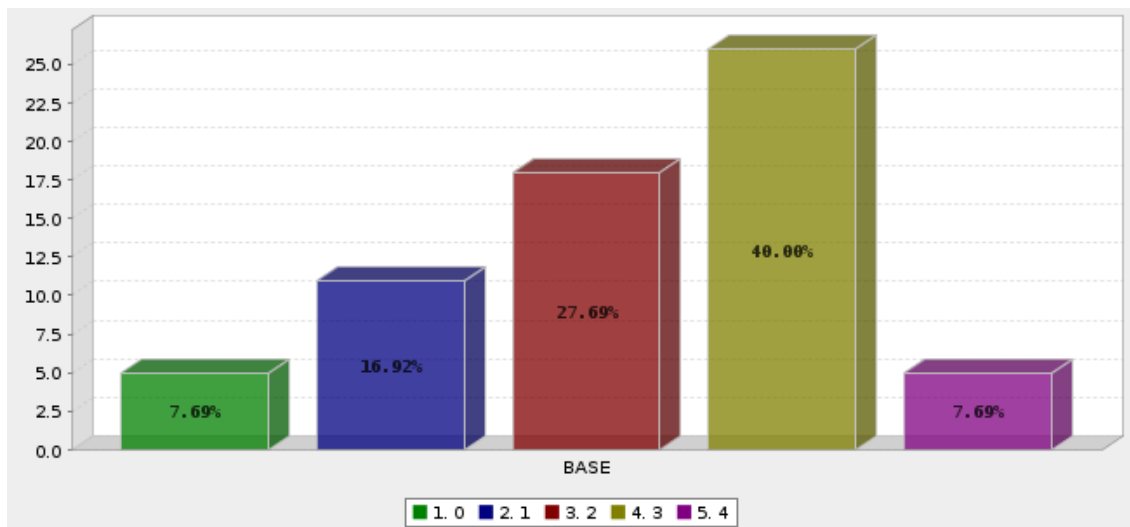
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	4	6.15%
2.	1	6	9.23%
3.	2	18	27.69%
4.	3	31	47.69%
5.	4	6	9.23%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. La tarea cloze (rellenar huecos en un texto)**



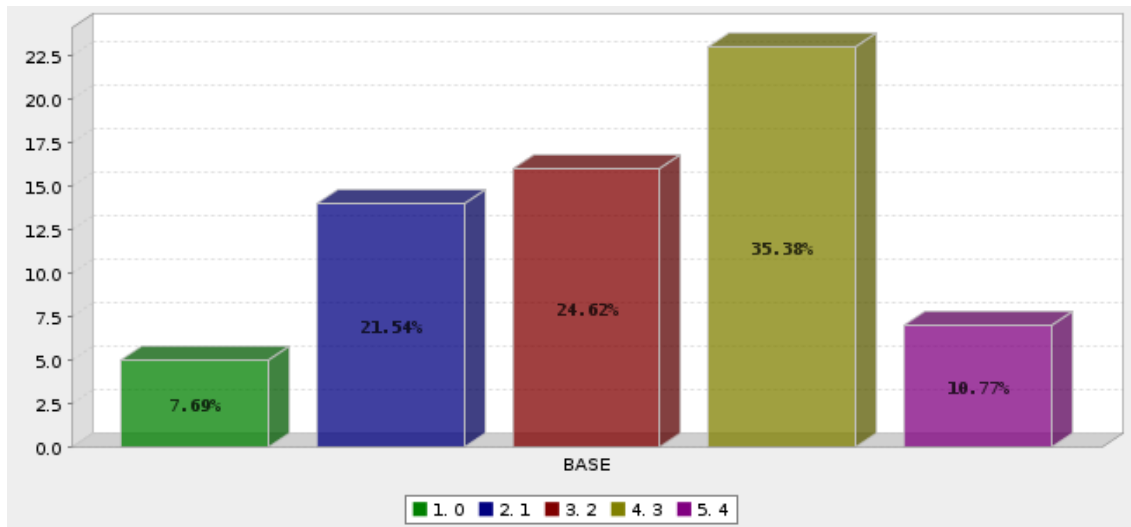
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	4	6.15%
2.	1	7	10.77%
3.	2	20	30.77%
4.	3	28	43.08%
5.	4	6	9.23%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. La tarea de emparejamiento**



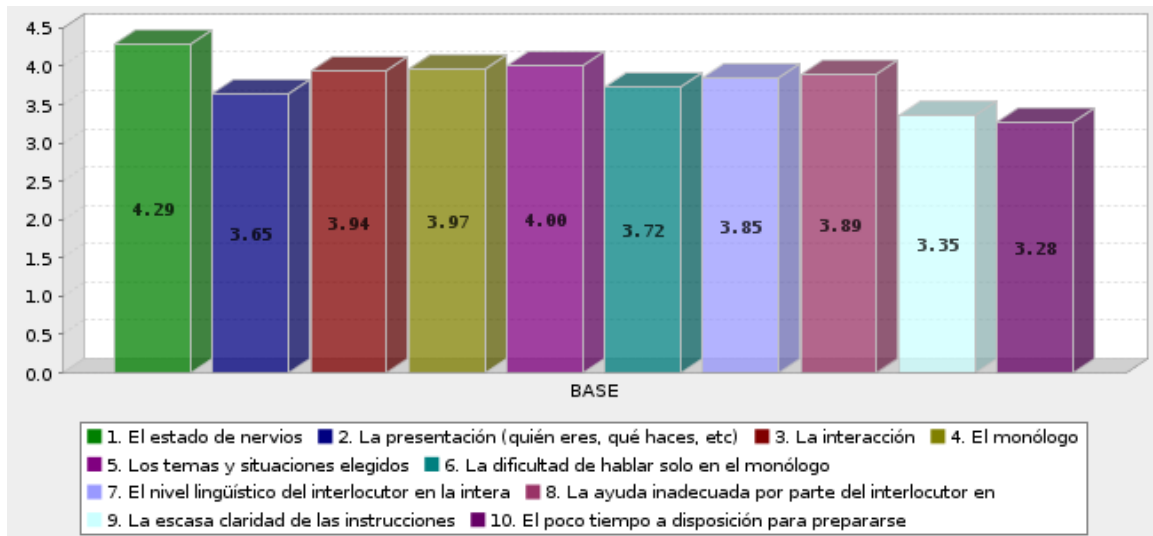
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	5	7.69%
2.	1	11	16.92%
3.	2	18	27.69%
4.	3	26	40.00%
5.	4	5	7.69%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. La tarea de Verdadero/Falso**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	5	7.69%
2.	1	14	21.54%
3.	2	16	24.62%
4.	3	23	35.38%
5.	4	7	10.77%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

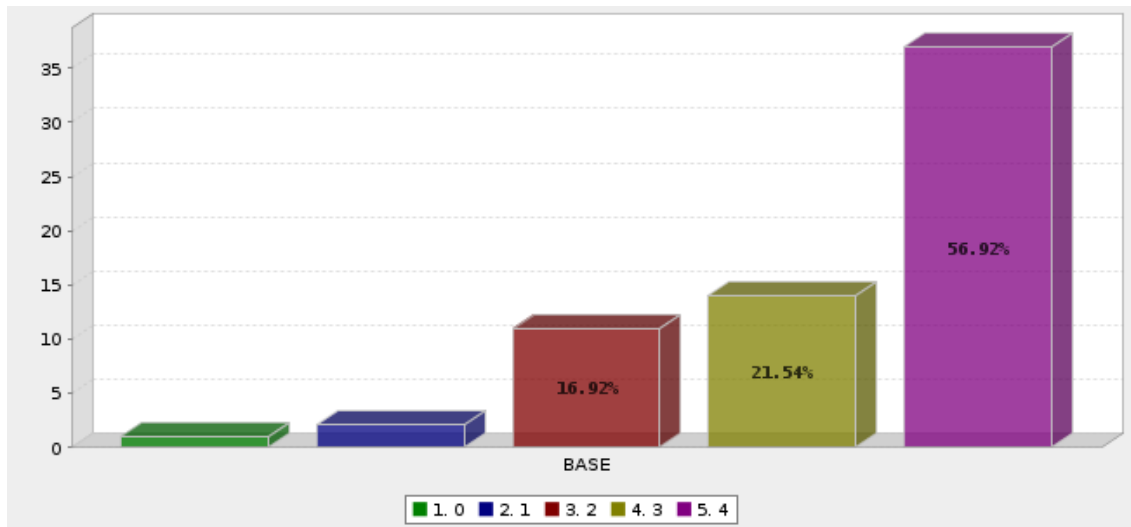
## Q9. Expresión e interacción oral



### Q9. Overall Matrix Scorecard : Expresión e interacción oral

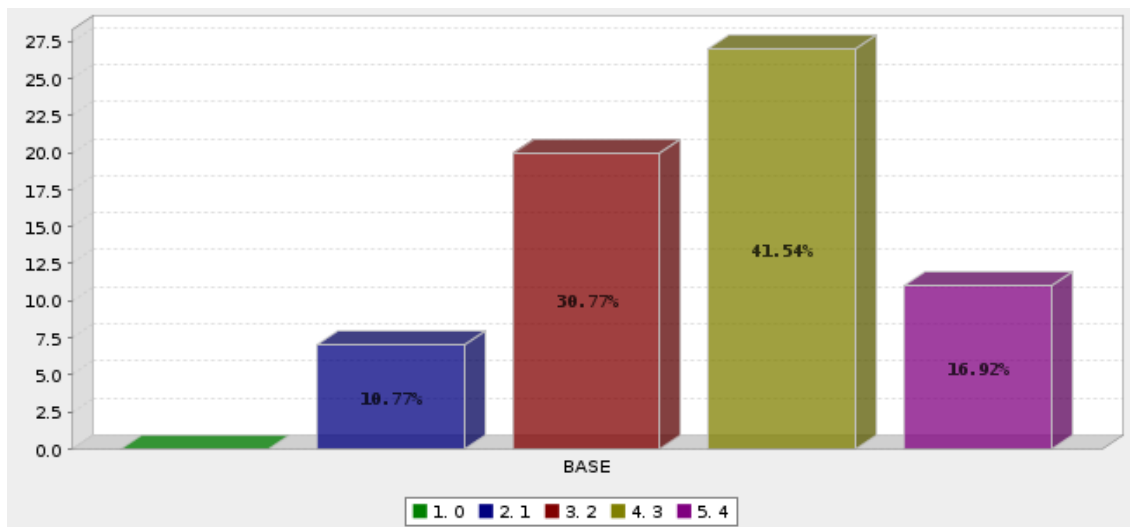
Question	Count	Score
1. El estado de nervios	65	4.292
2. La presentación (quién eres, qué haces, etc)	65	3.646
3. La interacción	65	3.938
4. El monólogo	65	3.969
5. Los temas y situaciones elegidos	65	4.000
6. La dificultad de hablar solo en el monólogo	65	3.723
7. El nivel lingüístico del interlocutor en la interacción	65	3.846
8. La ayuda inadecuada por parte del interlocutor en la interacción	65	3.892
9. La escasa claridad de las instrucciones	65	3.354
10. El poco tiempo a disposición para prepararse	65	3.277
<b>Average</b>		<b>3.794</b>

**Q9. El estado de nervios**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	1	1.54%
2.	1	2	3.08%
3.	2	11	16.92%
4.	3	14	21.54%
5.	4	37	56.92%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

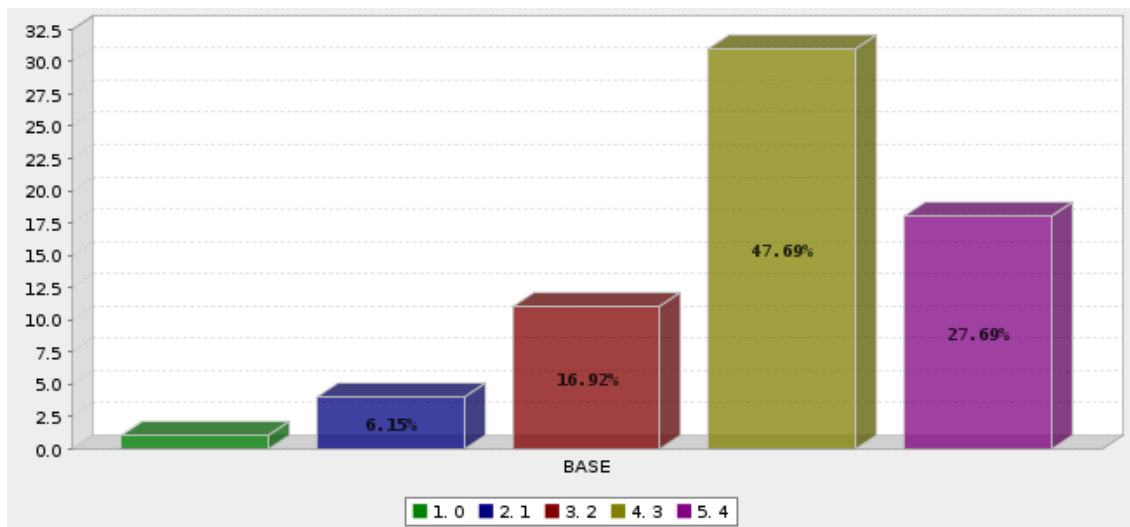
**Q9. La presentación (quién eres, qué haces, etc.)**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	0	0.00%
2.	1	7	10.77%
3.	2	20	30.77%
4.	3	27	41.54%
5.	4	11	16.92%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

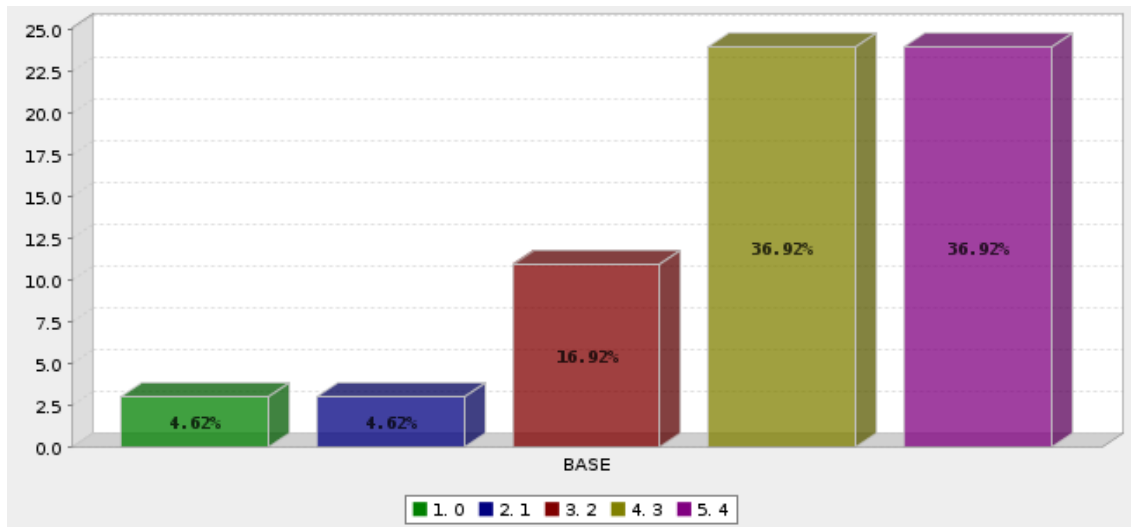


### Q9. La interacción



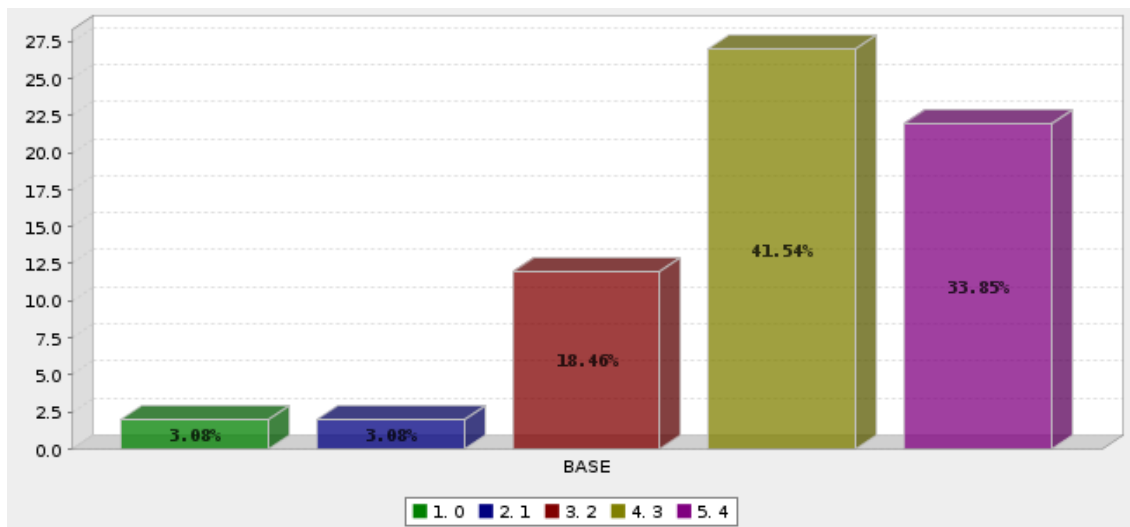
	Answer	Count	Percent
1.	0	1	1.54%
2.	1	4	6.15%
3.	2	11	16.92%
4.	3	31	47.69%
5.	4	18	27.69%
	Total	65	100.00%

### Q9. El monólogo



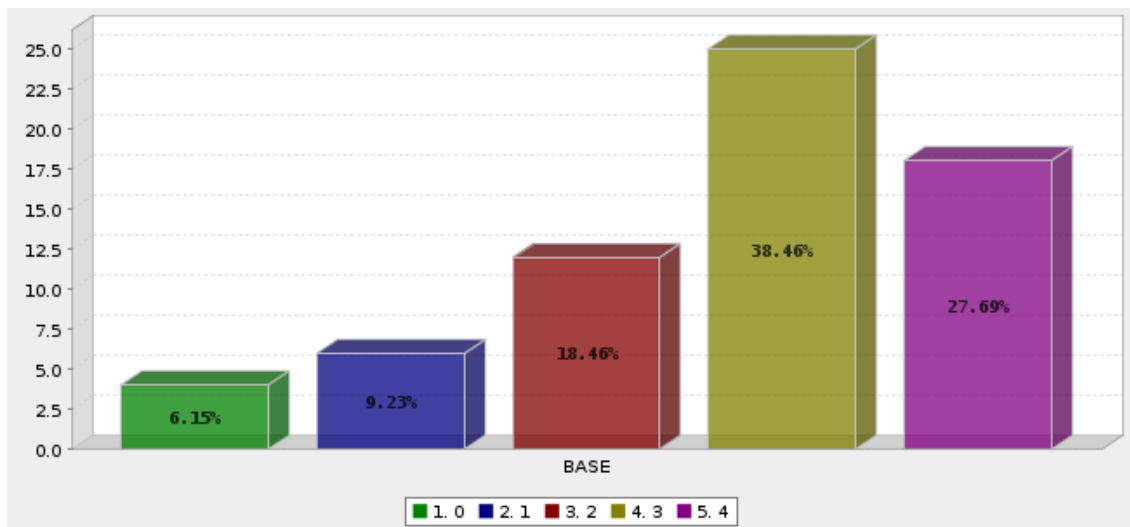
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	3	4.62%
2.	1	3	4.62%
3.	2	11	16.92%
4.	3	24	36.92%
5.	4	24	36.92%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

### Q9. Los temas y situaciones elegidos



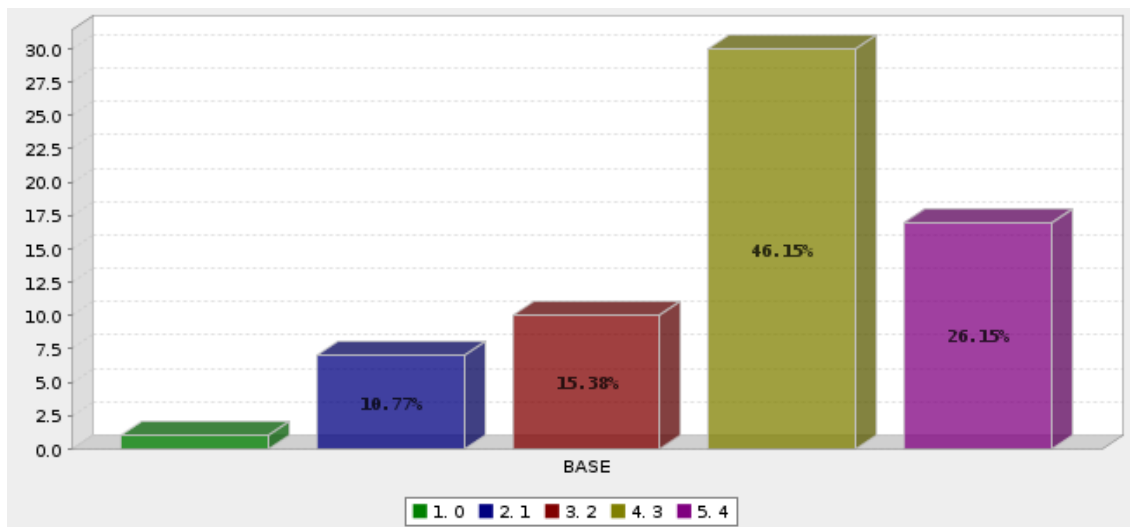
	Answer	Count	Percent
1.	0	2	3.08%
2.	1	2	3.08%
3.	2	12	18.46%
4.	3	27	41.54%
5.	4	22	33.85%
	Total	65	100.00%

**Q9. La dificultad de hablar solo en el monólogo**



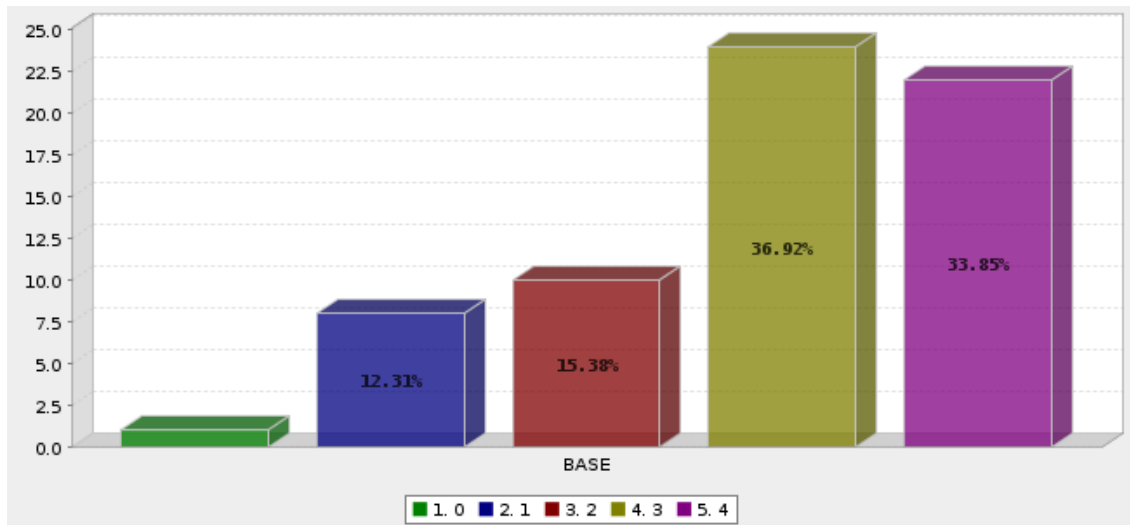
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	4	6.15%
2.	1	6	9.23%
3.	2	12	18.46%
4.	3	25	38.46%
5.	4	18	27.69%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

### Q9. El nivel lingüístico del interlocutor en la interacción



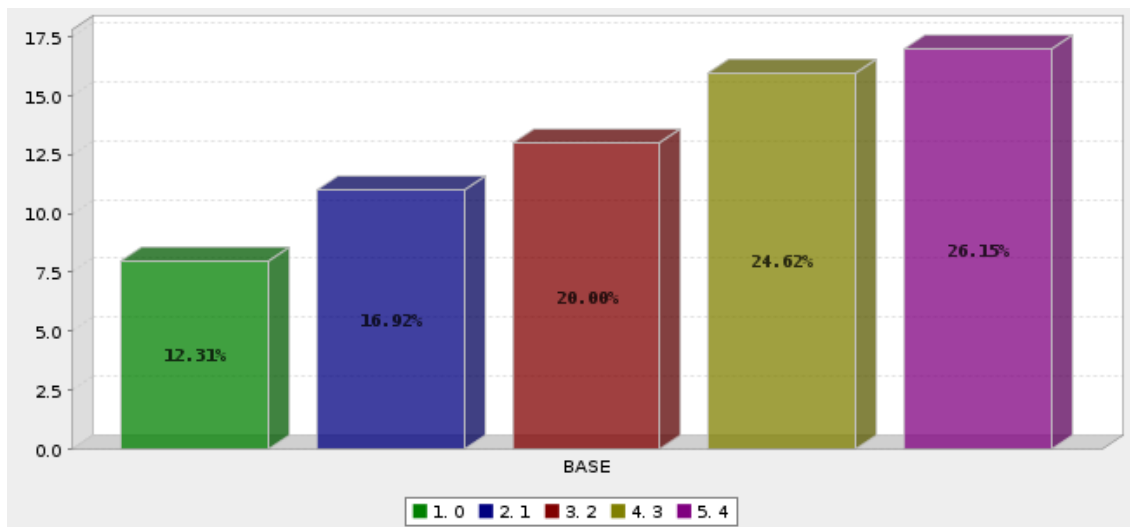
	Answer	Count	Percent
1.	0	1	1.54%
2.	1	7	10.77%
3.	2	10	15.38%
4.	3	30	46.15%
5.	4	17	26.15%
	Total	65	100.00%

**Q9. La ayuda inadecuada por parte del interlocutor en la interacción**



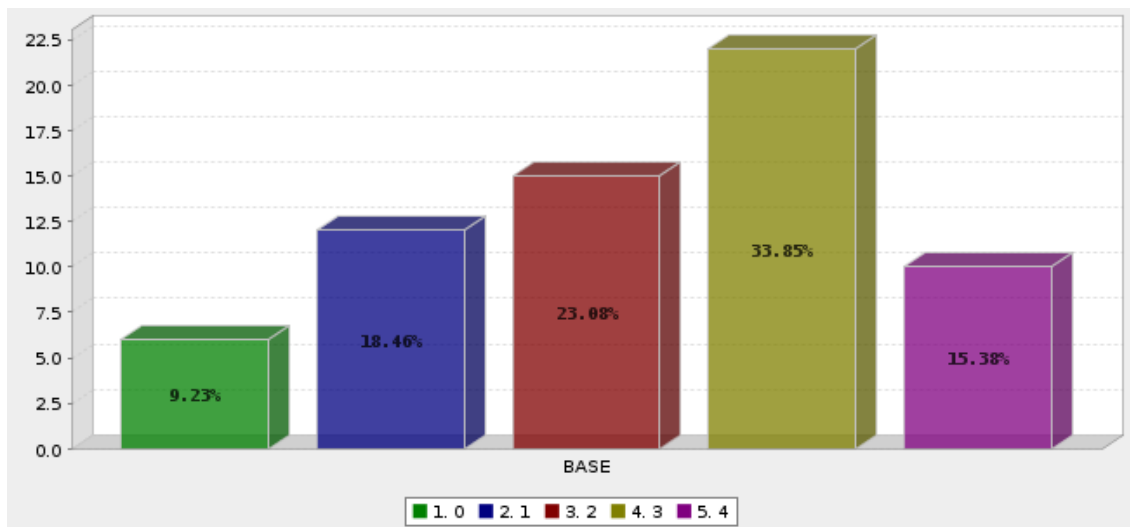
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	1	1.54%
2.	1	8	12.31%
3.	2	10	15.38%
4.	3	24	36.92%
5.	4	22	33.85%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q9. La escasa claridad de las instrucciones**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	8	12.31%
2.	1	11	16.92%
3.	2	13	20.00%
4.	3	16	24.62%
5.	4	17	26.15%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

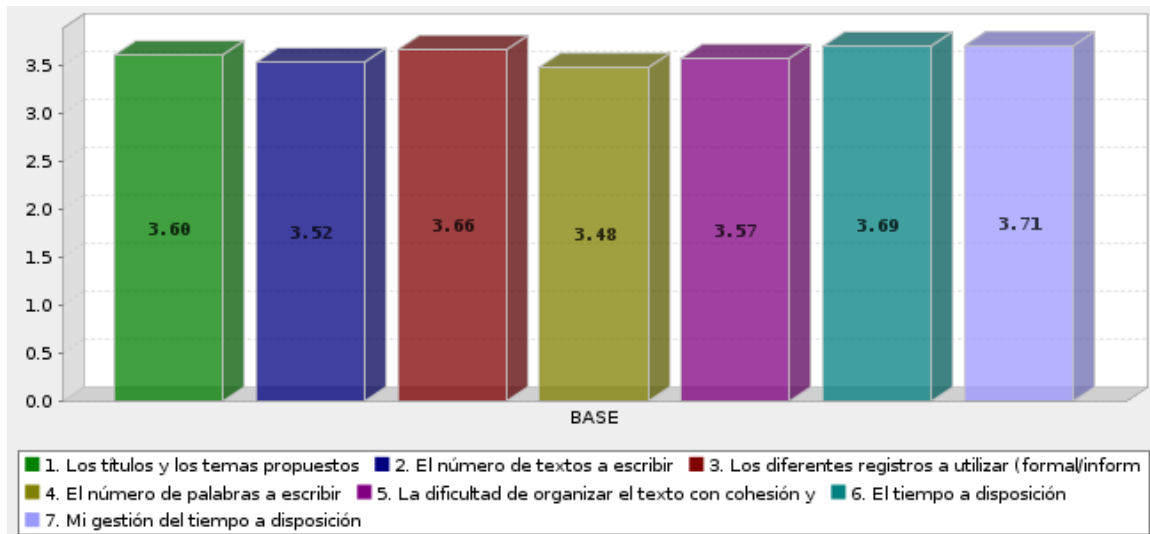
**Q9. El poco tiempo a disposición para prepararse**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	6	9.23%
2.	1	12	18.46%
3.	2	15	23.08%
4.	3	22	33.85%
5.	4	10	15.38%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>



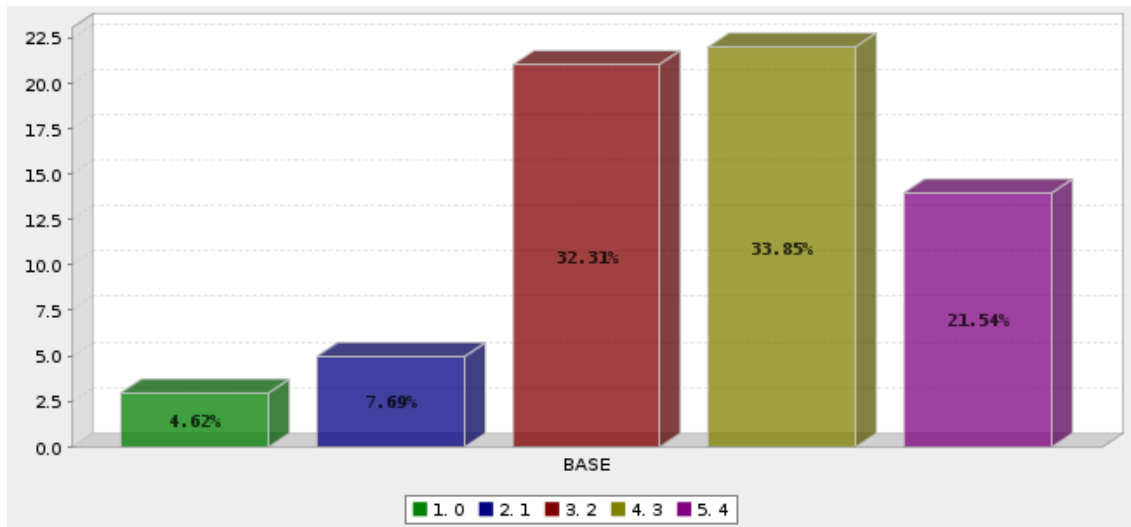
## Q10. Expresión e interacción escrita



## Q10. Overall Matrix Scorecard : Expresión e interacción escrita

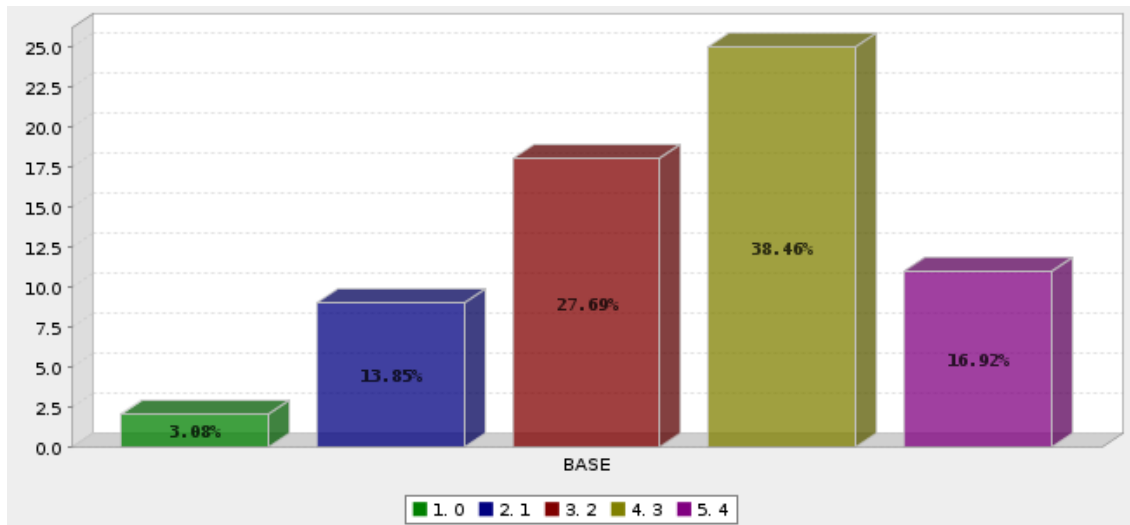
Question	Count	Score
1. Los títulos y los temas propuestos	65	3.600
2. El número de textos a escribir	65	3.523
3. Los diferentes registros a utilizar (formal/informal)	65	3.662
4. El número de palabras a escribir	65	3.477
5. La dificultad de organizar el texto con cohesión y coherencia	65	3.569
6. El tiempo a disposición	65	3.692
7. Mi gestión del tiempo a disposición	65	3.708
<b>Average</b>		<b>3.604</b>

**Q10. Los títulos y los temas propuestos**



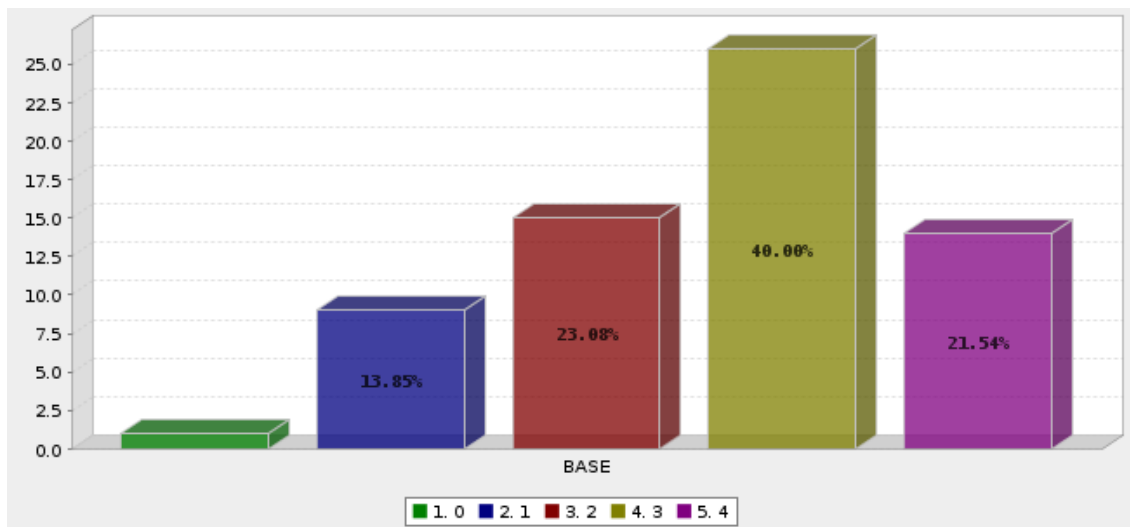
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	3	4.62%
2.	1	5	7.69%
3.	2	21	32.31%
4.	3	22	33.85%
5.	4	14	21.54%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. El número de textos a escribir**



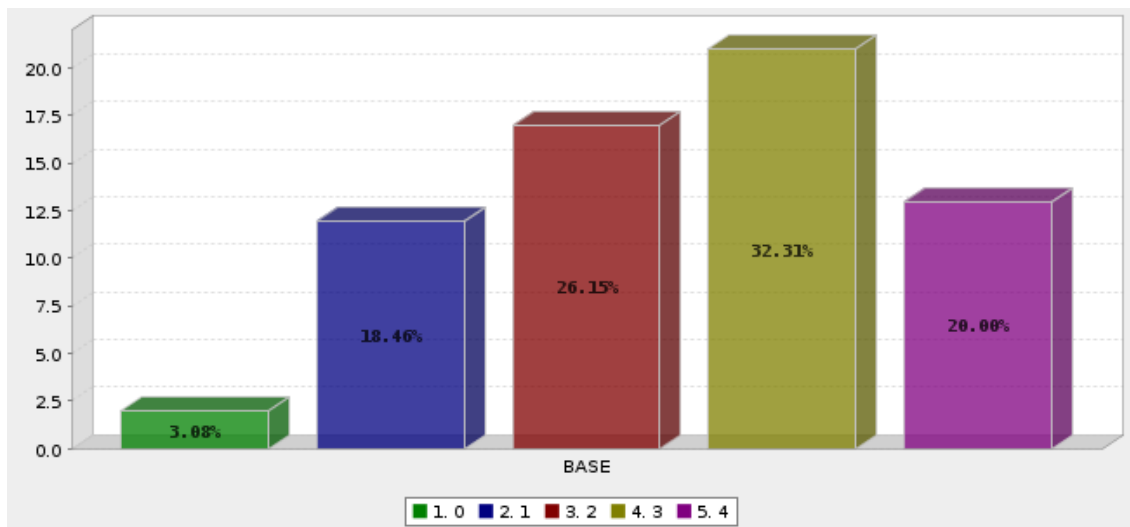
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	2	3.08%
2.	1	9	13.85%
3.	2	18	27.69%
4.	3	25	38.46%
5.	4	11	16.92%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. Los diferentes registros a utilizar (formal/informal)**



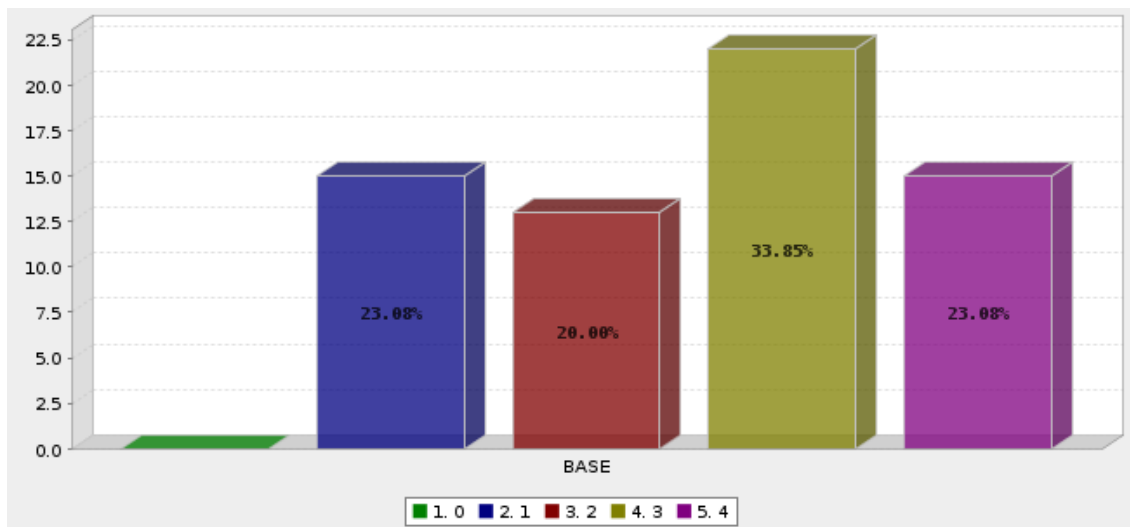
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	1	1.54%
2.	1	9	13.85%
3.	2	15	23.08%
4.	3	26	40.00%
5.	4	14	21.54%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. El número de palabras a escribir**



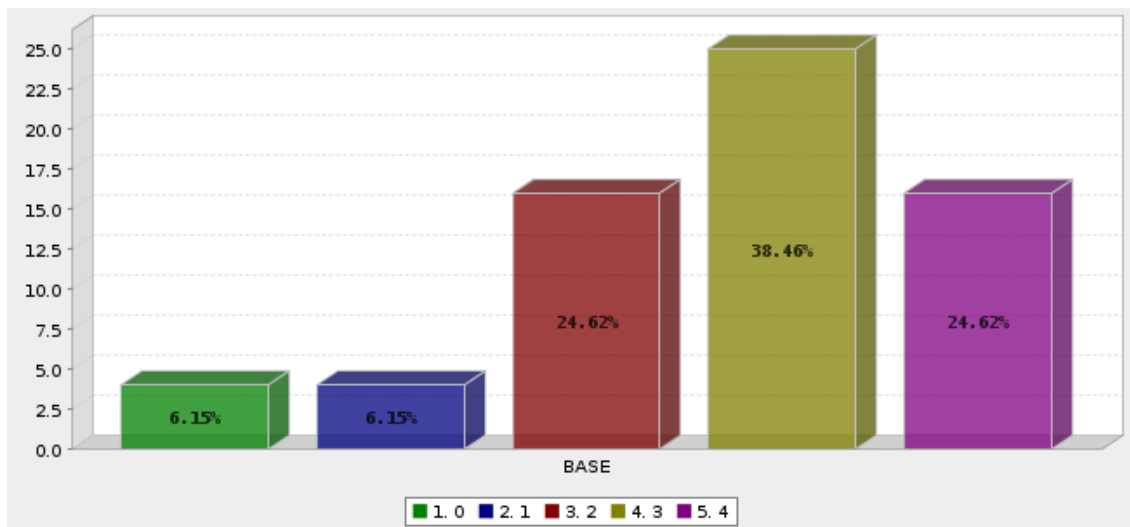
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	2	3.08%
2.	1	12	18.46%
3.	2	17	26.15%
4.	3	21	32.31%
5.	4	13	20.00%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. La dificultad de organizar el texto con cohesión y coherencia**



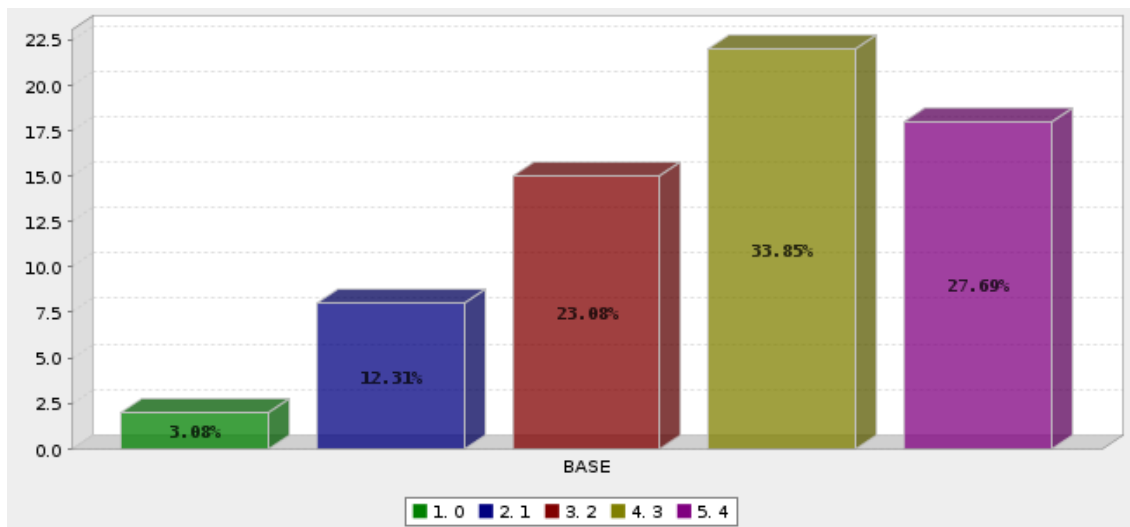
	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	0	0.00%
2.	1	15	23.08%
3.	2	13	20.00%
4.	3	22	33.85%
5.	4	15	23.08%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. El tiempo a disposición**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	4	6.15%
2.	1	4	6.15%
3.	2	16	24.62%
4.	3	25	38.46%
5.	4	16	24.62%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>

**Q10. Mi gestión del tiempo a disposición**



	<b>Answer</b>	<b>Count</b>	<b>Percent</b>
1.	0	2	3.08%
2.	1	8	12.31%
3.	2	15	23.08%
4.	3	22	33.85%
5.	4	18	27.69%
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100.00%</b>







# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO 1. ALGUNAS PREMISAS SOBRE APROXIMACIÓN, METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ITALIANO COMO IDIOMA EXTRANJERO O SEGUNDO IDIOMA</b>	5
1.1 Ventajas y dificultades del <i>cooperative learning</i>	5
1.2 La exposición natural a un idioma	7
1.3 El filtro afectivo y el feedback positivo	8
1.4 La regla del olvidar	9
1.5 El monitor	10
1.6 Situaciones motivadoras y materiales adecuados	11
1.7 Secuencias y unidades de aprendizaje	12
1.8 La interlengua	15
1.9 La corrección de los errores, la técnica de la expansión y errores “graves” y “leves”	17
1.10 La importancia del léxico	19
1.11 La importancia de la elección del manual y eventuales libros de apoyo	23
1.12 La importancia de las tecnologías	25
1.13 Las TIC en el Servicio de Idiomas	27
1.14 Las neuronas espejo, neuronas que predicen el futuro	29
1.15 El discente siempre en el centro	31
<b>CAPÍTULO 2. LA CANCIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA</b>	35
2.1 Por qué utilizar las canciones	35
2.2 Un enfoque ludiforme de las canciones	38
2.3 ¿Dónde localizar material didáctico actualizado sobre la utilización de las canciones para el aprendizaje lingüístico?	40
2.4 Canciones de autor que se pueden utilizar en clase	41
2.4.1 Edoardo Bennato. <i>Dotti, medici e sapienti</i>	43
2.5 Canciones italianas en el padlet	45
2.5.1 <i>Non mi avete fatto niente</i> y otras canciones en el padlet de clase	46
2.6 Canciones italianas propuestas por los estudiantes en el padlet	51
2.7 El dialecto en las canciones italianas didactizables	53
2.8 Conclusión	62
<b>CAPÍTULO 3. LA PUBLICIDAD COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA</b>	69
3.1 La publicidad hoy en día	69
3.2 Cuáles son las características del lenguaje de la publicidad útiles en la didáctica de aprendizaje de las lenguas	72
3.3 Transformación del anuncio publicitario de herramienta de persuasión del cliente potencial en herramienta didáctica	77
3.4 Ejemplo de uso de la publicidad como herramienta didáctica	78
3.4.1 Actividades de nivel elemental con manual o libros de apoyo	78
3.4.2 Actividades de nivel intermedio con manual o libros de apoyo	81
3.4.3 Actividades de nivel avanzado con manual o libros de apoyo	83
3.4.4 Actividades de nivel elemental, intermedio y avanzado con material auténtico Didactizado	88
3.4.5 Actividades de nivel avanzado sobre tópicos y prejuicios a partir del análisis de anuncios publicitarios	95
3.4.6 Actividades de nivel avanzado con material auténtico didactizado a partir del libro de texto	97
3.4.7 Actividades de nivel avanzado con la publicidad de un partido político	99
3.4.8 Actividades de nivel avanzado con estudiantes de Traducción	100
3.5 Conclusión	103

<b>CAPÍTULO 4. LA MICROLENGUA DE LA COCINA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA</b>	107
4.1 ¿Por qué la microlengua de la cocina?	108
4.2 Cómo iniciar una unidad de aprendizaje centrada en la cocina y la comida	111
4.3 La comida y la historia	112
4.4 La comida, las obras de arte y los ritos sociales	115
4.5 Materiales auténticos didactizados localizados en la red	115
4.5.1 El café	115
4.5.2 Las salsas y la familia italiana	116
4.5.3 Las gambas express	120
4.5.4 Recetas regionales y webs de cocina	121
4.5.5 Interpretación de <i>La Balilla</i> de Giorgio Gaber en clave culinaria	122
4.6 Conclusión	125
<b>CAPÍTULO 5. LA LITERATURA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA</b>	131
5.1 Características de los textos literarios que facilitan su utilización didáctica	133
5.2 El teatro	134
5.2.1 Glotodidáctica teatral para niveles iniciales	138
5.2.2 Glotodidáctica teatral para niveles iniciales, intermedios y avanzados	142
5.2.3 Glotodidáctica teatral contra el bullying	143
5.2.4 Conocimientos y habilidades necesarias para el docente que utiliza la glotodidáctica	
Teatral	144
5.2.5 La aportación formativa de la glotodidáctica teatral	145
5.3 Las novelas	146
5.3.1 Un libro de recetas y algunas páginas narrativas	146
5.4 Los poemas	152
5.5 Los cuentos y fábulas	154
5.6 El dialecto en los textos literarios	156
5.7 Conclusión	163
<b>CAPÍTULO 6. LAS PELÍCULAS COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA</b>	167
6.1 ¿Qué italiano se habla en las películas?	167
6.2 La transposición de la literatura al cine	170
6.3 Un ejemplo de película inspirada en una novela para llevar a clase: <i>Io non ho paura</i>	171
6.4 Un ejemplo de película documental inspirado en un libro: <i>Pertini – Il combattente</i>	173
6.5 Películas didactizables no inspiradas en obras literarias	178
6.5.1 <i>Scialla</i> , película y canción	180
6.5.2 <i>Zerovskji</i> , película y canción	185
6.6 Las películas propuestas por los estudiantes en el padlet	190
6.7 Extractos y episodios de películas italianas para actividades culturales	195
6.8 Ideas para estudios futuros con materiales de televisión	196
6.9 Conclusión	198
<b>CAPÍTULO 7. LA CERTIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE</b>	205
7.1 ¿Qué es el PLIDA?	206
7.2 Ascoltare y Leggere	208
7.3 Scrivere	209
7.4 Parlare	210
7.4.1 El entrevistador	211
7.4.2 El examinador	214
7.5 ¿Qué es el CertAcles?	217
7.6 El documento programático del centro certificador	219
7.7 Parlare	220
7.8 Ascoltare y Leggere	222
7.8.1 Selección de los textos orales y escritos	222
7.8.2 Mapeo de los textos orales y escritos	225
7.8.3 Creación de los items	226
7.8.4 Pilotaje	228

7.8.5	Estudio estadístico	230
7.9	Scrivere	233
7.9.1	La corrección de la prueba Scrivere	234
7.10	Conclusión	235
<b>CAPÍTULO 8. MUESTREO ESTADÍSTICO MEDIANTE CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS</b>		241
8.1	Premisas e hipótesis	241
8.2	Metodología y herramientas utilizadas	242
8.3	Los cuestionarios	244
8.4	Mejoras para futuros muestreos	247
8.5	Resultados de los cuestionarios suministrados a estudiantes del SIDI y de la Facultad	249
8.5.1	Gráficas sobre la utilidad de actividades y herramientas didácticas complementarias al manual (SIDI y Facultad)	257
8.5.2	Gráficas sobre los aspectos que causan mayor dificultad en un examen de fin de curso o de certificación (SIDI y Facultad)	261
8.6	Resultados de los cuestionarios suministrados a estudiantes de las EOI de Murcia, Cartagena y Lorca	268
8.6.1	Gráficas (EOI) sobre actividades y herramientas didácticas complementarias al manual	275
8.6.2	Gráficas (EOI) sobre los aspectos que causan mayor dificultad en las habilidades evaluadas en un examen de fin de curso o certificación	277
8.7	Entrevistas	284
8.7.1	Mejoras para estudios futuros mediante entrevistas	296
8.8	Conclusión	296
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>		303
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>		309
<b>PÁGINAS WEB DE REFERENCIA</b>		325
<b>LISTA DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS</b>		339
<b>APÉNDICES</b>		341
<b>APÉNDICE A (Canciones de cantautores italianos didactizadas)</b>		341
2.3.2	Angelo Branduardi. <i>Alla fiera dell'est</i>	341
2.3.3	Lucio Dalla. <i>Tu non mi basti mai</i>	342
2.3.4	Fabrizio De André. <i>La città vecchia e Bocca di Rosa</i>	343
2.3.5	Francesco De Gregori. <i>Viva l'Italia</i>	344
2.3.6	Giorgio Gaber. <i>Io non mi sento italiano e lo se fossi dio</i>	345
2.3.7	Francesco Guccini. <i>Dio è morto</i>	347
2.3.8	Luciano Ligabue. <i>Questa è la mia vita</i>	348
2.3.9	Enzo Jannacci. <i>Vengo anch'io</i>	349
2.3.10	Lorenzo Jovanotti. <i>Per te</i>	350

<b>APÉNDICE B (Cocina italiana)</b>	353
4.4.1 Leonardo da Vinci	353
4.4.2 Giuseppe Arcimboldo	354
4.4.3 Pietro Longhi	355
4.4.4 Caravaggio, Bacco y el vino	357
4.4.5 Los aperitivos	358
4.4.6 El pan, la pasta y el arroz	359
4.4.7 Los dulces, el café y los licores	362
<b>APÉNDICE C (Películas italianas)</b>	365
6.3.1 El italiano en el libro y la película	365
6.3.2 Actividades con el libro	366
6.3.3 Actividades con la película	370
<b>APÉNDICE D (Cuestionario)</b>	373
<b>APÉNDICE E (Gráfica y tablas del muestreo estadístico)</b>	377
<b>ÍNDICE EN ESPAÑOL</b>	491
<b>RESUMEN EN ESPAÑOL</b>	501
<b>CONSIDERACIONES FINALES EN ESPAÑOL</b>	531

**\* N.B.**

En formato digital (CD), además de la grabación en formato MP3 de las entrevistas realizadas, se encuentran las estadísticas, gráficos y tablas también en PowerPoint y en formato PDF (Offline Dashboard) con información todavía más detallada sobre el estudio estadístico realizado y la posibilidad de ver las respuestas a las preguntas abiertas (por ejemplo ¿por qué estudias italiano?). Se adjuntan así mismo, ejemplos de examen de nivel B1 PLIDA y CertAcles.

## ÍNDICE DE LAS FIGURAS, GRÁFICAS Y TABLAS

### FÍGURAS

#### CAPÍTULO 2.

Fig. 2.1	<i>Burattino senza fili</i>	43
Fig. 2.2	Fotogramas del vídeo de <i>Non mi avete fatto niente</i>	48
Fig. 2.3	Captura de pantalla de una canción propuesta en el padlet	49
Fig. 2.4	Fotogramas del vídeo de <i>Il congiuntivo</i>	49
Fig. 2.5	<i>Il congiuntivo</i> propuesta en el padlet y en el Facebook de la Dante Alighieri de Murcia	50
Fig. 2.6	Dos ejemplos de canciones propuestas por los estudiantes en el padlet	52
Fig. 2.7	Ejemplo de canción elegida como canción de clase en el padlet	53
Fig. 2.8	Canciones tradicionales milanesas	57
Fig. 2.9	<i>La Balilla</i> cantada por Gaber y Monti	58
Fig. 2.10	Extractos de la letra en dialecto y gráfica de <i>La Balilla</i>	59
Fig. 2.11	Ejercicio con cómic sobre <i>Bocca di Rosa</i>	62

#### CAPÍTULO 3.

Fig. 3.1	Ejemplos de recursos literarios en anuncios publicitarios	76
Fig. 3.2	Estudiantes trabajando para publicitar un hipotético evento cultural italiano	79
Fig. 3.3a	Pósteres producidos por los estudiantes para publicitar eventos culturales italianos	79
Fig. 3.3b	Pósteres producidos por los estudiantes para publicitar eventos culturales italianos	80
Fig. 3.4	Captura de pantalla del DVD <i>L'italiano con la pubblicità</i> (nivel intermedio, unidad "WWF")	82
Fig. 3.5	Captura de pantalla del DVD <i>L'italiano con la pubblicità</i> (nivel avanzado, unidad "Poste Italiane")	84
Fig. 3.6	Captura de pantalla del DVD <i>L'italiano con la pubblicità</i> (nivel avanzado, unidad "Amarena Fabbri", las aventuras de "Salomone pirata pacioccone")	87
Fig. 3.7	Captura de pantalla del anuncio del Ministerio italiano de Bienes Culturales	90
Fig. 3.8	Captura de pantalla del anuncio <i>Lavata di Galbusera RisosuRiso</i>	92
Fig. 3.9	Personaje del dibujo animado <i>La linea</i>	93
Fig. 3.10	Capturas de pantalla de los anuncios <i>Olimpiadi – Castrogiovanni cambia squadra</i> y <i>Castrogiovanni con la nazionale italiana di ginnastica ritmica</i>	95
Fig. 3.11	Captura de pantalla del anuncio del Ministerio de Bienes Culturales italiano <i>Italia - Viaggia nella bellezza</i>	97
Fig. 3.12	Estudiantes de nivel B2.2 ejerciendo de creativos publicitarios	99
Fig. 3.13	Captura de pantalla del anuncio del Movimento 5 Stelle sobre el referéndum en Lombarda y Véneto	100
Fig. 3.14	Imágenes de los anuncios de Peroni, Motta y Cirio	102

#### CAPÍTULO 4.

Fig. 4.1	Comparación de las salsas Cirio y Mutti	117
Fig. 4.2	Captura de pantalla del anuncio <i>Statistiche – Passata rustica</i>	118
Fig. 4.3	Captura de pantalla del anuncio viral de una compañía telefónica nipona	120
Fig. 4.4	Imágenes de la Balilla	123
Fig. 4.5	Imagen de la Balilla para estimular la composición creativa	125

#### APÉNDICE B al capítulo 4 (Cocina italiana)

Fig. 4.6	El tumulto de San Martino en Milán	359
Fig. 4.7	El café según Eduardo De Filippo	363

#### CAPÍTULO 5.

Fig. 5.1	Texto de <i>La lettera di Ramesse</i>	140
Fig. 5.2	Captura de pantalla del vídeo de la representación teatral del grupo <i>Cento storie</i>	141
Fig. 5.3	Captura de pantalla del vídeo de <i>La fame dello Zanni</i>	143

Fig. 5.4	Cubierta de <i>Un filo d'olio</i>	146
Fig. 5.5	Grupo-clase del SIDI en el restaurante	149
Fig. 5.6	La monja de <i>A esémpia dul pampunzén</i>	161

## **CAPÍTULO 6.**

Fig. 6.1	Captura de pantalla de <i>Un metro lungo cinque</i> , el capataz de la obra	168
Fig. 6.2	Cubierta del libro y póster de la película	171
Fig. 6.3	Captura de pantalla A) del tráiler oficial de <i>Pertini – il combattente</i>	174
Fig. 6.4	Ejemplos de imágenes y cómics de Pertini	174
Fig. 6.5	Captura de pantalla B) del tráiler oficial de <i>Pertini – Il combattente</i>	175
Fig. 6.6	Captura de pantalla del vídeo <i>L'estate di John Wayne</i> y póster de <i>Amarcord</i>	176
Fig. 6.7	Captura de pantalla A) del tráiler italiano di <i>Scialla</i>	180
Fig. 6.8	Captura de pantalla B) del tráiler italiano di <i>Scialla</i>	180
Fig. 6.9	Captura de pantalla C) del tráiler italiano di <i>Scialla</i>	182
Fig. 6.10	Cubierta de la canción <i>Scialla</i>	183
Fig. 6.11	Captura de pantalla del vídeo <i>Scialla</i>	183
Fig. 6.12	Póster de <i>Zerovskji</i>	186
Fig. 6.13	Fotos de Zero de la red	187
Fig. 6.14	Capturas de pantalla de vídeos de Zero cargados en el padlet	187
Fig. 6.15	Captura de pantalla del tráiler	188
Fig. 6.16	Vídeo promocional de <i>Zerovskijj</i>	188
Fig. 6.17	Capturas de pantalla de películas propuestas por los estudiantes en el padlet	191
Fig. 6.18	Fotos y póster de la actividad cultural "Il turismo riproduttivo: alla ricerca del figlio"	196
Fig. 6.19	Momentos del programa de televisión <i>Soliti ignoti</i>	197

## **CAPÍTULO 7.**

Fig. 7.1	Logo PLIDA	206
Fig. 7.2	Logo CertAcles	217
Fig. 7.3	Ejemplo simplificado de análisis de la eficacia de los distractores	230

## **GRÁFICAS**

### **CAPÍTULO 2.**

Gráfica 2.1	Q8. Canciones (SIDI y Facultad)	63
Gráfica 2.2	Q8. Canciones (EOI)	64

### **CAPÍTULO 3.**

Gráfica 3.1	Q8. Anuncios publicitarios (SIDI y Facultad)	103
Gráfica 3.2	Q8. Anuncios publicitarios (EOI)	104

### **CAPÍTULO 4.**

Gráfica 4.1	Q8. Recetas, entrevistas a grandes chefs italianos, programas de tv tipo <i>MasterChef</i> , etc. (SIDI y Facultad)	125
Gráfica 4.2	Q8. Recetas, entrevistas a grandes chef italianos, programas de TV tipo <i>MasterChef</i> , etc. (EOI)	126

### **CAPÍTULO 5.**

Gráfica 5.1.	Q8. Extractos de textos literarios (novelas, comedias, etc.) (SIDI y Facultad)	163
Gráfica 5.2.	Q8. Extractos de textos literarios (novelas, comedias, etc.) (EOI)	164

### **CAPÍTULO 6.**

Gráfica 6.1	Q8. Padlet de clase. (SIDI y Facultad)	192
Gráfica 6.2	Q8. Padlet de clase. (EOI)	192
Gráfica 6.3	Q8. Búsqueda y documentación en Internet. (SIDI y Facultad)	193
Gráfica 6.4	Q8. Búsqueda y documentación en Internet. (EOI)	194



<b>CAPÍTULO 8.</b>		
Gráfica 8.1	Cuadro general del estudio	249
Gráfica 8.2	Q1. ¿Cuál es tu nivel de italiano?	250
Gráfica 8.3	Q2. ¿Por qué estudias italiano? (SIDI y Facultad)	251
Gráfica 8.4	Q3. ¿Cuántos años tienes? (SIDI y Facultad)	252
Gráfica 8.5	Rango de edad (SIDI y Facultad)	254
Gráfica 8.6	Motivación al estudio cruzada con los rangos de edad	255
Gráfica 8.7	Q4. Indica tu perfil (SIDI y Facultad)	256
Gráfica 8.8a	Q8. Indica la utilidad de cada una de las actividades y herramienta didácticas complementarias al manual	257
Gráfica 8.8b	Q8. Indica la utilidad de cada una de las actividades y herramienta didácticas complementarias al manual	258
Gráfica 8.9	Q8. Foros, chats, etc. (SIDI y Facultad)	259
Gráfica 8.10	Q8. Aplicaciones diversas. (Duolingo, etc.) (SIDI y Facultad)	260
Gráfica 8.11	Q8. Páginas web de autoaprendizaje. (SIDI y Facultad)	260
Gráfica 8.12a	Q.10. Ascoltare. (SIDI y Facultad)	261
Gráfica 8.12b	Q.10. Ascoltare. (SIDI y Facultad)	262
Gráfica 8.13a	Q 10. Leggere. (SIDI y Facultad)	263
Gráfica 8.13b	Q10. Leggere. (SIDI y Facultad)	263
Gráfica 8.14a	Q 9. Parlare. (SIDI y Facultad)	264
Gráfica 8.14b	Q 9. Parlare. (SIDI y Facultad)	265
Gráfica 8.15a	Q.10. Scrivere. (SIDI y Facultad)	266
Gráfica 8.15b	Q.10. Scrivere. (SIDI y Facultad)	266
Gráfica 8.16	Cuadro general del estudio estadístico (EOI)	268
Gráfica 8.17	Q1. ¿Cuál es tu nivel de italiano? (EOI)	268
Gráfica 8.18	Q2. ¿Por qué estudias italiano? (EOI)	269
Gráfica 8.19	Q3. ¿Cuántos años tienes? (EOI)	271
Gráfica 8.20	Rangos de edad (EOI)	272
Gráfica 8.21	Motivación al estudio cruzada con los rangos de edad	273
Gráfica 8.22	Q4. Indica tu perfil. (EOI)	274
Gráfica 8.23	Q8. Indica la utilidad de cada una de las actividades y herramientas didácticas complementarias al manual	275
Gráfica 8.24	Q10. Ascoltare. (EOI)	277
Gráfica 8.25	Q.10. Leggere. (EOI)	279
Gráfica 8.26	Q9. Parlare. (EOI)	280
Gráfica 8.27	Q10. Scrivere. (EOI)	282

## TABLAS

<b>CAPÍTULO 2.</b>		
Tabla 2.1	Q8. Canciones (SIDI y Facultad)	63
Tabla 2.2	Q8. Canciones (EOI)	64
<b>CAPÍTULO 3.</b>		
Tabla 3.1	Q8. Anuncios publicitarios (SIDI y Facultad)	103
Tabla 3.2	Q8. Anuncios publicitarios (EOI)	105
<b>CAPÍTULO 4.</b>		
Tabla 4.1	Q8. Recetas, entrevistas a grandes chefs italianos, programas de TV tipo <i>MasterChef</i> , etc. (SIDI y Facultad)	126
Tabla 4.2	Q8. Recetas, entrevistas a grandes chefs italianos, programas de TV tipo <i>MasterChef</i> , etc. (EOI)	126
<b>CAPÍTULO 5.</b>		
Tabla 5.1.	Q8. Extractos de textos literarios (novelas, comedias, etc.) (SIDI y Facultad)	164

Tabla 5.2.	Q8. Extractos de textos literarios (novelas, comedias, etc.) (EOI)	164
<b>CAPÍTULO 6.</b>		
Tabla 6.1	Q8. Padlet de clase. (SIDI y Facultad)	192
Tabla 6.2	Q8. Padlet de clase. (EOI)	193
Tabla 6.3	Q8. Búsqueda y documentación en Internet. (SIDI y Facultad)	194
Tabla 6.4	Q8. Búsqueda y documentación en Internet. (EOI)	194
<b>CAPÍTULO 8.</b>		
Tabla 8.2	Q1. ¿Cuál es tu nivel de italiano?	250
Tabla 8.3	Q2. ¿Por qué estudias italiano? (SIDI y Facultad)	251
Tabla 8.4	Q3. ¿Cuántos años tienes? (SIDI y Facultad)	253
Tabla 8.5	Rangos de edad (SIDI y Facultad)	254
Tabla 8.6	Motivación al estudio cruzada con los rangos de edad	255
Tabla 8.7	Q4. Indica tu perfil (SIDI y Facultad)	257
Tabla 8.8b	Q8. Indica la utilidad de cada una de las actividades y herramientas didácticas complementarias al manual	258
Tabla 8.9	Q8. Foros, chats, etc. (SIDI y Facultad)	260
Tabla 8.10	Q8. Aplicaciones diversas (Duolingo, etc.) (SIDI y Facultad)	260
Tabla 8.11	Q8. Páginas web de autoaprendizaje. (SIDI y Facultad)	261
Tabla 8.12b	Q.10. Ascoltare. (SIDI y Facultad)	262
Tabla 8.13b	Q10. Leggere. (SIDI y Facultad)	264
Tabla 8.14b	Q 9. Parlare. (SIDI y Facultad)	265
Tabla 8.15b	Q10. Scrivere. (SIDI y Facultad)	267
Tabla 8.17	Q1. ¿Cuál es tu nivel de italiano? (EOI)	269
Tabla 8.18	Q2. ¿Por qué estudias italiano? (EOI)	270
Tabla 8.19	Q3. ¿Cuántos años tienes? (EOI)	271
Tabla 8.20	Rangos de edad (EOI)	272
Tabla 8.21	Motivación al estudio cruzada con los rangos de edad	273
Tabla 8.22	Q4. Indica tu perfil. (EOI)	274
Tabla 8.23a	Q8. Indica la utilidad de cada una de las actividades y herramientas didácticas complementarias al manual	275
Tabla 8.23b	Resultados EOI/SIDI y Facultad sobre la utilidad de cada actividad e Instrumento didáctico	276
Tabla 8.24a	Q10. Ascoltare. (EOI)	277
Tabla 8.24b	Resultados EOI/SIDI y Facultad sobre el grado de dificultad que implica cada aspecto de la prueba Ascoltare	278
Tabla 8.25a	Q.10. Leggere. (EOI)	279
Tabla 8.25b	Resultados EOI/SIDI y Facultad sobre el grado de dificultad que implica cada aspecto de la prueba Leggere	279
Tabla 8.26a	Q9. Parlare. (EOI)	280
Tabla 8.26b	Resultados EOI/SIDI y Facultad sobre el grado de dificultad que implica cada aspecto de la prueba Parlare	281
Tabla 8.27a	Q10. Scrivere. (EOI)	282
Tabla 8.27b	Resultados EOI/SIDI y Facultad sobre el grado de dificultad que implica cada aspecto de la prueba Scrivere	283
Tabla 8.28a	Citas de los expertos sobre herramientas y actividades didácticas complementarias al manual	289
Tabla 8.28b	Citas de los estudiantes sobre herramientas y actividades didácticas complementarias al manual	291
Tabla 8.29a	Citas de los expertos sobre los exámenes de certificación	292
Tabla 8.29b	Citas de los estudiantes sobre los exámenes de certificación	294





# RESUMEN

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	503
<b>1 COORDENADAS CONCEPTUALES DE REFERENCIA</b>	505
1.1 El aprendizaje cooperativo	505
1.2 Los materiales complementarios al libro de texto	506
1.3 El filtro afectivo, la regla del olvidar, el monitor y el input comprensible	506
1.4 La secuencia correcta y la psicología de la <i>Gestalt</i>	507
1.5 La corrección de los errores	508
1.6 La importancia del léxico	509
1.7 La importancia de la tecnología	510
1.8 Las neuronas espejo y el uso de documentos auténticos	510
<b>2 HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS COMPLEMENTARIAS AL MANUAL</b>	511
2.1 La canción	511
2.2 El padlet de clase	513
2.3 La publicidad	514
2.4 La microlengua de la cocina	515
2.5 La literatura	516
2.5.1 El teatro	517
2.5.2 Cuentos, fabulas, poesías, novelas y el dialecto	518
2.6 Películas, cortos y programas televisivos	519
<b>3 CERTIFICACIÓN</b>	523
3.1 El PLIDA y el CertAcles	523
3.2 Algunas posibles mejoras del PLIDA	524
3.3 Algunas posibles mejoras del CertAcles	525
3.4 Familiarizar estudiantes y profesores con el PLIDA y el CertAcles	525
<b>4. CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS</b>	526
4.1 La información obtenida de los estudiantes con cuestionarios y entrevistas	527
4.2 La información obtenida del los expertos con las entrevistas	528
4.3 El perfil de estudiante que trazan los resultados de entrevistas y cuestionarios	530



## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se coloca metodológicamente en el marco de la investigación didáctica sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras, focalizándose en dos aspectos fundamentales del proceso por parte de los no nativos: la fase en la que el discente aprende un idioma extranjero o segundo, empezando a construir y desarrollar progresivamente su interlengua, y el momento de evaluación de lo aprendido, en el caso del italiano mediante exámenes de certificación como los ofrecidos por la Società Dante Alighieri o Acles.

Con respecto a la didáctica de los idiomas, se parte del supuesto de que el manual perfecto no existe: a lo sumo podemos tratar de seleccionar el libro de texto que más se acerca a los objetivos que pretendemos alcanzar. En la didaxis cotidiana, teniendo en cuenta el perfil de nuestros alumnos y sus exigencias específicas, no solo tendremos que adaptar algunos de los contenidos del libro que hayamos elegido, sino también integrarlos con actividades y materiales de apoyo, sacados de otros libros, software, Internet etc., o preparados por nosotros mismos.

En este trabajo se ofrecen algunos ejemplos de cómo dicha integración se puede llevar a la práctica desde un enfoque global, comunicativo y *task-oriented*, con especial atención a los aspectos sociales de la lengua y al filtro afectivo de los discentes.

Entre las diferentes herramientas que podemos utilizar, el vídeo es tal vez la más completa y flexible, por lo que su utilización debería ser uno de los ejes de las clases de idiomas. Los docentes tienen a disposición miles de anuncios publicitarios y extractos de películas o series de televisión en YouTube. De un tiempo a esta parte incluso muchas editoriales especializadas otorgan mayor importancia a dicha herramienta comunicativa, produciendo materiales de gran interés, como por ejemplo el "Videocorso" de Alma Edizioni (<https://www.almaedizioni.it/it/almatv/videocorso/>).

Los anuncios publicitarios y los videoclips musicales forman parte de una propuesta didáctica eficaz y motivadora para los alumnos por tener características estimulantes para ellos. Son especialmente adecuados para desarrollar su competencia comunicativa, sobre todo en lo relacionado con los aspectos sociales y pragmáticos, fundamentales para conocer en profundidad y entender realmente a un

pueblo, su lengua y su cultura. Permiten comparaciones y reflexiones sobre los tópicos y las diferencias culturales incluso entre dos países tan afines como España e Italia. Brindan además la posibilidad de llevar a clase materiales auténticos, sacados de la vida real, con una gran riqueza no solo de acentos y registros, sino también de gestos, expresiones faciales, maneras de pensar y actuar: elementos todos imprescindibles para un correcto aprendizaje de la lengua y de la cultura de un país.

Características similares a los anuncios y a las canciones tienen también algunos textos de la microlengua de la cocina, gracias a la cual podemos hablar de comida, pero también de historia, cultura, arte y sociedad. Los textos literarios y las secuencias fílmicas ofrecen, finalmente, un sinfín de oportunidades de enriquecimiento.

Si los docentes son conscientes de que su primer objetivo debe ser la promoción de un proceso de aprendizaje eficaz, motivado y parcialmente autónomo por parte del discente, también lo son de que uno de los problemas prácticos a los que tienen que hacer frente es la evaluación y certificación de dicho aprendizaje. Por este motivo la segunda parte del presente trabajo está dedicada a ilustrar la mejor manera de llevar a cabo dicha certificación mediante los exámenes oficiales PLIDA de la Società Dante Alighieri y CertAcles. En ella se subraya la dificultad de crear e implementar exámenes de certificación fiables, efectivos y equilibrados. Asimismo se sugieren algunas mejoras en la manera en la que se lleva a cabo la elección de los textos adecuados y las pruebas de comprensión y expresión escrita y oral.

Con el fin de comprobar si mi opinión sobre la utilidad de los materiales complementarios y sobre los aspectos mejorables de los exámenes se corresponde a la realidad, se han llevado a cabo, por una parte, un sondeo mediante cuestionarios suministrados a estudiantes de italiano del Servicio de Idiomas y de la Universidad de Murcia, así como de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Región de Murcia y, por otra, una serie de entrevistas a estudiantes y a expertos en didáctica del italiano como lengua extranjera o segunda, tanto en España como en Italia.



## 1 COORDENADAS CONCEPTUALES DE REFERENCIA

### 1.1 El aprendizaje cooperativo

Durante mi trayectoria como docente he podido comprobar cómo el aprendizaje cooperativo, no solo mejora el rendimiento académico del discente, aumentando su autoestima y su autonomía, sino que representa una valiosa oportunidad de crecimiento común. Mediante la colaboración entre pares se aprende los unos de los otros y a menudo el discente es obligado a poner en tela de juicio sus ideas. Es importante que el docente, como facilitador de dichas dinámicas, favorezca actividades de grupo, a ser posible ludiformes, es decir, lúdicas, pero con un fin de aprendizaje. Debe asignar tareas correspondientes al nivel de competencia y a las capacidades de los individuos del grupo-clase de manera que cada alumno se sienta corresponsable del objetivo común a alcanzar.

Las ventajas de esta metodología son numerosas y fáciles de entender, entre otras: la reducción del estrés individual, el aumento de la motivación, la posibilidad de desarrollar el espíritu de colaboración y las habilidades sociales. El trabajo por parejas o en pequeños grupos debería, pues, ser la norma en las clases de lengua extranjera.

Especialmente estimulantes para promover las actividades de cooperación son tanto el enfoque *task based* - que pretende recrear en clase unas condiciones que facilitan el aprendizaje en contextos naturales, involucrando a los estudiantes en interacciones auténticas y haciendo hincapié en el “hacer” con la lengua - como la metodología *Project Work*, que contextualiza el estudio de la lengua a la realización de un proyecto.

No siempre, sin embargo, el aprendizaje cooperativo es fácil de gestionar: requiere experiencia, habilidad y sensibilidad por parte del docente, que tiene que tener al mismo tiempo una presencia más discreta mientras se hace sentir como facilitador y gestor de las dinámicas. A muchos les cuesta dejar tanto espacio a la gestión autónoma de los estudiantes ya que tienen la impresión de no estar haciendo su trabajo.

## **1.2 Los materiales complementarios al libro de texto**

Los materiales complementarios juegan un papel muy importante. Si utilizamos materiales auténticos didactizados, los estudiantes pueden reflexionar sobre aspectos culturales y estar expuestos a diferentes acentos y registros que representen hablantes de diversas edades y procedencia geográfica y social. Esto es especialmente importante para el aprendizaje del italiano ya que el panorama lingüístico nacional es bastante complejo y variado.

## **1.3 El filtro afectivo, la regla del olvidar, el monitor y el *input* comprensible**

Según la *Second Language Acquisition Theory* de Krashen, el filtro afectivo es una especie de barrera; una defensa psicológica que la mente activa cuando el aprendiente tiene miedo a equivocarse y por consiguiente actúa en unas condiciones de ansiedad por temor a quedar mal.

El trabajo en grupo es clave para bajar el filtro afectivo que puede comprometer la adquisición. Adquisición que también puede verse comprometida por una actitud excesivamente directiva por parte del docente o por un excesivo nivel de competencia en clase: por ello es importante tener sumo cuidado en la fase de corrección de los errores, recurriendo a técnicas como la expansión, e intentando acompañar las correcciones de comentarios positivos para evitar poner en evidencia a la persona que ha cometido el error.

En este sentido es importante también que los materiales sean sorprendentes e interesantes, de manera que el discente se olvide (regla del olvidar), por lo menos parcialmente, de la corrección formal o de la mala impresión que podría causar en los demás al equivocarse. En general es aconsejable apostar por una didáctica ludiforme, basada en la sensorialidad, la motricidad y que tenga presente la bimodalidad de los hemisferios cerebrales. Con ella logramos estimular de manera efectiva a todos los miembros del grupo-clase y a desarrollar sus potencialidades.

Siempre de acuerdo con la *Second Language Acquisition Theory* de Krashen, el monitor es aquella parte del sistema interior del aprendiente responsable de la

adquisición lingüística consciente. Normalmente la actividad del monitor es más fuerte en las personas inseguras, pero también depende de otros factores como la edad, la educación o el estilo cognitivo. Una acción equilibrada y no excesiva del monitor favorece la corrección en la expresión sin incrementar excesivamente la frecuencia de pausas y autocorrecciones. Cuando la atención se centra en la comunicación, la actividad del monitor se reduce y el resultado comunicativo es más fluido y eficaz.

También hay que tener en cuenta otro concepto de Krashen, el de *input* comprensible, retomado por Balboni que afirma que “La primera de las condiciones para que la adquisición tenga lugar es que el input ofrecido se coloque en el escalón del orden natural inmediatamente sucesivo al input ya adquirido” (Balboni, 1994: 54).

Sin embargo, en un grupo-clase real, puesto que cada discente tiene su propia manera de aprender y hay estudiantes con diferentes niveles de maduración, o más avanzados en una habilidad que en otras, a un único input contemporáneo para todos los estudiantes no corresponde un aprendizaje uniforme. Por este motivo es especialmente importante variar las actividades y los materiales utilizados para estimular intereses y estilos de aprendizaje diferentes.

El docente no solo tiene que saber elegir los materiales adecuados, sino colocarlos en el lugar correcto de la unidad de aprendizaje, es decir, dentro de un continuum más amplio y orgánico.

#### **1.4 La secuencia correcta y la psicología de la *Gestalt***

En general, es conveniente empezar una unidad de aprendizaje con una fase de introducción y motivación en la que, después de anunciar los objetivos y los contenidos de la unidad, se estimulan los conocimientos previos. A esta fase inicial sigue una secuencia de aprendizaje flexible que integra las actividades previstas por el manual o por los textos de apoyo con materiales de producción propia. Además, el desarrollo de las clases debe ser susceptible de ser adaptado en función de las necesidades que surjan durante las mismas.

En la secuenciación de los trabajos de clase es importante recordar la aportación de la psicología de la *Gestalt*, que nos enseña que la percepción se suele

articular en una primera fase de percepción global (que activa sobre todo el hemisferio derecho), seguida por una más analítica (realizada principalmente con el hemisferio izquierdo), para llegar a una fase final de síntesis. Por ello, en clase es conveniente empezar la comprensión de un texto, oral o escrito, por actividades de anticipación, seguidas de una lectura o escucha enfocadas a una comprensión inicialmente más global y posteriormente más analítica, para terminar con una fase de síntesis y reflexión en primera persona por parte de los alumnos, que contribuye a crear esquemas mentales de referencia más duraderos.

Por último, se pasa a las actividades de manipulación tales como la dramatización, el *roleplay* y la producción libre oral o escrita.

### **1.5 La corrección de los errores**

En el proceso de adquisición de una lengua extranjera o segunda, el discente construye su propia interlengua, una lengua provisional e individual que evoluciona continuamente con cada nuevo *input* en una suerte de progresión en espiral, con lo cual es importante retomar en clase contenidos y actividades ya realizadas para reforzar los conocimientos en proceso de adquisición.

Es normal que la interlengua del discente, sobre todo en las fases iniciales, esté caracterizada por numerosos errores e imprecisiones que irán reduciéndose poco a poco: el docente tiene que corregir dichos errores, pero sin olvidar que no son algo negativo, sino que constituyen un fenómeno fisiológico. También a la hora de evaluar el trabajo del aprendiente hay que tener en cuenta el factor emocional, y no ser demasiado duros para evitar que el alumno renuncie a experimentar con el idioma. El error individual, además, puede brindar al resto de la clase la oportunidad de reflexionar sobre un mecanismo y repasar o reforzar un determinado aspecto.

La experiencia me ha enseñado a tener mucho cuidado con los tiempos y las modalidades de corrección: se debe intentar evitar interrumpir el flujo comunicativo; en cambio es más productivo corregir sistemáticamente durante la lectura, los ejercicios de gramática o las producciones escritas. En el caso de éstas últimas puede resultar muy útil someter el texto redactado por un alumno o un grupo de alumnos al

resto de la clase para que sugiera eventuales modificaciones. El autor será libre de aceptarlas o no; el docente, por su parte, solo interviene para el “pulido” final de los textos.

Es importante que las correcciones sean selectivas, dejando de lado, para no causar desánimo, las formas que los discentes todavía no están preparados para aprender.

## **1.6 La importancia del lexico**

Ya en los años 90 Willis y Lewis subrayaron la importancia de los *corpora* y de los que denominaron *chunk* lexicales (unos conjuntos estructurados de varias palabras). Desde entonces el viraje desde la centralidad de la morfosintaxis hacia el léxico se ha hecho más marcado y ahora se tiende a ver la lengua más como léxico gramaticalizado que como gramática lexicalizada. Por ello es importante ayudar a los alumnos a organizar adecuadamente el léxico aprendido, dando unas pautas claras para su sistematización.

Entre las actividades más productivas se encuentran la lectura extensiva para los niveles más altos y otras como juegos con fichas (*memory*) o pósteres situacionales (la cocina, la estación. etc.) para los niveles iniciales. Otras técnicas incluyen el trabajo sobre la precisión denotativa y la riqueza connotativa, por ejemplo, pidiendo definiciones precisas de objetos de la vida cotidiana para luego pasar a diminutivos o aumentativos que los connoten. Es muy útil también el uso de diagramas de araña para trabajar con hipónimos e hiperónimos. En los niveles más avanzados, donde la calidad debe empezar a primar sobre la cantidad de léxico conocido, es interesante hacer observar a los alumnos los *chunks* léxicales presentes en un texto para que se entrenen a localizarlos a la hora de leer o escuchar un texto, hecho que contribuye a su fijación en la memoria.

## **1.7 La importancia de la tecnología**

La tecnología ha ido adquiriendo una importancia cada vez mayor en la didáctica de las lenguas gracias a las numerosas herramientas disponibles hoy en día: ordenadores, tablets, Internet, páginas web específicas, blogs, redes sociales, plataformas, aulas virtuales, aplicaciones para el teléfono móvil y numerosas otras que ponen al alcance de la mano un sinfín de recursos útiles para todos y con los que los nativos digitales se sienten especialmente cómodos. Las TIC favorecen la autonomía del aprendizaje brindando la posibilidad de aprovechar estímulos ricos, diversos y adecuados a diferentes estilos de aprendizaje. Son accesibles en cualquier momento y lugar, aumentan considerablemente los tiempos de exposición a la cultura y a la lengua italiana fuera del horario curricular, y refuerzan la capacidad de los alumnos de aprender a aprender.

## **1.8 Las neuronas espejo y el uso de documentos auténticos**

Los recientes descubrimientos sobre las neuronas espejo (responsables de activar la zona del cerebro correspondiente a un determinado movimiento cuando lo vemos realizado por otra persona, o cuando nos lo describen verbalmente) confirman la importancia del uso de documentos auténticos utilizados para hacer actividades didácticas, incluyendo sonidos, clips musicales, anuncios, cortos o extractos de películas.

Si el vídeo, como se ha dicho, es sin duda una herramienta muy valiosa, también lo es la escucha sin vídeo ya que activa las zonas del cerebro encargadas de llevar a cabo la acción sugerida por el sonido. Puede ser útil, por ejemplo, seleccionar grabaciones de los ruidos de un bar, el metro etc. y pedir a los alumnos que hagan hipótesis sobre la situación de la escucha.

## 2 HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS COMPLEMENTARIAS AL MANUAL

### 2.1 La canción

La canción es una herramienta muy valiosa por su capacidad de llegar a individuos muy diferentes en cuanto a edad, lengua, cultura y estatus social.

Cuando el docente utiliza una canción en clase la trayectoria didáctica no empieza desde cero, sino que se juega con la ventaja de la buena predisposición de los alumnos tanto hacia cantantes y grupos musicales como hacia los temas tratados en las canciones, por lo que atención y motivación están asegurados.

El análisis estilístico y retórico de la letra permite estimular la sensibilidad poética de los aprendientes y puede ser propedéutico a una sucesiva aproximación a la literatura clásica, ya que en la canción encontramos versos, rimas, estrofas, ritmos y recursos literarios transmitidos a través de una lengua que los jóvenes sienten más cercana con respecto a la literatura, reduciendo así el filtro afectivo.

La canción ofrece además una amplia variedad de temas. A menudo se trata de temas generales; otras veces permiten introducir períodos históricos como el Fascismo, el boom económico, las revueltas estudiantiles de finales de los Sesenta, los “años de plomo” etc., contribuyendo a hacer entender mejor el entramado de valores de un pueblo y a reconstruir su historia. Es fácil, por ejemplo, utilizar *Fratelli d'Italia* para hablar del Risorgimento italiano, *Mamma mia dammi cento lire* para la emigración, *O padrone dalle belle braghe bianche* para la reivindicación de los derechos de los trabajadores, *La leggenda del Piave* para la primera guerra mundial, *Faccetta nera* para el Fascismo, *Bella ciao* para la Resistencia, *Tu vuó' fa' l'americano* para la segunda posguerra, y así hasta llegar a nuestros días.

La comprensión de una canción se puede, sin embargo, ver dificultada por el volumen de la música u otros factores, aunque, precisamente por esta razón, puede ser un buen entrenamiento para acostumbrarse a una interacción real con nativos italianos, que no siempre se desarrolla en condiciones óptimas.

Siguiendo las pautas indicadas anteriormente, es conveniente limitarse a abordar la comprensión global del texto en la primera escucha. En un segundo momento se pasará a una comprensión más analítica trabajando en el texto estrofa a

estrofa y volviéndola a escuchar tantas veces como sea necesario. Si el grupo lo desea, en una tercera fase se puede cantar la canción, mientras que finalmente se pasa a una fase de fijación con una producción libre o parcialmente guiada que puede servir para interiorizar las reglas gramaticales que los estudiantes mismos hayan extrapolado del texto de manera inductiva.

En la actualidad existe una página web, el portal de la *Canzone italiana*, que incluye un muy extenso archivo de canciones italianas de los últimos cien años de todos los géneros musicales. También se encuentran en el mercado algunos libros de texto específicos para utilizar la canción como instrumento didáctico en la clase de italiano como lengua extranjera, por ejemplo, *Canta che ti passa* (2010) y *Nuovo Canta che ti passa* (2013) de la editorial Alma, *L'italiano con le canzoni* (2010) de Guerra edizioni, y *Senti che Storia* (2011) de la editorial ELI.

En Internet también se encuentran muchas propuestas que promueven el uso de la canción en clase: por ejemplo, los archivos ofrecidos por Matdid - Scudit, la web de materiales didácticos de italiano para extranjeros de la Scuola d'italiano di Roma recopilados por Roberto Tartaglione y Giulia Grassi (<http://www.scudit.net/md/indice.htm>), o los archivos audio del proyecto *Parole in viaggio* de Fabio Caon, en [www.itals.it](http://www.itals.it). Cabe señalar que existen numerosas otras iniciativas como premios o concursos organizados por editoriales dedicadas a la enseñanza del italiano como LS.

Personalmente considero que, entre los géneros más interesantes con fines didácticos, hay que destacar la abundante producción de los cantautores italianos cuya obra es rica en referencias históricas y culturales que merece la pena aprovechar, ya que permiten profundizar en una época histórica, hacer comparaciones interculturales y analizar los recursos literarios al hilo de una melodía que ayuda a la memorización.

Remito al texto íntegro del trabajo y sus apéndices para algunas propuestas de uso didáctico de canciones como, *Dotti, medici e sapienti* de Edoardo Bennato, *Non mi avete fatto niente* di Fabrizio Moro y Ermal Meta o *Il congiuntivo* di Lorenzo Baglioni, entre otras.

En algunos casos pueden resultar de utilidad incluso las canciones dialectales (acompañadas de su traducción italiana), siempre que se trate de un proceso gradual con un paso intermedio por canciones con fuertes connotaciones regionales o solo parcialmente dialectales, de artistas como Enzo Jannacci, Antonello Venditti, Pino



Daniele, Teresa De Sio, Carmen Consoli o Gigi D'Alessio. *Oh mia bela Madunina*, por ejemplo, toda en dialecto milanés, puede servir para introducir temas como la industrialización, los flujos migratorios dentro de la península, las diferencias entre Norte y Sur, hasta eventos más recientes como el auge del partido Lega Nord.

Lamentablemente, aunque gracias a las TIC el acceso a todo tipo de canciones es muy sencillo, a menudo estas se utilizan solo esporádicamente en clase, como mero momento de pausa entre actividades lingüísticas consideradas más serias, sin aprovechar por tanto todo su potencial. La música suele grabar un surco profundo en nuestra memoria y las palabras a ella asociadas se recuerdan con más facilidad. En general la canción favorece, gracias a rima, ritmo y melodía la memorización de vocabulario, colocaciones, frases idiomáticas e incluso estructuras gramaticales. El karaoke en grupo ayuda hasta a los más tímidos a lanzarse y a superar la vergüenza de pronunciar en italiano delante de los demás.

Es aconsejable, además, utilizar la canción no solo como material de escucha para ejercitar la comprensión, sino como material audiovisual (por ejemplo a través de videoclips) para una aproximación global a la lengua, que considere no solo los aspectos morfológicos, lexicales y sintácticos, sino también los pragmáticos, socioculturales e interculturales.

## **2.2 El padlet de clase**

Una herramienta muy valiosa para este tipo de trabajo es Padlet (<https://es.padlet.com>), una aplicación web educativa que permite subir y compartir en un muro virtual contenidos multimedia en varios formatos en una especie de extensión del aula física. Una actividad puede ser pedir a los estudiantes que escojan una canción o publicidad italiana y la suban al padlet de clase con la motivación de su elección, escrita o con un breve monólogo grabado.

### 2.3 La publicidad

Una herramienta igualmente valiosa es la publicidad. Concebida para llamar la atención, impresionar, convencer y fidelizar al consumidor potencial, ejerce estas mismas características también en la mente de los alumnos de lengua extranjera.

Se puede considerar, además, como un verdadero laboratorio lingüístico, ya que a menudo fabrica neologismos contruidos con prefijos y sufijos, “palabras macedonia” en las que la parte inicial de una palabra se funde con la final de otra, como en “videofonino” o “apericena”, y transformaciones erróneas de palabras como en “buonezza”, “scioglievolezza”, “risparmiosa”, “scattosa”, “inzupposo”. Frecuente es el uso de palabras procedentes del griego o el latín para dar un tono más elevado o del lenguaje científico para hacer que el potencial cliente confíe en un determinado producto (por ejemplo “clínicamente testato” e “lactobacillus bifidus”).

Curiosamente, además del omnipresente inglés, en la publicidad italiana actual repunta la presencia de los dialectos, sobre todo para recalcar el origen geográfico de un producto o para sugerir su genuinidad; es el caso de la salsa de tomate “pummarola”, de la pizzería napolitana que promete hacernos sentir “‘n goppa’ ‘o Vesuvio” o del industrial véneto Giovanni Rana, que publicita personalmente sus conocidas pastas frescas con un leve acento regional, por citar solo algunos ejemplos.

Con respecto al lenguaje publicitario hay que señalar que, si por un lado es muy útil para ampliar el vocabulario, por otro puede resultar bastante complejo ya que la decodificación de los recursos literarios no siempre es fácil y los referentes culturales pueden resultar opacos. Sin embargo, estas dificultades pueden convertirse en estímulos si el docente las sabe gestionar correctamente.

Otro aspecto positivo de los anuncios publicitarios para el trabajo en clase es su breve duración y el hecho de que se trata de un formato con el que todos estamos familiarizados. Se trata, pues, de motivadores documentos auténticos de lengua y cultura, que integran diferentes canales sensoriales estimulando diferentes tipos de atención y favoreciendo, así, diferentes estilos de aprendizaje. Permite además trabajar tanto en la lengua oral como en la escrita.

Los anuncios suelen ser apreciados por los alumnos con respecto a otras tipologías textuales porque utilizan un lenguaje moderno, inmediato, rico de

expresiones típicas de los lenguajes sectoriales o juveniles, con numerosos neologismos creados *ad hoc* y juegos de palabras que suscitan interés y curiosidad.

Por todas estas razones, los anuncios publicitarios auténticos, correctamente didactizados por el profesor, suelen resultar muy efectivos. También disponemos de manuales específicos, como los tres volúmenes y el DVD de *L'italiano con la pubblicità* (Lombardo, Nosengo y Sanguineti, 2004, 2005 y 2006). Remito al texto íntegro de este trabajo para ejemplos de usos didácticos de anuncios publicitarios tanto propuestos por libros de texto como producidos personalmente a partir de materiales auténticos.

## **2.4 La microlengua de la cocina**

Las microlenguas no se suelen utilizar en la didáctica de las lenguas extranjeras, excepto en clases con finalidades específicas y grupos homogéneos. Una excepción es la microlengua de la cocina ya que, en su uso cotidiano, es un lenguaje corriente con un número de tecnicismos relativamente limitado. Se presta por lo tanto a ser utilizada con cualquier tipo de grupo. Cualquier estudiante, independientemente de su nacionalidad o campo de estudios, puede aportar algo de su experiencia personal, aunque no sepa cocinar, compartiendo información sobre la alimentación y los platos tradicionales de su país o región. También es posible hablar de temas relacionados como los tipos de dieta o aspectos culturales, históricos o sociales ligados a la alimentación.

Además, la receta constituye una tipología textual bastante sencilla, tanto a nivel de contenido como a nivel morfosintáctico, aunque es muy rica en locuciones y expresiones. Como siempre, es conveniente empezar estimulando los conocimientos previos, pidiendo a los estudiantes que enumeren las comidas italianas que conocen, que el profesor irá apuntando en la pizarra. Luego se divide la clase en pequeños grupos y se pide a los estudiantes que las relacionen con el área geográfica de procedencia o con la época del año u ocasiones en las que se consumen.

A continuación, después de actividades de comprensión oral y escrita, se puede estimular una producción oral en la que se analice cómo ha cambiado la manera de hacer la compra debido a la reciente crisis económica o en función de las

diferentes clases sociales, o cómo últimamente se ha recuperado el gusto por los sabores tradicionales. Otro punto de partida para producciones orales y escritas puede ser el interés creciente por los efectos de la alimentación sobre la salud.

Es importante entender que la comida no es simplemente un punto de partida para hablar de cultura, sino cultura en sí misma; un ineludible instrumento identitario de una sociedad. Hoy en día la gran relevancia que la comida ha adquirido en los medios de comunicación, sobre todo la televisión, ha hecho que se hable más de temas relacionados y por tanto que se encuentre gran cantidad de materiales auténticos fácilmente utilizables en clase.

## **2.5 La literatura**

Otra herramienta que tradicionalmente se ha utilizado para actividades complementarias al libro de texto es la literatura. Quizás con el auge de las nuevas tecnologías se tiende a ver la literatura como algo obsoleto, que no sabría captar la atención de las nuevas generaciones. En mi experiencia, sin embargo, no es así: las TIC no han anulado el placer por la lectura, sino que han cambiado la forma de disfrutarla, dando preferencia a algunos canales con respecto a otros. Una clara demostración son los libros electrónicos, las webs temáticas y los blogs creados por escritores contemporáneos, que de esta manera pueden comunicar directamente con sus lectores.

No hace falta recordar las muchas razones por las que los extractos literarios se han utilizado desde siempre en la clase de lengua extranjera: sirven para ampliar el vocabulario, reforzar la gramática y ofrecer ejemplos de estilo. Además, suscitan emociones y no es difícil entender por qué un thriller, por ejemplo, puede resultar más apasionante para los alumnos que algunos textos escritos específicamente para los manuales de lengua.

Es cierto que la riqueza formal de la lengua literaria, que suele contener gran cantidad de recursos como aliteraciones, metáforas, comparaciones etc., puede desencadenar el filtro afectivo, ya que el estudiante puede percibir la tarea como demasiado difícil para él. Para huir de este peligro es preciso localizar los textos

adecuados y abordarlos, al menos al principio, de manera lúdica, tal y como lo propone Carlo Guastalla en la introducción de *Giocare con la letteratura* (Guastalla, 2008: 8).

Para crear interés y motivación se pueden utilizar imágenes de la cubierta o una frase sacada de un libro y pedir al grupo que formulen hipótesis sobre el texto que se les va a presentar, o se puede proporcionar información hábilmente dosificada sobre los personajes o el contexto de la obra para crear una atmósfera de expectativa.

### **2.5.1 El teatro.**

Uno de los géneros literarios más versátiles desde el punto de vista de la didáctica de la lengua extranjera es sin duda el teatro, como lo ha ilustrado magistralmente el profesor Balboni en el III Congreso Internacional de Glotodidáctica Teatral (Madrid, septiembre 2017). Entre otros aspectos, haciendo teatro se activa la “regla de olvidar”, ya que el placer y la motivación que la interpretación suscita hacen olvidar al discente que en realidad está aprendiendo un idioma.

Con respecto a los aspectos más propiamente lingüísticos, el teatro incluye actividades que implican la memorización de vocabulario, estructuras y actos comunicativos, además de trabajar en los aspectos prosódicos. No hay que olvidar, además, que hace que los estudiantes tomen mayor conciencia de su lenguaje corporal y de su voz.

A veces puede ser necesario adaptar el texto para que tenga una duración adecuada o un número suficiente de personajes, ya que no siempre es fácil encontrar una obra original que tenga la dificultad adecuada para el grupo. La adaptación puede ser llevada a cabo previamente por el docente o con los estudiantes: se trata de un trabajo largo, pero sin duda muy fructífero. Si no se dispone de tiempo suficiente a lo largo del curso para un montaje teatral, es de todas formas interesante ver y comentar extractos de obras teatrales. Véase el texto íntegro del trabajo para propuestas de didactización de *La lettera di Ramesse* di Achille Campanile o *Mistero buffo* di Dario Fo.

### 2.5.2 Cuentos, fabulas, poesías, novelas y el dialecto.

A parte del teatro, cuentos infantiles y fábulas también son recomendables para su uso en glotodidáctica gracias a su universalidad, por lo menos en el mundo occidental. Se puede recurrir por ejemplo a versiones en forma de cómic o variaciones sobre el tema de un cuento clásico.

Pasando a otros géneros literarios, un libro que considero muy útil en clase por unir literatura y cocina, es la novela *Un filo d'olio* de Simonetta Agnello Hornby. La autora recuerda las largas vacaciones de su infancia en la casa de campo familiar y comparte una serie de recetas que se preparaban habitualmente en su familia. En esta línea glotodidáctica se pueden presentar recetas sicilianas mientras se habla de Sicilia, Italia, dialecto y lengua italiana.

Puesto que los dialectos están en fase de recuperación, considero que es importante reflejar estas nuevas tendencias, dedicando algún momento del recorrido didáctico a un trabajo que proporcione un panorama completo de la situación lingüística italiana. El uso ocasional de poesía dialectal (con traducción italiana) puede proporcionar la ocasión de explicar cómo el italiano estándar se ha difundido plenamente solo recientemente. Con los niveles intermedios, donde la presentación de un texto literario dialectal puede resultar todavía demasiado difícil, se puede introducir el tema del dialecto sirviéndose de los proverbios, haciendo comparaciones entre un mismo proverbio en italiano, en diferentes dialectos italianos y en otros idiomas que los discentes hablen.

Para niveles más avanzados, es ideal utilizar la obra de Andrea Camilleri, que como es sabido, recurre ampliamente a términos y expresiones dialectales. Sin embargo, habrá que utilizar cuidadosamente este tipo de textos limitadamente a las habilidades receptivas (lectura de las novelas o visionado de la serie de televisión basada en el Commissario Montalbano)

## 2.6 Películas, cortos y programas televisivos

Muchas obras clásicas o contemporáneas han sido adaptadas al cine y esto nos lleva a hablar de otro formato que es ideal para complementar el trabajo diario en la clase de italiano. Si la película está basada en un libro es posible comparar la versión literaria con la fílmica en cuanto a personajes, paisajes, diálogos, puntos de vista etc.

Si se dispone de la película en DVD podemos proponer escenas sueltas no consecutivas, o empezar con un fotograma que represente una de las ideas clave de la película para obtener los conocimientos previos de los discentes y estimularlos a formular hipótesis. El DVD también permite el visionado de la película en versión original subtitulada si se considera oportuno.

Según mi experiencia es preferible trabajar en profundidad solo algunas escenas y dejar que los estudiantes vean la película entera en su casa, ya que difícilmente se dispone de tiempo suficiente para ver y analizar una obra completa en clase.

La secuencia de trabajo ideal partiría desde una primera visión en versión original para obtener una comprensión global, seguida de una puesta en común con los compañeros; se continuaría con un segundo visionado para comprobar la corrección de las hipótesis formuladas y finalmente una última comprobación con subtítulos, si es necesario. Con estudiantes de nivel avanzado puede ser muy interesante analizar y comentar las elecciones del traductor que se ha encargado del doblaje o de los subtítulos.

Existen varias técnicas diferentes a las que se puede recurrir para actividades de comprensión de extractos de películas: el visionado sin audio, la escucha sin visionado, el visionado alternado (un grupo ve la escena sin audio mientras otro escucha sin ver las imágenes; luego tendrán que poner en común sus impresiones para intentar reconstruir el extracto en su totalidad), el visionado de secuencias desordenadas... Dichas actividades pueden ser seguidas por ejercicios tipo test, verdadero/falso, *cloze*. Seguidamente se puede pasar a actividades con las que se obtenga información más detallada: se analizan por ejemplo el registro, la variedad lingüística, los lenguajes paraverbales y extraverbales, los actos comunicativos y los aspectos culturales. También es posible pedir a los alumnos que previamente visionen

el extracto en su casa para aprovechar al máximo el tiempo a disposición en clase para realizar otras actividades relacionadas con el vídeo (*flipped classroom*).

Para estimular la producción oral o escrita se puede interrumpir el visionado de un extracto y pedir a los discentes que cuenten o escriban como sigue la historia, trabajando en grupo. Si trabajamos con niveles iniciales, podemos proporcionarles la transcripción del diálogo y pedirles que sustituyan todos los adjetivos por su contrario; con estudiantes de nivel avanzado podemos proponer un *roleplay* en el que tendrán que modificar los diálogos, los personajes, los contextos o incluso el género narrativo transformando en cómica una escena dramática, por ejemplo, o viceversa. Como con el teatro, en el *roleplay* el discente hace suyos los modismos, la gestualidad, el lenguaje corporal del personaje, llevando la comprensión de la situación comunicativa a otro nivel.

Otra posibilidad puede ser pedir a los discentes que busquen información en Internet, profundizando en algunos aspectos que luego se expondrán en clase o serán objeto de una producción escrita.

Las películas suelen ser vehículo de un lenguaje real y actual, rico en expresiones, proverbios y juegos de palabras; una manera de hablar, que a menudo refleja variedades, géneros y registros del italiano actual. Las secuencias fílmicas se caracterizan, además, por su potencia semiótica, su capacidad de presentar visualmente contextos y dinámicas situacionales y por ofrecer una gran abundancia de referencias artísticas, sociales y culturales.

Un tipo de producción oral relacionado con los extractos fílmicos o teatrales, consiste en el trabajo sobre la entonación como reflejo del estado de ánimo del hablante. El grupo se dispone en círculo y el input del docente consistirá en una palabra sencilla, incluso tan común como “ciao” para saludar. El primer alumno la pronunciará intentando transmitir un estado de ánimo, por ejemplo, alegría, tristeza, rabia, cansancio o desilusión. El alumno sentado a su lado tiene que adivinar dicho estado de ánimo y volver a pronunciar la misma palabra transmitiendo otra emoción, y así hasta cerrar el círculo. También es posible ampliar esta actividad pidiendo a los alumnos que inventen una explicación sobre las razones del estado de ánimo de un compañero (producción oral o escrita).



Los componentes paralingüísticos y cinésicos, es decir, los gestos de las manos y los brazos, las expresiones faciales y las posturas del cuerpo son una parte importantísima de la comunicación y en gran medida condicionadas por la cultura a la que el hablante pertenece. Igualmente significativos son las miradas, el contacto físico y la distancia entre interlocutores, la ropa y los objetos. Todo ello, y en particular la gestualidad, está muy bien representado en las películas italianas, en particular en las comedias. Seleccionando las escenas más idóneas y guiando el análisis de las imágenes estimularemos sin duda el proceso de aprendizaje no solo de la lengua, sino también de la cultura italiana. Véase al respecto el artículo *Gestualità e cinema nella didattica dell'italiano* de Michela Falappone y Pètros Keramidas (2006), publicado en la revista *Itals*, en el que proponen el análisis de la escena del hipódromo de *Febbre da cavallo* de Steno, para ayudar a los discentes a tomar conciencia de la importancia de los gestos en la comunicación en Italia.

Para simplificar el trabajo del docente que desee servirse del cine en la clase de italiano LE, existen algunos manuales específicos como la colección de la editorial Guerra *Quaderni di cinema italiano per stranieri* (Vid. bibliografía), una serie de cuadernos dedicados a actividades lingüísticas para la clase a partir de algunas escenas clave de películas italianas. Entre otros títulos incluye *Io non ho paura* (Daloisio, 2006) e *Il Gattopardo* (Angelino, 2004), en los que se propone una estimulante comparación entre la novela y su adaptación fílmica. Igualmente útiles son las series de televisión y los cortos. Estos últimos presentan la innegable ventaja de su breve duración. A este propósito cabe señalar el manual *Cinema Italiano. Cortometraggi d'autore con sottotitoli* (Naddeo e De Giuli, 2009), de la editorial Alma.

Entre las películas más recientes idóneas para su didactización se encuentra *Pertini - il combattente* llevada al cine por Giancarlo de Cataldo, autor también del libro homónimo. Es una película documental caracterizada por su estructura ligera y el lenguaje cercano a la sensibilidad de los jóvenes, construido en base a una mezcla de entrevistas, imágenes de la época, canciones y escenas de animación. Trata temas muy serios sin caer en ningún momento en el aburrimiento o la pedantería y es ideal para hablar de la evolución de la sociedad italiana a lo largo de casi todo el siglo XX, el periodo de la vida de Sandro Pertini.

*Scialla* es otra película reciente cuyos temas son cercanos a los jóvenes (decepción por un sistema escolar inadecuado, dificultad para insertarse en el mundo del trabajo, relaciones entre padres e hijos...) y es un buen ejemplo de cómo el cine italiano actual se sirve de un lenguaje realista y jergal, con expresiones y connotaciones regionales y dialectales.

Una buena oportunidad de unir cine y canción y llevarlos a la clase al mismo tiempo es la película-evento *Zerovskij*, una mezcla de cine, teatro y música. Con ella, el cantante Renato Zero quiere, mediante su alter-ego Zerovskij, huir del corsé de los cinco minutos por canción al que la industria del espectáculo nos tiene acostumbrados y abordar temas profundos e interesantes con un formato diferente.

Otra posibilidad didáctica muy interesante sería la utilización de material televisivo, como por ejemplo telediarios, *talk shows* o formatos como el concurso *Soliti ignoti*.

El telediario, a parte del clásico uso como actividad de escucha y comprensión, se puede utilizar para trabajar en los elementos prosódicos como el ritmo y la entonación. Permite también comparar los diferentes acentos regionales y puede ser analizado y utilizado como base para entrenarse en los monólogos que a menudo forman parte de los exámenes de certificación.

La simulación en clase de un *talk show* - después de visionar un extracto de un programa de este tipo de la televisión italiana – aunque requiera un trabajo de preparación importante, puede conducir a interesantes producciones orales individuales o colectivas, ya que permite la intervención simultánea de muchos alumnos que asumen el papel de los diferentes personajes implicados: el conductor del programa, expertos u otros invitados, miembros del público que intervienen con preguntas, etc.

*Soliti ignoti* es un programa italiano, inspirado en el formato americano *Identity*, ideal para que se puedan realizar numerosas producciones orales durante la clase, ya que el concursante tiene que adivinar las identidades de varios personajes anónimos a partir de las pistas que se le facilitan.

### 3 CERTIFICACIÓN

En la segunda parte del trabajo se aborda otro aspecto fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje del italiano como LE: la certificación y, más en particular, la manera de gestionar los exámenes de certificación PLIDA y CertAcles en la Universidad de Murcia, donde trabajo como docente. En mis funciones de responsable de la certificación intento que la reflexión y el análisis de los exámenes sean constantes con el fin de optimizar su preparación, ejecución y evaluación.

Hoy en día hablar una o más lenguas extranjeras ya no es simplemente un mérito que añadir en el curriculum, sino una necesidad cultural y profesional. De ahí tanto la necesidad por parte de los discentes de obtener algún tipo de certificación lingüística, como por parte de los Centros Lingüísticos de Ateneo de organizar cada vez más cursos de preparación para este tipo de exámenes.

#### 3.1 El PLIDA y el CertAcles

Las dos certificaciones analizadas en este trabajo comparten los rasgos generales (adherencia a los niveles del QCER, articulación en 4 habilidades *Ascoltare, Leggere, Scrivere, Parlare*, tipología de las pruebas, etc.), pero se distinguen también por algunas características importantes.

El PLIDA, con una difusión más amplia, es una certificación fuertemente centralizada cuyo material es preparado y distribuido (y corregido, excepto por la habilidad *Parlare*) por la sede central de la Società Dante Alighieri en Roma. La función de cada comité local se limita a gestionar el examen de la mejor manera posible.

En cuanto al CertAcles está enfocado a estudiantes universitarios que lo necesitan fundamentalmente para usos académicos. Los responsables, además de gestionar el examen, se encargan de su gestación: desde la selección de los textos y la concepción de cada uno de los ítems de las pruebas hasta su suministro, corrección y evaluación, pasando por el pilotaje y el estudio estadístico de los resultados obtenidos.

La creación y la corrección de las pruebas de certificación son operaciones complejas, así que es fundamental que el centro certificador implemente estrategias y

políticas encaminadas a su constante mejora creando las condiciones necesarias para que los creadores y correctores de exámenes puedan disfrutar de una formación continua.

Un responsable de exámenes de certificación profesional debe ser consciente del papel clave desempeñado por los integrantes de su grupo de trabajo, así como de los docentes y alumnos del centro donde se realicen las pruebas de pilotaje de cada examen. Para ello es fundamental que las críticas recibidas se conviertan en una ocasión de reflexiones constructivas.

### **3.2 Algunas posibles mejoras del PLIDA**

Con respecto al PLIDA, en años recientes la Società Dante Alighieri ha hecho un esfuerzo importante por mejorar y poner a punto los exámenes en todos sus aspectos: de hecho, se ha implantado un nuevo formato más completo para casi todos los niveles del MCER y en breve se completará este proceso de transformación. Aún quedan algunos puntos que, en mi opinión, se pueden mejorar: alargar los tiempos a disposición para las actividades de comprensión escrita, que en el nuevo formato se han hecho más complejas; reducir el número de gráficos a considerar para las actividades de producción escrita, ya que para quienes no estén acostumbrados a utilizarlos su interpretación es casi una tarea más ardua que redactar en italiano correcto; cuidar la claridad y exhaustividad de las instrucciones, etc.

Una mención especial merece la habilidad *Parlare* - la única que es evaluada directamente por el tribunal local, aunque las grabaciones de los orales son enviadas a la sede central de Roma que se reserva el derecho de modificar las notas - en la que la profesionalidad y experiencia de los examinadores y entrevistadores juegan un papel muy importante.

Aquí también hay que insistir sobre la necesidad de la formación continua de los docentes, la celebración de reuniones antes y después de los exámenes para analizar las dificultades que se hayan encontrado y uniformar los criterios de evaluación, recordando en todo momento que los criterios a aplicar son los del MCER y no cediendo a la tentación de aplicarlos con más severidad en el caso de candidatos

hispanohablantes, que supuestamente tendrían la ventaja de la afinidad entre las dos lenguas.

### **3.3 Algunas posibles mejoras del CertAcles**

Con respecto al examen CertAcles, valen las mismas consideraciones que para el Plida en cuanto a la suministración del examen. Como ya he mencionado anteriormente, la confección del examen en este caso es tarea de cada centro certificador. Se trata de un trabajo largo y minucioso que incluye varias fases de obligado cumplimiento: tras la selección de textos y extractos que parecen adecuados para las comprensiones escrita y oral, hay que proceder al mapeo de los mismos para localizar las ideas principales y secundarias en ellos presentes y elaborar una serie de ítems que respondan a determinadas características. Una vez completada una primera versión provisional del examen se procede a su pilotaje con los estudiantes de otro centro y seguidamente se analizan estadísticamente los resultados obtenidos teniendo en cuenta, además, las impresiones de los docentes colaboradores que han suministrado el examen de pilotaje. Finalmente se aportan las modificaciones necesarias.

En este caso también es preciso cuidar especialmente la corrección tanto de las pruebas escritas como orales, tratando de uniformar lo más posible los criterios de evaluación de los integrantes del tribunal.

### **3.4 Familiarizar estudiantes y profesores con el PLIDA y el CertAcles**

Un punto sobre el que, en mi opinión, se necesita trabajar es la familiarización de los estudiantes con el tipo de pruebas a las que se tendrán que enfrentar. Es útil que los centros dispongan de un amplio banco de datos de libre acceso para estudiantes y profesores con abundante material procedente de exámenes antiguos, así como organizar unos seminarios para que los profesores, conocedores de la

tipología exacta de las pruebas de una certificación determinada, estén en condiciones de ayudar a los estudiantes a prepararse de la mejor manera.

Ya que no siempre se puede dedicar mucho tiempo en clase al entrenamiento específico para el examen, considero especialmente interesante la propuesta expuesta en la revista *Itals* por Gabriella Dondolini y Carla Ferrara: “Le abilità di comprensione orale e scritta in rete” (2004). Las autoras sugieren integrar el trabajo de clase con un módulo de lectura y comprensión online para consolidar estrategias útiles para las pruebas *Leggere* y *Ascoltare* tales como la lectura selectiva, la comprensión global y la analítica .

Una última consideración sobre el formato: tanto el CertAcles como el Plida se suministran de momento en papel impreso; se hace urgente la necesidad de dar un paso hacia una mayor utilización de la tecnología digital, ya utilizada con éxito en los exámenes de certificación de otros idiomas. Sin duda se trata del camino a seguir en el futuro para dotar de mayor agilidad y fiabilidad a las pruebas.

#### **4. CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS**

He empezado este trabajo desde la convicción de la gran utilidad de los instrumentos didácticos complementarios a los manuales, así como de la necesidad de gestionar con suma profesionalidad los exámenes de certificación, a los que todavía se pueden aportar algunas mejoras.

Al suponer que estas convicciones fuesen compartidas también por otros docentes de italiano LE, por los responsables de exámenes de certificación y por los propios estudiantes, necesitaba comprobarlo y analizar las posibles discrepancias.

Con este fin he elaborado un sondeo basado en dos técnicas: el cuestionario a estudiantes y la entrevista a expertos y estudiantes.

Con respecto al tamaño de la muestra he individuado dos colectivos objeto de estudio: los estudiantes de italiano LE del Servicio de Idiomas (SIDI) y del Área de Italiano de la Universidad de Murcia (Facultad) constituían el grupo de entrevistados más numeroso (324 individuos) y los estudiantes de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI), de Murcia, Cartagena y Lorca un grupo más reducido (65 individuos). Los cuestionarios

se suministraron a los estudiantes en los años 2016, 2017 y en los primeros meses de 2018.

Con los datos obtenidos he formado una base de datos con el programa QuestionPro que ha permitido realizar automáticamente la mayoría de los cálculos y generar gráficas y tablas para la representación de los datos.

#### **4.1 La información obtenida de los estudiantes con cuestionarios y entrevistas**

La hipótesis inicial sobre la gran utilidad de las actividades didácticas complementarias ha sido confirmada por los datos recabados de los cuestionarios. Ambos grupos han asignado a este tipo de actividades una nota medio-alta: 3,58 sobre 5 (Facultad y SIDI), y 3,67 sobre 5 (EOI). En particular los discentes aprecian el uso de Internet, las webs de autoaprendizaje, los padlet de clase, los extractos literarios, las canciones, las recetas y las entrevistas a grandes chefs italianos, los programas como MasterChef o similares y los anuncios publicitarios.

En las entrevistas, los estudiantes afirman que encuentran especialmente útiles actividades como los debates, que consideran muy importantes para aprender a conversar, a explicarse mejor y a argumentar, así como los *roleplay*, porque consideran que, al tener que jugar un papel, tienen la posibilidad de producir un texto oral más eficaz. También otorgan gran importancia al aspecto visual y consecuentemente a la utilidad de vídeos, cortos, etc. ya que la comprensión oral resulta facilitada por las imágenes y, además tienen el valor añadido de aportar elementos interesantes de la sociedad y la cultura italianas. Opinan, además, que las escuchas basadas en canciones u otros materiales auténticos son mucho más interesantes y enriquecedoras con respecto a las escuchas *ad hoc* que suelen proporcionar los manuales. También creen que aplicaciones como Duolingo, por ejemplo, son funcionales al aprendizaje de la lengua como integración de las actividades desarrolladas en clase y aprecian la lectura de extractos literarios, cuentos y artículos periodísticos. Finalmente, ven útil resumir novelas y analizar el lenguaje utilizado en las descripciones de personajes o paisajes, expresando una predilección hacia el trabajo en grupo sobre el individual.

Otra serie de preguntas versaba sobre la percepción de la dificultad de los exámenes de certificación: las mayores preocupaciones de los candidatos conciernen al léxico, la gramática, la tipología y la longitud de los textos en la comprensión y expresión escrita. En la comprensión y expresión oral: la velocidad del habla, los acentos y el número de hablantes. Enfatizan además el problema de los nervios y la dificultad para gestionar correctamente el tiempo a disposición.

Estas indicaciones deben hacer reflexionar tanto los profesores de los cursos de preparación, como los creadores y los gestores de los exámenes de certificación sobre la necesidad de seguir profundizando, estudiando y experimentando con el fin de encontrar soluciones que ayuden a los aprendientes a superar estas dificultades comunes.

Con respecto a las pruebas orales, la mayoría de los estudiantes ha indicado que prefiere realizarlas con un entrevistador (que ven como un profesional capacitado para ayudarles a dar lo mejor de sí) que con un compañero.

#### **4.2 La información obtenida de los expertos en las entrevistas**

Los expertos entrevistados, por otro lado, han destacado la importancia de orientarse hacia una didáctica cada vez más personalizada y por ende al uso de materiales auténticos adaptados específicamente al grupo con el que se esté trabajando en cada momento. La capacidad de utilizar didácticamente materiales auténticos se considera como una de las competencias imprescindibles de un buen docente. Coinciden con los estudiantes sobre la utilidad de vídeos, artículos de periódico y canciones y subrayan la importancia de una cuidadosa selección de los extractos literarios que se utilicen de manera que resulten actuales e interesantes. Un ejemplo son las interpretaciones de Roberto Benigni que consigue que la Divina Comedia sea cautivadora, divertida y actual incluso para un público con menos referentes culturales.

Señalan también que el contenido no debe ser el único criterio de selección de los materiales: es fundamental que el docente se pregunte en qué medida una actividad será funcional al aprendizaje teniendo en consideración las exigencias del



grupo, los objetivos, la edad, los estilos de aprendizaje, el tiempo a disposición a lo largo del curso, etc.

Para aumentar la motivación y la participación activa de los alumnos, una buena estrategia, según indican los expertos entrevistados, consiste en dejar que sean ellos mismos los que elijan los materiales de trabajo, aunque siempre bajo la supervisión del docente para evitar que el contenido prime sobre otros factores y terminen eligiéndose unos textos poco adecuados.

En lo que se refiere a los aspectos problemáticos de los exámenes de certificación, hay diversidad de opiniones sobre la mejor modalidad de realizar la prueba oral: si entre dos candidatos o entre candidato y profesor-entrevistador. Ambas modalidades tienen ventajas e inconvenientes.

Sea cual sea la modalidad elegida, lo más importante, según señalan, es que los miembros del tribunal se esfuercen en crear una atmósfera lo más relajada posible para bajar el filtro afectivo de los candidatos. Para ello es aconsejable practicar en clase con simulaciones de examen, que pueden grabarse y analizarse para que cada alumno tome conciencia de sus puntos fuertes y debilidades y tenga la posibilidad de corregirse antes del examen.

No tan unánime es el juicio de los expertos sobre la manera de evaluar la influencia de los nervios en el resultado del examen. A este propósito la percepción de los candidatos no siempre se corresponde con la realidad: de las encuestas emerge que la producción oral es la prueba más temida, mientras que por lo general los resultados indican que los candidatos tienen mayores problemas con la producción escrita. A este propósito los expertos indican que muchos candidatos tienen poca costumbre de escribir (incluso en su propio idioma). Por tanto, cobra más importancia que los temas a tratar no sean ajenos a su experiencia vital y que el cálculo de los tiempos disponible para cada prueba sea especialmente cuidadoso. Sería conveniente, además, que docentes y preparadores insistieran en las estrategias que hay que tener en cuenta en el examen, animándolos a preocuparse, además de por la corrección gramatical y ortográfica, también por la cohesión y la coherencia de su redacción.

Finalmente los expertos señalan que es fundamental que los candidatos se familiaricen con las diferentes tipologías de ejercicios que tendrán que realizar durante

el examen y que para ello pueden resultar muy valiosos los recursos disponibles online.

### **4.3 El perfil de estudiante que trazan los resultados de entrevistas y cuestionarios**

Puesto que ningún manual es suficiente por sí solo para llevar a cabo un curso adecuadamente, el docente debe saber crear, a lo largo del tiempo, una serie de materiales y actividades complementarias, utilizando los recursos que ha desarrollado durante su vida profesional.

Es necesario que sepa implementar una enseñanza-aprendizaje basada en *inputs* significativos para un discente responsable e involucrado en primera persona en la construcción de su saber. Pero, ¿cuáles son los *inputs* significativos para los discentes hoy en día? ¿Con qué tipo de aprendientes trabajan los docentes?

Los resultados tanto de los cuestionarios como de las entrevistas trazan el perfil de un estudiante de italiano LE que valora muy positivamente los materiales auténticos didactizados y se inclina al aprendizaje multimedia con las nuevas tecnologías, que aportan ambientes y estímulos variados y complementarios. Un discente que sigue valorando actividades clásicas como los debates y los roleplay, pero deseoso de integrarlas con otras telemáticas, como por ejemplo aplicaciones para móviles, chats, foros, avatares, contenidos multiplataforma y plataformas de autoaprendizaje.

## CONCLUSIONES

Este trabajo se compone de dos partes: la primera está dedicada a la presentación de herramientas y materiales didácticos de apoyo al manual, y la segunda al análisis de los aspectos inherentes a la evaluación del nivel lingüístico del discente mediante exámenes de certificación. En estas conclusiones finales empezaré por este último aspecto.

En lo que respecta a los exámenes de certificación y de fin de curso, los estudiantes han manifestado su preocupación por varios aspectos tanto en las pruebas de recepción (*Ascoltare* y *Leggere*), como de producción (*Parlare* y *Scrivere*). En particular, cabe mencionar su preocupación por el léxico, la gramática, la tipología y la extensión de los textos, la velocidad del habla, los acentos y el número de hablantes en las pruebas de comprensión; así como los nervios, la dificultad para gestionar correctamente el tiempo a disposición y para utilizar el registro adecuado en las pruebas de producción.

Estas indicaciones, junto a otras reseñadas en la investigación, deberían animar tanto a los docentes como a los creadores y gestores de las pruebas de certificación a seguir profundizando, experimentando y comprobando hasta que se logren soluciones que ayuden a los discentes a superar dichas dificultades comunes a la mayoría.

Los datos han puesto de manifiesto la importancia de una gestión esmerada y profesionalizada de los exámenes, así como la necesidad de cuidar cada uno de los aspectos: desde la selección de los textos, al mapeo, al pilotaje pasando por la variedad de las actividades propuestas, hasta la claridad de las consignas y la propia fase de suministro del examen.

A lo largo de este trabajo se ha insistido repetidas veces en la importancia de la formación y del reciclaje permanente de los autores de los exámenes, de los examinadores y de los entrevistadores que gestionan las pruebas orales, así como de los correctores de las pruebas. Por otra parte, desde el punto de vista de la didáctica, es igualmente importante centrarse en ayudar a los estudiantes a entrenar sus habilidades receptivas, productivas e interactivas con vistas al examen en concreto al que se vayan a presentar, y asegurarse de que interioricen las estrategias que tendrán que utilizar en el examen.

Para ello, es fundamental que se pongan a prueba y se familiaricen con todas las diferentes tipologías de ejercicios implicados en las diferentes pruebas, con el fin de evitar que el día del examen tengan que enfrentarse por vez primera con un tipo de tarea que desconocen por completo: esta situación daría lugar a estrés, preocupación y, muy probablemente, a un rendimiento por debajo de sus posibilidades reales.

También se ha tenido en consideración el peso negativo de la ansiedad causada por el examen y la dificultad para el examinador de evaluar una prestación que parece condicionada por el estrés del candidato. Al respecto, considero que la mejor solución es, no tanto intentar cuantificar el peso del estrés sobre la prestación, atribuyéndole un tipo de coeficiente que resultaría imposible de calcular y fuertemente arbitrario, como invertir todo el tiempo que se considere necesario en crear las mejores condiciones para que el candidato esté lo más relajado posible.

A este propósito, las herramientas info-telemáticas, una vez más, pueden ser de gran ayuda ya que permiten a los candidatos utilizar los recursos disponibles en el momento que les sea más conveniente (por ejemplo, para el caso cada vez más frecuente de estudiantes que trabajan para costear sus estudios). Entre estos recursos se encuentran la descripción de las pruebas y de los parámetros utilizados en su evaluación, así como los ejemplos de pruebas de examen de sesiones antiguas que entidades como la Dante Alighieri (<http://plida.it/certificazione-plida/che-cos-e-la-certificazione-plida/esempi-di-prove-d-esame/esempi-sessioni-esame-plida.html>) y CertAcles (<http://www.um.es/web/idiomas/contenido/certificacion-idiomas/italiano/certacles>) ponen a disposición en sus webs o en la de los centros certificadores acreditados. También resultan útiles para el desarrollo de estrategias individuales para la comprensión escrita y oral con vistas a un examen de certificación, las diferentes actividades de autoaprendizaje disponibles en la Red para potenciar las habilidades de lectura y escucha de los candidatos.

Pasando a las conclusiones concernientes a las herramientas didácticas, se ha comprobado que los resultados de los cuestionarios y de las entrevistas ayudan a trazar el perfil de un estudiante de italiano como lengua extranjera predispuesto al aprendizaje multimedia, al uso de la tecnología y de estímulos variados y complementarios; y con una cierta tendencia hacia un aprendizaje parcialmente autónomo.

Este perfil nos dice que no es cierto que los estudiantes hayan perdido el placer por la lectura, sino que simplemente prefieren soportes diferentes al papel porque los consideran más prácticos, económicos y al alcance de la mano. Se trata de un discente que continúa valorando positivamente las actividades interactivas clásicas y presenciales, tales como los debates y el *roleplay*, pero que desea integrarlas con otras telemáticas como los foros y los chats o ratos de autoaprendizaje en páginas web específicas.

Si es preciso aprovecharse de estas preferencias y si el discente siempre tiene que estar en el centro del proceso de aprendizaje, la manera en la que el profesor juega su papel cobra una importancia prioritaria. La glotodidáctica moderna evoluciona cada vez más hacia un profesor facilitador, que sepa guiar y dirigir entre bastidores a los estudiantes de manera discreta, con el fin de desarrollar su autonomía en el uso y en el aprendizaje del idioma, sin olvidar que ellos son los verdaderos protagonistas.

Un buen docente, para seguir mejorando, tiene que someterse a una autoevaluación y monitorización continua de su práctica didáctica, reflexionando sistemáticamente sobre la misma. A ese efecto, el docente debe adoptar una metodología que sienta como propia, personal, pero que al mismo tiempo sea integradora y no absolutista, y que sea capaz de implicar a los discentes, mantener alta su motivación y gestionar las dinámicas relacionales de la manera correcta, creando un clima de diálogo, confianza y respeto. Es importante que el docente sea flexible, que sepa cambiar cuando las circunstancias así lo exijan, que explicita y dé transparencia a sus elecciones con los estudiantes, cuyas sugerencias debe saber escuchar y acoger siempre que se revelen funcionales para el aprendizaje. Además, el docente debe de comprender la heterogeneidad cultural y social presentes en el grupo-clase concreto, así como las exigencias lingüísticas y comunicativas de cada uno de los discentes.

En la actualidad, a un buen docente no pueden faltar como mínimo unos conocimientos básicos de la aplicación de las nuevas tecnologías. Además, en algunos casos debe saber aceptar que los estudiantes sean tecnológicamente más competentes que él y saber valorar dicha competencia.

El docente es el modelo en el que se reflejan los discentes, por lo que debe entrar a clase con una sonrisa; no debe forzosamente ser simpático, pero al menos empático.

Por ello, la enseñanza, a mi manera de ver, no es un simple oficio, sino una verdadera vocación, una pasión que hay que vivir con entusiasmo, día tras día en clase. A este respecto, me gustaría recordar que en los últimos años se ha estudiado mucho la motivación del discente pero no así la del docente, cuando es igual de importante cultivar su motivación para que las dinámicas de clase funcionen de la mejor manera. Una de las maneras de motivar al docente consiste, justamente, en permitirle expresar su creatividad y confeccionar sus propios materiales auténticos didactizados.

Para una enseñanza-aprendizaje óptimos de un idioma extranjero es necesario, pues, un buen docente que conozca a la perfección a los discentes de su grupo: su edad, su desarrollo cognitivo, sus vivencias, su biografía lingüística, sus motivaciones, expectativas e ideas sobre el aprendizaje que forman su bagaje y condicionan su manera de abordar el estudio. Es necesario tener presentes los diversos estilos de aprendizaje, estimular todos los canales y los tipos de atención, favorecer su capacidad crítica y de autoevaluación, y llevar las clases con el ritmo adecuado y con la necesaria variedad de actividades y materiales, utilizando, cuando sea conveniente, también las TIC con las que los discentes de hoy están tan familiarizados y que tan útiles resultan, en muchas ocasiones, para bajar el filtro afectivo.

Ya que ningún manual, libro de apoyo, vídeo o serie de vídeos puede ofrecer una lección perfecta al profesor, y menos aún un curso entero, es tarea del docente saber crear a lo largo del curso una serie de materiales y actividades complementarias sirviéndose de los recursos adquiridos en el transcurso de su vida profesional, utilizando de forma didáctica materiales auténticos que brinden variedad, así como la posibilidad de estimular de forma equilibrada las diferentes dominancias cerebrales de los estudiantes y de modular el trabajo en función de sus diferentes habilidades.

Así, pues, puede activar su curiosidad hacia lo que hacen los italianos de su edad, por ejemplo, tratando dominios y ámbitos existenciales familiares y acordes a los intereses de los discentes, focalizando el aprendizaje en situaciones y actividades comunicativas concretas, significativas y que les permitan realizar tareas comunicativas cuyo objetivo sea un resultado práctico.

Utilizando actividades preparadas, no para un grupo teórico de estudiantes imaginarios de un nivel determinado, sino a medida para el grupo en concreto con el que se esté trabajando y modificando *in progress* los estímulos auténticos utilizados en clase en base a la respuesta de los discentes, se puede acortar la distancia que, en su percepción, media entre su lengua madre y la lengua extranjera.

Para presentar la lengua italiana en su globalidad - y por tanto la cultura italiana de la que la lengua es el alma -, canciones, anuncios, microlengua de la cocina, textos literarios, secuencias fílmicas, cortos y vídeos de YouTube son materiales auténticos ideales para involucrar a los discentes, variando la rutina y estimulando sus intereses, como lo han puesto de manifiesto los cuestionarios y las encuestas. Por supuesto, no basta con limitarse a encontrar un vídeo gracioso en la Red y llevarlo a clase sin más: todo el material complementario al manual tiene que estar preparado de forma cuidadosa e inteligente y tiene que ser insertado en el punto adecuado de la secuencia de la unidad de aprendizaje. Para que los *inputs* funcionen de la mejor manera, tienen que ser realistas, verosímiles y no “suelos”, sino que tienen que formar parte de un texto cohesionado y coherente y de un contexto creíble; además, tienen que ser presentados, a ser posible, creando vacíos de información que generen curiosidad en los discentes.

Las herramientas didácticas complementarias al manual pueden aportar variedad, significatividad y tal vez sorpresa, dando pie a una motivación en los discentes que idealmente se convierte en sólida y duradera, no sólo para la adquisición de la lengua y la cultura italiana para las que han sido creadas, sino también para el proceso de aprendizaje en general, en línea con la perspectiva de la formación permanente auspiciada por la glotodidáctica moderna.

Los discentes, estimulados de esta manera, mejoran ulteriormente su competencia intercultural y pragmática, su capacidad de reflexión crítica y se vuelcan en actividades que favorecen la creación de un conocimiento compartido y co-construido.

Los últimos estudios de neurociencias, gracias a los descubrimientos sobre las neuronas espejo y los mecanismos que las regulan, confirman ulteriormente la utilidad del uso en clase de las herramientas y los materiales complementarios arriba mencionados.

Si es cierto que el estado actual de la investigación todavía no puede proporcionarnos indicaciones prácticas detalladas para la creación de actividades que aprovechen sistemáticamente estos mecanismos traduciéndolos en didáctica cotidiana, también lo es que se han confirmado algunos aspectos y mecanismos que ya se aplicaban en clase y que en el futuro será conveniente priorizar aún más. Me refiero, por ejemplo, a las ocasiones en las que se estimula la capacidad de los estudiantes de formular hipótesis y al hecho de que durante la visión o escucha de canciones, anuncios publicitarios, videoclip, cortos y trozos de películas el discente se identifica, se conmueve, se emociona y empatiza, con la consiguiente activación del mecanismo percepción-comprensión de las neuronas espejo que está basado en un principio auditivo-visual-motor.

Con el uso planificado y sistemático de estas herramientas didácticas se va pues hacia una enseñanza-aprendizaje basados en inputs significativos para un discente que se siente responsabilizado e involucrado en primera persona en la construcción de su conocimiento. Se aumenta su autoestima y se favorece en él una mayor conciencia de su propia manera de aprender, para ayudarlo a construir estrategias de aprendizaje más eficaces.

Aunque en este trabajo he hablado detenidamente de la certificación, que sin duda alguna es necesaria por razones prácticas, una buena didáctica no puede tener por objetivo la mera evaluación y no puede encasillar rígidamente a los discentes en una franja, en un nivel del MCER. Una buena didáctica se centra no en juzgar, sino más bien en ayudar, animar, guiar y formar; está focalizada a la formación del discente consolidando su capacidad de tomar decisiones y su pensamiento crítico, haciendo hincapié, entre otras cosas, en la que Balboni define como motivación cultural, que está íntimamente relacionada con el prestigio del que goza en el extranjero la civilización italiana en sus realizaciones artísticas, literarias, cinematográficas, culinarias y musicales, y que proporcionan el punto de partida para unas reflexiones interculturales muy interesantes.