

## Indice

Premessa	p. 3
Introduzione	p. 6

### Capitolo I : Il contesto della ricerca

1.1 Problematiche apprenditive	p. 9
1.2 Importanza del linguaggio verbale nel processo di apprendimento	p. 16
1.3 Acquisizione della L2	p. 19
1.4 Il ruolo dell'alunno	p. 27
1.5 Il ruolo dell'insegnante	p. 29
1.6 La scelta metodologica	p. 31

### Capitolo II: Il disegno della ricerca

2. 1 Le strategie di ricerca	p. 39
2.2 Maturazione dell'ipotesi	p. 40
2.3 La popolazione e il campione	p. 43
2.4 Ipotesi di ricerca	p. 46
2.5 I percorsi di ricerca e le ipotesi	p. 47
2.5.1 Percorso di ricerca 1	p. 47
2.5.2 Percorso di ricerca 2	p. 53
2.6 Gli strumenti di ricerca	p. 58
2.7 La somministrazione	p. 97

### **Capitolo III: Una ricerca nella scuola secondaria di primo grado**

3.1 Descrizione dei risultati	p. 99
3.2 Discussione dei risultati	p. 106
3.3 Conclusioni	p. 110
<b>Bibliografia</b>	p. 112

## Premessa

“ Non si può insegnare una lingua,  
si possono al massimo creare  
le condizioni  
perché qualcuno la apprenda”  
Wilhem Von Humboldt

Le parole tratte dalla considerazione del linguista Wilhem Von Humboldt esprimono bene il senso che si vorrebbe dare a questa ricerca di dottorato.

Questo lavoro nasce dall'esigenza di riflettere sul ruolo che devono avere “competenza comunicativa” e “competenza pragmatica” nella scuola del XXI secolo. Tenendo conto di quelle che sono state le pluriennali spinte provenienti dagli organi direttivi dell'Europa, per poter pensare ad un sistema educativo qualificato e in grado di includere ogni singolo individuo in un contesto di portata non solo nazionale ma anche e soprattutto internazionale, si deve prestare attenzione allo sviluppo del plurilinguismo, alle strategie per motivare l'apprendente, alle modalità per applicare le varie teorie e tecnologie didattiche, alla scelta delle tematiche da veicolare, alle possibilità derivanti dal fare osservazione e ricerca azione in classe e all'investimento necessario per la formazione iniziale e in servizio dei docenti.

In questo contesto si colloca la scelta di focalizzare l'interesse sull'apprendimento della seconda lingua che, per la sua trasversalità, può essere definita una competenza indispensabile per la costruzione di una base culturale comune a tutti gli individui

e necessaria per formarsi come cittadino da inserirsi attivamente nel mondo scolastico, quotidiano, professionale e continuare ad imparare per tutta la vita.

La scelta dell'argomento raccoglie istanze nate dal lavoro pedagogico sul campo, non ultimo quello della scrivente. Lavorare sul campo, come docente di lingua straniera (inglese) nella scuola secondaria di primo grado, ha fornito l'opportunità di riflettere su alcune tematiche ritenute urgenti e che, attualmente, sono al centro di un acceso dibattito tra gli addetti al lavoro. Da tale dibattito, teso a chiarire quali possano essere per gli studenti gli ostacoli all'acquisizione di competenze linguistiche inerenti la seconda lingua e quali le possibili soluzioni, emerge che:

- in relazione alle aspettative di acquisizione di una competenza linguistico-comunicativa al termine del percorso di studio previsto nell'ambito della scuola secondaria di I grado (495 ore previste in tutto il percorso di studio con raggiungimento di livello B1 al termine del biennio e B1+ al termine del monoennio), i ragazzi mostrano un livello molto basso;
- le difficoltà di apprendimento sono in costante aumento.

Alla luce dell'attività di ricerca si è scelto di studiare e di analizzare gli aspetti tecnici e metodologici e le diverse problematiche relative all'apprendimento della lingua straniera.

Nello specifico si è stabilito di accertare se al centro dell'apprendimento della L2 (nel nostro caso la lingua inglese) una delle scelte curriculari sia il raggiungimento di una competenza pragmatico - comunicativa costante e sistematica attraverso un approccio di tipo utilitaristico - strumentale, che privilegi l'apprendimento di un inglese essenziale finalizzato alla partecipazione attiva a situazioni di relazione interpersonale e ad ambienti di lavoro e di studio.

## **Introduzione**

Il lavoro di ricerca è stato articolato in diverse fasi.

In una prima fase, è stata esaminata la letteratura sul tema e sono stati analizzati i programmi ministeriali della scuola secondaria di primo grado.

Successivamente si è passati all'esame degli studi teorici e delle ricerche sperimentali sull'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere condotte soprattutto in ambito anglosassone (Stati Uniti e Gran Bretagna), per individuare modelli teorici di riferimento utili per impostare lo studio.

Nella seconda fase, dopo aver esaminato la letteratura presente sull'argomento, si è passati alla costruzione degli strumenti; trattandosi di prove di valutazione delle competenze linguistiche è stato necessario scegliere i testi, le attività, definire i processi in termini di elenchi di abilità sulle quali costruire le prove, strutturare gli item e le risposte e stabilirne la durata. Si è anche riflettuto su come poter analizzare le abilità linguistiche all'interno di situazioni comunicative. Si è trattato quindi di scegliere attività, attraverso le quali ricostruire alcune situazioni nelle quali fossero messe in atto strategie di comunicazione in condizioni il più possibile naturali.

Contemporaneamente è stato individuato il campione di studenti.

Una volta scelto il campione, effettuato il try out dello strumento, si è arrivati alla stesura e alla somministrazione del test definitivo e infine all'analisi dei risultati. Per ottenere maggiori

informazioni sui processi attivati, insieme alle prove, sono stati somministrati questionari sulle abitudini e gli stili di apprendimento a tutti i soggetti del campione.

La presente tesi di dottorato intende offrire uno sguardo di insieme sull'insegnamento di una lingua straniera nella scuola secondaria di primo grado, procedendo da problemi generali relativi all'apprendimento della lingua per giungere, quindi, al livello operativo in cui le scelte metodologiche trovano applicazione pratica.

Concordemente all'approccio di tipo pragmatico-comunicativo seguito, l'accento del lavoro è posto prioritariamente sulla comunicazione che viene ritenuta il fine ultimo dell'insegnamento di una L2 e deve costituire, perciò la preoccupazione dominante in ogni fase del processo didattico.

E' sotteso il convincimento che gli insegnanti di lingua, ovunque si trovino ad operare, abbiano le stesse problematiche o difficoltà di fronte alle controversie relative alle odierne teorie linguistiche o di fronte alla necessità di stabilire con qualche esattezza quali contributi la linguistica, la psicolinguistica, la sociolinguistica o le altre scienze possano realmente apportare all'apprendimento e all'insegnamento di una lingua moderna.

Si è tutti profondamente interessati a seguire metodi di insegnamento "migliori" o "più moderni", a rendersi conto dello spazio dato dalla letteratura corrente all'istruzione individualizzata, agli obiettivi di produzione linguistica, ai problemi della

valutazione, alla problematica degli studenti “dotati” e di quelli meno abili, sforzandosi di diventare insegnanti sempre più efficaci.

Il vero problema da affrontare, allora, non è solo quello di un insegnamento “moderno” da contrapporre a quello di tipo “tradizionale”, ma quello di creare le condizioni per un apprendimento linguistico più soddisfacente, efficace e stimolante, riuscendo ad operare i necessari adattamenti alle situazioni particolari.

La presente tesi di dottorato è divisa in tre capitoli.

Nel primo capitolo viene presentato il contesto della ricerca e vengono descritti ed esaminati i principali aspetti teorici connessi allo studio dei meccanismi di apprendimento della L2, nonché una panoramica dei principali studi presenti in letteratura, dei differenti filoni di ricerca e delle principali metodologie utilizzate.

Nel secondo capitolo viene presentata la metodologia della ricerca e vengono descritti l’ipotesi di ricerca, gli strumenti, le caratteristiche del campione e lo studio dei rapporti tra le variabili che hanno consentito di formulare alcune risposte circa i quesiti di ricerca iniziali.

Il terzo capitolo è relativo all’analisi dei risultati della ricerca, pervenendo alla verifica dell’ipotesi della ricerca.



## **Capitolo Primo**

### **Il contesto della ricerca**

#### **1.1 Problematiche apprenditive**

Ogni condizione mentale passa attraverso un processo di apprendimento, di conseguenza si stabilisce uno stretto rapporto tra educazione e apprendimento; in tale ambito vanno considerate non solo le nozioni, le abilità e le tecniche del comportamento esteriore, ma anche i valori, i principi i criteri di giudizio i fattori intrinseci ed estrinseci che limitano questo comportamento. Bisogna ricordare i vincoli neurobiologici ed evolutivi ossia vincoli che riguardano l'appartenenza ad una specie e i principi dell'evoluzione umana; i vincoli storici ed istituzionali che sono legati alle istituzioni scolastiche e vincoli disciplinari ed epistemologici riferiti ad uno specifico campo di attività.

Va inoltre considerato che l'organizzazione dell'apprendimento è connessa con altre problematiche di carattere interdisciplinare, quindi se l'intervento educativo viene centrato sul problema dell'apprendimento, bisogna ricondurre ad esso le problematiche biologiche, psicologiche, antropologiche, filosofiche, etc., secondo una formula interdisciplinare intesa come "costruzione combinata di problemi e di attività dinamicamente interconnesse"<sup>1</sup>. Inoltre ponendo l'accento sull'apprendimento viene trasformato il concetto di insegnamento, il cui successo si può definire solo in termini di avvenuto apprendimento. Vale a dire comprensione adeguata dei contenuti e dei concetti appresi,

---

<sup>1</sup> Granese A. , *Dialettica dell'educazione* Roma, Editori riuniti, 1976, p. 25.

accettabile padronanza di quanto studiato, capacità di prendere le informazioni e le abilità acquisite nella scuola e applicarle in modo flessibile e appropriato a una situazione nuova e almeno in parte imprevista<sup>2</sup>.

Ciò comporta l'esigenza di ritornare ad una teoria generale dell'educazione che sia un confronto razionale e riflessivo su tutte quelle problematiche implicate dal fattore educativo e da cui esso viene condizionato dinamicamente. L'apprendimento, inoltre, non va considerato come un processo isolato, ma rapportato ad un preciso modello culturale, infatti i modelli culturali sono appresi, il che vuol dire che nella sfera dell'apprendimento rientrano tutte le espressioni della vita culturale di gruppo.

Di conseguenza è chiaro che il processo di apprendimento investe tutti gli aspetti della dinamica culturale, i cui modelli divengono modelli di apprendimento comuni agli appartenenti ad uno stesso gruppo sociale, investendo sia gli aspetti percettivi che quelli emotivi e intellettivi della vita del gruppo; attraverso un comune apprendimento si va definendo un'area culturale, cioè un ambito territoriale più o meno definito nei suoi contorni, in cui è possibile identificare una determinata cultura o subcultura.

Il processo di apprendimento culturale, quindi, si realizza all'interno delle aree culturali le cui caratteristiche influenzano la formazione e lo sviluppo del processo di apprendimento. Pertanto lo sviluppo del processo di ogni singola personalità si svolge

---

<sup>2</sup> Gardner, H. , *The development and education of the mind: The collected works of Howard Gardner*. London 2006, pp.17-19.

nell'ambito di una precisa organizzazione sociale nella quale tale personalità è inserita. In conclusione nel processo di apprendimento, considerato da un punto di vista psicologico-culturale, i fattori sociali restano fondamentali e imprescindibili.

Una volta chiarito il concetto di apprendimento nelle sue componenti socioculturali è possibile impostare un discorso volto alla individuazione di un modello educativo che, adeguato alle moderne società in evoluzione, abbia un carattere innovativo.

Mentre nelle società tradizionali era l'appartenenza per nascita da un gruppo che stabiliva il tipo e il grado di istruzione da ricevere ed uno dei compiti dell'educatore doveva consistere nell'impostare metodi educativi che fossero funzionali alla conservazione del sistema, al giorno d'oggi una tale impostazione appare senz'altro restrittiva. Mentre nel passato l'educazione era essenzialmente statica, in quanto non mutava con il mutare dei tempi, nella società attuale, caratterizzata da un alto livello di mobilità, una delle difficoltà maggiori dell'educazione risiede “nel fatto che non solo il materiale umano, ma anche i fini sociali dell'educazione mutano più rapidamente degli strumenti messi in opera per progettarli o realizzarli”<sup>3</sup>.

Nei riguardi del passato la realtà educativa si pone in termini completamente diversi anche per un'altra ragione: l'educazione è un processo sociale complesso poiché i giovani apprendono non solo a scuola, ma in molteplici e diverse situazioni. La scuola non riveste più un ruolo unico, ma deve condividere con altre agenzie i

---

<sup>3</sup> Frabboni F., Pinto Minerva F., *Introduzione alla Pedagogia generale*, La Terza, Roma-Bari, 2003, p 35

compiti della formazione. A giusta ragione si parla della crescente importanza del sistema dell'extra-scuola e dei suoi fini formativi: "oggi siamo di fronte ad una compresenza molteplice di agenzie educative che danno luogo al passaggio da un sistema formativo scuo-centrico a quello policentrico. E' pur vero che la scuola conserva ancora oggi un ruolo centrale ed essenziale ma essa deve fare comunque i conti con la realtà esterna"<sup>4</sup>. L'apprendimento, pur cominciando dalla nascita si attua attraverso tutta la vita con modalità e con caratteristiche peculiari a determinati periodi di sviluppo e ai modi diversi di apprendere. Tutti gli esseri umani sono capaci di almeno sette modi diversi di conoscere il mondo (le sette intelligenze umane), mediante il linguaggio, l'analisi logico-matematica, la rappresentazione spaziale, il pensiero musicale, l'uso del corpo, la comprensione degli altri e la comprensione di noi stessi<sup>5</sup>.

Da ciò deriva la necessità di un approccio psicologico ai problemi pedagogici che tenga conto di queste differenze individuate nell'acquisizione e nella rappresentazione delle conoscenze e anche il collegamento con un'analisi sociologica e antropologico-culturale.

Un elemento di rilievo nella problematica dell'apprendimento è il rapporto interpersonale, un rapporto comunicativo. Il nostro tempo abbonda di informazioni, ma è spesso povero di comunicazione: è una cultura che informa di sé

---

<sup>4</sup> Fragnito R. , *La multimedialità: strumento flessibile per risposte complesse* in AA.VV., *Educazione e galassia elettronica*, Aniat, Torino 1997.

<sup>5</sup> Op Cit., H. Gardner, p.20.

tutti gli aspetti della vita. Ripensare allora i modi e le forme del comunicare oggi è una grande sfida educativa.

Il Petter nell'affrontare questo problema parte da alcuni interrogativi sui contenuti e sul metodo della comunicazione.

L'insegnante - egli afferma - dovrebbe comunicare innanzitutto "uno stato mentale", "un interesse", "una curiosità" che va continuamente motivato e richiamato perché non si allenti la tensione cognitiva.

I contenuti da comunicare non sono dati e notizie isolate, ma conoscenze organicamente strutturate, metodi, tecniche, etc...

Di particolare interesse è la comunicazione di sentimenti e di emozioni con cui si filtrano certi contenuti.

"L'emozione estetica collegata con l'ascolto di una poesia o di un brano musicale o con la visione di un dipinto, di una fotografia, di un film; il senso di incertezza, di dubbio sistematico che può accompagnare la formulazione di un'ipotesi esplicativa ... o ancora il senso di soddisfazione e l'entusiasmo che accompagnano la soluzione di un problema, la scoperta di nuovi rapporti e quella improvvisa modificazione nel vedere la realtà" sono fattori decisivi nel processo comunicativo.

Per quanto concerne il metodo si può avviare una comunicazione positiva stimolando l'interesse e la curiosità, spingendo il ragazzo ad acquisire altre conoscenze, ad osservare sistematicamente la realtà, provocando un arricchimento e una ristrutturazione di quelle conoscenze empiriche e spontanee che egli possiede.

Si tratta di tener desta quella voglia di conoscere, quel “bisogno di competenza”, di esplorazione del proprio ambiente che è nel ragazzo, bisogno di affermazione della propria individualità, di esercizio di abilità, di tensione verso nuove conquiste. E’ una “motivazione intrinseca” che attiva l’alunno in un processo dinamico di superamento di sé.

Motivazione “estrinseca” e motivazione “intrinseca”<sup>6</sup>, perciò non sono possibilità alternative nella dinamica del processo di apprendimento, nel senso che dall’esterno possono partire delle spinte per incentivare le risorse interne dell’atteggiamento cognitivo e della autorealizzazione di ciascuno.

Si tratta, pertanto, di non utilizzare i motivatori estrinseci che concorrerebbero così a determinare un artificioso inaridimento della “voglia conoscere” che è categoriale alla natura umana: lo stimolo esterno deve porsi come fattore di incentivazione, di bisogni che scaturiscono dall’atteggiamento intrinseco dell’allievo.

La comunicazione di strutture cognitive e di abilità richiede, invece, un grande rispetto del ritmo con cui il ragazzo s’inserisce nell’itinerario o si muove nello svolgere operazioni fisiche o mentali. E’ perciò necessario assumere un atteggiamento di ascolto e di attenzione per cogliere i bisogni, le difficoltà, le attese e le domande; sollecitare ad interpretare elementi di feedback per avere una chiara percezione di quello che si sta vivendo nella comunicazione; conservare una certa flessibilità nell’adattarsi alle situazioni degli alunni nell’accogliere il diverso perché ciascuno

---

<sup>6</sup> Stipek D.J. , La motivazione nell’apprendimento scolastico, Sei Torino, 2001, p.33.

elabori un suo modo di essere, un suo stile personale. La comunicazione è sempre segnata nella sua interscambiabilità da un rapporto affettivo che può caricare l'altro di fiducia e stima di sé, ma anche di sfiducia e di disprezzo, di interesse o di indifferenza, di entusiasmo o di stanchezza, di creatività o di piattezza.

Tutto questo incide nell'elaborazione che ciascuno fa della sua immagine e determina comportamenti decisivi per l'apprendimento.

Il processo di apprendimento, del resto, è strettamente collegato ad un corretto processo di socializzazione. Tale relazione evidenzia la dimensione individuale e sociale di ogni processo educativo.

L'apprendimento è indubbiamente sollecitato, favorito o condizionato da determinate situazioni ambientali, da strumenti sociali, persone, fattori culturali, etc... Ma è nell'interazione con gli altri che l'individuo si riconosce, assume dei ruoli, diventa consapevole di sé. In questo processo di socializzazione, Piaget distingue un momento di assimilazione in cui le esigenze individuali prevalgono su quelle ambientali, ed un momento di accomodamento in cui l'individuo recepisce le istanze ambientali, comprende i punti di vista altrui, entrando in una forma di partecipazione sociale.

Il processo di socializzazione, dunque, è caratterizzato dal passaggio dal pensiero egocentrico al confronto con l'altro, dal sé all'altro in una capacità di decentramento che non è solo etico, ma anche cognitivo.

L'aver preso coscienza del rapporto che c'è tra sviluppo intellettuale-cognitivo e socializzazione ci fa interrogare sull'organizzazione sociale dell'apprendimento.



## **1.2 Importanza del linguaggio verbale nel processo di apprendimento**

La centralità del linguaggio verbale nel processo di apprendimento è tra le acquisizioni più significative della cultura contemporanea.

Nel quadro orientativo dei nuovi programmi la lingua è considerata “uno strumento del pensiero non solo perché lo traduce in parole, ma anche perché stimola e agevola lo sviluppo dei processi mentali che organizzano in varie forme i dati dell’esperienza”.

Il linguaggio non è un semplice dato che si adatta alle categorie del pensiero di chi parla, né uno stampo nei cui modi queste si modellano, ma fondamentale incentivo allo sviluppo delle capacità cognitive.

Il Vygotsky sottolinea il rapporto dinamico tra pensiero e parola quando parla di un “cammino del pensiero verso la parola e del compimento, dell’incarnazione del pensiero nella parola”.

Essa, perciò dà un contributo sostanziale all’apprendimento. Il superamento della vecchia contrapposizione tra la sfera scientifica e quindi cognitiva e la sfera artistica e quindi emotiva, non solo consente di capire che anche in campo estetico le emozioni funzionano cognitivamente, ma di stimolo a recuperare la complessità del linguaggio.

Percezione, emozioni, concettualizzazioni infatti interagiscono e sono perciò inseparabili.

Questa penetrazione del linguaggio verbale nel mondo della percezione ha fatto rivolgere l'attenzione sul meccanismo con cui il mondo sensoriale e percettivo si traduce in enunciato linguistico.

Di cui l'influsso della lingua su tutte le espressioni della cultura e l'importanza della mediazione linguistica come fattore di sviluppo delle capacità cognitive e come "potente forma di sistematicità al centro del sistema culturale"<sup>7</sup>.

Si comprende, allora, quale posto abbia il linguaggio nel processo di apprendimento e quale molteplicità di funzioni abbia come strumento di codificazione e centro di raccolta in cui confluiscono tutte le forme di comunicazione con la realtà.

Nel processo di apprendimento non si può allora non tenere conto della complessità e della finalità dei linguaggi e delle loro relazioni con la realtà di ciascun individuo.

Sul piano strettamente operativo come può la scuola secondaria di primo grado intervenire per promuovere l'apprendimento e il potenziamento del linguaggio verbale? E attraverso quali canali?

Una scuola modernamente intesa che si pone come comunità educante, come servizio sociale, non può non rispettare la personalità e i ritmi di ciascun ragazzo: ritmi psicologici, motori, fisiologici, affettivi, emotivi, intellettivi.

Tenendo presente che la teoria piagetiana dello sviluppo secondo cui ogni atto conoscitivo, intellettuale, viene costituito progressivamente partendo da schemi elementari (da non

---

<sup>7</sup> Zani B. ,Selleri P. , David D. , La comunicazione, NIS, Roma, 1996, p. 41.

confondersi con il semplice) fino a giungere alla formazione di sistemi complessi, in una trasformazione personale del reale, e considerando che le nuove conoscenze linguistiche non si risolvono in un verbalismo elegante e raffinato ma devono riflettere logicità, senso e nesso tra il significato e il significante, si motiverà la ricerca che vedrà il ragazzo protagonista attivo delle sue conoscenze: percettive, tattili, motorie, logiche,...

A tal fine si ipotizzano attività diverse e graduate miranti all'acquisizione di un lessico più articolato, caratterizzato da una maggiore ricchezza semantica, onde avviare l'alunno alla conquista di un codice elaborato con cui egli possa manipolare lo strumento linguistico con maggiore competenza, avvalendosi di strutture via via sempre più differenziate secondo finalità distinte.

### 1.3 Acquisizione della L2

Risulta utile, a questo punto, una disamina delle dinamiche che governano l'apprendimento delle lingue con particolare attenzione per la dimensione d'uso della lingua così come promossa, tra l'altro, dalle attuali politiche linguistiche dell'Unione europea (Quadro comune di riferimento, la didattica dell'azione).

In Europa l'attenzione all'importanza dello studio delle lingue si è affermata da lungo tempo. Già il Libro Bianco della Commissione del 1993 (Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo), meglio conosciuto come il Libro Bianco di Delors, e l'altro Libro Bianco della Commissione del 1996 (Insegnare e apprendere. Verso una società cognitiva) pongono in evidenza che tutto ruota intorno alla formazione delle risorse umane e che le competenze essenziali per inserirsi nella società e nel lavoro "comprendono [...] un'acquisizione completa delle conoscenze di base (linguistiche, scientifiche ecc.)". Il Consiglio Europeo di Lisbona (2000) pone ugualmente la necessità di definire le nuove competenze di base da fornire lungo tutto l'arco della vita, quali quelle in materia di tecnologie dell'informazione e di lingue straniere, e il 10 novembre 2005 la Commissione Europea adotta una proposta dell'esecutivo che definisce un quadro europeo delle competenze chiave nel settore dell'istruzione e formazione, tra cui la comunicazione nella madre lingua e la comunicazione nella lingua straniera.

Il Consiglio d'Europa ha affrontato il problema della conoscenza delle lingue da oltre un trentennio, tanto che ha prodotto il QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento) con i suoi 6 livelli (A1, A2, B1, B2, C1, C2) e ha lanciato, inoltre, nel 2001 "l'Anno europeo delle lingue" e ha diffuso il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL). In Italia la scuola dedica molto spazio alle lingue (circa 1700 ore lungo tutto il curriculum dell'istruzione scolastica) e ha promosso, inoltre, con rilevanti effetti positivi, l'esperienza del "Progetto lingue 2000", che ha consentito passi in avanti nell'apprendimento delle lingue e ha introdotto la certificazione esterna come una componente essenziale di tale processo.

Peraltro, anche la legislazione nazionale, in particolare la Legge Delega 28 marzo 2003, n. 53, all'art. 2, prevede il consolidamento e la generalizzazione, a cominciare dalla scuola del primo ciclo, dell'acquisizione di competenze in materia di lingue straniere (in particolare quelle veicolari). Non si tratta di una novità assoluta, considerate le iniziative e le sperimentazioni fatte in passato, ma ora si ha un carattere di funzionalità all'innovazione formativa propugnata dal Consiglio di Lisbona, trattandosi di competenze strategiche sia per l'occupazione sia per lo sviluppo della cittadinanza attiva.

Tuttavia, occorre continuare sulla strada della ricerca innovativa, della sperimentazione di nuove modalità di insegnamento-apprendimento, di diffusione di buone pratiche, del

rafforzamento della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti.

La ricerca sui processi di acquisizione delle lingue è in costante sviluppo e la sensazione che si ha è che ancora sono tanti gli aspetti oscuri. Nei dibattiti riguardo all'insegnamento delle lingue straniere, anche in Italia, per un certo periodo è stata impiegata la metafora del pendolo. Con questa idea si ripresenta in sostanza il movimento del pendolo come immagine del continuo oscillare della didattica della lingua straniera da una dimensione di analisi a una di uso.

Attualmente viviamo la fase caratterizzata dalla proposta che il Consiglio d'Europa fa tramite il documento Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione.

In base a questa interpretazione gli anni che viviamo sarebbero dunque segnati dall'interesse all'utilizzo della lingua, attenzione che ha caratterizzato gli studi e i progetti maturati sotto l'egida del Consiglio d'Europa.

Lo scandire del pendolo<sup>8</sup> dà un'idea di costanza e di ritorno periodico alle posizioni precedenti, mentre il movimento e l'evolversi della glottodidattica non è di questo tipo: il progresso della disciplina porta a far tesoro di quanto ha preceduto storicamente gli orientamenti attuali. Non si torna, dunque, periodicamente alle posizioni passate, ma vi è una costante evoluzione che non è esente da ripensamenti e apparenti ritorni a

---

<sup>8</sup> Balboni, P. E. *Guida all'esame di lingue straniere*, La Scuola, Brescia, 1985, pp. 35-36.

posizioni del passato. Per far riferimento alla riflessione proposta dal Quadro le posizioni espresse nel documento risentono di un'evoluzione che porta ad interrogarsi riguardo all'equilibrio da individuare tra studio della forma e significato, tra analisi e uso della lingua.

Il Quadro propende, globalmente, per una posizione attenta alla ricerca degli equilibri possibili tra studio della forma e significato. Sono temi che toccano qualsiasi insegnante di lingua straniera, costantemente alle prese con la non facile questione del come impostare la propria lezione, del come e quando presentare, ad esempio, la grammatica, di quanta e quale grammatica proporre. La scelta che fa il Quadro e che arriva a tutti per suo tramite è quella di una didattica orientata all'azione, quindi dell'apprendimento della lingua per comunicare.

Uno sguardo più da vicino alle teorie sulla natura della lingua e del suo apprendimento nei vari metodi e approcci glottodidattici può aiutare a mettere le basi per un discorso più ampio che investa non solo l'oggetto, ma anche i soggetti dell'apprendimento linguistico: gli alunni e l'insegnante, definendone profili e rispettivi ruoli.

La concezione di tipo strutturalista e behaviorista, che ha avuto tanto successo nella didattica delle lingue e ancora in parte ha per quanto riguarda l'italiano a stranieri, vede l'apprendimento della lingua come un fatto assolutamente connesso alla formazione di comportamenti e abitudini verbali: stimolo, risposta, rinforzo è la sequenza tipica dell'apprendimento linguistico che nella prassi

della didattica quotidiana si traduce in batterie di esercizi meccanici (drill), di dialoghi da ripetere e memorizzare, in cui la parte creativa viene volutamente trascurata o tralasciata. È l'esplosione dei materiali d'insegnamento fortemente basati su un ruolo guida dell'insegnante o del modello fornito dalla cassetta o da altro supporto audio e dal laboratorio linguistico.

In questa nostra epoca multimediale tanti progetti sia sul web, sia su cdrom sembrano ritornare a questa impostazione. In realtà, in molti casi, si tratta di limitazioni tecniche che portano a dover sviluppare attività basate su tipologie che richiamano approcci metodologici riconducibili allo strutturalismo.

Si auspica che i miglioramenti della tecnologia e una più consapevole e qualificata collaborazione tra informatici e autori esperti in didattica della lingua porti rapidamente a superare questa fase. Questa novità ha storicamente permesso di avvicinare gli insegnanti alla tecnologia, di iniziare un sodalizio che ha reso più facile ed efficace l'introduzione degli strumenti audiovisivi e in anni più recenti gli interventi di alfabetizzazione informatica per gli insegnanti di lingua, siano questi ultimi avvenuti in situazioni di apprendimento formale o di autoapprendimento. La ripetitività degli esercizi meccanici proposti in laboratorio rendeva spesso noioso e demotivante questo strumento e non modificava sostanzialmente il ruolo passivo dell'apprendente, né permetteva di intraprendere lo sviluppo di strategie che portassero all'autonomia nello studio della lingua. Spesso nella pratica quotidiana l'impostazione di tipo strutturalista e behaviorista si sovrapponeva



a un'altra più antica, ma vecchia non più di alcuni secoli, l'approccio formalistico. Attraverso la traduzione si esercitavano le strutture e si memorizzava il lessico. Le regole corredate da eccezioni e controeccezioni venivano presentate dall'insegnante *ex cathedra* in modo deduttivo in aperto contrasto con le indicazioni delle moderne teorie sulla bimodalità e la direzionalità, ad esempio negando valore agli approcci basati sull'induttività. Ogni essere umano possiede un sistema innato che gli permette di generare la lingua al di là dei comportamenti condizionati tra l'altro dal luogo e dal tempo, è la teoria del LAD (Language Acquisition Device) di Chomsky: ...la "facoltà del linguaggio" dell'uomo è la componente innata della mente-cervello che, una volta entrata in contatto con l'esperienza linguistica, produce la conoscenza del linguaggio che converte l'esperienza in un sistema di conoscenze"<sup>9</sup>. (Noam Chomsky, 1989)

Secondo la nota affermazione di N. Chomsky la facoltà del linguaggio è connaturata alla specie umana. Il problema si pone semmai sulle modalità di conoscenza di una lingua, vale a dire in che modo la si acquisisce.

Secondo Chomsky la facoltà del linguaggio da uno stato iniziale *S<sub>0</sub>*, comune alla nostra specie, passa ad uno stato *S<sub>s</sub>*, cioè di conoscenza stabile di una lingua, fornendole una esperienza appropriata. Noi siamo immersi nel linguaggio fin dalla nascita e a prescindere dagli aspetti sociali lo apprendiamo naturalmente, conseguendone una conoscenza appropriata.

---

<sup>9</sup> Chomsky N., *La conoscenza del linguaggio*, Il Saggiatore, Milano, 1989, p. 52.

Passiamo ad illustrare quali devono essere le giuste condizioni perché si possa procedere ad un effettivo e reale insegnamento della L2, proposta come un apprendimento di tipo comunicativo e non come una somma di regole grammaticali da confrontare con quelle della lingua materna; costituiscono queste, infatti, solo un aspetto parziale dell'insegnamento di una lingua straniera.

Quando l'alunno viene messo a contatto con una L2 egli, per così dire, è già predisposto sul piano psicologico cognitivo all'apprendimento poiché ha già fatto un'esperienza in tal senso nell'apprendimento della lingua materna.

Se l'approccio alla conoscenza di una nuova lingua fosse esclusivamente attivato da metodi strutturalisti che sviluppano meccanismi consci di controllo grammaticale, l'apprendimento della L2 diventerebbe davvero problematico, poiché si baserebbe esclusivamente sul confronto di due sistemi grammaticali talmente lontani l'uno dall'altro da non poter innescare nessuna metodologia contrastiva tale da far scaturire risultati concreti.

E d'altro canto non sarebbe neppure economico rivolgersi alle conoscenze grammaticali degli alunni svantaggiati nella L1 che, seppur apprese, non sono state consolidate e interiorizzate a tal punto da poterlo usare per una riflessione linguistica contrastiva.

Un pilastro su cui si fonda l'approccio funzionale-comunicativo è il concetto di nozione o categoria concettuale, vale a dire una categoria semantico-grammaticale comune a molte

lingue del mondo; quindi trasferibile da una lingua ad un'altra e presente nella mente dei parlanti.

Questa ed altre teorie chomskiane hanno aperto la via alla realizzazione di un superamento dell'approccio strutturalista e behaviorista fino a giungere all'era dell'approccio comunicativo.

La lingua è un sistema destinato all'espressione di significati. La funzione primaria è la comunicazione. Per cui per apprendere la lingua occorre utilizzarla in attività basate sulla comunicazione, che siano in grado di stimolare e motivare l'apprendente attraverso compiti significativi per lui. Da qui il ruolo decisivo giocato nella scelta della tipologia di attività per la classe di lingua da tutto ciò che promuove interazione, negoziazione di significati, la creazione di situazioni in cui la necessità comunicativa sia motivata principalmente dalla presenza di un reale information gap.

Il verbo apprendere sostituisce il "vecchio" insegnare, l'allievo estromette l'insegnante, lo priva del suo ruolo centrale. La lingua non è più un fatto formale asetticamente isolato dai contesti socioculturali.

#### **1.4 Il ruolo dell'alunno**

Tra la fine del XIX secolo e nel corso del XX secolo si sono affermati metodi e approcci glottodidattici di vario tipo e ispirazione, in cui lo studente ha assunto ruoli differenti.

Studente quale tabula rasa da plasmare o quale soggetto da aiutare ad apprendere.

Sono questi i due termini attorno ai quali riflettere. Nei metodi strutturalistici di ispirazione skinneriana gli apprendenti sono visti come organismi da indirizzare e guidare, attraverso delle tecniche glottodidattiche, a produrre risposte corrette. Gli apprendenti devono reagire rispondendo agli stimoli offerti dall'insegnante o dai materiali utilizzati e si soffermano quasi esclusivamente sulla forma, mantenendo uno scarso controllo sul contenuto e sulla comprensione dei significati, almeno nei livelli iniziali.

Nell'approccio comunicativo l'apprendente assume un ruolo completamente differente. Non è più un contenitore da riempire, cui dettare i ritmi dell'apprendimento preservandolo dai rischi di eventuali errori causati dalla generalizzazione dei modelli linguistici, cioè dalla capacità innata di creare nuova lingua. La lingua non è più forma, ma comunicazione, la cultura assume una rilevanza sconosciuta allo strutturalismo. L'apprendente oltre a ricevere deve dare, interagendo e negoziando con i compagni, l'insegnante, i materiali nel costante intento di comunicare in situazione. È sullo stimolo alla partecipazione attiva al processo d'apprendimento, sulla promozione della consapevolezza

dell'apprendente, sulla ricerca di un'efficace interrelazione tra lingua e cultura (sociolinguistica) che si basa l'azione didattica per l'apprendimento della lingua quale strumento di comunicazione.

Ci avviciniamo così a rapidi passi a una riflessione sulle nuove tecnologie, sulla multimedialità, su Internet e proponiamo una tesi: l'apprendimento attraverso la multimedialità crea le condizioni per promuovere un'evoluzione compiuta dell'alunno nella direzione dell'autonomia e dello sviluppo del pensiero critico e costringono l'insegnante ad adeguarsi a nuove modalità di intendere il proprio ruolo e il luogo fisico e virtuale in cui opera. In questo modo l'insegnante non può più negare l'applicazione pratica di teorie che pongono al centro dell'azione lo studente.

### **1.5 Il ruolo dell'insegnante**

Nel corso dei secoli anche l'insegnante ha assunto ruoli diversi a seconda del modello glottodidattico cui faceva riferimento. Continuando il confronto tra quanto avviene nei metodi strutturalistici e formalistici e nell'approccio comunicativo le differenze risultano evidenti. Nel primo caso il ruolo dell'insegnante è centrale, l'insegnante è il modello di lingua. Compito principale è fornire lo stimolo, per poi controllare e correggere la risposta degli apprendenti. L'insegnante deve conoscere perfettamente la lingua che insegna, essere possibilmente madrelingua o comunque molto bravo, un ottimo tecnico in grado di somministrare agli studenti gli stimoli necessari attraverso strumenti quali il registratore o il laboratorio linguistico. L'ottima conoscenza della lingua, ma anche della cultura e quindi degli aspetti sociolinguistici, data l'enorme importanza che ciò assume, è quanto si richiede all'insegnante nell'approccio comunicativo, dove tuttavia l'azione didattica non è catalizzata dal modello stimolo-risposta-rinforzo. La correzione degli errori da parte dell'insegnante avviene a seconda delle circostanze e delle necessità didattiche. L'obiettivo primario è la comunicazione e non la perfezione formale dell'output dell'allievo, salvo i casi in cui l'accuratezza è l'oggetto dell'azione didattica.

In questo senso l'insegnante è prima di tutto un facilitatore del processo comunicativo che si attiva tra gli allievi della classe e tra questi e l'insegnante e i materiali didattici. L'insegnante stesso è poi parte del processo comunicativo, della vita della classe dove

agisce quale organizzatore dei materiali e delle attività. Altro ruolo determinante è dettato dall'enorme importanza attribuita dall'approccio comunicativo all'alunno che porta l'insegnante a prestare una costante attenzione all'analisi dei bisogni degli studenti, sia nel decidere cosa proporre, sia nel verificare l'avvenuta comprensione e acquisizione di quanto viene insegnato. Altro elemento fondamentale del ruolo dell'insegnante è l'atteggiamento psicologico da cui deriva la relazione che si instaura con la classe. L'insegnante deve esprimere un'azione didattica tendente a eliminare quei filtri affettivi che impediscono una corretta acquisizione, in sostanza, l'atmosfera della classe deve risultare distesa, amichevole, motivante. Qualunque sia la metodologia applicata, qualunque siano i materiali didattici utilizzati, spetta all'insegnante il compito di condurre la lezione in base a principi che permettano un coerente sviluppo della stessa.

Ovviamente tutto questo risulta valido anche per un approccio, quale il comunicativo, molto eclettico e che ha da sempre fatto tesoro delle esperienze di altri metodi e approcci, senza tuttavia derogare ai principi di base che lo caratterizzano.

## 1.6 La scelta metodologica

Nella glottodidattica di volta in volta si sono affermati vari metodi di insegnamento, ognuno dei quali si basava su una componente o cognitiva o comportamentale o interattiva o affettiva di cui diamo una tabella riassuntiva<sup>10</sup>.

METODI STRUTTURALI		METODI FUNZIONALI	METODI AFFETTIVI	
DEDUTTIVI	INDUTTIVI			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Grammaticale - traduttivo</li> <li>Reading Method</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cognitivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diretto</li> <li>Intensivo</li> <li>Contrastivo</li> <li>Audiolinguale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nozionale - funzionale</li> <li>Livello soglia</li> <li>Comunicativi - aclettici</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Total Physical Response</li> <li>Community Counseling</li> <li>Naturale</li> <li>Silenzioso</li> <li>Suggestopedico</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Psicologia cognitiva</li> <li>Linguistica trasformazionale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Psicologia comportamentistica</li> <li>Linguistica strutturale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Linguistica pragmatica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Psicologia di matrice umanistica</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Regole grammaticali normative</li> <li>Esercizi strutturali</li> <li>Traduzione e lettura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regole grammaticali derivanti dalla grammatica trasformazionale</li> <li>Esercizi strutturati contestualizzati</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Induzione della grammatica</li> <li>Imitazione</li> <li>Ripetizione</li> <li>Sviluppo cronologico delle quattro abilità</li> <li>Drills</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tipologia degli atti comunicativi</li> <li>Interazione in classe</li> <li>Le strutture e i vocaboli sono insegnati in base al loro valore comunicativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Varie tecniche affettive centrate sul discente</li> <li>Tranne che nel metodo silenzioso, si dà priorità alle abilità ricettive allo scopo di minimizzare l'ansia del discente</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Competenza linguistica</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Competenza comunicativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competenza linguistica e comunicativa</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Centrale</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Interattivo con i discenti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interattivo, secondario (nel metodo silenzioso)</li> </ul>	

<sup>10</sup> Danesi M., *Neurolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova. 1988.



### *Metodo grammaticale traduttivo*

E' l'approccio più tradizionale per l'apprendimento delle lingue seconde e straniere. Si basa su un percorso di apprendimento di tipo scolastico, graduato in base alla progressione linguistica. In genere si sviluppa attraverso le seguenti attività:

- ✓ spiegazione di una regola attraverso l'utilizzo di frasi esemplificative
- ✓ vocabolario presentato in liste bilingui
- ✓ uso di testi che enfatizzano la regola e prevedono l'uso del vocabolario
- ✓ esercitazioni, comprendenti anche traduzioni, mirate a consolidare l'uso della regola e del lessico.

L'insegnante utilizza la L1 e lo sviluppo delle competenze comunicative è secondario rispetto alle competenze linguistiche. La lezione è di tipo frontale e spesso si basa su un testo strutturato.

### *Metodo audio-linguistico o audio-orale*

Di solito l'attività inizia con un dialogo che contiene le strutture e il lessico della lezione. Lo studente deve memorizzare il materiale linguistico proposto attraverso quattro possibili tipi di attività:

- ✓ la ripetizione con attenzione alla pronuncia di frasi modello (pattern)
- ✓ la sostituzione (ad es. Questo animale è un .....[cane, gatto,...])

- ✓ la trasformazione (ad esempio cambiare una frase da negativo a positiva)
- ✓ la traduzione

Alla fine degli esercizi vi è di solito la presentazione esplicita della regola. I materiali didattici utilizzati comprendono oltre ai testi cassette e documenti video. Viene dato rilievo soprattutto alle abilità orali e alla fonologia.

Il docente è il leader delle attività: organizza le attività individuali, stimola gli apprendenti, rappresenta il modello linguistico da imitare.

#### *Metodo diretto*

Le reazioni al formalismo grammaticale traduttivo furono raccolte sotto l'etichetta di metodo diretto, di cui il metodo "Berlitz" fu la realizzazione più famosa.

Il metodo ebbe fortuna soprattutto nei paesi di forte immigrazione dove si avvertiva l'urgenza di far apprendere agli immigrati la lingua di arrivo. Caratteristiche del metodo diretto:

- ✓ non è ammesso l'uso della L1
- ✓ le lezioni iniziano con dialoghi in L2
- ✓ l'azione è utilizzata per chiarire i significati
- ✓ la grammatica viene appresa induttivamente
- ✓ anche la cultura straniera è insegnata induttivamente
- ✓ l'insegnante deve essere native speaker, o avere una competenza pari ad un parlante nativo

Una variante del metodo diretto è costituita dal metodo dell'immersione totale.

### *Metodi funzionali*

Lo sviluppo degli studi sugli aspetti pragmatici della lingua porta a dare rilievo agli aspetti operativi, alla strumentalità comportamentale dei processi linguistici.

Sul piano didattico si enfatizza l'aspetto pragmatico, trascurando la grammatica. L'apprendente viene considerato un attore sociale, quindi l'apprendimento linguistico ruota intorno ai bisogni di comunicazione dell'apprendente. Si elaborano sillabi nozionali-funzionali in cui si definiscono funzioni, situazioni, argomenti e forme linguistiche proprie di gruppi specifici di discenti. Si vanno poi a definire le forme e le strutture connesse a tali bisogni.

Le strategie didattiche utilizzate sono eclettiche. L'approccio funzionale-nozionale propone un insegnamento e quindi dei programmi in base ai loro contenuti semantici piuttosto che in base al contenuto formale, cioè grammaticale. Un pilastro su cui si fonda l'approccio funzionale-nozionale è il concetto di nozione o categoria concettuale, vale a dire una categoria semantico-grammaticale comune a molte lingue del mondo; quindi trasferibile da una lingua ad un'altra e presente nella mente dei parlanti.

Tutti gli uomini possiedono la nozione del tempo, dello spazio, del luogo, della quantità, della relazione, dell'opposizione, della possibilità, dell'impossibilità (The Treshold Level).

Tali nozioni generali, a loro volta fanno riferimento ad altre più specifiche: la categoria del tempo, ad esempio, rinvia alle nozioni di oggi, di ieri, di domani e cioè di presente, passato e futuro, ecc.

Queste nozioni interagiscono con la funzione comunicativa nella lingua e permettono alla stessa di costituirsi, di farsi, di divenire significativa costituendo dei parametri per così dire universali, i quali permettono il passaggio da un codice all'altro. Inoltre le conoscenze grammaticali nella L1 possono essere anche elementari e usate nel parlato e nello scritto in modo meccanico e non sempre corretto.

Sarebbe perciò impensabile proporre l'insegnamento della L2 col solo metodo induttivo che fa leva sullo sviluppo di meccanismi consci di controllo grammaticale sui quali i soggetti in difficoltà non possono, per le ragioni sopra dette, esercitare un effettivo controllo. Col metodo funzionale-nozionale l'insegnamento avviene non attraverso l'acquisizione di un modello di comportamento linguistico presentato nella sua globalità. L'allievo apprende quindi "comportamenti comunicativi" che solo nel momento della riflessione verranno analizzati.

### *Approccio comunicativo*

L'approccio comunicativo nasce all'inizio degli anni '70 come reazione alle forme di insegnamento basate sul metodo grammaticale traduttivo e su quello audiorale.

Uno degli apporti fondamentali è quello di Hymes che contrappone competenza comunicativa a capacità di usar la lingua in modo appropriato rispetto alla situazione e allo scopo linguistico, competenza linguistica a capacità del parlante di riconoscere e produrre enunciati grammaticali corretti.

La competenza d'azione, infatti, costituisce uno degli assi portanti della didattica comunicativa. Tra le caratteristiche dei metodi che si rifanno all'approccio comunicativo segnaliamo:

- ✓ dimensione testuale
- ✓ uso di materiale linguistico autentico
- ✓ struttura per unità didattiche
- ✓ approccio alla grammatica in prospettiva comunicativa
- ✓ centralità dell'apprendente.

### *Approcci umanistico-affettivi*

Gli approcci umanistico affettivi comprendono una serie di metodi che si sono sviluppati soprattutto negli Stati Uniti a partire dalla metà degli anno '60. Il referente più diretto di questo metodo è la psicologia umanistica di C. Rogers. L'obiettivo è trovare un percorso didattico che minimizzi le resistenze di carattere psico-affettivo. Ad esempio la percezione negativa di sé, un rapporto

competitivo con i compagni, un rapporto problematico con il docente possono compromettere l'apprendimento.

Le caratteristiche comuni ai metodi, anche molto diversi tra loro, che si possono ricondurre a questo approccio sono:

- ✓ centralità dell'apprendente
- ✓ valorizzazione del patrimonio affettivo dell'apprendente
- ✓ rimozione dei fattori ansiogeni
- ✓ uso di tecniche di rilassamento e musicali
- ✓ l'insegnante deve essere un po' psicologo, un po' animatore

A questo approccio, secondo la classificazione di Serra Borneto, si possono ricondurre i seguenti metodi.

#### *La glottodidattica degli anni '80*

Intorno agli anni '70 si assiste ad una vera e propria rivoluzione nella didattica delle lingue. Da allora fino ad oggi l'approccio comunicativo è diventato l'asse portante della didattica delle lingue moderne. L'impressione generale è che, lasciato da parte il riferimento ad un metodo univoco, si tenda oggi a fare uso di un insieme eclettico di procedimenti di vario genere, più o meno moderni.

"Nel complesso appare chiaro che l'evoluzione delle proposte di insegnamento negli ultimi anni va dall'applicazione di metodi solidamente incentrati sulla lingua e la descrizione sistematica delle sue caratteristiche, in cui l'insegnante svolge un ruolo

dominante, via via verso approcci sempre più eterogenei, che fanno leva su un ruolo più attivo del discente e quindi attenti alle sue esigenze e ai suoi bisogni. La lingua si identifica sempre di più con una serie di comportamenti (individuali, sociali, interculturali) che sfuggono ad una sistematizzazione precostituita e l'insegnante in linea di principio deve essere estremamente elastico, reattivo, autonomo nella concezione e nella gestione della didattica"<sup>11</sup> (Serra Borneto).

Va quindi auspicata da parte dell'insegnante la capacità di saper programmare con precisione la propria azione, definendo accuratamente gli obiettivi, scegliendo criticamente contenuti e metodi, valutando strategicamente gli esiti a lungo e medio termine. Alla base di questa capacità didattica sta anche la conoscenza storica e teorica della glottodidattica.

L'esperienza ci insegna che è praticamente impossibile pretendere di fare una didattica scientifica operando nell'ambito di un metodo scientifico poiché ognuno di questi prende in considerazione solo aspetti parziali dell'apprendimento di un discente. Siamo invece convinti sull'uso di un approccio integrato nell'apprendimento di una L2, dove i vari metodi hanno un ruolo paritario e concomitante.

---

<sup>11</sup> Serra Borneto C. (CUR.) *C'era una volta il metodo tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Carocci Roma, 2000, p. 25..

## **Capitolo Secondo**

### **Il disegno della ricerca**

#### **2.1 Le strategie di ricerca**

La nostra ricerca comprende al suo interno un'indagine di tipo quantitativo sui prodotti della L2 (la misurazione di abilità attraverso prove oggettive) e una ricerca di tipo qualitativo sui processi ( la rilevazione di comportamenti e stili di apprendimento mediante questionari atti ad individuare i diversi stili di apprendimento, generico e specifico della lingua straniera).

A nostro parere, la scelta di utilizzare strategie differenziate, tra loro confrontabili, rinforza i fondamenti della ricerca e la arricchisce in quanto permette di coniugare, il rigore formale del metodo quantitativo, utilizzato per la misurazione delle abilità linguistiche, con elementi qualitativi attraverso i quali siamo entrati nelle modalità apprenditive del fenomeno linguistico.



## 2.2 Maturazione dell'ipotesi

Nel precedente capitolo è stato illustrato in una prospettiva storico-metodologica l'evolversi della ricerca nell'acquisizione della L2, evidenziando come si tratti di un terreno fertile su cui sono cresciuti e talvolta si sono scontrati differenti approcci di studio.

Problema affrontato : dopo anni ed anni di totale stagnazione nel settore dell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere, le nostre autorità scolastiche hanno recepito i consigli derivanti dagli studi a livello europeo che hanno messo in luce i livelli insoddisfacenti nell' apprendimento delle lingue straniere dei nostri studenti. L'apprendimento delle lingue è per tutti, non più il patrimonio di una élite sociale, culturale od intellettuale. E' ora un bisogno ed un diritto per ogni cittadino d'Europa. Non uno studio formale di strutture grammaticali e di opere letterarie ma acquisizione di competenze necessarie per la comunicazione quotidiana e per apprendere tutta la vita. Non soltanto risposta alle richieste della famiglia e della società ma anche agli interessi, bisogni, desideri, aspettative e potenzialità dei discendenti.

Al centro dell'apprendimento delle lingue c'è la necessità di facilitare la circolazione di idee e la mobilità delle persone, di rispondere alle attese ed ai bisogni del futuro cittadino della società civile, dell'Europa e del mondo. Si prende atto finalmente che la conoscenza delle lingue è divenuto un elemento fondamentale nella formazione di base del cittadino. Perciò una delle priorità

nelle scelte curriculari deve essere il raggiungimento di una competenza pragmatico - comunicativa che sia continua e metodica attraverso i cicli e prosegua nell'età adulta come apprendimento per tutta la vita.

Domande:

Perché i nostri studenti non parlano le lingue?

Quali sono le variabili che influenzano negativamente il processo di apprendimento?

Quali vie bisogna percorrere per migliorare e potenziare le prassi di insegnamento/apprendimento?

Stato dei fatti

Classi numerose

Livelli eterogenei. Se si riparte da zero il monte ore stabilito per la lingua è sicuramente insufficiente, se invece si intende valorizzare le competenze esistenti l'estrema eterogeneità dei livelli rende il compito molto difficile

Distribuzione oraria rigida

Struttura classe rigida

Discontinuità tra i vari cicli. La mancanza di raccordo con la scuola media e la conseguente impossibilità di valorizzare le competenze possedute suscita abbassamento della motivazione, false partenze, ripetizioni inutili. E che cosa accade quindi?

Scarsa abitudine alla progettazione modulare sia disciplinare che interdisciplinare

Mancata sistematicità nell'esercitazione di competenze pragmatico - comunicative.

Necessità di privilegiare lo scritto anche in vista di un esame finale.

Curricoli basati spesso sulle predilezioni dei docenti anziché sui bisogni formativi degli studenti.

L'analisi di questa situazione problematica è stata il punto di partenza del Progetto di ricerca.

### **2.3 La popolazione e il campione**

La popolazione rispetto a cui è stata effettuata la rilevazione, comprende tutti gli alunni frequentanti la classe III della Scuola Secondaria di Primo Grado della Provincia di Napoli, nell'anno scolastico 2010-2011.

La scelta della popolazione è stata funzionale a determinare se e in che misura, gli studenti in uscita dalla Scuola Secondaria di Primo Grado, acquisiscano una competenza pragmatico – comunicativa nella L2.

Il campione di tipo probabilistico è pertanto composto dagli alunni frequentanti le classi terze delle scuole individuate con campionamento casuale.

La costruzione della lista di campionamento ha previsto:

la consultazione dell'elenco completo di tutte le scuole secondarie di primo grado della Provincia di Napoli;

l'estrazione casuale di 13 scuole (unità di campionamento), sulla base di una lista di numeri casuali;

l'individuazione di due classi terze per ogni scuola per un totale di 545 alunni.

La presa di contatto con le scuole è stata effettuata mediante comunicazione telefonica, dal momento che era già stato verificato che la mail istituzionale non è il mezzo privilegiato per la comunicazione. Con questa modalità è stato possibile spiegare a tutti i Dirigenti Scolastici il progetto di ricerca. Successivamente, ottenuta la loro adesione, è stata inviata a ciascuna scuola una lettera ufficiale del Dipartimento nella quale si precisavano le

modalità e i tempi dell'intervento e si richiedeva l'adesione formale alla ricerca.

Una delle difficoltà principali di questa ricerca è certamente stata il contatto con le scuole, per una serie di motivazioni. In primo luogo le classi terminali sono raramente disposte a partecipare a indagini di questo genere, principalmente perché non intendono sacrificare tempo dedicato alle lezioni, trattandosi di classi che devono affrontare l'esame finale. Le scuole nell'ultimo anno preferiscono dedicare del tempo a visite presso scuole secondarie di secondo grado per attività di orientamento o viaggi di istruzione.

In secondo luogo è veramente complesso ottenere una risposta dalle scuole, principalmente a causa delle difficoltà ad individuare un referente responsabile per le comunicazioni in entrata e in uscita dalla scuola. I nostri contatti con le scuole hanno in genere necessitato di circa 4-5 telefonate per fissare la data della somministrazione (escludendo le mancate risposte, indisponibilità del referente, incapacità del personale a trasferire le chiamate).

A ciò si aggiunga la difficoltà a far collimare le esigenze di rigore della ricerca con la limitata disponibilità delle scuole. La nostra ricerca prevedeva, infatti, di procedere all'estrazione di due classi all'interno dell'elenco delle sezioni fornite dalla stessa scuola: questa richiesta in alcuni casi non è stata affatto compresa dai docenti, in altri casi invece deliberatamente ignorata, ponendoci di fronte alla scelta di procedere con le classi individuate dai referenti o di rinunciare alla somministrazione. Nei

casi in cui ci è stata posta solo questa opzione, ossia coinvolgere classi scelte dai referenti, abbiamo provveduto ad effettuare ugualmente la somministrazione, in primo luogo perché ai fini della rappresentatività del campione, la scuola era stata correttamente estratta in modo casuale, in secondo luogo perché i motivi che hanno portato a scegliere determinate sezioni all'interno delle scuole da parte di vari referenti potevano essere ipotizzati ugualmente casuali (sezioni del docente di funzione strumentale, o sezioni con docenti maggiormente interessati alla ricerca, docenti che avevano già partecipato a ricerche con l'Università degli Studi di Salerno, etc).

Nei casi rimanenti si è proceduto all'estrazione casuale all'interno delle sezioni, o estraendo le due classi utili al campione successivamente alla raccolta dei dati per quelle scuole che avevano aderito con tutte le classi, o con più di due. Nei casi in cui gli istituti erano composti da solo due sezioni naturalmente non c'è stato bisogno di estrazione.

Va registrata la maggior disponibilità delle istituzioni di periferia rispetto al centro. Probabilmente le scuole centrali sono più facilmente contattate ai fini di ricerca e questo spiega la loro diffidenza, per lo stesso motivo gli istituti più periferici sono stati contenti di un coinvolgimento da parte dell'università.

## **2.4 Ipotesi di ricerca**

La ricerca si è proposta di verificare se attraverso l'analisi e lo studio dello stile di apprendimento e la sperimentazione di nuove modalità e nuovi percorsi che costituiscono un' inversione di rotta nell'insegnamento tradizionale delle lingue straniere (gruppi di apprendimento - di consistenza numerica ridotta, organizzati per livelli di competenza omogenei, uso sistematico delle tecnologie didattiche LIM, computer, ecc., parametri e descrittori per l'individuazione delle competenze in uscita definiti dal Consiglio d'Europa, possibilità di lavorare per gruppi classi aperte, possibilità di ampliare l'offerta formativa, docente madrelingua in orario curricolare), possa migliorare la qualità della formazione della seconda lingua.

Vista la sua complessità, la ricerca si presta ad essere strutturata in due percorsi distinti ed autonomi i cui risultati, esaminati nel loro insieme, dovrebbero mirare a fornire elementi per la definizione di percorsi insegnamento/apprendimento di qualità, diversificando strategie di comunicazione e scegliendo task per facilitare e veicolare gli apprendimenti, in altre parole creando le condizioni ideali affinché si realizzi la capacità di negoziare e interagire con un interlocutore di una cultura diversa dalla propria.

## 2.5 I percorsi di ricerca e le ipotesi

### 2.5.1 Percorso di ricerca 1

Il primo percorso di ricerca riguarda la diffusione di una cultura dello studio e dell'analisi degli stili e strategie nella dinamica di apprendimento/insegnamento della lingua.

"Perché gli studenti non imparano ciò che i docenti insegnano?" Se si potesse rispondere in modo soddisfacente a questa domanda, in origine posta da Allwright<sup>12</sup>, si potrebbero probabilmente risolvere i problemi fondamentali del fare scuola. Sebbene breve, essa sembra sintetizzare i termini basilari di qualunque discorso sull'apprendimento e sull'insegnamento: sono infatti riportati prima di tutto i protagonisti principali, e cioè gli studenti e gli insegnanti; viene citato il contenuto oggetto dell'azione didattica, indicato da quel "ciò che"; c'è un riferimento ai processi coinvolti, sintetizzato dai due verbi "imparano" e "insegnano"; viene infine sottolineata, attraverso la negazione ("non imparano") la problematicità di questi processi, con una esplicita richiesta di spiegazioni (perché?).

In questa domanda sembra soprattutto di poter cogliere la constatazione desolante di un conflitto tra aspettative e interventi di chi insegna e percezioni e risultati di chi impara - o almeno dovrebbe imparare.

Che cosa ha fatto la glottodidattica, in questi ultimi decenni per risolvere, ogni giorno in classe, questa contraddizione di

---

<sup>12</sup> All Wright R.L. *Why Don't Learners Learn What Teachers Teach? - The Interaction Hypothesis*, in Singleton D.M. e Little D.G. (eds.), *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin, IRAAL 1984.



fondo? Sembra che tutti gli sforzi fatti abbiano un comune denominatore: il tentativo di venire incontro allo studente - in termini più tecnici, lo sforzo di realizzare degli approcci centrati sul discente. A questo tendevano, già dai primi anni settanta, le analisi dei bisogni linguistici, cioè il tentativo di definire i contenuti di un corso di lingua (contenuti linguistici, ma anche abilità linguistiche e socioculturali) in base alle esigenze reali o presunte degli studenti. A questo ancora tendevano gli sforzi compiuti per aggiornare le tecniche di insegnamento, gli strumenti, le risorse, in modo da renderli congruenti con il rinnovamento dei contenuti. E, in anni più recenti, ancora nel tentativo di dare più corpo e spessore a questi approcci centrati sul discente, si è cominciato a parlare di abilità di studio, di strategie di apprendimento, ed anche, in modo più globale, del concetto di autonomia<sup>13</sup>.

Sulla scia di una tradizione anglosassone consolidata, sembrava che un addestramento sistematico al prendere appunti, all'uso del dizionario, alla rielaborazione e sintesi dei testi potesse fornire agli studenti strumenti concreti e immediatamente utilizzabili. Fornire strumenti di studio, per quanto importante, spesso non incideva sui processi implicati dall'uso di questi strumenti, rimanevano sullo sfondo le operazioni mentali coinvolte, insieme agli atteggiamenti e alle convinzioni profonde degli studenti.

---

<sup>13</sup> Mariani L. (ed.). *L'Autonomia nell'Apprendimento Linguistico*. Firenze, La Nuova Italia/Quaderni del LEND, 1994, p.48.

A questo punto viene introdotto il concetto di strategia di apprendimento, che sembrava mantenere l'idea di operazioni concrete che servono a rendere più efficace e produttivo il proprio studio, e nello stesso tempo sembrava offrire una prospettiva pedagogica più ampia, cioè un'attenzione più spiccata ai processi cognitivi e socio-affettivi che comporta l'uso di una strategia<sup>14</sup>. Parallelamente, occorre ricordare anche che la ricerca teorica e applicata ha fatto uno sforzo consistente per fornire a questi approcci, per così dire "strategici", un supporto e una giustificazione più rigorosi, nel senso di legarli più strettamente a un modello generale di apprendimento della lingua.

Questa idea di fornire agli studenti una serie di strategie di apprendimento, mostra qualche limite, infatti ci sono almeno tre fattori che condizionano l'applicazione e l'utilità di una strategia: le differenze individuali, le caratteristiche dei compiti e le strategie dell'insegnante e l'impatto tra strategie dello studente e strategie dell'insegnante.

Lo stile di apprendimento dello studente, il suo approccio generale al modo di elaborare le informazioni, sta alla base delle sue scelte strategiche - detto in altre parole, la scelta delle strategie dipende anche (ma non solo) dal proprio personale stile di apprendimento.

Parallelamente, consideriamo l'idea che lo stile di apprendimento dell'insegnante sia uno dei fattori (sia pure non il

---

<sup>14</sup> Oxford R.L. *Language Learning Strategies*. New York, Newbury House, 1990, p.22.

solo) che contribuisce a determinare il suo stile di insegnamento. E' un'idea certo non nuova, perché si è sempre riconosciuto che il modo in cui si impara, insieme agli atteggiamenti e alle convinzioni che si sviluppano nel tempo in base alle proprie esperienze, condizionano il proprio modo di insegnare.

Lo stile di insegnamento è un filtro attraverso cui l'insegnante seleziona e gestisce in classe i compiti, i materiali, le attività.

Sul compito, sul materiale, sull'attività, convergono dunque, da un lato, gli sforzi strategici dell'insegnante, e dall'altro, gli sforzi strategici dello studente.

Il lato meno esplorato di tutta questa problematica è la relazione tra strategie di apprendimento (dello studente) e strategie di insegnamento. Eppure è proprio in questo punto delicato che si gioca, non solo il rapporto tra studente e insegnante, ma anche il risultato concreto di tutto questo processo, e cioè la realizzazione del compito e con essa il risultato degli interventi didattici. Indagare e riflettere su questo rapporto significa chiedersi che cosa fanno gli studenti delle strategie messe in atto dagli insegnanti. Significa anche chiedersi se tra gli sforzi strategici dell'una e dell'altra parte ci sia integrazione o piuttosto conflitto.

Gli stili di apprendimento di un individuo in quanto persona, sono solo una delle differenze individuali, ne esistono altre come l'età, l'attitudine, l'intelligenza generale, le modalità sensoriali preferite, la motivazione, lo sfondo socio-culturale altrettanto

importanti<sup>15</sup>. Per stile di apprendimento, si intende, l'approccio complessivo di una persona all'apprendimento, il suo modo preferito di percepire e reagire ai compiti di apprendimento, un modo che si manifesta in maniera piuttosto costante, in una varietà di contesti, e che condiziona poi la scelta e l'uso delle strategie.

Nell'apprendimento linguistico, ad esempio, la persona analitica, sistematica e sequenziale tenderà a mettere a fuoco la forma e l'accuratezza; cercherà di trovare regole e modelli nelle informazioni che riceve; preferirà pianificare ciò che ha da dire o da scrivere; e preferirà materiali astratti e impersonali. Al contrario, la persona sintetica e intuitiva tenderà a mettere a fuoco il significato e la scioltezza; cercherà di raccogliere esempi di uso linguistico piuttosto che formulare regole; preferirà produrre un testo orale o scritto in modo diretto, correggendolo in un secondo tempo se necessario; e preferirà materiali di tipo più concreto, che abbiano un interesse umano, sociale o artistico.

Ma gli stili di apprendimento non si riducono solo a stili cognitivi, cioè a modi preferenziali di elaborare le informazioni. Correlati a questi aspetti cognitivi ci sono aspetti socio-affettivi, quegli aspetti della personalità che più chiaramente sembrano influenzare il nostro approccio all'apprendimento. Ad esempio, nell'apprendimento linguistico è possibile distinguere persone che sono più riflessive e caute, e che tendono così a rimanere entro i limiti del compito che viene loro assegnato, e persone che sono più impulsive e più disposte a correre rischi e a sperimentare con la

---

<sup>15</sup> Skehan P. , *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, 1998, p.80.

lingua, e che quindi con più facilità possono andare oltre i limiti del compito assegnato. Allo stesso modo è possibile identificare persone che sono, o tendono ad essere, piuttosto ansiose, e quindi meno tolleranti dell'ambiguità e persone che tendono ad essere più rilassate, il che permette loro di tollerare meglio l'ambiguità. E ancora, da un lato troviamo persone con una tendenza all'inibizione e all'introversione, e magari ad una certa rigidità e dall'altro persone con una tendenza alla disinibizione, all'estroversione, e ad una maggiore flessibilità.

Ovviamente, questi termini che abbiamo usato come descrittori degli stili sono appunto termini descrittivi e non prescrittivi. In altre parole, dire che una persona è analitica o sintetica, cauta o aperta al rischio, non significa assolutamente dare dei giudizi di valore, sia perché i compiti di apprendimento richiedono spesso la messa in atto di approcci diversi e complementari, sia perché questi termini descrittivi indicano tendenze più che valori assoluti.

Tuttavia, esiste anche una tendenza di molte persone a situarsi in una posizione intermedia tra, ad esempio, il sistematico e l'intuitivo. Ciò significa che molte persone sono in realtà versatili, hanno cioè uno stile bilanciato, e che quindi le differenze individuali sono spesso una questione di gradi piuttosto che di contrasti radicali.

### 2.5.2 Percorso di ricerca 2

Il secondo percorso di ricerca riguarda l'impostazione della didattica nell'apprendimento di L2.

“Quali i vantaggi nell'applicazione da parte dell'insegnante della multimedialità e nella sperimentazione di tecniche, pratiche e convinzioni metodologiche alternative all'apprendimento delle lingue”?

“L'impegno ad adottare tali metodologie riduce al minimo la possibilità di ricadere in dinamiche che si richiamano a logiche da tempo respinte (centralità del docente, ad esempio) difficili da superare e porta ad un miglioramento della formazione linguistica”?

Ogni qualvolta ci occupiamo delle condizioni per l'apprendimento di una lingua straniera, è necessario prevedere, ed ammettere, un periodo di silenzio che dura da poche settimane a parecchi mesi: spingere l'apprendente alla produzione forzata può rivelarsi forte elemento di freno e di inibizione per l'apprendimento linguistico da stimolare. Quando uno studente viene a contatto con una nuova lingua, i primi ostacoli che devono essere superati hanno a che fare con lo stato emotivo della persona e con la sua motivazione. L'ambiente linguistico più favorevole è quello in cui la lingua viene usata naturalmente per la comunicazione. Per l'apprendimento di L2 è importante che soprattutto nelle fasi iniziali la lingua su cui si orienta l'attenzione verta su contenuti accessibili perché fanno parte dell'ambiente reale in cui l'apprendente è immerso ed eviti l'artificialità della comunicazione.

La qualità dell'ambiente linguistico è di primaria importanza per riuscire ad apprendere una nuova lingua, l'ambiente può essere naturale o formale. In situazione scolastica bisogna saper combinare sempre l'attenzione formale sul funzionamento della lingua con situazioni di impiego reale della stessa, per cui anche il livello formale acquista senso. Bisogna incoraggiare situazioni in cui gli apprendenti interagiscano con i parlanti della lingua seconda, usare referenti concreti come argomento di lezione oggetti e attività indicabili, alla portata attentiva; conoscere le motivazioni degli studenti e impiegarle nella lezione (es. canzoni per gli studenti di lingua inglese, ecc.), creare tipi di attività che non producano negli allievi imbarazzo nel caso di errori (es. role playing). Una delle caratteristiche che viene sottolineata in modo forte in anni recenti, è di far sì che ogni percorso abbia senso, che risponda ad una motivazione dell'apprendente e pertanto nessun percorso didattico può essere costruito ignorando l'apprendente come persona. Facendo riferimento a Laing, la tendenza è a considerare l'apprendente come organismo, cioè come un corpo rispetto al quale noi orientiamo tutta una serie di input perché sviluppi una determinata conoscenza, ma allo stesso modo non lo consideriamo come persona. Dobbiamo pertanto immettere nel circuito l'apprendente non come organismo ma come persona, di conseguenza dobbiamo sempre far sì che ciò che compiamo insieme sulla lingua sia fortemente motivato.

In un contesto basato sulle nuove tecnologie il ruolo nuovo dell'insegnante assume tratti ancora più complessi: le conoscenze tecniche che erano necessarie per l'utilizzo del laboratorio o del videoregistratore vengono riciclate e approfondite per poter utilizzare strumenti informatici.

L'insegnante è chiamato a offrire consulenza in questo campo agli apprendenti che la richiedono, ma soprattutto si trova nella necessità di ripensare il modo di gestire la classe; un esempio su tutti: la creazione di luoghi di lavoro virtuali che possono portare alla costituzione di vere e proprie comunità d'apprendimento sconvolge il rapporto insegnante-apprendente e mette in discussione il modo di operare "tradizionale" da un punto di vista professionale, ma anche psicologico e affettivo.

Un utilizzo della multimedialità attento alle dinamiche dell'apprendimento che non si accontenti del bell'ipertesto proposto dal cd-rom, o del materiale reperito online o dell'emozione data dall'e-mail arrivato alla classe da partner all'altro capo del mondo (peraltro elementi fondamentali per alimentare la motivazione di tutti, studenti e insegnante) presuppone competenze tecniche e didattiche, capacità organizzative, di osservazione e gestionali in passato non richieste o comunque non indispensabili.

Il mutato rapporto con lo studente, spesso più paritario e basato da un lato su modalità collaborative di apprendimento e dall'altro sull'insostituibile autorevolezza dell'insegnante, ridisegna il ruolo del docente. Non più un docente detentore della verità



assoluta, ma un esperto che accetta e promuove la possibilità di crescere insieme agli apprendenti. Non più, dunque, il docente come modello unico di lingua e di cultura. L'impressione che se ne ricava è che le strategie didattiche necessarie, o meglio indispensabili per una didattica che faccia uso della multimedialità in realtà non sono diverse in gran parte da quelle auspicabili, anzi imprescindibili, per la moderna classe di lingua in assenza di tecnologie della comunicazione. Il pericolo maggiore si nasconde dietro l'acquisizione solo di strumenti e non, contestualmente, di strategie d'apprendimento, è fondamentale, infatti, imparare ad apprendere.

L'organizzazione della classe e la gestione del lavoro del gruppo sono fattori aggiuntivi che pongono altre importanti questioni all'attenzione dell'insegnante, non solo di tipo organizzativo. Essi chiamano in causa infatti scelte metodologiche rilevanti. Il modello d'insegnamento *ex cathedra* non funziona più, non risponde ai moderni criteri metodologici. Ma se questa inadeguatezza ormai unanimemente riconosciuta può in certo modo non essere tenuta nella giusta considerazione nella classe tradizionale, quando si lavora attraverso gli strumenti offerti dalla multimedialità si impone una radicale revisione del modello tradizionale e un avvicinamento a condizioni d'apprendimento e principi metodologici che si ispirano all'apprendimento collaborativo o cooperativo. Basti pensare a un dato estremamente semplice: molte delle aule di lingua continuano a presentare la disposizione tradizionale, quella con le file di banchi che guardano

la lavagna e la cattedra dove siede l'insegnante. Si tratta di una disposizione che racchiude in sé una filosofia dell'apprendimento individualistica. Lavorare con la multimedialità utilizzando postazioni di computer che non sono disposte a file, ma ad esempio formando delle isole e la necessità di condividere spesso le macchine con altri studenti, già di per sé presuppone un modo di lavorare che sottrae potere all'insegnante, nel senso che lo privano della centralità, anche fisica, del passato. Questa semplice considerazione porta a riflettere su come trarre vantaggio da queste novità per aprirsi a esperienze di apprendimento nuove. Una organizzazione della classe in senso cooperativo impone dei cambiamenti fisici, la disposizione dell'aula, e metodologici, nel modo di intendere il lavoro dell'apprendente.

## 2.6 Gli strumenti di ricerca

Al fine di esaminare i diversi fattori che si ritiene contribuiscano all'acquisizione di una competenza pragmatico - comunicativa della L2, si è reso necessario utilizzare, costruire ed adattare alcuni strumenti. Si tratta di:

- Tre questionari per gli alunni che rilevano i comportamenti e gli stili di apprendimento;
- Una prova oggettiva costituita da diversi item, tesa a verificare e conseguentemente valutare il livello di competenza linguistica raggiunto.

Per quanto riguarda i tre questionari su i comportamenti e gli stili di apprendimento ci siamo rivolti a test già costruiti e prodotti da Luciano Mariani.

### 1. Questionario sulla dominanza cerebrale

Ciascuno di noi usa una combinazione diversa di modalità di elaborazione delle informazioni: alcune modalità sono localizzate nell'emisfero cerebrale sinistro, altre in quello destro. Molti di noi possiedono una qualche preferenza per una modalità o per l'altra. Questo questionario dà un'indicazione delle possibili preferenze.

## SINISTRO O DESTRO?

Scegli con attenzione la risposta che ritieni rappresenti meglio i tuoi atteggiamenti o i tuoi comportamenti. Calcola poi il punteggio come indicato.

### 1. Preferisco imparare

- a. dettagli e fatti specifici
- b. partendo da una visione generale dell'insieme
- c. in entrambi i modi

### 2. Preferisco i lavori

- a. che consistono in un compito per volta, che io posso completare prima di iniziare il successivo
- b. in cui tratto più cose contemporaneamente
- c. mi piacciono entrambi i tipi di lavoro

### 3. Preferisco risolvere i problemi

- a. con la logica
- b. con l'istinto
- c. in entrambi i modi

### 4. Mi piace che il mio lavoro sia

- a. pianificato in modo da sapere esattamente cosa fare
- b. aperto, con opportunità di cambiamento durante il percorso
- c. pianificato e nel contempo aperto

5. Preferisco imparare un movimento di uno sport o un passo di danza

a. ascoltando una spiegazione verbale e ripetendo il movimento mentalmente

b. osservando e poi tentando di farlo

c. osservando e poi imitando e parlandone

6. Ricordo facilmente i volti delle persone

a. No

b. Sì

c. A volte

7. Se devo decidere se qualcosa è giusto o corretto

a. decido sulla base delle informazioni

b. istintivamente sento se la cosa è giusta o corretta

c. tendo a usare una combinazione dei due sistemi

8. Preferisco

a. i "test" a risposte chiuse

b. le composizioni, i temi, le prove a risposte aperte

c. entrambi allo stesso modo

9. Se dovessi montare una bicicletta, con tutta probabilità

a. disporrei in ordine le varie parti, le conterei, mi procurerei gli attrezzi necessari, e seguirei le istruzioni

b. darei un'occhiata alle figure delle istruzioni e comincerei usando gli attrezzi disponibili al momento, intuendo se le parti vanno bene assieme

c. cercherei di ricordare esperienze passate simili

10. A scuola preferivo

a. l'algebra

b. la geometria

c. non avevo preferenze al riguardo

11. E' più stimolante

a. migliorare qualcosa

b. inventare qualcosa

c. fare entrambe le cose

12. Generalmente

a. uso il tempo per organizzare il mio lavoro e le mie attività personali

b. ho difficoltà ad adattare le mie attività personali ai limiti di tempo

c. non ho problemi ad adattare le mie personali attività ai limiti di tempo

13. Sognare ad occhi aperti è

a. una perdita di tempo

b. un utile strumento per pianificare il futuro

c. divertente e rilassante

14. Riesco con sufficiente precisione a dire quanto tempo è passato senza guardare un orologio

a. Sì

b. No

c. A volte

15. Quando leggo o studio

a. preferisco una quiete totale

b. preferisco sentire musica

c. ascolto musica solo quando leggo per piacere, non quando studio

### ISTRUZIONI PER IL CALCOLO DEL PUNTEGGIO

- 1 Calcola il numero delle tue risposte "A" e "B". Non considerare le tue risposte "C".
- 2 Metti il segno - (meno) davanti al punteggio "A" e il segno + (più) davanti al punteggio "B".
- 3 Fai la somma algebrica dei due punteggi.

### PUNTEGGI

da -15 a -13 = forte dominanza cerebrale sinistra

da -12 a -9 = dominanza cerebrale sinistra

da -8 a -5 = moderata preferenza sinistra

da -4 a -1 = leggera preferenza sinistra

0 = dominanza cerebrale bilaterale

da +1 a +4 = leggera preferenza destra

da +5 a +8 = moderata preferenza destra

da +9 a +12 = dominanza cerebrale destra

da +13 a +15 = forte dominanza cerebrale destra



## PUNTI DI RIFLESSIONE E DISCUSSIONE

1 Leggi le descrizioni seguenti. In quali ti ritrovi? In quali no

DOMINANZA CEREBRALE SINISTRA	DOMINANZA CEREBRALE DESTRA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• analitico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• globale</li> </ul>
<p>- preferenza per il ragionamento logico basato su fatti e dettagli</p>	<p>- preferenza per l'elaborazione contestualizzata delle informazioni</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• lineare, sequenziale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• casuale, simultaneo</li> </ul>
<p>- uno stimolo a bassa intensità attiva l'elaborazione</p>	<p>- uno stimolo di più alta intensità attiva l'elaborazione</p>
<p>- avversione per un "input" eccessivo</p>	<p>- preferenza per un "input" ricco</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• sistematico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intuitivo</li> </ul>
<p>- prende decisioni in base ai fatti, dà giudizi oggettivi</p>	<p>- prende decisioni in base alle sensazioni, dà giudizi soggettivi</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• "pianificatore", orientato a prevedere e organizzare le situazioni in anticipo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "correttore", orientato a reagire agli eventi via via che si producono</li> <li>•</li> </ul>
<p>- rimane entro il "compito"</p>	<p>- può andare oltre il "compito"</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• convergente: risolve problemi sulla base dei dati disponibili</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• divergente: risolve problemi attraverso l'immaginazione, la scoperta</li> </ul>

<p><b>riflessivo &gt;&lt; impulsivo</b></p> <p>cauto &gt;&lt; disponibile al rischio</p> <p>più ansioso ( meno tollerante dell'ambiguità) &gt;&lt; meno ansioso (più tollerante dell'ambiguità)</p> <p>fuoco sulla forma, sull'accuratezza &gt;&lt; fuoco sul significato, sulla scioltezza</p>	<p><b>introverso &gt;&lt; estroverso</b></p> <p>orientato al compito e al contenuto (idee, concetti, relazioni) &gt;&lt; orientato alle persone, all'esperienza, al contesto socio-affettivo</p> <p>può preferire materiali astratti, teorici, impersonali &gt;&lt; può preferire materiali concreti, pratici, artistici</p>	<p><b>può tendere all'indipendenza &gt;&lt; può tendere alla dipendenza</b></p> <p>può preferire il lavoro individuale &gt;&lt; può preferire il lavoro con altri</p> <p>può preferire situazioni meno strutturate, meno controllate &gt;&lt; può preferire situazioni già organizzate da altri</p> <p>tendenza alla motivazione intrinseca &gt;&lt; tendenza alla motivazione estrinseca</p>
---	--	---

## QUESTIONARIO SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO

Questo questionario ti servirà a capire meglio il tuo modo di studiare e imparare e le tue preferenze al riguardo.

Le seguenti affermazioni descrivono alcune abitudini di studio e modi di imparare. Decidi in quale misura ogni affermazione si applica nel tuo caso. Scrivi accanto ad ogni affermazione uno di questi numeri:

0 = mai o raramente

1 = qualche volta

2 = spesso

3 = sempre o quasi sempre

Cerca di essere più sincero che puoi. Scegli rapidamente ogni risposta e passa subito all'affermazione successiva. Non cambiare le risposte che hai già dato.

Non scegliere la risposta che credi sarebbe giusto dare, ma quella che effettivamente meglio descrive le tue abitudini personali. Tieni presente che non ci sono risposte giuste o sbagliate in questo questionario.

Alla fine del questionario calcola i punteggi come suggerito e leggi le relative interpretazioni.

1. Quando studio, se sottolineo o evidenzio parole e frasi mi concentro di più.
2. Mi piace lavorare senza pianificare tutto all'inizio, ma "aggiustando il tiro" man mano che procedo.

3. Preferisco che l'insegnante ci assegni lavori che ognuno di noi possa poi svolgere come preferisce.
4. Mi risulta difficile capire un termine o un concetto se non mi vengono dati degli esempi.
5. Mi confondono grafici e diagrammi che non sono accompagnati da spiegazioni scritte.
6. Preferisco i lavori da svolgere passo per passo, completando un compito prima di iniziare il successivo.
7. Ricordo meglio un argomento se posso fare un'"esperienza diretta", per esempio facendo un esperimento di laboratorio, costruendo un modello, facendo una ricerca, ecc.
8. Preferisco imparare leggendo un libro piuttosto che ascoltando una lezione.
9. Sono soddisfatto se di un argomento capisco le idee generali, senza considerare i particolari.
10. Capisco meglio un argomento parlandone o discutendone con qualcuno piuttosto che soltanto leggendo un testo.
11. Mi piace lavorare in gruppo.
12. Quando studio su un libro imparo di più guardando figure, grafici e mappe piuttosto che leggendo il testo scritto.

13. Se devo raccontare o riferire qualcosa mi soffermo molto sui dettagli.
14. Riesco facilmente a seguire qualcuno che parla anche se non lo guardo in faccia.
15. Capisco meglio le istruzioni di un compito se mi sono presentate per iscritto.
16. Se si deve lavorare a gruppi, preferisco che sia l'insegnante a decidere come formare i gruppi.
17. Durante una lezione o una discussione scrivere o disegnare qualcosa mi aiuta a concentrarmi.
18. Imparo e ricordo di più quando studio da solo.
19. In un lavoro di gruppo preferisco che l'insegnante ci lasci liberi di distribuirci i compiti all'interno del gruppo.
20. Organizzo il mio tempo, sia nello studio che nelle altre attività.
21. Quando leggo un testo mi creo mentalmente delle immagini sulla storia, i personaggi o le idee.
22. Quando studio ho bisogno di pause frequenti e di movimento fisico.
23. Alla fine di un lavoro di gruppo mi sento di avere imparato di più che se avessi lavorato da solo.
24. Preferisco gli esercizi con una sola soluzione o risposta piuttosto che gli esercizi più "aperti" e "creativi".

25. Quando in classe lavoro con un compagno o in gruppo ho la sensazione di perdere tempo.
26. Mi risulta più facile ricordare figure e illustrazioni in un libro se sono stampate a colori vivaci.
27. Imparo meglio se parto da una visione generale dell'insieme piuttosto che da dettagli e aspetti specifici.
28. Preferisco che una regola o una teoria mi venga chiaramente spiegata prima di applicarla in esempi ed esercizi.
29. Per capire un testo che sto studiando mi aiuto facendo disegni e diagrammi.
30. Imparo di più durante le lezioni in classe che studiando a casa.
31. Non mi piace leggere o ascoltare le istruzioni per un compito; preferirei cominciare subito a lavorarci.
32. Capisco meglio le istruzioni di un compito se mi vengono spiegate a voce e non soltanto fornite per iscritto.
33. Se un compito deve essere svolto a gruppi, preferisco che siano gli studenti stessi a decidere come formare i gruppi.
34. Prendo appunti durante le spiegazioni dell'insegnante e le discussioni in classe e li rileggo poi per conto mio.

35. Mi risulta abbastanza facile sintetizzare ciò che è stato detto in una discussione.
36. Quando studio mi concentro di più se leggo o ripeto a voce alta.
37. Imparo di più a casa che in classe.
38. Se devo decidere se qualcosa è giusto o corretto, mi baso più sull'istinto che sulla logica.
39. Preferisco imparare vedendo un video o ascoltando una cassetta piuttosto che leggendo un libro.
40. Quando studio su un libro prendo appunti o faccio riassunti.

## CALCOLO DEI PUNTEGGI

Trascrivi il punteggio relativo ad ogni affermazione e calcola i totali.

<b>AREA A</b>							
<i>Affermazione No.</i>	<i>Punteggio</i>	<i>Affermazione No.</i>	<i>Punteggio</i>	<i>Affermazione No.</i>	<i>Punteggio</i>	<i>Affermazione No.</i>	<i>Punteggio</i>
5		4		10		1	
8		12		14		7	
15		21		32		17	
34		26		36		22	
40		29		39		31	
<i>Totale Stile visivo verbale:</i>		<i>Totale Stile visivo non-verbale:</i>		<i>Totale Stile uditivo:</i>		<i>Totale Stile cinestetico:</i>	
<b>Totale Area A:</b>							
<b>AREA B</b>				<b>AREA C</b>			
<i>Affermazione No.</i>	<i>Punteggio</i>	<i>Affermazione No.</i>	<i>Punteggio</i>	<i>Affermazione No.</i>	<i>Punteggio</i>	<i>Affermazione No.</i>	<i>Punteggio</i>
6		2		3		11	
13		9		16		19	
20		27		18		23	
24		35		25		30	
28		38		37		33	
<i>Totale Stile Analitico:</i>		<i>Totale Stile globale:</i>		<i>Totale Stile individuale:</i>		<i>Totale Stile di gruppo:</i>	
<b>Totale Area B:</b>				<b>Totale Area C:</b>			



Calcola i valori percentuali.

<b>AREA B</b>			<b>AREA C</b>		
<b>Analitico</b>	Totale Analitico x 100 <i>diviso</i> Totale Area B	= ..... %	<b>Individuale</b>	Totale Individuale x 100 <i>diviso</i> Totale Area C	= ..... %
<b>Globale</b>	Totale Globale x 100 <i>diviso</i> Totale Area B	= ..... %	<b>Di gruppo</b>	Totale Di gruppo x 100 <i>diviso</i> Totale Area C	= ..... %

<b>AREA A</b>					
<b>Visivo verbale</b>	Totale Visivo verbale x 100 <i>diviso</i> Totale Area A	= ..... %	<b>Visivo non-verbale</b>	Totale Visivo non-verbale x 100 <i>diviso</i> Totale Area A	= ..... %
<b>Uditivo</b>	Totale Uditivo x 100 <i>diviso</i> Totale Area A	= ..... %	<b>Cinestetico</b>	Totale Cinestetico x 100 <i>diviso</i> Totale Area A	= ..... %

## QUESTIONARIO SUGLI STILI E LE MODALITA' DI APPRENDIMENTO DELLA LINGUA STRANIERA

Questo questionario ti servirà a capire meglio il tuo modo di imparare la lingua straniera e le tue preferenze al riguardo.

Le seguenti affermazioni descrivono alcune abitudini di studio e modi di imparare che sono tipici di chi studia una lingua straniera. Decidi in quale misura ogni affermazione si applica nel tuo caso: cerchia il numero corrispondente alla colonna prescelta. Ad esempio, se alla domanda 1 vuoi rispondere Raramente, cerchia il numero 3.

Cerca di essere più sincero che puoi: non scegliere la risposta che credi sarebbe giusto dare, ma quella che effettivamente meglio descrive le tue abitudini personali. Tieni presente che non ci sono risposte giuste o sbagliate in questo questionario. Lo scopo è solo quello di aiutarti a capire meglio il tuo personale modo di studiare.

	<i>Molto spesso</i>	<i>Spesso</i>	<i>A volte</i>	<i>Raramente</i>	<i>Quasi mai</i>
1. Nel leggere un testo in lingua straniera sento la necessita' di capire ogni parola.	0	1	2	3	4
2. Preferisco prima vedere molti esempi di una struttura, e poi arrivare a formulare una regola.	4	3	2	1	0
3. Per capire o parlare la lingua straniera tendo a passare per l'italiano.	0	1	2	3	4
4. Do' piu' importanza ai vocaboli che alla grammatica.	4	3	2	1	0
5. Mi irrita se non capisco bene come funziona una struttura o qual e' il significato preciso di una parola.	0	1	2	3	4
6. Nel leggere, mi sforzo di capire il significato delle parole sconosciute osservando le parole vicine.	4	3	2	1	0
7. Preferisco che una regola mi venga chiaramente spiegata, prima di applicarla in esercizi scritti o orali.	0	1	2	3	4
8. Nel leggere o ascoltare un testo in lingua straniera non mi importa di capire ogni parola; mi accontento, almeno all'inizio, di cogliere le idee principali.	4	3	2	1	0
9. Non mi va l'idea di commettere errori nel parlare.	0	1	2	3	4
10. Nel parlare in lingua straniera, mi concentro di piu' sul dire qualcosa di originale o personale piuttosto che sul dare risposte corrette.	4	3	2	1	0
11. Preferisco gli esercizi con una sola soluzione o risposta piuttosto che gli esercizi piu' "aperti" o "creativi".	0	1	2	3	4
12. Mi piace sapermela cavare in lingua straniera, anche facendo errori.	4	3	2	1	0
13. Sento la necessita' che tutti gli errori vengano corretti in classe.	0	1	2	3	4
14. Se non vengo capito dall'insegnante o dai compagni, mi sforzo comunque di farmi capire in un altro modo.	4	3	2	1	0

15. Nel parlare in lingua straniera, vorrei poter preparare in anticipo quello che voglio dire.	0	1	2	3	4
16. Pur di esprimere cio' che voglio dire corro il rischio di usare strutture o vocaboli nuovi o piu' difficili.	4	3	2	1	0
17. Nel parlare in lingua straniera cerco d'correggermi non appena mi accorgo di aver fatto un errore.	0	1	2	3	4
18. Mi butto a parlare o scrivere senza costruire prima mentalmente le frasi.	4	3	2	1	0
19. Preferisco che l'insegnante mi lasci scoprire i miei errori invece di correggermi subito.	0	1	2	3	4
20. Imparo di piu' quando l'insegnante mi spiega punto per punto un esercizio o un'attivita'.	4	3	2	1	0
21. Mi piace che l'insegnante ci dia un compito da svolgere e ci lasci il tempo di lavorare per conto nostro, da soli o in gruppo.	0	1	2	3	4
22. Non riesco a farmi un'idea chiara del mio livello e dei miei progressi se l'insegnante non mi da' un giudizio preciso.	4	3	2	1	0
23. Ricordo di piu' quando studio da solo.	0	1	2	3	4
24. Mi piace lavorare con l'insegnante e tutta la classe.	4	3	2	1	0
25. Imparo di piu' a casa che in classe.	0	1	2	3	4
26. In classe mi piace lavorare a coppie o in gruppo.	4	3	2	1	0
27. Preferisco leggere un testo piuttosto che ascoltarlo soltanto.	4	3	2	1	0
28. Capisco meglio le istruzioni se le vedoscritte.	4	3	2	1	0
29. Ho bisogno di scrivere subito sul quaderno quello che sto imparando.	4	3	2	1	0
30. Per imparare nuovi vocaboli ho bisogno di scriverli piu' volte.	4	3	2	1	0
31. Prendo appunti di cio' che dicono l'insegnante o i compagni durante le lezioni.	4	3	2	1	0

<b>32. Per imparare vocaboli ho bisogno di ripeterli a voce alta o mentalmente piu' volte.</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>33. Mi piace fare esercizi di pronuncia.</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>34. Imparo molto da conversazioni e discussioni in classe.</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>35. Ricordo meglio quello che ho sentito dire in classe di quello che leggo in un libro.</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>36. Imparo molto ascoltando cassette in lingua straniera.</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>37. Se non riesco a farmi capire, uso i gesti.</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>38. Mi piace fare esperimenti o costruirequalcosa a scuola.</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>39. Mi piace fare ricerche, lavorare inbiblioteche, laboratori, ecc.</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>40. Mi piacciono i giochi, le scenette da mimare, le canzoni, ed altre attivita' simili.</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>41. Mi piacciono le attivita' in cui occorretrovare informazioni, fare interviste, visitare luoghi, ecc.</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

### Calcolo dei punteggi

Somma i numeri che hai cerchiato per ogni sezione del questionario (Domande 1-8, 9-14, 15-18, 19-22, 23-26, 27-31, 32-36, 37-41) e riporta i tuoi punteggi sulle rispettive scale graduate.

Domande 1-8

< -----Analitico

Globale ----- >

0 2 4 6 8 10 12 14 16 18 20 22  
24 26 28 30 32

## Domande 9-14

&lt; ----- Orientato alla forma

Orientato alla comunicazione ----- &gt;

0      2      4      6      8      10      12      14      16  
 18      20      22      24

## Domande 15-18

&lt;----Riflessivo

Impulsivo----&gt;

0          2          4          6          8          10  
 12          14          16

## Domande 19-22

&lt;----Indipendente

Dipendente----&gt;

0          2          4          6          8          10  
 12          14          16

Domande 23-26

<----Individuale

Di gruppo---->

0	2	4	6	8	10
12	14	16			

Domande 27-31: Modalità visiva

Domande 32-36: Modalità uditiva

Domande 37-41: Modalità cinestetica

0	2	4	6	8	10
12	14	16	18	20	

### Analisi dei punteggi

Non ci sono punteggi migliori o peggiori in questo questionario. Ogni punteggio rappresenta il tuo personale modo di studiare e imparare. Ogni punteggio si riferisce a uno stile di apprendimento, e ogni stile di apprendimento può avere i suoi lati positivi e negativi. Leggi le seguenti descrizioni delle scale graduate. Può darsi che tu non sia d'accordo su uno o più risultati del questionario: anche in questo caso, comunque, ti sarà utile riflettere sul perché non sei d'accordo e discuterne con l'insegnante ed i compagni. -----> Questo simbolo segnala alcuni suggerimenti che ti potranno risultare utili per migliorare il tuo modo di studiare e imparare.

#### Scala ANALITICO/GLOBALE (Domande 1-8)

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 0, tanto più sei portato ad analizzare in dettaglio la lingua che stai imparando; tendi a dare molta importanza alla grammatica, ai significati precisi delle parole, agli esercizi che servono a diventare corretti nell'uso della lingua; forse ricorri spesso alla traduzione per essere sicuro di non perdere il controllo delle strutture e dei vocaboli.

-----> Cerca di ricordare che, nonostante la lingua straniera si possa analizzare nelle sue strutture e nel suo vocabolario, non sempre è possibile assimilare subito le regole e utilizzarle per capire ed esprimersi. A volte è più utile cercare di fare ipotesi e immaginare il significato di quello che ascoltiamo o leggiamo, ed



accontentarsi magari di non capire subito tutto o di non esprimersi in modo sempre corretto al 100%.

Quanto più' il tuo punteggio si avvicina a 16, tanto più' hai uno stile di apprendimento "bilanciato" tra l'analitico ed il sintetico. Molti, infatti, si ritrovano in una posizione intermedia e sfruttano entrambi gli stili a seconda delle necessità'.

-----> Leggi comunque le descrizioni di entrambi gli stili qui sopra e qui sotto. Può' darsi che tu scopra di essere più' vicino all'uno o all'altro, e ciò' può' aiutarti a migliorare qualche aspetto del tuo modo di imparare.

Quanto più' il tuo punteggio si avvicina a 32, tanto più' sei portato ad assimilare la lingua straniera ascoltando o leggendo, senza dover riflettere troppo sulla grammatica o sul significato preciso delle parole. Tendi a dare più' importanza ai vocaboli, con cui senti di poterti esprimere, che alla strutture grammaticali, e magari sottovaluti le regole a spese della tua correttezza.

-----> Cerca di curare un po' di più' le correttezza grammaticale, la precisione del vocabolario e della pronuncia: anche se e' vero che si può' capire e farsi capire in molte situazioni senza essere molto corretti, ci sono dei limiti oltre i quali la lingua straniera, non solo non serve più' a comunicare, ma non può' nemmeno essere imparata e migliorata nel tempo.

## Scala

## ORIENTATO ALLA FORMA/

## ORIENTATO ALLA COMUNICAZIONE (Domande 9-14)

Quanto più' il tuo punteggio si avvicina a 0, tanto più' sei attento a non commettere errori nel parlare e nello scrivere, anche a spese di rinunciare a esprimere le tue idee. Hai bisogno di sentirti sicuro che ciò che esprimi sia innanzitutto corretto nella forma.

-----> Tentare di essere del tutto corretto in ogni situazione è molto difficile e può bloccarti nell'uso attivo e personale della lingua. Cerca di sforzarti di esprimere ciò' che vuoi dire senza pensare oltre il necessario alla correttezza. Prendi piuttosto nota degli errori che più ti preoccupano e svolgi poi degli esercizi di recupero.

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 12, tanto più hai uno stile di apprendimento "bilanciato" tra l'orientato alla forma e l'orientato alla comunicazione. Molti, infatti, si ritrovano in una posizione intermedia e sfruttano entrambi gli stili a seconda delle necessità.

-----> Leggi comunque le descrizioni di entrambi gli stili qui sopra e qui sotto. Può darsi che tu scopra di essere più' vicino all'uno o all'altro, e ciò può aiutarti a migliorare il tuo modo di imparare.

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 24, tanto più tendi a privilegiare l'espressione delle tue idee anche a scapito della correttezza della lingua. Non ti importa di commettere errori se lo scopo è di riuscire comunque a comunicare.

-----> E' vero che la lingua è innanzitutto uno strumento di comunicazione, ma probabilmente non sei abbastanza attento alla forma di ciò che dici o scrivi, con il rischio di non riuscire a migliorare la tua conoscenza della lingua. Cerca di identificare gli errori che commetti più spesso, in modo da poter intervenire su di essi.

#### Scala RIFLESSIVO/IMPULSIVO (Domande 15-18)

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 0, tanto più senti la necessità di riflettere prima di usare la lingua straniera. Eviti di correre rischi e di utilizzare magari strutture o vocaboli di cui non sei molto sicuro. Vorresti avere più tempo a disposizione per preparare quello che vuoi dire, e tendi a correggerti subito dopo aver intuito di aver commesso un errore.

-----> Non è possibile aspettare di conoscere bene tutta la grammatica e il vocabolario di una lingua prima di "buttarsi" ad usarla! Sforzati di parlare e scrivere in lingua più spesso, anche se non ti senti "pronto" come vorresti. Abituati ad essere un pò più "avventuroso" nell'esprimerti utilizzando quello che sicuramente già sai.

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 8, tanto più hai uno stile di apprendimento "bilanciato" tra il riflessivo e l'impulsivo. Molti, infatti, si ritrovano in una posizione intermedia e sfruttano entrambi gli stili a seconda delle necessità.

-----> Leggi comunque le descrizioni di entrambi gli stili qui sopra e qui sotto. Può darsi che tu scopra di essere più vicino

all'uno o all'altro, e ciò può aiutarti a migliorare il tuo modo di imparare.

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 16, tanto più tendi a esprimere tutto ciò che vuoi in lingua straniera, senza preoccuparti di "come" lo esprimi. Pensi che riflettere sulla forma rovini la tua spontaneità, e preferisci correre il rischio di commettere errori pur di cavartela comunque.

-----> E' giusto correre rischi, ma può essere pericoloso correre rischi troppo avventati! Cerca di controllare meglio non solo il "contenuto", ma anche la "forma" di ciò che vuoi dire, e qualche volta fermati a riflettere su come potresti esprimerti in modo più chiaro e corretto.

#### Scala INDIPENDENTE/DIPENDENTE (Domande 19-22)

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 0, tanto più preferisci scegliere tu i modi di organizzare e gestire il tuo lavoro. Non hai bisogno di spiegazioni dettagliate di quello che devi fare, e preferisci trovare da te i tuoi eventuali errori piuttosto che farteli subito correggere da qualcuno. Riesci a farti un'idea abbastanza chiara del tuo profitto anche senza aspettare di avere una valutazione esterna.

-----> Tieni comunque conto delle idee e dei suggerimenti che ti arrivano dall'insegnante e dai libri, e verifica sempre l'efficienza e la produttività del tuo modo di lavorare guardando anche cosa fanno gli altri. Cerca di avere sempre chiari i tuoi criteri di valutazione e confrontali con i risultati effettivi che ottieni.

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 8, tanto più hai uno stile di apprendimento "bilanciato" tra l'indipendente e il dipendente. Molti, infatti, si ritrovano in una posizione intermedia e sfruttano entrambi gli stili a seconda delle necessità.

-----> Leggi comunque le descrizioni di entrambi gli stili qui sopra e qui sotto. Può darsi che tu scopra di essere più vicino all'uno o all'altro, e ciò può aiutarti a migliorare il tuo modo di imparare.

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 16, tanto più senti la necessità di spiegazioni dettagliate di quello che devi fare. Lavori meglio seguendo la guida dell'insegnante o di un libro, con esercizi e attività che siano stati già chiaramente organizzati. Preferisci che i tuoi eventuali errori vengano corretti dall'insegnante, e hai bisogno di una valutazione esterna per sentirti sicuro del tuo livello.

-----> Sforzati di pianificare e organizzare il tuo lavoro in modo un pò più autonomo, senza aspettare di ricevere sempre indicazioni precise dall'insegnante o dai libri. Cerca di scoprire qual è il tuo personale "stile" di lavoro, provando anche, insieme all'insegnante ed ai compagni, modi diversi di imparare e di studiare. Prova anche qualche volta ad "autovalutarti": probabilmente sei in grado di giudicare meglio di quello che credi il tuo livello e le tue prestazioni!

### Scala INDIVIDUALE/DI GRUPPO (Domande 23-26)

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 0, tanto più tendi a lavorare bene da solo e a preferire uno studio individuale piuttosto che attività di gruppo. Impari forse meglio studiando su un libro, a casa, che non lavorando con gli altri a scuola.

-----> Il confronto con l'insegnante e i compagni può essere molto utile: non toglie nulla al tuo stile personale di lavoro, ma in più ti dà la possibilità di conoscere.

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 8, tanto più hai uno stile di apprendimento "bilanciato" tra il lavoro individuale e il lavoro in gruppo. Molti, infatti, si ritrovano in una posizione intermedia e sfruttano entrambi gli stili a seconda delle necessità.

-----> Leggi comunque le descrizioni di entrambi gli stili qui sopra e qui sotto. Può darsi che tu scopra di essere più vicino all'uno o all'altro, e ciò può aiutarti a migliorare il tuo modo di imparare.

Quanto più il tuo punteggio si avvicina a 16, tanto più tendi a lavorare meglio in classe piuttosto che a casa, a coppie o in gruppo piuttosto che da solo, discutendo con gli altri piuttosto che studiando per conto tuo sui libri.

-----> Il confronto con gli altri è indubbiamente prezioso, ma lo studio individuale è altrettanto importante per rielaborare in modo personale ciò che stai imparando. Cerca di sfruttare meglio il tempo di lavoro a casa, oltre che in classe.

#### Scala MODALITA' VISIVA (Domande 27-31)

Quanto più alto è il tuo punteggio, tanto più preferisci vedere ciò che devi imparare: ti è utile, per esempio, leggere le istruzioni di un compito piuttosto che ascoltarle soltanto, prendere nota di ciò che viene detto in classe, vedere scritte le cose alla lavagna, studiare sui libri piuttosto che ascoltare una lezione, vedere un video, e così via.

#### Scala MODALITA' Uditiva (Domande 32-36)

Quanto più alto è il tuo punteggio, tanto più preferisci sentire ciò che devi imparare: ti è utile, ad esempio, ascoltare istruzioni e spiegazioni, leggere a voce alta o ripetere vocaboli mentalmente, fare esercizi di pronuncia, ascoltare cassette, partecipare a discussioni e conversazioni in classe, e così via.

#### Scala MODALITA' CINESTETICA (Domande 37-41)

Quanto più alto è il tuo punteggio, tanto più preferisci svolgere attività concrete, che implicino movimento fisico: partecipare a giochi e scenette, usare gesti nella conversazione, fare esperienze attive dentro e fuori della scuola, come ricerche, interviste, esperimenti di laboratorio, e così via.

**HAI UN PUNTEGGIO "BILANCIATO" IN UNA O PIU' MODALITA'?**

Molti imparano in modi diversi a seconda delle situazioni, e ogni modalità ha i suoi vantaggi. Cerca di sfruttare al massimo i lati positivi delle tue modalità preferite, ma cerca anche, nei limiti

del possibile, di imparare anche ad utilizzare altre modalità: saper usare più strumenti è sempre meglio di saperne usare uno solo!

Per quanto riguarda la prova tesa a verificare e conseguentemente valutare il livello di competenza linguistica raggiunto, è stata costruita in base alle attività programmate per gli alunni coinvolti nel programma di ricerca.

Level 3 English Test

Student Name: \_\_\_\_\_

Number of questions: 40

Class: \_\_\_\_\_



Questions 1-5.  
Where can you see these notices?

For questions 1-5, put a circle around only one letter A, B, or C .

DAY TRIP  
\$ 20  
SEE THE ISLAND FROM  
THE SEA

- 1.
- A on a bus
  - B on a boat
  - C on a train

MEAT  
**VEGETABLES**  
SOAP AND  
SHAMPOO

- 2.
- A in a book
  - B on television
  - C in a newspaper

Today's  
weather  
inside on page

- 3.
- A in a supermarket
  - B in a hospital
  - C in a restaurant

FIRE  
EXIT

- 4.
- A on a road
  - B at a cinema
  - C in a park

PLATFORMS  
10-12  
THIS WAY

- 5.
- A in a hotel
  - B in a library
  - C at a station

## Questions 6-10

Reading comprehension .

In this section you must read and choose the word which best fits each space in the text below.

For questions 6-10, put a circle around one letter A, B or C.

### The City of Sheffield

Sheffield is Britain's fifth largest city with a population of more than half a million people. It is built on eight rivers and many hills.

Sheffield is (6)..... very green city. It has more parks and woods than (7)..... other English city.

Sheffield is a working city. (8)..... many years, its factories sent knives, forks and steel to countries all around the world. Since the 1980's, many of the old factories

(9) ..... closed, but new shops and offices are being opened every day.

Sheffield has a lot to offer its visitors. Here you can see the world's oldest football club. You can watch ice hockey, rugby and, in April, the World Snooker Championship.

Sheffield is a friendly city. Many people who come here to work or study find that they do (10) ..... want to leave!

- |     |   |      |   |       |   |     |
|-----|---|------|---|-------|---|-----|
| 6.  | A | a    | B | the   | C | one |
| 7.  | A | some | B | any   | C | all |
| 8.  | A | On   | B | In    | C | For |
| 9.  | A | will | B | have  | C | did |
| 10. | A | not  | B | never | C | no  |

### Questions 11-20

In this section you must choose the word which best fits each space in the texts below.

For questions 11-20, put a circle around one letter, A, B, C or D.

#### The Cat Family

Cats are popular pets (11) ..... Britain, but do you know that they are closely related to some of the biggest and (12) ..... of all wild animals? Despite their differences in size, lions, tigers and cats have a lot in (13) ..... . All cats, for instance, eat other animals and hunt for their food. A house cat is not likely to catch anything bigger (14) ..... a mouse or a bird, but it goes about catching it in much the same way as a lion or tiger (15) ..... its food.

- |     |            |            |            |            |
|-----|------------|------------|------------|------------|
| 11. | A at       | B on       | C to       | D in       |
| 12. | A angriest | B noisiest | C roughest | D fiercest |
| 13. | A common   | B similar  | C like     | D same     |
| 14. | A as       | B than     | C that     | D from     |
| 15. | A hunt     | B hunter   | C hunts    | D hunted   |

### Learning to make the perfect pizza

According to the European Pizza-Makers' Association, making a good pizza is not a straightforward skill to learn. "In Italy, 70 percent of pizza makers could improve on their product, not to (16) ..... all the pizza makers who (17) ..... inedible meals", says Antonio Primiceri, the Association's founder. He has now started a pizza school in an attempt to (18) ..... the reputation of this traditional dish.

As part of a short (19) ..... course, the students of Mr Primiceri's school are taught how to (20) ..... common mistakes, produce a good basic mixture, add tasty topping and cook the pizza properly.

- |                 |           |             |               |
|-----------------|-----------|-------------|---------------|
| 16. A state     | B mention | C remark    | D tell        |
| 17. A submit    | B give    | C serve     | D deal        |
| 18. A save      | B provide | C deliver   | D return      |
| 19. A extensive | B extreme | C intensive | D intentional |
| 20. A pass      | B escape  | C miss      | D avoid       |

## Questions 21-40

In this part you must choose the word or phrase that best completes each sentence.

For questions 21-40, put a circle around one letter, A, B, C or D.

21. They bought their son a bike ..... a reward for working hard at school.

- A** as            **B** for            **C** in            **D** by

22. I'm sending you a photograph of Carol ..... you'll recognise her at the airport.

- A** in case      **B** as long as    **C** so that      **D** in order

23. John's father ordered ..... not to stay out late again.

- A** him            **B** to him          **C** that he        **D** for him

24. It took Michael a long time to find a pair of shoes that ..... him.

- A** liked          **B** fitted          **C** agreed        **D** matched

25. Try to avoid ..... through the city centre, because of the traffic.

- A** to go          **B** going          **C** from going    **D** of going

26. The best athletes in the world ..... in the Olympic Games.

- A** compare      **B** compete      **C** conflict        **D** contrast

27. I wish I ..... to the concert with them, but there were no tickets left.

- A** went            **B** would go      **C** could go        **D** will go

28. She is now taking a more positive ..... to her studies and should do well.

- A** attitude      **B** behaviour    **C** manner        **D** style

29. What ..... milk shake do you want - strawberry, chocolate or banana?

- A** taste          **B** kind            **C** flavour        **D** type

30. The argument with the water company completely ..... our evening.

**A** damaged    **B** harmed    **C** hurt    **D** spoiled

31. You would be a fool not to take ..... of such a wonderful opportunity!

**A** benefit    **B** advantage    **C** profit    **D** gain

32. When she arrived at the party, Jane discovered she was wearing the same dress ..... her hostess.

**A** than    **B** with    **C** as    **D** like

33. There's no point ..... knocking on her door - she's already gone out.

**A** before    **B** for    **C** with    **D** in

34. For the first few minutes she was leading the race, then she began to fall .....

**A** out    **B** through    **C** back    **D** off

35. The meeting room was rather cramped and had no ..... of natural light.

**A** source    **B** origin    **C** supply    **D** root

36. The success of the captain in the individual events ..... for the poor performance of the athletics team as a whole.

**A** compensated    **B** rewarded    **C** reassured    **D** counteracted

37. When she was a child, she ..... visit her grandparents every week.

**A** had    **B** tried    **C** used    **D** would

38. Richard has ..... interest in politics.

**A** small    **B** few    **C** slight    **D** little

39. The film lasted three hours with ..... of 15 minutes between part one and part two.

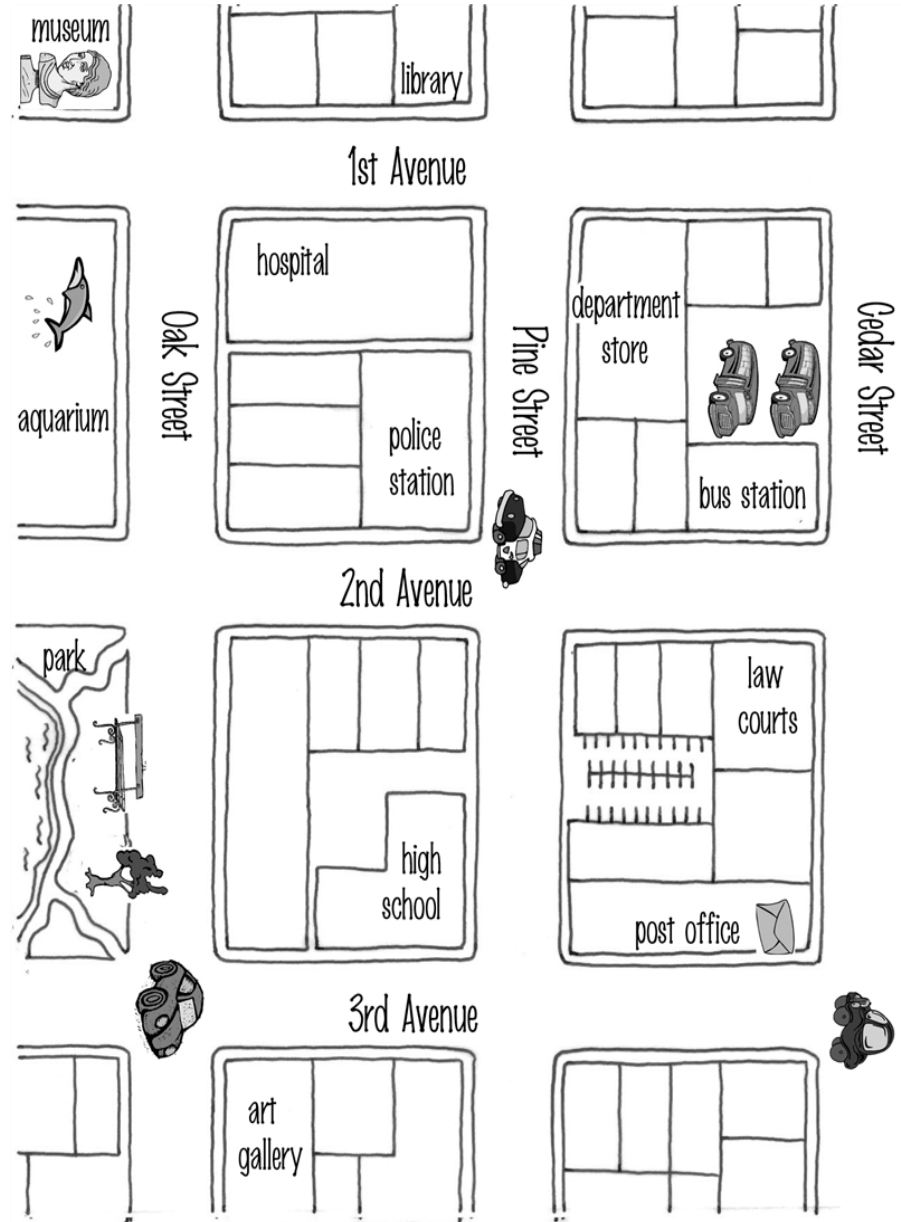
**A** an interval    **B** a pause    **C** a stop    **D** an interruption

40. I went to another shop, but they didn't have the book I wanted .....

**A** as well    **B** either    **C** too    **D** neither

# ORAL TEST

## Map of Downtown



Score ...../5



Weekend Activities



1. went shopping/go shopping

---



2. watched TV/watch TV

---



3. slept/sleep

---



4. played computer games/play computer games

---



5. ate dinner with my family/eat dinner with my family

---

Score...../5

## 2.7 La somministrazione

La fase della somministrazione, consistente nel raccogliere sul campo i dati d'interesse, è un momento molto delicato essendo fonte di possibili errori che possono influire negativamente sulla veridicità dei dati raccolti. Data la sua preminenza, quest'operazione deve essere realizzata nel modo più accurato e affidabile possibile al fine di garantirne la riuscita. E' necessario tenere sotto controllo una serie di fattori che potrebbero inficiare il processo complessivo di ideazione, pianificazione e realizzazione della ricerca. Tenendo presente la necessità di assicurare ai soggetti analizzati un ambiente confortevole ma anche sereno e tranquillo, in grado di favorire l'instaurarsi con il ricercatore di una relazione che spinga i partecipanti a rispondere in maniera veritiera ed accurata, è importante considerare anche come la presenza del somministratore possa essere fonte di distorsione ed inibizione psicologica inficiando la corretta compilazione dello strumento prescelto. Sulla base di queste considerazioni, per la fase della somministrazione mi sono recata nelle tredici scuole prescelte come unità d'analisi presentando ai due capi d'istituto un'autorizzazione per l'attuazione della mia ricerca. Essendo necessario presentare i contenuti della ricerca e la parte tecnica relativa alla compilazione della scheda d'analisi, il questionario di ricerca è stato impostato in modo tale da contenere tutte le indicazioni necessarie di cui abbisognavano i soggetti che si apprestavano a compilarlo, per ottenere una buona realizzazione dell'analisi. Infatti, dopo l'intestazione, lo strumento di ricerca

presenta indicazioni relative alle finalità dell'indagine, alle tipologie di domanda, nonché alle modalità di risposta. Inoltre, viene esplicitato l'anonimato del questionario nonché l'utilizzo dei dati raccolti, trattati soltanto in modo aggregato per elaborazioni statistiche.

I questionari e le prove sono state stampate su due fascicoli, uno contenente le domande e uno contenente le risposte.

Il materiale era presentato agli studenti in busta chiusa: è stato chiesto loro di utilizzare la sola matita e la gomma; i primi dieci minuti sono stati dedicati alla presentazione della ricerca e alla lettura delle istruzioni contenute nel fascicolo risposte.

Le somministrazioni sono state effettuate nei mesi di ottobre 2010 e maggio 2011.

In ottobre sono stati somministrati i questionari atti ad identificare i diversi stili di apprendimento. Nel periodo successivo, dopo aver analizzato i dati raccolti e avendo comunicato agli studenti i risultati ottenuti per coinvolgerli, motivarli e condurli ad un apprendimento efficace e consapevole, sono state programmate unità di lavoro differenziate in base ai vari stili e alle varie modalità di apprendimento, azioni didattiche inserite in un contesto di metodologie e strategie di insegnamento non tradizionali.

Nei giorni precedenti le somministrazioni, si è provveduto a predisporre tutti i materiali utili a questa fase:

- Richiesta alle scuole di autorizzazione a somministrare i test;

- Richiesta alle scuole degli elenchi delle composizioni delle classi;
- Istruzioni per la somministrazione;
- Preparazione dei fascicoli definitivi della prova;
- Preparazione dei fascicoli definitivi dei questionari;
- Creazione dei protocolli per la registrazione dei dati relativi alle somministrazioni.

Raggiunto il campione di riferimento, si è conclusa la fase della somministrazione con la compilazione di un verbale riassuntivo volto ad attestare il tempo richiesto per lo svolgimento della ricerca, il numero dei partecipanti, gli imprevisti sorti durante il percorso realizzato.

## Capitolo Terzo

### I risultati della ricerca

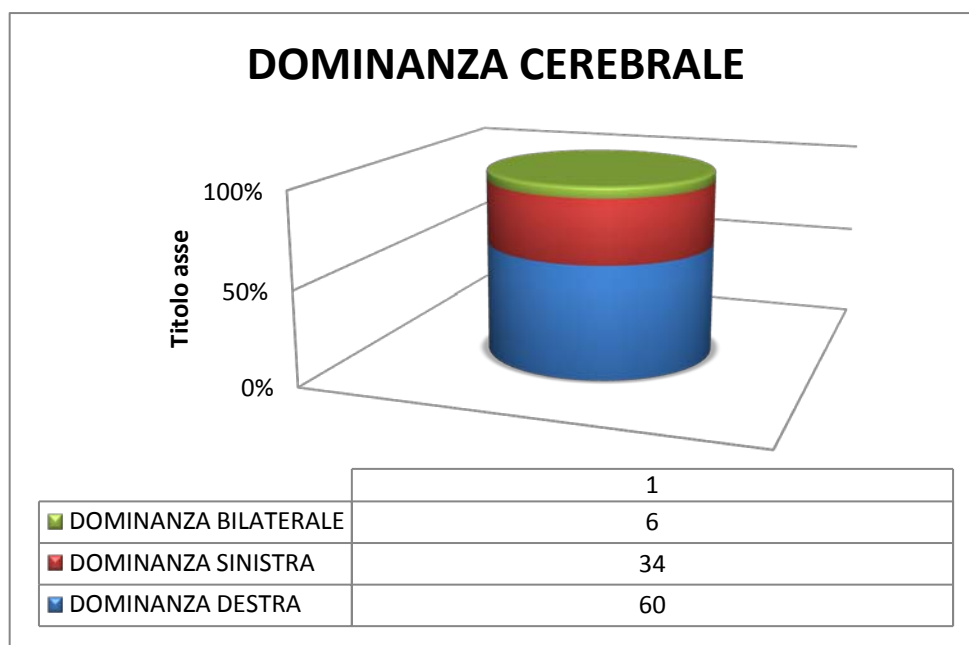
#### 3.1 Descrizione dei risultati dei questionari

Il primo dei test somministrato agli alunni è stato quello della dominanza cerebrale sinistra/destra. Lo scopo di tale test era quello di acquisire informazioni sulla maggiore o minore tendenza alla globalità (dominanza cerebrale destra) o all'analiticità (dominanza cerebrale sinistra) degli alunni. I risultati sono stati i seguenti:

34% degli alunni con predominanza cerebrale sinistra,

60% degli alunni con predominanza cerebrale destra,

6% dominanza bilaterale



Per la conferma dei dati e per la specificità del lavoro da svolgere, è stato poi somministrato agli alunni un questionario sugli stili di apprendimento e modalità di studio.

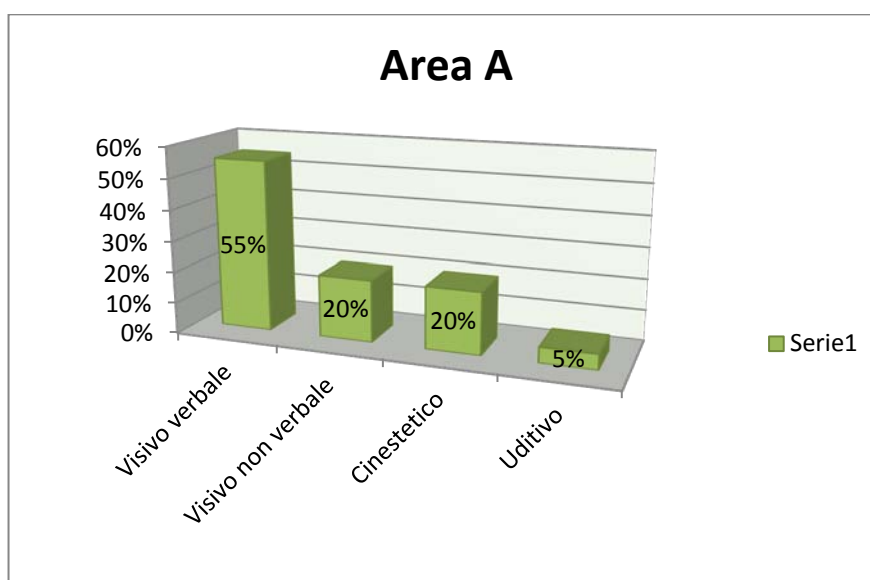
Un questionario che mette a fuoco tre aree descrittive degli stili di apprendimento:

Area A: modalità sensoriali/percettive: visiva verbale, visiva non verbale, uditiva o cinestetica;

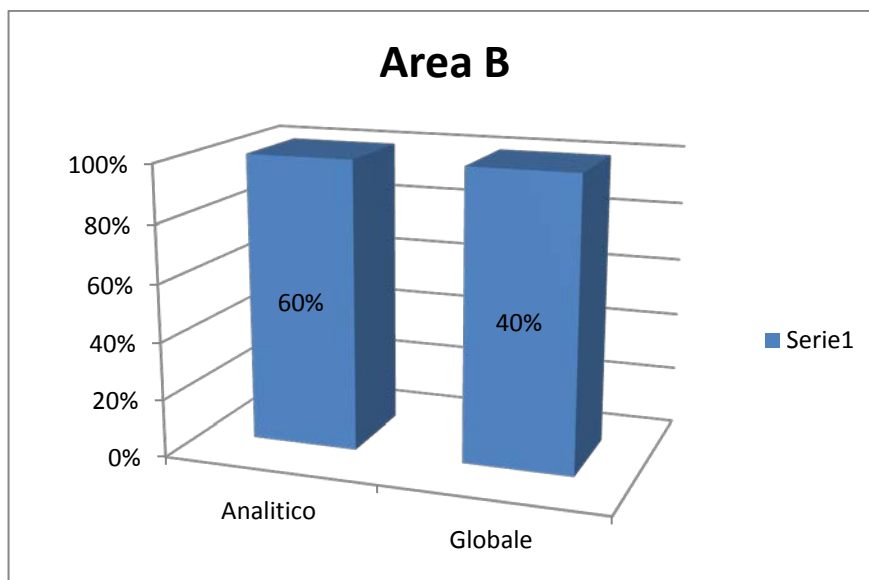
Area B: modalità di elaborazione delle informazioni: analitica o globale;

Area C: modalità di lavoro: individuale o di gruppo.

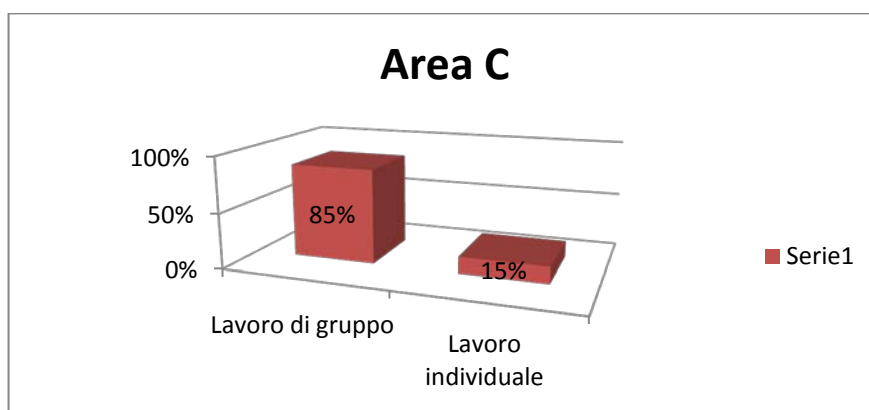
Da questa rilevazione, riguardo l'area A, si evidenzia che: il 55% degli studenti sottoposti a questo studio predilige un apprendimento di tipo visivo verbale; il 20% visivo non verbale; il 20% cinestesico e il 5% uditivo.



Per quanto concerne l'Area B il 60% degli alunni risulta analitico, mentre il 40% globale.



Per finire i dati ricavati dall'Area C indicano che l'85% è portato al lavoro di gruppo e il 15% al lavoro individuale.



Questionario sugli stili e le modalità di apprendimento della lingua straniera. Da questa rilevazione si evidenzia che:

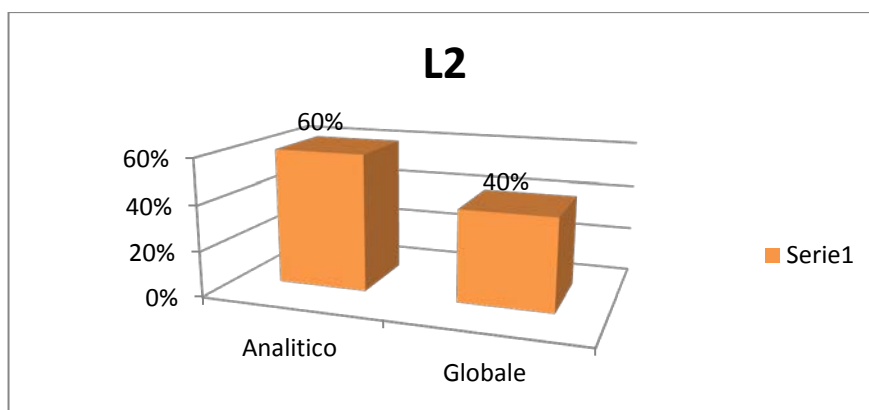
il 60% preferisce un approccio analitico allo studio della lingua, mentre il 40% un approccio globale;

l'86% è orientato alla forma e il 14% alla comunicazione;

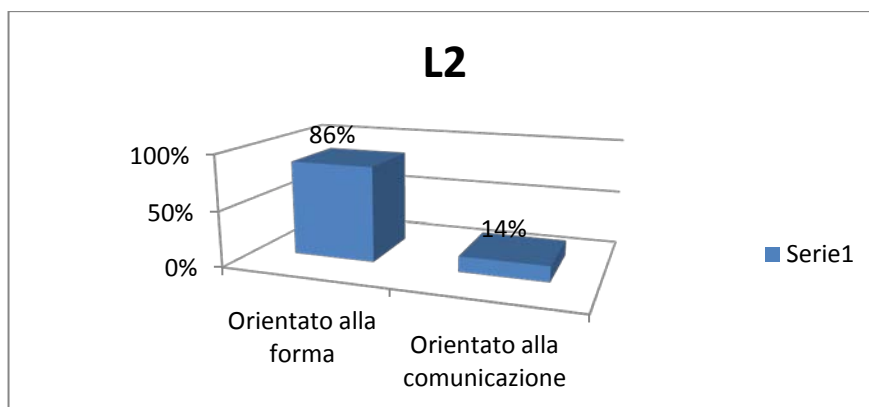
il 76% risulta essere riflessivo e il 24% impulsivo;

il 40% indipendente, il 60% dipendente;

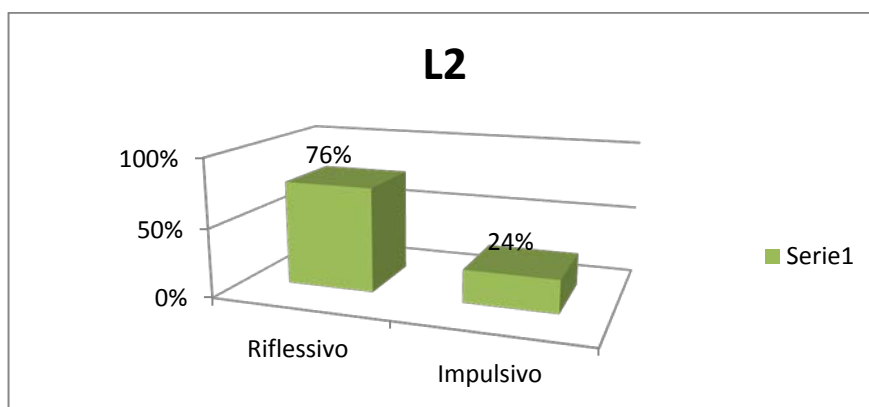
l'85% degli studenti predilige lavorare in gruppo, mentre il 15% in maniera individuale.



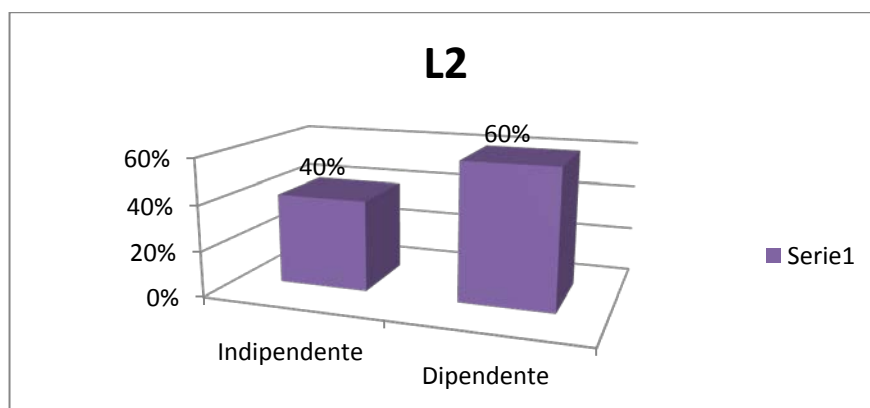
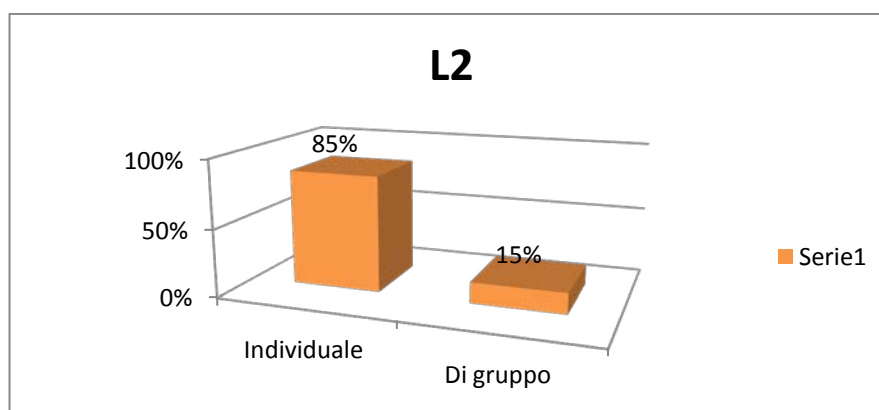
**Grafico 1**



**Grafico 2**





**Grafico 3****Grafico 4****Grafico 5**

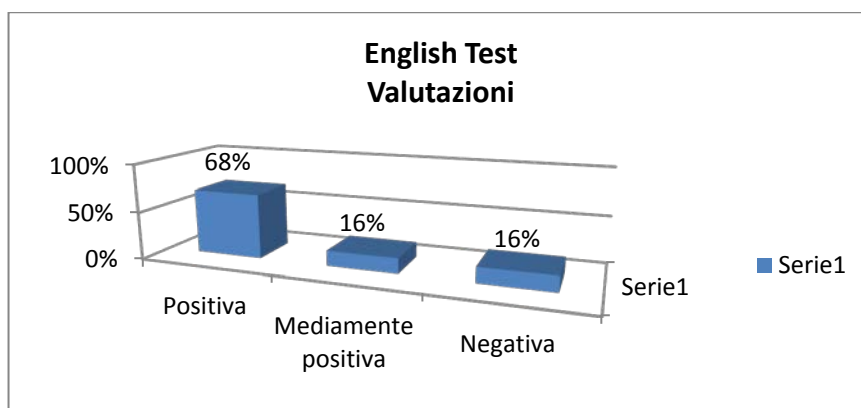
### Level 3 English Test

La prova a risposta chiusa utilizzata per verificare le abilità e le competenze linguistiche dei soggetti coinvolti nella ricerca, ha evidenziato i seguenti risultati:

alunni che hanno riportato valutazioni decisamente positive e che hanno risposto bene ai lavori proposti: 68%;

alunni che hanno riportato valutazioni mediamente positive: 16%;

alunni che hanno rilevato risultati negativi: 16%.



### 3.2 Discussione dei risultati

Una volta effettuata la somministrazione dei questionari sullo studio e l'analisi delle strategie di apprendimento generico e specifico della lingua straniera e concluso il lavoro di tabulazione e interpretazione dei dati, il passo successivo è stato quello di mettere a conoscenza gli alunni dei risultati dei loro test. Bisogna notare che i ragazzi si sono mostrati particolarmente interessati a conoscere gli esiti e hanno discusso e analizzato nel dettaglio, insieme ai docenti quanto era emerso. A questo punto, in base agli esiti dei questionari, sono stati suggeriti approcci di studio specifici. Ad esempio, agli alunni che risultavano essere analitici e riflessivi è stato sottolineato che, nello studio di una lingua straniera, se pur l'assimilazione delle regole è importante per la correttezza formale, a volte è più utile esprimersi e comunicare in lingua, anche con qualche errore cercando di farsi capire, immaginando il significato di vocaboli sconosciuti, cercando di comprendere la globalità del messaggio piuttosto che ogni singola parola. E' stato detto loro, quindi, di cominciare ad essere audaci e avventurarsi, superando la fase inibitoria, nell'utilizzo della lingua pur non sentendosi pronti.

Agli alunni di tipo globale – comunicativo, pur notando il loro approccio maggiormente facilitato dallo stile di apprendimento, è stato, comunque consigliato di non tralasciare lo studio delle regole in quanto ci sono in ogni caso dei limiti di errore oltre i quali diventa impossibile comunicare e che è

necessario fermarsi a riflettere per esprimere ancora meglio le proprie idee.

A tutti gli alunni con stile uditivo è stato fatto leggere in classe (e detto di fare lo stesso a casa) il dialogo iniziale di presentazione, guardando titoli e figure e fatto ripetere ad alta voce almeno una volta quanto avevano letto in modo da sentire ciò che stavano imparando.

Sono stati, poi, preparati lavori di pair work in modo che gli alunni potessero parlare con un compagno ed ascoltare il partner.

A casa hanno avuto il compito di riferire, se possibile, ai genitori quanto studiato, di registrare sempre la propria voce e di riascoltarla.

Agli alunni con modalità visiva si è lavorato facendo loro leggere più volte le istruzioni di un compito e di prendere appunti di ciò che veniva detto in classe. Ogni alunno ha dovuto organizzare un proprio quaderno dove scrivendo data, argomento, ecc, segnava quanto ritenesse più importante da ricordare. Inizialmente l'insegnante – facilitatore ha guidato, ovviamente, i ragazzi, ma già dopo le prime volte hanno imparato la tecnica del prendere appunti, anche se non sempre sono riusciti a cogliere l'essenziale dai dettagli.

Per questi alunni, inoltre, ogni volta che si andava spiegando argomenti nuovi, sono stati preparate mappe ed attività riepilogative utilizzando la lavagna multimediale o le postazioni linguistiche.

Per il lavoro domestico è stato detto loro di rielaborare gli appunti facendo schemi, disegni, sottolineature, per ricordare termini e concetti, di usare sempre un evidenziatore colorato per mettere in risalto le parti più importanti, di guardare attentamente figure, fotografie, immagini, così da ricordare più facilmente.

Agli alunni cinesteteci sono state proposte attività concrete. A loro sono stati date, ad esempio, direttamente consegne, dopo una breve spiegazione, senza soffermarsi sulle istruzioni, gli è stato consentito di alzarsi e muoversi in classe e di lavorare in gruppo

Anche a questi ultimi è stato organizzato un lavoro di sunti, appunti, come per gli alunni visivi. A casa è stato detto loro di alternare i momenti di studio a pause, di variare le attività per non annoiarsi e, se possibile, di studiare con un compagno.

A tutti gli alunni è stato poi detto di tenere aggiornata una scheda che hanno dovuto consegnare al termine delle attività, in cui sono segnate le strategie suggerite utilizzate e quali sono state più efficaci.

Nel momento finale della ricerca sono stati verificati i risultati raggiunti attraverso la somministrazione del test in lingua inglese, precedentemente costruito e validato.

I risultati ottenuti sono da considerarsi più che soddisfacenti in quanto la quasi totalità dei soggetti coinvolti nella ricerca hanno mostrato un'acquisizione di abilità e competenze comunicative maggiori rispetto alla situazione pregressa.

Si è rilevata una maggiore conoscenza degli allievi; un interesse molto attivo da parte degli alunni per tutto ciò che

riguarda la propria persona, il proprio modo di porsi di fronte all'apprendimento; presa di coscienza da parte dei ragazzi delle diversità dei modi di apprendere e del fatto che l'insegnante non è solo colui/e che insegna e valuta è un facilitatore nonché mediatore dell'apprendimento.

### 3.3 Conclusioni

Le strategie di apprendimento entrano in gioco con grande rilevanza. Il ruolo delle strategie, infatti, è essenzialmente quello di favorire l'esecuzione di compiti specialmente là dove sorgono problemi. Questa è in effetti l'essenza del comportamento strategico: ottimizzare le risorse, raggiungere lo scopo voluto in situazioni non facili. Dunque le strategie di apprendimento e le strategie di insegnamento hanno questo scopo in comune: fornire un supporto concreto, operativo, alla soluzione di problemi che emergono nello svolgimento di un compito. Tuttavia, ciò che noi come insegnanti troviamo spesso difficile fare è distinguere le nostre strategie di insegnamento, le operazioni concrete che noi facciamo per facilitare il lavoro dei nostri studenti, dalle strategie di apprendimento che, come dice il nome, sono proprie di chi impara, sono cioè comportamenti messi in atto dallo studente, e solo da lui/da lei. Perché troviamo così difficile distinguere ciò che noi facciamo da ciò che fa, o dovrebbe fare, lo studente? In parte questo è dovuto al fatto le strategie di apprendimento sono spesso così implicite nei materiali didattici e nei nostri comportamenti come insegnanti che in molti casi lo studente non riesce ad identificarle e attivarle se non stimolato. Però se vogliamo facilitare il trasferimento delle strategie dai compiti che noi proponiamo come modelli o esempi dimostrativi ai comportamenti più generali degli studenti, occorre passare da ciò che si potrebbe definire un "addestramento casuale e improvvisato", ad

un'attivazione di strategie che facciano leva, oltre che sulla pratica e sul fare, anche sulla consapevolezza e sul riflettere.

Va detto che è sul compito, cioè su un'attività o un'esercitazione in classe che si concentrano, da una parte, gli sforzi strategici dello studente e, dall'altra, gli sforzi strategici dell'insegnante. E' dunque dall'analisi di un compito che si può partire per chiarire cosa succede alle strategie dello studente e come queste si incontrano o si scontrano con i cambiamenti o aggiustamenti delle strategie di insegnamento. L'intervento dovrebbe tendere, non solo a sfruttare i punti di forza dei nostri studenti, ma anche a attenuare i loro punti di debolezza. A volte sono gli stessi studenti a richiedere, spesso in modo non esplicito, un intervento del genere da parte nostra.

In conclusione, si può affermare che le strade verso l'apprendimento sono tante quante sono le persone, e il nostro modesto compito può essere innanzitutto quello di indicare queste strade, rendendole più sicure per chi deve percorrerle, creando le condizioni opportune affinché ciò avvenga. Si tratta di un lento cammino verso l'autonomia dello studente.



## Bibliografia

- All Wright R.L. *Why Don't Learners Learn What Teachers Teach? - The Interaction Hypothesis*, in Singleton D.M. e Little D.G. (eds.), *Language Learning in Formal and Informal Contexts.*, IRAAL, Dublin 1984.
- B. Cambiagli - C. Milani - P. Pontani *Nuove tendenze della glottodidattica*, in *Europa plurilingue. Comunicazione e didattica*, a cura di , Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Balboni P. E. , *Le sfide di Babele*, UTET Libreria, Torino 2002.
- Balboni, P. E. *Guida all'esame di lingue straniere*, La Scuola, Brescia 1985.
- Brumfit C.J. , *Language and Literature Teaching: From Practice to Theory*, Pergamon Press, Oxford 1985.
- Bruner J. S., *The Relevance of Education*, Norton, New York 1973.
- Canale M., Swain M., *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing* in *Applied Linguistics* 1, pp. 1 - 47. 1980.
- Chomsky N. , *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge (Mass) 1965.
- Chomsky N., *La conoscenza del linguaggio*, Il Saggiatore, Milano 1989.
- Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT. *Imparare a Studiare*. Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 1993.
- Danesi M. , *Il cervello in aula*, Guerra Edizioni, Perugia 1998.
- Danesi M., *Neurolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova 1988.
- Davis E.C., Nurh., RURU S.A.A. *Helping Teachers and Students Understand Learning Styles*, English Teaching Forum, Vol. 32, No. 3, 1994.
- Dudar , Riley P. (eds.). *Learning Styles.*, Presses Universitaires, Nancy 1990.
- Ellis G., Sinclair B. *Learning to Learn English.*, University Press, Cambridge 1989.
- Ellis R., *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford 2003.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. , *Introduzione alla Pedagogia generale*, La Terza, Roma-Bari 2003.
- Fraglino R. , *La multimedialità: strumento flessibile per risposte complesse* in AA.VV., *Educazione e galassia elettronica*, Aniat, Torino 1997.

Gardner, H. , *The development and education of the mind: The collected works of Howard Gardner*, London 2006.

Gibbs G. *Teaching Students to Learn. A Student-Centred Approach.*, Open University Press, Milton Keynes 1981.

Granese A. , *Dialettica dell'educazione* , Editori Riuniti, Roma 1976.

Greenwood J. *The Relationship Between Learning and Teaching Styles, Problems and Experiences in the Teaching of English*, Vol. V, No. 4, 1989.

Hymes D., *On communicative competence* in J.B. Pride and J. Holmes (a cura di), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth 1972.

Katand *Learning to Learn*, in *Atti Seminario Strategie di Apprendimento*, IRRSAE Veneto, Venezia 1994.

Kohonen V. *Learning to Learn*, in *Report on Workshop 6A*, Council of Europe, Strasbourg 1992.

Kolb D.A. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Engl. Cliffs, Prentice-Hall Inc, 1984.

Krashen S. , *The input hypothesis: Issues and Implications*, Longman, Londra 1985.

Mariani L. (ed.). *L'Autonomia nell'Apprendimento Linguistico.*, La Nuova Italia/Quaderni del LEND, Firenze 1994.

Mariani L. *Strategie per Imparare*. (2a Edizione). Zanichelli, Bologna, 1996.

Mariani L. *Study Skills Through English*. Zanichelli, Bologna, 1987.

Nunand . *Closing the Gap Between Learning and Instruction*, *Tesol Quarterly*, Vol. 29, N. 1, 1995.

O'Malley J.M., Uhl Chamot. A. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, University Press, Cambridge 1990.

Oxford R.L. *Language Learning Strategies*. Newbury House, New York, 1990.

Pallotti G. , *La seconda lingua*, Bompiani, Milano 1998.

Prokop M. *Learning Strategies for Second Language Users*, Edwin Mellen Press, Lewiston 1989.

Schmeck R.R. *Individual Differences and Learning Strategies*, in Weinstein C.E., Goetz, E.T., Alexander, P.A. *Learning and Study Strategies*, Academic Press, London 1988.

Serra Borneto C. (CUR.) *C'era una volta il metodo tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Carocci Roma 2000.

- Skehan P. , *Differenze Individuali e Autonomia di Apprendimento*, in Mariani, 1994.
- Skehan P. , *Individual Differences in Second-Language Learning*. Edward Arnold, London 1989.
- Skehan P. , *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford 1998.
- Stipek D.J. , *La motivazione nell'apprendimento scolastico*, Sei, Torino 2001.
- Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma 2002.
- Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze 1984.
- Zani B. ,Selleri P. , David D. , *La comunicazione*, NIS, Roma 1996.
- Wenden A. *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice-Hall International, London 1991.
- Wenden A. , Rubin J. *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice-Hall International, London 1987.
- Widdowson H.G., *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Oxford 1978.
- Widdowson H.G., *Learning Purpose and Language Use*, Oxford University Press, Oxford 1983.
- Willing K. *Learning Styles in Adult Migrant Education.*, New South Wales Adult Migrant Education Service, Sydney 1985.
- Willing K. *Teaching How To Learn.*, Macquarie Univ., Sydney 1989.
- Willis J., *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, Londra 1996.
- Willis J., Willis D. (a cura di), *Challenge and Change in Language Teaching*, Heinemann, Oxford 1996.
- Yookey R. *Study Skills for Students of English.*, McGraw-Hill, New York 1982.