

## UNITÀ 4

### IL PROCESSO GLOTTODIDATTICO



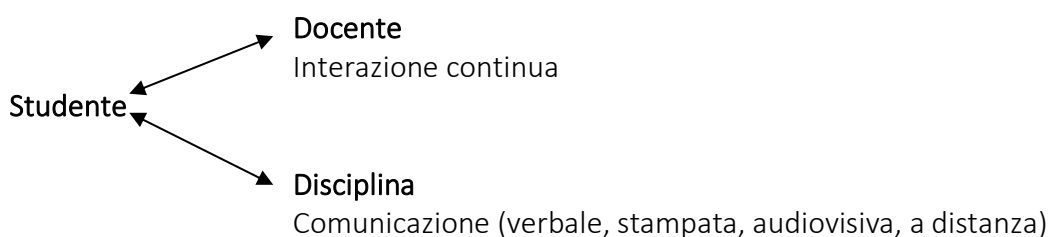
In questa unità imparerai:

- come funziona il **cervello** di chi apprende una lingua straniera;
- quali caratteristiche deve avere un'**insegnante empatico**;
- la differenza tra "**acquisizione e apprendimento**" e il ruolo della memoria a lungo termine;
- il ruolo dell'"**ansia**" come inibitore dell'apprendimento e della "**motivazione**" che sta alla base di ogni processo di apprendimento;
- il funzionamento della memoria;
- gli **stili di apprendimento** (visivo, uditivo, cinestetico, ecc.)

Secondo la massima di Von Humboldt non si può insegnare una lingua, ma **si possono creare le condizioni perché qualcuno l'apprenda**. Perciò, bisogna definire il ruolo attribuito ai vari elementi che costituiscono l'atto didattico e cioè:

- all'**allievo** (ai suoi bisogni)
- all'**insegnante** (alla sua competenza)
- all'**italiano** (oggetto dell'apprendimento). Oggi si promuove l'attenzione all'uomo intero. Anche la fisicità dell'uomo ricopre una notevole importanza, perché il cervello è collegato agli organi dell'udito e soprattutto all'apparato fonatorio: il parlare è regolato dal respiro, dal gesto, dalla postura, dalla regolazione della distanza nei confronti dell'interlocutore. La persona umana, tuttavia, è fatta anche di affettività e l'abbassamento del cosiddetto **filtro affettivo** (ansia) è un prerequisito essenziale. Emerge, allora, la necessità non tanto di "insegnare una lingua", ma di "**insegnare una lingua ad una persona**".

### IL MODELLO TRIPOLARE



A questo scopo, è fondamentale *tenere in conto le caratteristiche della persona a cui si insegna*, cioè:

- a) il modo in cui funziona il **cervello** (neurolinguistica);
- b) il modo in cui il cervello si mette in moto (**motivazione** umana - psicologia);
- c) il modo in cui è organizzato il **meccanismo per l'acquisizione linguistica** (psicolinguistica).

Ogni persona che apprende:

- a) è una persona che vuole apprendere (non è indotto dal docente ad apprendere)
- b) ha un suo stile cognitivo o stile di apprendimento;
- c) ha tempi e ritmi personali;
- d) proviene da un'esperienza di vita unica e originale.
- e) ha una motivazione che è diversa dagli altri

Quindi, è necessario **curare l'azione didattica** individuando il **curricolo (o programma)**, la struttura dell'**unità didattica**, le **tecniche** in base al profilo degli apprendenti. Sarebbe demotivante, infatti, per un ragazzo che non conosce l'italiano affrontare la lingua partendo dalla letteratura, come del resto per chi ha un livello alto di conoscenza, prendere in esame solamente situazioni comunicative di base.

Ecco perché lo studente è posto al vertice del grafico. L'interazione tra studente e insegnante è continua (frecce direzionali) come anche l'interazione tra studente e disciplina appresa. Il contatto tra la disciplina e lo studente *non è più solo mediata dalla figura dell'insegnante* (come fino a qualche anno fa) ma è **diretto** perché lo studente può avvicinarsi alla disciplina non solo verbalmente (tramite l'insegnante) ma anche tramite la stampa, gli audiovisivi, la telematica. Cioè il processo di comunicazione è cambiato.



## LO SPIRITO COLLABORATIVO TRA I DIFFERENTI ATTORI

È importante anche l'interazione dello studente con il gruppo classe, con gli altri studenti che devono essere percepiti come "colleghi", ci deve essere uno **spirito collaborativo**. Lo studente è allo stesso tempo collega e maestro degli altri.



## L'INSEGNANTE

L'insegnante non è più l'insegnante gentiliano (purtroppo ancora vivo nelle scuole italiane); non vale più il motto "so l'italiano dunque so insegnarlo".

L'insegnamento è "un tipo di intervento educativo che ha l'obiettivo di **aiutare ad apprendere**". Dunque la caratteristica fondamentale di un buon insegnante è di **GUIDA**: l'insegnante informa lo studente degli obiettivi da raggiungere, spiega perché le attività proposte hanno determinati contenuti, **RENDE CONSAPEVOLI GLI STUDENTI DEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO**. Deve anche saper sviluppare la capacità nell'apprendente di compiere da solo le scelte e le decisioni che riguardano il suo apprendimento.

**Un buon insegnante deve avere molte caratteristiche:**

- deve saper lavorare in team
- impara ad evolversi in rapporto alla cultura
- sa proporre innovazioni
- ha competenza gestionale
- analizza i bisogni degli studenti
- trova le risorse per soddisfare i bisogni
- definisce il curriculum
- sa che tipo di insegnante ci vuole per quel corso.

È importante dunque che ci sia spirito collaborativo anche tra l'insegnante e gli studenti. Es. in una classe dove ci sono più livelli, lo studente che è più in difficoltà tende a scaricare la responsabilità sull'insegnante o sul materiale inadeguato. Questo scarico di responsabilità può essere disinnescato instaurando una specie di "*patto*" personale con lo studente: l'insegnante gli fa percepire che non lo corregge davanti alla classe, che usa delle attenzioni per fargli fare brutta figura. Un'altra soluzione è spezzare periodicamente la classe e dedicare un po' di tempo ai più lenti mentre ai più veloci si dà un compito stimolante.

## CHE TIPO DI LINGUA UTILIZZA IN CLASSE UN INSEGNANTE DI LINGUE STRANIERE MADRELINGUA?

Chiariamo prima alcuni concetti preliminari:

### Quali sono le tipologie di lingua?

- 1- **LINGUA MADRE:** la lingua che si è appresa per prima, generalmente quella del paese di origine
- 2- **LINGUA SECONDA (L2):** la lingua appresa all'estero. Per es. gli immigrati in Italia quando imparano l'italiano in corsi serali o gli stranieri che vengono in Italia a fare un corso di lingua.
- 3- **LINGUA STRANIERA (Ls)** Lingua straniera appresa nel paese dove si vive. Per es. gli stranieri che imparano l'italiano in scuole private o nelle facoltà di lingua nel loro paese.
- 4- **LINGUA VEICOLARE:** è detta veicolare una lingua utilizzata, all'interno di un paese, di un territorio o di una comunità internazionale, come mezzo di comunicazione tra parlanti di cui non è la lingua madre. ... Nel mondo contemporaneo, l'inglese rappresenta l'esempio più noto di lingua veicolare a livello internazionale.
- 5- **LINGUA ETNICA:** in glottodidattica si definisce lingua etnica, o lingua d'origine, la lingua che un oriundo "eredita" dalla propria comunità d'origine nel paese di emigrazione, o come "lingua familiare" (family language), cioè come lingua della socializzazione primaria, o come "lingua di comunità" (community language), cioè come lingua appresa all'interno di una comunità che mantiene viva la lingua della comunità di origine. È, ad esempio, lingua etnica l'italiano degli oriundi italiani nati negli Stati Uniti d'America e di madrelingua inglese, che apprendono l'italiano nel contesto familiare e in quello del quartiere, se ad alta densità di immigrazione di italiani.

### Definizioni utili per il parlato dell'insegnante:

**Teacher talk:** nel tentativo di farsi capire dagli allievi, l'insegnante può adottare uno stile di lingua semplificato. Questa lingua semplificata può inizialmente andare bene, ma va ridotta poi gradualmente per arrivare a delle comunicazioni autentiche;

**Teacher's Talking Time:** ossia la percentuale di tempo usata dall'insegnante a parlare in lingua, sul totale del tempo della lezione.

È fondamentale che l'insegnante parli per far sì che l'allievo sia immerso e messo a contatto costantemente con la lingua, ma nello stesso tempo ***più il docente parla, meno lo studente è attore e meno impara.***



## Video dimostrativi

*Il parlato dell'insegnante (il ritmo e le pause):*

<https://youtu.be/PyximT9Svd8?si=bF52VcQZYiVkx9D0>



*Il parlato dell'insegnante (le riformulazioni):*

[https://youtu.be/jQyU\\_OmTSIU?si=pNXCaEK4fnV4qrnD](https://youtu.be/jQyU_OmTSIU?si=pNXCaEK4fnV4qrnD)



*Il parlato dell'insegnante (la gestualità):*

[https://youtu.be/RLidG0ohUV8?si=gepW\\_-qKtKTOkTr](https://youtu.be/RLidG0ohUV8?si=gepW_-qKtKTOkTr)



Come riporta la teoria che si fa risalire a Confucio:

**"se l'insegnante dice, l'allievo dimentica; se mostra, l'allievo ricorda; se lo lascia fare egli impara."**  
(Balboni, 2015)

### Ma quale lingua deve adoperare l'insegnante?

Da quanto emerso sopra, viene spontaneo rispondere: quella straniera, ma in realtà, l'insegnante competente è colui che sa cogliere il momento e di conseguenza sceglie la lingua più idonea a seconda del momento didattico: se è un momento fortemente emotivo o di correzione è meglio utilizzare la LM (lingua madre); invece nelle formule di saluto, nell'introduzione ai diversi moduli e nuovi argomenti, ecc. è fondamentale usare la LS o L2 (lingua straniera), come pure, per far sentire la pronuncia e aiutare nell'apprendimento di nuovi vocaboli.

Prima ancora di insegnare, l'insegnante, una volta conosciuti i suoi allievi e portato alla luce i loro stili di apprendimento dovrebbe mettere in discussione se stesso e il proprio stile di insegnamento in modo tale che questo vada a promuovere gli stili di apprendimento dei propri allievi. Questo può essere fatto seguendo un percorso ideale, che rispetti le seguenti tappe (Dalosio, 2009a):

- per prima cosa dovrebbe **riflettere sul proprio stile di apprendimento linguistico**. A seconda di come è abituato ad apprendere e a seconda di quali sono le esperienze vissute in tale apprendimento, può crearsi una certa "visione" della lingua da insegnare e può riflettere su quali sono le modalità migliori per farla acquisire. Da questa riflessione può arrivare a comprendere come il suo stile d'apprendimento influenzi e agisca sulle scelte didattiche.
- la seconda tappa consiste **nell'osservazione dell'allievo durante le prime ore di insegnamento**, questo risulta fondamentale per poter stabilire obiettivi didattici, metodologie e materiali. La conoscenza degli allievi è utile per definire i loro bisogni linguistici ed educativi e il loro livello di competenza linguistica e comunicativa e analizzare le loro propensioni cognitive, osservando stili e strategie adottate per far fronte alle situazioni di apprendimento.

L'insegnante inoltre deve **proporre attività diverse che vadano ad azionare stili di apprendimento differenti**, per raggiungere il suo obiettivo.

Dopo aver delineato i risvolti intellettivi degli allievi, il docente può ora stabilire, oltre gli aspetti didattici del percorso educativo, anche quelli che lo influenzano, perché l'insegnamento della lingua non si concretizza nel solo sviluppo di abilità linguistiche e comunicative, ma nello sviluppo a 360° dell'allievo.

- La tappa finale consiste nell'**introdurre nella pratica quanto osservato**, ossia tutto ciò deve incidere sul metodo di lavoro dell'insegnante, il quale deve fare lo sforzo di adattare il proprio stile d'insegnamento alle propensioni intellettive degli allievi. All'interno di ogni gruppo/classe si presenteranno stili di apprendimento differenti e risulta, quindi, fondamentale mettere in atto varie pratiche educative, andando così a decidere se svolgere un lavoro individuale o di gruppo, decidere se formare gruppi omogenei o eterogenei, distribuendo i compiti in modo da valorizzare, comunque, il singolo. Importante, poi, è saper utilizzare il materiale didattico più adeguato, anche al grado di strutturazione dell'attività.



Video di approfondimento e di aiuto allo studio: <https://youtu.be/kZ-gNPA17yg>



Insegnare con empatia:

<https://youtu.be/WHygNbY9-xk>





## COME FUNZIONA IL CERVELLO

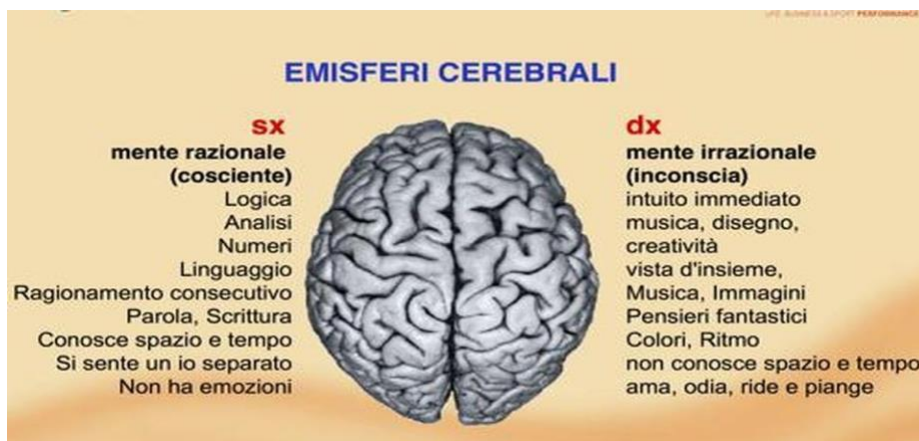
È importante, perciò, iniziare questa riflessione dal modo in cui funziona il cervello, rapportato alla neurolinguistica, esaminando i principi definiti da questa scienza, che sono:

- **bimodalità**
- **direzionalità**
- **modal focusing**

### BIMODALITÀ

La neurologia ha definito con molta precisione il fatto che i **due emisferi cerebrali** (collocati a sinistra e a destra del cranio) lavorano in maniera diversa;

- si affidano all'**emisfero sinistro** i compiti di natura *analitica, sequenziale, logica*
- all'**emisfero destro** quelli di natura *globale, simultanea*.



Secondo questo concetto, la lingua non attiva soltanto le funzioni dell'emisfero sinistro che governano il linguaggio verbale, ma *coinvolge entrambi gli emisferi*:

- **l'emisfero destro** (che coordina anche l'attività visiva) ha una *percezione globale, simultanea, analogica* del contesto e presiede alla comprensione delle connotazioni, delle metafore, dell'ironia; è coinvolto negli aspetti dell'intonazione con cui vengono espresse le parole, le frasi ed il contenuto emotivo, ed è anche un importante integratore ed organizzatore dei differenti elementi che compongono una conversazione.
- **l'emisfero sinistro** (che secondo la teoria della dominanza cerebrale presiederebbe alle funzioni superiori) è la sede dell'elaborazione linguistica, ha una *percezione analitica, sequenziale, logica* (causa - effetto; prima - dopo) e presiede alla comprensione denotativa. È cruciale per la comprensione e l'elaborazione del linguaggio letterale, fonetico e sintattico.

Se l'obiettivo è quello di procedere "secondo natura", **bisogna attivare entrambe le modalità del cervello**, per sfruttare completamente la potenzialità di acquisizione della persona e coinvolgere l'intera mente dell'allievo. Krashen afferma che **l'ACQUISIZIONE** (che implica la memoria a lungo termine) coinvolge i due emisferi; invece **l'APPRENDIMENTO** (che rimane nella memoria a breve termine) si basa solo sull'emisfero sinistro.

Dunque la *programmazione didattica* (il **sillabo** o **curricolo**) deve tener conto della bimodalità del cervello e *proporre attività che stimolino i due emisferi*.

La stessa **Unità didattica** (la lezione di tipo comunicativo per intenderci) procede da una fase di "motivazione" che stimola la curiosità e le emozioni dell'emisfero destro a una fase di "globalità" in cui ancora una volta viene coinvolto l'emisfero destro a una fase di "analisi" della lingua in cui viene coinvolto l'emisfero sinistro.



Video di approfondimento e di aiuto allo studio

**Come si impara e si insegna una lingua** (il ruolo dell'emisfero destro e sinistro):

<https://youtu.be/6ifFe58Ctt0>



<https://youtu.be/qOymmjdKWjI>



## DIREZIONALITÀ

Se è pur vero che il cervello opera secondo due modalità diverse a seconda dell'emisfero, tuttavia le informazioni vengono comunque elaborate dal cervello secondo la direzione che va **dall'emisfero destro** (globalità, visualizzazione, contestualizzazione, analogia, simultaneità) **verso quello sinistro** (analisi, verbalizzazione, logica, sequenzialità). Dal punto di vista della glottodidattica, agiscono "secondo natura" solo i modelli di natura induttiva. Per "metodo induttivo" si intende una serie di processi che portano ad apprendere a: osservare la lingua con cui si entra in contatto; sulla base dell'osservazione si possono:



- formulare delle ipotesi; le quali si devono poi
- verificare nella realtà quotidiana o attraverso conferme da parte dell'insegnante; poi si dovrà
- valutare se la nuova regola intuita, ipotizzata e verificata è di tale portata che valga la pena di essere fissata, trasformandola in un processo automatico.



Il processo induttivo è, per sua natura, implicito, basato sull'opera autonoma del **Language Acquisition Device** che spiegheremo nei paragrafi successivi. Tuttavia, alla base di tutto ciò sta la consapevolezza delle varie fasi del processo di induzione, cioè la riflessione sulla lingua. A differenza del metodo induttivo, quello deduttivo propone subito le regole allo studente che le deve solamente memorizzare e applicare successivamente.

La *direzionalità dell'insegnamento deve procedere dall'emisfero **destro** a quello **sinistro*** e cioè dalle modalità sensoriali e contestualizzanti a quelle più formali e meccaniche. Questo implica la necessità di inserire le forme da apprendere in contesti significativi dal punto di vista pratico. Questo permetterà di attivare le funzioni sintetiche dell'emisfero destro nell'acquisizione degli schemi che sottostanno al compito presentando contesti semantici realistici (attraverso dialoghi, simulazioni ecc...) o cognitivamente coinvolgenti (attraverso attività ludiche, visive, ecc...). Il principio della bimodalità suggerisce che dopo questa fase di "incubazione" sarà necessario permettere all'emisfero sinistro di codificare l'informazione acquisita in modo schematico. Dal punto di vista didattico questo implica l'uso di tecniche formali (tra cui drills, la riflessione grammaticale, la lettura di testi, lo scrivere). L'obiettivo neurologico è quello di **formalizzare l'input acquisito sensorialmente**, e perciò temporaneamente dall'emisfero destro, in modo da renderlo *stabile dal punto di vista cognitivo* (Danesi). In un modello bimodale dunque la grammatica è vista come uno strumento dell'emisfero sinistro per la formalizzazione dei concetti acquisiti in modo sensoriale e contestualizzato durante la fase dell'emisfero destro, strumento che, quando sincronizzato a livello psicolinguistico dell'allievo, stimola operazioni cognitive come l'osservazione, il riconoscimento di analogie e di differenze, la generalizzazione e l'astrazione concettuale.

## SCHEMA RIASSUNTIVO (MODALITÀ E DIREZIONALITÀ)

Bimodalità 	Direzionalità 
il cervello percepisce la realtà secondo due modalità diverse e complementari	– da <b>destro</b> a <b>sinistro</b> – da <b>globale</b> ad <b>analitico</b> – Da <b>visivo</b> , contestuale, situazionale a <b>linguistico</b> – Da <b>emozionale</b> a <b>razionale</b>

## MODAL FOCUSING

È un meccanismo neurolinguistico che integra il principio di direzionalità: l'acquisizione procede dalla modalità destra **a quella sinistra** del funzionamento del cervello, però è altrettanto vero che, secondo il principio di modal focusing, durante l'apprendimento è necessario **"mettere a fuoco" le informazioni (grammatica, lessico ecc.)** per dare l'opportunità all'emisfero sinistro di ristrutturare, dal punto di vista neurolinguistico, le proprie conoscenze.

In sostanza, l'apprendimento che tiene conto delle caratteristiche di una persona nella sua complessità, nonché della natura unitaria dell'oggetto di apprendimento, **procede dal globale all'analitico**.

Ricapitolando:

I due emisferi funzionano seguendo una precisa direzione:

Fase iniziale **emisfero destro**. Le prime acquisizioni linguistiche sono globali, non analizzate, senza comprensione delle regole di grammatica.



Successivamente interviene la **parte sinistra del cervello** che analizza la struttura e crea la grammatica interna

### **IMPLICAZIONI DIDATTICHE**

Primo approccio alla lingua globale

Successiva analisi

Sintesi per il riutilizzo

## IL MECCANISMO/SOFTWARE PER L'ACQUISIZIONE LINGUISTICA (LAD)

Chomsky ha ipotizzato un software che userebbe il cervello per l'acquisizione linguistica: il **LAD**, (*Language Acquisition Device*). Krashen invece parla di **SLAT** (*Second Language Acquisition Theory*) il software di acquisizione della seconda lingua.

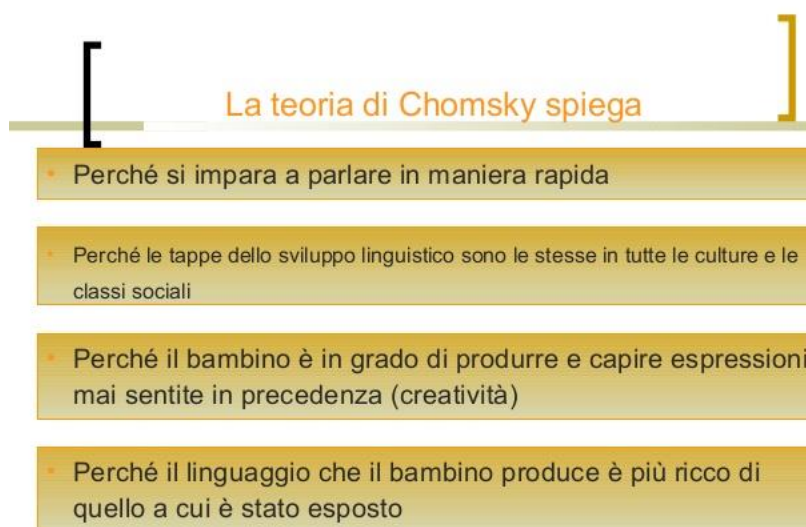
### LAD DI CHOMSKY

Già N. Chomsky, reagendo alle teorie neo comportamentiste, afferma che ogni essere umano possiede un **meccanismo innato di acquisizione della lingua (LAD)** basato su universali linguistici che gli permette di elaborare l'input ricevuto creando **ipotesi** riguardo alle regole della lingua.

Un dispositivo di acquisizione che ha come base una grammatica universale, una struttura linguistica profonda innata nella specie umana. Sarebbe così comprensibile la rapidità con cui i bambini acquisiscono la lingua madre e soprattutto verrebbe superata l'idea dell'imitazione che non rende ragione della creatività e della ricchezza del linguaggio infantile.



46



47



Video di approfondimento e di aiuto allo studio

Come funziona il LAD

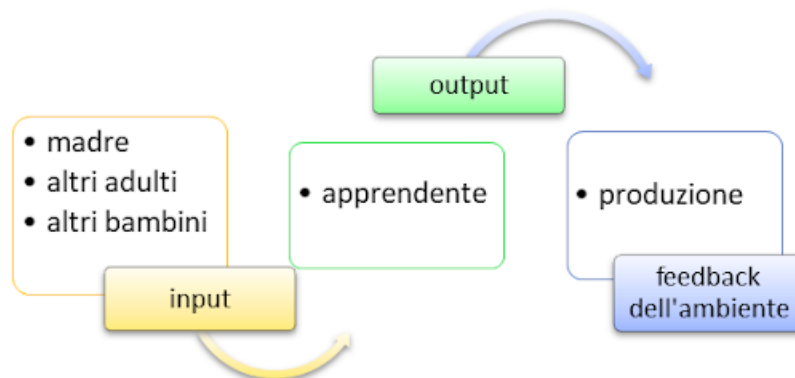
[https://youtu.be/DS3u9Q9wEdY?si=U4A2JyuLCOK\\_CGd5](https://youtu.be/DS3u9Q9wEdY?si=U4A2JyuLCOK_CGd5)



## LASS DI BRUNER

In seguito J.S. Bruner approfondisce il concetto di LAD affermando che occorre un **sistema di supporto LASS** (*Language Acquisition Support System*) al meccanismo di acquisizione di una lingua dato dall'ambiente (madre per il bambino, insegnante per lo studente). Bruner ritiene che il LAD sia insufficiente a spiegare l'acquisizione di una lingua. Introduce così il LASS, il Language Acquisition Support System, costituito **dall'aiuto che il bambino riceve da parte degli adulti e di altri bambini più grandi**.

*Nell'insegnamento linguistico, il principale ruolo del docente sarebbe quello di gestire il LASS, costituito dalla sua azione didattica e dall'uso che egli fa dei sussidi, dei materiali vari, ecc.*



## SLAT DI KRASHEN

Krashen è partito dall'ipotesi chomskyana per elaborare una teoria su come si apprende una lingua straniera, **SLAT** (*Second Language Acquisition Theory*). Krashen chiama questo suo approccio (che fa parte di quelli umanistico-affettivi) "naturale". Si può apprendere una lingua straniera "**secondo natura**", come un bambino impara la sua lingua madre.

La Slat comprende concetti come:

- differenza tra acquisizione e apprendimento
- input comprensibile
- ordine naturale
- filtro affettivo e monitor

## COME AVVIENE L'ACQUISIZIONE E QUAL È LA DIFFERENZA TRA ACQUISIZIONE E APPRENDIMENTO?

Krashen distingue tra **l'acquisizione profonda, stabile, che genera comprensione e produzione linguistica con processi automatici**, e **l'apprendimento razionale e volontario, ma di durata relativamente breve**.



**L'acquisizione** è un processo **inconscio**, che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro: quanto viene acquisito viene a far parte stabile (memoria a lungo termine) della competenza di ogni persona.

**L'apprendimento** invece è un processo **razionale**, governato dall'emisfero sinistro e basato sulla memoria a breve termine, non è, perciò, definitivo.

## Come l'apprendimento razionale si può trasformare in acquisizione?

Krashen afferma che si deve lavorare molto per provocare acquisizione all'allievo.

L'insegnamento linguistico deve mirare a creare acquisizione (processi linguistici automatici, spontanei e inconsci). Perché avvenga il processo di acquisizione, devono verificarsi, tuttavia, le condizioni della Second Language Acquisition Theory descritte nei punti seguenti.

ACQUISIZIONE	APPRENDIMENTO
	
Inconscia	Conscio
Memoria a lungo termine	Memoria a breve termine
La lingua è parlata in modo automatico, "senza pensare"	Uso del "monitor" che controlla ogni volta l'enunciato

Nel campo della didassi quotidiana bisogna tener anche presente che esistono varie tradizioni di apprendimento: per esempio, arabi e cinesi impostano l'apprendimento su una tradizione di tipo

mnemonico e questo li può mettere in difficoltà in una situazione scolastica italiana, dove è spesso richiesto il riassunto di quello che hanno letto e non la sua ripetizione.

I 2 processi possono anche avvenire contemporaneamente: si può interiorizzare la lingua mentre si fa attività metalinguistica (“riflessione sulla lingua”, come chiameremo la grammatica in seguito).

### Ricadute didattiche

Quando si produce solo apprendimento si può avere la sensazione di aver ottenuto un risultato positivo, ma in realtà si tratta di un fatto temporaneo che non genera un comportamento linguistico autonomo. Questa dicotomia risulta quindi una cartina di tornasole per valutare del materiale didattico o per osservare l’azione di un insegnante o ancor meglio della intera metodologia scolastica.

Come funziona lo SLAT per produrre acquisizione? Si devono verificare le seguenti condizioni:



### INPUT COMPRENSIBILE...MA NON TROPPO!

Krashen afferma che la lingua viene acquisita se l’input (*materiali linguistici di cui è circondato l’apprendente: articoli, canzoni, dialoghi, video, ecc.*) è reso comprensibile dall’insegnante, a patto cioè di fornire il Language Acquisition Support System e di seguire l’ordine naturale di acquisizione.

L’input può essere, orale, scritto o audiovisivo.

Solo dopo aver fornito un input comprensibile, il meccanismo del Language Acquisition Device si mette in moto e lo trasforma in “intake”. L’input per essere comprensibile deve essere formato da linguaggio e informazioni situazionali parallele (**contesto**).

**Un input decontestualizzato non è comprensibile.**

Ma anche se l’input è **troppo comprensibile** (che non aggiunge nuove informazioni) **non vi è acquisizione**. Un input troppo comprensibile ostacola l’evoluzione dell’interlingua.

Sarebbe **l’input un po’ incomprensibile a sbloccare l’apprendente** e fargli prendere in considerazione aspetti della L2 che fino ad allora non aveva preso in considerazione.



l’input comprensibile è utile ma non sufficiente



l’input è comprensibile se è contestualizzato

Inoltre l’acquisizione è determinata anche dalla **frequenza dell’input**: cioè la frequenza con cui una struttura linguistica si manifesta nell’input ne determina l’apprendibilità. *Ad es. gli immigrati adulti apprendono subito parole usate frequentemente nel loro ambiente sociale e di lavoro.*



l’input si acquisisce se è frequente

La comprensione dell'input è facilitata dagli **scambi conversazionali**: i soggetti che hanno la possibilità di interagire ottengono risultati migliori nella comprensione. La massima comprensione si riscontra in quei soggetti che hanno avuto sia l'input semplificato che la possibilità di interagire.



### L'ACQUISIZIONE è influenzata dall'INTERAZIONE nello sviluppo delle abilità produttive

L'interazione favorisce il **"focus on form"**: mediante la negoziazione del significato l'apprendente tende a riformulare la propria frase in modo corretto. *Es. in un lavoro a coppie o di gruppo lo studente dice un enunciato scorretto, il compagno lo ripete in forma corretta, lo studente si accorge che l'enunciato che aveva detto era scorretto e lo ripete in modo corretto.*

Se a una persona si fornisce un input reso comprensibile (dall'insegnante, dal compagno di lavoro, dalla madre nei confronti del bambino ecc.: è quello che Bruner chiama Language Acquisition Support System) allora il Language Acquisition Device si mette autonomamente in moto e procede all'acquisizione – purché si verifichino le condizioni delle due ipotesi che seguono:



### ORDINE NATURALE

Si tratta di un principio di graduazione del materiale (cioè si inizia dal presente, non dal passato; dall'affermativo, non dal negativo; ecc.) che è abbastanza conosciuto empiricamente, ma ancora relativamente sconosciuto sul piano teorico. Nella teoria di Krashen l'ordine naturale ha un ruolo ben preciso simbolizzato dalla formula

$$i + 1$$

in cui:

**"i"** è l'input che è già stato acquisito e  
**1** è la sfida, la parte di input che deve apprendere.

*Esempi concreti nella pratica didattica è il seguente:*

- *non posso fare il passato prossimo senza aver fatto il presente indicativo*
- *non spiego le preposizioni articolate (del, sullo, ecc.) se non ho fatto le preposizioni semplici e gli articoli*

L'ordine naturale di acquisizione è una successione di elementi linguistici collocati in sequenza temporale. Perciò, prendendo un punto a caso della sequenza, tutti gli elementi che vengono prima di quel punto sono condizione necessaria per poter acquisire i successivi.

Es. Se si insegna la nozione "i + 3", che nell'ordine naturale si colloca 3 passi avanti rispetto ad "i", essa non sarà acquisita stabilmente, ma sarà soltanto appresa e collocata nella memoria a medio termine. Se nei giorni successivi vengono insegnati anche "i + 1" e "i + 2", allora il LAD acquisirà

automaticamente anche “i + 3”. Se i due anelli mancanti non vengono forniti, allora “i + 3” andrà perduto.



Video-lezione di approfondimento

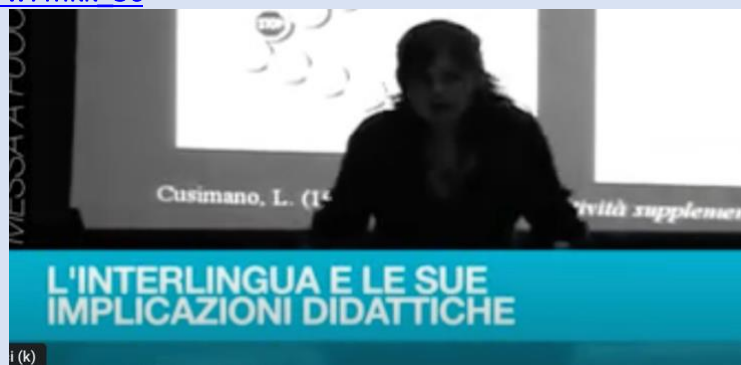
*Come funziona il cervello che impara le lingue*

<https://youtu.be/c80ksOAnTdk>



Video-lezione di approfondimento sull'interlingua e sull'ordine naturale di apprendimento

[https://youtu.be/Bk-w7mkk\\_5c](https://youtu.be/Bk-w7mkk_5c)



FILTRO AFFETTIVO

più ansia → meno successo nell'apprendimento

Non basta che venga offerto input comprensibile al livello giusto nell'ordine naturale perché si abbia acquisizione: serve una terza condizione, cioè **l'assenza di un filtro affettivo**, cioè di quella forma di *difesa psicologica che la mente erge quando si è chiamati ad agire in stato di ansia*, quando si ha paura di sbagliare, quando si teme di mettere a rischio la propria immagine e quindi viene minata

l'autostima, e così via. In presenza di un filtro affettivo attivato non si può avere acquisizione, ma solo apprendimento.

L'ipotesi afferma che affinché i+1 sia acquisito è necessario che non sia inserito il filtro affettivo, altrimenti ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve o medio termine ma non passa ai centri dell'acquisizione stabile e definitiva.

La **metafora del filtro**, utile per comprendere il principio, corrisponde a stimoli chimici ben precisi: in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola «emotiva» che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione. I bambini apprendono meglio perché hanno un filtro affettivo più basso e fanno un uso minore del Monitor.

Esempi concreti in cui viene attivato il filtro affettivo:

- **STATI DI ANSIA:** ad esempio, un dettato autocorretto non è ansiogeno, è solo una sfida con se stessi, mentre un dettato che poi viene corretto dall'insegnante è ansiogeno e quindi quest'ultima attività non serve a far acquisire lingua;
- **ATTIVITÀ CHE PONGONO A RISCHIO LA PROPRIA IMMAGINE:** che lo studente vuole offrire al resto della classe: ad esempio, chiedere a uno studente di parlare o dialogare in lingua straniera prima che egli si senta sicuro di riuscirci è inutile ai fini dell'acquisizione;
- **ATTIVITÀ CHE MINANO L'AUTOSTIMA:** il dettato, la procedura cloze, le tecniche di incastro, e così via, sono attività che pongono lo studente di fronte alla propria capacità di problem solving e, se la sfida è eccessiva e l'allievo teme di soccombere, egli inserisce un'autodifesa, un filtro affettivo, e dunque **non acquisisce**;
- **ATTIVITÀ CHE PROVOCANO LA SENSAZIONE DI NON ESSERE IN GRADO DI APPRENDERE:** per evitare questo effetto, ad esempio, le attività di comprensione che aprono un'unità d'apprendimento devono facilitare al massimo il primo contatto con un nuovo testo in lingua straniera, evitando l'inserimento del filtro affettivo.

Il filtro affettivo è innescato di più in *attività orali* (insegnante impaziente di ricevere una risposta) che in attività scritte. Sono attività ansiogene: il rispondere a una domanda davanti a tutta la classe, il role-play, scrivere il proprio lavoro alla lavagna.



## FUNZIONE MONITOR

Il monitor rappresenta la funzione di controllo della correttezza delle nozioni che si attiva quando apprendiamo, consolidando le nozioni che verifichiamo come "corrette" (perché provocano nell'ascoltatore reazioni di approvazione) e correggendo e verificando le espressioni che risultano scorrette (che provocano nell'ascoltatore reazioni specifiche, come la riformulazione, la correzione, eventualmente l'indifferenza).

La funzione "monitor" dunque è **il controllo che l'apprendimento razionale esercita sulla lingua prodotta dalla competenza acquisita**. Tale funzione si esplica, rallentando un po' la velocità del parlare, prima che le frasi vengano effettivamente articolate.

## L'INTERLINGUA: UN SISTEMA GRAMMATICALE PROVVISORIO NELLA MENTE DELL'ALLIEVO

Selinker chiama *Interlanguage* la produzione verbale di una L2, poiché essa invariabilmente differisce dalla lingua-obiettivo, cioè d'arrivo.

Per Selinker, infatti, esiste una struttura psicologica *latente* nel cervello, che viene attivata quando si cerca di apprendere una seconda lingua.

Vengono ipotizzati cinque processi centrali che determinano l'Interlanguage:

- 1) trasferimento linguistico
- 2) transfer of training
- 3) strategie d'apprendimento di una L2
- 4) strategie di comunicazione di una L2
- 5) ipergeneralizzazione del materiale di L2.

Vediamo di chiarire i vari aspetti.

Nel primo caso si tratta del trasferimento della L1 su L2.

Il secondo caso riguarda ipotesi scorrette circa L2 indotte dall'insegnante.

Nel terzo caso sono le strategie di apprendimento del singolo discente che lo portano a formulare ipotesi su L2.

Nel quarto caso i discenti adottano certe strategie comuni ed identificabili quando vengono messi di fronte al bisogno di comunicare. Si tratta in tal caso del processo che Richards definisce di *semplificazione*.

Infine abbiamo ipergeneralizzazione di regole di L2, quando si applica estensivamente una regola.

Un'ultima caratteristica importante è la *fossilizzazione*.

I fenomeni linguistici fossilizzabili sono elementi linguistici che i parlanti tendono a conservare nel loro Interlanguage e ciò dipende dall'età, o dalla quantità di spiegazioni ricevute per L2.

V'è poi un ulteriore aspetto della fossilizzazione. È l'arresto dell'apprendimento di L2 che giunge ad un determinato livello e non progredisce più.

Nella costruzione dell'Interlanguage l'attenzione del discente si concentra particolarmente sugli elementi più significativi, e cioè: *il lessico* e la *sequenza delle parole*, seguendo lo stesso processo che usano i bambini nell'apprendere la loro lingua madre.

Possiamo così riassumere le **caratteristiche dell'Interlanguage**:

- sistema morfologico semplificato o inesistente;
- ordine delle parole abbastanza fisso (sostituisce le relazioni sintattiche);
- sistema pronominale ridotto;
- frequente assenza della copula;
- assenza degli articoli.

Ci sono quindi delle regole comuni che soggiacciono ad ogni Interlanguage, ma alcune sono tipiche di ogni parlante e pertanto sfuggono ad una classificazione sistematica.

In breve possiamo dire che la variabilità dell'Interlanguage dipende da due fattori:

- 1) età del discente
- 2) situazione.

### L'interlingua di base

Sembrerebbe che nelle prime fasi dell'apprendimento il ruolo della grammatica sia quasi nullo: l'apprendente sarebbe occupato a imparare parole e formule indispensabili per sopravvivere e non avrebbe tempo e attenzione da dedicare a dettagli come il genere dei nomi o la coniugazione verbale. Questo è, in linea di massima, vero: tutte le interlingue iniziali, di adulti come di bambini, sono caratterizzate da un'**estrema semplificazione** sul piano della morfologia grammaticale. Anche tutte le 'parole funzionali', come gli articoli, le preposizioni, la copula, vengono apprese di solito in un secondo momento: la loro scarsa salienza fonologica e il loro significato astratto e, in genere, non indispensabile per la comprensibilità degli enunciati, non le rendono buone candidate ad essere apprese nelle primissime fasi.

Una bambino e e lui papà vado a lago prendi pesce. Loro anda- andiamo andar an andàno andàno casa. Papà (vuomo) mangiar- mangiato pesce. Quello bambino ... loro loro va viado vanno vano la lago il lago. Il lago meno, meno il pesce in lago.

### Come individuare l'Interlanguage?

Tramite l'EA (error analysis) appunto, facendo anche ricorso direttamente al parlante, chiedendogli cosa intendeva dire.

Gli **errori**, come abbiamo visto, non sono che **false ipotesi**. Solo se individuiamo il perché, la causa dell'errore, possiamo sperare in una correzione efficace, altrimenti il ripetere spiegazioni ed esercizi rimane del tutto, o quasi, improduttivo.

Gli errori, infatti, sono il modo in cui il discente mette alla prova le proprie ipotesi sulla natura della lingua che sta imparando.

Il commettere errori, quindi, è un'inevitabile conseguenza delle strategie impiegate sia dai bambini che acquisiscono la lingua madre, che da coloro che parlano una L2. Sono pertanto un **aspetto necessario dell'apprendimento**; come dicono Dulay-Burt: "non si può apprendere senza commettere spropositi" (v. J. Richards 1974).

### Possiamo dunque riassumere che:

**L'interlingua** è un **sistema linguistico vero e proprio**, con le sue regole e la sua logica, parlato da chi sta apprendendo una seconda lingua.

Per capire come un alunno sta progredendo verso la lingua d'arrivo, la nozione di interlingua è più utile di quella di errore, perché è formulata in positivo e dal punto di vista di chi impara, cercando di dare conto delle sue ipotesi. Cerchiamo di metterci nei panni di chi impara: questi non 'vuole' fare errori, ma vuole parlare la seconda lingua correttamente. Quando uno straniero parla italiano, o un italiano cerca di parlare lo standard, quello è 'l'italiano secondo lui', **le sue ipotesi su come funziona l'italiano**. Certo, non tutte coincideranno con le regole dell'italiano standard, ed è per questo che i parlanti nativi e gli insegnanti percepiscono degli 'errori'. Ma limitarsi a identificare e contare gli errori non ci dice nulla sul **sistema linguistico transitorio** che l'apprendente sta usando e le sue strategie per ricostruirlo sempre meglio; d'altra parte, è solo comprendendo queste strategie che i nostri interventi didattici possono essere efficaci.

Gli **'errori'** diventano allora interessanti, in quanto non sono solo deviazioni caotiche dalla norma della L2, ma **indicatori di regolarità all'interno del sistema interlinguistico** col quale l'apprendente cerca di soddisfare, in un determinato momento, le proprie necessità comunicative. Il percorso

dallo stato iniziale alla padronanza completa della seconda lingua dura molti anni e può essere caratterizzato come una serie di sistemi intermedi, ciascuno con le proprie regole: vedremo ora alcune caratteristiche di questi sistemi, partendo dalle varietà iniziali.



## LA MOTIVAZIONE



Per mettersi in moto e continuare a funzionare, mente e cervello hanno bisogno di motivazione. Senza motivazione non c'è acquisizione e, spesso, neanche apprendimento. Tradizionalmente si identificano tre tipi di motivazione:

**a) integrativa:** si studia una lingua per il desiderio di *integrarsi nel gruppo che parla quella lingua* (vedi immigrati). La motivazione integrativa è basata anche sul **“bisogno di imparare”**: per es. si avverte il bisogno di imparare a comunicare al Ristorante perché non si sa come fare o di imparare il passato prossimo per parlare al passato e non solo al presente. La motivazione basata su questo tipo di bisogno è sicuramente efficace nell'insegnamento ad *adolescenti* e per gli *adulti* che riescono ad individuare chiaramente i loro bisogni, ma è *poco adatta all'insegnamento ai bambini*, sia perché il concetto del bisogno futuro è estraneo alla psicologia dell'infanzia, sia perché la maggior parte dei bisogni futuri (per esempio comprare il biglietto dell'autobus, o fare un ordine al ristorante) viene risolta dagli adulti.

Questo tipo di motivazione si realizza:

- **all'inizio del corso:** per far capire allo studente perché ci si basa su una progressione funzionale, anziché grammaticale;
- **all'inizio dell'unità didattica:** quando si presentano i bisogni da soddisfare e su cui lavorare per poterli soddisfare; quando si aiutano gli allievi a superare il concetto utilitaristico, per arrivare a scoprire il bisogno di imparare ad imparare. **Questo tipo di motivazione si colloca tra la motivazione estrinseca e quella intrinseca** (cioè quella basata sul piacere).

**b) strumentale o motivazione estrinseca:** si studia una lingua non per piacere ma per motivi basati su **bisogni** di lungo periodo (es. il lavoro) e di breve periodo (l'esame per es. se studio ho un buon voto). Questo tipo di motivazione può avere effetti negativi perché per avere un buon voto o un giudizio positivo si mettono in atto strategie di **ELUSIONE** per evitare cose difficili e questo non fa progredire l'interlingua: per es. uno studente che durante un test orale d'italiano “elude” il congiuntivo perché non la sa usare, sostituendolo con l'indicativo perché più facile per lui (*dirà: io penso che lui è stupido*) E anche, quando una persona si sente costretta ed obbligata, scatta inevitabilmente il meccanismo del filtro affettivo che va a bloccare il processo di acquisizione.

Nel caso dell'Italiano esiste, tuttavia, anche una terza motivazione, che si può definire

**c) culturale o di piacere (o motivazione intrinseca):** si studia una lingua perché si è interessati all'arte, al cinema, o perché piace il clima sereno di una classe o per il piacere della sfida o per il piacere della varietà, della novità, dell'imprevisto e dell'insolito o per il piacere di sistematizzazione (scoprire la grammatica e schematizzarla).

## IL MODELLO MOTIVAZIONALE DI BALBONI

Balboni (2002: 37), a sua volta, riconduce l'analisi della motivazione a tre macrocategorie di base:

Il **dovere**, ossia l'obbligo ad apprendere (ad esempio in ambito scolastico) che se non supportato da effettivo interesse produce apprendimento ma non acquisizione: i contenuti vengono infatti immagazzinati nella memoria a breve termine e ben presto dimenticati.

Il **bisogno**, motivazione legata all'emisfero cerebrale sinistro, in cui il discente è razionalmente consapevole di avere bisogno di sviluppare delle conoscenze specifiche per raggiungere uno scopo.

Il **piacere**, "motivazione essenzialmente legata all'emisfero destro, ma che può coinvolgere anche il sinistro divenendo, in tal modo potentissima" (Balboni 2002: 38).

*Ovviamente in un contesto reale non sono possibili distinzioni categoriche poichè i diversi tipi di motivazione non hanno confini netti, bensì sfumati e sovrapponibili e possono coesistere in uno stesso individuo.*

Tra i problemi affettivi che ostacolano la motivazione compare quello dell'estraneità, soprattutto se viene percepita una forte distanza psicologica tra la lingua – civiltà nazionale e quella straniera.

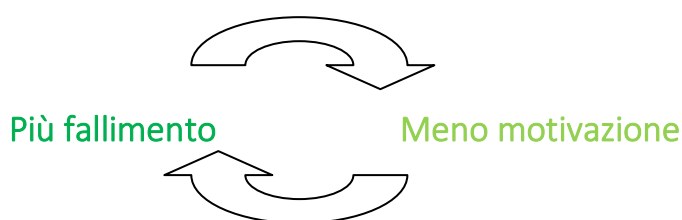
Per evitare un *dépaysement*, Porcelli indica tre percorsi:

- **un percorso condizionante** (nell'italiano come lingua seconda), in cui l'allievo è condizionato dalla realtà esterna (in questo caso, quella italiana);
- **un percorso sereno** (nell'italiano come lingua straniera), basato sull'aula di italiano pensata come se fosse un lembo di Italia all'estero;
- **un percorso integrato** (ancora nell'italiano come lingua seconda) basato sulla presenza dell'italiano a scuola (tramite i mass media, le comunità italiane locali, gli Istituti Italiani di Cultura).

L'**avvicinamento psicologico** risulta essenziale per la costruzione ed il sostegno della motivazione all'acquisizione dell'**italiano**.

Secondo quanto definito da Titone, l'apprendimento è un processo governato dall'io, che sulla base di motivazioni proprie elabora una strategia per soddisfare i suoi bisogni, quindi entra in contatto con la realtà da apprendere. Sulla base di ciò che ha ricevuto (input), il cervello riflette e sistematizza. Se l'ego riceve un feedback positivo la motivazione profonda viene mantenuta ed incrementata. Tuttavia, occorre anche che si mantenga viva la motivazione quotidiana, ora dopo ora. Si dovrà, quindi, offrire in ogni momento a chi apprende il piacere di essere coscienti del processo di apprendimento, di essere guidati nell'acquisizione con procedure non ripetitive, di sentirsi proporre input significativi, di trovarsi di fronte a sfide superabili, di sentire soddisfatto (soprattutto nel caso di allievi adulti) il bisogno di sistematizzazione grammaticale.

**LA MOTIVAZIONE BASATA SUL PIACERE è sicuramente la forma più efficace di motivazione** e, in ambito scolastico, si può esplicitare nel piacere di apprendere, nel piacere di superare le sfide, nel piacere della varietà (*sia culturale: per esempio, la curiosità di scoprire l'Italia; sia per ciò che riguarda l'attenzione: un'attività troppo lunga annoia, quindi demotiva*), nel piacere del gioco (soprattutto utile per impostare attività di drammatizzazione e di simulazione). Va, inoltre, detto che è sicuramente motivante in ambito scolastico il piacere di imparare perché non si è più oggetto di scherno (soprattutto nel caso di bambini stranieri che vengono inseriti nel sistema della scuola dell'obbligo), ma anche il piacere di rendersi utili per correggere gli errori dei compagni appena inseriti. Quest'ultimo aspetto, tuttavia, presenta anche un lato negativo: l'insegnante deve sempre controllare che non scatti il meccanismo del piacere nel sentirsi superiori e, quindi, al momento opportuno.



È un processo circolare, di co-occorrenza, di causa ed effetto.

Dunque per un buon **SUCCESSO** bisogna **TENERE ALTA LA MOTIVAZIONE**  
**COME?**



Occorre tener conto che il cervello seleziona i dati/input sulla base di 5 motivazioni:

1. **NOVITÀ**
2. **ATTRATTIVITÀ**
3. **FUNZIONALITÀ AI PROPRI BISOGNI**
4. **REALIZZABILITÀ**
5. **SICUREZZA PSICOLOGICA SOCIALE**

## LE MOTIVAZIONI DELL'APPRENDENTE ADULTO

### MOTIVAZIONE INTRINSECA

- Piacere della sfida
- Curiosità e interesse
- Controllo indipendente
- Giudizio indipendente
- Criteri personali di riuscita

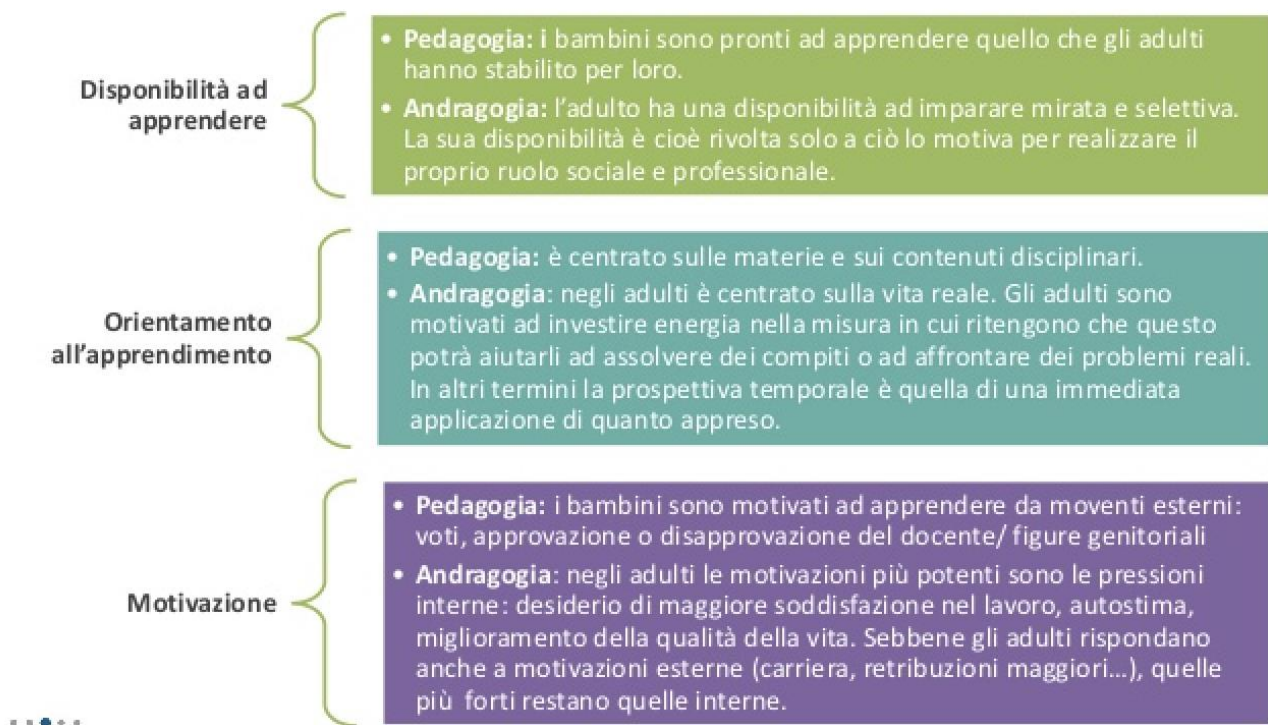
### MOTIVAZIONE ESTRINSECA

- Preferenza per compiti semplici
- Soddisfare il docente e prendere voti
- Dipendenza dall'insegnante
- Criteri esterni di riuscita

## LA DIDATTICA AD ADULTI

ADOLESCENTI	ADULTI
Motivazione: vengono indotti allo studio della lingua straniera, desiderio di ottenere buoni risultati scolastici	Motivazione: scelgono di studiare, raggiungere degli scopi prefissati, migliorare la propria situazione lavorativa, ecc.
Imparano ma non decidono l'insegnamento, non si fanno eccessivi problemi	Prendono decisioni sul proprio percorso di apprendimento, non sempre flessibili
Hanno fiducia nell'insegnante	Considerano l'insegnante come un pari
I filtri affettivi vengono superati se clima di accoglienza e disponibilità	filtri affettivi molto sensibili e di delicata gestione
Prediligono attività di gruppo, attività di gioco	Preferiscono attività in cui non si debbano esporre troppo agli altri
Non sono del tutto consapevoli dei propri processi e meccanismi di apprendimento	Possiedono strutture metacognitive acquisite

## DIFFERENZA TRA LA MOTIVAZIONE DELL'ADULTO E DEL BAMBINO



Video di approfondimento

La MOTIVAZIONE: <https://youtu.be/N7sDX3L9br8>



*Bimodalità, Direzionalità, Apprendimento e Acquisizione, Filtro Affettivo, Motivazione)*

<https://youtu.be/qOyymmjdKWjI>





## LA MEMORIA

### L'IMPORTANZA DELLA MEMORIA NELLA DIDATTICA

Un insegnante che voglia generare acquisizione e non apprendimento, cioè che voglia ottenere il risultato di far **fissare nella memoria a lungo termine** i contenuti appresi durante la sua lezione, deve tener conto dei meccanismi di funzionamento della memoria che descriviamo qui di seguito.

### LA MEMORIA NELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Memoria ed apprendimento sono da considerarsi due facce della stessa medaglia.

Da un lato l'apprendimento non potrebbe condurre a risultati stabili senza la memoria, dall'altro la memoria non avrebbe di che nutrirsi senza l'apprendimento (Boncinelli, 2000). Lo stesso si può affermare, dunque, circa la relazione tra memoria ed apprendimento linguistico.

Ciò spiega come mai ancor prima della nascita, nel feto siano già attive alcune strutture sottocorticali, che consentono forme, seppur elementari, di memorizzazione linguistica – ad esempio ascoltare, riconoscere e interiorizzare suoni linguistici, distinguendoli dal rumore circostante.

Nei mesi successivi alla nascita maturano sistemi di memoria più complessi, che coinvolgono aree cerebrali e circuiti nervosi distinti e consentono memorizzazioni differenziate a seconda dell'*input*, del compito (verbale, procedurale, ecc.) e del tipo di risultato che si vuole ottenere per conseguire un obiettivo (apprendimento temporaneo o duraturo).

Per un'educazione linguistica consapevole, è necessaria una conoscenza più precisa di ciascuna tipologia di memoria, al fine di rispettarne le caratteristiche ed il funzionamento.



### La memoria sensoriale

La memoria sensoriale comprende i registri visivi e uditivi e consente una prima elaborazione delle informazioni ambientali sulla base delle loro caratteristiche fisiche. Questo tipo di memoria, dunque, non elabora l'*input* in base ai suoi significati, ma solo alla luce delle sue proprietà percettive.

La memoria sensoriale in genere riesce a trattenere solo il 25% dell'informazione ambientale per un arco di tempo limitatissimo (da qualche millesimo di secondo a due o tre secondi al massimo). L'*input* è dunque destinato ad essere cancellato se non viene trasmesso agli altri magazzini di memoria per essere rielaborato in modo più profondo.

I registri visivi e uditivi (altrimenti detti iconici ed ecoici, secondo la distinzione terminologica di Neisser, 1967) svolgono entrambi la funzione di prolungare la permanenza dell'*input* per qualche secondo in più rispetto all'esposizione ai sensi. Ciò consente di attivare una strategia che nella letteratura internazionale viene definita *rehearsal*, la quale consiste nella **ripetizione dell'*input*** allo scopo di mantenere viva la traccia mnestica nel cervello e di procedere ad un'elaborazione più profonda, basata sulle caratteristiche semantiche, e non più solamente percettive, dell'*input*.



### La memoria di lavoro

Quando ci si sforza di ricordare un numero di telefono che è appena stato dettato, la lista degli alimenti da comprare al supermercato, o il numero di targa di un'automobile, si sta attivando un particolare magazzino della memoria nel quale le informazioni vengono registrate temporaneamente: la memoria di lavoro. Essa presenta le seguenti caratteristiche, che la distinguono dagli altri magazzini di memoria:

**a. attivazione subordinata all'attenzione:** per poter mettere in moto la memoria di lavoro è necessario attivare l'attenzione selettiva, identificando gli aspetti rilevanti dell'*input* e inibendo gli stimoli distrattori;

**b. limiti quantitativi:** non è possibile trattenere nella memoria di lavoro un numero di elementi superiori ad otto/nove;

**c. limiti temporali:** i dati possono essere trattenuti nella memoria di lavoro per non più di trenta secondi;

**d. strategia di ripetizione:** il mantenimento dell'informazione in questo magazzino avviene attraverso la semplice ripetizione, che coinvolge quindi più la dimensione fonetica dell'*input* che quella semantica.

La memoria di lavoro, pur assumendo una funzione essenziale per una prima rielaborazione dell'informazione, manifesta tuttavia alcuni limiti nella quantità di ricordi che si possono tenere a mente.



### Le memorie a lungo termine

Le prime forme di elaborazione che avvengono nella **memoria di lavoro** non sono sufficienti all'interiorizzazione profonda delle informazioni. Le tracce mnestiche, infatti, per non andare perdute, devono essere definitivamente trasferite nei magazzini di **memoria a lungo termine** dove, grazie a una condizione più stabile, possono essere mantenute per lunghi periodi o in alcuni casi per sempre. Nella descrizione dei meccanismi di memorizzazione permanente, la neuropsicologia suggerisce una distinzione essenziale tra **memoria implicita ed esplicita** (Boncinelli, 2000; Fabbro, 2004; Aglioti, Fabbro, 2006), le quali costituiscono due magazzini differenziati che elaborano tipi diversi di *input*. Riprendendo questa distinzione sintetizziamo di seguito le caratteristiche ed il funzionamento di ciascuno di questi sistemi di memoria a lungo termine.

SCOPO DELL'INSEGNAMENTO LINGUITICO È GENERARE "A LUNGO TERMINE"



### La memoria implicita

La memoria implicita è **depositaria del "saper fare"**, ossia consente la memorizzazione di procedure, sequenze motorie, complessi comportamenti di azione e reazione che il corpo ha imparato a mettere in atto **in forma sempre più automatica ed inconscia**. Questi comportamenti vengono immagazzinati nelle strutture sottocorticali e nelle aree percettive e motorie, che costituiscono il sostrato neurale della memoria implicita.

Nell'acquisizione della lingua materna e, almeno in parte, nell'apprendimento delle lingue seconde e straniere, questo tipo di memoria svolge un ruolo centrale poiché **consente la memorizzazione degli**

**aspetti fonologici e morfosintattici della lingua sotto forma di automatismi perlopiù inconsci** (Fabbro, 2004).

- le conoscenze sono interiorizzate e ordinate in procedure e sequenze d'azione *automatiche*, utilizzate al di fuori del controllo del soggetto. Egli può decidere gli obiettivi da raggiungere, ma non come eseguirli;
- le conoscenze vengono apprese secondo sequenze di apprendimento *casuali*, *non serve attenzione* e concentrazione;
- **si è *inconsapevoli* dei propri apprendimenti e non si riesce a verbalizzarli**; le conoscenze implicite migliorano con la *pratica*.

La memoria implicita, inoltre, consente l'interiorizzazione di ***routine linguistiche***, ossia l'insieme degli atti linguistici associati stabilmente ad un'azione frequente e ripetuta all'interno di un contesto comunicativo specifico.

Ad esempio, in una situazione quotidiana, come bere un caffè al bar, si può rinvenire una sequenza precisa di azioni routinizzate (richiamare l'attenzione del cameriere, ordinare, chiedere il conto, pagare), alle quali si associano specifiche espressioni linguistiche ad alta frequenza ("Senta/Scusi", "Vorrei", "Il conto, per favore", ecc.). In modo analogo, nell'educazione formale in contesto scolastico si possono identificare precise situazioni routinizzate (l'appello, l'intervallo, l'interrogazione, il congedo) durante le quali vengono utilizzate maggiormente alcune specifiche espressioni linguistiche (per un approfondimento sul ruolo delle *routine* nell'educazione linguistica in tenera età si rimanda a Daloiso, 2009).

**Attraverso la memoria implicita, dunque, queste espressioni vengono interiorizzate in forma sempre più automatica, tanto da non dover essere più sottoposte al controllo continuo dell'attenzione.**

*Riassumendo, le caratteristiche essenziali della memoria implicita sono:*

- a. **automatismo**: le conoscenze vengono organizzate in procedure e sequenze d'azione sempre più automatiche;
- b. **casualità**: l'acquisizione delle conoscenze non avviene secondo una sequenza d'apprendimento specifica e premeditata;
- c. **inconsapevolezza**: non ci si accorge che si sta imparando, né si riesce ad esplicitare verbalmente ciò che è stato acquisito;
- d. **livelli attentivi minimi**: l'acquisizione non avviene mediante focalizzazione e sforzi di attenzione, ma piuttosto "lasciandosi andare" e "facendo";

I meccanismi di memoria implicita, che generalmente sono presenti in modo dominante soprattutto nei primi anni di vita, sono associabili a **precise strategie di memorizzazione legate alla pratica**, come ad esempio la *scomposizione della procedura da acquisire in singole azioni*, la *ripetizione delle azioni dapprima singolarmente, poi in blocchi ed infine in un'intera procedura automatica* (Anderson, 1993; per un approfondimento specifico sulle strategie infantili, Karmiloff-Smith, 1992).



## La memoria esplicita

Quando è necessaria la **memorizzazione volontaria di informazioni di natura concettuale e fattuale** viene attivata un'altra forma di memoria a lungo termine, definita esplicita o dichiarativa, la quale consente di immagazzinare sia eventi ed episodi di vita (memoria episodica) sia conoscenze dichiarative, nozioni, informazioni (memoria semantica).

La memoria esplicita è dunque depositaria del **sapere appreso in modo cosciente e controllato** attraverso lo studio, la ripetizione e la rielaborazione delle conoscenze. A livello neurofisiologico le strutture coinvolte nel processo di memorizzazione esplicita sono: l'ippocampo per la fissazione delle informazioni, le aree associative per l'immagazzinamento, e il sistema frontale per il recupero del materiale appreso.

È interessante rilevare la relazione tra memorizzazione esplicita e dimensione emotiva e motivazionale: l'ippocampo, infatti, oltre ad essere coinvolto nella fissazione delle informazioni, fa parte del sistema limbico, che monitora costantemente i livelli ormonali innalzando le difese dell'organismo in caso di stress.

Tale connessione rappresenta un'ulteriore conferma della **stretta relazione tra memorizzazione ed esperienze emotive**:

la decisione di trasferire le esperienze e le conoscenze dalla memoria di lavoro al compartimento a lungo termine viene infatti presa in larga misura su base emozionale

ossia sulla scorta dell'impatto emotivo – positivo o negativo – che un evento scatena nel vissuto di una persona.

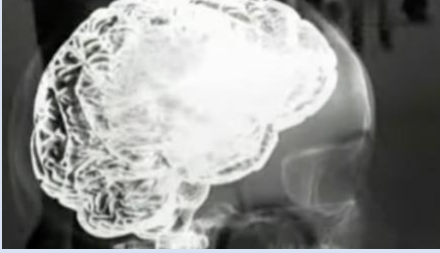
In maniera quasi speculare rispetto alla memoria implicita, il processo di memorizzazione esplicita si caratterizza per:

- a. **consapevolezza**: il soggetto è cosciente che sta apprendendo, ed è in grado di esplicitare e comunicare verbalmente il contenuto dell'apprendimento;
- b. **capacità attentive elevate**, in quanto la memorizzazione esplicita richiede sia un alto grado di attenzione sostenuta sia strategie per la focalizzazione dell'attenzione, ossia la capacità di concentrazione su un determinato *input* riducendo al minimo le possibilità di distrazione;
- c. **multifunzionalità**: attraverso specifici compartimenti della memoria esplicita è possibile l'immagazzinamento sia di episodi ed eventi sia di conoscenze teoriche, nozioni e concetti;
- d. **volontà di apprendimento**: data la forte relazione tra memoria esplicita e dimensione emotiva e motivazionale, i processi qui descritti non possono aver luogo se non sussiste nel soggetto la volontà di apprendere le informazioni; ciò vale in particolare per la memoria semantica, mentre in quella episodica possono sedimentarsi fatti ed eventi – talvolta pure spiacevoli – anche a prescindere dalla volontà del soggetto.



Video di approfondimento

Cos'è la memoria (Ulisse) <https://youtu.be/cQBuUMsSTdQ>



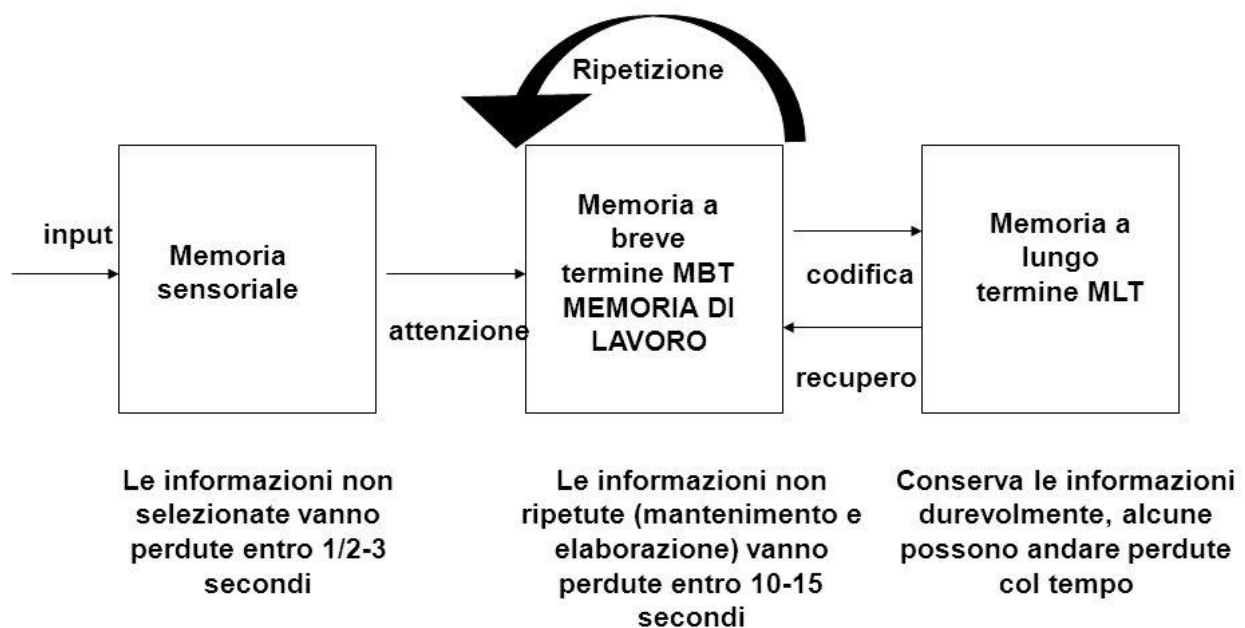
Come funziona la nostra memoria, di Piero Barbanti  
<https://youtu.be/A4QYYiZlujg>

## Il Cognitismo HIP (*Human Information Processing*)

Costruisce modelli di elaborazione dell'informazione nella mente

IL MODELLO DELLA MEMORIA DI ATKINSON E SCHIFFRIN (1971)

P. Gray (2011) lo chiama **MODELLO MODALE DELLA MENTE**



## INDICAZIONI GLOTTODIDATTICHE DI COME SFRUTTARE I PROCESSI MNEMONICI

### TECNICHE PER SOLLECITARE LA MEMORIA

Alla luce dei dati provenienti dalla ricerca sui meccanismi della memoria riteniamo interessante rivedere le tecniche glottodidattiche in chiave neuropsicologica, cercando cioè di evidenziare i processi mnemonici che sottendono a ciascuna tecnica. In questo modo l'insegnante avrà l'opportunità di selezionare le tecniche da utilizzare in classe sulla base non solo delle abilità linguistiche coinvolte ma anche dei processi attivati.

Riprendendo lo studio fondamentale di Cardona (2001), per quanto riguarda la memorizzazione e la rielaborazione del lessico, è possibile riclassificare le tecniche glottodidattiche riconducendole a tre categorie principali, fondate rispettivamente su: *l'organizzazione delle informazioni, lo stimolo visivo, la ripetizione*. Nella seguente tabella si ripropone in una versione integrata ed adattata la distinzione operata da Cardona.

CATEGORIA	PROCEDURA	ESEMPI
Tecniche di organizzazione ed associazione per la creazione di collegamenti mentali	Raggruppare Ordinare Confrontare	- Brainstorming - Diagramma a ragno - Tecniche di insiemistica (esclusione, inclusione, seriazione)
	Associare	- Griglie - Associazione parola-parola (scritta o orale)
	Inserire parole in un contesto	- Cloze - Riempimento di spazi
Tecniche visive	Utilizzare un mediatore visivo	- Associazione parola (concreta o astratta)-immagine - Poster - Transcodificazione lingua-immagine
	Inserire parole in schemi visivi	- Cruciverba - Crucipuzzle
	Usare stimoli-chiave di tipo visivo	- Mnemotecnica: metodo della parola-chiave, metodo della parola-aggancio, tecnica dei loci (associazione parola-luogo)
Tecniche fondate sulla ripetizione	Operare una revisione strutturata	- Ripetizione ad intervalli di tempo regolari
	Impiegare tecniche meccaniche	- Creazione di liste di parole da ripetere - Riorganizzazione delle parole in campi semantici e ripetizione

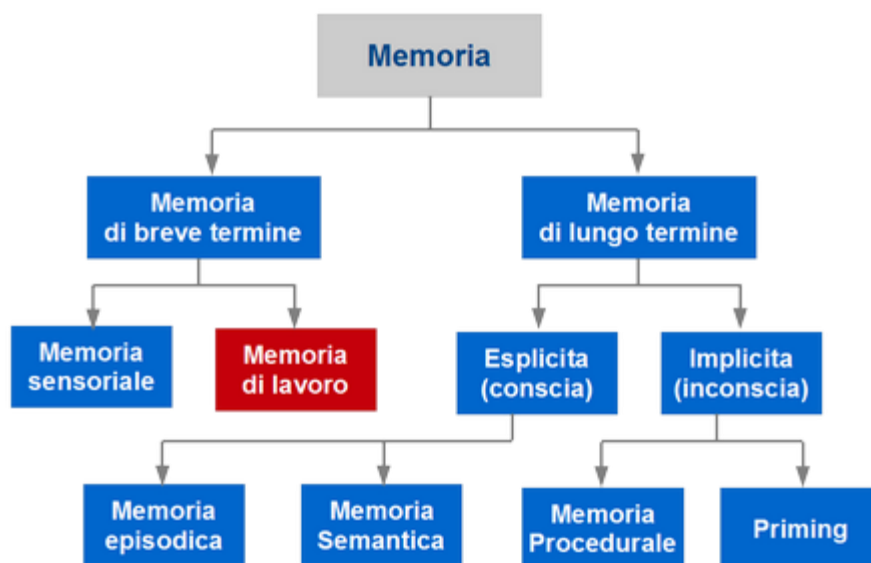


## LE TECNICHE DI NATURA LUDICA E MEMORIA

Anche le **tecniche di natura ludica** possono essere ripensate con la finalità di sviluppare e rafforzare le strategie di memoria. I giochi glottodidattici basati sulla dimensione operativa della lingua, ed in particolare sull'associazione tra l'input linguistico ed attività, esperienze, compiti procedurali può stimolare l'attivazione della memoria implicita. Le tipologie di tecniche ludiche che invece promuovono la riflessione sulla lingua o l'esercitazione mirata su un particolare aspetto dell'input richiedono strategie di memorizzazione diverse, che sollecitano principalmente la memoria esplicita. La seguente tabella sintetizza le principali tecniche ludiche ponendone in evidenza le ricadute sul piano mnemonico.

Tipologia di attività	Memoria sollecitata	Descrizione
Giochi simbolici (es. costruire un racconto)	Memoria implicita	Il motore che muove questo tipo di attività è il piacere di attivare l'immaginazione e la fantasia. La lingua rappresenta lo strumento per raggiungere tale scopo, e viene accettata come parte integrante delle regole del gioco
Tecniche di drammatizzazione e rappresentazione teatrale	Memoria implicita	Si tratta di tecniche di carattere esperienziale, che creano un coinvolgimento totale dell'allievo, il quale ha la possibilità di utilizzare in modo integrato diversi codici espressivi. Il coinvolgimento dello studente conduce ad un'interiorizzazione in parte inconscia della lingua, che viene associata a procedura, comportamenti e schemi di azione.
Routine linguistiche e attività di Risposta Fisica Totale	Memoria implicita	Particolarmente utili per l'educazione linguistica di giovani allievi, le routine linguistiche e le attività di Risposta Fisica Totale consentono di esporre i bambini alla lingua all'interno di situazioni familiari, creando una forte associazione tra input linguistico e procedure.
Attività educative e disciplinari in lingua veicolare	Memoria implicita	Il focus di queste attività non è la lingua in quanto tale, bensì l'apprendimento di contenuti non linguistici. Poiché in questi contesti la lingua rappresenta lo strumento per raggiungere la conoscenza, l'allievo la utilizza concentrandosi sul messaggio anziché sulla forma.
Recitazione di conte e filastrocche	Memoria implicita	Particolarmente utili nell'educazione linguistica dei bambini, una volta memorizzate, le conte e le filastrocche vengono recitate in modo automatico e talvolta spontaneo, senza richiedere un livello di attenzione alto.
Giochi Funzionali (composizioni e scomposizioni, incastri, catene linguistiche)	Memoria esplicita	Richiedono una focalizzazione dell'attenzione su alcune dimensioni particolari della lingua, quali ad esempio i meccanismi fonetici, morfosintattici o lessicali.
Giochi di insiemistica	Memoria esplicita	Tecniche come la seriazione, l'esclusione e l'inclusione, richiedono all'allievo di concentrarsi su gruppi di parole (o sintagmi, frasi, testi più complessi) e riflettere sulle loro caratteristiche formali o semantiche. Viene richiesta

		dunque una focalizzazione esplicita sulle proprietà della lingua per rintracciare regolarità e differenze.
Giochi di memoria	Memoria esplicita	Si tratta di tecniche che fanno principalmente leva sul canale visivo e promuovono pertanto un tipo di memorizzazione visivo spaziale.
Giochi di enigmistica	Memoria esplicita	Sono attività che richiedono la soluzione di problemi linguistici concentrandosi su alcuni aspetti specifici della lingua a livello semantico (trovare sinonimi, contrari, iperonimi) e pragmatico (giochi di parole, indovinelli, ecc.).



## GLI STILI COGNITIVI O TIPI DI INTELLIGENZA

Gli studenti si differenziano in base alla combinazione tra *intelligenza visiva, uditiva, tattile e cinestetica*. Dunque per e. se hanno uno stile cognitivo visivo apprendono più con le immagini e così via. Possono avere anche uno *stile cognitivo analitico* cioè sono più portati alla scoperta delle regole; possono avere uno *stile cognitivo mnemonico* se hanno la capacità di memorizzare molte parole; ha uno *stile cognitivo globale* chi ha un approccio che privilegia l'insieme, la struttura generale (hanno una facilità maggiore nell'acquisizione linguistica rispetto alle persone troppo precise, puntuali, attente ⇒ **predominanza dell'emisfero destro**); possono avere uno *stile cognitivo dipendente dal campo* quando elaborano le informazioni tenendo conto dei fattori contestuali o *indipendente dal campo* quando elaborano le informazioni isolandole dal contesto. Gli indipendenti dal campo di solito ottengono buoni risultati nella L2, sono dotati di **INTELLIGENZA FLUIDA** cioè dalla capacità di

ristrutturare le informazioni, di far fronte a problemi imprevisti, mettendo in atto strategie inventate al momento.

## TRATTIAMO IN DETTAGLIO I SINGOLI STILI COGNITIVI E LE RICADUTE DIDATTICHE

### GLI STILI COGNITIVI



#### VISIVO

- assimila più facilmente i dati forniti dalla percezione visiva;
- crea immagini visive a partire dalla personale percezione;
- tende a convertire ciò che sente in immagini;
- utilizza immagini visive per apprendere e per assimilare ciò che è necessario alla vita quotidiana.
- trae profitto da una pedagogia induttiva (esposizione che ricavi la regola dall'esempio);
- trova difficoltà nella memorizzazione e nel trovare le parole per esprimere le idee;
- necessita di potenziare l'abilità di costruire immagini;
- ha bisogno di estendere le proprie capacità di evocazione visiva a tutti i campi di apprendimento;

Con questo tipo di studenti l'insegnante dovrebbe:

- assicurarsi che il materiale sia adatto allo stile
- cercare di prendere del materiale illustrato della lezione
- i documenti dovrebbero avere dei titoli
- è utile l'uso del dizionario
- è conveniente utilizzare un glossario
- cercare varie definizioni



#### UDITIVO

- assimila più facilmente i dati forniti dalla percezione uditiva;
- immagazzina le proprie percezioni attraverso le parole con le quali le traduce;
- gestisce nella mente le parole e i discorsi;
- converte ciò che vede in discorso interiore;
- trae profitto da una pedagogia deduttiva (un insegnamento che ricavi l'esempio dalla regola);
- ha bisogno di spiegazioni verbali per comprendere;
- trova difficoltà nell'ambito matematico e scientifico;
- ha bisogno di memorizzare i fatti essenziali;

Con questo tipo di studenti l'insegnante dovrebbe:

- far interagire lo studente con gli altri attraverso l'ascolto
- presentare le informazioni verbalmente o in formato audio
- consentire dibattiti in aula
- offrire una trascrizione audio di una lezione dopo averne dato lettura
- consigliare di studiare in compagnia e discuti sul materiale studiato.



## CINESTETICO

- ha la tendenza ad utilizzare l'approccio pratico
- prende in considerazione i sentimenti e le emozioni
- gli studenti cinestesici sono sensibili ad un ambiente rilassante.
- uno studente cinestesico farà un buon uso delle mani.
- si concentrerà nel guardare il tutor che fa un esempio pratico e parteciperà attivamente a manifestazioni, simulazioni, video e documentari, nonché a casi studi e applicazioni pratiche.

Con questo tipo di studenti l'insegnante dovrebbe:

- coinvolgere fisicamente gli studenti in un'attività
- incoraggiare dimostrazioni in aula
- fornire esempi di esperienze pratiche di apprendimento
- proporre lavori fuori aula

## UTILITÀ DEGLI STILI COGNITIVI PER L'INSEGNANTE

L'insegnante deve riuscire a rivolgersi a tutti e tre questi recettori sensoriali durante lo svolgimento delle lezioni, in modo che ogni apprendente riceva gli input nel modo più adatto al suo stile d'apprendimento. Al tempo stesso, però, non deve trascurare di spingere gli studenti ad allenarsi anche a ricevere input secondo uno stile che non è il loro preferito.

Lo stile d'insegnamento dell'insegnante può essere basato sul suo stile d'apprendimento, o sull'imitazione di modelli osservati da studente, ma ciò che importa è che può verificarsi una discrepanza tra lo stile d'insegnamento e lo stile di apprendimento di alcuni, o molti, studenti. Di conseguenza, l'insegnamento potrebbe perdere notevolmente di efficacia.

Un esempio: un insegnamento eccessivamente oralizzato presentato ad una classe con una maggioranza di apprendenti visivi è destinato a dare risultati modesti, anche se tutte le attività didattiche sono scelte con le migliori intenzioni.

È quindi molto importante che l'insegnante conosca non solo l'esistenza di vari stili d'apprendimento, ma anche sia il più possibile a conoscenza delle caratteristiche individuali di ciascuno studente. Conoscere i punti deboli e i punti di forza degli studenti, rivolgersi a ciascuno secondo le modalità che gli sono più congeniali e modulare lo stile d'insegnamento per centrarlo il più possibile sul discente possono migliorare molto la didattica ed il clima di classe. Lo scopo, tuttavia, non è quello di utilizzare sempre e solamente le modalità che ogni singolo studente preferisce. Come accennato in precedenza, numerose ricerche hanno chiarito come ***l'apprendimento più efficace e produttivo sia tipico di quegli studenti che mostrano un altro grado di equilibrio nelle preferenze tra i vari stili cognitivi e d'apprendimento***, e flessibilità e versatilità nell'uso delle diverse strategie, dimostrandosi capaci di utilizzare anche strategie tipiche dello stile d'apprendimento contrario a quello che è loro più congeniale.

La vera *meta educativa* è infatti quella di rendere gli studenti il più possibile in grado di utilizzare un ampio spettro di strategie, pur nei limiti imposti dal loro stile d'apprendimento personale. In questo senso diventa centrale il tema della didattica delle strategie: sotto la guida costante del docente, lo studente deve non solo scoprire quali strategie sono più consone al suo stile cognitivo, ma anche come allenarsi ad utilizzare quelle che gli creano più difficoltà. Lo studio degli stili e delle strategie deve essere in sostanza uno dei tanti aspetti di una didattica che metta l'apprendente al centro del processo educativo e che sia finalizzata allo sviluppo dell'autonomia del discente.

	<b>VISIVO</b>	<b>UDITIVO</b>	<b>CINESTETICO</b>
<b>Produzione Orale</b>	Inventare storie con immagini, inventare una storia da gruppi di parole, discussione di documentari video e di opere d'arte	Collegare suoni per costruire una storia, discussioni, istruzioni chiare, suggerimenti dell'insegnante, programmi radiofonici, esercizi da cassetta	Role-play, produzione orale espressiva, tecniche di drammatizzazione, attività per cui si deve lasciare l'aula, lavoro di gruppo, simulazioni, attività collegate all'odorato, gusto, tatto.
<b>Comprensione Orale</b>	Storyboard / schema in successione di quello che gli studenti ascolteranno / hanno ascoltato, illustrazioni di lessico nuovo, video senza audio: anticipare i dialoghi	Guardare un video con lo schermo spento, attività di ascolto a gruppi dove si possiedono informazioni diverse, libri di lettura con cassetta, attività di ascolto supplementari, ascoltare compagni, ascoltare storie	Seguire istruzioni, attività gestuali date dall'insegnante, ascolto a puzzle, role-play con video in pausa, mimare un dialogo su cassetta o una storia
<b>Produzione Scritta</b>	Combinazione di figure per creare una storia, scrivere messaggi su cartoline, lettura a cloze (spazi vuoti), completamento o creazione di vignette vuote, rispondere a annunci, visualizzazioni scritte	Dettati – ascolta e completa gli spazi, riassumere testi registrati, dettati fra studenti, feedback a coppia, scrittura di dialoghi, sketch e role-plays	Una persona fa un gesto e gli altri indovinano cosa intende e lo scrivono, giornale di classe, scrivere e drammatizzare brevi testi, pagine dei problemi, simulazioni di ricerca di un lavoro, feedback scritto a coppie

Comprensione Scritta	Descrivere le foto nel libro, discutere la copertina, creare una storyboard della trama, creare posters, descrivere costumi e ambientazione	Libri di lettura su audio e videocassetta, lettura a puzzle, lettura ad alta voce, registrazione della propria voce che legge	Estensione in role play della trama, cambio di cornice: leggi come se tu fossi..., drammatizzazione della storia, sciarade, lettura ad alta voce dei dialoghi, drammatizzandoli con i movimenti del corpo e le emozioni <i>Video di esempio su come coinvolgere gli studenti (in questo caso bambini) nella comprensione scritta e anche nella produzione orale attraverso il movimento nella realizzazione di una ricetta: <a href="https://youtu.be/V5aQnk8_Quc">https://youtu.be/V5aQnk8_Quc</a></i>
----------------------	---	---	--

## UTILITÀ DEGLI STILI COGNITIVI PER LO STUDENTE

I ricercatori hanno evidenziato che il fattore più importante che influenza l'apprendimento è rappresentato dalla conoscenza e dalla percezione che l'allievo ha di sé stesso (ad es. Ausubel 1968; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002).

Una volta che gli allievi hanno compreso il proprio stile di apprendimento, possono adattarsi meglio all'ambiente educativo.

Capire il proprio stile di apprendimento è il primo passo per **massimizzare il potenziale e superare le sfide dell'apprendimento**; uno strumento che può aiutare ad aumentare la consapevolezza dell'allievo dei propri punti deboli e di forza, per avere coscienza di quali strategie adottare per meglio rispondere al proprio stile cognitivo, ma anche di quali aspetti del proprio apprendimento necessitano di miglioramento o particolare attenzione.

La conoscenza della propria personalità e delle proprie attitudini, inoltre, ha importanti conseguenze sull'abbassamento del filtro affettivo, necessario per un apprendimento efficace. Per fare un esempio pratico, gli studenti, una volta che conoscono qual è il modo migliore di lavorare per ciascuno di loro, e quali sono invece gli aspetti a cui devono fare attenzione, tenderanno a scoraggiarsi meno in caso di insuccesso, interpretandolo non come un fallimento che denota l'impossibilità di apprendere la lingua nonostante gli sforzi fatti, ma relativizzandolo alla luce delle conoscenze sulla propria personalità. Di conseguenza, ogni studente potrà dedicarsi al processo di apprendimento con minore ansia e maggior motivazione.

## Altri stili cognitivi da considerare nella pratica didattica:



### ANALITICO

- sistematicamente considerando tutti gli elementi in gioco, scartando e/o aggiungendo;
- adotta preferibilmente un ragionamento astratto;
- cerca di memorizzare più elementi possibili;
- gestisce un carico elevato di memoria di lavoro;
- descrive specificando ogni caratteristica;

Gli apprendenti analitici imparano passo dopo passo, via via che il materiale viene presentato, seguendo ragionamenti lineari e andando dal più facile al più difficile. Dal punto di vista della classe di lingua, sembrano versati per l'apprendimento delle strutture grammaticali e per l'analisi contrastiva.



### GLOBALE

- segue un suo pensiero/ipotesi/modello sul risultato finale tra i tanti possibili;
- utilizza tutti gli esempi/situazioni successive per confermare/non confermare la sua ipotesi;
- si focalizza sugli elementi per lui più saliente;
- descrive gli elementi espressivi soggettivamente più significativi;

Gli apprendenti globali invece hanno bisogno di vedere prima il quadro generale per poi ricostruirlo nei particolari, e di procedere in modo anche non lineare, saltando spesso a cose difficili per poi ritornare ad analizzare materiale più facile. Per quanto riguarda la lingua sembrano più dotati per le strutture fonetiche e ritmiche. Gli studenti portati per un apprendimento globale devono essere considerati con particolare cautela. Possono infatti rimanere bloccati anche per lungo tempo su strutture apparentemente semplici, per poi ripartire all'improvviso, raggiungere e spesso anche superare il resto della classe una volta che hanno elaborato la visione d'insieme di cui hanno bisogno. I curricula tradizionali, inoltre, sono strutturati per un apprendimento sequenziale, e di conseguenza coloro che hanno una preferenza per l'apprendimento globale possono essere facilmente demotivati. Ritengo che questo possa essere considerato particolarmente appropriato per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano come L2 o LS: molto spesso infatti, data la complessità grammaticale della nostra lingua, ai primi livelli si tende a presentare materiale rigidamente costruito e a proporre input in modo rigorosamente sequenziale, evitando qualsiasi tipo di esposizione a input grammaticali e lessicali considerati superiori al loro livello. Se questo tipo di presentazione del materiale è ottimo per gli apprendenti sequenziali, può risultare invece estremamente demotivante per gli apprendenti globali, che manifestano il bisogno di affrontare anche materiale di difficoltà superiore al loro livello, in modo da mettere in atto le loro specifiche capacità di ragionamento induttivo.



### DIPENDENTE DAL CAMPO

- le persone più campo dipendenti tendono ad esperire le circostanze in un modo relativamente globale;
- si conformano passivamente all'influenza del campo o contesto prevalente. *Si lasciano cioè influenzare dal contesto;*

- non sembrano particolarmente abili a separare le cose dall'ambiente complessivo (difficoltà a isolare le figure dai contesti).
- tendono ad esaltare i collegamenti tra l'argomento ed il contesto in cui l'argomento è inserito, pone l'accento sulle relazioni tra i singoli concetti.

Sembrano esserci differenze anche per quanto riguarda le attività didattiche preferite dagli studenti: i soggetti campo dipendenti preferiscono un tipo di apprendimento cooperativo, dove ci siano continue interazioni con i compagni, mentre i campo indipendenti si trovano più a loro agio con l'attività di studio individuale.



### INDIPENDENTE DAL CAMPO

- le persone meno campo dipendenti, invece, tendono ad esperire le loro circostanze *analiticamente*,
- esse sono cioè più abili nell'individuare gli oggetti come indipendenti dalle altre parti della scena;
- tendono ad isolare i singoli argomenti dal resto: quando studia identifica in un testo i concetti fondamentali e li impara senza preoccuparsi di collegarli. La sua analiticità lo rende abile nelle strategie di rielaborazione. Appare più motivato internamente e dotato di maggior flessibilità.

Questo stile cognitivo è di grande interesse per gli insegnanti: molto spesso si chiede agli studenti di astrarre un'informazione, riorganizzarla per poterla poi usare anche in contesti e situazioni differenti. Questo processo può comportare maggiori difficoltà per i soggetti campo dipendenti.

### Quali le implicazioni transculturali

**Gli angloamericani** sono indipendenti dal campo, analitici, razionali, visivi, uditivi

**I latini** sono dipendenti dal campo, globali, emotivi, cinestetici, tattili

### L'INTELLIGENZA FLUIDA: STILE CONVERGENTE VS. DIVERGENTE

Il tipo di pensiero divergente è stato messo in rilievo per la prima volta dalla teoria multifattoriale dell'intelligenza di Guilford (1967).

Dall'analisi fattoriale alle misure di questo tipo di pensiero divergente si sono individuate quattro componenti fondamentali:

- 1) **fluidità** di idee, data dal numero di risposte date da un soggetto nello stesso compito;
- 2) **flessibilità** spontanea, data dal numero delle differenti categorie di risposte;
- 3) **originalità**, data dal carattere inconsueto e unico di una risposta;
- 4) la **qualità**, che comprende l'adeguatezza della risposta in un determinato contesto.



### STILE CONVERGENTE

il soggetto "convergente", basandosi sulle informazioni di cui dispone, procede seguendo un percorso lineare e sequenziale e converge verso una **risposta unica e in genere convenzionale e prevedibile**.



## STILE DIVERGENTE

Il soggetto "divergente", invece, parte dall'informazione data per procedere in **modo autonomo e creativo**, generando risposte e soluzioni originali e flessibili; risulta più adatto alla soluzione di problemi che richiedono la generazione di diverse risposte ugualmente accettabili.

Questo stile ha dei forti punti di analogia con lo stile dipendente/ indipendente dal campo ed è stata rilevata una correlazione positiva tra la creatività e lo stile globale, mentre una correlazione negativa è emersa con la polarità analitica.

Questo stile ha una rilevanza notevole anche in ambito educativo: è documentato, infatti, che lo stile convergente sia quello maggiormente enfatizzato e incoraggiato quotidianamente dagli insegnanti a scapito di quello divergente.

### Quali le implicazioni in didattica?

- Bisogna proporre attività variate che non penalizzino uno dei tipi di intelligenza.
- I livelli più alti di competenza linguistica richiedono più un'intelligenza analitica; è opportuno spingere gli studenti più tolleranti per le ambiguità ad essere più riflessivi.
- Nei livelli più bassi, cioè nella fase iniziale dell'apprendimento di una lingua bisogna spingere gli studenti più riflessivi ad essere più globali, a rischiare, a procedere intuitivamente, a non aver paura di sbagliare.



### Video di approfondimento

*Gli Stili Cognitivi*

<https://youtu.be/rq3jp0b3iqI>



**Stili di apprendimento (V, A, K)**

### ES. DI TEST PER INDIVIDUARE LO STILE COGNITIVO DEGLI STUDENTI

Quando in classe incontri una parola nuova:

- Cerchi di visualizzarla mentalmente
- La ripeti ad alta voce per ricordarla
- La scrivi subito sul quaderno

Se devi affrontare un nuovo tipo di esercizio, preferisci:

- Seguire istruzioni scritte, meglio se fatte con uno schema o un disegno

- Seguire le istruzioni a voce di qualcuno accanto a te
- Provare prima da solo per vedere come funziona

**Durante le discussioni in classe:**

- A volte ti annoi ad ascoltare solo i compagni che parlano senza un testo da leggere come riferimento
- Ti piace ascoltare gli altri ma sei impaziente di prendere la parola
- Mentre parli, gesticoli molto e ti esprimi anche con i movimenti del viso

**Quando leggi un libro:**

- Ti piacciono molto le descrizioni di ambienti e paesaggi, e spesso ti fermi per immaginarle nella tua mente
- Preferisci le scene in cui i personaggi parlano tra loro
- Ami soprattutto i momenti in cui si sviluppa la trama e i personaggi compiono azioni

**Le espressioni che usi più spesso quando parli, sono verbi come:**

- Vedere e immaginare
- Ascoltare e pensare
- Sentire e toccare

**Quando cerchi di ricordare una parola imparata in classe:**

- Cerchi di vedere l'insegnante mentre la pronuncia
- Cerchi di ricordare la voce dell'insegnante
- Cerchi di ricostruire la situazione in cui hai imparato quella parola

**Fuori dalla classe, ti piace soprattutto usare l'italiano per:**

- Leggere libri o giornali italiani
- Ascoltare le canzoni italiane
- Parlare con i madrelingua

**Quando studi, trovi molto utile**

- Fare schemi di quello che stai studiando e sottolineare con colori diversi
- Ripetere la lezione a voce alta
- Camminare con il libro in mano o fare pause frequenti

**Le attività artistiche in cui riesci meglio sono:**

- Il disegno e la pittura
- La musica
- Gli sport o il teatro

**Quando devi concentrarti nello studio:**

- Sei distratto dal disordine o da ciò che vedi nelle vicinanze
- Sei distratto dai suoni o dai rumori
- Sei distratto dall'attività che ti circonda

## ALTRI FATTORI CHE INFLUENZANO L'APPRENDIMENTO



### L'ETÀ

È stato constatato che chi apprende una lingua da bambino ha una maggiore probabilità di raggiungere un livello di lingua nativo rispetto a chi ha iniziato l'apprendimento da adulto. Krashen descrive le differenze in questi termini:

Gli adulti inizialmente sembrano compiere dei grandi progressi, ma i bambini li superano quasi sempre. *La svolta decisiva sembra avvenga intorno alla pubertà.* I bambini sotto i dieci anni che hanno avuto sufficiente esperienza di comunicazione naturale nella seconda lingua quasi sempre riescono a conseguire una competenza quasi nativa, mentre quelli sopra i quindici anni raramente ci arrivano, sebbene spesso ci vadano molto vicino. In mezzo a queste due età, circa la metà riesce completamente, mentre l'altra metà no.

## IL PERIODO CRITICO

Gli esseri umani sono predisposti per imparare a parlare in un determinato periodo della loro vita: gli individui che vengono esposti alla lingua materna **dopo i dieci anni**, per quanto ricevano un input abbondante, non riescono mai a raggiungere un livello pari a quello di un parlante nativo.

Questa almeno apparente influenza dei fattori biologici ha portato a parlare dell'esistenza di un **"periodo critico"** *dopo il quale l'acquisizione delle lingue è più difficoltosa.*

Sono state formulate varie proposte che cercano di individuare le ragioni delle differenze bambino-adulto osservate nell'apprendimento di L2. La maggior parte degli studiosi sembrano tuttavia essere d'accordo sul fatto che nessuna fonte da sola è in grado di fornire una spiegazione esaustiva e definitiva.

Una prima spiegazione chiama in causa i fattori biologici. Le differenze osservate sarebbero da ricondurre ad una **sostanziale diversità tra il cervello di un adulto e quello di un bambino**. Lenneberg (1967) avanzò l'ipotesi che nei bambini molto piccoli la potenzialità per la funzione del linguaggio si trova in entrambi gli emisferi. Con il passare degli anni l'emisfero sinistro assume sempre più responsabilità della lingua fino alla pubertà, quando si raggiunge il livello adulto dell'asimmetria cerebrale. Secondo Lenneberg, il completamento di questo processo che viene definito di **"lateralizzazione"** delle funzioni linguistiche compromette la plasticità richiesta per acquisire naturalmente e compiutamente una lingua.

Gli argomenti di Lenneberg sono molto incisivi e trovano riscontro nella prassi: la pubertà è appunto il periodo in cui emergono gli "accenti stranieri" e quando "l'acquisizione automatica derivante dal semplice contatto con una data lingua sembra scomparire". Tuttavia, vari studi successivi sembrano smentire il fatto che la lateralizzazione venga completata proprio nella pubertà: la maggior parte dei ricercatori sono convinti che il processo abbia luogo molto prima o che comunque si concluda in età diverse. Ciò indicherebbe, dunque, che *la lateralizzazione e la capacità di acquisire completamente una lingua non sono correlate direttamente*, o che comunque si deve necessariamente ipotizzare **l'influenza di altri elementi neurologici** o di altro tipo.

Un'altra fonte a cui si attribuiscono le **differenze bambino-adulto** è **l'influenza dei fattori cognitivi**. Piaget individua, quale elemento caratterizzante dei processi cognitivi degli adulti, la presenza di "operazioni formali".

Questo implica la capacità:

- 1) di pensare in termini di **soluzioni generali ai problemi**, in termini di **regole** e non di soluzioni ad hoc;
- 2) di arrivare alle **idee astratte** senza operare necessariamente attraverso oggetti concreti;
- 3) di riflettere consapevolmente sulle astrazioni, ad esempio facendo **osservazioni metalinguistiche** (l'insegnamento della grammatica è infatti tipico dell'insegnamento di una lingua straniera agli adulti; con i bambini si utilizza un approccio ludico)

*Molti studiosi hanno sostenuto che la capacità di operazioni formali fa sì che gli adulti siano a un livello cognitivo superiore e che questo dovrebbe in teoria favorire l'adulto rispetto al bambino nell'acquisizione di una lingua. Si deduce che una spiegazione basata sui fattori cognitivi è probabilmente in grado di predire i vantaggi iniziali degli adulti nella rapidità di apprendimento. Tuttavia, questa convinzione non considera che, a lungo andare, di solito i bambini superano gli adulti nella produzione della seconda lingua. Krashen sostiene che il fatto di poter ricorrere ad operazioni formali costituisce per gli adulti un'arma a doppio taglio: se da un lato rende possibile una rapida acquisizione di lunghi segmenti linguistici e di regole astratte, dall'altro pregiudica quel tipo di analisi spontanea, minimale, ripetitiva che consente ai bambini di interiorizzare in modo intuitivo la grammatica della L2.*

Una terza spiegazione riconduce le differenze a **fattori affettivi**, fornendo gli elementi che potrebbero completare l'ipotesi appena descritta legata alla dimensione cognitiva. È stato dimostrato che in generale *l'adulto si mostra più ansioso*, meno capace di identificarsi con gli altri gruppi linguistici ed è in genere meno abile a raggiungere quello stato mentale aperto che fa sì che si attui l'acquisizione della lingua. E poi c'è il cosiddetto "**filtro affettivo**". Secondo Krashen, l'uso più ampio da parte degli adulti del filtro affettivo giustifica l'esecuzione superiore dei bambini. Tuttavia, un'ipotesi di questo tipo non è in grado di spiegare perché i bambini, pur non essendo tutti uguali riguardo l'ansietà, l'autostima, l'inibizione ecc., raggiungono comunque tutti gli stessi livelli nella L2 (Pallotti, 2003).

## LA PERSONALITÀ



### L'ANSIETÀ

L'apprendimento in generale, e l'acquisizione delle lingue in particolare, sono processi estremamente influenzati dalle caratteristiche individuali della **personalità dell'apprendente**. Il modo in cui vediamo noi stessi e consideriamo le nostre capacità può facilitare il nostro apprendimento o ostacolarlo. Esiste una evidente **relazione tra stati emotivi ansiosi e comunicazione in lingua straniera**: la quasi totalità degli apprendenti, in forme diverse, avvertono uno stato di ansia al momento di esprimersi, magari davanti all'insegnante e a tutta la classe, in un codice nel quale si sentono impacciati e inadeguati. Gli studiosi che hanno analizzato la presenza del fattore ansietà fra gli apprendenti di seconde lingue sostengono che tale ansietà è direttamente legata all'esecuzione nella L2, ossia che non si tratta di una ansietà di rendimento generale (Gardner & MacIntyre, 1993).

L'ansietà nei confronti della L2 può cominciare a prodursi come episodi transitori di timore in una situazione in cui l'apprendente deve parlare usando la lingua. In condizioni normali, l'intensità di tale stato emotivo diminuisce con il tempo, come dimostrano gli studi su apprendimenti di francese come L2 (per es. Desrochers & Gardner, 1981). Tuttavia, l'ansietà non diminuisce nel tempo per tutti gli alunni. Se le situazioni si ripetono e gli alunni associano l'ansietà con la comunicazione nella L2, l'ansietà cessa di essere uno stato passeggero e si trasforma in un tratto permanente.

L'ansia può essere ricondotta essenzialmente a due fattori:

- uno di natura **affettivo-relazionale**, riguarda la qualità del rapporto con gli altri studenti e col docente;
- l'altro di tipo **cognitivo**, è collegato al grado di abilità e al timore di commettere errori."

Gli apprendenti che patiscono l'ansietà nei confronti della valutazione che gli altri possono esprimere sulla loro performance linguistica tendono a diminuire al minimo le possibilità che tale valutazione possa prodursi. Questo ovviamente comporta una tendenza ad evitare l'interazione con gli altri e abbandonare la comunicazione il più presto possibile.

La seconda è legata al dover comunicare in generale, all'interagire faccia a faccia con gli altri. La fonte dell'ansietà nei confronti della L2 può essere ricercata in fattori molto personali, soprattutto la scarsa autostima o sicurezza su sé, oppure può essere costituita dai processi che si verificano nel contesto scolastico (le attività, i rapporti insegnante-alunni, le dinamiche del gruppo, etc.).

L'ansia tuttavia, nell'apprendimento, se correttamente controllata è fonte di successo, al contrario, quando è troppo elevata, porta a risultati negativi.



## L'AUTOSTIMA

La ricerca ha dimostrato che i bambini che possiedono un livello basso di autostima sono fortemente incapaci di raggiungere il loro potenziale di apprendimento (Purkey, 1970; Gurney, 1987).

Gli studi su autostima e apprendimento hanno ripercussioni enormi sulle pratiche di insegnamento. Coopersmith (1967) ha segnalato che la stima dei bambini dipende principalmente dalle esperienze, positive o negative, che percepiscono intorno a loro, della considerazione che di loro hanno "altre persone significative" e della considerazione che hanno di se stessi. Le altre persone significative sono, in primo luogo, i genitori, poi i professori e i compagni. Il feedback che il bambino riceve da loro funziona da specchio nel quale si guardano per giudicare la loro immagine.

Se ne deduce che, fra gli obiettivi di una programmazione didattica, occorre includere quello della creazione di un ambiente in cui l'apprendente si senta **sicuro** e **valorizzato**.

A trarre beneficio dalla creazione di un ambiente affettivo adatto a favorire autostima e sicurezza negli alunni non è solo la sfera affettiva, ma anche quella cognitiva, come dimostrano vari studi. Nell'ottica della didattica umanistica, come vedremo, la condizione primaria perché l'apprendimento avvenga in maniera efficace è che l'apprendente abbia raggiunto una disposizione emotiva ed emozionale positiva, oltre ad un alto livello motivazionale.

## ALCUNE IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE E DIDATTICHE

### *Verso una flessibilità metodologica e curricolare*

Si è visto che le concezioni fattoriali dell'attitudine (così come quelle dell'intelligenza) hanno permesso negli ultimi decenni di impostare in modo diverso la questione del "talento" che sarebbe necessario per imparare una lingua: non si tratta di etichettare gli individui come "vincitori" o "perdenti" rispetto alla sfida dell'apprendimento linguistico, quanto piuttosto di evidenziare i punti di forza e di criticità, o le predisposizioni individuali: queste, ad esempio, possono portare una persona ad essere più efficiente in termini di un apprendimento tendenzialmente più "lessicale", ossia basato sull'utilizzo di esempi di lingua come base della prestazione e più orientato alla comunicazione in tempo reale, o tendenzialmente più "sintattico", ossia basato sulla continua ristrutturazione di un sistema di regole utilizzato per produrre enunciati e più orientato alla forma e all'accuratezza.

Naturalmente, questi profili di studenti, che si avvantaggiano rispettivamente di un approccio basato sulla memoria rispetto ad un approccio basato sull'analisi della lingua come sistema, sono solo i due estremi di un continuum che vede molte posizioni intermedie.

Inoltre, la predisposizione ad utilizzare un approccio piuttosto che l'altro può essere condizionata da variabili come il tipo di compito da svolgere e il contesto nel quale si è chiamati a svolgerlo: ad esempio, compiti che enfatizzano l'interazione orale in tempo reale possono richiedere un'attenzione diversa alla forma rispetto a compiti, come ad esempio quelli di scrittura pianificata, che spesso ed esplicitamente pongono l'accento sul controllo della lingua come sistema.

Queste concezioni fattoriali dell'attitudine prefigurano dunque tipi diversi di discenti che possono giovare di percorsi di apprendimento diversi: le vie verso il successo, insomma, sono molteplici. Una prima conseguenza importante è che non esiste il "metodo" ideale, ma che, in una prospettiva di didattiche centrate sul discente,

le scelte metodologiche vanno rapportate innanzitutto ai profili individuali e dei gruppi classe.

Naturalmente, e più in generale, la varietà nelle proposte didattiche può rispondere anche alla necessità di

**differentiare contenuti, materiali e attività** sulla base di altre differenze individuali oltre l'attitudine, come le modalità sensoriali, gli stili cognitivi, i tratti di personalità, le intelligenze multiple.

### *Verso una didattica strategica e metacognitiva*

Mettere a confronto i profili di singoli studenti o di un gruppo-classe con quelli dei loro insegnanti significa, oltre che riconoscere e rispettare le differenze individuali, mettere a fuoco un dilemma pedagogico "classico":

se, cioè, l'insegnante e la sua metodologia, e, più in generale, il curricolo e la scuola nel suo complesso, debbano adattarsi alle caratteristiche e alle esigenze degli studenti, o se siano questi ultimi a doversi adattare ad una pluralità di stimoli e di proposte.

Una questione così delicata non può naturalmente essere risolta in termini di alternative secche: infatti, mentre abbiamo appena riconosciuto la necessità di venire incontro alle differenze individuali tramite criteri di differenziazione e una flessibilità metodologica e curricolare, che permetta agli studenti di esprimere il più possibile le loro predisposizioni, i loro “talenti” e i loro punti di forza o di eccellenza, occorre anche parallelamente riconoscere la necessità di rafforzare negli studenti stessi le aree di debolezza o criticità, che potrebbero mettere a rischio anche il raggiungimento di obiettivi minimi condivisi.

In altre parole, se da un lato l'apprendimento linguistico può giovare di una varietà di attitudini e di altre differenze individuali, dall'altro lato non può prescindere da uno sviluppo di una gamma altrettanto ricca di abilità e atteggiamenti.

Così la persona più “globale” o più orientata alla comunicazione avrà bisogno comunque di potenziare la sua capacità di analizzare e manipolare la lingua come sistema, e la persona tendenzialmente più analitica e più orientata alla forma avrà comunque bisogno di gestire la comunicazione in tempo reale anche sviluppando un repertorio lessicale flessibile e potenziando le relative capacità di memoria.

È a questo punto che il concetto di **strategia di apprendimento** può dimostrare tutta la sua rilevanza in quanto ponte o cerniera tra le caratteristiche individuali, che possono comportare elementi di debolezza o criticità, e le richieste dei compiti, che possono comportare la messa in atto di comportamenti cognitivi e linguistici non “in naturale sintonia” con i profili personali.

Una didattica strategica, che integri un'esposizione e una pratica specifiche, sistematiche ed esplicite di strategie di apprendimento nel contesto didattico quotidiano, si dimostra in tal modo complementare ad una **didattica differenziata** e altrettanto importante. Questa didattica strategica si qualifica, al contempo, come didattica metacognitiva, poiché l'uso di strategie è, ancora una volta, talmente condizionato dalle differenze individuali che il docente, oltre che “insegnare” strategie, ha bisogno di far scoprire, sperimentare e far valutare l'uso effettivo di strategie da parte dei singoli studenti e del gruppo-classe:

questo implica una riflessione critica sui compiti, sulle difficoltà incontrate a livello personale e, appunto, sulle strategie messe in atto (o che si potrebbero mettere in atto) per risolvere o almeno gestire gli eventuali problemi.



## LA PERSONALITÀ

Un altro aspetto, che riguarda il singolo e che va ad incidere sull'acquisizione della lingua, sono **i tratti della personalità**, ossia quelle caratteristiche personali, di tipo affettivo-emotivo e sensoriale-cognitivo, che permettono di distinguere un individuo da un altro. Tra questi troviamo:

- cooperazione/competizione: ci sono studenti la cui motivazione li spinge a competere con gli altri, a emergere dal gruppo e farsi notare, altri, invece, preferiscono lo stile di cooperazione. Nell'apprendimento di una lingua, fondamentale risulta evitare la competitività, perché questa non giova in molte attività didattiche e a lungo andare si rischia di essere esclusi;
- introversione/estroversione, nel primo caso la persona è molto chiusa, riflessiva, predilige l'autoanalisi, l'autovalutazione; lo studente, nell'acquisizione della lingua, può trovare difficoltà nelle esercitazioni orali. Nel secondo caso la persona è più aperta alla socializzazione.
- ottimismo/pessimismo, la persona pensa: "ce la posso fare!!", oppure è portata a pensare al fallimento; (Balboni, 2015)
- indipendenza/dipendenza, nel primo caso l'allievo esprime un desiderio di autonomia, fondamentale nell'acquisizione linguistica, nel secondo caso vede l'insegnante come autorità ed è portato esclusivamente a mettere in atto tutto ciò che gli viene insegnato.

Tra le variabili di personalità, possiamo trovare anche:

- l'accettazione del rischio, intesa come la disponibilità dell'individuo verso l'imprevisto e la sfida, che nell'apprendimento si traduce nell'apertura verso compiti nuovi e difficili, dove il rischio maggiore è rappresentato dall'insuccesso. Si basa sulla percezione personale delle proprie capacità, in base alle quali si fa una stima della capacità di riuscita in quel compito. È indice di una personalità sicura di sé. Nell'apprendimento risulta fondamentale non porsi obiettivi né troppo elevati e quindi sicuramente irraggiungibili, né troppo facili, perché in entrambi i casi si va ad incidere su autostima e motivazione, rischiando di diminuirle. Come riportato da Mazzotta:

"nel campo delle lingue straniere, gli effetti dell'accettazione del rischio si manifestano soprattutto nell'interazione e nell'ipotesi sul funzionamento della lingua in situazioni comunicative. Nell'interazione, la disponibilità al rischio, si configura come ricerca di occasioni di ascolto e conversazione, in cui mettere alla prova le capacità di comprensione e di produzione. [...] l'allievo, rischiando ha l'opportunità di ricevere una maggiore quantità di input e di mettere in pratica le sue conoscenze di lingua straniera."

*L'accettazione del rischio, nell'acquisizione della lingua straniera, si manifesta, quindi, nella volontà di adoperarla non avendo paura dell'errore che si può commettere, dall'altro lato c'è la preoccupazione nello sbagliare e la tendenza a prediligere espressioni che si padroneggiano dal punto di vista morfologico e sintattico.*



## CONCETTI IMPORTANTI E SCHEMI RIASSUNTIVI RELATIVI ALLA QUARTA UNITÀ

### Input comprensibile

Secondo Krashen gli individui acquisiscono la lingua comprendendo i messaggi attraverso input comprensibili che egli rappresenta con la formula

$$i + 1$$

- $i$  = la parte del compito linguistico o comunicativo che si è già in grado di eseguire sulla base della competenza "acquisita"
- $+ 1$  = l'area di sviluppo potenziale.

### La classificazione delle lingue:

#### Lingua straniera (LS)

- Lingua non materna che, normalmente, non è usata dallo studente fuori della classe.
- E' studiata quindi in un ambiente nel quale viene parlata solo a scuola ed appresa solitamente in un contesto istituzionale.

#### Lingua seconda

- Lingua diversa dalla materna che è presente nell'ambiente che circonda gli studenti o è usata in situazioni di vita quotidiana.
- Può essere una lingua non insegnata ma solo appresa in un contesto cosiddetto "naturale", in "apprendimento spontaneo" senza cioè un tentativo sistematico e intenzionale di impararla.

#### Lingua Etnica (LE) – Lingua per immigrati (LI)

(Adattamento da E. Tronconi, 2001)

- La lingua etnica (LE) è la lingua della comunità di origine di una persona quando questa lingua non è più la sua lingua materna, ma è comunque presente nell'ambiente della comunità culturale di riferimento ed è usata nell'ambito familiare (è la lingua dei figli, nipoti o pronipoti degli emigrati)
- La "lingua per gli immigrati" (LI) viene appresa sia in un contesto scolastico (apprendimento formalizzato), sia spontaneamente e cioè tramite l'interazione coi nativi (apprendimento spontaneo)

## La figura dell'insegnante: caratteristiche e il teacher talk

### Il parlato del docente nella classe di italiano L2 (teacher talk)



## Il docente

Non si può insegnare una lingua. Si possono solo creare le condizioni perché qualcuno l'apprenda. *(Von Humboldt)*

Stabilisce gli obiettivi dell'UNITÀ DIDATTICA (lessicali, culturali, comunicativo-funzionali, grammaticali...)

Mira ad una competenza della lingua pragmatico-comunicativa

Crea un'atmosfera rilassata e stimolante, capace di generare acquisizione

Utilizza attività didattiche comunicative (es. problem solving, role-taking..)

Riconosce lo studente fulcro emotivo e non solo razionale del processo di apprendimento

Adotta un approccio prevalentemente induttivo

Rende la classe partecipe e responsabile del processo didattico

Progetta i TEMPI programmati, ma flessibili

## Come il cervello apprende una lingua straniera: i suoi software

- **Bimodalità:**
  - il cervello percepisce la realtà secondo due modalità diverse e complementari
- **Direzionalità:**
  - da destro a sinistro
  - Da globale ad analitico
  - Da visivo, contestuale, situazionale a linguistico
  - Da emozionale a razionale

Nella pratica didattica si  
riscontra nell'Unità didattica  
(lezione)

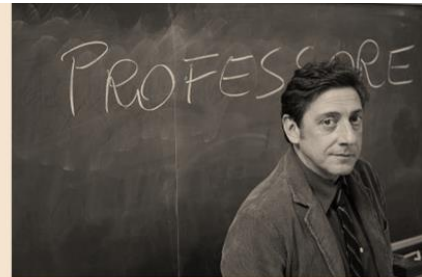


## LAD

- Osserva (parlo, mangio, canto)
- Ipotizza (ando)
- Verifica l'ipotesi ("si dice vado!")
- Fissa
- (Sistematizza)



## LASS



- Language Acquisition Support System
- Support non fonte, modello, ma gestore input
- System non intervento mono-materiale, mono-metodologia, mono-personale

## Krashen: SLAT

- **opposizione acquisizione/ apprendimento**
- **funzione dell'input comprensibile, collocato i+1 nell'ordine naturale**
- **filtro affettivo**
- **L'apprendimento: funzione monitor**



## Le 5 ipotesi di Krashen

- Si propone di tenere conto dei vari fattori che entrano in gioco nel processo di apprendimento.
- Può essere considerato come un modello innatista.
- 5 ipotesi:
  - Acquisizione-apprendimento
  - Monitor
  - Ordine naturale
  - *Input*
  - Filtro affettivo

### Ipotesi acquisizione e apprendimento (1)

- Per Krashen la competenza in L2 si sviluppa in due modi:
- **Acquisizione** che è spontanea, inconscia, avviene in contesti significativi grazie a un organo: il mental organ for language (vedi LAD)
- **Apprendimento** che è formale, conscio, sistematico, studio di regole

- “Gli individui imparano le lingue seconde se riescono ad ottenere input comprensibile e se il loro filtro affettivo è sufficientemente basso da permettere il passaggio dell’input...” Krashen





## Filtro affettivo



## Il monitor secondo Krashen

Il Monitor:

- serve a correggere l'esecuzione linguistica, rappresenta la riflessione metalinguistica
- si usa tutte le volte che si compie un'elaborazione linguistica consapevole

## L'interlingua



per formare il passato si aggiunge sempre -to?  
che differenza c'è tra *il* e *lo*?  
*lui capisce*, quindi *lui morisce*?

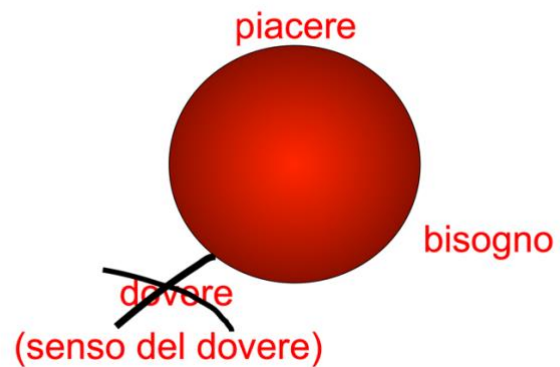
Interlingua = 'italiano secondo me'

Il periodo critico



La motivazione

Costruire sinapsi è fatica.  
Da dove viene l'energia?



La memoria



<b>distinzione tra</b>		
<b>memoria esplicita</b>	e	<b>memoria implicita</b>
basata sulla relazione tra memoria e consapevolezza		
<b>sapere di sapere</b>		<b>sapere senza sapere</b>
si ricorda qualcosa deliberatamente o si è consapevoli di ricordare		il comportamento è influenzato da eventi passati ma senza consapevolezza