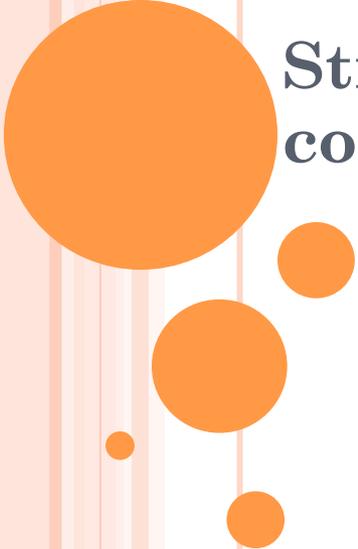


ASLI SCUOLA 2015

Per una didattica mirata della lingua: acquisizione, misurazione e valutazione delle competenze linguistiche

SEMINARIO TRIREGIONALE DI STUDIO E FORMAZIONE

Catania, 23 aprile 2015



Stili cognitivi, stili di pensiero, stili comunicativi e didattica dell'italiano

ROSARIA SARDO

**(DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANISTICHE
UNIVERSITÀ DI CATANIA)**

PER UNA DIDATTICA ATTENTA AGLI STILI COGNITIVI DEI DISCENTI

- “io non rimprovero i miei insegnanti per non aver insegnato in funzione di come ero fatto io, ma per non avermi aiutato a capire perché certe cose mi venissero così bene e spontanee e altre invece mi mettersero in difficoltà”
- (Cornoldi, C., 1999, *La diversità come fattore di apprendimento: stili cognitivi e intelligenze*, in: Tuffanelli, L., *Intelligenze, emozioni, apprendimenti. La diversità nell'interazione formativa*, Trento, Erickson, 1999, p. 118)



STILI COGNITIVI, STILI DI PENSIERO, STILI COMUNICATIVI E APPRENDIMENTO

- Per stili cognitivi si intendono le differenti strategie cognitive messe in atto durante i processi di apprendimento.
- Gli stili di pensiero mettono in relazione stili cognitivi individuali, strategie di apprendimento e relazione con se stessi e con gli altri.
- Gli stili comunicativi traducono in forme espressive peculiari gli stili cognitivi e gli stili di pensiero di ciascun individuo, anche in relazione al suo contesto culturale di appartenenza
- (CFR. Cadamuro, Alessia (2007) *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Roma, Carocci)

CONOSCERE I PROPRI STILI COGNITIVI/ COMUNICATIVI/DIDATTICI AIUTA A CREARE SINTONIE CON I DISCENTI

- 1) necessità di promuovere tra i discenti un approccio metacognitivo, sia rispetto al proprio “learning style”, sia rispetto ai processi di acquisizione e apprendimento della lingua
- 2) indicare modalità, obiettivi a breve e a lungo termine dell’itinerario didattico
- 3) Promuovere il “role playing” per non fossilizzare le etichette stilistiche: tutti possono imparare tutto, se il contenuto viene declinato nei modi giusti.
- 4) declinare uno stesso contenuto nei tre stili cognitivi primari: VISIVO; UDITIVO; CINESTETICO



HOWARD GARDNER: C'ERANO UNA VOLTA LE TEORIE DELL'INTELLIGENZA...

- 1) l'intelligenza **linguistica**: generica sensibilità per il suono, l'organizzazione delle parole, il significato, le diverse funzioni del linguaggio;
- 2) l'intelligenza **logico-matematica**: capacità di accedere all'universo simbolico dei numeri, stabilendo rapporti e formulando regole;
- 3) l'intelligenza **spaziale**: capacità di percepire forme, di riconoscere elementi visivi e saper organizzare lo spazio;
- 4) l'intelligenza **cinestetico-corporea**: capacità di gestire, organizzare, utilizzare il proprio corpo per fini pratici o espressivi;
- 5) l'intelligenza **musicale**: capacità di distinguere e riprodurre una serie di suoni organizzati aritmicamente;
- 6) l'intelligenza **intrapersonale**: capacità di entrare in rapporto con i propri sentimenti, saperli vivere in modo soddisfacente e saperli esprimere;
- 7) l'intelligenza **interpersonale**: capacità di entrare in rapporto positivo con gli altri, interpretandone intenzioni ed emozioni.



R.J. STERNBERG: PER UNA SEMPLIFICAZIONE DEI MODELLI DI INTELLIGENZA E UN'APERTURA VERSO GLI STILI DI PENSIERO CENTRATI SULL'ATTIVITÀ

- INTELLIGENZA: *analitica, pratica e creativa.*
- Il pensiero analitico riguarda la capacità di analizzare, prendere in esame, valutare, giudicare, mettere in rapporto, confrontare.
- Il pensiero pratico comprende la capacità di usare strumenti, sperimentare direttamente, applicare ed attuare piani.
- Il pensiero creativo esprime la capacità di creare, scoprire, produrre, immaginare e supporre.
- Ciò ha pesanti ripercussioni anche a scuola, dove viene premiata ed anche “coltivata” soprattutto l'intelligenza di tipo analitico.



CON LE TEORIE DI STERNBERG 1997 ENTRANO IN CAMPO GLI STILI DI PENSIERO

- Forme di autogoverno mentale
- Priorità
- Relazione con gli altri
- Modalità di approccio nei confronti della realtà
- Problem solving



CORNOLDI- DE BENI: IL COGNITIVISMO ITALIANO

- Stile **globale-analitico**: modalità di percezione in base alla quale viene analizzata una configurazione, una porzione di realtà.
- Stile **sistematico** procedure mentali per passi graduali, attenzione ai dettagli, la più cauta valutazione rende possibile una soluzione più certa, ma il rischio è quello di un problem solving troppo lento.
- Stile **intuitivo** ipotesi globali che poi si cerca di confermare o confutare, rapido nel prospettare una possibile soluzione, ma il ragionamento può essere approssimativo e limitarsi alla prima ipotesi confermata.



- **Stile visuale-verbale:** preferenza spiccata per il codice linguistico o visuospatiale Trasversale a vari compiti cognitivi, più evidente nei processi di memoria, e rappresentazione.
- **Stile impulsivo:** tempi decisionali veloci, buoni risultati nel problem solving
- **Stile riflessivo:** la riflessività viene considerata più adattiva, mentre valori estremi di impulsività possono, in alcuni casi, essere considerati come espressione patologica
- **Lo stile dipendente-indipendente dal campo:** Gestalt e differenze individuali nell'attenzione deliberata e nella percezione.
- I “dipendenti dal campo” riescono con più difficoltà ad individuare e discriminare la figura semplice perché più attratti dall'insieme e riescono con molta difficoltà ad estrarre gli elementi di riferimento dal contesto.



STILI COGNITIVI:

VISIVO/UDITIVO/CINESTETICO

- Plurisensorialità primaria e specializzazioni successive: dal cinestetico, all'uditivo al visivo.
- Apprendimento dei contenuti condizionato dagli stili di chi comunica il contenuto e di chi apprende il contenuto.
- Preferenze individuali consolidate dalle esperienze positive
- Dopo la prima infanzia ciascuno di noi si specializza in un pacchetto di stili condizionati dal contesto
- Il ruolo degli psicolinguisti statunitensi Richard Bandler e Michael Grinder 1991
- Stili cognitivi, strategie di apprendimento, strategie didattiche right-brain/left brain oriented



PER UNA DIDATTICA METACOGNITIVA: SO CHI SONO E SO COME IMPARO E POSSO CONQUISTARE NUOVI SPAZI DI CONOSCENZA

- Convinzione che per tutti i soggetti vi sia uno spazio di ***modificabilità cognitiva***
- Promuovere nel discente un ***lavoro educativo sul pensiero*** (Santoianni, Flavia - Striano Maura, 2003, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento, Roma/Bari, Laterza*) e sull'autoregolazione cognitiva dei propri apprendimenti
- **Aiutare il docente a variare le proprie modalità d'insegnamento e a diversificare le situazioni di apprendimento**



STILI DI APPRENDIMENTO VS. ABILITÀ

- “è indispensabile che l’insegnante acquisisca la consapevolezza che esistono diversi stili e che questi non si identificano con le abilità. Dovrebbe inoltre imparare a riconoscere i propri stili e quelli che caratterizzano i vari studenti, in modo tale da variare in maniera flessibile il proprio atteggiamento nei confronti degli argomenti da insegnare e in modo da sviluppare flessibilità cognitiva negli studenti[...] gli apprendimenti più profondi e duraturi si hanno quando vi è corrispondenza tra stile del discente e modalità di insegnamento del docente” (Cadamuro 2007, p. 133-134)



- individuare le modalità ***cognitive*** di cui ciascun discente dispone già all'osservazione delle modalità cognitive del discente
- promuovere l'***autoconsapevolezza delle proprie modalità cognitive in relazione*** alle diverse attività
- favorire il confronto con differenti modalità cognitive e sostenere **la zona di sviluppo prossimale** (Vygotskij, Lev, 1990, *Pensiero e linguaggio* (a cura di Mecacci l., Roma/Bari, Laterza))
- stimolare ***l'uso e il controllo autoregolato*** di strategie cognitive diverse in base alla situazione e al tipo di compito.
- **Declinare in chiave glottodidattica i principi didattici generali con particolare attenzione alla situazione comunicativa**

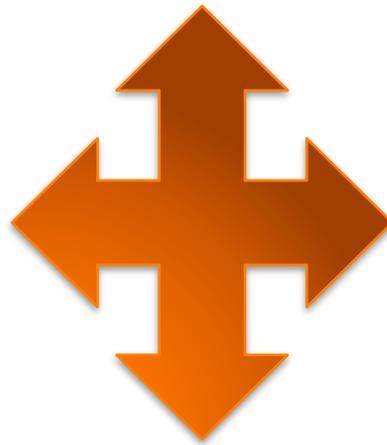


MODELLI GLOTTODIDATTICI

STRUTTURALISTI

- (teoria dell'abitudine)

- Teoria dell'apprendimento
○ induttivo



- Teoria dell'apprendimento
○ deduttivo

- TRASFORMAZIONALISTI

- (Da S. P. Corder, *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino, 1983)

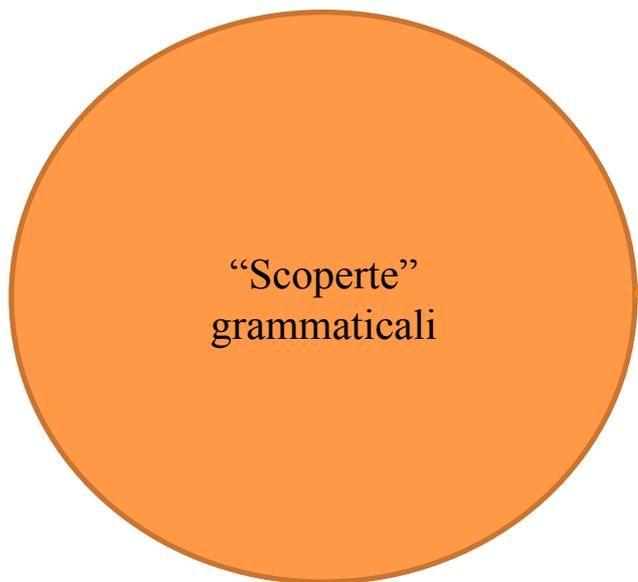


ACQUISIZIONE E APPRENDIMENTO DELLA LINGUA: UN METAPROCESSO

- «Ragionare sulla lingua (...) implica l'esercizio di capacità mentali (di osservazione, simbolizzazione, classificazione, partizione, seriazione, istituzione di relazioni logiche, generalizzazione, astrazione, ...) che potrebbero esercitarsi anche su altri "oggetti"»
- (M. L. Altieri Biagi, *Didattica dell'italiano*, Milano, Bruno Mondadori).



-
-



Servono a consolidare conoscenze già immagazzinate. Conducono verso un uso consapevole e attivo della lingua

**Un modello di didattica dell'italiano:
gli esperimenti grammaticali di Maria
Lo duca (2005)**



KARMILOFF-SMITH (1992) 1995, *OLTRE LA MENTE MODULARE*, BOLOGNA, IL MULINO

- Quattro fasi:
- 1) Conoscenza non analizzata per routines e patterns, imitazione di modelli
- 2) Conoscenza progressivamente analizzata, ma ancora implicita e inconsapevole
- 3) Conoscenza analizzata e creativa
- 4) Conoscenza consapevole sulla quale si può esercitare l'azione didattica



RAPPORTO TRA PROCESSI NATURALI DI ACQUISIZIONE E DIDATTICA

Aspetti macroambientali

naturalità dell'ambiente come garanzia di input
ampio e differenziato

ruolo dell'apprendente nella comunicazione:

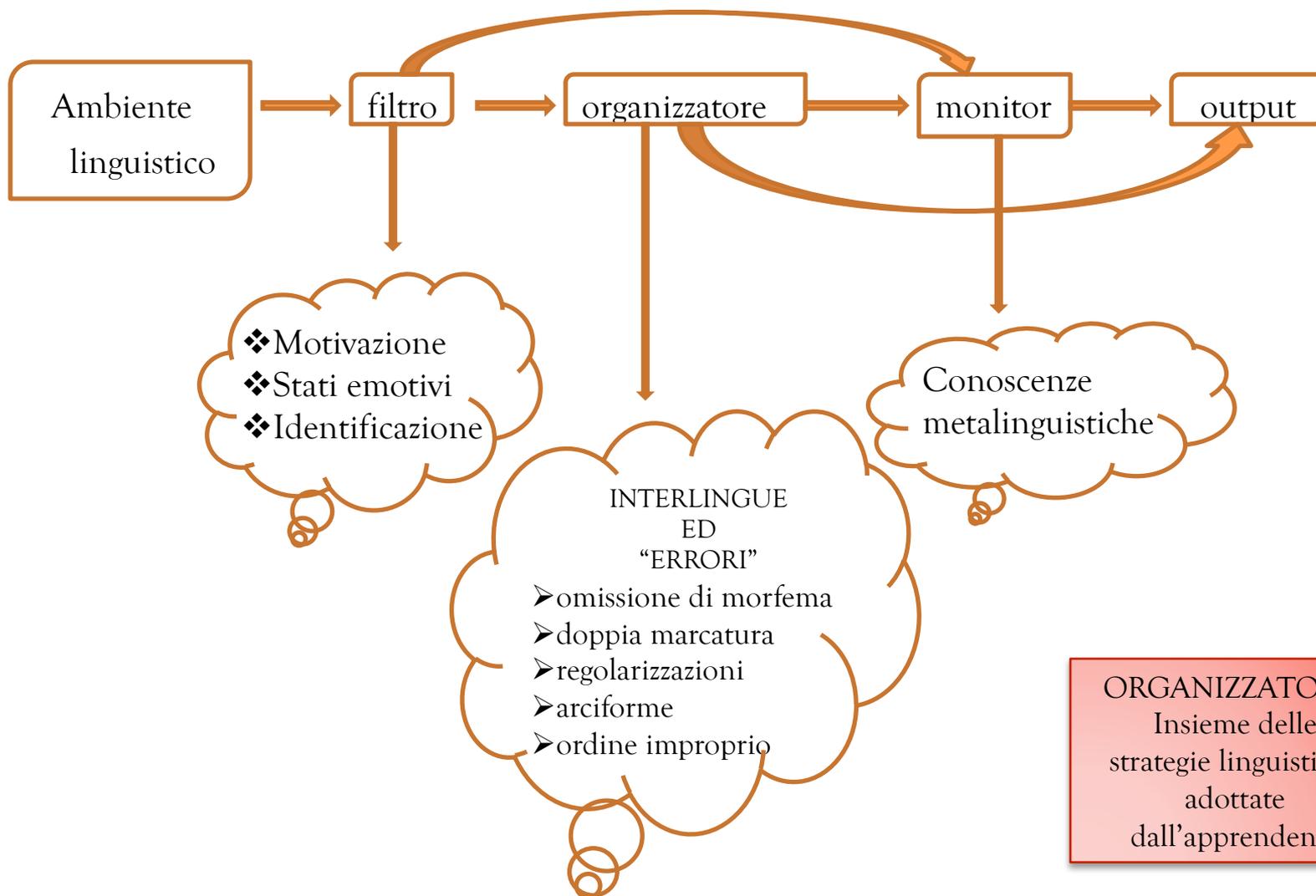
- silenzioso
- unilaterale
- bilaterale limitato
- bilaterale completo

disponibilità di referenti concreti



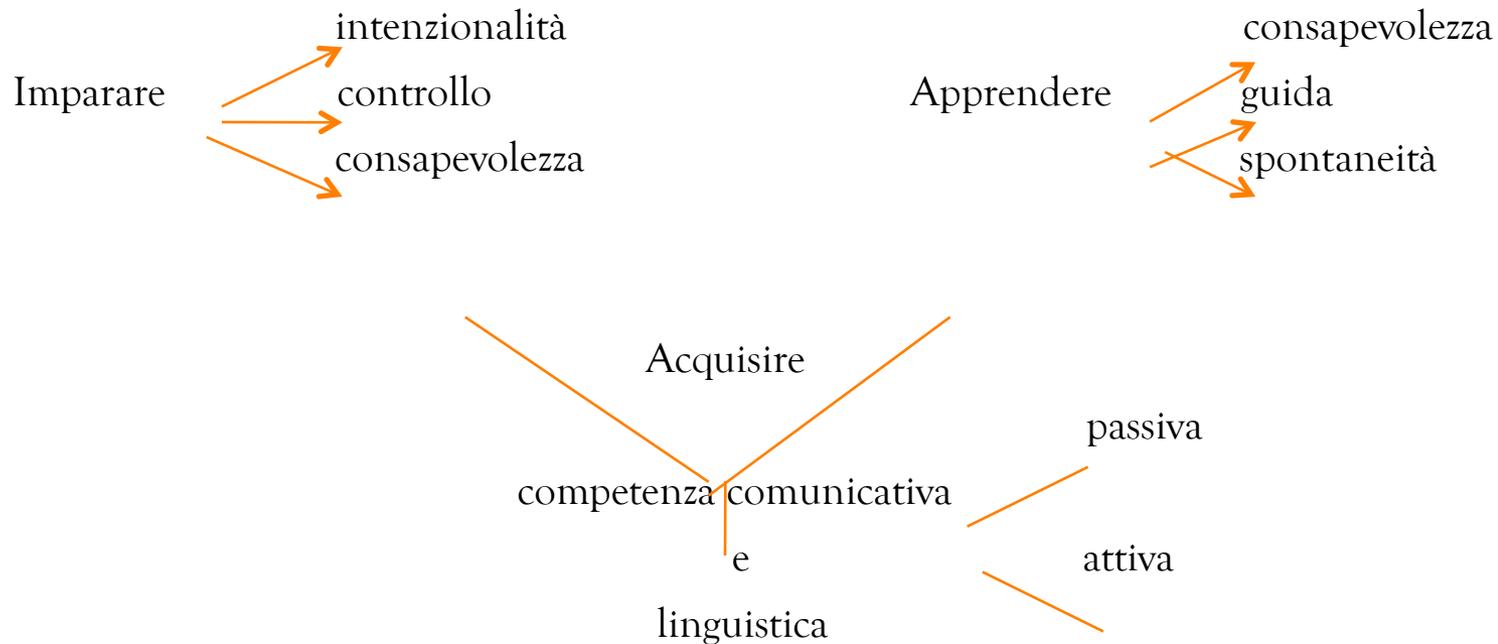
MODELLO DI DULAY-BURT-KRASHEN

La seconda lingua, Bologna, Il Mulino, 1985



CAMILLA BETTONI, *IMPARARE UN'ALTRA LINGUA*, 2001

Cap. I: Il campo



sistema dinamico dedotto dall'input tendente per gradi di approssimazione verso la TL.

Percorsi comuni/esiti e velocità variabili.
Tipologie L1 e L2.

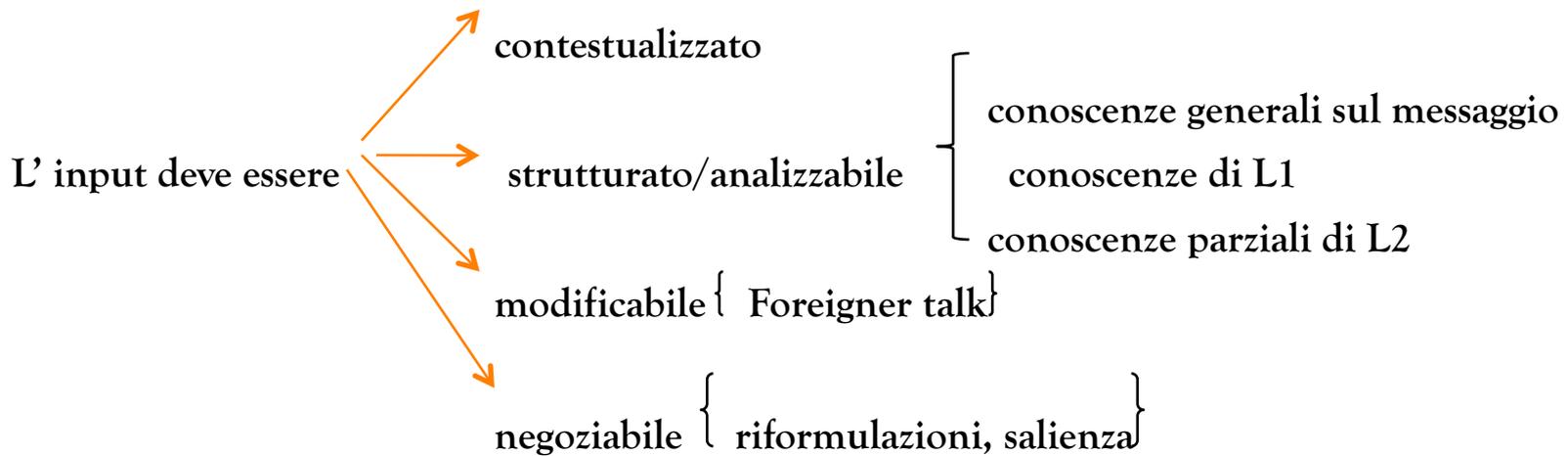
Modularità nell'apprendimento, quindi esiti differenziati nelle varie abilità (4+1)

abilità metalinguistica

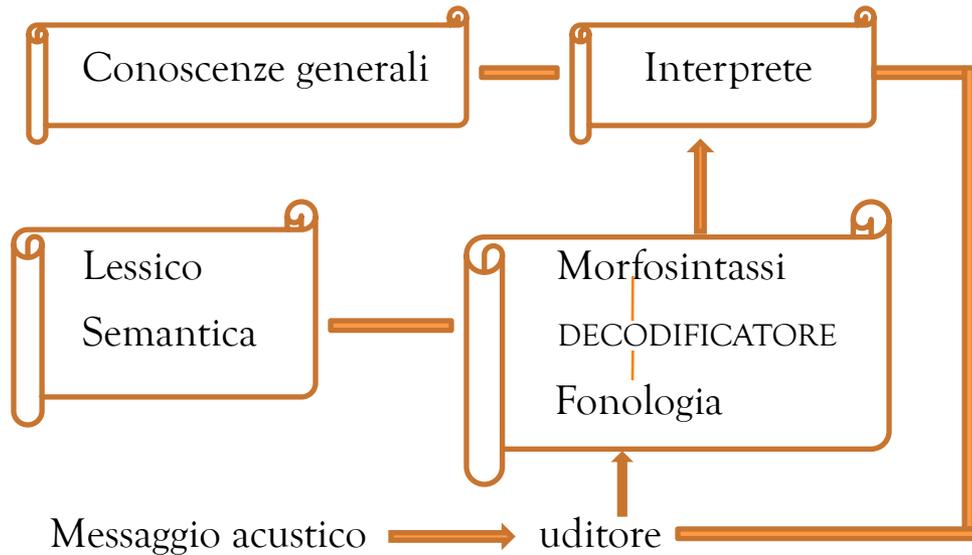


FIRST STEP: COMPRENSIONE

Perché l'INPUT diventi produttivo deve essere capito, diventare INTAKE.



ASCOLTO → modello psicolinguistico di Levelt, *Speaking. From intention to articulation*, Cambridge, MIT Press, 1989.



Gerarchia universale di procedure che rendono l'ascoltatore interlocutore:

- ❖ Autonomia nelle strategie di DECODIFICAZIONE o dal basso verso l'alto (fonosintassi → grammatica → semantica) o dall'alto verso il basso (pragmatica → semantica → fonologia);
- ❖ Necessità di contestualizzazione;
- ❖ Necessità di pratica per automatizzazione.



SECOND STEP: PRODUZIONE

Interlingua, stadi comuni, variabili, esiti diversi.

Analisi dell'input → assegnabilità delle parole ad una classe
salienza
frequenza
contenuti



→ costruzione del LESSICO GRAMMATICALIZZATO

- L1 scolare 4000/5000 lemmi

- L1 adulta 20000 lemmi

L2 1000 parole più frequenti 72% di un testo

2000 parole più frequenti 79,7% di un testo

16000 parole più frequenti 97,8%

vocabolario

base 3000 parole



LESSICO GRAMMATICALIZZATO → conoscenza di

- forma fonica
- struttura morfologica
- pattern sintattico
- significati
- relazioni lessicali
- collocazioni privilegiate

gerarchie implicazionali

Lessico passivo: conoscenza di alcune proprietà del lemma.

Lessico attivo: conoscenze di più proprietà del lemma e uso.

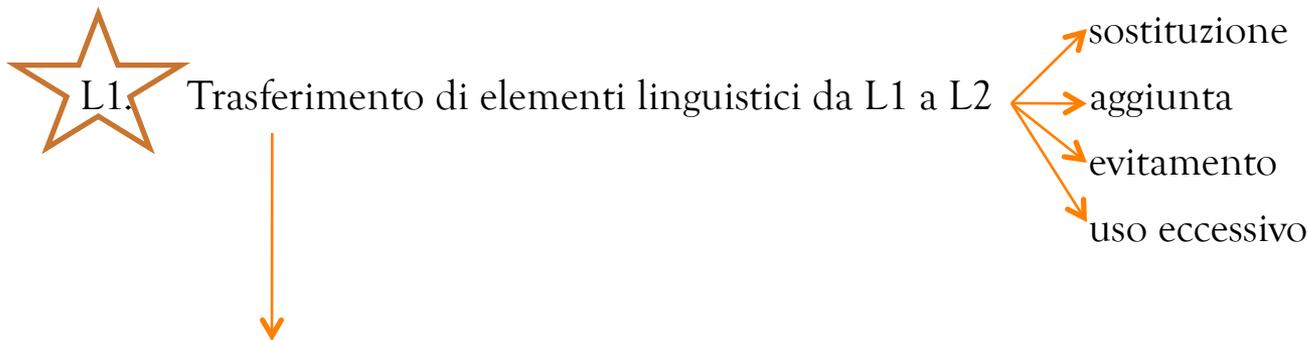
CRITERI DI ACQUISIZIONE

- utilità
- disponibilità
- pronunciabilità
- similarità con parole note in L1 o L2
- specificità



LA VARIABILITÀ

Tratti comuni, ambienti e strategie linguistiche diversi, esiti differenti.



Diminuisce col crescere della competenza in L2.

Ambiente linguistico

Input diverso

Negoziabilità dell'input. Conversazione autentica

Insegnabilità: l'insegnamento è efficace solo se l'interlingua è allo stadio immediatamente precedente a quello in cui la struttura insegnata è appresa naturalmente.

- accelerare l'acquisizione di un tratto
- spiegare tratti che sono usati correttamente ma non sono analizzati

Più l'input è compreso più efficace è il processo di acquisizione.



Variabili personali

Età - periodo critico e lateralizzazione - esito finale

Motivazione - integrativa - strumentale

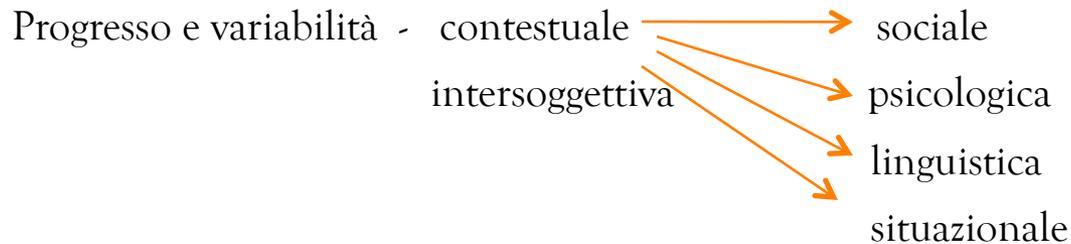
Intelligenza - solo per abilità di lettura e scrittura + abilità metalinguistiche

Attitudine - MLAT (Modern Lang. Apt. Test) 1959 PLAB 1966

Stile cognitivo e problem solving

Personalità - BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills)

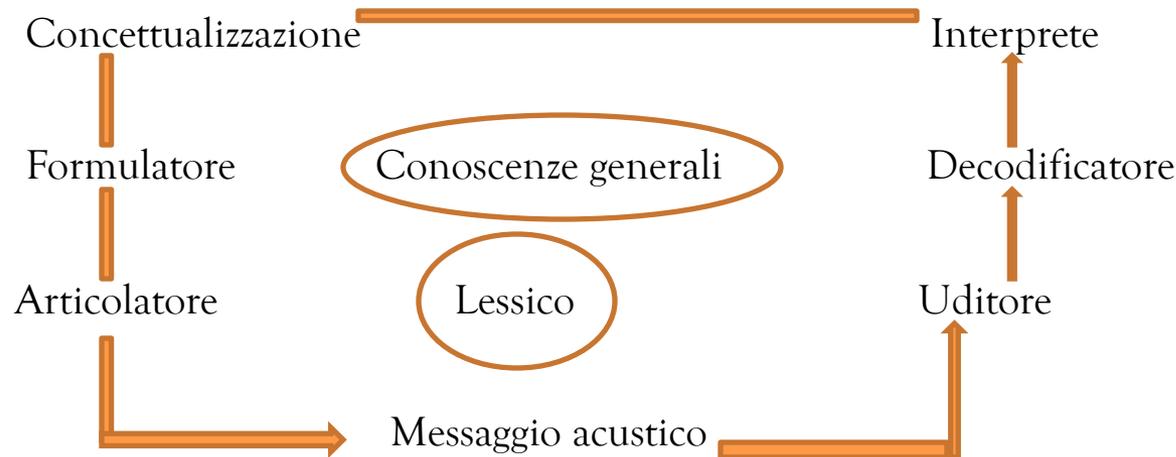
- CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)



- soggettiva: relativa al punto di apprendimento



Produzione. Modello psicolinguistico di Levelt (1989)



- ✓ Necessità di focalizzare l'attenzione prima sul lessico, poi sul lessico grammaticalizzato, poi sulle regole d'uso.
- ✓ Necessità di considerare gli errori grammaticali come inevitabili e utili per lo sviluppo dell'interlingua.
- ✓ Necessità di una pratica costante.



Modello dell'acculturazione di Schumann (1978-1986).

Modello multidimensionale. Progetto ZISA

BICS

CALP

Efficacia comunicativa VS accuratezza formale.

Strategie di apprendimento cognitive

metacognitive

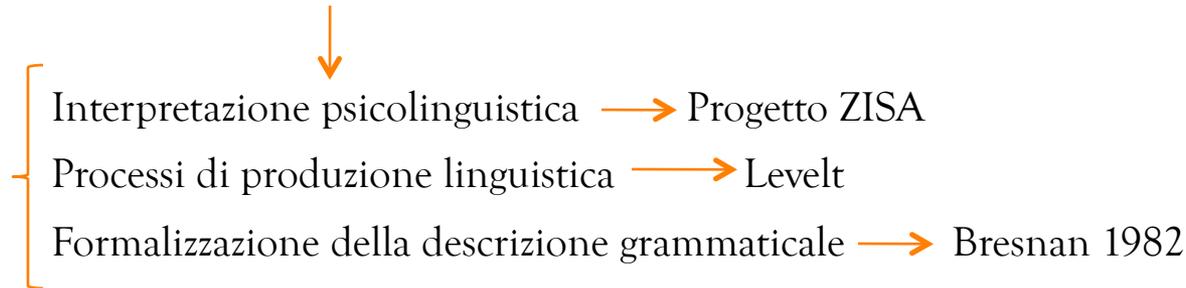
sociali affettive

Necessità di fornire un ambiente linguistico ricco di INPUT negoziabile.



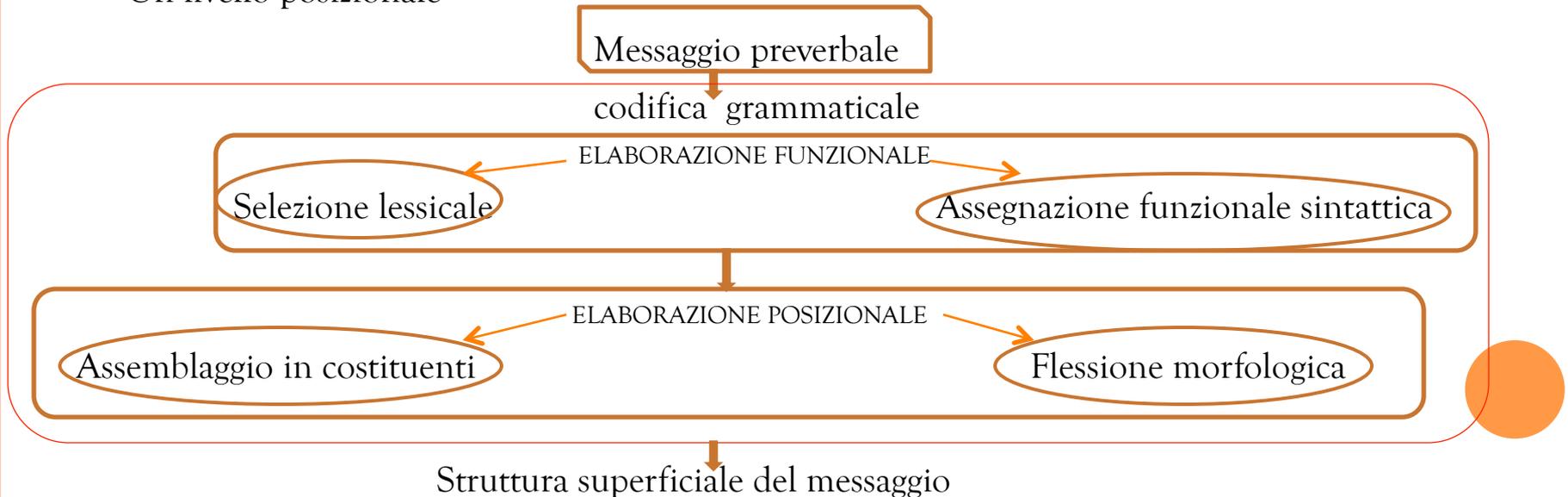
TEORIA DELLA PROCESSABILITÀ DI PIENEMANN (1998)

Formulata per rendere conto delle sequenze di acquisizione e dello sviluppo di abilità procedurali nell'interlingua. Considera gli aspetti cognitivi, psicolinguistici e linguistici del processo.



La codificazione grammaticale comprende:

- ✓ Un livello funzionale
- ✓ Un livello posizionale



Mentre è ancora in produzione la struttura della iterazione viene attivata dal concettualizzatore una nuova iterazione da collegare alla prima e così via. Nel processo vengono attivate le seguenti procedure di codificazione che hanno sequenza IMPLICAZIONALE:

1. accesso lessicale
2. procedura categoriale
3. procedura sintagmatica
4. procedura frasale
5. procedura della proposizione subordinata, se applicabile
(p.es. in italiano alcune subordinate sono marcate dal congiuntivo)



LA SCELTA DEL CODICE ESPRESSIVO: LINGUE O VARIETÀ LINGUISTICHE DIVERSE

- Nel modello bilingue (adattato da De Bot, *A bilingual production model: Levelt's "speaking" model adapted*, in *Applied Linguistics* n°13, pp.1-24, 1992) «la decisione su quale lingua usare viene presa nel concettualizzatore insieme alla formulazione del messaggio preverbale. Il risultato di questa decisione porta poi alla selezione, nel formulatore, degli elementi lessicali e delle routines specifici di quella lingua. Dunque in tutti i casi in cui le lingue non sono strettamente imparentate, si devono supporre diverse procedure specifiche per le due lingue» (Bettoni, 2000, p. 214).



Naturalmente ciò che vale per il parlante bilingue vale in modo diverso, più limitato, per l'apprendente di L2. «L'acquisizione delle procedure di elaborazione linguistica segue la sequenza implicazionale con cui vengono attivate nella produzione del parlato» (Bettoni,2000,p.214).

1. accesso al lemma
2. procedura categoriale
3. procedura sintagmatica
4. procedura frasale
5. procedura subordinante

IL 1	IL2	IL3	IL4	IL5
+	+	+	+	+
+	—	+	+	+
—	—	+	+	+
—	—	—	+	+
—	—	—	—	+



INTERLINGUE COME SISTEMI DI TRANSIZIONE ED EVENTUALE FOSSILIZZAZIONE

Ma che cosa succede quando manca un elemento nella gerarchia implicazionale delle procedure?

L'interlingua si blocca e si riscontra
corrispondenza diretta tra le strutture
concettuali (in L1) e le strutture superficiali.

“errori”



La variabilità dell'interlingua è definita a priori dalla gamma di opzioni strutturali di cui l'apprendente dispone in quello stadio di IL

spazio delle ipotesi

Per un tratto linguistico sconosciuto, o non appreso l'apprendente ha a disposizione tre opzioni:

- 1) Omissione
- 2) Violazione
- 3) Elusione

Troppe strategie di omissione creano fossilizzazione.

Dalla teoria della processabilità deriva l'ipotesi di insegnabilità (in grado di sbloccare la fossilizzazione).



LA NOZIONE CONTROVERSA DI “ERRORE”

- Sappiamo che in realtà un “errore” testimonia o un punto di crisi del sistema linguistico (mai perfettamente rispondente ai principi saussuriani di analogia o differenza nella formazione delle strutture) o un “attrito” tra sistemi in contatto.

(Cfr. S. Schmid, *Un modello di strategie d'acquisizione per lingue imparentate*, in A. Giacalone Ramat e M. Vedovelli (a cura di), *Italiano come lingua secondalingua straniera*, Bulzoni Editrice, 1994, pp. 61-80.



CONGRUENZA, CORRISPONDENZA, DIFFERENZA (S.SCHMID 1994)

- Schmid distingueva tre strategie fondamentali nei processi di acquisizione di un apprendente in situazione di contatto fra lingue imparentate¹²: anzitutto la *congruenza*, ovvero la scoperta di strutture identiche tra lingua di partenza e lingua d'arrivo e la sottovalutazione di tratti fonologici o morfologici di superficie, poi la *corrispondenza tra regole* dei due sistemi, effettuata attraverso una ipergeneralizzazione di tratti non identici, e infine la *differenza*, percepita come tale ma realizzata in modo analogico su forme ad alto uso



CONTATTO LINGUISTICO, INTERFERENZA, ERRORE

- Già nel 1953, Weinreich aveva spiegato nel dettaglio le diverse tipologie di errore in base a fatti di interferenza tra sistemi linguistici in contatto (e l'italiano standard e i suoi dialetti sono senz'altro lingue in contatto, anche se vicinissime e intersecate) e nel 1964 nel *Libro degli errori* Gianni Rodari, aveva anticipato operativamente e creativamente un pensiero linguistico-pedagogico che diventerà patrimonio dei gruppi d'avanguardia solo qualche anno più tardi.

- In *Come è nato il libro degli errori* Rodari scriveva:

pensai di scrivere un libro intero di filastrocche e raccontini sugli errori di ortografia. Doveva essere una specie di panorama nazionale degli errori tipici [...]. Questa «Itaglia sbagliata» però non doveva né poteva diventare un vero e proprio schedario ortografico (ecco, però, uno schedario che sarebbe assai utile alla scuola): doveva restare un libro per bambini. E, se permettete, doveva divertire anche lo scrittore [...]. Dall'ortografia, il discorso, durante il lavoro, si andò sempre più allargando fino a comprendere altre famiglie di errori: pregiudizi, opinioni correnti da combattere, sviste ideali, comportamenti sbagliati.



QUALE NORMA PROPORRE IN CLASSE?

DIAMESIA E CONTESTO: DUE VARIABILI DA NON DIMENTICARE

- la norma linguistica in classe sarà una proposta concreta e “negoziabile” all’interno del fluido e dinamico repertorio dell’italiano contemporaneo, all’interno del quale convivono sistemi linguistici in contatto che generano tutta una serie di fenomeni di interferenza che solitamente sono definiti errori.



DIDATTICA DELL'ITALIANO A SCUOLA

- Se la norma linguistica proposta dai programmi ministeriali fino al 1955 era monoliticamente orientata verso l'italiano e nei programmi del 1963 si prestava attenzione alle lingue “altre” solo in chiave dialettale, nei nuovi programmi per la scuola media del 1979, poi, i dialetti vengono presentati come «aspetti di culture e occasione di confronto linguistico,» anche se non sono indicate nuove strade per una didattica efficace vicina alla realtà complessa degli usi comunicativi attuali, spesso multilinguistici.

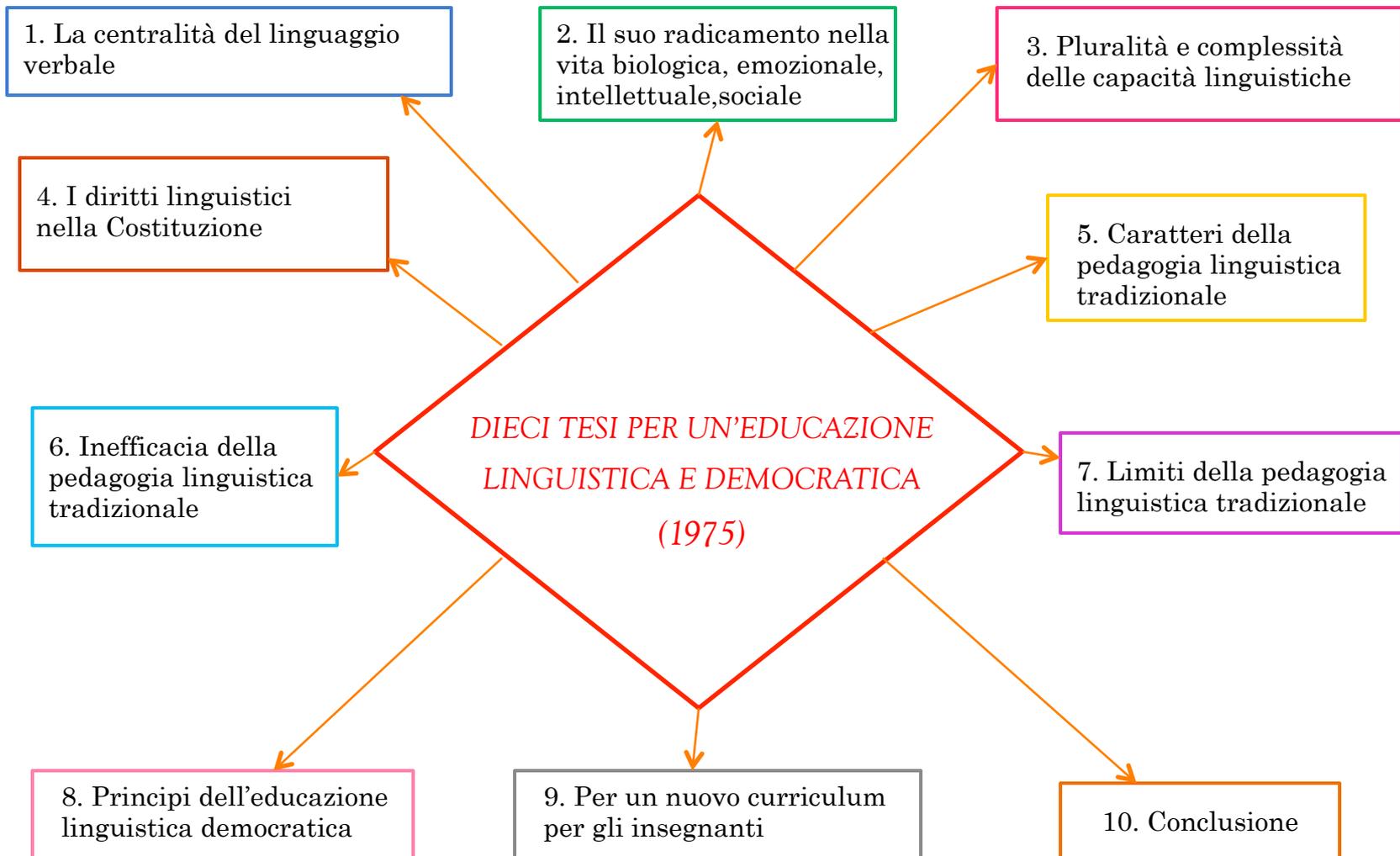


DON MILANI, MANZI, RODARI, DE MAURO, DE SETA

- Già nella seconda metà degli anni Sessanta gli assunti pedagogici di Don Milani, uniti all'impegno storico-linguistico-didattico di Tullio De Mauro, alla prassi educativa a livello mediatico di Alberto Manzi e all'opera letterario-didattica di Gianni Rodari e Mario Lodi, avevano indicato strade percorribili.
- Come documentava De Seta sullo schermo in *Diario di un Maestro*, in quegli anni all'idea di un apprendimento linguistico basato sulla prescrizione di regole e precetti si sostituiva, non senza difficoltà, l'idea di un apprendimento rispettoso del naturale processo di acquisizione della lingua stessa e delle diversità dei sistemi di partenza delle lingue materne.



TULLIO DE MAURO E IL GISCEL 1975



ALBERTO MANZI

« Alberto Manzi, del gioco, scriveva: «(...) E' grazie ai movimenti del suo corpo, *al toccare, al sentire, al disfare, al provare...*che il bambino costruisce le sue esperienze, che conquista e organizza lo spazio, che realizza il concetto di tempo, che precisa le relazioni tra sé e le cose, sé e gli altri...ossia forma i suoi concetti: *pensa.*»

«Il bambino costruisce il suo sapere lavorando con le cose, ragionando sulle cose, osservando le cose. Costruisce il suo sapere non raggruppando una conoscenza sull'altra, ma assimilando le informazioni e le esperienze, mettendole in relazione alle conoscenze precedenti. (...) Il bambino ha una rete di conoscenze di una complessità insospettata; fatti e conoscenze diverse sono legati tra loro in modo rigoroso e coerente. Questo sforzo di capire e spiegare i fatti, esiste. Non deve essere dimenticato o distrutto. (...) Sembra di perdere molto tempo, ma solo così possiamo entrare nel suo mondo». (A. Manzi)



LIBERO CORSO ALL'EURISTICA INTUITIVA

- Nel 1968, Noam Chomsky si era schierato contro la metodologia glottodidattica del tempo e osservava che piuttosto che lavorare sulla grammatica della singola frase era necessario un lavoro sulla testualità e sull'input linguistico, il quale doveva essere il più possibile ampio, negoziabile e differenziato:
- **Possiamo solo suggerire che un programma didattico sia concepito in modo da dare libero gioco a quei principi creativi che gli esseri umani utilizzano nel processo di apprendimento linguistico, e presumo nell'apprendimento di qualsiasi altra cosa. Penso che dovremmo probabilmente tentare di creare un ricco ambiente per l'euristica intuitiva che l'essere umano possiede automaticamente.**



DIDATTICA DELL'ITALIANO A SCUOLA: VERSO NUOVI MODELLI

- Dalle *Regole* del Corticelli del 1745, alle *Regole elementari della lingua italiana* del purista Puoti fino alle grammatiche in uso in anni recenti il metodo grammaticale prescrittivo prevedeva la seguente poco efficace procedura:
- **presentazione della regola, esempi spesso d'autore, esercizi.**
- In realtà tale metodo può essere utile in una fase preliminare, ma come hanno dimostrato gli studi di psicolinguisti come Stephen Krashen 1983, se non si forniscono anche **occasioni comunicative il più possibile naturali anche in classe (metodo comunicativo)**, in grado di attivare il **naturale processo di inferenza e acquisizione grammaticale**, il risultato è solo parziale. All'approccio grammaticale puro va unito quindi un approccio pragmatico, ovvero un approccio basato sui reali usi di certi enunciati in certi contesti, da parte di certi mittenti, verso determinati destinatari e attraverso canali peculiari.



LA GRAMMATICA VALENZIALE DI SABATINI E GLI ESPERIMENTI GRAMMATICALI DI MARIA LO DUCA: IL VALORE DELLE PROPOSTE OPERATIVE

- Lo Duca, Maria G., 2004, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica* dell'italiano, Roma, Carocci.
- Francesco Sabatini, Carmela Camodeca, Cristiana De Santis, *Sistema e Testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher
- Accademia della Crusca, (a cura di), 2009, *Insegnare italiano come lingua materna e come L2*, Firenze.
- Lo Duca, Maria, G., 2007b, **Il modello valenziale in L1**, in Siviero, Carmen, (a cura di), 2007, **Lingue e verbi a confronto. Fare grammatica in L1, L2, L3**, Bergamo, Junior, pp. 45-49.

LA DIDATTICA DELL'ITALIANO OGGI E IL COMMON EUROPEAN FRAMEWORK

- Oggi i programmi ministeriali si confrontano con lo European Framework sul terreno di obiettivi e requisiti minimi e le prove INVALSI cercano di monitorare lo stato di una lingua in movimento dinamico e tuttavia, ancora una volta, non vengono proposti interventi operativi concreti di potenziamento delle abilità linguistiche e testuali richieste.



INPUT, INTAKE, OUTPUT LINGUISTICI: DOVE, COME E QUANDO INTERVENIRE

- Krashen e Pienemann hanno riportato l'attenzione sull'importanza dell'input ampio, differenziato, negoziabile e “processabile” per attivare processi d'apprendimento e acquisizione efficaci
- Ogni azione glottodidattica dovrà tener conto di queste indicazioni e dovrà rispettare tali momenti e dell'apprendente sostenendoli e potenziandoli di volta in volta con pratiche didattiche motivanti e, se possibile, divertenti per lavorare sulle “regole del gioco” grammaticale.
- **un potenziamento dei processi di apprendimento attraverso la riflessione induttiva o deduttiva sui fenomeni linguistici fatta in contesto scolastico e in chiave ludica atta a sollevare senza forzature quella competenza metalinguistica che tanta parte ha nei processi di acquisizione**

