

Repubblica Algerina Democratica e Popolare
Ministero dell'Insegnamento Superiore e della Ricerca Scientifica
Università di Algeri 2 Abou El Kacem Saâdallah



Facoltà delle Lingue Straniere
Dipartimento di Tedesco, Spagnolo e Italiano

TESI DI DOTTORATO

**Insegnamento del testo letterario in approccio per
competenze agli studenti del terzo anno del Corso di
Laurea in Lingua Italiana -Università di Blida 2-**

Specialità: Didattica dell'Italiano Lingua Straniera

Tesi di:

Bellakhdar Soumia

Membri della commissione

Nabila KADIR (MCA)	Università Algeri 2	Presidente
Souad KHELOUIATI (Prof.ssa)	Università Algeri 2	Relatrice
Marcello SILVESTRINI (Prof)	Università di Perugia	Co-Relatore
Abdellah MAASOUM (MCA)	Università Algeri 2	Membro
Kaddour MERIBOUT (Prof)	Università Badji Mokhtar Annaba	Membro
Amina HACHOUF (MCA)	Università Badji Mokhtar Annaba	Membro

Anno Universitario 2021/2022

Repubblica Algerina Democratica e Popolare
Ministero dell'Insegnamento Superiore e della Ricerca Scientifica
Università di Algeri 2 Abou El Kacem Saâdallah



Facoltà delle Lingue Straniere

Dipartimento di Tedesco, Spagnolo e Italiano

TESI DI DOTTORATO

***Insegnamento del testo letterario in approccio per
competenze agli studenti del terzo anno del Corso di Laurea
in Lingua Italiana – Università di Blida 2-***

Specialità: Didattica dell'Italiano Lingua Straniera

Relatrice

Prof.ssa Khelouati Souad

Candidata

Soumia Bellakhdar

Anno Universitario 2021/2022

Alla memoria di mio padre

Alla memoria di mio fratello

Ringraziamenti

Questo lavoro non sarebbe giunto al termine senza l'apporto e la sapiente guida della relatrice e del correlatore, un team di straordinaria esperienza e professionalità.

*In primo luogo alla relatrice prof.ssa **Souad Khelouiati** va l'espressione della mia totale, profonda gratitudine.*

Nel corso dei nostri periodici incontri destinati alla stesura, alla progressione e alla valutazione del lavoro, così come è sua consuetudine nel seguire e sostenere i dottorandi, mi ha fornito consigli relativi alla prassi metodologica della ricerca e ai più recenti orientamenti scientifici, mi ha supportato con tutte le espressioni di sostegno psicologico in un periodo particolarmente difficile della mia vita, anche facilitando, in ogni occasione, complesse procedure amministrative.

*Ulteriore espressione di gratitudine va anche al correlatore prof. **Marcello Silvestrini**, il quale durante i nostri incontri a distanza, mi ha sostenuto, mi ha incoraggiato quando la mia determinazione declinava con consigli e suggerimenti derivanti da un'eccezionale, consolidata esperienza scientifica e glottodidattica.*

Una presenza così assidua e illuminata facilita e rende agevole una ricerca scientifica in linea con lo sviluppo in atto nei vari domini.

Dediche

A colui che ha sempre esaudito ogni mio desiderio e incoraggiato ogni mia aspirazione.

A colui che continua a motivarmi ed è orgoglioso di me nel passare da una fase all'altra di vita e di studio.

A colui che è lo specchio della mia anima e la luce dei miei occhi.

*A colui la cui separazione mi ha spezzato il cuore. A **mio padre** dedico il mio lavoro.*

A chi ci ha lasciato prematuramente.

A chi ha aperto nella mia esistenza un vuoto incolmabile.

*A **mio fratello**, che Dio ha voluto con sé, dedico questo lavoro.*

*A **mia madre**, il mio battito del cuore, la mia forza per andare avanti, per superare la tristezza e gli ostacoli nella mia vita personale e professionale.*

*Ai **miei fratelli**, **alle sorelle** e alle anime gentili dei **bambini** che portano gioia nella nostra famiglia e ci fanno dimenticare preoccupazioni e angosce.*

*Ai miei **colleghi** dell'Università di Blida 2, che mi hanno insegnato, indirizzato, consigliato, che hanno condiviso con me successi e malinconie, ai quali mi affianco, sempre contando sul loro apporto e solidarietà, nell'attività didattica.*

*Ai miei **studenti**, partecipi e protagonisti di questo lavoro.*

ملخص بالعربية

و لأن الدراسات الميدانية تعد من أهم اساليب البحث اثباتا لنجاعة مقارنة ما ، كمنهجية مستحدثة لتحقيق تطور في مجال تعليم اللغات الأجنبية ، اتت هذه الدراسة كمحاولة متواضعة لتطبيق المبادئ الأساسية التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات ، لتدريس القراءة ، و جعل الطالب أشد تمكنا من آلياتها ، و لتنشيط المعارف اللغوية التي اكتسبها سابقا .

من بين العديد من النصوص النثرية و الشعرية ، وقع اختيارنا على النص القصصي النثري كمحتوى جد مهم لتطوير المعارف اللغوية ، و الثقافية للقارئ ، و إثرائها ، و إعتباره كفرصة متجددة لحث هذا الأخير على الحفاظ على الموروث الثقافي الشفهي الذي يتنوع و يختلف باختلاف الاجناس ، و الأجيال ، و الثقافات .

الدراسة التطبيقية كان محركها الأساسي طلبة السنة الثالثة ، المنتسبين الى قسم اللغة الإيطالية بجامعة لونيبي علي البلدية 2 ، امتدت عاما كاملا تم خلاله اتمام برنامج سنوي يشتمل على تسع نصوص قصصية ذات مواضيع متفرقة ، وزعت على ثلاث وحدات تعليمية ، استغرقت كل واحدة منها لإتمامها من شهرين الى شهرين و نصف و انتهت بإمتحان كتابي يتوافق مع الأهداف المسطرة في كل وحدة من جهة و نوع النص المعتمد من جهة اخرى .

انتهت الدراسة بالتعليق على النتائج المتعددة المتحصل عليها ، و بإستنتاجات ، و توصيات مهمة تعتبر نافعة تخدم بكل شكل من الأشكال كل متخصص في تعليمية اللغات .

Riassunto in italiano

Gli studi sperimentali sono uno dei metodi di ricerca più importanti per dimostrare l'efficacia di un approccio metodologico eseguito per raggiungere uno sviluppo nell'ambito dell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere.

Questo studio è un tentativo di applicare i principi fondamentali alla base dell'approccio per competenze per insegnare la comprensione della lettura e rendere lo studente più capace di implementare oltre alle strategie di comprensione, le conoscenze che aveva precedentemente acquisite.

Tra i diversi testi in versi o in prosa, abbiamo scelto il testo letterario narrativo come contenuto utile per l'arricchimento delle conoscenze linguistiche e culturali del lettore e rinnovata occasione per preservare il patrimonio culturale immateriale che varia da una nazione all'altra, da una generazione all'altra e da una cultura all'altra.

Lo studio applicato è stato proposto e sperimentato con gli studenti del terzo anno, del Dipartimento di Lingua Italiana dell'Università di Lunici Ali - Blida 2-, presso i quali è stato completato un programma annuale composto da nove testi narrativi di argomento diverso, proposti in tre unità di apprendimento ciascuna delle quali ha impiegato da due a due mesi e mezzo. Le attività si sono concluse con un esame scritto richiesto dagli obiettivi fissati.

Lo studio si è concluso con appropriati commenti relativi ai risultati ottenuti, alle conclusioni e alle raccomandazioni considerate funzionali e utili ad ogni specialista nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere.

Parole chiave: *l'insegnamento delle lingue straniere, l'approccio per competenze, la comprensione della lettura, il testo letterario narrativo, gli studenti del terzo anno universitario.*

Résumé en français

Les études expérimentales sont l'une des méthodes de recherche les plus importantes pour démontrer l'efficacité d'une approche en tant que méthodologie réalisée pour parvenir à un développement dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Cette étude était une tentative d'appliquer les principes fondamentaux qui sous-tendent l'approche par compétences pour enseigner la compréhension en lecture et rendre l'étudiant plus apte à mettre en œuvre les connaissances qu'il avait précédemment acquises.

Parmi les différents textes en vers ou en prose, nous avons choisi le texte littéraire narratif comme un contenu très important pour l'enrichissement des connaissances linguistiques et culturelles du lecteur, le considérant toujours comme une occasion renouvelée d'exhorter ce dernier à préserver la culture orale. patrimoine, qui varie selon les races, les générations et les cultures.

L'étude appliquée a été principalement dirigée par des étudiants de troisième année, du Département de langue italienne de l'Université de Lunici Ali -Blida 2-, au cours de laquelle a été achevé un programme annuel composé de neuf textes narratifs avec différents sujets, distribués à trois unités d'apprentissage, dont chacune durait entre deux mois et deux mois et demi et débouchait sur un examen écrit exigé en fonction des objectifs fixés dans chaque unité d'une part et du type de texte adopté d'autre part.

L'étude s'est conclue par des commentaires appropriés sur les résultats obtenus, les conclusions et les recommandations jugées fonctionnelles et utiles à tout spécialiste dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

Abstract in inglese

Because field studies are one of the most important methods of research to prove the effectiveness of an approach as an emerging methodology, this study is a modest attempt to apply the basic principles underlying the approach to competencies to teaching reading, making the student more capable of its mechanisms, and consolidating the language knowledge he acquired earlier.

Of the many prose and poetic texts, we have chosen narrative prose as a very important content to develop and enrich the reader's linguistic and cultural knowledge. It is a renewed opportunity to urge the reader to preserve the oral cultural legacy that is diverse in the diversity of races that have received it and inherited it generation after generation.

Applied study was driven primarily by third-year students, affiliated with the Department of Italian Language at the University of Lounici Ali [Blida 2]. It took one year, during which an annual program of nine narrative texts with separate topics was completed; the texts were distributed to three learning units. Each unit took two to two and a half months to complete, culminating in a written exam, which was in accordance with the objectives in each unit and the type of text adopted.

The study concluded by commenting on the multiple findings obtained and with important conclusions and recommendations that are considered useful in every way to serve every specialist in language didactics.

Indice

Ringraziamenti	I
Dediche.....	II
ملخص بالعربية	III
Riassunto in italiano.....	IV
Résumé en français	V
Abstract in inglese.....	VI
Indice delle tabelle	XIII
Indice dei grafici.....	XV
INTRODUZIONE.....	1

PARTE TEORICA. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

Capitolo Primo. Collocare il testo letterario al centro del processo didattico	11
1.1. Le abilità linguistiche di base	11
1.2. La lettura come un'abilità ricettiva scritta	15
1.3. La comprensione scritta. Dall'elaborazione all'integrazione	19
1.4. Gli elementi che influenzano la comprensione	21
1.5. Le strategie di lettura-comprensione	24
1.6. Le prerogative di un "buon lettore"	27
1.7. La motivazione e la comprensione	29
1.8. Il testo letterario. Le sue caratteristiche e i suoi componenti	31
1.9. Il testo narrativo come una tipologia testuale letteraria	36
1.9.1. Testo narrativo autentico	41
1.9.2. Testo narrativo semplificato	43

1.10. Il testo narrativo. Strumento impiegato a fini culturali e interculturali....	46
Capitolo Secondo. La didattica per competenze e il testo letterario.....	51
2.1. La didattica per competenze. Una nuova didattica centrata sullo studente	51
2.2. L’approccio per competenze. Un approccio per problema.....	56
2.3. La teoria costruttiva nell’insegnamento-apprendimento per competenze..	59
2.4. Progettazione di un curriculum per competenze	61
2.4.1. Definire le competenze	62
2.4.2. Scelta e selezione dei testi narrativi.....	65
2.4.3. Unità didattiche	67
2.4.4. Unità di apprendimento	68
2.5. La valutazione sommativa. Una valutazione adeguata all’approccio per competenze	75
2.5.1. La verifica oggettiva	77
2.5.2. La verifica soggettiva.....	80
Capitolo Terzo. Insegnare il testo letterario per competenze	84
3.1. Preparazione di un questionario sull’abilità di lettura.....	84
3.1.1. Architettura dello strumento di ricerca.....	84
3.1.2. Raccolta, analisi e interpretazione dei dati.....	85
3.1.2.1. Prima sezione. Domande generali.....	85
3.1.2.2. Seconda sezione. Domande sull’abilità di lettura.....	88
3.1.2.3. Terza sezione. Domande sulle strategie di lettura	100
3.1.2.4. Quarta sezione. Domanda a risposta aperta	103
3.1.3. Considerazioni finali.....	104
3.2. Attuare una valutazione iniziale (test d’ingresso).....	105

3.2.1. Fase iniziale (pre-test).....	106
3.2.1.1. A chi è indirizzato il test?	108
3.2.1.2. Tempo per lo svolgimento	108
3.2.1.3. Scelta del testo	109
3.2.1.4. Forma dei quesiti.....	110
3.2.2. Fase di svolgimento del test.....	112
3.2.3. Fase di post-test.....	112
3.2.3.1. Analisi dei voti ed elaborazione dei giudizi.....	113
3.3. Progettazione per competenze	116
3.3.1. Perché si decide di sottoporre il curricolo a questo campione?.....	116
3.3.2. Perché il testo narrativo?	117
3.3.3. Descrizione del curricolo	119
3.3.4. Generi narrativi selezionati.....	127
3.3.5. Tempo presunto per la realizzazione di ogni U.D. e U.D.A.	129
Capitolo Quarto. Dall'U.D. all'U.D.A.	134
4.1. Prima unità didattica. La fiaba e la competenza strutturale	134
4.1.1. Unità di apprendimento introduttiva. Dal “testo” al “genere narrativo”	137
4.1.1.1. Relazione sulla realizzazione dell'U.D.A. introduttiva	142
4.1.2. Prima U.D.A. del testo “ <i>La prova d'amore</i> ”	150
4.1.2.1. Relazione sulla realizzazione della prima U.D.A.	158
4.1.3. Seconda U.D.A. del testo “ <i>La Rosa di Baghdad</i> ”	168
4.1.3.1. Relazione sulla realizzazione della seconda U.D.A.	178
4.1.4. Terza U.D.A. del testo “ <i>La camicia dell'uomo contento</i> ”	185

4.1.4.1. Questionario sull'apprendimento cooperativo	204
4.1.4.1.1. Analisi dei dati. Dalla tabella ai commenti.....	204
4.1.5. Test della prima unità didattica	212
4.1.5.1. Fase iniziale (Pre-test)	212
4.1.5.2. Fase di svolgimento (Test).....	213
4.1.5.2.1. Momento di lettura-comprensione	213
4.1.5.2.2. Momento di realizzazione del compito scritto.....	213
4.1.5.2.3. Momento di revisione.....	214
4.1.5.3. Fase di valutazione (Post-test).....	214
4.1.5.3.1. Analisi dei voti ed elaborazione dei giudizi.....	222
4.2. Seconda unità didattica. La leggenda e la competenza linguistica.....	225
4.2.1. Prima U.D.A. del testo “La Madonna del Pilone”	228
4.2.1.1. Relazione sulla realizzazione della prima U.D.A.	237
4.2.2. Seconda U.D.A. del testo “Un anfiteatro in una notte”	248
4.2.2.1. Relazione sulla realizzazione della seconda U.D.A.....	257
4.2.3. Terza U.D.A. del testo “I tre giorni della merla”	268
4.2.3.1. Relazione sulla realizzazione della terza U.D.A.....	276
4.2.4. Test della seconda unità didattica	287
4.2.4.1. Fase iniziale (pre-test).....	287
4.2.4.2. Fase di svolgimento (test)	287
4.2.4.2.1. Momento di lettura-comprensione	287
4.2.4.2.2. Momento di realizzazione dei compiti.....	288
4.2.4.2.3. Momento di revisione.....	288
4.2.4.3. Fase di valutazione (Post-test).....	288
4.2.4.3.1. Analisi dei voti ed elaborazione dei giudizi.....	292

4.3.	Terza unità didattica. Le novelle pirandelliane e la competenza espressiva	294
4.3.1.	Prima U.D.A. della novella “ <i>La patente</i> ”	297
4.3.1.1.	Relazione sulla realizzazione della prima U.D.A.	308
4.3.2.	Seconda U.D.A. della novella “ <i>La giara</i> ”	315
4.3.2.1.	Relazione sulla realizzazione della seconda U.D.A.	325
4.3.3.	Terza U.D.A. della novella “ <i>Lumie di Sicilia</i> ”	338
4.3.3.1.	Relazione sulla realizzazione della terza U.D.A.	346
4.3.4.	Test della terza unità didattica	352
4.3.4.1.	Fase di pre-test	352
4.3.4.2.	Fase di svolgimento	352
4.3.4.2.1.	Momento di pre-scrittura	352
4.3.4.2.2.	Momento di scrittura	353
4.3.4.2.3.	Momento di revisione	354
4.3.4.3.	Fase di post-test	354
4.3.4.3.1.	Analisi dei voti ed elaborazione dei giudizi	356
4.4.	Questionario sul testo letterario nell’apprendimento culturale	359
Capitolo Quinto.	Discussione dei risultati e verifica delle ipotesi	371
5.1.	Fase iniziale. Esposizione degli strumenti dell’indagine per la risoluzione della problematica	371
5.2.	Fase di svolgimento. Realizzazione del curricolo e verifica delle due prime ipotesi di ricerca	374
5.3.	Fase finale. Bilancio totale e verifica della terza ipotesi di ricerca	380
	Conclusioni	386
	Bibliografia di riferimento	391

Riviste.....	407
Sitografia di riferimento e d'integrazione e stimolazione audiovisiva	409
Allegati	413

Indice delle tabelle

Tabella 1. Le domande del test d'ingresso	108
Tabella 2. Gli obiettivi che corrispondono a ciascuna domanda del test d'ingresso.....	111
Tabella 3. I risultati ottenuti dal test d'ingresso	114
Tabella 4. Le unità didattiche del curriculum annuale.....	127
Tabella 5. Distribuzione annuale delle U.D. e delle U.D.A	130
Tabella 6. I testi narrativi selezionati e gli orari del loro svolgimento.....	132
Tabella 7. La prima unità didattica del curriculum annuale.....	136
Tabella 8. Griglia 1. La prestazione dei discenti nei due gruppi.....	149
Tabella 9. Griglia 2. La prestazione dei discenti nei due gruppi.....	167
Tabella 10. Griglia 3. La prestazione dei discenti nei due gruppi.....	184
Tabella 11. I risultati ottenuti dalle due griglie di valutazione.....	200
Tabella 12. Griglia 4. La prestazione dei teams nella prospettiva affettiva-relazionale.....	201
Tabella 13. Griglia 5. La prestazione dei teams nella prospettiva operativa ...	203
Tabella 14. Griglia 6. I criteri di valutazione del test dell' U.D.1.....	221
Tabella 15. I risultati dei due gruppi ottenuti dal test dell'U.D.1	222
Tabella 16. La seconda unità didattica del curriculum annuale	227
Tabella 17. I punteggi da attribuire a ciascuna attività.....	241
Tabella 18. I ruoli da assumere durante la correzione	243
Tabella 19. Griglia 7. La prestazione dei discenti nei due gruppi.....	247
Tabella 20. I punteggi da attribuire a ciascuna attività.....	261
Tabella 21. I ruoli da assumere durante la correzione	263
Tabella 22. Griglia 8. La prestazione dei discenti nei due gruppi.....	267
Tabella 23. I punteggi da attribuire a ciascuna attività.....	280
Tabella 24. I ruoli da assumere durante la correzione	282
Tabella 25. Griglia 9. La prestazione dei discenti nei due gruppi.....	286
Tabella 26. I punteggi da attribuire a ciascuna attività del test	291

Tabella 27. I risultati dei due gruppi ottenuti dal test dell'U.D.2	292
Tabella 28. La terza unità didattica del curricolo annuale.....	296
Tabella 29. Griglia 10. La prestazione dei discenti nei due gruppi.....	314
Tabella30. Griglia 11. La prestazione dei teams/delle coppie durante l'attività della three-step-interview	334
Tabella 31. Griglia 12. La prestazione dei discenti nei due gruppi.....	337
Tabella 32. Griglia 13. La prestazione dei discenti nei due gruppi.....	351
Tabella 33. Griglia 14. I criteri per valutare il test dell'U.D.3.....	356
Tabella 34. I risultati dei due gruppi ottenuti dal test dell'U.D.3.....	357
Tabella 35. Bilancio totale.....	381

Indice dei grafici

Grafico 1. I risultati del gruppo 1	115
Grafico 2. I risultati del gruppo 2	115
Grafico 3. I risultati del gruppo 1	224
Grafico 4. I risultati del gruppo 2	224
Grafico 5. I risultati del gruppo 1	293
Grafico 6. I risultati del gruppo 2	293
Grafico 7. I risultati del gruppo 1	358
Grafico 8. I risultati del gruppo 2	358
Grafico 9. Bilancio totale del gruppo 1	383
Grafico 10. Bilancio totale del gruppo 2	383

INTRODUZIONE

L'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere è un'attività che richiede la presenza di molteplici abilità, di capacità didattiche, pedagogiche e cognitive specifiche.

Questo è l'ambito preliminare che consente di realizzare gli obiettivi scientifici e culturali che si pone qualsiasi interazione del triangolo didattico: insegnante, studente e sapere.

Riguardo al processo comunicativo, si possono distinguere quattro abilità di base: la lettura e la scrittura come abilità scritte, l'ascolto e il parlato come abilità orali che vengono tutte acquisite con il tempo e sviluppate piano piano, fino a raggiungere un sempre maggiore livello di perfezione.

Il percorso attraverso il quale ognuno di noi apprende una lingua comincia con l'ascolto e la produzione di parole; successivamente, con l'ingresso nel mondo dell'apprendimento, viene acquisito il codice scritto (lettura, scrittura), che ci permette di formare e organizzare contenuti complessi.

Per conseguire una buona abilità ricettiva di lettura, occorre dunque uno sforzo da parte del discente, combinato ad un'attivazione di strategie, capacità e conoscenze, realizzando una comprensione esatta ed approfondita del messaggio inviato dallo scrittore e insito nel testo. Tutto questo contribuisce a sviluppare la competenza testuale, inferenziale-enciclopedica, linguistica, ecc., e a trasformare questo studente in un buon lettore.

La prassi didattica del testo letterario è stata tradizionalmente lineare, basata sulla trasmissione e sulla iterazione del sapere e capace solo di creare negli studenti la demotivazione, perché la comprensione del contenuto letterario avviene mediante un'attività passiva e non interattiva.

Il passaggio da una didattica fondata sulla trasmissione del sapere ad un'altra incentrata sull'apprendente, soprattutto in ambito di insegnamento-apprendimento delle lingue straniere, impone una nuova discussione sui

programmi, sulle abilità, sulla loro evoluzione e sulla metodologia, che prende il nome di *didattica per competenze*.

In questo nuovo orientamento metodologico detto appunto della didattica delle competenze, gli specialisti registrano un cambiamento che aiuta gli insegnanti a sviluppare negli studenti un apprendimento più significativo, poiché l'unione delle conoscenze, delle abilità/capacità incrementa le competenze e riesce ad incidere sulla personalità del soggetto, fino a connotare un nuovo profilo di studente.

Secondo Da Re (2013, p.7):

«Il concetto di competenza, come la maggior parte dei concetti che fanno capo alle scienze umane e sociali, non è univoco ed è stato utilizzato nel tempo con valenza e sfumature semantiche differenti, a seconda del momento storico del contesto, e delle teorie di riferimento.»

Le competenze che si sviluppano in un ambito formativo sono intese come capacità di affrontare situazioni, nell'effettuare ipotesi, nel risolvere problemi e nel realizzare prodotti costruttivi attraverso attività, compiti e prove diversificate, che richiedono un pieno coinvolgimento del discente, capace di recuperare in modo non passivo le sue conoscenze e le sue capacità.

Con le innovazioni e i cambiamenti didattici e pedagogici maturati di recente, l'applicazione dell'approccio per competenze come approccio attivo per insegnare il testo letterario offre innumerevoli vantaggi. Da una parte rappresenta, descrive e racconta il patrimonio culturale e morale di un popolo e dall'altra aiuta lo studente a maturare la sua lingua e la sua riflessione, stimolando il suo piacere, la sua immaginazione e la sua personalità proprio nella fase dell'apprendimento.

Alla luce di quanto sostenuto fin qui, è opportuno porre una domanda chiave che ci permette di connotare gli aspetti peculiari di questa ricerca: ***Come***

possiamo insegnare il testo letterario agli studenti della lingua italiana del terzo anno presso l'Università di Blida 2, utilizzando l'approccio per competenze?

Questa problematica non è nata a caso, ma muove dalle esigenze didattiche legate all'insegnamento-apprendimento del testo letterario, con lo scopo di confermare o smentire le ipotesi seguenti:

- 1) L'approccio per competenze aiuta gli studenti del terzo anno universitario (caso Blida 2) a comprendere il testo letterario.
- 2) L'approccio per competenze guida il docente nell'attivazione di una didattica efficace, che rende lo studente responsabile ed autonomo nel processo di comprensione.
- 3) L'opzione dell'approccio per competenze permette di creare una relazione motivata tra l'oggetto (il testo letterario) e il soggetto (l'apprendente), rendendo quest'ultimo capace di mobilitare, in modo attivo, le sue conoscenze e le sue capacità davanti alla situazione-problema o davanti ai compiti programmati nelle fasi di valutazione.

Scegliere il testo letterario per impostare i principi della didattica per competenza non è stata una scelta occasionale, ma suggerita dalla ricchezza insita nella ricca e vasta tipologia testuale.

Questo indirizzo pedagogico è essenzialmente nato per realizzare, dopo una pratica formativa, i quattro obiettivi che analizziamo di seguito:

- ✓ *La comprensione.* Insegnare la lingua utilizzando i testi letterari vuol dire addestrare gli studenti ad osservare le cose in maniera analitica, stimolando le loro attitudini a distinguere la struttura narrativa, a capire la lingua usata e ad essere attenti a quello che il testo dice in modo diretto o indiretto.
- ✓ *La motivazione.* Condizionare l'atmosfera della classe durante la presentazione di testi letterari, per attrarre l'attenzione, per motivare

l'interesse, per suscitare la curiosità, usando delle tecniche e delle strategie coinvolgenti, in modo che la classe passi da un atteggiamento passivo, tipico dell'insegnamento-apprendimento tradizionale, ad un altro riflessivo e critico che permette di effettuare ipotesi, di utilizzare le conoscenze, di esprimere visioni e ragionamenti, di allargare le attitudini e di coniugare la cultura con la comprensione del testo letterario.

- ✓ *La competenza.* Fornire una potenzialità del tutto nuova al testo letterario nelle Università Algerine ponendolo non al margine ma al centro del processo di insegnamento-apprendimento dell'italiano LS. E' questo il terreno favorevole in cui le attività pratiche e la didattica allestita dall'insegnante per competenze sviluppano nello studente le competenze cognitive e l'integrazione tra le molteplici abilità.

La maggioranza degli specialisti nel dominio della didassi incentra la discussione verso la tematica della didattica per competenze nell'intento di arricchire il dibattito didattico con nuove teorie, tecniche ed approcci validi per orientare la missione e la professionalità dell'insegnante per sviluppare nello studente comportamenti, attitudini e competenze utili e produttivi.

Attraverso il lavoro d'indagine, ricerca e approfondimento dei testi letterari ci si imbatte in una ricchezza di dati, di documenti teorici, argomentativi e critici, che ci permettono di mettere mano e condurre a termine al meglio la tematica che concerne questa ricerca "*L'insegnamento del testo letterario di tipo narrativo per competenze*".

Tra gli studi e le indagini correlati con la nostra tematica in modo diretto o indiretto possiamo menzionare il lavoro di Chritan Chauvigné, e Collet Jean Claude (2010). Trattasi di uno studio sistematico e comparativo tra l'approccio per competenza e l'approccio tradizionale, mettendo in rilievo le diversità rilevate attraverso la pratica nell'università di Sherbook.

La pratica ha cambiato le lezioni magistrali con altre sotto forma di “situazione-problema”, in cui lo studente si assume una sua personale responsabilità, per costruire le sue conoscenze. La pratica ha permesso di distinguere chiaramente le attività dell’insegnante e quelle dello studente durante le lezioni, osservando inoltre una nuova interazione tra gli studenti stessi e tra loro e l’insegnante.

Sugli stessi principi e finalità si è sviluppata la ricerca di Franca Da Re (2013).

Il suo lavoro ha come obiettivo quello di spiegare il funzionamento e di mostrare i cambiamenti determinati dall’attivazione dell’approccio per competenze nell’insegnamento-apprendimento secondario (la scuola secondaria). L’uso di questo approccio, secondo la studiosa, permette allo studente di mettere in funzione, durante l’azione didattica, alcuni comportamenti e conoscenze validi per realizzare un lavoro costruttivo e concreto che incrementa le competenze già previste dal Quadro Comune Europeo di Riferimento (Q.C.E.R). La stessa Da Re, inoltre ha dedicato molto spazio alla programmazione didattica, alla verifica e agli strumenti di valutazione per ogni materia, dando grande risalto all’autonomia al lavoro cooperativo per risolvere ogni situazione-problema creata.

L’altro aspetto fondamentale della didattica per competenze è legato all’occasione offerta all’insegnante di verificare l’apprendimento e il raggiungimento delle competenze pre-determinate.

Perrenoud Philippe, in un interessante lavoro, presenta alcuni strumenti utili per valutare l’apprendimento per competenze. Si tratta di “test di conoscenza”, “test autentico” che permettono allo studente di prendere decisioni, di formulare ipotesi e di risolvere problemi, e consentono all’insegnante di guidare l’azione e la riflessione della sua classe.

Per conseguire ulteriori risultati positivi, concreti e reali, Dufays Jean-Louis (2011), nel suo studio, ha allargato la nozione dell’approccio per competenze

nell'insegnamento-apprendimento del testo letterario, evidenziando le caratteristiche, le tecniche e le competenze migliori da sviluppare durante la lettura-comprensione di questa tipologia testuale.

Jean-Louis in base alla sua pratica riesce a riconfermare che l'approccio per competenza permette all'apprendente di vivere nuove esperienze basate sulla scoperta e sulla costruzione del sapere e di aumentare inoltre la sua competenza cognitiva e di immaginazione.

Sul piano metodologico, altra domanda da porci nell'approccio al percorso di ricerca scientifica, è quali sono gli strumenti teorici da utilizzare, i metodi e le esperienze da applicare per ottenere, alla fine, risultati solidi e verificati.

La presente indagine è strutturata in due ambiti, l'uno teorico articolato in due capitoli concettuali, più una parte operativa, seguiti da due parti pratiche, che hanno come obiettivo quello di rendere proficuamente applicabili la teoria, i metodi e le discussioni didattiche legate sia all'approccio per competenze, sia alla didattica del testo narrativo letterario.

Nel primo capitolo teorico *“Collocare il testo letterario al centro del processo didattico”* parleremo della comprensione scritta come un'abilità cognitiva complessa, che richiede la presenza di capacità e conoscenze specifiche da parte del lettore per ricavare e ricordare le informazioni.

Distingueremo dopo le prerogative del buon lettore, le modalità strategiche di lettura e l'impatto della motivazione sull'apprendimento di questa abilità ricettiva.

Sempre in questo capitolo, abbiamo deciso di riferirci al testo letterario, concentrando l'attenzione sul genere narrativo che potrebbe essere autentico e semplificato, due risorse formative utilizzate per sfruttare tutti i vantaggi soprattutto di tipo culturale.

Nel secondo capitolo teorico *“La didattica per competenze”* analizzeremo le questioni che questa didattica ha suscitato nell’ambiente dell’insegnamento-apprendimento delle lingue straniere. Cercheremo inoltre di conoscere i principi e le teorie adottati da questa prospettiva pedagogica, dando il giusto rilievo a questa nuova visione dell’ insegnamento-apprendimento del testo letterario, della programmazione e della valutazione come fase finale.

Dalla rassegna di studi e di contributi teorici sulla lettura-comprensione e sulla didattica per competenze, notiamo che è indispensabile articolare la pratica in due capitoli operativi che presentano i soggetti presi in esame e gli strumenti impiegati per insegnare-apprendere utilmente il testo narrativo per competenze.

Il primo capitolo pratico *“Insegnare il testo letterario per competenze”* agli studenti della lingua italiana del terzo anno presso l’Università di Blida 2, presenta un curriculum che contiene tre unità didattiche di apprendimento che rispettano e mettono in rilievo i bisogni degli apprendenti che entrano in rapporto diretto con il sapere.

Le unità di apprendimento, che il secondo capitolo operativo intitolato *“Dalle unità didattiche alle unità di apprendimento”* presenta, definiscono una base strategica che descrive con precisione oltre alla competenza, le conoscenze, le abilità messe in atto e gli strumenti già scelti per raggiungere gli obiettivi prefissati.

Dopo aver completato la realizzazione di tutte le unità di apprendimento che rientrano in ciascuna delle tre unità didattiche del progetto curricolare, segue il momento della valutazione.

La valutazione per competenze oltre ad essere un momento che ha come obiettivo la verifica della comprensione e dei progressi, dell’autonomia e della padronanza, della capacità di applicare ciò che sa da parte dello studente, è una vera occasione che permette all’insegnante una valutazione sommativa circostanziata e specifica.

L'insegnamento per competenze richiede ovviamente l'uso di strumenti didattici come le rubriche o le griglie di valutazione.

Nella nostra ricerca decideremo di utilizzare oltre alla griglia volta a valutare la prestazione del discente, un'altra caratterizzata da indicatori e da descrittori, che consente all'insegnante di costruire una relazione dettagliata sull'andamento della lezione.

Questa indagine sarà sostenuta da questionari. All'inizio per identificare il nostro corpus (gli studenti della lingua italiana del terzo anno, caso di Blida 2) e due altri durante il processo di insegnamento-apprendimento per cogliere le diverse opinioni sul metodo cooperativo e sul valore culturale del testo narrativo.

QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

*CAPITOLO PRIMO. COLLOCARE IL TESTO
LETTERARIO AL CENTRO DEL PROCESSO DIDATTICO*

Capitolo Primo. Collocare il testo letterario al centro del processo didattico

Premessa

Lo studioso che si appresta a parlare della didattica delle lingue straniere come un ambito multidisciplinare e ad analizzare criticamente specifiche questioni relative agli approcci, ai metodi e alle strategie, deve prefigurare un impegno primario. Deve cioè concentrare la sua attenzione per rinnovare la missione e il ruolo del docente da un canto. E dall'altro tenere nel debito conto le conoscenze e le competenze del discente affinché risulti un insegnamento-apprendimento attivo e permanente che corrisponda sia alle esigenze istruttive, sia alle necessità extraformative.

1.1. Le abilità linguistiche di base

Insegnare-apprendere le lingue straniere e l'italiano in particolare, è visto come un'attività complessa che richiede un'accurata progettazione dei curricoli ed un'idonea disponibilità di materiali autentici o didattizzati che consentano un buon apprendimento delle abilità linguistico-comunicative: ascolto; ricezione, parlato; mediazione, lettura; interazione e scrittura; produzione. In breve sapere la lingua, saper fare la lingua e saper fare con la lingua.

In coerenza a quanto appena presentato, i paragrafi che seguono analizzano il primo titolo della prima parte teorica dell'indagine e sono interamente centrati sulle quattro abilità linguistiche preliminari. Considero questo come un interessante punto di partenza per approfondire il tema dell'insegnamento della comprensione scritta per competenze. Mi orienterò di conseguenza fra i numerosi studi e ricerche utili a dimostrare la distinzione tra le abilità produttive e quelle ricettive ed i criteri che definiscono ogni singola abilità.

Prima di passare all'individuazione di tale abilità, è opportuno definire appunto il concetto 'abilità'.

In realtà non risulta difficile definire in modo univoco il concetto dell'e abilità linguistica/che, perché tale termine fa riferimento alla competenza comunicativa interpretata nella consapevolezza del saper usare la lingua (Shansoub, 2017, p. 3) in tutti i suoi aspetti e dimensioni da parte dell'individuo/apprendente per poter interpretare le forme del suo pensiero (credenze, opinioni, sentimenti), le sue esigenze quotidiane ecc... In altre parole sono strettamente collegate al soggetto (parlante) e al tipo di codice messo in funzione sia scritto che parlato.

*«Queste abilità non sono innate nell'individuo, ma vengono acquisite con il tempo e si sviluppano piano piano, fino a raggiungere un sempre maggiore livello di perfezionamento. Il percorso attraverso il quale ognuno di noi apprende una lingua comincia attraverso l'ascolto e la parola; successivamente, con l'ingresso nel mondo dell'apprendimento, viene appreso il codice scritto (**lettura, scrittura**), che ci permette di formare e organizzare contenuti complessi.»* (Asnaghi, Manzo, Nicolaci, Rocco, 2003, p. 189).

Ecco proprio questo è il mio obiettivo: studiare e descrivere le abilità che formano il versante ricettivo come un primo passo all'acquisizione e all'insegnamento-apprendimento di qualsiasi lingua sia materna che straniera.

Ascolto

Dalle sue molteplici fonti l'ascolto è un'attività ricettiva che permette di decodificare e comprendere messaggi provenienti dal contesto esterno formativo o sociale. Ma perché sia produttivo in sede di apprendimento linguistico deve essere un ascolto attivo e intenzionale (Quadrelli, 2011). L'obiettivo dell'ascolto dunque è quello di muovere la consapevolezza del singolo apprendente mediante

materiali motivanti per aiutare a capire e interagire positivamente con l'altro, creando solidi rapporti interpersonali.

Lettura

È la seconda abilità ricettiva, che coniuga un altro elemento basilare e funzionale all'apprendimento e alla comprensione della lingua straniera.

La lettura per tanto è intesa come un'attività cognitiva, strategica e interattiva complessa, con la quale il soggetto di fronte a un testo riceve un messaggio e ricava un significato manifestato da parole scritte. All'interno di questo campo multidimensionale il lettore incontra naturalmente alcune difficoltà cognitive e metacognitive legate sia alla lingua, alle strategie attivate per cogliere il significato o per integrare le conoscenze con lo scopo di costruire una rappresentazione giusta e coerente.

Accanto alle abilità ricettive, troveremo quelle produttive (parlato, scritto), considerate come un'ulteriore dimensione fondamentale che conduce a potenziare l'apprendimento delle lingue straniere.

Parlato

Si tratta di un altro modo e capacità di usare la lingua per tradurre il background linguistico nell'esprimere opinioni su diversi argomenti, implicando le strutture grammaticali e le varietà della lingua per una buona mediazione ed intenzione tra gli attori della comunicazione.

Scritto

È l'ultima abilità di chiusura. Un'attività pratica e funzionale che interpreta la capacità di produrre testi in base agli obiettivi predeterminati alla composizione.

La produzione di contenuti semplici o complessi che garantiscono una trasmissione durevole delle idee è condizionata da processi cognitivi che permettono di recuperare gli schemi giusti sull'argomento, di mettere in moto le strategie essenziali all'organizzazione, al collegamento, alla convenzione unitamente a quelle meta cognitive utili al controllo, alla valutazione e che costituiscano tutti insieme un contenuto benefico, coerente e ben pianificato che contiene un messaggio da comprendere.

Ovviamente, per stabilire una buona padronanza delle quattro macroabilità accennate precedentemente, è necessario tener in considerazione durante l'insegnamento-apprendimento i bisogni e gli interessi del discente, la qualità e la quantità dei contenuti e dei materiali in grado di rispondere alle sue capacità cognitive, al suo aspetto affettivo e motivazionale per effettuare un elevato livello di comprensione e di rappresentazione come per ottimizzare la sua pratica linguistica.

In conclusione, un ulteriore principio importante da mettere in risalto è quello di evitare l'errore di separare le abilità linguistiche. Questo perché nella pratica didattica potremo adattare un maggior mix possibile, passando ad esempio dall'ascolto del discorso del docente alla lettura silenziosa o ad alta voce del discente, alla sua produzione scritta come un'attività d'arrivo, facendo un riassunto o una piccola sintesi che viene presentata infine oralmente.

1.2. La lettura come un'abilità ricettiva scritta

Dopo aver accennato al concetto globale di 'abilità linguistiche' e i requisiti che possono distinguerle l'una all'altra, ci troviamo di fronte all'imperiosa necessità di precisare la discussione e di orientare una particolare attenzione alla parte teorica della lettura. Una potenziale macroabilità riconducibile a due aspetti: quello relativo alla ricezione e quello legato alla comprensione del contenuto.

I due aspetti sono perfettamente correlati tra loro mediante un rapporto di influenza reciproca, nel momento in cui costruiscono coerenti rappresentazioni mentali, e analizzano una serie di processi interni ed esterni che differenziano un lettore dall'altro.

Trattare delle questioni concernenti la lettura, significa tener conto del suo importante valore e ruolo sullo sviluppo intellettuale dell'individuo, del suo livello formativo linguistico, culturale e della personalità.

La lettura è considerata dunque come un vero strumento d'incontro con il mondo e con l'alterità, tramite la quale si possono facilmente scoprire le novità economiche, scientifiche, artistiche, aggiunte a quelle relative alle realtà esterne socioculturali, i modelli di pensiero, di comportamento.

Numerose sono le ricerche e le riflessioni in linguistica, psicologia cognitiva, neurobiologia e in didattica che hanno esaminato la lettura come un processo cognitivo, operativo, costruttivo complesso. Tutte ricerche e indagini volte a privilegiare a spiegare, oltre al suo funzionamento dalla percezione alla comprensione, le pratiche didattiche della lettura, le tecniche, i metodi di insegnamento-apprendimento, come classificare e risolvere le difficoltà incontrate e che potrebbero influenzare la comprensione.

Tutto comincia dalla decodifica o “*processo decifrativo*” del testo.

«La ricezione del testo a sua volta, potrebbe essere vista come una corrispondente successione delle fasi di dominanza esplorativa, ma in senso opposto. Si passerebbe quindi da un’analisi della superficie del testo, avanzando poi verso le fasi più profonde di richiamo dei concetti immagazzinati in memoria, di richiamo delle idee e infine di individuazione del progetto perseguito da chi ha prodotto il testo.» (Zanetti, Miazza, 2004 p. 32).

È una lettura sonorizzata¹ ed automatica, considerata come il momento preliminare alla comprensione, in cui chi legge prova a percepire e a decifrare l’aspetto esterno degli elementi linguistici astratti, necessari per la costruzione del testo scritto (significante) (Bransford e Johnson, 1973; Kintch, Vandijk 1978), passando successivamente al loro aspetto profondo che riguarda il loro significato.

L’analisi superficiale è condizionata ovviamente dalla presenza di conoscenze di tipo ortografico, lessicale, sintattico e semantico che rientrano tutte in funzione durante le operazioni seguenti:

Analisi visiva

Si riferisce ad un movimento oculare, che consente al lettore davanti alla fonte dello stimolo di attivare il suo sistema percettivo visivo, fissando i suoi occhi seguendo una direzione che può essere **progressiva** (da sinistra a destra) o **regressiva** (da destra a sinistra) dipende ovviamente dalla lingua di scrittura².

Al momento di quest’attività oculomotrice, gli specialisti delle neuroscienze hanno potuto rilevare la durata di ogni fissazione dall’adulto, misurata tra **250-**

¹ Consiste nella capacità del lettore di padroneggiare correttamente i suoni della lingua.

² Baccino T., *I movimenti oculari nella lettura*, Laboratoire de Psychologie Expérimentale et Quantitative. <https://www.yumpu.com/it/document/read/15526740/i-movimenti-oculare-nella-lettura>.

300 millisecondi, mentre le scatti possono durare da 20 fino a 50 millisecondi³, con una lunghezza di 5-9 lettere.⁴ E in seguito ad ogni fissazione i neuroni della corteccia visiva ricevono dei segnali dalla retina e viene attuato, il primo trattamento della raccolta dei dati visivi trasmessi poi alle aree cerebrali cognitive cioè alla zona responsabile ad elaborare un significato⁵, mettendo in moto durante la trasformazione delle informazioni visive i processi cognitivi di tipo analitico.

Le ricerche sulla lettura come decodifica o come un'attività oculomotrice si evolvono continuamente grazie alle interessanti riflessioni tra gli specialisti.

Una buona parte di questi studi, tende ad illustrare la relazione tra l'attenzione e lo sguardo durante questo scanning.

In un suo modello "**Modello Attenzionale del meccanismo di guida dello sguardo**" citato da Baccino nel suo contributo. Morison ha illustrato l'interazione che esiste tra la visione e l'attenzione come un altro aspetto del coinvolgimento cognitivo del lettore. La fissazione degli occhi è condizionata dall'attenzione, decodificando in primo momento la prola foveale, una volta questa parola è analizzata dal punto di vista grafico e semantico, l'attenzione dirige gli occhi ad analizzare quella faroveale.

³ Per conoscere in dettaglio il fenomeno del movimento oculare, le scade, il modo e la durata della fissazione consultate: l'articolo di Lecce M., (2013), *Movimenti oculari di lettura, ecologia della lettura e paradigmi della singola parola*, pp.373-410. DOI: 10.1449/76225, Rivista Psicologia Clinica dello Sviluppo, ISSN: 1824-078X. http://www.mariolecce.org/resources/02_lecce.pdf.

⁴ (Reichle, Rayner, fisher e Rayner, 1998; Reichle, Rayner e pollastek, 2003) nel contributo di Lecce (2013, p. 378).

⁵ <http://www.vistaconsapevole.com/blog/lettura/la-lettura>.

Memorizzazione

Parallelamente all'analisi visiva appena anticipata, con la quale il lettore riesce ad attuare una relazione dialogica con il testo (la fonte degli stimoli visivi), da cui ricevere un'enorme quantità di informazioni, lo stesso lettore, grazie alla funzione motoria del cervello, passa dalla discriminazione, il riconoscimento di indici e il coordinamento in unità linguistiche, all'operazione dell'interpretazione del loro significato (Pichiassi, 1999, p. 234). E subito dopo, con la decodifica, alla memorizzazione.

Insieme dei sottosistemi cognitivi neurali (Ferrari, Palladino, 2007, pp. 54-57). È l'architettura della memoria di lavoro. Un sistema complesso limitato sia nel tempo dell'immagazzinamento (temporaneo) sia nella quantità delle informazioni che essa potrebbe conservare (span di memoria)⁶.

Tra gli studi che hanno messo in luce la struttura della memoria temporanea e i meccanismi di conservazione delle informazioni vale la pena di riferirci al modello di Baddeley (2000) il quale ha messo a fuoco, tra i tantissimi sistemi sussidiari della memoria a breve termine, l'importanza del ciclo fonologico e del taccuino visuo-spaziale.

Il primo sottosistema aveva come obiettivo quello di conservare in un determinato momento le informazioni visive o verbali in forma fonologica invece l'immagazzinamento, nel secondo sottosistema, avviene in forma iconica.

Queste due tipologie di informazioni sono raggruppate infine dal sottosistema esecutivo centrale che le manda ulteriormente al buffer episodico. Una zona che filtra le informazioni irrilevanti da quelle essenziali che saranno trasferite dopo alla memoria permanente e integrate con le conoscenze enciclopediche (ibid).

⁶ Per più approfondimenti consultate il libro di Possenti M., Cuppini P., (2012) *Tecniche di memoria e lettura veloce*, Giunti editore.

1.3. La comprensione scritta. Dall'elaborazione all'integrazione

Riconoscere, trattare ogni singola unità lessicale, raggrupparla in unità frasale ed identificare il suo significato (bottom up) (Gough, 1972; Grossi, Sera; 2006, p. 10), è ritenuto insufficiente per la comprensione del messaggio contenuto nel testo se le frasi rimangono separate e non concatenate tra loro e collocate nel loro contesto adeguato.

Da questo punto, evidenzieremo, nel corso dell'analisi di questo sotto capitolo, che la comprensione non significa assolutamente la ricerca e l'elaborazione del significato delle sole unità lessicali e frasali che formano il testo, ma è un altro processo gerarchicamente complesso e totalmente diverso dall'atto della decodifica e dalle sue operazioni decifratrici, percettive ed analitiche.

La comprensione '*reading comprehension*' è dare un senso completo a tutto ciò che abbiamo letto. È un processo acquisito non genetico (Gaia, 2014, p. 13), pieno di attenzione e di interazione biunivoca tra il testo e il lettore che coniuga una serie di strategie, competenze linguistiche (grammaticale, lessicale, semantica e testuale) e sforzi coscienti e incoscienti al fine di ricavare oltre al senso globale veicolato nel testo (esplicito e implicito), l'intenzione comunicativa e lo stesso scopo che l'autore voleva trasmettere. Il processo avviene elaborando, in parallelo, una ragionevole rappresentazione mentale, operando una dinamica e costruttiva integrazione tra le informazioni provenienti dal testo appena comprese e quelle già acquisite e conservate nella memoria permanente (Mieni, Ferraboschi, 1993, p. 9; Vegliante, 2016, p. 42), sotto forma di informazioni enciclopediche, esperienze formative ed extraformative che fanno parte del suo patrimonio personale.

Ad integrazione dei diversi tentativi che tendevano a spiegare la comprensione fino a stabilire una corretta immagine mentale, corrispondente al

significato di ogni brano e di tutto il testo, è venuto il nuovo modello di Kintsch e Van Dijk, per recuperare i limiti del loro precedente modello *“Analisi semantica-proposizionale”* (1978). Secondo il quale la comprensione della struttura-base del testo è eseguita da un’analisi delle sue proposizioni, che sono frammentate in duplice aspetto: il primo è macro strutturale cioè quando le sue proposizioni principali, organizzate in un ordine gerarchico superiore, trasmettono un significato prioritario e fondamentale. Mentre il secondo è micro strutturale, rappresentato da proposizioni subordinate irrilevanti e inferiori nel significato. Trascurando con quest’analisi semantica il processo inferenziale responsabile della costruzione del senso e integrando le variabili esterne con quelle interne. (Zanetti, Maiazza, 2004, p. 38-39).

Da tale nuovo e celebre modello di questi autori *“elaborazione-integrazione”* (1983), è stato messo in luce il processo procedurale di comprensione come un’attività di problem-solving.

Questo perché la comprensione non dovrebbe essere priva di una rigida analisi semantica delle proposizioni del testo. Ma in realtà il suo compito è articolato in due macro-fasi inseparabili.

La prima macro-fase è condizionata dal processo di elaborazione che;

«prevede la creazione di livelli successivi di rappresentazione via via sempre più profondi: da un livello superficiale che utilizza informazioni di tipo linguistico ad un secondo proposizionale e che consiste in concetti espressi nel testo per giungere infine ad un terzo livello che possiamo fare corrispondere alla presentazione della situazione narrata nel testo (la rappresentazione mentale del testo o modello situazionale)» (ivi, p. 41).

La fase successiva assume una particolare importanza, che permette di arrivare al terzo livello di comprensione.

Si tratta di una fase in cui vengono connesse, tramite il processo d’integrazione, le informazioni ricavate dal testo e le personali conoscenze del

singolo lettore (il ragionamento testuale), richiamate dalla sua memoria a lungo termine in cui sono archiviate strutture mentali astratte e reticolari e definite come script, frames, schemi⁷ (Schank, Abelson, 1977 ; Anderson, 1983; Wilson, Anderson, 1986), predisposte a rappresentare, inserire ogni nuova informazione ritenuta essenziale, classificarla e metterla a confronto con quella già esistente. E si rafforzano altresì tutte le possibilità di fare previsioni, compiere inferenze corrette e incrementare la qualità della comprensione di fronte al materiale di studio (De Beni, Pazzaglia, 1995, p. 29).

1.4. Gli elementi che influenzano la comprensione

Accanto agli autorevoli studi e analisi sopra riportati ne esistono altri numerosi che hanno fornito dati preziosi per quanto riguarda la comprensione come un'attività costruttiva e multicompositiva (Grossi, Sera, 2006, p. 10). In cui è importante tener presente l'interazione costante tra i suoi due aspetti elementari (bottom-up e top-down), con i quali il lettore passa, nella costruzione della realtà, dalla ricezione del materiale verbale alla formulazione di una logica immagine semantica. (Nicoletti, Rumiati, 2006, p. 46-51), Queste procedure, tramite un'accurata attivazione di processi, concretizzano un recupero mnemonico delle conoscenze immagazzinate, e osservate come dei parametri che condizionano e influenzano la comprensione in modo migliorativo o viceversa.

Le conoscenze enciclopediche

Sul fondamento della stessa prospettiva di comprensione come un processo di problem solving, il primo elemento che occorre rilevare è proprio il ruolo sostanziale e decisivo dei dati interni ossia di tutte le conoscenze pregresse

⁷ Gli **schemi** sono complessi organizzati di informazioni che rappresentano la conoscenza intorno a fatti o concetti specifici.

(preknowledge), archiviate e già apprese da una esperienza formativa o quotidiana, richiamate per la risoluzione dei problemi.

Il complesso delle conoscenze generali richiamate dalla memoria semantica mediante uno sforzo cognitivo cosciente, in relazione all'interno mondo del testo o al mondo sociale, fanno parte di una rete di strutture mentali connesse tra loro (Boscolo, 1986). Nel momento del loro contatto con gli stimoli del testo risulta una dialogicità interattiva che orienta e gestisce la comprensione (Marzano, Vegliante, 2014, p. 346).

Questo tipo di connessione tra i riferimenti enciclopedici e le informazioni che il testo trasmette, aiuta il lettore ad avanzare nella penetrazione del significato globale del testo e del modello situazionale. E ne risultano poi ulteriori arricchimenti che potrebbero suscitare una maggiore familiarità con il contenuto (Gaia, 2014, p. 17), diminuire e ricomporre l'impatto di tale complessità, attuare la trasparenza e concentrare sempre sull'essenziale. Laddove da ogni scarsa accessibilità e disponibilità, potrebbero emergere dei blocchi nell'attivazione del processo inferenziale, delle lacune e una comprensione rigida ed incompleta.

Proseguendo sull'effetto sinergico di quelle preconoscenze e delle informazioni testuali uno studio di Kintsch e Moravicsik (1993), ha indagato sul ruolo della coerenza testuale nella comprensione, indipendentemente dalle conoscenze enciclopediche relative al contenuto. La pratica esercitativa è stata verificata in un campo di cento studenti segmentati in quattro gruppi con tre testi⁸, rappresentati in tre versioni: coerente, poco coerente, con titolo e senza titolo.

Le differenze legate alle diverse versioni di comprensione somministrate agli studenti hanno dimostrato che essa può essere raggiunta sia dalle

⁸ Uno dei testi analizza le istruzioni per la lavatrice e il resto presentano la biografia di due famosi personaggi.

preconoscenze poste in atto, sia dalla qualità linguistica del testo, pur restando sempre superficiale in questo secondo caso. Invece le conoscenze enciclopediche, che sono recuperate, in base alla presenza del titolo, anche se il testo è stato poco coerente, sono definite come uno dei fattori essenziali che contribuiscono a promuovere il processo inferenziale affinché risulti una valida rappresentazione mentale (Intraversato, 2010, p. 26-27).

Il processo inferenziale

In linea con quanto appena sopra anticipato, è particolarmente importante, nell'ambito del trattamento degli aspetti che influenzano la comprensione, come abbiamo delineato nei precedenti paragrafi, l'effetto e la proficuità delle preconoscenze nel momento della loro interazione con l'input testuale. Bisogna inoltre ricordare che quella peculiare integrazione non si realizza senza mettere in gioco il processo inferenziale, descritto come un processo cognitivo, autonomo e basilare per la comprensione della lettura (Grossi, Sera, 2006, p. 11; Zanetti, Miazza, 2004, p. 47).

L'attivazione delle inferenze è strettamente legata alle abilità linguistiche dell'apprendente, alla sua capacità deduttiva, alla sua età, come alla tipologia di lettura. Che Sia la lettura sia superficiale in cui le inferenze nate sono semplici, automatiche ed intenzionali, sia analitica nella quale la consapevolezza del lettore è indubbiamente maggiore e su cui si attivano delle inferenze complesse che richiedono un suo elevato carico cognitivo (ivi, p. 48; Christmann, Groeben, 2006, p. 162, in Bertocchi, 2012, p. 149).

L'obiettivo di muovere le inferenze non concerne soltanto l'integrazione di due diverse risorse informative, però è previsto anche per leggere tra le righe e andare oltre al contenuto, ricavando, da un canto, tutto ciò che non viene dichiarato direttamente dall'autore, oppure inventare un'ampia chiarezza, identificando i significati delle parole polisemiche ed altre nuove e sconosciute

(inferenze elaborative) in base al contesto in cui esse sono collocate. E dall'altro mettere in relazione le varie parti del testo vicine o distanti tramite i collegamenti linguistici (De Beni, Pazzaglia, 1995, p. 42-43; Vegliante, 2016, p. 32-34; Quintarelli, 2014).

Sulla base delle inferenze connettive o causali che permettono a chi legge di mettere in rilievo le cause e di conoscere le conseguenze di tale fenomeno o avvenimento all'interno di un testo, si possono individuare nel corso della loro attivazione, due altri tipi: le prime sono prospettive con le quali la comprensione del brano si basa su quello successivo, mentre con le retrospettive, la comprensione è garantita e correlata a ciò che è stato anteriormente. (Marzano, Vegliante, 2014, p. 354).

Per concludere, questa globale riflessione dove sono elencate alcune delle inferenze necessarie, che appartengono ad una famiglia vastissima, possiamo ribadire che il lettore è costretto ad attivare l'influsso del processo inferenziale sulla lettura, mettendo in impiego le sue capacità intellettive e suoi sforzi interpretativi per maturare la comprensione che diventa col passare del tempo una pratica strategica, ben gestita e un appuntamento reale, di apprendimento e di crescita favorito dall'espressione di sé.

1.5. Le strategie di lettura-comprensione

Nell'ottica di esaminare la questione della lettura-comprensione in cui entrano in funzione un insieme di processi cognitivi, è opportuno focalizzare le strategie di lettura.

Sarà inoltre necessario in questa sede, prima di procedere con una particolare distinzione tra la lettura strategica globale, approfondita, selettiva, tener conto che l'attivazione consapevole di una di queste strategie è strettamente

connessa alle caratteristiche del testo, alle prerogative del lettore e agli obiettivi di varia natura da conseguire.

Lettura globale

Si considera la lettura globale, invece, quella lettura «*continua*», di «*natura sequenziale*» (Colombo, 2012, p. 9), superficiale e molto rapida, che avviene con diverse modalità: silenziosa, sotto voce, a voce alta, ecc..., affinché salti l'esplicito dopo aver sfruttato l'utilità degli elementi paratestuali. «*Si tratta di indizi costituiti da elementi di paratesto, come titoli e sottotitoli, particolari caratteri di scrittura, frasi topiche situate all'inizio o alla fine dell'intero discorso o di singoli paragrafi.*» (Grossi, Serra, 2006, p. 15).

Lettura approfondita

La lettura approfondita o «*intensiva*» (Pichiassi, Zaganelli, 1992, p. 15), «*estesa*» (Bertocchi, 2012, p.160), «*analitica*» (Colombo, 2012, p. 9), «*lenta*» in cui «*la velocità va obbligatoriamente ridotta in modo tale da comprendere o da prendere appunti*» (Bettetini, 2010, p. 152), si configura differente rispetto alle altre strategie, perché presuppone un'accurata predisposizione cognitiva per cogliere il significato complessivo e dettagliato dei contenuti soprattutto quelli complessi (Grossi, Serra, 2006, p. 37). E metacognitiva per verificare e valutare quanto compreso.

Ricavare ciò che il testo effettivamente dice, significa «*[...] interagire con il testo per scoprire il tema di fondo, i temi secondari che lo corredano, lo ampliano o lo specificano sia attraverso le informazioni esplicite sia facendo ricorso a inferenze*» (ivi, p. 43).

L'ampia trattazione del testo si presenta come un insieme di analisi fatte in modo sincronico.

Impegno del lettore, quindi, sarà quello di procedere ad un'analisi **semantica** delle parole e delle frasi del testo per cogliere il significato dichiarato, invece l'implicito è ricavato sia in base al suo contesto sia in base all'attivazione del processo inferenziale, collocando simultaneamente il messaggio compreso nel suo spazio ambientale e temporale mediante un'analisi **contestuale**. In questo modo diventa facile recuperare le conoscenze intellettuali archiviate riguardanti le circostanze storiche o gli aspetti socioculturali ed ed associarle con quelle già disponibili nel contenuto. La terza analisi aggiunta a quelle precedenti è **sintattica**, ove la concentrazione indirizzata ai diversi collegamenti sintattici posti all'interno dei periodi o tra i passaggi del testo avviene per connettere e mettere in ordine logico e cronologico i fatti riportati, senza trascurare l'analisi **schematica-strutturale** in cui il lettore implica la capacità di stabilire il genere testuale e rintracciare gli elementi di costituzione (ivi, p. 15).

In tale metodologia di lettura, l'attenzione del lettore non è solo limitata sul contenuto, ma si connota come una strategia che ci spinge a elaborare un'interpretazione di ciò che viene ricavato, ad «[...] *andare oltre al percepito e al registratore, per integrare più in profondità, per “sollecitare” il testo oggettivamente dato e acquisito con la soggettività della nostra presenza e della nostra riflessione.*» (Dalle Fratte (a cura di), 1995, p. 91).

Lettura selettiva

È uno «*scanning*» (Colombo, 2012, p. 9) effettuato sempre dal lettore nell'atto della sua rilettura per sottolineare in tempo breve le informazioni rilevanti (Bertocchi, 2012, p. 160; Dalla Rosa, Pozza, Roggia, 2018, p. 84) tali: cercare una specifica caratteristica fisica o psicologica di un personaggio, una data, un luogo, un nome, ecc....

1.6. Le prerogative di un “buon lettore”

Sulla base di quanto anticipato la sintesi del processo che contrassegna la lettura-comprensione come fenomeno unitario in cui i lettori, nell’atto della ricerca del significato e della costruzione delle rappresentazioni mentali, non possono mai isolare l’abilità inferenziale da quella d’integrazione o quest’ultima dalla capacità di controllare ciò che stanno leggendo o dalla competenza testuale e strutturale (Vegliante, 2016, p. 51). Infatti la scarsa capacità di gestione delle prerogative di cui sopra potrebbe ostacolare una corretta comprensione, creando dei deficit che richiedono l’intervento del docente, il quale dovrà introdurre delle esercitazioni e delle attività di sostegno congruenti con il livello dei discenti in difficoltà.

Abituarsi ai testi e alla loro effettiva decodifica risulta maggiormente efficace per ottimizzare la comprensione, estendere ed innalzare la quantità e la qualità degli schemi immagazzinati nell’archivio della memoria a lungo termine e altresì rendere possibile uscire dalle situazioni vuote e di blocco, trasformando i lettori da lettori in lettori attivi e critici *«abili controllori di se stessi, riuscendo a individuare attraverso il loro pensiero che cosa sta succedendo nella mente»* (Crosera, Perusini, 2013, p. 53).

In altre parole sono dei lettori che *«non decifrano le parole e le lettere una ad una, ma gettano rapide occhiate sul testo, sapendo già in buona parte cosa attendersi e inferendo la forma grafica e linguistica di ciò che stanno leggendo sulla base degli schemi che hanno attivato.»* (Blasiol, Cantonati, Corradi, 2013, p. 3).

Ecco quindi realizzata la categoria dei lettori attivi, esperti, consapevoli ed attenti che interpretano ed inverano la lettura innanzi tutto come un’attività intellettuale, esercitata per soddisfare il piacere e il desiderio di godere una varietà di temi e di stili di scrittura in modo rapido e senza effettuare un grande coinvolgimento cognitivo per trattare i contenuti (Zoccali, 2016, p. 12).

Più in dettaglio, sul piano teorico e pratico in questo ambito della mia indagine diviene necessario riflettere su alcune delle prerogative dei ‘buoni lettori’.

Di fronte al testo e prima e dopo di specificare le modalità di una lettura adeguata, i buoni lettori:

- a) stabiliscono l’obiettivo primario da prefigurare. Sfruttando i vantaggi degli indizi e degli elementi paratestuali di diversa natura e le informazioni che si offrono, per elaborare le prime ipotesi e previsioni sul testo, sulla sua tematica, sull’autore e sul suo stile (Zoccali, 2016, p. 12; Gentile, 2015, p.4).
- b) ricavano il significato profondo dei contenuti attuando consapevolmente una serie di operazioni, strategie facilitative, cognitive e metacognitive, colmando le lacune e superando la nascita di qualsiasi situazione di blocco che potrebbe essere nata da un testo «[è] scritto in un formato difficilmente leggibile» (Blasiol, Cantonati, Corradi, 2013, p. 3), o dall’incontro di alcune parole nuove o termini sconosciuti e contestualizzati con lo scopo di intuire e di avvicinarsi al significato appropriato (Gentile, 2015, p. 4).
- c) sono consapevoli delle strutture che differenziano i generi testuali (narrativo, espositivo, argomentativo..) che utilizzano come chiave per incrementare la comprensione.
- d) monitorano la comprensione finora conseguita e verificano la sua qualità tramite attività di autovalutazione: riassunti, parafrasi, sintesi...ecc (ibid).

Similmente i buoni lettori sono dei lettori critici e non limitano la loro comprensione a ciò ch’è stato menzionato nel testo, ma vanno al di là del

contenuto, leggendo fra le righe, indovinando l'implicito per favorire e crescere la creatività e la riflessione.

Infine, nell'intento di presentare i prerequisiti dei buoni lettori diviene necessario affermare che *«lettori comuni, infatti lo si diventa spontaneamente, mentre lettori critici si diventa con la formazione specifica e con un assiduo esercizio di analisi, sintesi, elaborazione, comunicazione e confronto con altre persone»* (Romano, 2003, p. 41).

1.7. La motivazione e la comprensione

Un altro passo che il docente è sempre chiamato a fare in seguito alla scelta del buon materiale da somministrare, che risponde ai traguardi, alle esigenze formative e corrisponde alle capacità dei singoli discenti, sarà allora necessario creare, nel corso del suo training didattico, un'atmosfera migliore in cui si dovrebbe mantenere una costante concentrazione condizionata dalla motivazione.

Si tratta di una potente chiave che tende inevitabilmente a incoraggiare il soggetto a tirare fuori tutte le sue capacità intellettuali, per diventare da un semplice studente meno coinvolto, a un attore più curioso, più disponibile all'apprendimento e più entusiasta alla lettura-comprensione.

Una serie di lunghissimi studi, teorie e dibattiti scientifici si sono sviluppati intorno alla questione della motivazione in ambito pedagogico e anche nell'area psicologico-cognitiva⁹, in cui l'obiettivo non è stato solo quello di specificare le valenze formative dei suoi tipi o la sua influenza sull'aspetto interno dell'apprendente o sul suo apprendimento, ma è di spiegare altresì il fatto del come motivare correttamente lo studente e quali sono gli aspetti indispensabili da

⁹ Per maggiori informazioni consultate il libro di Skinner B. F., Correll W., (1992), *Pensare ed apprendere*, Armando Editore, Roma.

seguire per comprendere e superare una certa situazione affettiva, nata dalla scarsa capacità o dalla mancanza d'interesse.

Tra le molteplici definizioni. Con il concetto di motivazione «*si intende l'insieme dei motivi ad agire che sono in relazione ai diversi obiettivi e interessi e sono guidati dai processi cognitivi ed emotivi.*» (Grabriel e Profili (2012) in (Ravazzani, Mormino, Moroni, 2015, p.55)

L'attivazione della buona motivazione dal docente all'interno del livello della sua classe per incentivare nei soggetti una profonda comprensione e renderli dei lettori motivati è articolata in tre aspetti basilari su cui dovrebbe lavorare.

Sono delle componenti che caratterizzano la motivazione, definite da Pintrich e Degroot (1990) in termini di valori, affettiva aggiunti all'aspettativa (Cozzolino, 2014, p. 34).

I valori

Attraverso questa componente identifichiamo i motivi sostanziali da raggiungere dal testo desiderato per comprendere «*il perché leggere*» (Ferraboschi, Meini, 1993) in quanto una buona determinazione e chiara spiegazione degli obiettivi può garantire notevolmente un serio impegno e una buona predisposizione cognitiva alla lettura e all'uso opportuno e consapevole delle strategie essenziali.

Le aspettative

È un'ulteriore dimensione che fa riferimento alle convinzioni del discente sulle sue capacità. Lavorare sulle aspettative significa orientare da una parte il

soggetto e guidarlo a essere differente da quello precedente, a cancellare i dubbi, ad aumentare la fiducia in se stesso e nell'efficacia delle sue conoscenze, delle sue decisioni e delle sue strategie per analizzare l'informazione, per risolvere qualsiasi situazione-problema. Questo perché

«il timore di fallire e di dimostrarsi incapace può spingere uno studente a rifiutare i compiti impegnativi; la rinuncia ad affrontare situazioni impegnative e sfidanti conduce da un lato a non ridare e non sperimentare efficaci strategie di studio, dall'altro a fare scarsi progressi e a ottenere risultati minimi o insufficienti.» (Isidori, Vaccarelli, 2012, p. 48).

L'affettività

Un'altra sfida del docente per promuovere la motivazione riguarda l'aspetto emotivo.

È una componente correlata alle emozioni e ai sentimenti del singolo discente, interpretati poi in processi funzionali, influenzati negativamente o positivamente dalle due precedenti dimensioni (Cozzolino, 2014, p. 35). Questo perché la chiara spiegazione dei valori e delle finalità attribuiti all'attività influenzano positivamente il e lo liberano dalla paura, dall'ansia e dalla vergogna che gli fa rifiutare il compito o gli impedisce di portare a termine l'attività (ivi, p. 38).

1.8. Il testo letterario. Le sue caratteristiche e i suoi componenti

Al fine di integrare la ricerca e prima di addentrarmi nei vari aspetti relativi al testo letterario, alle sue caratteristiche, ai suoi componenti e ai generi ritengo opportuno parlare brevemente del concetto di 'testo'.

«In senso generale, il termine testo deriva dalla parola latina textum e significa “intreccio”. Metaforicamente tale lemma suggerisce l’idea che si tratti di un qualcosa composto da fili che si legano logicamente per creare una figura, una trama che gli dia intelleggibilità» (Ferroni, 2008, p. 51).

Partendo da questa definizione, il concetto di testo si riferisce a una componente linguistica, orale o scritta, formale o informale (Giusti, 2011, p. 2), di diverse dimensioni, unitaria e totalmente diversa nei suoi elementi costitutivi che lo formano (Ponzio, 2001, p. 84), poiché una costante interazione diretta con il contenuto testuale risulta un rapporto comunicativo intenzionale, di trasmissione-ricezione delle conoscenze concernenti un dato argomento, tra l’emittente (lo scrittore) e il suo interlocutore (lettore) che esegue una profonda analisi semantica, influenzata dalle informazioni che il lettore possiede intorno al tema (Desideri (a cura di), 1991, p. 37).

A proposito del testo come un’unità linguistica di significato completo, rilevo che la sua elaborazione è tipicamente un processo ben strutturato, collegato da una parte alla competenza testuale, che *«consiste nella capacità generale e specifica per ogni lingua, di costruire e comprendere testi»* (Pichiassi, 1999, p. 215) , come risiede, nella presenza di un insieme dei criteri di testualità appartenenti dall’altra alla competenza comunicativo-linguistica quali la coerenza, la coesione, l’intenzionalità, l’accettabilità, la situazionalità, l’informatività e l’intertestualità.¹⁰

Per favorire un accordo comune e condiviso per ciò che concerne le tipologie testuali, Egon Werlich (1979) uno degli studiosi della linguistica testuale ha elaborato una classificazione, mediante la quale si può stabilire lo scopo e l’insieme dei descrittori che contraddistinguono uno dei seguenti tipi di testi: narrativo, argomentativo, espositivo, informativo e quello istruttivo.

¹⁰ Sono dei criteri definiti da Beaugrande e Dressler (1984) nella loro teoria linguistica in (Rigo 2005, p. 28). E per fare in dettaglio la distinzione tra questi criteri, consultate (Zanetti, Miazza, 2004, pp. 17-18)

L'alternativa a questa tassonomia che Werlich fa è rappresentata da Sabatini (1991), in cui l'interesse è maggiormente rivolto all'effettiva capacità di decodifica o all'interpretazione del lettore-destinatario che Werlich ha trasceso (Catricalà, Baldassari, (a cura di), 2015, p. 50-51).

«Ogni qual volta qualcuno produce un testo, infatti, lo fa ad un preciso scopo comunicativo, ma senza l'effettiva capacità di decodifica del destinatario il messaggio non riesce a giungere ai suoi fruitori, rispettando l'originale volontà del mittente. In tal senso, può accadere che il senso inizialmente desiderato, venga traviato in altre direzioni o non interpretato nella maniera precisamente esatta.» (ivi, p. 52).

Nella prospettiva di Sabatini, la classificazione dei testi è fondata sul grado di rigidità del “vincolo” proposto all'interpretazione, che passa dalla massima rigidità fino a giungere alla massima ostilità, individuando tre parametri di classificazione: molto vincolante: testo scientifico, normativo e tecnico operativo, mediamente vincolante: testo espositivo e informativo e poco vincolante: testi letterari in versi o in prosa (ibid).

Diversamente dagli altri testi, Il testo letterario in versi o in prosa dunque «è una 'struttura' ovvero un insieme di segni, di significati, di livelli stilistici e semantici che concorrono alla creazione di un oggetto fatto di parole irripetibili e fruibili secondo una molteplicità di punti di vista» (Galli, 2007, p.1). Differenziato «[...] dal testo non letterario principalmente per la sua intenzionalità estetica, per utilizzare il linguaggio della linguistica strutturale o per la sua funzione poetica» (Giusti, 2011, p. 4).

Da una visione contenutistica, il testo letterario non tratta sempre la realtà, perché «la sua caratteristica saliente è proprio l'alternatività rispetto al mondo reale.» (Zanetti, Miazza, 2004, p. 28), facendo dunque un riferimento al talento dell'autore nel processo della sua scrittura in cui coniuga maggiori capacità

creative nell'atto di esprimere il suo mondo interno (i pensieri) ed esterno che lo circonda (la società), usando una lingua denotativa e connotativa¹¹.

Significativo è l'uso del materiale letterario in ambito didattico. Un potenziale oggetto di studio, con il quale il discente è invitato a *«addentrarsi in un universo di segni e significati “altri”, che lo studente stesso, spesso, almeno all'inizio, sprovvisto di strumenti specifici di decodifica, percepisce come una foresta inestricabile e disorientante»* (Bertolino, Nicco, Zanni, (2008), p. 17), in quanto ogni ignoranza del suo valore e della sua funzione poetica secondo Balboni (2008, p. 213), potrebbe ostacolare la buona acquisizione della competenza linguistica o quella pragmatico-funzionale inerenti alla competenza comunicativa.

Di fatto, l'impatto dell'adozione di questo strumento testuale è indubbiamente positivo, favorisce dal lettore (interprete) non soltanto la sua padronanza linguistica, bensì è un altro materiale privilegiato all'educazione letteraria, concepita come *«un processo formativo volto a insegnare a “leggere” i testi letterari, ossia a coglierne gli aspetti di letterarietà che li possono caratterizzare e a saperli analizzare e commentare per esprimere, infine un giudizio critico su di essi»* (Caon, Spaliviero, 2015, p. 18)

Storicamente, il testo letterario è inteso come un materiale complicato, aristocratico, manipolato dal docente per conseguire l'insieme dei ristretti traguardi formativi affinché i lettori possano costruire conoscenze relative alla storia della letteratura per motivo di *«delineare lo sviluppo storico di movimenti e tendenze attraverso le opere degli autori canonici, spesso non necessariamente lette in classe, ma raccontate dal docente»* (Nicco, (a cura di), 2008, p. 18), come è dedicato *«all'analisi testuale, ad effimeri esercizi di vocabolario mediante le*

¹¹ «La denotazione identifica un **significato oggettivo** e slegato dal contesto in cui l'unità lessicale o grafica in questione è inserita; la connotazione aggiunge al significato di base un **valore soggettivo ed emotivo**, che varia al variare del contesto in cui questa è inserita.». Citato da <https://wwwnotizie.it/che-cosa-e-una-connotazione-negativa-in-una-poesia/>.

ripetizioni dei contenuti, all'esercizio passivo delle strutture linguistiche contenute nei testi presi in considerazione, all'espressione linguistica guidata da domande chiuse e referenziali» (Magnani, 2009, p. 110).

Ulteriore pratica che riguarda il testo letterario è svolta in base ai principi innovativi del modello ermeneutico che *«guarda il panorama letterario da una nuova prospettiva, che è quella dei lettori: ridotto al silenzio dai metodi dello strutturalismo viene ora investito dei suoi diritti di soggetto interpretante, in dialogo con l'autore e l'opera»* (Morbiato, 2014, p. 20).

L'intento principale di questa impostazione dunque è quello di realizzare un'esplorazione il più possibile dei vantaggi del testo letterario, che ha perso le sue qualità migliori, ha perso la sua Humanitas, divenendo un blocco, più o meno monolitico, composto di lessico, di strutture e di nozioni storico-letterarie da ripetere più o meno passivamente. Cosa che invece non è, in quanto il testo letterario è un testo per sua natura dinamico, un testo che induce a pensare, a rielaborare in maniera autonoma e così facendo a creare lingua e specialmente pensiero (Magnani, 2009, p. 110).

Attualizzare una prassi didattica del testo letterario, significa evidentemente sostenere un rapporto dialogico con il contenuto, prestare particolare attenzione al ruolo del lettore, dare rilievo alle sue capacità interpretative, analitiche e critiche nello scopo di astrarre la profonda intenzione comunicativa dell'autore e superare i limiti del modello storicistico o quello strutturalistico-semiotico in cui la pratica è sempre stata tradizionalmente insufficiente, perché si basa sulla trasmissione e sulla ripetizione del sapere e crea negli studenti la demotivazione, così che rende la comprensione del contenuto letterario un'attività passiva non interattiva.

Nel repertorio letterario si possono distinguere diversi tipi. Narrativi in cui le vicende possono essere realmente accadute o sono il frutto della fantasia (racconti, romanzi, favole, fiabe, leggende e miti), o espressivi ove l'autore nelle

sue elaborazioni letterarie (poesie, diari, monologhi, autobiografie, opere drammatiche o teatrali), concentra sulle sensazioni mentre espone i fatti.

Dall'analisi di questo genere testuale, è possibile rintracciare in sintesi le caratteristiche specifiche e formali su cui lo scrittore decide di realizzare la sua elaborazione letteraria, tra cui evidenteremo:

- a) l'uso del passato remoto, prossimo, i periodi ipotetici classici o quelli esistenti nella lingua d'oggi relativi all'imperfetto indicativo (**morfosintassi**),
- b) l'uso dei ritmi, delle rime e delle allitterazioni soprattutto nelle poesie e nelle scene teatrali in prosa (**fonologia**),
- c) l'uso di un lessico specifico tali: le figure retoriche, la polisemia, la metonimia, sineddoche, liote, ecc...(b>lessico),
- d) la precisione del genere letterario esterno (poesia o prosa) e quello interno (novella, romanzo, racconti brevi e fantastici) e il rispetto della grammatica di ogni genere per assicurare la buona elaborazione (**genere testuale**) (Balboni 2006, p. 11-12).

1.9. Il testo narrativo come una tipologia testuale letteraria

Un interesse di primo piano nel presentare il seguente sottocapitolo va indubbiamente affidato al genere letterario narrativo.

«Il racconto è una delle grandi categorie della conoscenza che utilizziamo per comprendere e ordinare il mondo. Noi organizziamo tutto ciò che ci accade attraverso le storie che sentiamo e che raccontiamo. Sono la matrice con cui noi apprendiamo le cose, con cui rielaboriamo i nostri vissuti e le nostre esperienze.» (Adamoli, 2018, p. 120).

Ovviamente non si può ignorare l'importanza e la necessità della narrazione nella nostra vita, questo perché è considerata secondo Bruner «*come la nostra forma più naturale e immediata di raccontare noi stessi e gli altri e di costruire così il nostro mondo, il nostro luogo e il nostro tempo, in altre parole la nostra vita.*» (De Lorenzo, 2003, p. 31).

Per evitare la confusione, parlare del testo narrativo richiede anzitutto un'indispensabile distinzione dei testi narrativi letterari (racconti brevi, novelle, romanzi, ecc...) da quelli non letterari (diari, cronache, articoli, ecc..) (Rigo, 2005, p. 34).

Innumerevoli sono le definizioni del testo narrativo, ma in genere si fa riferimento a un messaggio organizzato, elaborato con lo scopo di stimolare lentamente il coinvolgimento emotivo e cognitivo del lettore o dell'ascoltatore per essere in sintonia con gli eventi e con i personaggi, per decodificare i nodi della trama e percepire la risoluzione dei problemi che sorgono di volta in volta nella vicenda, che potrebbe essere finita in modo esplicito, chiaro e lieto o implicito e ambiguo, ove il lettore è invitato a indovinare un'altra finale.

In parole più precise.

«I testi di tipo narrativo hanno la prerogativa, come dicevamo, di raccontare eventi e sono caratterizzati da un'organizzazione sequenziale temporale che rispecchia le connessioni causali e temporali tra gli eventi narrati e presentano personaggi che agiscono spinti dal desiderio di realizzare uno scopo.» (Zanetti, Miazza, 2004, p. 28).

Da questa definizione, sorge spontaneamente l'affermazione che l'elaborazione dei contenuti letterari in particolare narrativi è differente da qualsiasi altra scrittura e la sua grammatica strutturale non è paragonabile a nient'altro. Per di più, la lettura delle narrazioni come un momento eminentemente appassionante e di coinvolgimento attivo è orientata non soltanto a cogliere ciò che il narratore vuole trasmettere, ma l'obiettivo, inoltre, è quello

di avere la consapevolezza di rilevare i loro elementi costitutivi . È a questo riguardo necessario porsi una domanda: quali sono i principi costitutivi sui quali si fonda il testo narrativo?.

Tutto comincia dalla differenza che esiste tra la fabula che evidenzia il desiderio del narratore di rispettare l'ordine logico e cronologico degli eventi, affinché risulti un'esposizione regolare della trama, partendo dall'inizio, allo svolgimento fino ad arrivare alla situazione finale. E l'intreccio, un'ulteriore modalità di esporre i fatti (Ardissimo, Stroppa, 2009, p.128), facendo un'anticipazione degli avvenimenti futuri (prolessi) che *«viene usata per fatti profetici, altre volte per tranquillizzare il lettore, togliere effetti di suspense e concentrare l'attenzione su ciò che avviene nel frattempo sul suo esito.»* (ivi, p. 132), o degli eventi passati tramite un flashback (analessi) (ivi, p. 130), *«che aiutano il lettore a comprendere meglio una situazione presente. Fanno parte di questa tecnica tutti i ricordi che raccontano i personaggi di una storia»* (Potenza, 2011, p. 54).

Interiorizzando nel contenuto, il lettore comincia a incontrare i personaggi ed identificarli psicologicamente, culturalmente, socialmente e ideologicamente¹² e suddividerli in principali (protagonisti) quelli che compiono un ruolo completamente primario, secondari *«che intervengono in qualche modo nello sviluppo del racconto»* (ivi, p. 50) e comparse rispetto agli altri sono impiegati a riempire gli spazi del racconto che possono essere comuni, simbolici, privati, interni (castello, chiesa, casa, ecc...) o esterni (piazze, strade, foreste, campi, ecc...).

Gli attori della vicenda (personaggi principali o secondari) possono essere definiti al tempo stesso sia in modo diretto dal personaggio stesso, da un altro

¹² <https://www.skuola.net/analisi-testo/caratterizzazione-completa-personaggi.html>.

personaggio o dal narratore, sia indirettamente, lasciando le azioni e le loro caratteristiche specifiche a determinare il loro posto e la loro funzione.

Un altro elemento di costruzione narrativa riguarda lo spazio temporale.

«Nella terminologia di Genette (1972) il tempo può essere inteso come ordine, cioè come la successione (cronologica e anacronica) degli avvenimenti; come durata, data dal rapporto tra tempo della storia e tempo effettivamente mostrato che dà vita alle configurazioni: scena, pausa descrittiva, riassunto e infine come frequenza, vale a dire come il modo in cui il racconto significa il ripetersi di certi avvenimenti, la quotidianità di un'azione, ecc...»
(Marchetti, Giannone, 2004, p.27).

Coerentemente con quanto appena sopra riportato, ripensare alla narratologia significa inoltre considerare l'aspetto sequenziale.

Il concetto 'sequenze' si riferisce a quelle unità linguistiche che contengono un evento che partecipa allo sviluppo narrativo, segmentate in macrosequenze che sono più note nei romanzi e in microsequenze che sono caratterizzate dalla lunghezza media o minima e dalla maggiore presenza nelle favole, fiabe e novelle (Serafini, 2010, p. 16). E sono classificate in:

- a) **Descrittive.** Da cui si può scoprire la qualità specifica e caratteriale del personaggio o la descrizione dell'ambiente circostante.
- b) **Dialogiche.** Sono quelle che comportano una conversazione tra i personaggi.
- c) **Riflessive, espositive.** Sono delle sequenze che presentano un'opinione, un giudizio, una previsione, una deduzione di un dato personaggio o del narratore.
- d) **Narrative.** Il loro contenuto racconta degli eventi rilevanti che partecipano alla progressione narrativa (Asnaghi, Manzo, Nicolaci, Rocco, 2003, p. 301).

Al di là delle varietà sequenziali del testo narrativo, esse sono definite e precisate in base ai criteri seguenti:

- a) mutamento del tempo e cambiamento del luogo in cui si svolge l'evento,
- b) presenza e assenza del protagonista,
- c) l'inizio e la fine del dialogo,
- d) l'inizio e la fine della descrizione e del momento riflessivo (Serafini, 2010, p. 16).

Un ulteriore componente costitutivo aggiunto a quelli già individuati riguarda la voce narrante che potrebbe essere interna o esterna neutra.

«Quando chi narra non prende parte alla vicenda, ma ne registra lo sviluppo, e tuttavia può scegliere di manifestare con giudizi, commenti o invece di restare distaccato; il punto di vista interno quando chi narra è coinvolto negli eventi narrati o quando i fatti sono presentati attraverso gli occhi di uno dei personaggi o del protagonista.» (Rigo, 2005, p. 34).

In linea con quanto detto finora, è necessario dire che il testo narrativo include a sua volta una serie di forme narrative e ognuna delle quali è specifica per i propri requisiti.

Nei paragrafi successivi, troviamo essenziale parlare della tassonomia narrativa focalizzare una costante attenzione sulla fiaba, sulla leggenda e sulla novella.

La combinazione tra l'immaginazione, la semplicità linguistica nell'esporre la fantasia e l'incredibilità dei fatti è la caratteristica della fiaba.

È una forma narrativa tradizionale, privilegiata a descrivere un mondo lontano dalla norma, indefinito e meraviglioso. In maggiori contenuti se non diciamo tutti secondo l'analisi dello studioso Propp (1966) *«le fiabe non sono*

che combinazioni o modificazioni delle fiabe più vecchie» (Zanetti, Miazza, 2004, p. 19).

Contrariamente al genere fiabesco e non molto diversa dal mito, la leggenda si distingue per il carattere storico-religioso degli eventi che sono rielaborati in modo fantastico, collocati in una data comunità e tramandati oralmente per motivo di spiegare il chi? (personaggi storici e figure religiose), il perché? (l'origine dei nomi delle città, delle feste, ecc...) e il come? (le pratiche relative al come festeggiare, ecc...).

Un'ultima forma narrativa da presentare è la novella. Un genere esistente nelle culture antiche, semplice, di un'ampiezza media e minore complessità contenutistica rispetto al romanzo.

«Nella novella la narrazione in genere si limita al fatto, a un aneddoto, a una storia relativamente semplice in cui il tempo fluisce senza grosse sospensioni, senza salti temporali in avanti o indietro e dove i personaggi non sono troppo sviluppati e definiti. Essa racconta una situazione o un evento, cercando di dare l'impressione di un movimento reale e in ciò il fatto, l'evento, prevale per l'importanza sul protagonista che lo vive.» (Mari, 2013, p. 11).

1.9.1. Testo narrativo autentico

Entrare in aspetti più profondi legati al testo narrativo e alla sua prassi didattica, evidenzia necessariamente l'esigenza di lasciare un buono spazio per mettere in luce le due sezioni all'interno delle quali sono inclusi i generi narrativi precedentemente esposti e sono: sezione dei **testi autentici** e altra dei **semplificati**.

La riflessione sul testo autentico nasce, sul piano globale, dall'intento di rinnovare e attualizzare materiali volti a rimuovere a fondo un trasferimento dai contesti formativi lineari e rigidi ad altri dinamici e creare un collegamento concreto tra il discente e la lingua straniera, presentata nei suoi contenuti

originali, indirizzati in realtà ai nativi, laddove la loro lettura è percepita come uno strumento reale, di sviluppo e di realizzazione di un'intera gamma di traguardi formativi innovativi linguistici e culturali.

A tal proposito, sorge una domanda: com'è possibile sfruttare le peculiarità e riuscire parallelamente a evitare le difficoltà e gli svantaggi dell'autenticità?

L'introduzione dei testi autentici nelle classi dell'italiano LS è vista dall'insegnante come una delle potenti risorse formative, che

«possono tuttavia contenere anche termini nuovi, in funzione di un arricchimento lessicale degli studenti e includere strutture grammaticali ancora sconosciute, la cui decodifica può essere anche solo intuita senza una piena cognizione delle loro funzioni, sulla base delle inferenze del contesto verbale.» (Ardissino, Stroppa, 2009, p. 17).

La graduale percezione dei testi originali incoraggia i discenti a diventare col tempo dei giovani critici, più autonomi e lettori senza fatica. Un'ulteriore grande finalità della didattizzazione del testo narrativo autentico mira a richiamare l'interesse alla lettura culturale, la cui interazione con lo stimolo fornito consente di entrare in contatto diretto con le tracce della realtà socioculturale di un popolo (Danesi, 2001, p. 102) nelle sue due dimensioni cognitiva e percettiva.

«Per ciò che concerne la prima dimensione, la cultura è l'insieme delle rappresentazioni e delle credenze condivise fra i membri di una società; per ciò che concerne la seconda, è l'insieme dei valori, delle norme, dei costumi e delle regole di comportamento che a tali rappresentazioni e credenze si associano.» (Jedlowski, 2001, p. 12).

In base a quanto citato, l'incontro con le narrazioni autentiche è considerato dunque come una valida occasione che permette al discente di allargare le sue significative informazioni, di toccare una delle differenti visioni

della realtà, d'incontrare l'alterità, di riconoscere l'identità individuale e collettiva dello scrittore o dei personaggi coinvolti nella vicenda e di verificare e correggere gli errati pregiudizi o stereotipi elaborati come uno dei risultati della scarsa conoscenza.

Riflettere sul testo autentico, come un interessante oggetto di studio, non serve unicamente a facilitare l'interiorizzazione di una lingua originale, ma favorisce la padronanza delle strutture grammaticali, il consolidamento delle alte cariche espressive o delle conoscenze culturali. Ma bisogna altresì prestare grande attenzione ai problemi nati dall'inadeguatezza del titolo proposto alla comprensione al livello medio o basso dell'interprete, che trova se stesso in una situazione di blocco, a causa della complessità o della densità contenutistica che scoraggia il suo impegno, la sua buona interazione con il testo e con il docente.

Fin dalle ultime righe del discorso sull'autenticità, emerge chiaramente, per evitare gli svantaggi e i rischi dei contenuti originali la responsabilità prioritaria del docente nella scelta dei testi congruenti alle sequenze del programma annuale, alle capacità dei discenti, ai loro stili di apprendimento, ai traguardi formativi e alle competenze prefissate.

Una proficua selezione è correlata dunque inevitabilmente alla comprensibilità del contenuto testuale, alla ricchezza delle varietà linguistiche e alla sua tematica che dovrebbe essere vicina agli interessi individuali, per poter soddisfare i bisogni comunicativi dei discenti sia formativi che extraformativi.

1.9.2. Testo narrativo semplificato

Accanto al testo autentico che esercita indubbiamente un fortissimo effetto sul discente grazie all'originalità del contenuto e della lingua, l'insegnante può adoperare un'altra variante nettamente diversa per conseguire le medesime finalità linguistiche e culturali ritenute essenziali al termine di una unità didattica.

Semplificare i testi non significa mai banalizzarli. Questo procedimento serio appartenente al vastissimo campo di gestione¹³, «*consiste essenzialmente in interventi di riduzione, sostituzione e chiarificazione e la si può definire una sorta di parafrasi transfunzionalizzante.*» (Lopopolo, 2010, p. 9).

Il passaggio dall'autenticità alla semplicità si riferisce sostanzialmente a una nuova sfida propedeutica e impegnativa del docente, il quale ha bisogno di rispettare preliminarmente un insieme di operazioni decisive di scrittura, per trascrivere la narrazione in modo leggibile (aspetto superficiale) e comprensibile (aspetto profondo) (Lombardi, 2014, p. 4), al fine di

«[...] aiutare il lettore ad attivare gli schemi giusti, a metterlo sulla buona strada nel processo cognitivo della comprensione, a fornire tutte le informazioni di cui ha bisogno per collegare le diverse parti tra loro e con le conoscenze già disponibili.» (Pallotti, Ghiretti, 2010, p.4 in Caon (a cura di) 2010)

Le condizioni per la semplificazione del testo autentico narrativo sono essenzialmente tre:

Rispetto dello schema narrativo

Una prima condizione necessaria alla semplificazione dei testi autentici narrativi, emerge dal fatto che esso dovrebbe essere gerarchicamente organizzato in base agli elementi principali che costituiscono lo schema della struttura narrativa, consolidando in maniera indiretta la capacità del lettore di eseguire una netta distinzione tra i vari generi che appartengono alla tassonomia narrativa. Questa struttura è suddivisa in tre fasi: «**1. La situazione iniziale (implicit); 2.**

¹³ «Il termine **GESTIONE** comprende tutte quelle attività e quelle strategie che l'insegnante usa per rendere il testo scelto più fruibile e per accertarsi della sua effettiva comprensione da parte dei ragazzi.» (Amouroso, 2019, p. 133).

Una serie di peripezie che culminano nel momento di massima tensione emotiva definita come Spannung; 3. L'epilogo o chiusa (explicit). Che pone fine al "mondo possibile" evocato dalla narrazione.» (Trinis, Fajardo, 2015, p. 4).

Leggibilità testuale

Dall'attenzione che viene rivolta in primo passo all'aspetto strutturale del testo narrativo e che è definito allo stesso tempo un passo in cui l'insegnante discrimina quali sono i passaggi fondamentali da quelli secondari, acciocché abbia una compiuta e logica riduzione della vicenda.

Un successivo aspetto particolare da cui nasce un testo semplificato leggibile è condizionato dall'uso di un vocabolario fondamentale (vocabolario di base) e dalle strutture frasali brevi e semplici (Tempesta, 2015, p. 425), che giocano un ruolo di forza alla memorizzazione e alla buona interazione del discente con il testo. Infatti *«gli studi sulla leggibilità indicano le frasi brevi e semplici come più comprensibili rispetto alle frasi lunghe. Così la riduzione della densità rende il testo più comprensibile anche a chi non possiede una buona padronanza dell'italiano.»* (ibid).

Comprensibilità testuale

Da una visione contenutistica, deve risultare un'esposizione comprensibile, organizzata e valida dal punto di vista linguistico. Questo significa ridurre la complessità e non l'originalità del contenuto, evitare la densità e l'estensione narrativa e fornire al massimo un input fruibile dai discenti (Abbatechio, 2018, p. 61). Il processo deve essere inserito nel testo nelle diverse sequenze: (descrittive, riflessivo-espositive, narrative e dialogiche). E questo si realizza principalmente tramite una sintassi della frase semplice, selezionando tra i tempi

verbali (passato prossimo, remoto, imperfetto, ecc...) quello più adeguato all'azione e alla situazione, o raccontando i fatti al presente della narrazione con lo scopo di rendere la vicenda più piacevole e la lettura più motivata, senza trascurare l'importanza degli elementi testuali basilari alla connessione logica e cronologica degli eventi riportati (Roncoroni, 2010, pp. 84-86).

1.10. Il testo narrativo. Strumento impiegato a fini culturali e interculturali

L'adozione del testo narrativo risulta sempre utile e benefico in tutti i suoi multiformi generi: fiaba, favola, leggenda, romanzo, ecc.. e non è solo riservata a svolgere una singola dimensione formativa cioè quella linguistica, ma concorre ad offrire una panoramica degli aspetti socioculturali filtrati dallo strumento linguistico. Perché in realtà,

«il racconto consente alle persone di interpretare e spiegare gli eventi della vita quotidiana, di esprimere la propria visione delle cose, il proprio punto di vista, le proprie idee e credenze, di costruire e di condividere significati: in definitiva di creare una cultura.»
(Coppola, 2014, p. 44).

In altri termini, di fronte alle elaborazioni narrative convenzionali fantastiche o realistiche, il coinvolgimento cognitivo ed emotivo non è mirato soltanto a comprendere la trama, a fare proprie le emozioni dei protagonisti, a ricavare la morale attribuita alla vicenda o scoprire l'intenzione comunicativa dell'autore, a individuare gli elementi della struttura narrativa o a memorizzare delle nuove articolazioni linguistiche. Ma l'obiettivo specifico è quello di andare al di là del contenuto per cogliere tramite una lettura di tipo storico e sociale, il vero significato degli eventi, delle credenze, la rappresentazione degli ambienti o dei personaggi, al fine di creare un arricchimento personale (Delucchi, 2012, p. 363), un avvicinamento con l'alterità e una familiarità con le diversità.

Si parla dunque di «una prospettiva narrativa che veda le culture come sistemi aperti e comunicanti, come “spazio di scambio” sulle cui “rontiere” si costituisce il dialogo e il confronto» (Cacco, 2007, p. 85).

Tra le tante finalità da conseguire tramite l'uso del testo narrativo per motivi culturali e interculturali, ci concentriamo su tre aspetti definiti in termini d'incontro, di verifica e di accettazione.

Incontro

Preliminare fase di partenza verso la comprensione culturale e la comunicazione interculturale è l'incontro come risultato di una piena interazione del discente con il contenuto assunto come momento conoscitivo in cui vengono scoperti i tratti distintivi di una realtà collettiva, così come sostiene «*esiste in ogni società una coscienza collettiva (cultura) fatta di rappresentazioni collettive, di ideali, di valori e sentimenti comuni a tutti gli individui che la compongono*» (Crespi, 2015, p. 1).

La conoscenza delle norme etiche e sociali della comunità collettiva nei racconti sono essenziali, per fornire al discente-lettore la figura dell'altro, definita dallo studioso antropologo Agués (1993) come un «*oggetto intellettuale*» (Gobbo, 2000, p. 50).

L'insieme degli aspetti che contraddistinguono la comunità dell'altro può essere concepito dal lettore come «*sistemi di risorse a cui gli individui attingono per dare senso alle proprie esperienze*» (Cacco, 2007, p. 85). Ma questo non viene realizzato se il lettore non relativizza la sua cultura ed evita al tempo stesso la visione etnocentrica, che lo porta a sentirsi superiore all'altro (Cioffi, 2010, p. 60), a osservare gli aspetti del fenomeno collettivo tramandato nei racconti non come novità da accettare o da superare ma come «*ostacolo, minaccia, pericolo, disagio*» (Trabucchi, 2007, p. 24). Sono dunque degli

atteggiamenti negativi emergenti da un pensiero ristretto e chiuso, che potrebbero aumentare le tensioni tra il sé e l'altro e ostacolare sicuramente l'apertura e la comprensione reciproca.

Verifica

La verifica si connota come tentativo del discente di identificare l'altro o alcune delle norme dell'ambiente in cui è accaduta la vicenda narrata.

Mettere in relazione le nuove conoscenze presentate nella narrazione con quelle già archiviate nella mente è un fattore indispensabile che consente al discente di verificare e di modificare le rappresentazioni mentali soggettive elaborate sotto forma di un pregiudizio. Esso è visto *«come atteggiamento etnico negativo, una predisposizione dell'individuo a giudicare l'altro e definirlo in maniera sfavorevole in quanto appartenente ad un gruppo etnico diverso dal proposito»* (Zampieri, 2013, p. 17). O sotto forma di uno stereotipo osservato come una rigida credenza o una generalizzazione ancora negativa, formulata per progettare il sé. In tal senso, *«si tratta di un'immagine o atteggiamento che si mantiene nei confronti d'individui o d'interi gruppi basandosi non già sull'esperienza ma su idee preconcepite.»* (Minello, 2013, p. 9).

Accettazione

Partendo sempre dall'importanza della lettura narrativa come un processo utile alla crescita individuale e all'incontro con l'alterità, l'intervento del docente in questo tipo di formazione è essenziale per orientare il discente all'accettazione e alla maturazione dei suoi atteggiamenti.

Il compito strategico del docente mira a guidare gli studenti attori tramite l'uso dei supporti telematici unidirezionali o un insieme di attività comunicative

diverse (dialogiche o multidirezionali) nelle lezioni di lettura per cogliere ed interiorizzare le radici di tale diversità, per influire in maniera positiva sul loro modo di agire, di osservare le differenze e l'estraneo, passando dalla paura di perdere la propria identità, dallo shock culturale, dagli atteggiamenti di rifiuto, di superiorità e di orgoglio a quelli che favoriscono il pieno rispetto e la sincera accoglienza fondata sull'empatia.¹⁴

In definitiva, l'interesse formativo prioritario sembra quindi spostarsi dal semplice apprendimento culturale a quello che coinvolge la transattività cognitiva.

«Si tratta della capacità di ragionare in modo flessibile ed articolato, operando un decentramento rispetto ai modelli conosciuti, abbandonando pregiudizi di superiorità culturale, morale ed etnocentrica, tollerando le dissonanze cognitive e le ambiguità: [...], implicando la possibilità di non trovare sempre risposte univoche e definitive di confrontarsi con conoscenze o visioni del momento che sono lontane dal nostro modo abituale di pensare.» (Cacco, 2007, p. 86).

Conclusion

Con il presente capitolo, viene affrontato i temi relativi al primo aspetto del quadro teorico di questa tesi, laddove la presentazione è stata dedicata a definire le quattro abilità linguistiche di base, a focalizzare una particolare attenzione sul versante ricettivo per descrivere la lettura-comprensione, quella abilità scritta condizionata dai processi interni ed esterni per ricavare il significato del testo letterario di genere narrativo nella sua versione autentica o semplificata, due preziose risorse informative che necessitano per sfruttare le sue utilità linguistiche, culturali ed interculturali l'adozione di un approccio che garantisce il gusto dell'apprendimento e la buona concentrazione rivolta al contenuto.

¹⁴ «Provare empatia per qualcuno significa comprendere le emozioni; vuol dire creare nel proprio mondo interiore uno spazio su misura per accogliere il mondo dell'altro. [...]. Sentire l'emozione altrui, comprenderla pienamente è fondamentale anche per guidare le proprie azioni in senso prosociale e in particolare modo per evitare di mettere in atto quei comportamenti che possono provocare danno e sofferenza nell'altro.» (Simone, 2013, p. 21).

***CAPITOLO SECONDO. LA DIDATTICA PER COMPETENZE E
IL TESTO LETTERARIO***

Capitolo Secondo. La didattica per competenze e il testo letterario

Premessa

Dall'inizio del terzo millennio e sulla spinta della serie di riforme pedagogiche sperimentate nei diversi paesi, è nato in Algeria il desiderio di modernizzare gli ambiti e gli indirizzi dell'istruzione di: elementari, medi, secondari ed universitari, per rinnovare il processo didattico, rispondere a esigenze del tutto nuove dell'apprendente, riflettere sulla qualità dei manuali, sulle modalità di valutazione e sui materiali didattici predisposti. In altre parole mettere il sistema educativo ed istruttivo algerino al passo con il progresso scientifico, correggendo tutta la precedente impostazione che risultava davvero inefficace, troppo angusta, passiva, poco motivante ed inadeguata ai tempi e alle attese.

2.1. La didattica per competenze. Una nuova didattica centrata sullo studente

Dalla didattica tradizionale rappresentata dai metodi e dagli approcci strutturalistici, applicati nei contesti monodirezionali o verticali, dove il docente assume un ruolo centrale e primario sia nella scelta che nella presentazione dei materiali e dei contenuti che rimangono sempre prevalentemente verbali, si passa e si privilegia la didattica per obiettivi come primo passo fino a perseguire una decisiva evoluzione formativa, che deriva i suoi principi dal comportamentismo, in cui *«l'attività didattica viene finalizzata all'acquisizione di precise conoscenze (il sapere) e precise abilità (il saper fare), ognuna delle quali considerata separatamente dall'altra.»* (Bacceli, 2002, p. 43).

In Algeria la messa in discussione di questa impostazione vuole reindirizzare l'operazione didattica che rimasta per troppo tempo impersonale, fissa, lineare ed immutabile. La continua predominanza del docente ha reso il discente destinatario passivo, meno motivato, non autonomo, fragile, incapace di assolvere compiti diversi o complessi a causa della netta separazione tra il sapere e il saper fare. Insomma un apprendente incapace di superare l'impatto negativo dell'*errore* visto come e solamente negativo, quasi vergognoso (Adman, 2010, p. 141-142).

Per superare l'inefficacia della didattica per obiettivi che secondo la riflessione di Calidoni (1993) presentata nel contributo di (Serio, Lelli 2016, p. 163) *«ha indotto approcci semplificatori ai problemi didattici nella misura in cui ha fatto ritenere che bastasse la definizione degli esiti attesi per muovere e guidare l'azione docente.»*, bisogna realizzare un insegnamento incisivo, concretizzato dal ricorso a metodi, a strumenti e a teorie efficienti, che mettono il discente al centro dell'azione didattica e creano un favorevole contesto formativo inclusivo, sperimentale, motivante ove è possibile connettere le pregresse conoscenze con le personali modeste esperienze.

Si fa riferimento ad un'impostazione alternativa a quelle precedenti, che

«[...] si basa sulla costruzione di competenze da parte del soggetto di apprendimento: è a lui che si richiede di rivedere in modo autonomo e responsabile ciò che sa e ciò che sa fare per applicarlo in altro contesto, rivedendo le procedure, gli strumenti, le conoscenze per trasferirle in altro modo, elaborandole in altro contesto.»
(Martinello, 2017, p. 167).

Si parla di un nuovo evento formativo, basato sul principio di “imparare facendo” e realizzato attraverso un'attenta progettazione curricolare, che porta costanti suggerimenti, proposte e procedure innovative per garantire *«il coinvolgimento dello studente, il suo interesse nei confronti dei contenuti proposti, la possibilità di partecipare e di intervenire liberamente nella*

predisposizione del percorso, di sperimentarlo praticamente ed anche di esplorare nuovi itinerari.» (Fioretti, 2010, p. 83). Si tiene in debito conto il profilo specifico dei soggetti, correlato al contesto formativo, perché secondo Fioretti «[...] *la competenza non è una capacità isolata dal contesto: in altre parole, non si può né esercitare né osservare una competenza 'a vuoto'* » (2010, p. 13).

Prima di trattare la tematica della didattica per competenze, ritengo prioritario definire la 'competenza', facendo un ritorno al secondo periodo dell'evoluzione del concetto nel tempo¹⁵, quando l'attenzione degli specialisti in psicologia e in pedagogia è impegnata a rilevare, nell'apprendimento, l'impatto del sé funzionale, dell'autonomia nella riscoperta delle cose e nella ricostruzione delle conoscenze (il soggettivismo/protagonismo) e dell'aspetto relazionale-affettivo nei momenti dell'apprendimento autonomo, cooperativo o collaborativo (Malizia, Ciacetelli, 2009, p. 10).

In tale periodo, la competenza è concepita come:

«un complesso strutturato di conoscenze e di atteggiamenti, che consentono di svolgere un compito in modo efficace o, meglio, la capacità che una persona possiede di mobilitare le proprie risorse per affrontare con successo un'area di problemi con aspetti tra loro comuni.» (ibid).

La competenza dunque non può essere trasmessa e richiede la coscienza dell'apprendente per svolgerla (Martinello, 2017, p. 167), perché il suo svolgimento è condizionato dall'imprescindibile e dal consapevole «*interazione sinergica*» (Bresciani (a cura di), 2012, p.160) tra le conoscenze trasferite (sapere), le capacità messe in funzione (saper fare) e gli atteggiamenti manifestati

¹⁵ Per scoprire la concezione del termine '**competenza**' nel primo e nel terzo periodo e delineare la differenza tra le tre definizioni, consultate (Malizia, Ciacetelli, 2009, p. 10).

(saper essere) nella speranza di trattare le situazioni-problema nei contesti formativi o extraformativi. (ivi p. 22, Da Re, 2016, p. 10).

Sin qui la riflessione sul gemellaggio tra le variabili che stanno alla base della competenza pone la possibilità di presentarla come un triangolo a tre indicatori assegnati dai definiti descrittori¹⁶.

Conoscenza

Si riferisce particolarmente alle specifiche e alle generali risorse personali, dichiarative o procedurali (Bresciani (a cura di), 2012, p.160), costruite dalla formazione e dalla socializzazione.

Le sezioni della conoscenza sono messe in risalto negli studi di numerosi ricercatori tra cui: Aderson (1976), R. Cagné (1973) e nella riflessione di E. Cagné (1989). Secondo loro;

«La conoscenza dichiarativa è quella che ci dice come è fatta una certa cosa, com'è accaduto un certo evento, come avviene un fenomeno naturale e che qualcosa è pertinente. [...]. La conoscenza procedurale ci dice invece come fare una certa cosa e fornisce una serie di condizioni-azioni da mettere in atto per raggiungere un determinato obiettivo.» (Bellagente, 2006, p. 37).

Abilità

Secondo le Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, da cui viene rilasciato il Quadro Europeo delle Qualifiche

¹⁶ Per maggiori informazioni sui poli su cui nasce la competenza, consultare l'articolo di Fortunato. L., (2011), *sapere, saper fare, saper essere: l'equilibrio virtuoso*. On line: http://lucafortunato.ilcannocchiale.it/2011/02/18/sapere_saper_fare_saper_essere.html.

(E.Q.F), le abilità si identificano con la capacità del soggetto di convertire, attraverso i processi volitivi, (Heckausen, 1991) le conoscenze in azioni (know-how), classificandole in «*cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)*» (Da Re, 2016, p. 12-13).

Atteggiamenti

Non si può costruire o sviluppare tale competenza se il soggetto non diventa consapevole dei propri requisiti personali (Bresciani (a cura di), 2012, p. 160), che «*riguardano le sue specifiche abilità cognitive e metacognitive, le sue conoscenze in particolare quelle strategiche, i suoi stili cognitivi, le sue motivazioni, attribuzioni, aspettative, comunicazioni.*» (De Beni, Pazzaglia, Molini, Zamperlin, 2003, p. 22),

Sono dunque delle caratteristiche individuali correlate all'aspetto psicologico ed emotivo del soggetto, associate alla fiducia in se stesso, al suo coinvolgimento (impegno ed attenzione), all'interesse, alla propria modalità di apprendere, di richiamare le risorse, di archiviare le conoscenze e di autovalutare le sue azioni per conseguire l'obiettivo, come alla gestione delle proprie emozioni dinanzi alle diversità nelle situazioni comunicative o negli impegni sociali.

In sostanza, il punto comune tra la didattica per competenze e il sistema LMD attuato in Algeria con il decreto ministeriale N.9 del 23-6-2004 (Bouaissa, 2019, p. 195) consiste nel fatto che entrambi sono fondati sul modello dell'apprendimento costruttivista sociale, sulla pedagogia della cooperazione e della discriminazione (Adman, 2010, p. 148), per favorire la qualità e la credibilità dell'istruzione in generale.

2.2. L'approccio per competenze. Un approccio per problema

L'adozione della didattica per competenze, in particolar modo nell'ambito universitario, impone al docente formatore di perseguire un approccio privilegiato a favorire al meglio un learning by doing, facendo particolare attenzione ai contenuti, ai metodi e agli strumenti selezionati.

«L'approccio per competenze è una risposta ad alcune problematiche del sistema formativo permettendo di perseguire, ad esempio, apprendimenti interessanti e significativi che conducono agli apprendimenti autentici, l'incremento del saper attraverso situazioni di apprendimento contestuale e non soltanto la semplice trasmissione delle conoscenze e delle abilità.» (Fioretti, 2010, p.1 1).

In tale approccio, lo sviluppo della competenza non avviene attraverso una serie di lezioni frontali, ma è conseguito in base ad una nuova impostazione formativa, attiva ed innovatrice che incentiva lo studente a promuovere la ricerca per costruire apprendimenti concreti, ritenuti dagli punto di svolta e definiti come situazione problema. Si tratta di: *«[...] un compito potenzialmente significativo per il discente in quanto lo sollecita a partire dalle esperienze e dagli apprendimenti pregressi, per attivare processi di problem solving e problem solving integrati ed unitariamente finalizzati verso uno sbocco realizzativo.»¹⁷*

Nel momento in cui i discenti sono contestualizzati in una situazione di crisi, di alto o di basso conflitto cognitivo a livello individuale o sociocognitivo nelle attività inclusive (Salini, Cataneo, Bernegger (a cura di), 2006, p. 8), affrontano un ostacolo ermeneutico che sfocia in un corto circuito cognitivo che impedisce il regolare svolgimento della loro intenzione-azione (Pagnoncelli, 2018, p. 8). Chiaro in proposito quanto indicato dalla Commissione della

¹⁷ Iobbi. M, Magnoler. P, (a cura di) (senza data), <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-didattico/20-prospettive-e-dispositivi-per-la-professionalizzazione-degli-insegnanti/situazioni-problema->

Comunità Europea. (2000) L'apprendente deve essere condotto alla capacità di *«saper inquadrare correttamente situazioni problematiche, mettere in moto le risorse richieste, gestire se stesso in maniera adeguata per conseguire il risultato atteso, controllare e valutare bene sia il risultato ottenuto, sia come lo si è ottenuto»* (Gambula (a cura di), 2009, p.20).

Coerentemente con quanto esposto, la risoluzione dei problemi che oscillano dai significativi ai complessi *«problem solving»* (pagnoncelli, 2018, p. 3) è condizionata non dal semplice richiamo delle conoscenze pregresse (Fioretti, 2003), che contribuiscono innanzitutto a definire qualche aspetto chiave della situazione-problema, perché essa *«non presenta tutte le informazioni, né tutti gli interrogativi possibili: è soltanto il punto di partenza.»* (Salini, Cataneo, Bernegger (a cura di), 2006, p.8), ma consiste nella mobilitazione delle risorse e nell'attivazione, secondo Heckhausen (1999), dei processi di tipo motivazionale nella fase pre-decisionale e quelli volitivi nella post-decisionale per raggiungere l'obiettivo desiderato.

Particolarmente di rilievo nella progettazione è la costruzione delle situazioni emblematiche significative, che portano il soggetto ad effettuare, con piena coscienza, consapevolezza e rapidità, un pensiero risolutivo-riflessivo, cioè secondo la visione Baldacci (2003) *«educare a problematizzare, a considerare le proprie credenze, ad esercitare un controllo rigoroso dei risultati dei propri apprendimenti, in sintesi, a sviluppare un comportamento investigativo»* (Fioretti, 2010, p.34).

Per costruire situazioni-problema affidabili, dovrebbe¹⁸:

1. Descrivere il contesto della classe.

¹⁸ Norme citate con modificazioni dal sito: <https://nuovadidattica.wordpress.com/agire-didattico/10-dispositivi-ambienti-artefatti/situazioni-didattiche/>.

2. Scegliere un compito capace di offrire una varietà di azioni, di stimolare l'autonomia, rispettando l'andamento progressivo del curricolo;
3. Effettuare una misurazione della qualità delle risorse interne dei discenti (conoscenze ed esperienze);
4. Sottolineare ed analizzare gli aspetti peculiari e generativi del compito indirizzato alla somministrazione;
5. Stabilire i documenti e le fonti a disposizione utilizzati per costruire la conoscenza;
6. Identificare le abilità e le esperienze essenziali da mobilitare nel corso del problem solving;
7. Individuare le probabili difficoltà che potrebbero ostacolare lo svolgimento dell'apprendimento;
8. Intuire le principali deduzioni e le ipotesi attivate e i possibili risultati o interpretazioni realizzate;
9. Formulare una chiara interrogazione che non scoraggia il discente e favorisca una discussione nella correzione collettiva;
10. Accompagnare la situazione-problema con una presentazione audiovisiva che mira, oltre a fornire informazioni necessarie per identificare il problema, a sostenere l'autonomia, la curiosità e la motivazione dei discenti.

2.3. La teoria costruttiva nell'insegnamento-apprendimento per competenze

La riflessione fin qui operata sulle maggiori trasformazioni verificatesi all'interno del contesto didattico, per effetto dell'azione formativa del docente e la ricezione del discente, ci induce essenzialmente a fare un inevitabile riferimento al costruttivismo in assenza del quale risulta improprio e difficile parlare della didattica per competenze.

Il costruttivismo nella sua evoluzione *«non si è fermato sulle posizioni teoriche piagetiane, anzi le ha superate grazie al contributo della ricerca di studiosi come ad es. Bruner, Vygotskij, Papert e David Joanssen, considerati oggi gli esponenti più significativi di questa teoria»* (D'Apolto, Amaricci, (a cura di), 2011 p. 44), si tratta di *«una filosofia dell'apprendimento basata sul presupposto che mediante la riflessione sulle nostre esperienze, noi edificiamo la nostra conoscenza del mondo in cui viviamo»* (ibid).

In questa prospettiva, la concezione secondo Varisco (1995) della conoscenza elaborata è trasfigurata da uno stimolo automatico passivo e da un'astratta rappresentazione simbolica mentale, a quella *«complessa, multipla, particolare, soggettiva, negoziata e condivisa, rappresentata da e attraverso persone situate in una particolare cultura e società, in un determinato momento temporale nell'interazione di un certo numero di giochi linguistici»* (ibid).

Alla luce dei contributi di Grasso (2003, p. 74-75)¹⁹, di D'Apolto, Amaricci, (a cura di), 2011 p. 44) e di Hein (1991, p. 3,) che hanno trattato le peculiarità del costruttivismo nell'insegnamento-apprendimento, scaturiscono le constatazioni seguenti:

¹⁹ La sua riflessione è elaborata sulla base degli studi fatti da: George Kelly, Ernest Von Glasesfeld, Heintz, Von Foster, Humberto Maturana, Francesco Varrelà, ecc.

- In primo luogo, va sottolineata la partecipazione dinamica del protagonista, che è definita con il termine *dell'alta responsabilità* e correlata all'insieme delle aspettative e alle finalità da raggiungere, alle azioni e alle risorse interne ed esterne da mettere in atto per concretizzare una corretta prestazione formativa.
- In secondo luogo, l'operazione di costruire autonomamente gli apprendimenti e di svolgere col tempo un insieme delle competenze, è un'attività configurata mentale, fondata sul problem-solving, tramite il quale si possono promuovere i decisivi processi cognitivi e metacognitivi.
- Il fatto che l'elaborazione, la scoperta o l'invenzione di conoscenze totalmente originali non sia fondata soltanto sulla dimensione autonoma, ma si configura come un'attività sociale, in cui quella *«comunità di interpreti»* come Fish (1980) descrive l'ambiente (D'Apolto, Amaricci, (a cura di), 2011 p. 44), creato con la cooperazione e la collaborazione *«migliora l'autostima non solo attraverso il migliore apprendimento ma anche attraverso la sensazione di essere rispettati e di importare agli altri»* (Mezzadri, 2001, p. 15).
- Il discente, in questa prospettiva costruttivista, è al centro dell'azione didattica e dovrebbe innanzitutto possedere un patrimonio enciclopedico da richiamare, elaborato tramite esperienze formative e quotidiane già vissute.
- La costruzione della nuova realtà formativa è una concreta interazione con l'ambiente in cui il soggetto determina *«[...] quegli aspetti che sono rilevanti per lui e a cui egli può rispondere in modo significativo, sia per assimilarli in strutture già esistenti, sia per adattare tali strutture in modo tale da rendere possibile l'assimilazione.»* (D'Apolto, Amaricci, (a cura di), 2011, p. 45).

- L'ulteriore peculiarità del costruttivismo, propone che l'apprendimento avvenuto in modo autonomo o sociale richiede, per essere diversificato ed affidabile, un ampio arco temporale, affinché renda il soggetto competente, ossia che abbia, secondo Giard, Penati, Ferrari (2013) tutte le prerogative pertinenti di studio, che gli consentono di raggiungere le finalità prestabilite e di adattarsi continuamente alle situazioni in cui viene attivato.

2.4. Progettazione di un curriculum per competenze

Risulta chiaro che, per impostare una didattica focalizzata sull'imparare-facendo, è necessario effettuare un'operazione di partenza relativa alla progettazione curricolare, che «[...] dichiara obiettivi puntuali e metodi di lavoro, delinea attività didattiche e si dota di un sistema di valutazione» (Nigris, Balconi, Zecca, 2019, p.30).

Secondo ricerche di studiosi anglosassoni eseguite per meglio definire il concetto di curriculum, si giunge a questa conclusione «[il curriculum è definibile come] un percorso intenzionale e sistematico che rimanda ad assetti organizzativi, relazionali, all'utilizzo di spazi (tempi), mediatori didattici e contenuti opportunamente selezionati e strutturati» (D'episcopo in Batistini, (2011), p. 15).

Diversi infatti, sono i curricula progettati per date finalità ben definite tra cui quello per "competenze" richiamato nelle raccomandazioni dell'UE nel 2006 (Farì in Batistini, (2011), p. 54)., e «Caratterizzato dal fatto che le conoscenze e le abilità concorrono a formare la competenza quando la persona che apprende riesce consapevolmente a ricomporle dentro una cornice unitaria, a scoprire il senso per sé di ciò che impara, infine a rielaborare/riutilizzare i saperi nello studio, nel lavoro, nella vita di relazione e nel tempo libero» (ibid).

Da questa citazione, emerge chiaramente il significato profondo del concetto di curricolo per competenze quando riconferma che la sua concenzione non si riferisce alla semplice programmazione da seguire per trasmettere contenuti e nozioni, ma a quel procedimento dinamico e chiaro, segmentato in unità didattiche interpretate in unità di apprendimento, fondate sulla ricerca, sul problem solving e sul background personale, strategie tutte utili per sostenere un apprendimento prevalentemente attivo.

2.4.1. Definire le competenze

Nello specifico, costruire un curricolo per insegnare un genere letterario per competenze agli studenti della lingua italiana presso l'università, significa determinare in anticipo e con molta precisione le competenze di lettura da svolgere (Dalla Rosa, Pozza, Roggia, 2018, p. 74), e *«quanto più il docente è chiaro nel definire la direzione vero cui condurre i ragazzi e, dunque, quello che andrà a verificare, tanto sarà più coerente nel selezionare contenuti, attività, metodologie e strumenti di valutazioni»* (Nigris, Balconi, Zecca, 2019, p. 90).

Competenza testuale (strutturale)

Operare per un incontro regolare con i testi rivolto a sollecitare la capacità del lettore a identificare i meccanismi indispensabili che garantiscono la coerenza e la coesione del contenuto e a definire i suoi elementi costitutivi (Dalla Rosa, Pozza, Roggia, 2018, p. 75), significa discernere e circoscrivere: *«l'argomento generativo»* attorno al quale è elaborata o immaginata la vicenda, le eventuali differenze tra *«il piano di realtà e il piano di fantasia»*, tra *«l'ordinarietà e il conflitto»*, o quelle esistenti tra *«lo scenario dell'azione e lo scenario della coscienza»* (Gruppo RDL, Cisotto, 2020, p. 23).

Competenza linguistica

Con la scelta della competenza linguistica è necessario fare riferimento alle seguenti dimensioni che la contraddistinguono:

- ***Dimensione grafica***

Consiste nel ricevere, tramite i contenuti, la forma grafica corretta di scrittura delle parole conosciute o sconosciute e correggere gli eventuali errori commessi, soprattutto quelli relativi all'accento sulle parole toniche, monosillabiche, omofoniche come sui pronomi e sugli avverbi.

- ***Dimensione lessicale***

La finalità che si desidera realizzare attraverso questa dimensione è quella di stimolare lo studente a memorizzare e ampliare il vocabolario tramite parole originali ed innovative, che diventano successivamente parti del patrimonio enciclopedico utilizzato per produrre nuovi contenuti.

- ***Dimensione semantica***

Intesa come la capacità di saper astrarre il significato delle parole isolate o contestualizzate (le figure retoriche, i sinonimi, i contrari, ecc...), le frasi interconnesse fino ad arrivare alla completa comprensione testuale (Dalla Rosa, Pozza, Roggia, 2018, p. 74).

- ***Dimensione sintattica***

Con questa dimensione ci si propone di entrare nel mondo pratico della lingua per ricavare la coniugazione dei verbi regolari ed irregolari nei diversi tempi verbali: il presente, l'imperfetto, abituarsi al passato remoto e a sottolineare l'uso corretto degli avverbi, dei connettivi che assicurano le relazioni tra le frasi.

- ***Dimensione fonologica***

Questa dimensione infine è un ulteriore aspetto linguistico su cui ci si dovrebbe concentrare e consiste nella consapevolezza di produrre ed articolare la pronuncia giusta delle unità lessicali, rispettando l'accento, il tono della voce adattati agli eventi che si trovano nei passaggi e nelle sequenze del racconto.

Competenza espressiva-riflessiva

Vale la pena dire che non si può più parlare della competenza espressiva senza delineare quella interazione non lineare che esiste tra essa e le due precedenti competenze, in modo che la capacità di realizzare un elaborato scritto che vuole dimostrare un modo di pensare circa una certa idea che lo scrittore ha toccato chiaramente nel testo o quella che deve essere letta tra le righe, di riassumere il contenuto in una «*dimensione libera o prefissata*» (Balboni, 2008, p.132) o di riscriverlo con lessico personale, conservando la struttura testuale e il significato di partenza, è basata da un canto su quanto lo studente sa sul genere testuale letto, sullo scopo e sul tipo di produzione (ivi, p. 133), recuperando secondo Miotti (2008) nella fase di pianificazione, tutto ciò che è in relazione all'argomento e alle idee essenziali per organizzarle ed associarle, nella fase di esecuzione, per dimostrare come dati acquisiti «*accuratezza nella forma,*

nell'ortografia, nella punteggiatura e nella concatenazione logica del pensiero.»
(Danesi, 1988, p. 69).

2.4.2. Scelta e selezione dei testi narrativi

Relativamente al suo ruolo continuo la scelta idonea dei testi condotta dal docente nella fase ideativa è associata, secondo gli studi nell'ambito didattico e glottodidattico, ai criteri preliminari, tramite i quali si può valutare l'adeguatezza dei contenuti ai traguardi prestabiliti, alla padronanza linguistica del discente-lettore, all'approccio e ai diversi metodi adottati nei diversi incontri formativi.

«La scelta delle opere e dei passaggi da proporre agli apprendenti rappresenta ovviamente una fase delicatissima della progettazione del percorso didattico, tanto in ordine al livello di difficoltà linguistica presentate, quanto sul piano contenutistico rispetto a esigenze, bisogni, aspettative e sensibilità dei destinatari.»
(Vedovelli (2002) in Delucchi, 2012, p. 358).

In primo luogo, scegliere testi proficui vuol dire curare che siano convenienti al discente-lettore e alle sue caratteristiche individuali che *«sono rappresentate dall'essere buoni o cattivi lettori, più o meno consapevoli delle proprie capacità, ecc...»* (Zanetti, Miazza, 2004, p. 68). Da queste capacità è possibile fare riferimento alle operazioni cognitive privilegiate alla decodifica, all'analisi intensiva del testo, al ragionamento, all'integrazione delle diverse tipologie di conoscenze per elaborare un'immagine mentale congruente con l'argomento e con la memorizzazione, o a quelle metacognitive che *«riguardano sia la conoscenza che il soggetto ha del proprio funzionamento cognitivo e dei modi con cui lavora la mente sia la consapevolezza dei processi di autoregolazione e controllo messi in atto durante lo svolgimento di un compito.»* (Grossi, Sera, 2006, p. 35).

Il secondo criterio della buona scelta si riferisce particolarmente all'importanza della tematica testuale nell'intento di soddisfare l'insieme delle esigenze informative, sensibilizzare il discente alla bellezza del testo narrativo, influire in maniera positiva sui comportamenti e sostenere la lettura-piacere con la quale «cerca conferme alle proprie attese, ritrova emozioni e sentimenti propri, [...]».²⁰

Il docente prevede di selezionare in modo accurato tra le molteplici tematiche narrative generative le più attraenti, che trasmettono degli interessanti messaggi moralistici o le profonde riflessioni filosofiche dell'autore e che emergono per l'originalità, per il conflitto o la realtà con la fantasia (Gruppo RDL, Cisotto, 2015, p. 23).

Il successivo criterio è in stretto rapporto con la lunghezza e con la complessità testuale.

Proporre testi assai lunghi è delineato come un fattore primario di noia che scoraggia lo studio e impedisce il coinvolgimento attento dello studente. E per evitare la complessità e non lasciare che gli studenti si abituino a compiti e contenuti facili, il docente ha la possibilità di distribuire testi semplici dal punto di vista linguistico ma complessi letterariamente, sfruttando questa difficoltà per favorire una discussione all'interno del gruppo-classe (Ardissino, Stroppa, 2009, p. 34).

A tal proposito, altri criteri sono legati strettamente:

- All'influenza dell'input riportato sul lettore e sulla sua capacità di rimanere nella sua memoria (**effettività**).
- Alla sua capacità di trasmettere un'elevata quantità di stimoli salienti e in modo accessibile e concreto (**efficienza**).

²⁰ <https://www.iger.org/2010/05/30/perch-leggere-leggere-2/>.

- Alla natura del vocabolario del testo, evitando i dialetti, il volgare e le forme linguistiche che non sono ancora abituali o difficili da interpretare. (**appropriatezza**) (Garajová, 2014, p. 101-102).

2.4.3. Unità didattiche

Dopo aver stabilito quanti e quali sono le competenze e i materiali testuali con i quali si dovrebbero sviluppare e perfezionare, il compito successivo è quello di strutturare le unità didattiche, quelle macro-composizioni formative descritte come «*un contenitore che include una rete di unità di apprendimento, utile per insegnare e che è inserita in un modulo*» (Balboni, 2008, p. 106).

Questo elaborato funzionale e nozionale, oltre ad essere distinto nel numero e nella durata di realizzazione da un modulo all'altro, è contrassegnato da un'evidente coerenza e diretta corrispondenza tra le competenze, i contenuti e gli obiettivi stabiliti che mirano a sollecitare il pensiero induttivo e rinforzare i tentativi dell'apprendimento deduttivo (Freddi, 1993, p. 59), mediante compiti individuali ed aperti che si riferiscono alla «*dimensione sociale dell'apprendimento: discussione; apprendimento tra i pari; mutuo aiuto; apprendimento collaborativo*» (Da Re, 2016, p. 69), svolti tutti sotto la guida e la gestione del docente

Tale strumento di progettazione che dovrebbe contenere informazioni chiare circa la motivazione, l'input esterno scelto ed inserito in interno, i metodi formativi, la verifica e la valutazione, non deve necessariamente possedere o rispettare una struttura fissa ed invariata, perché in realtà è «*una proposta fra le tante ipotizzabili. Essa non è l'unica, non è definitiva e non vuole essere una ricetta.*» (Freddi, 1993, p. 60).

In linea con quanto caratterizza l'unità didattica, essa è concepita dunque come quel modello particolare, autosufficiente e compiuto (La Rana, Pianura,

2013, p. 44), che evidenzia l'atteggiamento libero del docente o del consiglio di classe, che ha la possibilità di adottare varie tipologie di unità didattica dentro lo stesso curriculum, per variare il più possibile le attività di insegnamento-apprendimento.

Concretizzare un impianto metodologico diversificato per conseguire una idonea ed appagante comprensione del testo letterario, significa adottare, ad esempio, tra le tipologie di unità didattiche a disposizione, quella per genere letterario (narrativo), che consente al soggetto di ricevere vari contenuti testuali che condividono lo stesso genere (Colombo, 1996, p. 22; Morbiato, 2014, p. 60), creando così una concreta opportunità formativa per compiere non soltanto approfondimenti sulla grammatica delle storie, sottolineando *«l'insieme delle regole che permettono una descrizione formale di questo particolare tipo di testo»* (Bertocchi, 2012, p. 151) o le eventuali differenze *«intrinseche e formali»* (ibid) tra un genere rispetto all'altro, ma per operare un consapevole confronto tra i titoli autentici già trattati per rintracciare le peculiarità socioculturali, o per confrontarli con altri tematicamente simili ed appartenenti al patrimonio culturale immateriale del lettore.

Questa unità si prefigge principalmente di perfezionare il ragionamento e il senso critico del discente, selezionando dei testi letterari di un solo autore e relazionarli in modo da proporre tematiche diverse ed aiutare il destinatario ad esprimere la sua opinione circa gli spunti di riflessione che un suo dato titolo fornisce o a delineare le caratteristiche tematiche, o le finzze stilistiche originali della sua narratività, che differenziano un'opera dall'altra o un autore rispetto ad un altro (Ardissino, Stroppa, 2009, p. 34).

2.4.4. Unità di apprendimento

Il processo di attuazione ordinaria delle indicazioni di riferimento imposte nelle unità didattiche, che costituiscono tutto l'impianto metodologico, avviene

con un oggetto esecutivo, attraverso cui si spiega, si dettaglia e si documenta spesso l'azione del discente nei diversi momenti dell'operazione formativa.

Riflettendo sulle unità di apprendimento, ossia su quelle micro-composizioni, possiamo eventualmente dire che il loro scopo basilare secondo Quartapelle (2005) è quello di «*sfruttare il potenziale cognitivo e motivazionale degli studenti, affinché utilizzino in modo efficace le risorse di cui dispongono e costruiscano autonomamente il proprio sapere*» (Bertocchi 2012, p. 188).

Da quanto è spiegato finora, appare chiaro come queste schede, che possono «*avere durata variabile, da pochi giorni, a qualche settimana, a mesi.*» (Da Re, 2016, p.73) sono suddivise, secondo Gestalt, in tre fasi consecutive: (Pichiassi, 2008, p. 173), **a**) la fase della **globalità** che si riferisce, nella prassi didattica alla comprensione scritta nell'attività di pre-lettura, **b**) la fase centrale di **analisi** della lettura, **c**) mentre la fase conclusiva di **riflessione** o di controllo è finalizzata alla post-lettura.

Fase globale di pre-lettura

È il momento di avvio, in cui ci si sofferma sulla motivazione dei discenti, sull'introduzione del tema, sull'elaborazione delle prime ipotesi ed aspettative sul contenuto (Bertocchi 2012, p.188), attuando necessariamente delle attività aperte ed attraenti.

- ***Brainstorming iniziale***

Tra un'ampia varietà di attività non strutturate, quella fondata sul brainstorming è ritenuta benefica per stimolare la partecipazione e recuperare le conoscenze pregresse. Tale attività non è di per sé formativa, ma è usata nella didattica per sfruttare i vantaggi che sono apparsi nei diversi ambiti lavorativi in

cui è stata attivata, utilizzando domande aperte di carattere generale e concettuale (Rigo, 2005, p. 110), proposte nella fase **divergente** e in quella **convergente**²¹.

Questo strumento di lavoro si dimostra efficiente non soltanto per avvicinare i soggetti all'argomento, ma è un'occasione di apprendimento non-direttivo, indispensabile per accrescere, spontaneamente, la dinamica della classe e l'aspetto relazionale, valorizzando le diversità ed il rispetto reciproco (Tessaro, 2002, p. 183).

Il brainstorming consente altresì ai discenti di misurare la loro capacità intellettuale, di superare la timidezza e la paura dell'errore; due fattori aggiunti al giudizio critico, considerato *«un blocco che lascia filtrare soltanto ciò che si considera ragionevole ed accettabile»* (ibid), che incidono negativamente sulla forza creativa dell'immaginazione (ibid) ed aumentano il filtro affettivo che,

«consiste in una sorta di barriera, una difesa psicologica che la mente mette in atto quando l'apprendente ha paura di sbagliare, magari a causa di esperienze pregresse poco gratificanti, e agisce conseguentemente in stato di ansia, poiché teme di compromettere la propria immagine, cioè di incorrere nella cosiddetta “loss of face”» (Guidali 2018, p. 8).

- ***Sussidi multimediali***

In questo passaggio, che è ispirato alla **motivazione**, il brainstorming non è certamente l'unico strumento da usare, infatti per un coinvolgimento attivo esso dovrebbe essere accompagnato da un supporto multimediale che risulta interessante grazie *«alla qualità, alla ricchezza e agli elementi di spettacolo insiti nel messaggio didattico»* (Ghislandi, 1995, p. 122).

²¹ Per sapere la netta differenza tra la fase **divergente** e **convergente** consultate:

<https://nuovadidattica.wordpress.com/agire-valutativo/12-metodi-quantitativo-sperimentali-qualitativo-ermeneutici-e-misti-nella-valutazione-educativa-e-nella-ricerca-valutativa/brainstorming/>

Inserire supporti multimediali di tipo unidirezionale per esporre stimoli audiovisivi quali: video, parte di opere cinematografiche, scene teatrali, ecc... (Villa, Danesi, 2003, p. 129), contribuisce, grazie al loro codice integrato, l'attivazione simultanea di più canali percettivi (Ghislandi, 1995, p. 122) che giocano un ruolo fondamentale sull'entusiasmo, sulla rapidità nel restituire le conoscenze pregresse e nell'elaborazione delle diverse ipotesi prima della lettura, sull'autovalutazione o sulla memorizzazione di quanto compreso, evitando nella scelta di questa risorsa telematica «*un parlato troppo veloce o troppi personaggi che intervengano insieme in una discussione, dialoghi e conversazioni interrotti e ripresi troppe volte.*»²².

Fase centrale di lettura

È la fase del procedimento della comprensione dettagliata ed analitica, del testo²³.

Di fronte al testo, il docente invita il discente ad una prima lettura **globale**, privilegiata a leggere senza fermarsi e a ricavare velocemente delle idee generative sul contenuto. Mentre il momento intermedio²⁴ è finalizzato alla comprensione **analitica**, fondata sull'elaborazione, sull'integrazione e sull'interpretazione per ricostruire il significato implicito ed esplicito, controllando continuamente tutto ciò che viene ricavato e modificando gli schemi mentali.

²² Per un maggiore approfondimento sulla scelta del materiale autentico, consultare l'articolo di Begotti P., *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*. Laboratorio ITALS – Dipartimento di scienze del linguaggio. Università Ca' Foscari. Venezia. <http://www.itals.it>. PP. 19-21.

²³ Queste modalità strategiche sono ben spiegate nel **capitolo teorico primo**, precisamente nel **sottocapitolo sesto**.

²⁴ In tale fase, le domande che il docente intende esporre dovrebbero essere vicine all'idea da rintracciare, poche nel numero ed avvenute nelle pause convenienti per non deconcentrare il discente (Rigo, 200, p. 110).

Il passaggio conclusivo è dedicato alla rilettura rapida, guidata dall'interesse del discente-lettore per **selezionare** l'essenzialità, riportarla negli schemi del doppio codice che sono formati da elementi linguistici e non linguistici (Gentile, 2017, p. 121) e utilizzarla successivamente per rispondere alle diverse domande o per svolgere altre abilità produttive (orali o scritte) proposte dal docente, come ben spiega Rigo nel brano seguente:

«Dopo l'uso del testo, è proficuo il ricorso a domande di gamma diversa e distribuite su tutto il testo: quelle di focalizzazione per ricordare i fatti nel loro insieme, quelle di collegamento, esplicative per costruire il significato del discorso [...]; quelle interpretative e di approfondimento per sostenere il transfer e la prima generalizzazione e la fissazione in memoria dei concetti del testo e delle caratteristiche della situazione comunicativa» (2005, p. 110).

In linea con quanto delineato da Rego, tre sono le tipologie di domande da proporre (ivi, p.107).

La prima è di individuazione, con la quale è possibile veicolare due categorie di focalizzazioni, sia la stretta dove l'attenzione è concentrata su *«unità minime di informazione, conoscenze fattuali del testo, specifici aspetti della situazione comunicativa orale o di codice non verbale (un gesto, una smorfia, ecc...)»* (ibid), rispondendo a questi stimoli diretti attraverso una singola parola, una sola espressione, ecc....sia l'estesa che consente l'astrazione di un insieme delle informazioni, correlate tra loro e rintracciate chiaramente a livello di questo blocco specifico.

A differenza della prima tipologia, le domande esplicative e di collegamento dirette o indirette che si riferiscono a parti più ampie del testo quali: le diverse sequenze narrative, brani o blocchi di discorso distanziati o meno, sono interamente finalizzate a collegare le diverse idee contenute in interno per indurre risposte approfondite e spiegare ciò che non è esplicitato, dopo che il lettore ha effettuato il processo inferenziale.

Pertanto, per concludere, con le due tipologie didattiche interpretative e di approfondimento, intendiamo l'inserimento di quesiti nel complesso di natura produttiva, che servono ad approfondire la relazione tra gli elementi testuali e paratestuali, a dettagliare l'intenzione dell'autore dal discorso verbale e paraverbale usato, o a fare un confronto tra ciò che il testo porta ed altri testi, usando le conoscenze possedute e le inferenze per dimostrare la propria capacità di andare oltre il contenuto del testo.

Fase finale di post-lettura

In questa fase si attiva il passaggio successivo della correzione dei compiti che contribuisce a riflettere su ciò che viene compreso in modo individuale o cooperativo²⁵ (a coppie o in gruppo). Un metodo inclusivo di utilità che sono;

«facilmente intuibili. Vanno dalla riduzione del livello di stress individuale causato dall'ansia, da performance all'aumento della motivazione, alla possibilità di sviluppare lo spirito di collaborazione e le abilità sociali, comunicative e di intermediazione, abilità che gli studenti devono mettere in campo per risolvere eventuali contrasti o differenze di opinioni.» (Guidali, 2018, p. 6).

- *Brainstorming finale*

È di solito non diverso dal brainstorming iniziale attuato nel passo motivazionale.

²⁵ Per conoscere come adottare il metodo cooperativo per comprendere un testo narrativo, vedi: la **terza** unità di apprendimento inserita nella **prima** unità didattica (apprendimento cooperativo **in gruppo**), la **terza** nella **seconda** unità didattica (apprendimento cooperativo **in coppia**) e la **seconda** nella **terza** unità didattica (apprendimento cooperativo **in coppia** ed **in gruppo** allo stesso tempo attraverso **La Three Step Interview**).

La messa a punto di questo finale nell'attività di post-lettura offre il vantaggio di attirare di nuovo l'attenzione degli studenti ai compiti di verifica tra cui quello della situazione-problema e motivarli per essere attivi nella soluzione condivisa, collaborativa o consensuale nel caso di attività produttive.

Si parla quindi di una tecnica attraverso cui si consolida l'apprendimento socievole e costruttivo. È il momento in cui il docente dirige la partecipazione e coordina ciò che gli studenti hanno conseguito e condiviso con gli altri, che sarà rivisto, valorizzato, corretto fino ad ottenere una risposta o un elaborato comune, coerente, appropriato e ricco a livello contenutistico e linguistico.

- ***Partecipazione strutturata***

Risulta di particolare importanza, nella correzione in classe dei diversi compiti proporre un modello pratico di partecipazione in grado di:

- assicurare la partecipazione di tutti e regolare la presa di parola.
- accrescere l'autostima, la vivacità e consolidare le capacità attentive.
- potenziare l'aspetto metacognitivo e relazionale.

- ***Giro della parola***

Il ricorso al giro della parola in questa fase che consiste nell'alternare la partecipazione in modo ordinato o non ordinato da uno studente all'altro per esporre in un momento prestabilito le diverse idee, i ragionamenti o un riassunto della riflessione scritta, è rivolta a richiamare l'interazione a mostrare allo studente che il suo background personale è prezioso e necessario nella comunicazione multidimensionale, considerata un'occasione interattiva perfetta

per consolidare un uso della lingua non ostacolato dalla timidezza o dagli errori che impediscono di esporre ciò che si vuole esprimere.

2.5. La valutazione sommativa. Una valutazione adeguata all'approccio per competenze

Emerge inevitabilmente che quando approfondiamo la tematica della didattica per competenze e del suo approccio per problema, volto a rendere più dinamica l'operazione formativa, si pone l'accento sulla valutazione. Un altro aspetto peculiare che deve essere ben illustrato durante la pianificazione delle parti del curricolo e che si moltiplica in numerose tipologie, è il docente a decidere e scegliere ciò che corrisponde ai principi di questa o di un'altra prospettiva.

Quale è la valutazione che si adatta all'approccio per competenze? E quali sono gli strumenti da mettere in funzione, particolarmente per quanto riguarda la comprensione della lettura?

Basandoci sui criteri di ognuna delle sue varianti, la cosiddetta valutazione è un atto pedagogico ampio ed indispensabile nella prassi didattica, rivolto a valorizzare la prestazione del discente, a classificare e a criticare i risultati che contribuiscono a creare un cambiamento, un rinforzo e a sostenere il mutamento (Serragiotto, 2016, p.35).

Questo processo produttivo, diversificato, critico è contrassegnato da una interazione tra le variabili che sono espresse in termini di: «*contesti, attori, risorse, contenuti, metodologie, strumenti, tecniche, criteri docimologici e modalità di restituzione del feedback*» (ibid), e non deve essere concepito come un;

«[...] controllo e misurazione quantitativa di conoscenze, ma che si attualizza all'interno di ogni processo apprenditivo offrendo

continui feedback agli studenti per migliorare i loro apprendimenti e agli insegnanti per rendere sempre più efficaci e maggiormente contestualizzate le loro proposte didattiche.» (Gentile, 2016, p. 8).

In contrapposizione con la concezione lineare del termine valutazione, bisogna smettere di dare a quest'attività una dimensione passiva, ossia considerarla come un'occasione di misurazione quantitativa del sapere. È necessario, invece, definirla correttamente come un delicato appuntamento formativo, continuo o periodico, atto a identificare, in base all'intera analisi dei risultati, i punti salienti di ogni progresso individuale, trovando le ragionevoli spiegazioni alle probabili cause di fallimento, di incapacità o di debolezza, nonché all'efficacia delle scelte predisposte e all'efficienza delle sperimentazioni finora operate.

Tra le diverse tipologie di valutazione, che sono state sempre oggetto di numerose ricerche teoriche ed operative e in considerazione dell'insieme degli obiettivi della presente ricerca, si pone una particolare attenzione sulla valutazione sommativa, poiché con le sue funzioni, strumenti ed oggetti è ritenuta adeguata alla prassi didattica per competenze.

Sebbene le definizioni siano varie, la valutazione sommativa «*o riepilogativa*» (Serragiotto, 2016, p. 37) o «*ex-post*» (Rinaldi, 2012, p. 91) è intesa come un momento normativo finale, volto a misurare e a certificare, mediante una traccia significativa di verifica, al termine di un'unità didattica, (Bonani, 2003, p. 176) il livello delle conoscenze e delle capacità/abilità che descrivono una competenza.

Generare un momento di valutazione «*individuale*» e «*terminale*» (Vertecchi, 2003, p. 186) dopo ogni unità didattica che il curriculum comprende, non mira affatto come pensano Worthen e Sandres a rendere i discenti *consumatori* (Guasti, 1998, p.199), invitati alla verifica per esporre un'ampia gamma di conoscenze memorizzate, ma l'intenzione di tale impostazione si

prefigge di presentarla come un momento veramente prezioso, che concorre a rendere i soggetti, dopo un certo periodo, pienamente disponibili, concretizzando in tal modo gli stessi benefici della giusta pratica valutativa al livello «psicologico: (sicurezza, minor ansia, abbassamento del filtro affettivo)», «soggettivo (autonomia, problem-solving, socialità)» e «per la prestazione (valore percepito dalla prova, miglioramento della gestione della prova, miglioramento delle performance, punteggio migliore)» (Seragiotto, 2016, p. 26).

Oltre alla funzione complessiva, questa valutazione assume altresì la funzione formativa, che consiste nel «fornire strumenti e dati che servono per modificare o consolidare un successivo ciclo di insegnamento» (ivi, p. 38).

2.5.1. La verifica oggettiva

Relativamente alla verifica oggettiva, si dovrebbe dunque dire che questo test (Autieri, Calvino, Malandrino, Riccardi, 2016, p. 298) si fonda prevalentemente su quesiti contrassegnati da stimoli chiusi, che non danno la possibilità al discente di accedere all'espressione o all'ampia spiegazione.

Per garantire la validità di una prova oggettiva, si parte sempre da quanto progettato come contenuti e come finalità, poiché ogni innovazione può aumentare lo stress durante il momento della somministrazione. Stress già previsto e calcolato che sarà evidente nei risultati rilevati dalle risposte, che sono già predeterminate e corrette mediante una scala dei punteggi ben definita (attendibilità), sostenendo così la praticabilità e l'economicità nella correzione che è ovviamente indipendentemente dall'impatto emotivo dell'esaminatore (Seragiotto, 2016, p. 46).

Nella tassonomia delle interrogazioni da proporre in una verifica oggettiva che non richiede tanto impegno cognitivo a livello espressivo o organizzativo nell'atto risolutivo, è possibile distinguere:

- ***Item a risposta univoca***

È uno degli items comuni ed utili nella valutazione degli apprendimenti linguistici, in particolare ciò che è in relazione all'abilità di lettura per mettere in luce cosa lo studente ha capito, rispettando le righe consentite durante la presentazione della sua risposta, che non dovrebbe discostarsi da ciò che il testo di partenza proponeva.

- ***Quesito di Vero/Falso o Sì/No***

Si riferisce il presente tipo a quelle domande di scelta binaria (Elevati, Pavoni, Sironi, 2000, p. 30), che non ci impediscono di lasciare lo spazio allo studente per ragionare intorno alla sua risposta al fine di evitare la selezione casuale (Seragiotto, 2016, p. 104).

- ***Item a Scelta multipla***

La chiusura dello stimolo e della risposta sono i requisiti che contrassegnano questa domanda, che vuole evidenziare la comprensione del lettore o il ricorso all'esposizione di una serie di ipotesi, che variano nel numero e nella difficoltà da un livello all'altro per scegliere tra loro l'alternativa giusta (ibid).

- ***Attività a completamento***

Durante la preparazione di tale attività «a risposta vincolata» (Autieri, Calvino, Malandrino, Riccardi, 2016, p. 302), il docente ricorre a frasi incomplete da completare o riempire con parole trovate nel testo o selezionate

dall'elenco già presentato in modo che lo studente possa rispondere alla consegna.

- ***Cloze***

Questa attività di contestualizzazione creata da Taylor nel 1953 è a disposizione del docente non soltanto per verificare la comprensione o per approfondire uno degli aspetti del testo, ma utile per misurare il livello di metacognizione del discente (Colombo, 2002, p. 40)

Nell'atto di somministrare la consegna che consiste in un brano bucatto, con spazi ben contati ed imposti sia in modo intenzionale o occasionale, lo studente sceglie tra le alternative dell'elenco di termini pieni o grammaticali (ibid) quello che sarà incluso nel buco giusto, così dopo il completamento del riempimento dei vuoti, il significato globale del brano diventa compiuto.

- ***Item di abbinamento***

È un ulteriore strumento basilare nella valutazione oggettiva, che richiede per la sua preparazione di stabilire due liste che presentano termini o proposizioni, che sollecitano l'attenzione del discente per indovinare ciò che corrisponde al termine o alla frase trovato/a nel primo lato con quanto esposto dal secondo (Seragiotto, 2016, p. 105).

- ***Tabella/Griglia***

Come un tentativo di diversificare gli esercizi oggettivi, il docente può proporre una tabella o una griglia con richieste in essa incluse che variano da un

livello all'altro e che potrebbero chiaramente essere menzionate nel testo o concluse, attivando necessariamente il processo inferenziale (ivi, p. 109).

2.5.2. La verifica soggettiva

Con caratteristiche e regole di preparazione, di svolgimento e di correzione totalmente diverse dalla precedente, la verifica non strutturata che si basa nella sua interezza su stimolo aperto (Autieri, Calvino, Malandrino, Riccardi, 2016, p. 297) e ben formulate (dirette, indirette, singole o composte) è eseguita altresì per accertare, attraverso un'elaborazione scritta, le dimensioni di una data competenza nella lettura.

Dalla somministrazione del compito aperto che richiede dal discente un buon tempo per concretizzare le fasi del processo di scrittura (lentezza esecutiva), scaturisce uno dei fondamentali momenti della valutazione non strutturata dipendente dall'insegnante che *«è chiamato ad esprimere un giudizio sulla prestazione di uno studente attribuendo un punteggio che può essere però influenzato da fattori personali e di natura emotiva.»* (Seragiotto, 2016, p. 47).

Tale operazione accurata, necessita che l'insegnante, per esaminare le diverse riflessioni, prepari, per assicurare la chiarezza, una griglia ben articolata, che configuri dei criteri specifici e dettagliati (indicatori/ descrittori) accompagnati da una scala dei punteggi, dato che

«La scarsa trasparenza e obiettività dei criteri di giudizio porta con sé il rischio di una più facile demotivazione degli studenti, che possono sentirsi valutati sulla base di criteri non tanto obiettivi e meritocratici quanto piuttosto frutto di personalissime scale di misura elaborate dal singolo insegnante e, ciò che più importa, non esplicitate agli studenti.» (Elevati, Pavoni, Sironi, 2000, p. 26)

In definitiva, è bene ribadire che questa valutazione soggettiva che va realizzata attraverso vari strumenti di verifica, cerca di valorizzare non soltanto il sapere rappresentato da quelle idee e conoscenze recuperate dalla memoria riconoscitiva, ma si concentra su quanto fatto sulla memoria rievocativa (Autieri, Calvino, Malandrino, Riccardi, 2016, p. 297) individuando durante la correzione:

- il livello della capacità di usare, con creatività, le conoscenze in questa nuova situazione dopo aver compreso in profondità la consegna.
- il livello di rispetto di quanto scritto riguardo ai principali aspetti strutturali (introduzione, svolgimento e conclusione).
- il livello di rispetto delle peculiari norme del riassunto, della riscrittura o dell'elaborazione che può assumere diverse tipologie (argomentativa, comparativa, descrittiva, narrativa o analitica).
- il livello di argomentazione, facendo riferimento ad una parte della sua esperienza che corrisponde a quanto richiesto.
- il livello della capacità di presentare l'insieme delle sue idee con chiarezza ed accuratezza linguistica.

Conclusion

Il secondo capitolo e l'ultimo nel quadro teorico è dedicato interamente ad apprezzare in base ai contributi degli specialisti nel dominio della didattica e della pedagogia le peculiarità dell'approccio per competenze, soffermando sul costruttivismo come una teoria di riferimento che tende a rendere i discenti attivamente partecipi alla loro attività di apprendimento.

Per fine di aggiornare attraverso l'approccio per competenze la prassi didattica della comprensione del testo narrativo, il capitolo nelle sue parti spiega

altresì i passaggi che il docente deve compiere, partendo dalla progettazione delle unità didattiche, che sono strutturate a misura dei bisogni e degli interessi dei discenti, considerando nell'ideazione l'aspetto affettivo, relazionale ed esperienziale, passando dalla realizzazione mediante unità di apprendimento ed arrivando alla verifica che può essere oggettiva o soggettiva attuata per valutare il livello di competenza raggiunto

PARTE SPERIMENTALE

***CAPITOLO TERZO. INSEGNARE IL TESTO
LETTERARIO PER COMPETENZE***

Capitolo Terzo. Insegnare il testo letterario per competenze

Premessa

La sperimentazione è stata avviata con la distribuzione di un questionario anonimo sull'abilità di lettura-comprensione e con l'attuazione di un test d'ingresso, due oggetti dell'indagine che ci servono nel progettare di un curriculum che sarà necessariamente strutturato in base alle scelte decisionali che corrispondono alle esigenze e alle aspettative, fissando per la puntuale realizzazione un calendario ben preciso.

3.1. Preparazione di un questionario sull'abilità di lettura

Nella realizzazione di questa indagine di dottorato in *“Didattica dell'italiano LS”*, l'articolazione del primo questionario è stata pensata per identificare il corpus di studio e per rilevare tutto ciò che attiene all'abilità di lettura.

3.1.1. Architettura dello strumento di ricerca

Per concretizzare una ricerca scientifica affidabile e accurata è d'obbligo porre particolare attenzione alla sua struttura, alla tipologia e all'ordine degli items in interno, rispettando l'anonimato dei 50 discenti di lingua italiana (caso di Blida 2) , che formano due classi del terzo anno, ognuna di 25 studenti.

Il primo gruppo è formato da 17 femmine e 8 maschi, il secondo da 20 femmine e 5 maschi. Il **40%** ha 21 anni, il **28%** 22 anni, mentre gli studenti che hanno dichiarato di avere 23 anni rappresentano il **20%**. L'**8%** ha dichiarato di avere 25 anni, infine solo lo **04%** sul totale, ha 24 anni.

In un'indagine condotta dalla banca dati "Babylon", utilizzata da oltre un milione di abbonati, per lo più provenienti da Europa e Nord America con lo scopo di rilevare le lingue preferite dai giovani uomini e donne, è stata trovata una chiara differenza tra i sessi, poiché si è riscontrato che i giovani erano attratti dal tedesco, dal russo e dal portoghese, mentre le donne preferivano il francese, lo spagnolo, l'italiano e l'olandese.

Lo studio ha attribuito le inclinazioni di un genere a una certa lingua rispetto a un'altra per l'influenza degli stereotipi. La scelta dei giovani è stata determinata dallo sviluppo tecnologico e dal progresso in alcuni ambiti in cui questi paesi hanno dimostrato la loro leadership, mentre la scelta delle femmine è correlata alla moda, alla cucina e al turismo nei paesi di queste lingue.²⁶

Il questionario è stato distribuito nel mese di **ottobre dell'Anno Accademico 2018-2019**.

Propone complessivamente **15 quesiti** strutturati, semi-strutturati e aperti. Segmentato in **4 sezioni**, è caratterizzato da una successione logica di quesiti che partono dal generale allo specifico. I risultati poi vengono raccolti, trasformati in dati, resi in percentuali, schematizzati infine in grafici a torta e in colonne.

3.1.2. Raccolta, analisi e interpretazione dei dati

3.1.2.1. Prima sezione. Domande generali

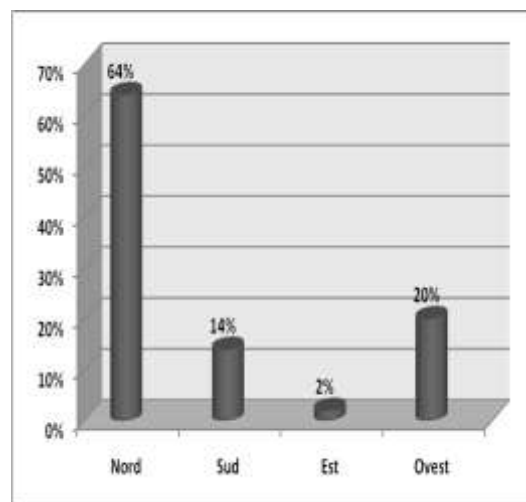
La prima sezione, "**DOMANDE GENERALI**", è formata da tre items strutturali introduttivi a scelta multipla con la possibilità di scegliere una sola risposta. La finalità precipua di questa parte è quella di raccogliere informazioni

²⁶ per maggiori informazioni sullo studio fatto consultate <https://www.almadenahnews.com/article/462977>.

generali sulla provenienza dei discenti, sulla proposta formativa del corso frequentato e il loro giudizio sulla lingua di apprendimento dopo tre anni.

1) Da dove vieni?

Risposte	Risultati	Percentuali
<i>Nord</i>	32	64%
<i>Sud</i>	7	14%
<i>Est</i>	1	02%
<i>Ovest</i>	10	20%



Tabella/Grafico 1. Provenienza dei discenti

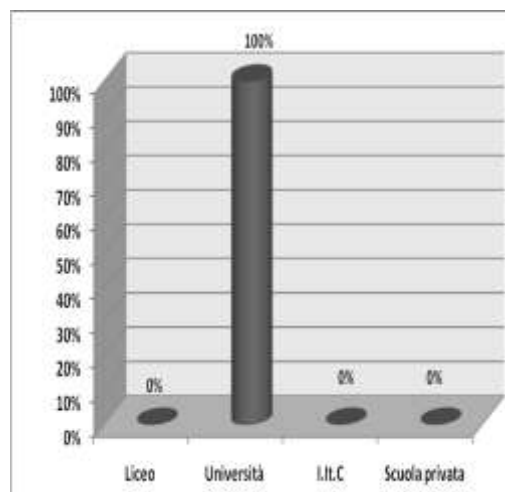
All'analisi della prima sezione del questionario e dai risultati ottenuti dalla prima domanda in cui l'obiettivo centrale è stato quello di conoscere la provenienza dei discenti del campione in esame e dalla prima tabella (**Tab.1**) emerge chiaramente che il **64%** dei partecipanti proviene dal Nord, segue un'altra elevata percentuale proveniente dall'Ovest (il **22%**), e il **14%** dal Sud. Nessuno dall'Est (**0%**).

2) Dove hai cominciato a studiare l'italiano?

La seconda domanda introdotta in questa prima sezione prevede che gli studenti determinino il contesto formativo in cui hanno frequentato per la prima volta i corsi della lingua italiana e dai dati emersi nella tabella in alto (**Tab.2**) è possibile constatare che tutti i rispondenti, il **100%** hanno dichiarato di

frequentare l'italiano dall'Università.

Risposte	Risultati	Percentuali
<i>Liceo</i>	0	0%
<i>Università</i>	50	100%
<i>I.It.C</i>	0	0%
<i>Sc/privata</i>	0	0%

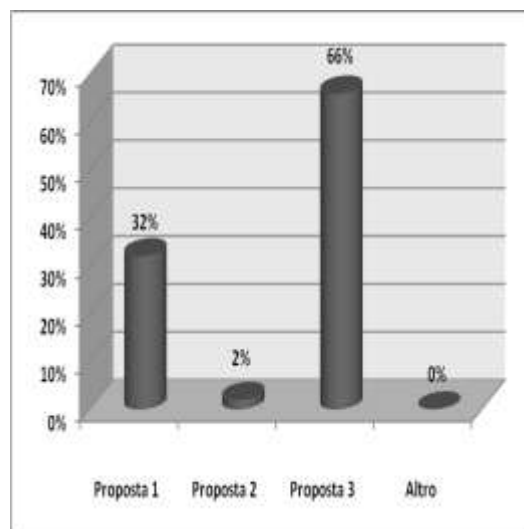


Tabella/Grafico 2. Primo incontro con l'italiano

3) Dopo tre anni di apprendimento, come trovi l'italiano?

La terza domanda inserita in questa prima sezione in cui è richiesto di esprimere il giudizio sulla lingua italiana dopo tre anni di apprendimento.

Risposte	Risultati	Percentuali
<i>Proposta 1</i>	16	32%
<i>Proposta 2</i>	1	2%
<i>Proposta 3</i>	33	66%
<i>Altro</i>	0	0%



Tabella/Grafico 3. Dopo aver fatto un corso d'italiano

I dati raccolti e registrati (**Tab.3**) mostrano che più di una metà dei rispondenti (il **66%**) ha dichiarato di trovare l'italiano una lingua ricca ed interessante, poco più di un terzo (il **32%**) ritiene di aver incontrato una lingua facile da imparare, mentre solo il **2%** sul totale trova l'italiano complicato e difficile.

3.1.2.2. Seconda sezione. Domande sull'abilità di lettura

La seconda sezione **“DOMANDE SULL'ABILITÀ DI LETTURA”** è formata da **9** quesiti. **4** items sono semi-strutturati per far emergere e raccogliere un parere positivo o negativo e **5** a scelta multipla. L'intera indagine è volta a rilevare:

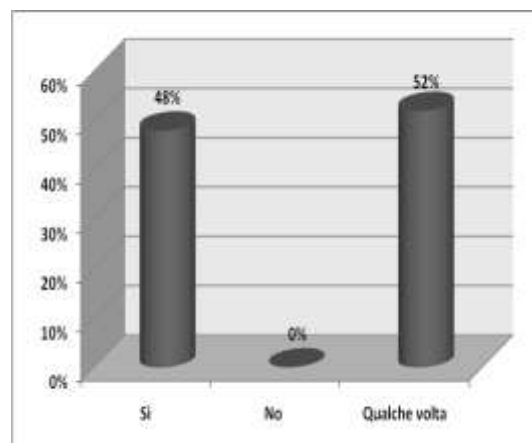
- l'importanza della lettura in generale e in italiano in modo particolare per gli studenti del campione di studio,
- il genere di libri che preferiscono,
- l'impatto degli elementi paratestuali sulla loro comprensione,
- la modalità di lettura,
- la loro capacità di comprendere tutto il testo,
- le difficoltà che potrebbero impedire una corretta comprensione,
- le strategie di lettura applicate.

4) Ti piace leggere?

La domanda inserita in questa sezione mira a conoscere se gli studenti leggono continuamente e dalle risposte chiuse **‘decisamente Sì’**,

‘decisamente No’ e ‘Qualche volta’ come una risposta intermedia tra il ‘Sì’ e il ‘No’, si può rilevare (Tab.4) che il 48% risponde affermativamente, invece poco più della metà (il 52%) legge in qualche occasione, infine nessuno risponde negativamente (0%).

Risposte	Risultati	Percentuali
<i>Sì</i>	24	48%
<i>No</i>	0	0%
<i>Qualche volta</i>	26	52%



Tabella/Grafico 4. Interesse del campione alla lettura

5) Ti piace leggere in italiano?

È la quinta domanda, la seconda di questa sezione che mira a conoscere se gli studenti del campione preferiscono leggere in italiano.

Emerge dai risultati (Tab.5) che quasi tutti sono consapevoli dell'importanza della lettura in italiano (l'80%), come uno strumento ottimo per rafforzare l'apprendimento, per ricevere e memorizzare nuove parole ed espressioni usate dai nativi, per acquisire ulteriori contenuti linguistici e culturali, che concorrono a sviluppare al contempo le capacità metacognitive che permettono anche di autovalutare tutto quello che è stato già appreso.

Altro dato importante fornito riguarda la percentuale di quanti non amano la lettura in italiano (il 20%). Il 12% di questi attribuisce la causa primaria che scoraggia la motivazione alla lettura in italiano alla scarsa capacità di

comprendere tutto il contenuto, Il restante **8%** invece ha dichiarato disinteresse nei confronti della lingua italiana.

Risposte	Risultati	Percentuali
<i>Sì</i>	40	80%
<i>No</i>	10	20%

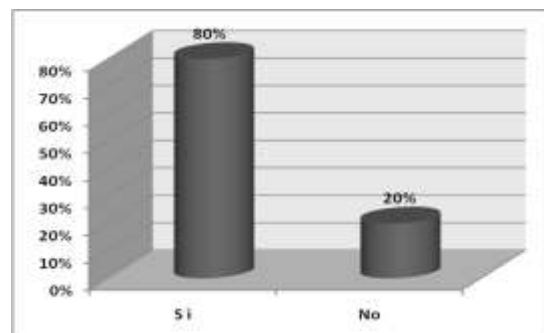


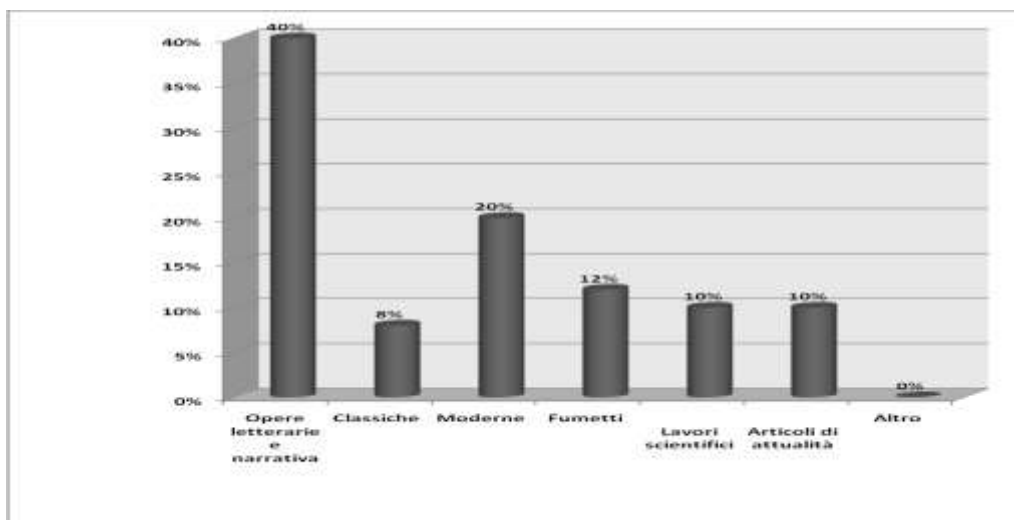
Tabella /Grafico 5. *L'interesse alla lettura in italiano*

6) Cosa preferisci leggere?

I dati raccolti (**Tab.6**) dicono che meno della metà del campione ha interesse per le opere letterarie e di narrativa (il **44%**), mentre un buon **20%** preferisce le opere moderne, e un'altra percentuale significativa preferisce i fumetti (il **12%**), identica percentuale di quanti si schierano per i lavori scientifici e gli articoli di attualità (**10%** per ogni tipo), infine l'**8%** sul totale dichiara di dare la sua preferenza alle opere classiche.

Risposte	Risultati	Percentuali
<i>Opere letterarie e narrativa</i>	20	40%
<i>Classiche</i>	4	8%
<i>Moderne</i>	10	20%
<i>Fumetti</i>	6	12%

<i>Lavori scientifici</i>	5	10%
<i>Articoli di attualità</i>	5	10%
<i>Altro</i>	0	0%



Tabella/Grafico 6. Genere di libri preferito

7) Secondo te la lettura è un mezzo per:

Risposte	Risultati	Percentuali
<i>Proposta 1</i>	14	28%
<i>Proposta 2</i>	9	18%
<i>Proposta 3</i>	3	6%
<i>Proposta 4</i>	11	22%
<i>Proposta 5</i>	8	16%
<i>Proposta 6</i>	5	10%

<i>Altro</i>	0	0%
--------------	---	----

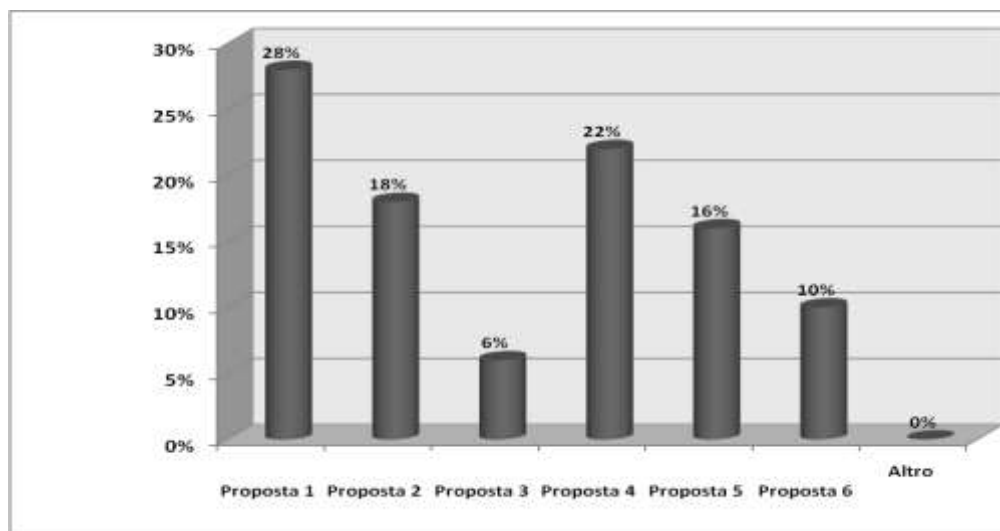


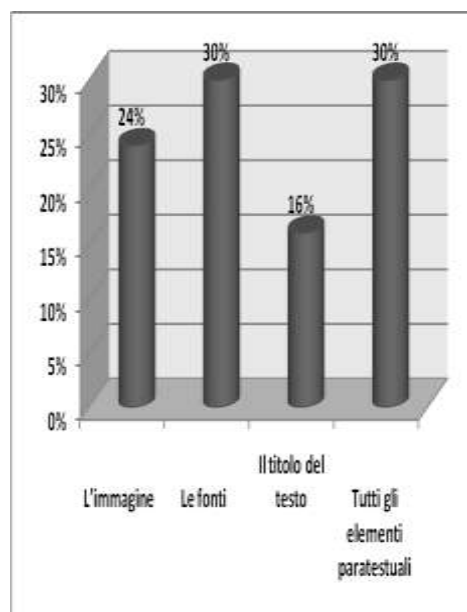
Tabella /Grafico 7. Valenze della lettura

Nell'intento di dimostrare il valore della lettura a livello cognitivo, emotivo e relazionale attraverso la settima domanda (**Tab.7**), si può rilevare che meno di un terzo dei rispondenti (il **28%**) configura la lettura come un mezzo imprescindibile per approfondire, per sviluppare l'apprendimento e tutte le capacità lessicali, semantiche e stilistiche (**proposta 1**), infatti il **22%** del campione la considera come un'attività necessaria per incrementare tutte le conoscenze individuali (**proposta 4**). Mentre quanti ritengono la lettura un mezzo che facilita la conoscenza della lingua, la letteratura e la cultura italiana rappresentano il **18%** dal totale (**proposta 2**). Invece la voce "ottenere informazioni di carattere generale su un altro popolo" raggiunge una modesta percentuale (il **16%**; **proposta 5**). Quanto alla voce "accumulare istruzioni, conoscenze e sensibilità particolari" si ottiene il **10%** (**proposta 6**), infine soltanto lo **06%** dei discenti considera la lettura come un'attività essenziale per conoscere la storia dell'altro e rispettare la sua cultura (**proposta 3**).

8) Secondo te, qual è l'elemento paratestuale più importante e attraente prima di iniziare la comprensione del contenuto?

All'ottava domanda, la quinta di questa sezione che chiede agli studenti di delineare l'elemento paratestuale più attraente ai fini della comprensione e dalla tabella sopra riportata (**Tab.8**), si può notare che il **titolo** è il primo elemento importante su cui si indirizzano gli occhi all'inizio delle lettura secondo un terzo dei rispondenti (il **30%**), significa che la chiarezza, la brevità e anche l'ambiguità giocano un ruolo di primo piano sulla curiosità come spinta ad elaborare le prime ipotesi verificate successivamente.

<i>Risposte</i>	<i>Risultati</i>	<i>Percentuali</i>
<i>L'immagine</i>	12	24%
<i>Il titolo del testo</i>	15	30%
<i>Le fonti</i>	8	16%
<i>Tutti gli elementi paratestuali</i>	15	30%



Tabella/Grafico 8. Impatto degli elementi paratestuali

Altra percentuale interessante inoltre è quella relativa al peso e all' impatto dell'**immagine** che accompagna il testo rappresentata dal **24%**. L'immagine come un elemento paratestuale vale più di mille parole questo perché il messaggio iconico ha la potenza di connettere il discente-lettore con il testo e lo aiuta a identificare qualche indizio chiave sull'argomento trattato all'interno, a promuovere rapidamente le conoscenze enciclopediche e a ricavare, ad esempio,

nei testi narrativi, la figura del personaggio protagonista (es: cavaliere, principessa, ecc...), o uno degli ambienti (aperti, chiusi) in cui è collocata la vicenda.

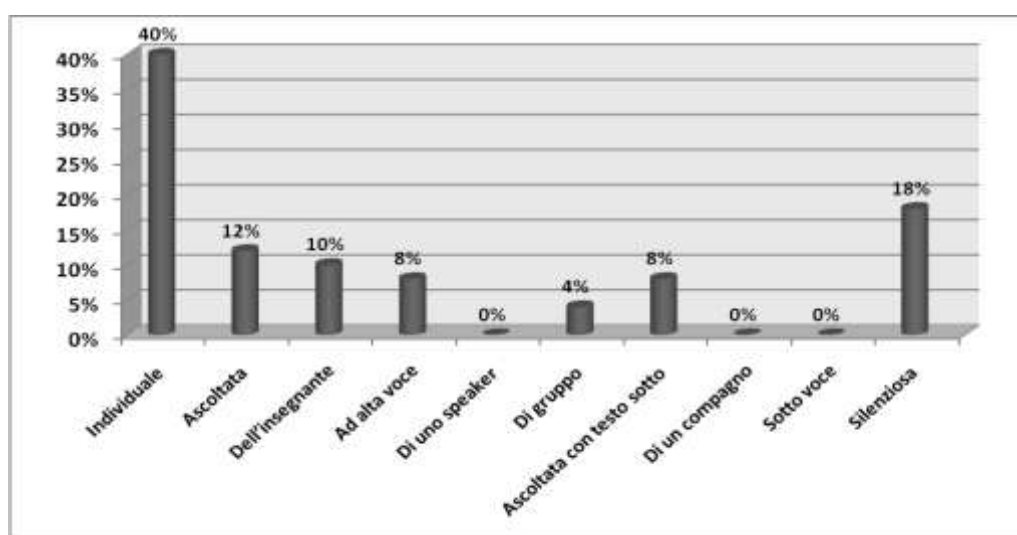
Relativamente all'individuazione degli elementi paratestuali che catturano l'attenzione del discente prima della comprensione, è la terza percentuale legata al valore della fonte quale primo elemento da tenere in conto (il **16%**). Il valore della fonte è visto come indispensabile per ricevere qualche informazione specifica sull'autore e sul suo stile letterario (complicato o facile), sull'opera da cui è preso il testo. Tutti aspetti essenziali che promuovono l'interesse alla lettura e a sentire la bellezza del testo o dell'opera.

Per concludere l'ultima percentuale (il **30%**) evidenzia l'utilità di tutti gli elementi paratestuali senza trascurare l'importanza di ogni elemento. Questo perché il lettore prima di addentrarsi nel contenuto orienta la sua attenzione dall'alto al basso o viceversa. Osserva da un lato l'immagine, riceve qualche idea ed elabora le prime anticipazioni, consulta dall'altro il titolo, concepisce altre informazioni, formula ulteriori ipotesi, cerca poi di stabilire la relazione tra il titolo e l'immagine, orientando la sua attenzione a piè di pagina per conoscere l'autore, l'opera, la data di pubblicazione, ecc...

9) Tra le varie modalità di lettura quali preferisci?

Risposte	Risultati	Percentuali
<i>Individuale</i>	20	40%
<i>Ascoltata</i>	0	0%
<i>Dell'insegnante</i>	5	10%
<i>Ad alta voce</i>	7	14%

<i>Di uno speaker</i>	0	0%
<i>Di gruppo</i>	2	04%
<i>Ascoltata con testo sotto</i>	7	14%
<i>Di un compagno</i>	0	0%
<i>Sotto voce</i>	0	0%
<i>Silenziosa</i>	9	18%



Tabella/Grafico 9. Modalità di lettura

Quanto alla modalità di lettura preferita i risultati (**Tab.9**) evidenziano che il **40%** preferisce la lettura **individuale**, delineata come una modalità perfetta per garantire una maggiore attenzione sul testo e utile per ricavare il significato o per controllare la consapevolezza delle strategie appropriate.

La lettura **silenziosa** è stata la scelta del **18%** del campione. Un'altra modalità importante in cui il silenzio è visto come un fattore peculiare che incrementa il completo coinvolgimento, la base su cui si realizza una comprensione esatta e continuamente verificata.

Dalla stessa tabella si evince un'altra percentuale significativa di quelli che credono al valore della lettura **del docente**, configurata nelle giustificazioni come una lettura corretta dal punto di vista linguistico, fonetico ed espressivo da cui si può facilmente ricevere la decodifica giusta degli elementi del testo, ricavare perfettamente il loro significato e potenziare tutte le possibilità di risultare una comprensione approfondita. La lettura dell'insegnante è vista al tempo stesso come una lettura espressiva che aiuta a essere in sintonia con gli eventi narrati, a vivere le diverse emozioni e le reazioni dei personaggi e a mantenere la curiosità e la motivazione del discente-ascoltatore.

La lettura **ad alta voce** e la lettura **ascoltata con testo sotto** registrano una medesima percentuale. Le opinioni dei discenti dimostrano un accordo completo perciò che concerne l'importanza del gemellaggio tra suono-parola, che influenza positivamente l'apprendimento, il suo ascolto, la sua concentrazione e favorisce, infine, la memorizzazione, il recupero, la riflessione e l'immaginazione.

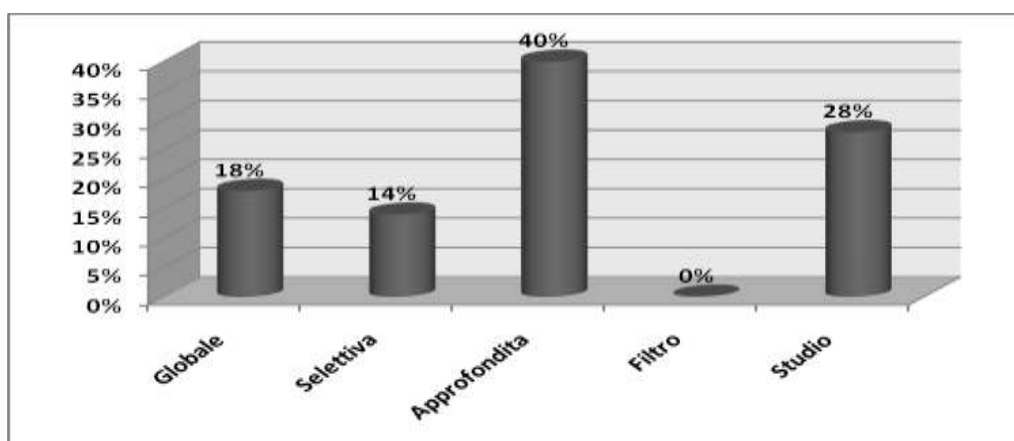
L'ultima percentuale riguarda la lettura di **gruppo**, in cui la cooperazione secondo il **4%** permette di unire gli sforzi per diminuire l'impatto negativo delle scarse capacità individuali o della complessità testuale, realizzando una comprensione ricca contrassegnata dalle diverse interpretazioni.

Infine la lettura di uno **speaker**, di un **campagno**, **ascoltata** e quella **sotto voce** non sono selezionate da nessuno studente e registrano nella tabella una percentuale di **0%**.

10) Qual è la lettura strategica che ritieni più utile e funzionale?

Il decimo quesito, prevede di delineare la lettura strategica più funzionale all'apprendimento.

Risposte	Risultati	Percentuali
<i>Globale</i>	9	18%
<i>Selettiva</i>	7	14%
<i>Approfondita</i>	20	40%
<i>Filtro</i>	0	0%
<i>Di studio</i>	14	28 %



Tabella/Grafico 10. Letture strategiche

Dall'analisi dei dati (**Tab.10**), si evince che meno della metà (il **40%**) afferma l'importanza della lettura approfondita per il suo apprendimento (*“analitica, ripetuta che ha come obiettivo quello di comprendere, di approfondire, di studiare, d'interpretare in maniera completa il contenuto, la struttura, il messaggio, le finalità e gli obiettivi dell'autore”*).

Meno di un terzo (il **28%**) evidenzia l'utilità della lettura di studio che implica una maggiore interazione possibile tra le modalità strategiche di lettura (approfondita, selettiva, globale e filtro), come si può notare dalla stessa tabella il **18%** dei discenti rispondenti dichiara d'impiegare la lettura globale (*“sommativa e molto rapida per ottenere un'idea generale, osservando con*

attenzione gli elementi paratestuali “titolo, nome dell’autore, parole chiave”). Infine la lettura selettiva è stata dichiarata da una minima percentuale (il 14%).

11) Durante la lettura tu capisci tutto il contenuto del testo e del testo letterario in particolare?

Questo undicesimo quesito vuole indagare a che punto i discenti comprendono il contenuto testuale, selezionando le risposte su una scala fondata su cinque modalità di risposte chiuse: decisamente **Sì**, decisamente **No**, **in parte**, **con difficoltà** o **con facilità**.

Risposte	Risultati	Percentuali
<i>Sì</i>	13	26%
<i>No</i>	0	0%
<i>In parte</i>	25	50%
<i>Con difficoltà</i>	12	24%
<i>Con facilità</i>	0	0%

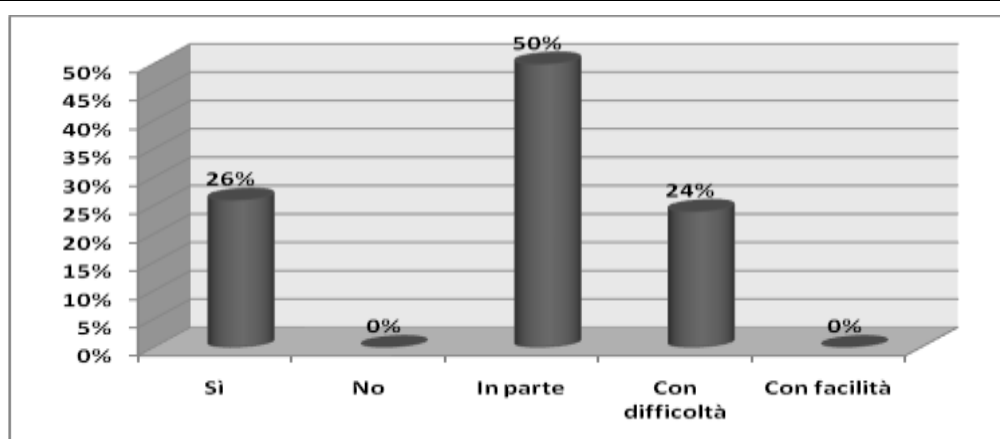


Tabella /Grafico 11. Capacità di comprendere tutto il testo

Dai risultati (**Tab.11**) si può rilevare che una metà dei rispondenti (il **50%**) comprende in parte il testo, soprattutto quello autentico sia letterario, scientifico, o articolo di giornale, ecc..., di fronte al **26%** che ha affermato di comprendere perfettamente tutti i contenuti testuali, fidando sulle sue capacità linguistiche maturate grazie alla lettura continua in italiano esercitata soprattutto al di fuori dei contesti formativi. Mentre il **24%** dichiara le sue personali carenze che sono base delle difficoltà nel comprendere tutto il contenuto.

12) Quali sono le tue difficoltà di comprensione?

Risposte	Risultati	Percentuali
<i>Proposta 1</i>	14	28%
<i>Proposta 2</i>	3	6%
<i>Proposta 3</i>	13	26%
<i>Proposta 4</i>	13	26%
<i>Proposta 5</i>	7	14%
<i>Proposta 6</i>	0	0%

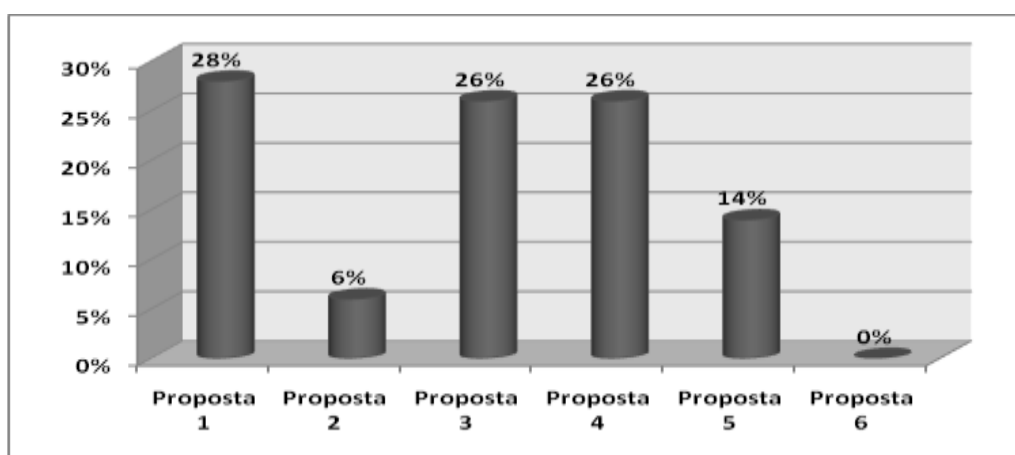


Tabella /Grafico 12. Difficoltà di comprensione

Al dodicesimo quesito relativo alle difficoltà di lettura che impediscono la comprensione si può rilevare (**Tab.12**) che il **28%** incontra ai fini della comprensione la difficoltà d'individuare e distinguere le idee principali da quelle secondarie (**proposta 1**). Mentre il **26%** del campione trova una sostanziale difficoltà nel collegare le conoscenze precedenti con quelle presentate nel testo (**proposta 3**), Invece la difficoltà del secondo **26%** è legata in modo generale alla sua scarsa conoscenza lessicale (**proposta 4**). Il **14%** sul totale incontra difficoltà di controllare la comprensione e lo svolgersi degli avvenimenti durante la lettura dei testi narrativi (**proposta 5**), mentre circa il **6%** dichiara di aver difficoltà di sintetizzare le informazioni lette (**proposta 2**), Infine nessuno (lo **0%**) incontra difficoltà nell'identificare il genere testuale.

3.1.2.3. Terza sezione. Domande sulle strategie di lettura

La terza sezione “**DOMANDE SULLE STRATEGIE DI LETTURA-COMPRESIONE**” è formata da due domande: una semiaperta e l'altra strutturata in tre parti: pre-lettura, lettura e post-lettura.

13) Hai bisogno di tecniche durante la tua lettura-comprensione?

<i>Risposte</i>	<i>Risultati</i>	<i>Percentuali</i>
<i>Sì</i>	50	100%
<i>No</i>	00	00%

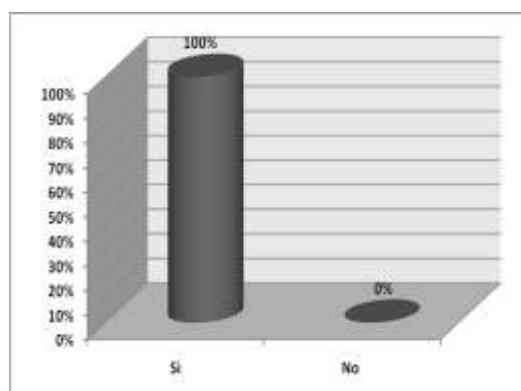


Tabella /Grafico 13. Tecniche di lettura

All'analisi del tredicesimo quesito, che tende a conoscere l'atteggiamento degli studenti in relazione alle tecniche di lettura, dai dati raccolti e registrati nella tabella riportata in alto (**Tab.13**) è reso visibile un completo accordo (il **100%**) sulla necessità di adottare le strategie appropriate di organizzazione, di elaborazione e di controllo, per affrontare con successo il compito, per facilitare le complessità e concretizzare infine una comprensione approfondita.

14) Quali sono le tecniche che utilizzi per comprendere il contenuto testuale?

L'ultimo quesito è stato introdotto per precisare le strategie di lettura attivate nelle tre fasi: pre-lettura, lettura e post-lettura.

<i>Proposte</i>	<i>Risultati</i>	<i>Percentuali</i>
<i>Proposta 1</i>	15	30 %
<i>Proposta 2</i>	20	40%
<i>Proposta 3</i>	15	30%

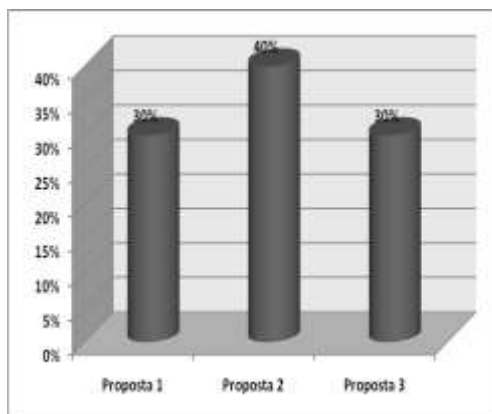


Tabella /Grafico 14. Tecniche di pre-lettura

Dalla tabella (**Tab. 14**) in cui si riportano i dati relativi alle strategie di pre-lettura, la maggior parte dei rispondenti (il **40%**) dichiara di richiamare innanzitutto le informazioni pregresse legate all'argomento (**proposta 2**). Un terzo dei rispondenti (il **30%**) sostiene di fare previsioni attraverso le prime idee suggerite dagli indizi paratestuali presentati nel testo (**proposta 1**). Invece il secondo terzo (il **30%**) dei rispondenti ha dichiarato di effettuare delle ipotesi sul testo e verificarle ulteriormente con il tempo (**proposta 3**).

<i>Risposte</i>	<i>Risultati</i>	<i>Percentuali</i>
<i>Proposta 1</i>	8	16%
<i>Proposta 2</i>	11	22%
<i>Proposta 3</i>	10	20%
<i>Proposta 4</i>	12	24%
<i>Proposta 5</i>	0	0%
<i>Proposta 6</i>	9	18%
<i>Proposta 7</i>	0	0%

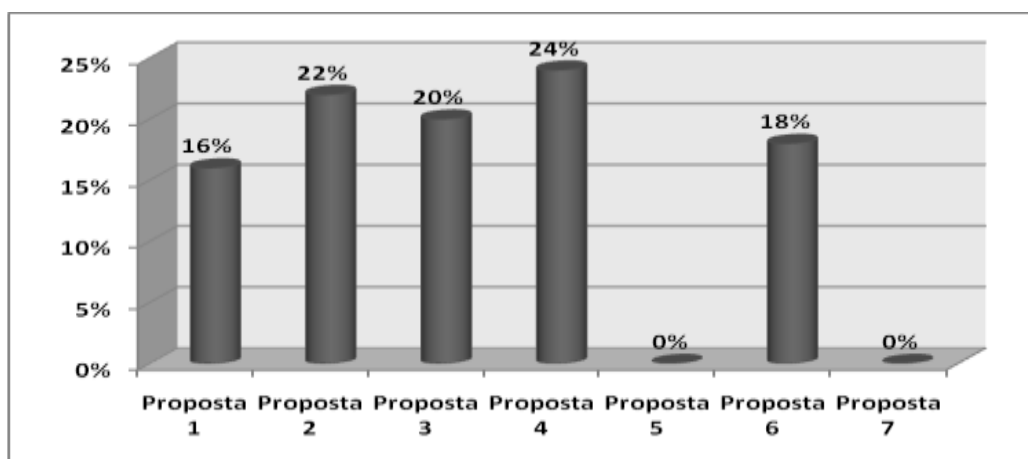


Tabella /Grafico 15. Tecniche di lettura

Alle tecniche messe in funzione nella fase di lettura-comprensione, il **24%** del campione attesta di fare note a margine per spiegare le informazioni non chiare (**proposta 4**), segue una percentuale significativa (il **22%**) che ha dichiarato di determinare le parole chiave e marcarle con colori diversi (**proposta 2**). Il **20%** comincia a sottolineare le idee principali di ogni paragrafo (chi, quando, dove, quanto e come) (**proposta 3**). Il **18%** del campione si occupa di verificare le ipotesi rilanciate in precedenza (**proposta 6**), invece il **16%** sul totale dichiara

di cominciare a dividere il testo nelle sue parti più importanti (**proposta 1**), mentre nessuno (lo **0%**) adatta schemi di conoscenza (strutturali, lessicali, cronologici per gli avvenimenti) (**proposta 5**) o chiede l'aiuto dell'insegnante (**proposta 7**).

Relativamente alle strategie di post-lettura, cioè rivedere e verificare la comprensione facendo un breve riassunto del contenuto risulta una percentuale sostanzialmente più elevata (il **60%**; **proposta 1**), invece la seconda strategia che consiste nello “*Scrivere una composizione utilizzando le nuove parole incontrate e recuperando le nuove idee e contenuti scoperti*” rappresenta (il **40%**; **proposta 2**).

<i>Proposte</i>	<i>Risultati</i>	<i>Percentuali</i>
<i>Proposta 1</i>	30	60%
<i>Proposta 2</i>	20	40%

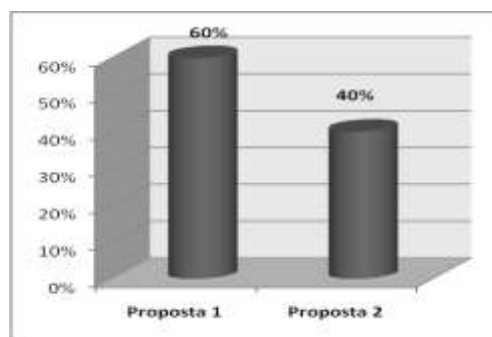


Tabella /Grafico 16. Tecniche di post-lettura

3.1.2.4. Quarta sezione. Domanda a risposta aperta

La quarta sezione del questionario “**DOMANDA A RISPOSTA APERTA**” è una sezione conclusiva, che permette allo studente di esprimere un giudizio soggettivo rispetto alla comprensione della lettura.

15) La comprensione del testo è...

Dalle diverse definizioni elaborate dal campione, risulta che la comprensione è concepita come:

“La finalità primaria della lettura. Un’attività cognitiva, piacevole e basilare all’apprendimento e allo sviluppo intellettuale delle persone, mettendo in funzione per elaborare il messaggio implicito o esplicito trasmesso un’analisi degli aspetti del testo, controllando continuamente la comprensione realizzata e sviluppando infine la riflessione individuale e l’atteggiamento relazionale.”

3.1.3. Considerazioni finali

Concludiamo l’analisi del primo questionario somministrato agli studenti in un clima attivo e libero. Dai dati analizzati ed esposti nelle diverse sezioni è possibile tracciare le considerazioni seguenti:

- ✓ La lettura in italiano, anche se gli studenti non comprendono tutto il testo soprattutto quello autentico, è concepita come un’attività essenziale al successo dell’apprendimento linguistico e culturale.
- ✓ Il campione in esame si dimostra consapevole dell’impatto positivo degli elementi paratestuali ai fini della sua comprensione.
- ✓ Emerge fortemente che per ben sviluppare le abilità ricettive e produttive occorre invitare i discenti a esercitare, nel corso del loro apprendimento, le diverse modalità di lettura.
- ✓ La lettura dell’insegnante è una modalità peculiare per l’apprendente e per il suo apprendimento perché, dal punto di vista linguistico ed espressivo, promuove due fattori che entrano in gioco per la curiosità e il coinvolgimento completo dei discenti.

- ✓ Il campione in esame sostiene la necessità di insegnare-apprendere le strategie cognitive e metacognitive di lettura nelle tre fasi: pre-lettura, lettura e post lettura per conseguire una comprensione approfondita e consapevole.

3.2. Attuare una valutazione iniziale (test d'ingresso)

Dopo un lungo periodo di vacanze e all'inizio del nuovo Anno Accademico si impone un congruo periodo di tempo dedicato al ripasso, alle verifiche e alla fissazione degli obiettivi futuri.

Questo per superare appunto le difficoltà della ripresa, per selezionare e calibrare con oculatezza i materiali e i testi più adeguati alle esigenze e alle capacità dell'apprendente.

Si tiene conto, in questo modo, delle sue attese, delle sue aspettative e si punta ad innovare e perfezionare la prassi didattica ed incrementare, attraverso contenuti appropriati, le competenze prefissate.

Il **test d'ingresso**, alla ripresa dell'attività, si configura come momento insostituibile per dare il viatico più appropriato alla programmazione e al tracciato di insegnamento/apprendimento che caratterizzerà tutto il periodo. Ecco una ipotesi di struttura di un TEST D'INGRESSO.

Analisi e indagine per delimitare:

- Le conoscenze di ogni singolo discente.
- Il suo livello di partenza.
- La sua posizione rispetto alla classe.

L'articolazione di un buon test di *comprensione scritta* valido ed efficace prevede questi interrogativi preliminari:

- Quali sono gli obiettivi del test di comprensione proposto?
- Quali sono le caratteristiche del genere testuale scelto per la comprensione?
- Quali sono i destinatari di questa prova?
- Quanto tempo disponibile per lo svolgimento?
- Qual è la tipologia adottata negli items (quesiti)?

Le risposte alle domande chiave sopra riportate ci guidano a precisare tre fasi essenziali nella costruzione di qualsiasi prova e in qualsiasi momento dell'anno per *progettare*, *svolgere* e *valutare* con correttezza ed affidabilità.

3.2.1. Fase iniziale (pre-test)

Consiste nel precisare gli obiettivi indispensabili da stabilire. Essi sono collegati direttamente ai quesiti utili per definire le conoscenze e le capacità del discente. Gli obiettivi sono suddivisi nel modo seguente:

Indicatori	Descrittori
Comprensione	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacità di padroneggiare una lettura di studio che conduce lo studente a: ✓ Comprendere recuperando una grande quantità di informazioni e integrarle con quelle proposte nel testo somministrato. ✓ Comprendere dettagliatamente il contenuto narrativo, verificando con l'andamento di lettura le ipotesi, le inferenze, le rappresentazioni mentali se sono giuste o errate.
Analisi	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discernere, attraverso le risposte, gli elementi strutturali che descrivono il genere narrativo scelto: ✓ Il personaggio principale (le sue qualità, il suo potere, i suoi difetti...). ✓ La presenza dei personaggi secondari (antagonista, oppositore, aiutante..) e le azioni che essi compiono. ✓ L'epoca e il tempo della narrazione. ✓ Il luogo dove si svolgono guazione finale della vicenda. <p>La posizione del narratore (interno, esterno o un semplice testimone).</p>
Produzione	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Stabilire il significato della vicenda, andare oltre il contenuto, invitando il discente ad esprimere la sua opinione, a spiegare la morale o il valore del racconto che lo scrittore vuole trasmettere attraverso gli avvenimenti. Dimostrare allo stesso tempo la sua competenza

	linguistica, riflessiva e critica.
--	------------------------------------

(Tablella 1. Le domande del test d'ingresso)

3.2.1.1. A chi è indirizzato il test?

Sono due classi del terzo anno costituita ognuna da **25** studenti. Il primo gruppo è formato da **17 femmine** e **8 maschi**, mentre il secondo da **20 femmine** e **5 maschi**.

Gli studenti sulla base dei risultati dell'anno scorso presentano un livello linguistico e comunicativo medio e mostrano tutti un comportamento maturo, grande impegno e un forte interesse all'apprendimento.

3.2.1.2. Tempo per lo svolgimento

Precipua responsabilità dell'insegnante, durante la progettazione del test di comprensione scritta, è quella di decidere quanto tempo attribuire allo svolgimento di questo test d'ingresso.

Un'ora e mezza è un tempo congruo rispetto al testo narrativo selezionato, al numero delle domande, al livello di questa tipologia di studenti che padroneggiano un italiano medio.

Il tempo globale è suddiviso in tre fasi: la prima è dedicata alla lettura, alla comprensione e alle strategie attivate dal discente per questa finalità, mentre la seconda è privilegiata alle risposte e la terza al relativo controllo.

3.2.1.3. Scelta del testo

Dopo la precisazione degli obiettivi, l'indicazione della durata del test, spetta al docente la scelta di un testo adeguato al livello degli studenti nonché alle finalità e ai requisiti programmati.

“Gli occhi aguzzi”. Si tratta di un testo letterario di tipo narrativo che racconta una vicenda piacevole e piena di stranezze e sorprese.

La natura e il contenuto del testo si prestano in modo agevole alla funzione di test di comprensione. Infatti gli avvenimenti fantastici e irreali possono suscitare l'attenzione e promuovere il coinvolgimento emotivo, la curiosità e il divertimento.

Il contenuto presenta una vicenda quotidiana che descrive l'ambigua natura del personaggio principale. Un ragazzo fuori dal consueto e fuori dell'esperienza degli osservatori (i personaggi secondari), che vedono nel comportamento del ragazzo un fenomeno soprannaturale non identificabile né giustificabile razionalmente.

Il testo è selezionato in modo da equilibrare ampiezza e contenuto al fine di:

- ✓ Assicurare chiarezza e rapidità nella somministrazione.
- ✓ Diminuire l'atteggiamento negativo di fronte al primo test dell'anno universitario che potrebbe scoraggiare la lettura-comprensione e le risposte alle domande.
- ✓ Guadagnare tempo per sostenere la concentrazione e il coinvolgimento.
- ✓ Evitare l'ambiguità nella presentazione delle varie fasi nella successione degli avvenimenti, evitare altresì eccessivo carico cognitivo e la complessità sintattica e lessicale.

- ✓ Privilegiare una caratteristica testuale capace di trasmettere nuove conoscenze lessicali, significative, divertenti e non noiose.

3.2.1.4. Forma dei quesiti

Restando nella fase della progettazione del test di comprensione l'ultimo elemento che richiede un'accurata riflessione concerne la tipologia e le regole di formulazione dei quesiti che dovrebbero accompagnare il testo.

L'insegnante, di fronte a diversi tipi di quesiti deve verificare e valutare la capacità degli studenti nell'abilità di comprensione scritta e la loro qualità di scrittura in un determinato contesto di apprendimento.

La scelta di una tipologia rispetto ad un'altra non è un fatto casuale ma è un'attività di selezione omogenea in relazione agli specifici obiettivi, al feedback del testo narrativo proposto, alla modalità di valutazione adottata e al livello dei discenti che riescono infine nel rispondere alle domande a mettere in funzione, oltre alle nuove informazioni comprese dal testo, altre conoscenze già apprese sul genere testuale.

Come mostra la tabella, nel test d'ingresso i quesiti sono strettamente collegati agli aspetti²⁷ sottoposti a verifica (comprensione-analisi-produzione) e per ogni obiettivo abbiamo determinato un numero di domande abbastanza coerenti.

²⁷ Gli aspetti sono precisati nella prima tabella.

Aspetti	Obiettivi	Numero dei quesiti	Totale
Comprensione-analisi	Obiettivo 1	(4)	(12)
	Obiettivo 2	(2)	
	Obiettivo 3	(2)	
	Obiettivo 4	(1)	
	Obiettivo 5	(1)	
	Obiettivo 6	(2)	
Produzione	Obiettivo unico	(1)	(1)

(Tabella 2. Gli obiettivi che corrispondono a ciascuna domanda del test d'ingresso)

Le domande con le quali abbiamo deciso di accompagnare il testo narrativo **“GLI OCCHI AGUZZI”** (Asnagli, Manzo, Nicolaci, Rocco, 2003, p. 309) sono dei quesiti:

- **Aperti** a risposta univoca, esatta e breve.
- **Aperti** che invitano lo studente a formulare brevi risposte ritornando qualche volta ai paragrafi del testo per giustificare la sua riflessione citando alcuni esempi.

Nonostante esistano numerosi tipi di domande, i quesiti sopra indicati sono più utili, più abituali per gli studenti e peraltro sono più utilizzati nelle prove e nei testi di comprensione scritta e tendono a verificare, oltre alla comprensione, la qualità della scrittura nella stesura della risposta.

3.2.2. Fase di svolgimento del test

Nell'atto di somministrare il test che avviene in modo simultaneo²⁸, i discenti hanno bisogno di effettuare nella prima fase una lettura approfondita del testo, invece la seconda è dedicata alla risposta e all'autovalutazione. Si tratta di un momento peculiare che si verifica quando lo studente rilegge il testo con molta attenzione per esprimere la morale, mostrando la sua capacità di esporre una certa logica e una corretta lingua durante la presentazione delle idee.

3.2.3. Fase di post-test

Il successivo incontro settimanale è consacrato alla correzione collettiva, alla lettura analitica dei voti che sono calcolati, convertiti in giudizi e in indici statici, attraverso cui il docente valuta complessivamente la classe e il livello di ogni studente rispetto a questo gruppo, confermando o correggendo le prime impressioni percepite dal primo incontro.

La correzione alla lavagna permette di rilevare il numero dei quesiti di comprensione ai quali hanno risposto correttamente e di stabilire il punteggio attribuito su /13; aggiunto al punteggio ottenibile nella produzione scritta su /4. In questo modo si può calcolare il voto sul totale /17.

La scala che segue indica il punteggio assegnato per i quesiti che riguardano l'attività di comprensione.

- Alle domande **1/2/3/4/5/6/7/8/10/11** viene assegnato per ogni risposta corretta **1 pt.** Ogni risposta errata, mal formulata o mancata risposta viene valutata con **0 pt.**

²⁸ I discenti nei loro gruppi **1** e **2** hanno svolto il test nella stessa giornata ma in orari diversi.

- Alla **nona** domanda in cui il discente dovrebbe rilevare dal testo tre tempi verbali con tre esempi, viene assegnato alla risposta completa **3/3** il punteggio massimo di **1.5 pt**, eliminando per ogni risposta errata o mancata risposta **0.5 pt**.
- Alla **dodicesima** domanda viene assegnato ai tre esempi corretti che sono rilevati dal testo **1.5 pt (0.5 pt per ogni esempio)**, valutando ogni esempio errato o mancata risposta con **0 pt**.
- La correzione eseguita dal docente per correggere la **produzione scritta** valuta la correttezza/scorrettezza linguistica, la proprietà/improprietà lessicale nell'elaborazione, la comprensibilità nell'esposizione e la conoscenza approfondita o superficiale dell'argomento. Sono degli aspetti che rendono il contenuto corretto, profondo e addirente al messaggio moralistico del testo o no. Per un'interpretazione:
 - ✓ corretta e buona è attribuito **4 pt**.
 - ✓ breve ma coerente e significativa è attribuito **3 pt**.
 - ✓ buona ma con errori ripetuti è attribuito **2 pt**.
 - ✓ generica espressa con lessico povero è attribuito **1.5 pt**.
 - ✓ fuori traccia è attribuito **0 pt**.

3.2.3.1. Analisi dei voti ed elaborazione dei giudizi

Nella fase di elaborare un giudizio complessivo della classe e quello relativo a ogni studente, basandosi sui voti registrati nelle griglie di correzione e sulla scala dei giudizi seguente: **ottimo, buono, sufficiente, insufficiente e gravemente insufficiente**, è ottenuto la tabella di sotto.

		Primo gruppo		Secondo gruppo 2	
Voto	Giudizio	Risultati/Percentuali		Risultati/ Percentuali	
Da 15 a 17	Ottimo	1	4%	1	04%
Da 12 a 14.5	Buono	16	64%	10	40%
Da 10 a 11.5	Sufficiente	5	20%	8	32%
Da 8 a 9.5	Insufficiente	2	8%	2	08%
Inferiore a 7.5	Gravemente insufficiente	1	4%	4	16%
Totale 25/100%					

(Tabella 3. I risultati ottenuti dal test d'ingresso)

Emerge evidente dalla tabella che la maggiore parte dei discenti del primo gruppo (il **64%**) ha avuto il voto relativo al giudizio **buono**, in quanto un buon **20%** ha dimostrato uno sforzo giudicato con **sufficiente**, a fronte di una percentuale non trascurabile (l'**8%**) che ha presentato conoscenze e capacità **insufficienti** nella somministrazione del test di misura, mentre la categoria di quelli che evidenziano le loro risposte ai diversi items del test conoscenze e capacità **gravemente insufficienti** è piuttosto bassa (il **4%**). Il restante il **4%**, invece ha avuto il voto relativo al giudizio **ottimo**. Relativamente all'elaborazione del giudizio complessivo del secondo gruppo e quello individuale e da una lettura della tabella risultata dalla stessa tabella, si evince in maniera chiara che la percentuale degli studenti con il giudizio **buono** è sempre elevata il **40%**, invece il **32%** ha ottenuto un voto **sufficiente**, per contro solo l'**8%** è **insufficiente**. Come si può trarre dalla stessa tabella il giudizio **gravemente insufficiente**

registra una percentuale un pò alta (il **16%**), mentre il resto, il **4%**, ottiene un giudizio **ottimo**.

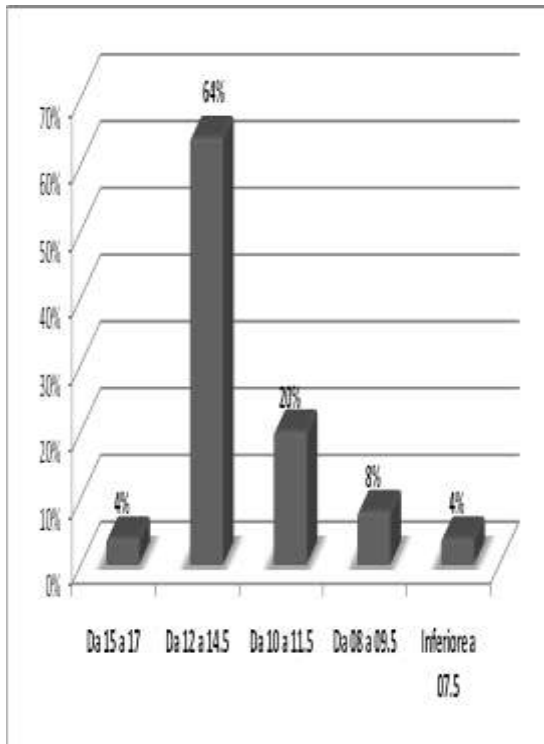


Grafico 1. I risultati del gruppo 1

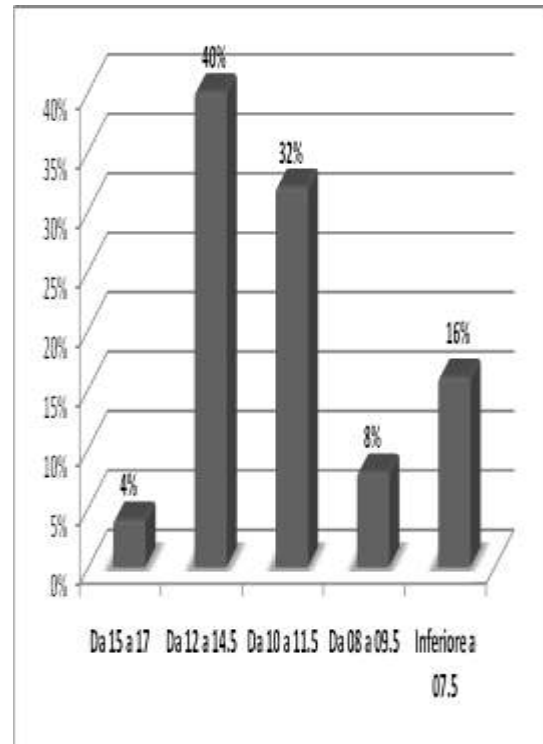


Grafico 2. I risultati del gruppo 2

Tutto sommato si può dire che la percentuale dei discenti con il giudizio **buono** segna una tendenza alla parità. Meno di un terzo del primo gruppo e poco più di un terzo del secondo ha avuto il voto **sufficiente**. Come si rileva dal confronto tra le due tabelle, la percentuale dei discenti con il giudizio **insufficiente** resta stabile, invece quella dei discenti con il giudizio **gravemente insufficiente** è piuttosto bassa nel primo gruppo e più elevata nel secondo. Infine le stesse tabelle permettono di constatare che il giudizio **ottimo** registra la medesima percentuale.

L'estrema modestia dei risultati emersi dal primo strumento di verifica, è da considerare come un fatto prevedibile, determinato dall'abbandono degli studi

nel periodo delle vacanze estive e dall'assenza di una abitudine a sfruttare questo periodo per approfondire e fissare contenuti culturali di vario genere.

La chiusura e l'assenza dalle strutture universitarie in questo periodo, a nostro parere, sconta un'interruzione dalla pratica linguistica e dell'obiettivo di mantenere un rapporto tra il discente e la lingua, di sostenere e rinforzare il recupero e l'applicazione di quanto è stato studiato in precedenza. Un altro elemento che giustifica i risultati ottenuti, è demandato ad una insufficiente preparazione di base da parte di alcuni discenti, alla scarsa motivazione, all'intento di passare all'anno successivo con il minimo sforzo possibile

3.3. Progettazione per competenze

Una volta analizzata la situazione di partenza della classe mediante un test d'ingresso, l'imprescindibile fase successiva consiste dunque nello scegliere dei proficui materiali testuali da porre alla comprensione, nel fissare le competenze che il curriculum si prefigge di sviluppare, nel selezionare gli strumenti e le metodologie didattiche attive con cui poter realizzare le ambiziose finalità che assicurano il vero passaggio dall'insegnamento-apprendimento lineare a quello soddisfacente, fondato sul protagonismo e sul socialismo che contrassegna i contesti formativi inclusivi.

3.3.1. Perché si decide di sottoporre il curriculum a questo campione?

Il curriculum è indirizzato alle due classi del terzo anno universitario (caso Blida 2) formate da studenti eterogenei per quanto riguarda il livello, la partecipazione, la motivazione, oltre alle capacità e alle conoscenze linguistiche e culturali acquisite e agli atteggiamenti relazionali tra di loro o con i loro docenti.

Le classi sono configurate come un pubblico idoneo:

- capace di mostrare una buona padronanza della lingua italiana sulla quale si può realizzare una comprensione approfondita che passa i limiti della narrazione,
- in grado di esprimere le sue ragioni per quanto riguarda il tema della vicenda o la sua morale, di giustificare la riflessione, di confrontarla con quella del compagno, ecc...,
- maturo e aperto. Sono le condizioni migliori per svolgere un apprendimento socializzato basato sull'interdipendenza positiva,
- in grado di prendere l'iniziativa e di essere autonomo nell'elaborazione degli apprendimenti significativi fondati sulla ricerca personale ai fini della risoluzione delle situazioni problematiche, al contrario degli studenti del primo o del secondo anno che sono costantemente sorretti dalla conduzione del docente, nell'insegnamento-apprendimento diretto,
- responsabile al punto di favorire la gestione della classe e di evitare i eventuali ostacoli che attardano la comprensione e impediscono il coinvolgimento e la realizzazione delle finalità del compito o del metodo didattico.

3.3.2. Perché il testo narrativo?

L'adozione del testo narrativo è basilare perché guida lo studente alla scoperta delle varie invenzioni popolari o del talento del narratore capaci di suscitare le aspettative che sono il vero motore della curiosità o di promuovere delle ipotesi e delle verifiche (Ponzio, 2001, p. 41) che si sostanziano come reazioni emotive immediate e coinvolgenti.

Oltre alla sua profonda influenza sull'aspetto emozionale del lettore, lo spostamento dell'attenzione dai vari generi testuali a quello narrativo in questa sperimentazione è strettamente collegato alle tre caratteristiche discorsiali delineate da Bruner che emergono incessantemente quando si parla di questa elaborazione espressiva (Potenza, 2010, pp. 22-23).

Ricorrere dunque al testo narrativo è giustificato innanzitutto dagli «*spunti alla presupposizione*» (ibid) sfruttata dal docente per incentivare da un lato la capacità di capire fra le righe nell'atto di cogliere il significato di qualsiasi genere narrativo e di svolgere, dall'altro, le abilità d'interpretazione, dato che «[...] *la narrazione, e in particolare quella letteraria, ha come carattere costitutivo, in quanto prodotto estetico, la possibilità e anche la necessità di essere rielaborata e reinterpretata*» (Ferroni, 2008, p. 58).

La possibilità di rielaborare o interpretare le narrazioni è la seconda caratteristica peculiare di questo genere letterario, definita dallo stesso studioso con il concetto di «*presenza di una pluralità di prospettive*» (Potenza, 2010, pp. 22-23) sfruttata per creare un ambiente formativo favorevole alla libertà espressiva, all'interscambio delle conoscenze e alla pratica dei diversi modi di percepire il mondo.

La terza caratteristica non meno interessante si configura come un'ulteriore ragione che ci ha spinto di scegliere il genere narrativo cioè «*la soggettivizzazione*» (ibid), attraverso la quale l'individuo tramanda e conserva nei racconti le importanti esperienze vissute in interazione non soltanto con quelli appartenenti alla stessa comunità, ma altresì al di fuori di essa.

Il vantaggio di questa caratteristica sta nel fatto che sarà utilizzata per portare lo studente alla praticabilità della comunicazione interculturale, cioè di mettere in contatto due realtà spesso diverse quella del sé per valorizzarla e dell'altro per rispettarla. A questo proposito Balboni sostiene nel suo modello intitolato «*La dimensione sociopragmatica e interculturale*» (2006) che «*le*

abilità linguistiche non saranno più solo quelle di comprensione, realizzazione e manipolazione dei testi, ma quelle di relazione interculturale» (Caon, 2016, p. 101).

3.3.3. Descrizione del curriculum

«Solo chi è in ricerca apprende, solo chi ha curiosità di apprendere si metterà in ricerca e si sottoporrà a quella disciplina che gli consentirà di raggiungere risultati.» (Fioretti, 2010, p. 31). È il principio da cui nasce la presente progettazione curricolare che prevede di mettere in risalto l'utilità dell'approccio per competenze per ben insegnare-apprendere il testo letterario di genere narrativo.

Il presente elaborato consta di tre unità didattiche di genere narrativo orientato alla didattica della comprensione scritta e non alla letterarietà e che tende a concretizzare un'esperienza innovativa rispetto alle precedenti programmazioni di comprensione scritta. Insomma, sulla scorta e nel rispetto delle indicazioni richiamate dalla Riforma del Sistema dell'Istruzione Superiore, volti a spostare l'interesse dalla trasmissione dei contenuti allo sviluppo delle competenze basandosi sull'imparare facendo, con questa sperimentazione si vuole soccorrere e indirizzare coloro che insegnano o insegneranno la lettura, con i principi di base della pedagogia per competenze.

A livello universitario, il curriculum per competenze non è del tutto definito nei suoi contorni burocratici come quello indirizzato alle scuole primarie, medie e secondarie. In realtà le sue peculiarità sono demandate alla professionalità e alla libertà del docente, espresse nella scelta dei metodi, delle risorse e degli strumenti corrispondenti al pubblico dei discenti e al contesto nel quale si opera.

All'interno del curriculum si possono agevolmente trovare tutte le informazioni ritenute necessarie:

- al supporto multimediale previsto per promuovere una maggiore motivazione e curiosità al testo e al contesto come per mantenere desto l'interesse,
- ai testi e alle tracce di lavoro e alle varie attività didattiche che sono volte a conseguire un maggior mix possibile tra le abilità linguistiche di base,
- ai primari obiettivi ritenuti essenziali per lo sviluppo delle competenze attese, dettagliate nelle unità di apprendimento,
- alle modalità didattiche da adattare per realizzare un conflitto cognitivo non soltanto autonomo, ma anche cooperativo nell'atto di risolvere problemi come il cooperative-learning informali in coppia o in gruppo (la three step interview, il think pair share), aggiunto al braingstorming iniziale o finale. Usate tutte per:
 - ✓ favorire una prestazione significativa,
 - ✓ promuovere un contesto empatico e incentivare le relazioni interpersonali, superando i comportamenti distruttivi e negativi,
 - ✓ incentivare il vero senso dell'appartenenza al gruppo-classe, la fiducia in sé, la valorizzazione delle diversità, la partecipazione e la comunicazione costruttiva.
- agli strumenti di verifica e di valutazione.

CURRICOLO ANNUALE	
UNITÀ DIDATTICA N. 1	
Competenza da sviluppare. COMPETENZA STRUTTURALE	
Fase di partenza	<ul style="list-style-type: none"> - Dal testo alla scheda introduttiva, che permette allo studente di distinguere e di definire il genere letterario. - Correzione della scheda introduttiva usando la tecnica del brainstorming.
Testi scelti	<ul style="list-style-type: none"> - Fiaba etnico-africana: <i>“La prova d’amore”</i>. - Fiaba araba citata da <i>“Mille e una notte”</i>, <i>“La rosa di Baghdad”</i>. - Fiaba di Italo calvino: <i>“La camicia dell’uomo contento”</i>.
Per cominciare	<ul style="list-style-type: none"> - Avvicinare i soggetti all’argomento del testo mediante attività di pre-lettura. - Motivare lo studente alla lettura presentando: <ul style="list-style-type: none"> • Video sulle meraviglie africane. • Video sulla città di Baghdad, la capitale dell’oriente islamico. • Parte del primo film Italiano di animazione <i>“La rosa di Baghdad”</i> • Italo Calvino attraverso una biografia filmata.

<p style="text-align: center;">Contenuto funzionale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leggere e comprendere il contenuto narrativo in modo individuale o cooperativo. - Attività per distinguere la struttura narrativa, utilizzando delle schede. - Attività strutturate a scelta pre-definita (di completamento e di corrispondenza) per definire le funzioni dei personaggi e del protagonista nella fiaba in base all'analisi morfologica di Propp 1928. - Attività cooperativa per chiedere agli studenti nei loro gruppi di organizzare il testo che viene presentato in modo disordinato, con lo scopo di ottenere un racconto significativo e ben strutturato (memorizzare la struttura che caratterizza il testo narrativo). - Invito alla scrittura per: <ul style="list-style-type: none"> • produrre un breve scritto sulla morale. • rielaborare la vicenda rispettando lo schema narrativo e il contenuto del testo di partenza. - Correzione condivisa delle attività usando la tecnica del brainstorming finale.
<p style="text-align: center;">Contenuto Culturale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - I testi sono programmati per aiutare lo studente a ricavare dal patrimonio immateriale africano, arabo e quello italiano alcuni aspetti socioculturali. - Utilizzazione delle fiabe come un mezzo didattico per favorire la comunicazione interculturale.
<p style="text-align: center;">Per finire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Test per certificare la competenza strutturale: Fiaba di

	<i>Italo Calvino "Il contadino astrologo".</i>
Strumenti Utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - Per insegnare–apprendere: Testi, scheda, tracce di lavoro stampati e sussidi multimediali. - Per valutare: Griglie per misurare l’aspetto affettivo-relazionale e quello operativo.
UNITÀ DIDATTICA N. 2 Competenza da sviluppare. COMPETENZA INGIUSTICA	
Testi scelti	<ul style="list-style-type: none"> - Leggenda del Piemonte: <i>“La Madonna del Pilone”</i> - Leggenda del Veneto: <i>“Un anfiteatro in una notte”</i> - Leggenda della Lombardia: <i>“I tre giorni della merla”</i>
Per cominciare	<ul style="list-style-type: none"> - Avviare la seconda unità didattica con un’attività di revisione che ha in prevalenza lo scopo di porre un collegamento tra la prima e la seconda unità didattica. - Avvicinamento alla tematica del testo mediante attività di pre-lettura. - Motivare al testo narrativo scelto mediante: <ul style="list-style-type: none"> • video che mostra la chiesa della <i>Madonna del pilone</i>. • video sull’ architettura dell’anfiteatro veronese. • video: <i>“perché i giorni della merla si chiamano così?”</i>.
	<ul style="list-style-type: none"> - Leggere e comprendere il contenuto narrativo in modo individuale o in coppia.

<p style="text-align: center;">Contenuto funzionale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Programmare diverse attività che sono articolate in: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Parte 1.</u> Per cominciare ✓ Proporre diverse tipologie di domande/attività per verificare la comprensione e le conoscenze sull'aspetto strutturale della leggenda. • <u>Parte 2.</u> Per approfondire ✓ Proporre attività dipendenti e indipendenti dal testo per lavorare sugli aspetti della lingua. • <u>Parte 3.</u> Per finire ✓ Invito alla scrittura. Lo studente produce un breve scritto o corregge la pronuncia o la punteggiatura dei brani già scritti. - Correzione fondata sul rispetto della proposta stabilita dal docente per garantire la partecipazione di tutti.
<p style="text-align: center;">Contenuto culturale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Offrire un'occasione di entrare in rapporto con la cultura italiana attraverso elaborazioni fantastiche sul mondo degli animali o sui beni culturali monumentali. - Valorizzare il patrimonio architettonico e immateriale del Paese Italia. - Rafforzare la conoscenza per ciò che concerne la civiltà italiana collocando la leggenda nel suo contesto storico.
<p style="text-align: center;">per finire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Test per certificare la competenza linguistica: <p style="text-align: center;"><i>Leggende del Friuli-Venezia Giulia: "Le campane e la</i></p>

	<i>preghiera</i> ".
Strumenti utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - Per insegnare–apprendere: Testi scritti, tracce di lavoro e sussidi multimediali. - Per valutare: Griglie per misurare l’aspetto affettivo-relazionale e quello operativo.
Unità didattica N. 3 Dedicata alla personalità di Luigi Pirandello Competenza da sviluppare. Competenza espressiva	
Testi scelti	<ul style="list-style-type: none"> - Tre novelle tratte da “<i>Novelle per un anno</i>”: - “<i>La patente</i>” - “<i>La giara</i>” - “<i>Lumie di Sicilia</i>”
Per cominciare	<ul style="list-style-type: none"> - Avvicinamento alla tematica del testo mediante attività di pre-lettura svolte in modo individuale o cooperativo informale (Three Step Interview e Think Pair Share). - Motivare lo studente alla lettura presentando: <ul style="list-style-type: none"> • Luigi Pirandello attraverso una biografia filmata. • Parte di un film che permette di visualizzare “ <i>La patente</i>” e “ <i>La giara</i>” in modo concreto. • Trailer teatrale che presenta qualche scena di “<i>Lumie di Sicilia</i>”.

<p style="text-align: center;">Contenuto funzionale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leggere e comprendere individualmente le novelle Pirandelliane semplificate. - Proporre diverse attività che sono articolate in: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Parte 1</u> ✓ Include le diverse domande di comprensione del testo. • <u>Parte 2</u> ✓ Invito all'espressione personale per produrre un breve scritto sul significato dell'oggetto attorno al quale è elaborata una delle tre novelle. ✓ Stimolo all'espressione orale per: <ul style="list-style-type: none"> • Interpretare il messaggio di Pirandello in ognuna delle tre novelle, mettendolo in interazione con le proprie esperienze vissute. • Sintetizzare la morale, usando frasi o citazioni significative. - Correzione condivisa delle attività usando la tecnica del brainstorming finale
<p style="text-align: center;">Contenuto culturale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Offrire un'occasione per entrare in rapporto con contenuti filosofici e sociali, semplificati per gustare l'eccellenza tematica, linguistica e stilistica del resto delle opere di Luigi Pirandello. - Rilevare il valore della fantasia e dell'immaginazione in Pirandello.

Per finire	<ul style="list-style-type: none"> - Test per certificare la competenza espressiva tramite una riflessione sulla novella semplificata <i>“La giara”</i>
Strumenti utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - Per insegnare –apprendere: Testi tracce di lavoro stampati e sussidi multimediali. - Per valutare : Griglie per misurare l’aspetto affettivo-relazionale e quello operativo.

(Tabella 4. Le unità didattiche del curriculum annuale)

3.3.4. Generi narrativi selezionati

In ognuna delle tre unità didattiche inserite nel curriculum è proposto un genere narrativo distinto dall’altro per la tematica, per le caratteristiche e per le attività di lettura.

I testi programmati, sia autentici sia semplificati, sono il frutto di una rigorosa ricerca in internet, nelle opere Universalis o negli scrittori italiani contemporanei per garantire la ricchezza dell’input privilegiando la comprensibilità grafica e il criterio di gradualità nell’esposizione, concentrando l’attenzione sul passaggio dai contenuti semplici e dai messaggi moralistici universalis a quelli complessi pieni di riflessioni filosofiche. Servono tutti a:

- Offrire un input nuovo, vario e immediato, configurato come una risposta decisiva e concreta che contribuisce a soddisfare le esigenze, le attese e ad assicurare il pieno coinvolgimento cognitivo ed emotivo.
- Incoraggiare il discente a essere dinamico ed ottimista, sull’impulso della lettura soggettiva o intersoggettiva per mettere alla prova le proprie capacità di comprensione, di espressione e le sue conoscenze linguistiche e culturali.

- Sostenere la fruibilità espositiva in un contesto divertente, rilassato e immaginifico.

Le tracce di comprensione incluse nel curriculum sono le seguenti:

- **Fiaba africana** dalla quale si possono ricavare dei tratti che descrivono un continente meraviglioso che ha sofferto il colonialismo e guerre civili ed etniche infinite, celebre per le tribolazioni, i canti, le danze rituali fatte attorno al fuoco, le tradizioni strane, i dialetti che variano da un gruppo etnico all'altro e i paesaggi naturali che hanno catturato i cuori degli occidentali.
- **Fiaba araba** tratta dall'opera *Le mille e una notte (alf laila e laia* in arabo). Un'opera letteraria eccezionale di origine persiana scritta da un anonimo, ritenuta come il più famoso lavoro letterario, che descrive perfettamente la civiltà dell'oriente islamico e della sua capitale Baghdad.
- **Due fiabe** che fanno parte della raccolta letteraria di **Italo Calvino** e pubblicata nel 1956, concepita come un ponte tra il mondo fantastico e quello reale.

«L'intento di Calvino fu quello di realizzare una raccolta su base nazionale, rivolta a un vasto pubblico, passando in rassegna tutti i tipi di fiaba documentata nei dialetti italiani e in tutte le regioni d'Italia, mettendo in luce un patrimonio folklorico che correva il rischio di andare irrimediabilmente perduto.» (Mazzullo, 2014, p. 21) .

Nella sua opera, Calvino ha identificato dunque la ricchezza del patrimonio culturale dell'Italia, tramandato oralmente da generazione in generazione, con la quale possono i lettori scoprire una ad una le regioni italiane, accrescere le loro conoscenze culturali (credenze, tradizioni, modi di vivere..) e ritornare al periodo dei castelli e della modesta vita rurale, stabilendo, attraverso il confronto tra le culture, le diversità e le affinità.

- **Tre novelle di Luigi Pirandello** tratte da “*Novelle per un anno*”, semplificate per essere piacevoli, per sostenere il ruolo attivo del discente mentre costruisce delle conoscenze specifiche tramite la comprensione dei contenuti comici o umoristici, con cui Pirandello presenta il tema dell’identità individuale all’interno di una società che non accetta l’altro per le sue diversità e giudica in base alle apparenze.
- **Tre leggende del territorio italiano** tratte dal libro “*Io leggo*” di Rosetta Zordan, definite dall’autore come «*preziose testimonianze del patrimonio culturale del nostro Paese, che fondono in sé elementi reali, dati storici, con elementi fantastici*» (2008, p. 02).

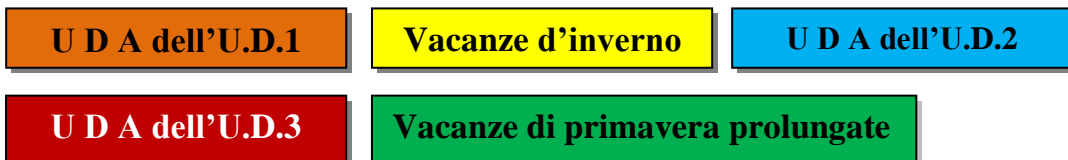
3.3.5. Tempo presunto per la realizzazione di ogni U.D. e U.D.A.

Il curriculum è della durata di due semestri ed è svolto in incontri settimanali di un’ora e mezza, per complessive **39** ore, quindi la realizzazione di ogni unità didattica avviene nell’arco di due mesi, per complessive **12** o **15** ore.

Dalla due tabelle di sotto (**Tab.5** e **Tab.6**) è possibile osservare come ogni unità di apprendimento viene svolta in due incontri settimanali. Il primo è finalizzato alla motivazione, alla comprensione e alla risoluzione del compito da parte degli apprendenti (attività di **pre-lettura** e di **lettura**; un’ora e mezza). Il secondo (attività di **post-lettura**; un’ora e mezza) è consacrato alla verifica del lavoro e alla valutazione della prestazione di ogni studente, con esclusione dei compiti cooperativi e il test della terza unità didattica che sono realizzati in una lezione di tre ore (due lezioni successive).

		ANNO ACCADEMICO															
		Ott	Nov	Dic	Gen	Feb	Mar	Apr	Mag								
U.D.	1																
U.D.	2																
U.D.	3																

(Tabella 5. Distribuzione annuale delle U.D. e delle U.D.A)



			Titolo del testo/Test	Svolgimento	Verifica/valutazione	
Test d'ingresso			<i>"Gli occhi aguzzi"</i>	10/10/2018	17/10/2018	
Per cominciare			Dal testo del test alla scheda introduttiva	24/10/2018/ (un'ora e mezza)		
Competenza Strutturale	U.D. 1	U.D.A.2	<i>"La prova d'amore"</i>	31/10/2018	07/11/2018	
		U.D.A.3	<i>"La rosa di Baghdad"</i>	14/11/2018	21/11/2018	
		U.D.A.4	<i>"La camicia dell'uomo contento"</i>	28/11/2018/ (3 ore; LC)		
		Test	<i>"Il contadino astrologo"</i>	05/12/2018	12/12/2018	
Competenza Linguistica	U.D. 2	U.D.A.1	<i>"Un anfiteatro in una notte"</i>	19/12/2018	09/01/2019	
		U.D.A.2	<i>"La Madonna del Pilone"</i>	16/01/2019	23/01/2019	
		U.D.A.3	<i>"I tre giorni della merla"</i>	30/01/2019	06/01/2019	

		Test	<i>“Le campane e la preghiera”</i>	13/02/2019	20/02/2019
Competenza espressiva	U.D. 3	U.D.A.1	<i>“La patente”</i>	27/02/2019	10/04/2019
		U.D.A.2	<i>“La giara”</i>	17/04/2019	24/04/2019
		U.D.A.3	<i>“Lumie di Sicilia”</i>	08/05/2019	15/05/2019
		Test	<i>“Riflessione scritta sulla giara”</i>	22/05/2019 Lezione di 3 ore	

(Tabella 6. I testi narrativi selezionati e gli orari del loro svolgimento)

PARTE SPERIMENTALE

CAPITOLO QUARTO. DALLA U.D. ALLA U.D.A.

Capitolo Quarto. *Dall'U.D. all'U.D.A.*

Premessa

Per aggiornare attraverso l'approccio per competenze la prassi didattica della comprensione del testo narrativo, il capitolo quarto nelle sue parti spiega i passaggi che il docente deve compiere per la realizzazione delle unità didattiche, strutturando per tale finalità un'insieme delle unità di apprendimento, che considerano l'aspetto affettivo, relazionale, esperienziale e la verifica diversificata, lo strumento che può essere oggettivo o soggettivo impiegato per valutare il livello della competenza raggiunto.

4.1. Prima unità didattica. La fiaba e la competenza strutturale

A partire dal tempo assegnato al modulo e su cui viene fissata la distribuzione temporale del curricolo, la presente unità didattica (**U.D.1; Tab.7**) che si prefigge di ampliare e sviluppare attraverso un apprendimento significativo conoscenze e abilità concernente la struttura di base della fiaba come un genere testuale narrativo è articolata in tre unità di apprendimento, che si aggiungono all'**U.D.A.** introduttiva e al test sommativo finale e richiedono tutti dal docente un periodo di due mesi, in particolare dal **24/10/2018** al **12/12** dello stesso anno.

UNITÀ DIDATTICA N. 1	
Competenza da sviluppare. COMPETENZA STRUTTURALE	
Fase di partenza	- Dal testo alla scheda introduttiva, che permette allo studente di distinguere e di definire il genere letterario.

	<ul style="list-style-type: none"> - Correzione della scheda introduttiva usando la tecnica del brainstorming.
Testi scelti	<ul style="list-style-type: none"> - Fiaba <i>etnico-africana</i>: “<i>La prova d’amore</i>”. - Fiaba <i>araba</i> citata da “<i>Mille e una notte</i>”, “<i>La rosa di Baghdad</i>”. - Fiaba di <i>Italo calvino</i>: “<i>La camicia dell’uomo contento</i>”.
Per cominciare	<ul style="list-style-type: none"> - Avvicinare i soggetti all’argomento del testo mediante attività di pre-lettura. - Motivare lo studente alla lettura presentando: <ul style="list-style-type: none"> • Video sulle meraviglie africane. • Video sulla città di Baghdad, la capitale dell’oriente islamico. • Parte del primo film Italiano di animazione “<i>La rosa di Baghdad</i>” • Italo Calvino attraverso una biografia filmata.
Contenuto funzionale	<ul style="list-style-type: none"> - Leggere e comprendere il contenuto narrativo in modo individuale o cooperativo. - Attività per distinguere la struttura narrativa, utilizzando delle schede. - Attività strutturate a scelta pre-definita (di completamento e di corrispondenza) per definire le funzioni dei personaggi e del protagonista nella fiaba in

	<p>base all'analisi morfologica di Propp 1928.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attività cooperativa per chiedere agli studenti nei loro gruppi di organizzare il testo che viene presentato in modo disordinato, con lo scopo di ottenere un racconto significativo e ben strutturato (memorizzare la struttura che caratterizza il testo narrativo). - Invito alla scrittura per: <ul style="list-style-type: none"> • produrre un breve scritto sulla morale. • rielaborare la vicenda rispettando lo schema narrativo e il contenuto del testo di partenza. - Correzione condivisa delle attività usando la tecnica del brainstorming finale.
Contenuto Culturale	<ul style="list-style-type: none"> - I testi sono programmati per aiutare lo studente a ricavare dal patrimonio immateriale africano, arabo e quello italiano alcuni aspetti socioculturali. - Utilizzazione delle fiabe come un mezzo didattico per favorire la comunicazione interculturale.
Per finire	<ul style="list-style-type: none"> - Test per certificare la competenza strutturale: Fiaba di <i>Italo Calvino</i> “<i>Il contadino astrologo</i>”
Strumenti Utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - Per insegnare–apprendere: Testi, scheda, tracce di lavoro stampati e sussidi multimediali. - Per valutare: Griglie per misurare l'aspetto affettivo-relazionale e quello operativo.

(Tabella 7. La prima unità didattica del curriculum annuale)

4.1.1. Unità di apprendimento introduttiva. Dal “testo” al “genere narrativo”

Denominazione. Dal testo “ <i>Gli occhi aguzzi</i> ” al genere narrativo	
Competenza di riferimento. Competenza strutturale	
Abilità/ Capacità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> - Saper ricostruire la conoscenza in modo autonomo e responsabile. - Saper effettuare una lettura silenziosa e selettiva per: ✓ Definire e inferire nel genere narrativo in modo sintetico e chiaro. ✓ Identificare gli elementi strutturali che contraddistinguono questo genere narrativo. ✓ Individuare le proprie funzioni. 	<ul style="list-style-type: none"> - Scoprire in modo trasversale la differenza tra la fiaba e la favola. - Conoscere l’importanza del pensiero strategico nell’atto di risolvere la situazione-problema. - Stabilire l’impatto del background personale (conoscenze/esperienze) come una componente interna nella capacità di svolgere il compito. - Attribuire la debita importanza al confronto tra le diverse definizioni elaborate dai discenti per l’autovalutazione.
Destinatari. Studenti del terzo anno. Gruppo 1 e 2.	
Tempo complessivo. Un’ora e mezza suddivisa in tre attività didattiche preparatorie.	

Obiettivi.
<ul style="list-style-type: none"> - Dopo la correzione del test d'ingresso, gli studenti si trovano di fronte a una scheda introduttiva che ha come finalità principali: ✓ Addestrare lo studente a scoprire una diversa concezione dell'apprendimento assumendo un atteggiamento attivo/produttivo piuttosto che passivo/ricettivo. ✓ Considerare le attività didattiche di comprensione o di riflessione come soluzione di problemi. Una situazione psicologica che evoca una crisi interna, dal momento che questo richiede una piena predisposizione cognitiva del discente che ha bisogno di connettere le diverse risorse formative interne ed esterne configurate come la base dell'agire. E metacognitiva cioè quella di riflettere su tutto ciò che viene fatto.
Strumenti legati alla realizzazione dell'UDA
<ul style="list-style-type: none"> - Testo di U. Wolfel, "<i>Storie un po' matte</i>". N.E.R in (Asnaghi, Manzo, Nicolaci, Rocco, 2003, p. 309). - Traccia cartacea dell'attività preparata dal docente.
Metodologia
Fase di avvio o presentazione dell'attività (20 minuti)
Cosa fa l'insegnante
<ul style="list-style-type: none"> - Questi minuti sono come un'attività di stimolo, di preparazione, di induzione e di creazione di un clima positivo ed interattivo. - L'insegnante distribuisce la copia del test di ciascuno studente e la nuova

traccia cartacea dell'attività.

- Effettua un brainstorming iniziale mediante qualche domanda di autoverifica e di espressione.

• *Di che cosa parla il testo?*

• *Qual è la morale scaturita dalla vicenda?*

• *Possiamo confrontare la vita di questo ragazzo alla nostra?*

- Formula una proposta chiara di situazione-problema.

▪ **Situazione-problema:**

«I testi letterari sono scritti per intrattenere ed emozionare il lettore e può trattarsi di: romanzi, poemi, testi teatrali, testi narrativi in prosa o in poesia, che si differenziano a seconda dell'ambientazione, del soggetto, dell'intreccio del carattere e delle azioni dei protagonisti, ecc...»²⁹

➤ **Compito**

Si chiede allo studente di distinguere il genere narrativo presentato nel test d'ingresso e cercare di dare una definizione dettagliata così come suggerito nelle tre schede che vengono proposte.

Cosa fanno gli studente

- Alle domande che sono mirate a verificare la comprensione e a richiamare le conoscenze enciclopediche circa l'argomento, lo studente prova a rispondere curando la correttezza e la proprietà linguistica.

- Tra le risposte più appropriate avremo:

²⁹ <https://www.impariamoinsieme.com/i-generi-letterari/>.

- **Al primo quesito**

✓ *“Il testo racconta la storia di un ragazzo diverso dai suoi amici. Non può né volare, né teletrasportare, ma può facilmente tagliare ogni cosa su cui fissa i suoi occhi.” (Sarah. Gruppo 2).*

- **Al secondo quesito**

✓ *“La diversità può isolare la persona odiata ed esclusa, vietando la possibilità di avere rapporto con gli altri.” (Abd El hak. Gruppo 1).*

- **Al terzo quesito**

✓ *“Personalmente, credo che ci siano persone con superpoteri invisibili , ricordo quelle che hanno come potenza la visione a distanza...” (Rima. Gruppo 1).*

✓ *“L’esistenza di persone che possiedono poteri speciali è solamente nei film. Ognuno pensa di poter leggere il futuro. Tutte le sue letture, secondo me, non accadranno mai e gli individui che presentano se stessi come maghi fanno solo illusioni ottiche” (Affaf. Gruppo1).*

Fase di realizzazione del compito (35 minuti)

Cosa fa l’insegnante

- Dopo aver stimolato ed informato lo studente della nuova responsabilità che dovrebbe assumere per risolvere il compito, l’insegnante in questa fase:

✓ gestisce la classe e mantiene il clima positivo.

✓ verifica il tempo presunto attribuito alla risoluzione.

✓ controlla l’andamento del lavoro di ciascuno studente mentre passa tra i

banchi.

- ✓ è disponibile per orientare lo studente o fornire qualche suggerimento. corregge il lavoro quando lo studente richiede la valutazione (**feed-back di correzione**).

Cosa fa lo studente

- Gli studenti in questa sezione sono dediti all'attività in silenzio.
- **Fase 1 (25 m)**
 - Per risolvere il problema, ogni discente ha bisogno di scegliere una strategia di lettura congruente con gli obiettivi dell'attività.
 - Non si tratta di una lettura analitica esercitata per motivo di capire cosa davvero è successo, per verificare le ipotesi e le anticipazioni o per creare una coerente rappresentazione mentale (perché il testo è già compreso), ma occorre attivare una rilettura del testo, ossia una lettura selettiva in cui l'intenzione del discente è prestata all'individuazione degli indizi più rilevanti per elaborare la definizione.
 - Dai fatti inverosimili e dalla fantasia del personaggio, il discente individua e definisce il genere narrativo (**cos'è?**).
 - Dall'ordine logico e cronologico degli eventi stabilisce la struttura sulla quale è fondata la vicenda (inizio, scioglimento e fine). E dai personaggi, dal luogo, dal tempo ,ecc... determina alcuni degli elementi della sua costruzione (**com'è?**).
 - Dalla morale intuisce e interpreta le funzioni in modo generale (**a cosa serve?**).

<ul style="list-style-type: none"> • <u>Fase 2</u> (10 m) - Rivede la definizione elaborata e verifica la logica di tutto ciò che viene scritto e copiato sul suo foglietto prima di presentarlo al docente.
Fase di correzione (35 minuti)
Cosa fa l'insegnante
<ul style="list-style-type: none"> - Terminato il tempo assegnato alla compilazione della scheda, applica la tecnica del brainstorming finale per creare un contesto dinamico, in cui i discenti sono richiamati a partecipare, a esporre le proprie risposte che saranno confrontate con quelle presentate da altrui e coordinate fino ad ottenere una definizione approfondita e realizzata dalla collaborazione di tutti (docente coordinatore).
Cosa fa lo studente
<ul style="list-style-type: none"> - Lo studente in questa fase dovrebbe ascoltare, aspettare il suo turno, rispettare i suoi coetanei mentre rispondono e non intervenire per commentare o per correggere senza alzare la mano per ricevere il permesso dal suo docente.

4.1.1.1. Relazione sulla realizzazione dell'U.D.A. introduttiva

Il terzo incontro settimanale di 90 minuti con i due gruppi ch'è svolto nel **24/10/2018** aveva come obiettivo specifico quello d'indagare attraverso la proposta esercitativa che si colloca all'interno del curricolo un eventuale cambiamento, che serve a sollecitare processi di apprendimento concreto,

autonomo e meno tradizionale, in cui il soggetto diventa nel suo apprendimento meno dipendente dal docente, mettendo in moto in questa impostazione per la costruzione consapevole del sapere le conoscenze dichiarative (**know why**) e procedurale (**know how**).

L'osservazione nel guidare la comunicazione, gestire la presa di parola e controllare l'andamento del lavoro ha permesso al docente di cogliere e di registrare dei dati relativi ai diversi aspetti di maggior interesse che la griglia di osservazione ricomprende. Uno strumento peculiare pensato per riflettere con neutralità sulla prestazione di ciascuno studente, sull'atmosfera complessiva della classe e sulle difficoltà nate in tale situazione formativa.

Nella fase di avvio, il primo momento aperto dedicato a stimolare il discente all'espressione mediante tre domande; la prima delle quali tende particolarmente a chi risponde di presentare verbalmente una sintesi della vicenda, evidenziandone l'evento principale, in quanto l'obiettivo al quale è finalizzata la seconda e la terza domanda consiste nel risultare un dibattito guidato nel momento in cui gli studenti esprimono liberamente la loro propria visione. È notato una partecipazione in linea generale soddisfacente anche se le sintesi, le riflessioni e le opinioni esposte oralmente non sono tutte presentate con una proprietà lessicale e correttezza linguistica. Il **32%** nel primo gruppo e il **28%** nel secondo la sua partecipazione è stata continua, a fronte di quella discontinua del **28%** dei discenti del primo gruppo e del **36%** del secondo.

Il terzo dato registrato dall'osservazione strutturata relativo alla partecipazione, emerge che meno della metà del primo gruppo (il **40%**) e poco più di un terzo dei discenti del secondo (il **38%**) non ha partecipato all'attività di stimolo. Un'assenza riportata direttamente alla timidezza, al timore dal docente a loro nuovo e al giudizio altrui che potrebbe nascere a causa dell'incapacità di fare una buona sintesi, di evitare gli errori o di esporre conoscenze appropriate.

Dalla rilettura dei dati registrati nella fase centrale della lezione, è possibile rilevare che la maggioranza dei discenti nei due gruppi (il **84%** del primo gruppo e il **76%** del secondo) ha mostrato un costante impegno e un buon interesse alla modalità di lavoro, mentre il **16%** sul totale del primo gruppo e il **24%** del secondo ha mostrato una parziale predisposizione cognitiva.

La discussione fatta in modo amichevole ci consente di constatare che l'impegno parziale è la conseguenza di fattori che frenano il coinvolgimento attivo e costringono questi discenti a sfuggire al compito e sono: l'incomprensione della consegna, l'incapacità di sfruttare il testo per ricavare le informazioni relative allo schema narrativo, aggiunti alla difficoltà di usare una terminologia specifica per elaborare la definizione .

L'intervento del docente in questa situazione oltre ad essere uno strumento didattico utile per conoscere i fattori che influenzano negativamente l'impegno di questi discenti, è altrettanto necessario per rinforzare la stima di sé, per incoraggiare ad evitare le convinzioni negative interne e a comprendere che gli errori ortografici o sintattici, le conoscenze frammentarie o limitate e il lessico povero non devono creare disinteresse, dato che la volontà e la ricerca continua sono la base del miglioramento progressivo e dell'ampliamento lessicale.

Per quanto riguarda l'autovalutazione ossia l'operazione per autoverificare il risultato elaborato dal punto di vista linguistico, contenutistico, metodologico e procedurale, i dati registrati nella griglia di osservazione evidenziano che il **76%** dei discenti nei due gruppi ha attivato questo processo metacognitivo sia ogni qualvolta passano nella risoluzione da un aspetto all'altro, sia alla fine dell'attività, mentre il **24%** nei due gruppi non l'ha operato. Questo dato consiglia il docente ad avvicinarsi a questi discenti a sensibilizzarli all'autoriflessione, a consigliarli ad essere più consapevoli e responsabile nel loro apprendimento autonomo (feed-back di autovalutazione).

Partendo dai dati ottenuti dall'osservazione a quelli raccolti mediante la correzione relativa e comunicativa dei lavori, è possibile catalogare le risposte dei discenti in tre categorie:

- la prima delle categorie è di quelli che sono riusciti a portare a termine la consegna e a dimostrare una conoscenza buona e sicura circa il genere (il **44%** del primo gruppo e il **36%** del secondo).
- la seconda si riferisce a quelli che hanno presentato una scheda complessivamente adeguata, nonostante manchino alcuni degli aspetti essenziali attinenti alla struttura quali: i tipi, i luoghi, il modo di presentare i fatti, il fine della vicenda, ecc... (il **56%** del primo gruppo e il **64%** del secondo).
- infine, l'ultima categoria ha realizzato un lavoro insufficiente a causa di una conoscenza lacunosa sulle proprietà e sulle caratteristiche della fiaba, dell'incapacità di rilevare la differenza tra la favola e la fiaba o dall'incapacità di usare il materiale testuale per avere un rapido accesso alle conoscenze pregresse relative al genere narrativo. (il **16%** del primo gruppo e il **24%** del secondo).

Dalla correzione degli elaborati risulta che l'uso di una lingua sostanzialmente corretta e lessicalmente appropriata riguarda il **28%** dei discenti del primo gruppo e il **24%** del secondo, invece poco più della metà nei due gruppi (il **56%** nel primo e il **52%** nel secondo) ha esposto il lavoro in una lingua accettabile e con un lessico non sempre ricco. Infine il restante nei due gruppi (il **16%** nel primo e il **24%** nel secondo) ha usato una lingua incerta, lessicalmente povera e contrassegnata dagli errori ripetuti di ortografia, di morfologia e di sintassi.

Nel terzo momento della lezione in cui il docente attua il brainstorming per creare un ambiente di piena interazione per concretizzare una definizione condivisa in base a ciò che gli studenti hanno fatto, è osservato un aumento nella

partecipazione che raggiunge il **44%** dei discenti del primo gruppo e il **32%** del secondo. Poco costruttiva si è mostrata l'interazione dal **16%** dei discenti del primo gruppo e dal **36%** del secondo, a causa delle informazioni generative che sono valorizzate e sviluppate per essere più precise e corrette. Invece la mancanza di partecipazione è rimasta pressoché invariata rispetto al brainstorming iniziale (il **40%** nel primo gruppo e il **32%** nel secondo).

Dalla stessa griglia di osservazione, il penultimo dato da confrontare riguarda il rispetto del tempo assegnato al problem-solving manifestato da parte delle due classi (il **100%**), anche se alcuni studenti non hanno dimostrato buone capacità o buon metodo di studio per conseguire l'obiettivo della consegna. Questo fatto denota un comportamento maturo dei discenti nei diversi momenti di questo incontro (il **100%**), testimonianza di un clima nelle due classi positivo e senza atteggiamenti di insofferenza.

Prospettiva affettiva-relazionale			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Interesse	Impegno al compito (problem-solving)	Costante	21	84%	19	76%
		Parziale	4	16%	06	24%
Partecipazione	Partecipazione alle attività di revisione o di stimolo (brainstorming iniziale)	Continua	8	32%	7	28%
		Discontinua	7	28%	9	36%
		Nulla	10	40%	9	36%
	Collaborazione alla correzione condivisa. (brainstorming finale)	Costruttiva	11	44%	8	32%
		Poco costruttiva	4	16%	9	36%
		Nulla	10	40%	8	32%
Atteggiamento	Rispetto dell'altro e del gruppo	Buono	25	100%	25	100%

	classe	Sufficiente	0	0%	0	0%
		Insufficiente	0	0%	0	0%
Prospettiva operativa			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Tempo	Rispetto della scadenza della consegna	Buono	25	100%	25	100%
		Sufficiente	0	0%	0	0%
		Insufficiente	0	0%	0	0%
Risultato	Compilazione della scheda e individuazione degli elementi dello schema narrativo.	Completa	11	44%	9	36%
		Parziale	10	56%	10	64%
		Scarsa	4	16%	6	24%
	Esposizione linguistica dell'elaborazione	Corretta	7	28%	6	24%
		Meno corretta	14	56%	13	52%

		Incerta	4	16%	6	24%
	Riflessione su ciò che viene fatto (autovalutazione)	Attivata	19	76%	19	76%
		Disattivata	6	24%	6	24%

(Tabella 8. Griglia 1. La prestazione dei discenti nei due gruppi)

4.1.2. Prima U.D.A. del testo “La prova d’amore”

<p>Denominazione. Insegnare “La prova d’amore” facendo riferimento all’impegno individuale</p>	
<p>Competenza di riferimento <i>competenza strutturale</i></p>	
Abilità/ capacità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> - Saper assumere una responsabilità autonoma nell’atto di costruire nuovi apprendimenti. - Saper effettuare una lettura accurata e consapevole per ricavare il significato locale dei passaggi e quello complessivo del racconto. - Saper individuare, in base alle conoscenze già elaborate sul genere fiabesco, gli elementi costitutivi della nuova fiaba. - Saper rilevare le sequenze dialogiche che compongono il racconto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere l’importanza dell’autonomia come criterio basilare dell’apprendimento attivo e costruttivo. - Conoscere le sequenze dialogiche, basandosi sui dialoghi in interno - Conoscere l’importanza del pensiero strategico nell’atto di risolvere una data situazione problema. - Conoscere l’impatto dell’ascolto attivo sul proprio apprendimento.
<p>Destinatari: studenti del terzo anno. Gruppo 1 e 2.</p>	
<p>Tempo complessivo. Due lezioni un’ora e mezza ciascuna, suddivise in</p>	

tre attività didattiche preparatorie.
Obiettivi
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promuovere l'autonomia (impegno individuale) e sostenere la comunicazione, la partecipazione e la collaborazione costruttiva (brainstorming) nella lezione di comprensione scritta. ✓ Sensibilizzare i discenti alle strategie di lettura. ✓ Orientare i discenti a considerare e a valorizzare le opinioni altrui durante i diversi momenti comunicativi della lezione. ✓ Sfruttare l'importanza delle fiabe per l'arricchimento e l'avvicinamento tra le culture.
Strumenti legati alla realizzazione dell'U.D.A.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fiaba scelta dal patrimonio immateriale africano: https://www.arsmentis.it/rubriche/area-progetti/la-giraffa-vanitosa/ ✓ Stimolazione audiovisiva scaricata da youtube per dimostrare le meraviglie dell'Africa: https://www.youtube.com/watch?v=lgB9MezGu5M. ✓ Traccia cartacea di lavoro.
Metodologia
Attività di pre-lettura (Primo incontro; 25 minuti)
Cosa fa l'insegnante

- Attraverso la prima domanda, l'insegnante rilancia la lezione, crea un contesto socievole (brainstorming iniziale) e promuove le informazioni sull'Africa possedute dai discenti.
- *Qual è il secondo Contenente più popoloso della terra?*
- Distribuisce il testo e la scheda di lavoro.
- Invita i discenti ad esprimere con parole proprie l'immagine del testo, facendo le prime anticipazioni sul contenuto.
- *Partendo dall'immagine del testo, provate ad anticipare il contenuto e la trama del contenuto?*
- Sollecita e richiama l'attenzione al passaggio audiovisivo.
- Chiede di esporre con chiarezza e rapidità quanto ricavato dal video per promuovere la loro disponibilità alle attività da sviluppare.
- *Chi vuole presentare oralmente ai suoi compagni il contenuto del video?*
- Scrive alla lavagna la proposta di situazione-problema.

▪ **Situazione-problema:**

«Ogni testo narrativo è caratterizzato dalla presenza costante di alcuni elementi, senza i quali sarebbe impossibile costruire qualsiasi narrazione; essi sono: trama, sequenze, [...], personaggi, spazio, tempo e narratore.»³⁰

➤ **Compito**

Sulla base di una lettura approfondita, provate a:

³⁰ <http://www.comune.bologna.it/iperbole/llgalv/iperte/maniera/narrativo/narrator.htm>.

- rilevare i personaggi in base al ruolo che compiono e lo spazio in cui sono ambientate le loro azioni.
- determinare il tempo della storia e quello del racconto.
- definire la presenza del narratore.
- individuare le sequenze di tipo dialogico ed esplicitare l'eventuale morale della fiaba.

Cosa fanno gli studenti

- In questa attività di pre-lettura, gli studenti:
 - Intervengono sia per rispondere alle domande, sia per esporre le loro previsioni in modo sintetico e chiaro.
 - Tra le risposte più appropriate alla **primo quesito** abbiamo:
 - *“Il secondo Contenente più popoloso al mondo forse è l’Australia.”* (**Selma. Gruppo 1**).
 - *“il primo Contente più popoloso è l’Asia e il secondo è l’Africa.”* (**Sarah. gruppo 2**).
 - *“Io penso che l’America del nord sia il contente più popoloso.”* (**Celia. Gruppo 1**).
 - Dall’osservazione dell’immagine lo studente formula la prima previsione sul contenuto del testo e verifica inoltre quale previsione sia scorretta o quale più vicina all’argomento.
 - *“Dall’immagine percepisco come questa tribù celebra il passaggio della figlia del capo all’età adulta.”* (**Hiba. Gruppo 1**).

- *“È un funerale, perché le tradizioni in qualche paese africano il funerale è un evento da celebrare.” (Ilyes. Gruppo 1)*
- *“Nell’immagine i ballerini festeggiano la nascita di un neonato.” (Fatima El Zohra. Gruppo 2).*
- *“Le ballerine celebrano la vittoria di una guerra contro un’altra tribù.” (Mohamed W. Gruppo2).*
- Sintetizzano quanto percepito dal video. E come rispsote abbiamo:
- *“Quando sentiamo la parola ‘Africa’ ricordiamo: le guerre, l’analfabetismo, la povertà, ma in realtà il nostro Continente è uno straordinario museo a cielo aperto.” (Hadjira. Gruppo 1).*
- *“La mamma Africa è un meraviglioso mondo, dove ogni paese presenta una geografia diversa e un lingua diversa dall’altra.” (Nadia. Gruppo 2).*
- Sul quaderno gli studenti scrivono la situazione problematica e il compito da seguire.

Attività di lettura e di realizzazione del compito (65 minuti)

Cosa fa l’insegnante

- L’insegnante suddivide l’attività di lettura in quattro fasi.
- **Fase 1 (10 m)**
- Invita gli studenti a leggere il testo nella sua globalità in modo silenzioso.
- **Fase 2 (15 m)**

- Per leggere a voce alta il racconto, l'insegnante assegna agli studenti, scelti in modo casuale, i ruoli dei personaggi della storia.

▪ **Esempio. Classe 1: Narratore** “*Charf El din*”. **Giovinezza** “*Fatima*”. **Il padre** “*Abd El Hak*”. **Uno dei pretendenti** “*Mohamed*”.

• **Fase 3 (7 m)**

- Invita gli studenti ad ascoltare la sua lettura espressiva caratterizzata dalla chiarezza del tono, dalla pronuncia e dalla modulazione della voce per meglio drammatizzare e caratterizzare i personaggi.

• **Fase 4 (33 m)**

- Chiede agli studenti una rilettura intensiva per analizzare il racconto e risolvere il compito della situazione-problema.

- Dal momento che gli studenti lavorano individualmente, l'insegnante è disponibile per:

✓ gestire la classe e mantenere un clima sereno (**guida**).

✓ eliminare brusio o confusione e fornire indicazioni che possono aiutare il discente a capire ciò che dovrà fare (**facilitatore**).

✓ controllare l'andamento del lavoro di ciascuno passando tra i banchi (**controllore**).

✓ correggere il lavoro quando lo studente richiede il feed-back di valutazione (**correttore**).

Cosa fanno gli studenti

• **Fase 1 (Lettura globale)**. Dalla prima lettura silenziosa e rapida, i discenti:

- elaborano un'idea globale di ciò che il testo racconta.
- verificano la correttezza o la falsità della previsione elaborata.
- individuano il protagonista attorno al quale ruotano gli eventi.
- **Fase 2 (Lettura della classe)**
 - Ascoltano la lettura dei loro coetanei con attenzione e senza fare interventi di qualsiasi tipo.
- **Fase 3 (Lettura espressiva del docente).** Dalla lettura espressiva del docente, ciascuno:
 - autovaluta la pronuncia e potenzia la sua abilità percettiva.
 - coglie dove velocizzare o rallentare insomma modulare la voce.
 - determina i tre passaggi del racconto, sottolinea le pause e ricava le emozioni dei personaggi (la felicità, la tristezza, la sorpresa, ecc...).
- **Fase 4 (Lettura approfondita)**
 - Rilegge in modo intensivo il racconto, fa sottolineature, effettua delle diverse inferenze e cerca le risposte alle domande seguenti:
 - **Chi?** Chi sono protagonisti dai personaggi secondari.
 - **Dove?** Sia lo spazio aperto e chiuso.
 - **Quando ?** Se L'epoca è definita o indefinita e la durata della storia.
 - **Come?** Quale mezzo usato dal protagonista per concretizzare la sua finalità.
 - **Perché?** I motivi di mettere i pretendenti alla prova.

- **La fine** e le conseguenze della prova d'amore.
- **Il narratore** è assente o presente in questa narrazione?
- Al termine della lettura analitica, il discente:
 - indirizza il suo impegno al compito della situazione problema per risolverlo, attuando una **lettura selettiva (con la possibilità di finire il compito a casa)**.
 - rivide il lavoro e verifica la realizzazione delle finalità del compito.

Attività di post- lettura (Secondo incontro; 90 minuti)

Cosa fa l'insegnante

- Sarebbe meglio per iniziare il secondo incontro:
- porre una domanda, il cui scopo è stimolare di nuovo l'attenzione del discente e verificare quanto precedentemente compreso e sintetizzarlo in modo corretto (**25 m**).
- *Cosa ci racconta la fiaba "La prova d'amore"*
 - Alla lavagna, l'insegnante designa una tabella segmentata in colonne, in cui saranno riportate tutte le informazioni relative agli elementi che costituiscono la fiaba e le sequenze dialogiche.
 - Per correggere il compito della situazione problema, il docente ascolta le risposte dei discenti ed elementi a confronto, scegliendone altre di altri studenti e le scrive alla lavagna con una sintesi che coinvolge tutta la classe, fino ad avere un vero lavoro di gruppo. (**brainstorming finale; 45 m**).

Cosa fanno gli studenti

- Alla domanda esposta all'inizio della seconda lezione, i discenti hanno risposto sintetizzando in diverse modalità la vicenda. E tra le risposte più appropriate abbiamo avuto:
 - *“La storia racconta l'intelligenza della giovinezza che ha messo i pretendenti alla prova per conoscere la loro vera intenzione, finalmente ha scoperto la sincerità di quel povero uomo che piangeva la sua morte.” (Rima. Gruppo 1).*
 - *“La storia racconta come la figlia del capo tribù ha trovato il sincero amante dopo aver fatto una prova che permette anche di far cadere le maschere indossate dai pretendenti.” (Ferial. Gruppo 2).*
- Per partecipare alla correzione del compito, ciascun discente dovrebbe ascoltare con attenzione le diverse risposte dei compagni, aspettando il proprio turno per la presa di parola.

4.1.2.1. Relazione sulla realizzazione della prima U.D.A.

Il quarto appuntamento con le due classi, il secondo nella realizzazione del curriculum è articolato in due incontri settimanali della durata di un'ora e mezza ciascuno. Il primo è finalizzato a svolgere l'attività di pre-lettura e di lettura (31/10/2018), mentre il successivo incontro (07/11/2018) è avvenuto per verificare la comprensione e correggere il compito, attuando nei due incontri delle modalità strategiche interessanti e utili per rinforzare la dimensione personale e sociale e ridurre l'abituale prassi passiva della comprensione scritta.

Rispetto alla griglia osservatoria presentata alla fine di questa relazione che ci consente di valutare la lezione nella sua globalità, la presente è diversa soltanto per gli aspetti attinenti al compito della situazione problema, che mira a sollecitare meglio il discente ancora una volta al lavoro sperimentale autonomo per specificare gli elementi formali contenuti nella fiaba “*La prova d’amore*” e risaltare la differenza esistente tra i tipi appartenenti allo stesso elemento.

Dall’osservazione fatta all’inizio del primo incontro (**fase di pre-lettura**) in cui l’intento è stato quello di promuovere la curiosità alla vicenda e dare a ognuno uno spazio per provare a esprimersi, a rispondere alle domande di stimolo o a riferire quanto visto dal video dopo aver organizzato le immagini ricevute e integrarle con l’enciclopedia personale (Santilli, 2006, p.120). E del secondo ch’è finalizzato a verificare oralmente la comprensione (**fase di post-lettura**); risulta un costante interesse grazie all’impatto positivo della multimedialità e una partecipazione continua si è manifestata da parte del **28%** dei discenti del primo gruppo e del **36%** del secondo e discontinua da parte del **40%** del primo gruppo e del **24%** del secondo. Invece il **32%** del primo gruppo e il **40%** del secondo non è coinvolto né in modo continuo né discontinuo.

L’interesse dei discenti nei **65** minuti rimanenti dal tempo del primo incontro (**fase di lettura**) resta costante sia nel momento in cui viene sperimentata la lettura silenziosa globale, sia la lettura ad alta voce dei discenti ed espressiva del docente, come pure nel momento in cui viene affrontato il compito in modo problematico, attivando le tecniche e i metodi strategici di studio cognitivi e metacognitivi.

La compilazione completa della scheda da parte dei discenti inseriti nei due gruppi (**100%**) ci permette altresì di registrare un alto interesse all’attività e alla modalità di lavoro, nonostante che le risposte o le riflessioni individuali sui propri processi apprenditivi siano qualitativamente eterogenee.

Dalla correzione delle schede cartacee che sono considerate come un'ulteriore risorsa efficace per documentare l'impegno autonomo, le conoscenze e le capacità dei discenti, è emerso che il **48%** del primo gruppo e del **36%** del secondo ha sintetizzato quanto compreso in modo appropriato e buono, mentre il **28%** del primo gruppo e il **32%** del secondo ha dimostrato attraverso l'idea generale una capacità semplice, invece la capacità del rimanente nei due gruppi (il **24%** del primo gruppo e il **32%** del secondo) è stata parziale, rimandando questo al lessico generico o agli errori ripetitivi che rendono l'elaborazione impropria o generica.

All'individuazione dei caratteri strutturali che la fiaba sottoposta alla comprensione presenta, la correzione permette di rilevare che tutto il campione distribuito nelle due classi (**100%**) è riuscito a definire correttamente:

- la focalizzazione esterna del narratore,
- lo spazio (**aperto** e **chiuso**) in cui sono ambientati i fatti,
- le sequenze dialogiche segnalate con un piccolo trattino che influisce positivamente sulla giusta determinazione della voce dei personaggi anche se l'idea centrale di ognuna non è avvenuta in modo appropriato,
- l'evento conclusivo ossia «*la realizzazione (o il fallimento) dello scopo*» (Zanetti, Miazza, 2004, p.28) o il lieto fine aspettato perché è normale in tutti i racconti universali e congruente con il proprio schema mentale delle storie (Potenza, 2010, p. 66).

A proposito dei personaggi attorno ai quali ruotano i fatti, le risposte mostrano che l' **84%** dei discenti del primo gruppo e il **76%** del secondo ha correttamente classificato i personaggi in principali e secondari, invece il **16%** del primo gruppo e il **24%** del secondo ha fatto confusione tra i tipi dei personaggi. Il questo è un fenomeno comprensibile perché è possibile trovare dei personaggi che contribuiscono allo svolgimento della vicenda ma non assumono

un ruolo principale. Ad esempio, ‘il povero giovanotto’ ed altri “le donne anziane” non sono secondari, ma danno una sorta di vivacità e di realismo alla vicenda (ivi, p.50).

Una seconda incertezza emersa dalla correzione delle schede è relativa al tempo del racconto e quello della storia, infatti il **40%** dei discenti del primo gruppo e il **32%** del secondo ha dimostrato un conoscenza lievemente scorretta rispetto all’elemento temporale, in quanto più della metà dei discenti nei due gruppi (il **60%** del primo gruppo e il **68%** del secondo) ha fatto grazie al processo inferenziale e all’utilità dei connettivi temporali la corretta distinzione tra il tempo reale indefinito della vicenda e quello usato dal narratore per l’esposizione logica e cronologica dei fatti.

La terza difficoltà si è notata nella rilevazione dell’evento iniziale e quello della rottura del equilibrio naturale dei fatti ovvero «*un piano prima interno (una strategia elaborata mentalmente per modificare la situazione) poi messo in atto tramite un’azione-tentativo effettivamente messa in esecuzione*» (Zanetti, Miazza, 2004, p.28). I risultati raccolti mostrano che poco più di un terzo dei discenti nei due gruppi (il **32%**) ha considerato la descrizione fatta all’inizio del racconto circa la protagonista principale un evento iniziale e la sua proposta di mettere alla prova l’amore dei pretendenti l’evento che ha cambiato il ritmo della storia. Invece il **68%** dei discenti nei due gruppi è stato in grado di distinguere l’evento iniziale (la proposta della figlia a suo padre) da quello che ha volto la storia in un’altra direzione (la morte della giovinezza da un serpente velenoso).

Partendo dai caratteri formali all’interpretazione del messaggio moralistico implicito, i dati raccolti mediante la correzione di quest’attività che richiede l’uso delle conoscenze enciclopediche risulta che la percentuale di coloro che hanno spiegato in modo complessivamente buono la morale, mostrando riflessione interessante arricchita con una delle esperienze quotidiane o con una citazione o una frase significativa sul tema assumma al **40%** dei discenti del primo gruppo e il **36%** del secondo, invece l’interpretazione soddisfacente è pari al **24%** nel

primo gruppo e al **20%** nel secondo. Quella generica è leggermente elevata nel secondo gruppo (il **44%**) rispetto al primo (il **36%**).

Dai risultati in griglia concernenti la lingua usata per la compilazione della scheda, si rileva come la lingua corretta e pertinente registra una percentuale complessivamente buona (il **48%** nel primo gruppo e il **44%** nel secondo). È stata meno corretta da parte di un un terzo dei discenti nei due gruppi (il **36%**). Infine la percentuale della lingua incerta è pari al **16%** nel primo gruppo e al **20%** nel secondo.

In relazione alla partecipazione al brainstorming finale attuato nell'attività di post-lettura, alla luce dell'osservazione diretta, è stato possibile verificare che la partecipazione costruttiva è migliorata, registrando una percentuale elevata nei due gruppi (il **52%** nel primo gruppo ed il **44%** nel secondo), invece quasi il **20%** del primo gruppo ed il **24%** del secondo manifestano una partecipazione poco costruttiva. Esiste però una categoria di discenti, circa il **28%** nel primo gruppo e il **32%** nel secondo, che non è registrato come partecipante costruttivo o poco costruttivo.

Per quanto concerne invece il livello comportamentale, i due incontri settimanali, il periodo complessivo in cui è svolta la presente unità di apprendimento è stato prevalentemente dinamico e coinvolgente come la serinità ed il rispetto mostrato dai discenti verso il docente o tra di loro. Positiva è risultata la disponibilità al cambiamento, alla concentrazione, all'ascolto reciproco come alla riflessione su di sé, senza l'emergere di atteggiamenti poco maturi nei due gruppi.

In conclusione, l'ultimo aspetto su cui merita focalizzare l'attenzione concerne l'autovalutazione, un aspetto importante nello svolgimento dell'apprendimento autonomo e responsabile, che volevamo fissare con la possibilità di compilare la scheda a casa, consultando le diverse risorse

informative che giocano un ruolo di particolare importanza sulla capacità di portare a termine il compito in modo approfondito, personalizzato e attendibile.

I risultati portati in griglia permettono di far emergere due categorie di studenti:

- la prima comprende prevalentemente quelli che evidenziano attraverso il loro lavoro una consapevolezza più che soddisfacente rispetto all'auto-riflessione circa la correttezza della lingua usata, il processo di ragionamento attuato o circa la qualità delle conoscenze richiamate o mobilizzate.
- la seconda in genere di coloro che possiedono conoscenze enciclopediche lineari o strutture e meccanismi linguistici parziali o lacunose, definiti come fattori primari che incidono negativamente sul processo metacognitivo o di auto-controllo.

Prospettiva affettiva-relazionale			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Interesse	Attenzione nei diversi momenti dell'unità di apprendimento	Buona	25	100%	25	100%
		Parziale	0	0%	0	0%
		Insufficiente	0	0%	0	0%
	Impegno al compito assegnato	Buono	25	100%	25	100%
		Parziale	0	0%	0	0%
		Nulla	0	0%	0	0%
Partecipazione	Partecipazione all'attività di stimolo e di verifica. (brinstorming iniziale; incontro 1 e 2)	Continua	7	28%	9	36%
		Discontinua	10	40%	6	24%
		Nessuna	8	32%	10	40%
	Collaborazione alla correzione	Costruttiva	13	52%	11	44%

	condivisa (brinstorming finale; incontro 2)	Poco costruttiva	5	20%	6	24%
		Nessuna	7	28%	8	32%
Atteggiamento	Rispetto dell'altro e del gruppo-classe	Buono	25	100%	25	100%
		Sufficiente	0	0%	0	0%
		Insufficiente	0	0%	0	0%
Prospettiva operativa			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Risultato	Compilazione della scheda del compito suggerito	Completa	25	100%	25	100%
		Manca elementi	0	0	0	0
		Incompleta	0	0	0	0
	Capacità di esporre in modo sintetico l'idea globale del testo	Buona	12	48%	9	36%
		Sufficiente	7	28%	8	32%

Risultato		Insufficiente	6	24%	8	32%
	Identificazione della voce interna/esterna del narratore	Corretta	25	100%	25	100%
		Scorretta	0	0%	0	0%
	Rilevazione e distinzione i protagonisti dai personaggi secondari	Corretta	21	84%	19	76%
		Scorretta	4	16%	6	24%
	Rilevazione e distinzione il tempo della storia da quello del racconto	Corretta	15	60%	17	68%
		Scorretta	10	40%	8	32%
	Determinazione dei luoghi aperti e chiusi	Corretta	25	100%	25	100%
		Scorretta	0	0%	0	0%
	Rilevazione dell'evento iniziale e della rottura dell'equilibrio naturale	Corretta	17	68%	17	68%
		Scorretta	8	32%	8	32%
	Determinazione delle sequenze	Corretta	25	100%	25	100%

Risultato	dialogiche, interpretando le idee	Scorretta	0	0%	0	0%
	Individuazione dell'evento finale	Corretta	25	100%	25	100%
		Scorretta	0	0%	0	0%
	Interpretazione della morale	Buona	10	40%	9	36%
		Soddisfacente	6	24%	5	20%
		Generica	9	36%	11	44%
	Esposizione linguistica del lavoro	Corretta	12	48%	11	44%
		Meno corretta	9	36%	9	36%
		Incerta	4	16%	5	20%

(Tabella 9. Griglia 2. La prestazione dei discenti nei due gruppi)

4.1.3. Seconda U.D.A. del testo “*La Rosa di Baghdad*”

Denominazione. Insegnare “ <i>La rosa di Baghdad</i> ” in modo individuale	
Competenza di riferimento competenza strutturale	
Abilità/ capacità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> - Essere autonomo e responsabile nel costruire la conoscenza. - Saper effettuare una lettura strategica conveniente agli obiettivi stabiliti. - Saper individuare i ruoli che i personaggi svolgono nel racconto. - Saper determinare le prevalenti funzioni del protagonista. - Saper rielaborare il racconto facendo riferimento a ciò che già esposto nel testo di partenza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere l’importanza dell’autonomia come un criterio basilare all’apprendimento attivo e costruttivo. - Conoscere l’importanza del pensiero strategico nell’atto di risolvere una data situazione problema. - Conoscere come rielaborare un testo curando i principi della riscrittura.
Destinatari: studenti del terzo anno. Classe 1 e 2.	
Tempo complessivo. Due lezioni un’ora e mezza ciascuna, suddivise in tre attività didattiche preparatorie.	
Obiettivi	

- ✓ Promuovere l'autonomia (**impegno individuale**) e sostenere la socializzazione nella lezione di comprensione scritta (**brainstorming finale**).
- ✓ Condurre lo studente a individuare la tassonomia dei personaggi presenti nelle fiabe.
- ✓ Aiutare lo studente a sottolineare le somiglianze che esistono tra i diversi racconti che rappresentano il patrimonio culturale immateriale di qualsiasi nazione.
- ✓ Sfruttare l'importanza delle opere universali per l'arricchimento e l'avvicinamento tra le culture.

Strumenti legati alla realizzazione dell'U.D.A.

- ✓ Fiaba araba selezionata dall'opera "*Le mille e una notte*".
- ✓ Stimoli audiovisivi:
 - Video sulla città di Baghdad scaricato da youtube:
https://www.youtube.com/watch?v=joKiAghGy_I.
 - Parte del primo film italiano di animazione "*La rosa di Baghdad*" scaricato da youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=cuby9gktnq8>.
- ✓ Traccia cartacea di lavoro.

Metodologia

Attività di prelettura (Primo incontro; 35 minuti)

Cosa fa l'insegnante

- L'insegnante introduce la lezione, attuando la tecnica del **brainstorming iniziale** mediante alcune domande aperte.
- *Quali sono le opere letterarie più famose al mondo?*
- *Chi definisce questa celebre opera letteraria? (nel caso “Le mille e una notte”).*
- Usa un sussidio multimediale “**passaggio audiovisivo**” per presentare **Baghdad**, la capitale storica del mondo islamico medievale.
- Per mantenere l'attenzione e la motivazione, prevede di porre nuove due domande-stimolo per verificare quanto i discenti hanno ricavato dal video.
- *Chi descrive la città di Baghdad?*
- *Il fascino dell'oriente esiste ancora?³¹*
- Distribuisce l'oggetto cartaceo di studio.
- Invita gli studenti a descrivere l'immagine ed associarla al titolo.
- alla lavagna scrive la proposta della situazione-problema.
- **Situazione-problema:**

«Per raccontare una storia, [...], è quindi necessario stabilire quali e quanti personaggi animeranno la vicenda, quali relazioni intercorrono tra di loro, quali caratteristiche

³¹ Il testo e la domanda “*La rosa di Baghdad*” sono citati dal link <https://www.sas.bg.it/documents/28b83434-006f-46ac-88f9-3f8299706a01>.

*fisiche e caratteriali ha ciascuno e come si evolveranno nel corso della vicenda».*³²

➤ **Compiti**³³

- Dopo aver letto attentamente il testo, provi a:

a) rilevare i personaggi del racconto (chi sono?), selezionando dall'elenco il ruolo di ciascuno.

Oppositore, premio, protagonista, aiutante, antagonista, mandante, donatore.

1- (.....). È colui che assegna in modo esplicito o implicito la missione al protagonista.

2- (.....). Che dona all'eroe un mezzo magico con il quale egli può risolvere la situazione difficile.

3- (.....e.....). Sono quelli che aiutano il protagonista nel corso della fiaba.

4- (.....). È il nemico del protagonista, ostacola l'eroe attraverso i malefici.

5- (.....). È la persona che l'eroe cerca di ottenere durante la fiaba.

6- (.....). È l'aiutante dell'antagonista, soccorrendolo nel tentativo di ostacolare il protagonista.

³² <http://libroza.com/ruoli-e-funzioni-dei-personaggi-nel-testo-narrativo/>.

³³ I due compiti sono elaborati in base al contenuto del document scaricato dal link seguente: https://www.sanmicheli.edu.it/drupal/sites/default/files/materiali_didattici_utili/Le-Fiabe-Ruoli-e-Funzioni-di-Propp.pdf.

b) definire le funzioni del protagonista per proseguire il suo obiettivo.

Descrizioni	Funzioni
L'eroe parte per compiere la sua missione	Fornitura del mezzo magico.
L'eroe si trasforma assume un nuovo aspetto	La lotta tra l'eroe e l'antagonista.
L'eroe ottiene il meritato premio	Allontanamento.
L'eroe si batte contro l'antagonista.	lieto fine.
L'eroe giunge o viene condotto nel luogo in cui dovrà compiere l'impresa.	L'Eroe si salva.
L'eroe sopravvive alla persecuzione.	Partenza dell'eroe.
Il protagonista della fiaba si allontana da casa per un particolare motivo.	Trasformazione dell'eroe.

C) rielaborare la vicenda, usando sia *la fabula* (esposizione ordinaria dei fatti) sia *l'intreccio* (esposizione libera del narratore-scrittore in cui ha bisogno di delineare la netta distinzione esistente tra queste due tecniche narrative).

Cosa fanno gli studenti

- In questa attività di pre-lettura, gli studenti:
- Intervengono per rispondere alle domande ed esporre le loro riflessioni in modo sintetico e chiaro.

- Tra le risposte più appropriate abbiamo:

- **Al primo quesito**

- Tra le opere letterarie universali, gli studenti hanno citato i seguenti titoli:

- “*La divina commedia*” di Dante Aleghiere.” (Othman. Gruppo 2).

- “*Centi’anni di solitudine* di Gabriel Garicia Marques.” (Ferial. Gruppo 2).

- “*Le mille e una notte e notte.*” (Abd El hak. Gruppo 1).

- “*Alf la laila wa laila.*” (Nour El Houda. Gruppo 2), (il docente interviene per correggere il titolo ai rispondenti “*Le mille e una notte*”).

- “*Don Chisciotte della Mancia* di Miguel de cervantes” (Ryma. Gruppo 1).

- **Al secondo quesito**

- “*Le mille e una notte*” è la più famosa opera della letteratura mondiale, scritta da un autore che resta finora sconosciuto.” (Hadjira. Gruppo 1).

- “*Siamo cresciuti leggendo le storie di “Aladino e la lampda magica”, “Il mariano Sindibad”, “Ali Baba e i quaranta ladroni”. Sono delle storie raccontate da Sharazed a Shahriar.*” (Nussaiba. Gruppo 2).

- Gli studenti guardano con molta attenzione il video per ricavare qualche informazione utile ed inferire l’epoca e l’ambiente in cui si svolge la vicenda proposta.

- Tra le risposte alle domande sul contenuto del video abbiamo:

- **Al primo quesito**

➤ *“Sulla riva occidentale del fiume Tigri, Baghdad fu fondata nel 762 D.C dal califfo Abbasside Al-Mansur. Era la città più sviluppata in quel periodo nell’economia, nell’arte o nell’architettura...” (Celia. Gruppo 1).*

- **Al secondo quesito**

➤ *“Il fascino non ritornerà mai. Oggi Baghdad è distrutta e triste a causa del colonialismo, della disoccupazione, dell’analfabetismo, della povertà,ecc...” (Wassim. Gruppo 2).*

- **Al terzo quesito**

- Alla domanda sull’immagine associata al titolo, il **secondo gruppo** ad esempio è diviso in due categorie, ognuna delle quale ha elaborato una previsione diversa dall’altra.

➤ *“La ragazza per la prima categoria è identificata come la principessa e il ragazzo è il suo amante rifiutato dal padre, invece la seconda categoria pensa che sia la benamata del principe.”*

Attività di lettura e di realizzazione del compito (55 minuti)

Cosa fa l’insegnante

- Dopo aver stimolato e motivato lo studente al testo e al contesto, l’insegnante articola quest’ attività in 4 fasi.
- **Fase 1 (10 m)**
- Invita la classe ad effettuare una prima lettura silenziosa.
- **Fase 2 (10 m)**
- Sceglie in modo casuale quello che legge ad alta voce uno dei paragrafi del testo.

- **Fase 3** (7 m)
- Invita gli studenti ad ascoltare la sua lettura espressiva.
- **Fase 4** (28 m)
- Chiede agli studenti una rilettura intensiva per analizzare il racconto e risolvere i compiti della situazione-problema (**con la possibilità di finire il lavoro a casa**).
- Mentre i discenti si concentrano sui compiti, il docente è disponibile per:
 - ✓ Gestire la classe e mantenere il clima sereno (**guida**).
 - ✓ Fornire alcuni degli spunti chiavi che possono aiutare il discente a capire ciò che dovrà fare (**facilitatore**).
 - ✓ Controllare l'andamento del lavoro di ciascuno studente mentre passa tra i banchi (**controllore**).
 - ✓ Correggere il lavoro quando lo studente richiede il suo intervento (**correttore**).

Cosa fanno gli studenti

- **Fase 1** (**Lettura globale**). Dalla prima lettura silenziosa, i discenti:
 - individuano l'idea globale espressa nel testo.
 - verificano la correttezza o la falsità della previsione elaborata.
 - individuano il protagonista attorno al quale ruotano gli eventi.
- **Fase 2** (**Lettura della classe**)

- Ascoltano il lettore senza fare eventuali correzioni.
- **Fase 3 (Lettura espressiva del docente).** Dalla lettura espressiva del docente:
 - verificano quanto già compreso dalla loro prima lettura.
 - percepiscono la giusta pronuncia, il ritmo, le pause e le proprie emozioni dei personaggi.
 - colgono perfettamente i passaggi del racconto
- **Fase 4 (Lettura approfondita)**
 - Rileggono accuratamente il racconto e rispondono alle domande che riferiscono agli elementi principali della costruzione:
 - **Il chi?** Tutti i personaggi (principali e secondari) menzionati.
 - **Il dove?** Il luogo e il suo cambiamento nel corso dello svolgersi dei fatti.
 - **Il quando?** L'epoca se definita o indefinita.
 - **Il perché?** Le cause del conflitto
 - **Il come?** I mezzi usati dai personaggi per vincere.
 - **La fine** della vicenda e la morale che se potrebbe ricavare.
 - Cominciano a risolvere i compiti, attuando una lettura selettiva.
 - Per conseguire una buona rielaborazione, dovrebbero:
 - ✓ essere fedeli a ciò ch'è esposto nel testo di partenza.
 - ✓ rispettare la struttura narrativa (introduzione, svolgimento e

conclusione) e gli elementi della costruzione.

✓ rivedere il testo rielaborato e riflettere sul risultato.

Attività di post- lettura (Secondo incontro; 90 minuti)

Cosa fa l'insegnante

- Prima di entrare nel vivo dell'attività di post-lettura, l'insegnante:
 - dedica i primi **25 minuti** alla verifica.
 - *Chi può riassumere la vicenda del testo precedente?*
 - *Quale morale si può ricavare dalla fiaba?*
 - presenta sequenza del primo film italiano di animazione "**La rosa di Baghdad**".
 - sceglie in modo casuale il rispondente alle frasi delle due prime attività. (**8 m**).
 - in base alla tecnica del **brainstorming finale** le idee dei discenti saranno assommate, confrontate e valorizzate per realizzare una rielaborazione condivisa (**42 m**).

Cosa fanno gli studenti

- Per valutare la correttezza delle risposte e della sua rielaborazione, lo studente in questa fase dovrebbe saper ascoltare, aspettare il suo turno e rispettare i suoi coetanei e non intervenire senza ricevere il permesso.

➤ **Al primo quesito di verifica**

➤ *“La rosa di Baghdad è una fiaba, in cui tutti gli eventi descrivono la lotta tra il bene e il male dello sceicco Oman e il suo maggo Burk, ma alla fine le insidie sono sventate e distrutte grazie alla collaborazione di tutti.” (Rahil. Gruppo 2).*

➤ **Al secondo quesito di verifica**

➤ *“La frase di Edmund Burke « Quando i malvagi si uniscono, i buoni devono associarsi. Altrimenti cadranno uno ad uno, un sacrificio spietato in una lotta disprezzabile» può riassumere tutta la morale.” (Selma. Gruppo 1).*

4.1.3.1. Relazione sulla realizzazione della seconda U.D.A.

Un ulteriore appuntamento volto a portare avanti il curricolo è avvenuto con la realizzazione della terza unità di apprendimento. Inserita la seconda la prima unità didattica e progettata per sviluppare attraverso le diverse esercitazioni autonome la competenza strutturale. Le due attività preparatorie di lettura risalgono al **14/11/2018**, invece l'incontro del **21/11/2018** è previsto per svolgere l'attività di post-lettura.

L'iniziale momento di due incontri si prefigge di:

- stimolare la curiosità, sfruttando al meglio la potenzialità della multimedialità per alimentare l'interesse e il coinvolgimento.
- richiamare attraverso interrogazioni brevi le conoscenze enciclopediche riguardo l'opera da cui è spunta la vicenda o la città in cui è ambientata.
- incentivare la capacità di esporre quanto compreso, usando un lessico appropriato.

Dall'osservazione strutturata è riscontrato in questo momento iniziale un buon livello di interesse, una piena attenzione e una partecipazione continua del **32%** dei del primo gruppo e del **20%** del secondo. Invece quella discontinua è pari al **44%** nel primo gruppo e al **48%** nel secondo, aiutando certi studenti a superare le lacune ed incoraggiando altri a concretizzare l'originalità nell'espressione. Infine il **24%** nel primo gruppo e il **32%** nel secondo non è registrato come partecipante né in modo continuo né discontinuo.

All'attività di lettura sviluppata nel primo incontro ed articolata in quattro fasi, ognuna delle quali consistente nell'esercitazione di una lettura strategica, il coinvolgimento attivo è stato ancora buono durante tutto il tempo rimanente (**55 m**).

Relativamente all'impegno, i risultati raccolti dalla valutazione e riportati in griglia, nel suo versante operativo indicano che i due gruppi hanno portato a termine i compiti, nonostante che esista una naturale eterogeneità tra le rielaborazioni o tra la correttezza delle risposte.

La valutazione del primo compito **a complimento** che chiede allo studente di sottolineare i personaggi menzionati nel racconto e stabilire i loro ruoli, ci consente di rilevare che tutto il primo gruppo (**100%**) e il **76%** del secondo ha individuato correttamente i personaggi e le loro funzioni, ad eccezione del **24%** del secondo gruppo che ha mostrato una scarsa comprensione-esplorazione del testo (**3/6**), ed insufficiente autocontrollo.

Risultati, al termine del secondo compito di tipo **a corrispondenza** in cui l'obiettivo è quello di determinare le funzioni del protagonista Amin l'eroe del racconto evidenziano che circa l'**80%** del primo e il **64%** del secondo gruppo ha dimostrato attraverso la sua risoluzione una conoscenza corretta delle varie funzioni. Il **20%** del primo e il **24%** del secondo ha presentato un collegamento corretto parziale (**4/7**). Invece la rimanente parte nel secondo gruppo risulta una determinazione insufficiente (il **12%**) (**inferiore a 4 risposte corrette**).

L'ultima attività scritta è pensata specificatamente per invitare i discenti a riproporre una rielaborazione della fiaba, rispettando nel corso della riscrittura l'organizzazione narrativa, Come pertanto è volta al potenziamento dell'autoriflessione sui processi cognitivi attuati. Trattarsi di «*comuni strategie di organizzazione ad esempio agevolate da tecniche di organizzazione grafica del materiale, di schematizzazione delle informazioni precedentemente individuati come rilevanti, o di organizzazione semantica*» (Ferrari, Palladino, 2007, p. 46).

I risultati disunti dalle rielaborazioni sono classificati sulla scala seguente: eccellente, buono, sufficiente e difficoltoso.

Tra gli studenti del campione, il **24%** sul totale inserito nel primo gruppo e il **20%** nel secondo rielabora la fiaba in modo esauriente, evidenziando una solida capacità espositiva, fondata su una comprensione approfondita e cotrassegnata da un' appropriazione personale dei fatti salienti. Il tutto con una buona correttezza ortografica, sintattica e con ricchezza lessicale, tenendo in debito conto il canone e la tecnica della fabula nella esposizione degli eventi , nonché i criteri peculiari della rielaborazione e della lunghezza previsti della consegna richiesta.

La seconda percentuale positiva (il **20%** nei due gruppi), è di coloro che hanno rielaborato la fiaba in modo buono, dimostrando una pertinente capacità espositiva che si riferisce alla comprensione esaustiva del contenuto e alla buona conoscenza della struttura narrativa che appare in modo evidente nel rispetto dell'ordine logico e cronologico dei fatti importanti (la fabula) che sono esposti con proprietà lessicale e strutture linguistiche complessivamente corrette.

Coloro che hanno rielaborato la fiaba in modo sufficiente è pari al **40%** nei due gruppi, dimostrando rispetto delle norme della riscrittura e adeguata capacità espositiva, correlata ad una comprensione soddisfacente, recuperando nell'espone i fatti principali la tecnica della fabula, lessico non sempre

appropriato e lingua altresì non sempre corretta a causa degli errori ripetuti di ortografia e di sintassi.

L'ultimo risultato riportato in griglia indica come il **12%** del primo gruppo e il **16%** del secondo rielabora la fiaba in modo incerto, dimostrando una capacità espositiva lacunosa, lessicalmente povera e linguisticamente scorretta a causa della presenza di numerosi errori sintattici ed ortografici che rendono l'esposizione impropria, nonostante l'organizzazione dei fatti riportati sia pertinente alla tecnica della favola.

Giunti al momento della collaborazione per il conseguimento di un obiettivo comune cioè quello di concretizzare una fiaba condivisa e aderente a quella di partenza, il risultato riguardante la partecipazione costruttiva registra il **44%** nel primo gruppo e il **40%** nel secondo, poco costruttiva è pari al **32%** nel primo e al **28%** nel secondo, mentre, il **24%** nel primo e il **32%** nel secondo non ha partecipato al brainstorming finale.

Per quanto concerne, in conclusione, il profilo comportamentale dei discenti di ciascun gruppo nei due incontri della durata di un'ora e mezza ciascuno, il periodo necessario per realizzare tutta la seconda unità di apprendimento, è stato ancora una volta più che soddisfacente, grazie alla serietà e alla puntualità degli studenti che sono stati rispettosi delle regole del gruppo-classe e desiderosi di migliorare la loro prestazione, senza osservare comportamenti disturbanti e di ostacolo per l'andamento progressivo della lezione.

Prospettiva affettiva-relazionale			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Interesse	Attenzione nei diversi momenti dell'unità di apprendimento	Buona	25	100%	25	100%
		Parziale	0	0%	0	0%
		Insufficiente	0	0%	0	0%
	Impegno al compito assegnato	Buono	25	100%	25	100%
		Parziale	0	0%	0	0%
		Nulla	0	0%	0	0%
Partecipazione	Partecipazione all'attività di stimolo e di verifica. (brinstorming iniziale; incontro 1 e 2)	Continua	8	32%	5	20%
		Discontinua	11	44%	12	48%
		Nessuna	6	24%	8	32%

	Collaborazione alla correzione condivisa (brinstorming finale; incontro 2)	Costruttiva	11	44%	10	40%
		Poco costruttiva	8	32%	7	28%
		Nessuna	6	24%	8	32%
Atteggiamento	Rispetto dell'altro e del gruppo-classe	Buono	25	100%	25	100%
		Sufficiente	0	0%	0	0%
		Insufficiente	0	0%	0	0%
Prospettiva operativa			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Risultato	Realizzazione dei compiti suggeriti	Completa	25	100%	25	100%
		Parziale	0	0%	0	0%
		Nulla	0	0%	0	0%
	Risoluzione corretta dell'attività di	Buona	25	100%	19	76%

Risultato	complimento	Parziale	0	0	6	24%
		Insufficiente	0	0%	0	0%
	Risoluzione corretta dell'attività di corrispondenza	Buona	20	80%	16	64%
		Parziale	5	20%	6	24%
		Insufficiente	0	0	3	12%
	Rielaborazione della fiaba basandosi sullo schema narrativo	Eccellente	6	24%	5	20%
		Buona	5	20%	5	20%
		Sufficiente	11	44%	11	44%
		Difficoltosa	3	12%	4	16%

(Tabella 10. Griglia 3. La prestazione dei discenti nei due gruppi)

4.1.4. Terza U.D.A. del testo “*La camicia dell’uomo contento*”

Per esplorare al meglio i vantaggi del metodo cooperativo, la sperimentazione didattica del **28/11/2018** nello specifico è realizzata in due incontri successivi (**3 ore**), suddivisi in tre fasi preliminari; la fase **ideativa introduttiva**, la fase **centrale di svolgimento** e la fase **conclusiva** di correzione e di valutazione, un’articolazione che garantisce una prassi di insegnamento-apprendimento esplicito, motivante e ben strutturato, indirizzando gli studenti e le loro energie verso l’approfondimento e il consolidamento delle loro capacità.

Progettare una lezione in cui l’obiettivo principale è appunto quello di personalizzare l’esercizio della lettura-comprensione in modo da dare a quest’abilità cognitiva una dimensione sociale, trasformando l’impegno individuale e isolato in sforzo collettivo, fondato sul dialogo e sulla conversazione (Blasiol, Cantonati, Corradi, Finotto, Maremmani, 2013, p.8) significa³⁴:

- Fissare degli obiettivi da conseguire.³⁵
- Scegliere un buon testo narrativo.

Il testo da somministrare in quest’attività cooperativa è un testo narrativo autentico: “Fiaba” di Italo Calvino né troppo facile e né troppo difficile, scelto in modo da sostenere, grazie alla leggibilità del contenuto, alla sua fruibilità espositiva e lessicale un incontro divertente, rilassato, di immaginazione e di comunicazione come per scoprire l’eccellenza letteraria dell’autore in questo genere narrativo.

³⁴ Qualche fase di metodologia incontrata in questo contributo è citata con alcune modificazioni dal libro di Andrich Miato S., Miato L., (2003), *La didattica inclusiva. Organizzare l’apprendimento cooperativo metacognitivo*. Erikson.

³⁵ Sono classificate nell’unità di apprendimento.

Attraverso gli eventi lo studente percepisce una morale che definisce indirettamente la felicità, e che la ricchezza non compra la gioia interna anche per un re o un principe suo figlio.

Attraverso il testo, gli studenti nei vari gruppi sono invitati a risolvere il compito di mettere in ordine la fiaba proposta in base alla struttura che contrassegna questo genere narrativo, di precisare gli elementi costitutivi e di nominare le varie sequenze descrittive, narrative, dialogiche, riflessive, effettuando una lettura approfondita nella quale la comprensione del testo avviene nei suoi brani proposti disordinatamente.

La seconda cosa sulla quale il docente dovrebbe riflettere dopo aver fissato gli obiettivi e scelto il testo da somministrare, è correlata alla selezione fra numerosi modelli che concorrono nella stessa direzione, modelli adeguati al contesto della sua classe.

Apprendere together o apprendere assieme è una proposta vantaggiosa rispetto agli altri modelli cooperativi, che, secondo i fratelli Jhonson sviluppa abilità sociali e perfeziona le capacità critiche e interpretative grazie al coordinamento degli sforzi e allo scambio reciproco delle risorse tra i pari (Moliterni, 2013, p.84).

L'attivazione prevede:

- La suddivisione dei gruppi;
- La distribuzione dei ruoli.

Tenendo conto del numero globale degli studenti di queste due classi e dei risultati desunti dal test d'ingresso programmato all'inizio dell'Anno Accademico si creano dei piccoli gruppi eterogenei per sesso e per rendimento formativo, la cui composizione e durata varia da una o più lezioni fino ad alcune settimane per conseguire differenti obiettivi formativi (Gaetano, 2007, p. 261).

I gruppi di **5** studenti rappresentano nel nostro caso un numero ideale, che aiuta tutti gli studenti a partecipare, a privilegiare una buona predisposizione fisica, a incrementare tutte le possibilità a stabilire un equilibrio sostanziale tra i partecipanti e a gestire i conflitti che influenzano negativamente l’impegno al compito e la loro buona interdipendenza al team.

Una volta composti i gruppi e contrassegnati da uno pseudonimo (**interdipendenza d’identità**) e per evitare la dominazione assoluta di qualche studente su altri (**interdipendenza di ruoli**), l’insegnante dovrebbe assegnare ad ogni membro all’interno di ogni team un ruolo ben determinato.

- 1- Lettore.** Quello che legge i contenuti dei brani.
- 2- Cercatore.** Quello che cerca i significati delle parole difficili o sconosciute.
- 3- Scrittore.** Raccoglie le idee principali, le sintesi e tutte le ipotesi elaborate sul contenuto e scrive le proposte finali condivise da tutti.
- 4- Regolatore.** Orienta il gruppo, gestisce i conflitti e controlla il tempo, il tono della voce, il turno della parola e verifica il raggiungimento degli obiettivi prefissati.
- 5- Presentatore.** Presenta la morale percepita dal suo team e verbalizza in una riflessione scritta.

Denominazione. Insegnare “ <i>La camicia dell’uomo contento</i> ” in modo cooperativo	
Competenza di riferimento competenza strutturale	
Abilità/ capacità	Conoscenze

<ul style="list-style-type: none"> - Saper mettere in funzione con i pari quello che conoscono sulla struttura che contrassegna il testo narrativo. - Saper comprendere in modo cooperativo e assumere un ruolo ben determinato per realizzare traguardi definiti. - Saper fare una lettura attenta e approfondita, fondata sulle strategie. - Saper riordinare il racconto (logicamente e cronologicamente) e collegare le parti che compongono la vicenda. - Saper individuare gli elementi costitutivi della fiaba proposta : personaggi (principali e secondari), ambienti (chiusi e aperti), tempi (della storia e del racconto). - Saper identificare le sequenze narrative trovate all'interno della fiaba. - Saper ricavare la morale che potrebbe essere implicita o 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere l'importanza del lavoro cooperativo come un metodo favorevole alla comprensione unitaria. - Conoscere bene le differenze esistenti tra le sequenze su cui nasce la vicenda (narrative, descrittive, riflessive e dialogiche). - Conoscere l'impatto dell'interazione tra le risorse informative di ciascun membro sul processo di lettura-comprensione. - Cogliere, tramite le risposte, le riflessioni costruite dai gruppi, nuove opinioni che spingono i membri a valutare la loro esperienza, a cambiare e a progredire le loro conoscenze concernenti l'argomento, il testo e l'abilità. - Segnalare le diversità tra la comprensione individuale e quella cooperativa.
--	--

<p>esplicita e verbalizzarla in una presentazione appropriata e originale.</p>	
<p>Destinatari: studenti del terzo anno. Classe 1 e 2.</p>	
<p>Tempo complessivo. 3 ore suddivise in tre attività didattiche preparatorie.</p>	
<p>Obiettivi</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Effettuare una lettura approfondita e strategica fondata sul coinvolgimento cooperativo. ✓ Rendere la lezione di comprensione scritta sotto forma di una situazione-problema in cui la soluzione avviene attraverso la tecnica del brainstorming. ✓ Configurare una relazione costruttiva, comunicativa e complementare tra gli studenti che appartengono allo stesso team e rispettosa degli specifici tra i gruppi e la loro guida (l'insegnante). ✓ Educare alla partecipazione intersoggettiva e all'apprendimento consapevole. ✓ Muovere l'interesse alla lettura-comprensione dei generi narrativi autentici tra cui fiabe scritte o raggruppate da Italo Calvino. ✓ Utilizzare le fiabe come un mezzo utile all'arricchimento linguistico e culturale. 	
<p>Strumenti legati alla realizzazione dell'U.D.A.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fiaba di Italo Calvino selezionata dal suo libro "<i>Fiabe italiane</i>" (1956). 	

✓ Stimolazione audiovisiva (*video sull'autore scaricato da youtube*):

<https://www.youtube.com/watch?v=C2t8feyYqUA>

✓ Traccia cartacea di lavoro.

Metodologia

Attività di prelettura (35 minuti)

Cosa fa l'insegnante

- Il docente, struttura la lezione per creare un ambiente , come attività stimolante di riscaldamento. In questa fase l'insegnante informa i discenti sugli elementi connessi al compito da fare e li rende consapevoli degli specifici traguardi formativi che i gruppi dovrebbero conseguire.
- Distribuisce l'oggetto cartaceo di studio.
- Invita i discenti a riflettere sul titolo della fiaba "*La camicia dell'uomo contento*".
- In base alla tecnica del brainstorming, il docente richiama l'attenzione all'argomento mediante qualche domanda-stimolo.
 - *Preferite essere riposati e calmi oppure ansiosi e preoccupati?*
 - *Come definite la felicità?*
 - *La felicità potrebbe essere comprata? E quale tipo di rapporto combina la felicità e la soddisfazione?*
- Usa un sussidio multimediale per presentare Italo Calvino ai discenti, al fine di alimentare il loro interesse e suscitare la curiosità alla lettura-

comprensione.

- Offre qualche spiegazione chiave sulle sequenze narrative.

“Qualsiasi genere narrativo sia lungo che breve come la nostra fiaba può essere suddiviso in unità rigide di significato dette sequenze.

«Ogni sequenza è definita come una parte di testo autonoma caratterizzata da un inizio e una fine. Tali sequenze a seconda del loro contenuto si dividono in:

- **narrative** che presentano azioni e avvenimenti.
- **descrittive** che contengono le descrizioni di personaggi, luoghi, ambienti.
- **dialogiche** che contengono i dialoghi fra i personaggi.
- **riflessive** che contengono le considerazioni, le opinioni dei personaggi e dell'autore intorno alla vicenda»³⁶

- ✓ Formulare una proposta di situazione-problema.

- **Situazione-problema:**

*«Per quanto riguarda lo schema del testo narrativo, si possono individuare generalmente alcune fasi quali la **situazione iniziale**, la **modificazione** che dà inizio alla vicenda, l'**evoluzione** dei fatti, in positivo o in negativo, lo **scioglimento** e la **ricomposizione** di un equilibrio.»* (Rigo, 2005, p.35)

- **Compito**

I gruppi sono invitati a riordinare la fiaba **“La camicia dell'uomo contento”**. , ristrutturandola in base allo schema narrativo, mettendo in risalto gli elementi costitutivi e le sequenze narrative la base su cui avviene qualsiasi narrazione e far esprimere *verbalmente*, alla fine, la morale ricevuta.

Cosa fanno gli studenti

³⁶ <https://www.skuola.net/italiano-medie/antologia-medie/caratteristiche-testo-narrativo.html>.

- Dalle spiegazioni del docente gli studenti nei loro gruppi preparano se stessi al compito da fare insieme (**interdipendenza di compito**) e concepiscono qualche definizione relativa alle sequenze narrative e ai loro vari tipi e fissano i principi del metodo che dovrebbero essere rispettati e trascritti successivamente sui loro quaderni.
- Dal video lo studente arricchisce le sue conoscenze, incontra l'autore e scopre aspetti importanti della sua biografia letteraria.
- Gli studenti intervengono per esprimere le loro prime ipotesi formulate in base all'elemento paratestuale "titolo", tra cui possiamo citare:
 - *"Un uomo che aveva una camicia magica che gli permette di realizzare tutti i suoi desideri".*
 - *"Nonostante le ristrettezze economiche quell'uomo riesce a comprare una camicia che lo rende assolutamente diverso".*
- Rispondono con correttezza e proprietà riflessiva, espressiva e linguistica alle domande che sono funzionali e utili per collegare le loro conoscenze significative, le loro esperienze extraformative alla tematica del testo.
- Tra le risposte più appropriate avremo:
 - **Al primo quesito**
 - *"Certamente preferiamo sentirci rilassati. I problemi, i dubbi, le difficoltà incontrati quotidianamente sono la causa dell'ansia e delle preoccupazioni".*
 - *"Per essere rilassati. abbiamo bisogno di combattere lo stress, di confrontare le difficoltà con un atteggiamento positivo e ottimistico per essere attivi, creativi ed aperti." (Classe 1. Gruppo 3).*

- **Al secondo quesito**

➤ *“È difficile dare una definizione stabile della felicità perché ognuno la concepisce a modo suo. Essa è un’emozione di libertà, di spontaneità e di positività.” (Classe 2. Gruppo 4)*

- **Al terzo quesito**

➤ *“La felicità è il desiderio di tutti però non può essere mai comprata, perché è qualcosa di immateriale (sensuale), e si consegue tramite l’umiltà, la soddisfazione ed i buoni rapporti interpersonali”.*

➤ *“La felicità e la soddisfazione sono sempre in stretto rapporto e si influenzano vicendevolmente. Indirettamente Khalil Jobran ha fatto un riferimento alla soddisfazione quando ha parlato di felicità dicendo “Le persone più felici non sono necessariamente coloro che hanno il meglio di tutto, ma coloro che traggono il meglio da ciò che hanno”. (Classe 2. Gruppo 1).*

Attività di lettura e di realizzazione del compito (85 minuti)

Cosa fa l’insegnante

- Dal momento in cui gli studenti nei loro gruppi assumono un ruolo centrale, iniziando a lavorare per risolvere la situazione-problema, il ruolo del docente e il suo intervento rimangono ancora essenziali.
- Cerca di dissolvere la deconcentrazione e le possibili complessità, proponendo nuove strategie di lavoro, di lettura o altri consigli da mettere in pratica per superare il blocco delle attività e delle riflessioni (**facilitatore**).
- Verifica il lavoro finora eseguito, gli errori commessi, il rispetto del tempo disponibile, delle norme o il raggiungimento di tali obiettivi

(Controllore).

- Gestisce i conflitti che potrebbero nascere tra i discenti a causa dall'eterogeneità dei membri dello stesso team (**Guida**) (Pavesi, Verzeroli, 2003, pp. 81-83).

Cosa fanno gli studenti

- ✓ Prima di leggere e sotto il controllo del *regolatore* del gruppo e in **5 minuti**, il capogruppo “il lettore” propone degli interrogativi che consentono di incrementare la concentrazione e a chiarire cosa dovrebbero fare per avere una comprensione valida e un lavoro ben organizzato (**interdipendenza di obiettivo**).
- Con quale scopo leggiamo questi blocchi in modo disordinato?
 - Per riorganizzarli in una narrazione completa e ben strutturata, precisandone le sequenze narrative.
- Cosa dobbiamo fare?
 - Per risolvere la situazione-problema, abbiamo bisogno di suddividere questo passo in tre fasi, in cui ognuna definisce un modo e una strategia di lettura ben determinata.
- Quanto tempo a nostra disposizione per la risoluzione del problema?
 - Abbiamo 80 minuti.
- **Fase 1 (10 m)**
- ✓ Tramite una lettura *veloce e silenziosa*. I membri leggono individualmente il testo segmentato in blocchi disordinati e sottolineano specifici indizi o informazioni senza cogliere il significato di tutto ciò

che stanno leggendo.

- **Fase 2** (35 m)

- ✓ Il capogruppo in questa fase legge attentamente e analiticamente i blocchi (blocco per blocco) “*intensive reading*” (Bernasconi, 2011, p.7) mentre i suoi pari seguono la sua lettura. In questo momento ogni parola sconosciuta incontrata nei blocchi è spiegata dal *cercatore* usando un dizionario o in base al contesto in cui si trova «*contextual guessing*» (ibid).
- ✓ Nel corso della lettura approfondita. La comprensione cooperativa è fondata sull’insieme delle strategie e orientata dagli interrogativi (chi? Dove? Quando? Come? perché?) , in quanto le informazioni fornite nei blocchi vengono integrate con il background culturale di ciascuno studente per sostenere una buona elaborazione del significato.
- ✓ Dopo l’analisi di ogni blocco e in base all’ascolto reciproco. Ciascun membro prende la parola, mette in atto le sue capacità espositive, accettando le critiche dei suoi pari quando manifesta la sua idea centrale, il suo riassunto le sue opportune ipotesi e previsioni, le sue deduzioni, le sue inferenze elaborate «*making inferences*» (ibid), assemblate ulteriormente e trascritte dallo **scrittore** e verificate durante l’andamento della lettura al fine di selezionare le più razionali condivise da tutti.
- ✓ Dopo aver compreso dettagliatamente il contenuto dei blocchi e ricomposto e trascritto il loro significato, il gruppo può facilmente, come un punto d’arrivo, collegarli «*scrambled stories*» (ibid), risultando una fiaba organizzata in base alla struttura-tipo che contrassegna il testo narrativo in modo generale.

- **Fase 3** (35 m)

- ✓ In conclusione. Una volta riorganizzata la fiaba ogni gruppo in questa fase di chiusura rilegge il racconto allo scopo di:
- ✓ Autovalutare la comprensione raggiunta e consultare l'ordine logico e cronologico degli eventi che hanno appena acquisito.
- ✓ Classificare (in una tabella o usando uno schema) gli elementi costitutivi individuati e sottolineati durante la lettura analitica come informazioni più importanti.
- ✓ Determinare le sequenze e nominarle.
- ✓ Scrivere infine una riflessione cooperativa sulla morale ricevuta, rivedere il contenuto e riflettere sul risultato.

Attività di post- lettura (60 minuti)

Cosa fa l'insegnante

- ✓ La verifica e la valutazione si configurano come momento essenziale . nello sviluppo di una lezione di comprensione scritta in modo cooperativo.
- **Fase 1**
- ✓ Alla lavagna si propone una **prima tabella** per indicare la ricomposizione dell'ordine della fiaba.

<i>Inizio</i>	
<i>Svolgimento</i>	
<i>Fine</i>	

- **Fase 2** (10 m)

✓ Si procede ad una verifica e ad una valutazione della comprensione del testo mediante una serie di domande³⁷ (stimolo aperto/risposta univoca) indirizzate ai gruppi. Il docente, in modo casuale, sceglie un elemento del team, per misurare il livello di miglioramento, l'impatto della cooperazione sulla sua comprensione, evitando, in parallelo, l'intervento non richiesto di altri membri del gruppo.

- *Qual è il problema del principe?*
- *Cosa desidera il principe?*
- *A chi chiede l'aiuto il Re?*
- *Quale consiglio riceve il Re?*
- *Perché il Re manda via il prete?*
- *Perché il Re chiede l'aiuto del Re vicino?*
- *Su chi il Re sfoga la sua rabbia?*
- *Dove il Re incontra il ragazzo?*

³⁷ Interrogativi citati dal sito www.italian.tolearnfree.com

➤ *Come il Re sorprende quel ragazzo?*

➤ *Perché il Re rimane deluso?*

• **Fase 3** (10 m)

✓ Per individuare gli elementi costitutivi della fiaba. l'insegnante pone altri interrogativi mentre le risposte raccolte vengono inserite in **una tabella** sulla lavagna.

- *Quali sono i personaggi di questa vicenda?*
- *Quando si svolgono gli eventi?*
- *Quali sono gli spazi entro cui si collocano gli eventi?*
- *Il narratore è assente o presente in questa narrazione ?*
- *Che tipo di finale ha la vicenda?*

<i>Elementi</i>	<i>Tipi</i>
<i>Personaggi principali:</i>	
<i>Secondari:</i>	
<i>Tempo</i>	
<i>Luogo</i>	
<i>Narratore</i>	

- **Fase 4** (10 m)

✓ Per determinare le sequenze narrative si completa **una terza tabella**.

- **Fase 5** (30 m)

✓ Per discutere sulla morale. lo studente-presentatore di ogni gruppo è invitato a esporre, di fronte agli altri gruppi della classe, la riflessione scritta del suo gruppo, elaborando dopo le presentazioni una riflessione comune prodotta da tutti i gruppi per mezzo della tecnica del **braingstorming**.

Cosa fanno gli studenti

✓ Mentre gli studenti-presentatori rispondono alle domande, gli altri componenti dei gruppi dovrebbero ascoltare, senza intervenire o fare commenti di correzione senza il permesso dell'insegnante.

Per quanto concerne la valutazione si è ritenuto imprescindibile preparare una griglia³⁸ per ogni team. Essa è suddivisa in due parti, completate in base alle attente osservazioni dirette del docente nella sua qualità di controllore.

La prima griglia mira a valutare il funzionamento e il rispetto delle norme del lavoro cooperativo, invece la seconda è dedicata a valutare la comprensione cooperativa, l'interpretazione scritta e l'esposizione orale della morale ricevuta.

³⁸ La struttura delle griglie è citata dal documento: *Griglie di valutazione del dipartimento di lettere*.
<https://isisnobileamundsen.edu.it>

Dalle due griglie si è riuscito ad ottenere la tabella seguente.

	Teams/Classe 1					Teams/Classe 2				
Risultati	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5
Prima griglia	6.25	7	6.25	6	6.25	6.5	8	6.5	6.5	6
Seconda griglia	10	9	6	4.5	9	8	7	6	9.5	10
Totale	16.25	16	12.25	10.5	15.25	14.5	15	12.5	16	16

(Tabella 11. I risultati ottenuti dalle due griglie di valutazione)

Prospettiva affettiva-relazionale	Teams/Classe 1					Teams/Classe 2				
Descrittori	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5
Interazione costruttiva e partecipazione positiva di tutto il gruppo.	Su	Ot	B	Su	B	B	Ot	Ot	B	Ot
Consapevolezza della responsabilità individuale e dei ruoli affidati a ciascun membro	B	B	B	Su	B	B	Ot	B	B	B
Rispettare la rotazione dei ruoli.	B	B	Su	B	Su	B	Ot	Ot	B	B
Attenzione affidata al tono della voce.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	Su
Clima di cooperazione serena senza litigi al livello dei rapporti interpersonali.	Ot	Ot	Ot	Ot	Ot	Ot	Ot	Ot	Ot	Su
Rispettare e non disturbare gli altri gruppi	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B

(Tabella 12. Griglia 4. La prestazione dei teams nella prospettiva affettiva-relazionale)

Prospettiva operativa			Teams/ Classe 1					Teams/ Classe 2				
Aspetto	Descrittori	Pt	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5
Letture	Decodifica corretta	1	X	X	X		X	X	X		X	X
	Decodifica con qualche errore	0				X				X		
Comprensione	Approfondimento dei brani ed uso consapevole delle strategie di lettura	1.5	X	X			X	X	X		X	X
	Limitata e semplice uso delle strategie durante la lettura	0.5			X	X				X		
Ordine e struttura	Struttura completa e buon collegamento dei brani (dall'inizio allo scioglimento)	1.5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Struttura sbagliata	0										

Riflessione scritta	Originale, coerente, e buona conoscenza del tema.	1.5	X					X			X	X
	Breve ma coerente	1		X	X		X			X		
	Generica e lessico povero	0.5				X			X			
Esposizione	Perfetta ed espressiva	1.5	X									X
	Buona e pronuncia giusta	1		X			X	X	X	X	X	
	Semplice con qualche errore di pronuncia	0.5			X	X						

(Tabella 13. Griglia 5. La prestazione dei teams nella prospettiva operativa)

4.1.4.1. Questionario sull'apprendimento cooperativo

Per concludere la sperimentazione, ritengo necessario distribuire unitamente a questo campione di lavoro un questionario che sarà un altro momento di riflessione e di revisione attraverso **4 items**:

- ✓ L'efficienza del metodo scelto e il livello di soddisfazione dei discenti.
- ✓ Le diversità tra la comprensione cooperativa e quella basata sull'impegno individuale.
- ✓ I vantaggi della cooperazione al livello dei loro atteggiamenti.

4.1.4.1.1. Analisi dei dati. Dalla tabella ai commenti

1) Ti è piaciuto "l'apprendimento cooperativo" come metodo di lavoro"?

- **No. Perché?**

- Apprendere con i pari, ha influenzato negativamente la mia comprensione.
- Ho perduto la concentrazione.
- Non c'è spirito di collaborazione tra i membri del gruppo fattore necessario per risolvere il problema e raggiungere lo scopo prefissato.
- Ha creato conflitto dentro il gruppo.

- **Sì. Perché?**

- Apprendere insieme crea un ambiente favorevole e attivo grazie alle interrogazioni, al dialogo e al lavoro reciproci.

- Le diverse interpretazioni presentate dai membri del gruppo facilitano e arricchiscono la comprensione individuale.
- L'apprendimento cooperativo favorisce l'autovalutazione.
- Aiuta a rafforzare i rapporti e la solidarietà reciproca nel lavoro.

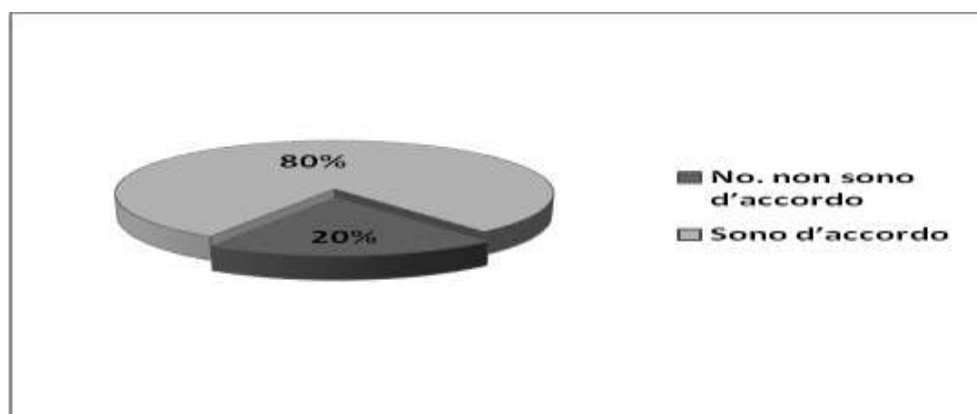


Grafico 1. Sì/No, non . Sono d'accordo

Dalla lettura dei risultati della prima tabella di sotto, emerge chiaramente l'alto livello di preferenza del lavoro cooperativo interpretato dalla quasi totalità dei discenti rispondenti (l'**80%**).

Il **40%** fra essi pensano che questa preferenza sia legata alla potenzialità di questo metodo, che conduce a creare un contesto formativo aperto, fluido e critico, caratterizzato dalla comunicazione dialogica e dalla reciprocità. Invece il **30%** dei discenti percepiscono la cooperazione come un importantissimo mezzo che arricchisce la comprensione grazie alle diverse interpretazioni e facilita dall'altro la complessità dei contenuti. Significativo inoltre è che il **15%** dei rispondenti dichiarano che l'adozione di questa procedura, sia un altro modo di autovalutazione, infine un'altra identica percentuale (il **15%**) sostiene che il cooperative learning rafforza i rapporti interpersonali tra i coetanei che appartengono allo stesso team.

Indicatori	Risultati	Percentuale
Sì. Sono d'accordo	40	80%
Perché? / proposte		
Proposta 1	16	40%
Proposta 2	12	30%
Proposta 3	06	15%
Proposta 4	06	15%

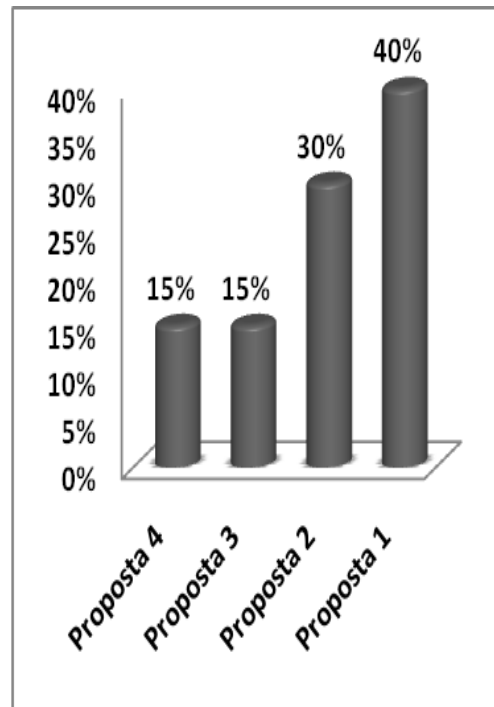


Tabella 1/Grafico 2. Sì Sono d'accordo

Indicatori	Risultati	Percentuale
No. non Sono d'accordo	10	20%
Perché? / proposte		
Proposta 1	3	30%
Proposta 2	6	60%
Proposta 3	1	10%
Proposta 4	00	00 %

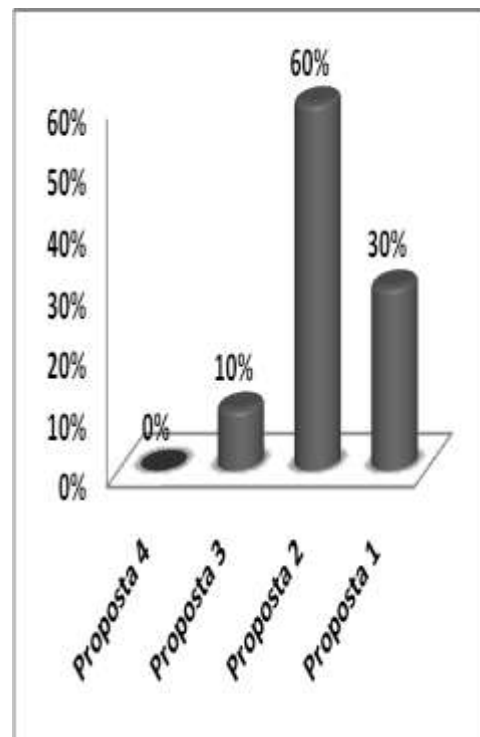
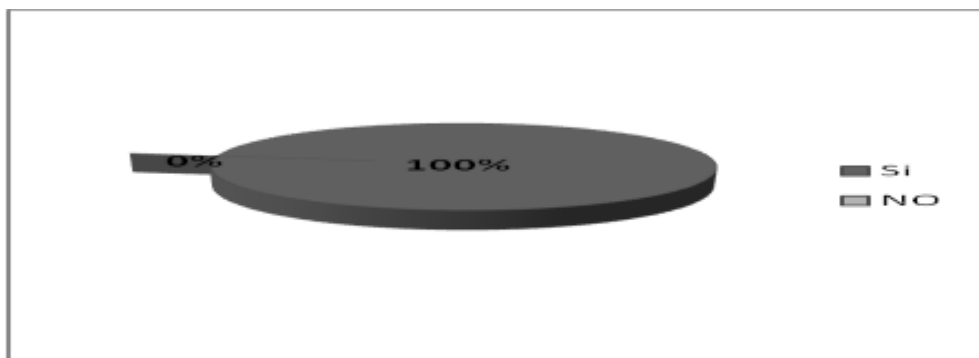


Tabella 2/Grafico 3. Non sono d'accordo

Dall'analisi della seconda tabella. Al 20% dei soggetti rispondenti non è piaciuto l'apprendimento con i pari. Secondo il 30% di questi rispondenti, il cooperative learning influenza negativamente la loro comprensione, mentre più di una metà (il 60%) della percentuale sopra menzionata, ha perso la concentrazione durante questo modo di comprensione, mentre il 10 % non ha trovato quel vero spirito di collaborazione al fine di creare un accordo comune per risolvere la situazione-problema.

2) C'è differenza tra la comprensione cooperativa e quella individuale? Sì/

No. Perché?



Indicatori	Risultati	Percentuale
Si	50	100%
Si. Ma sostengono la comprensione cooperativa	40	80%
Si. Ma sostengono la comprensione individuale	10	20 %
No	00	00 %

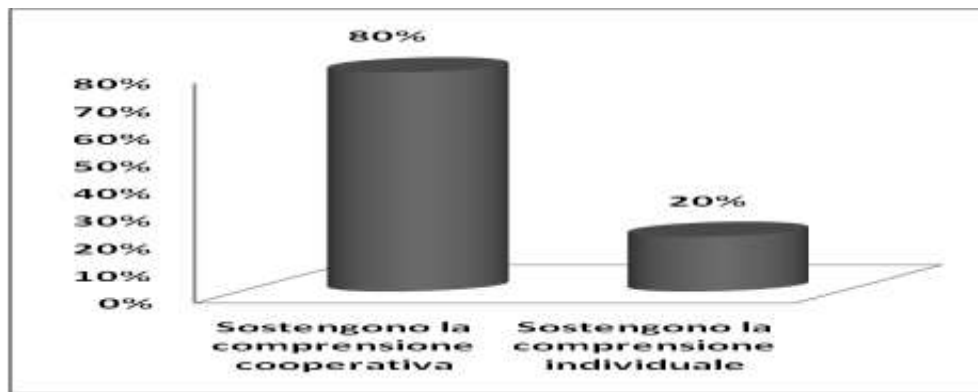


Tabella 3/Grafico 4 e 5. *La comprensione cooperativa/individuale*

La seconda domanda mira a delineare, attraverso una comparazione, la differenza esistente tra la comprensione cooperativa e quella individuale. E dalla tabella sopra riportata: un gran numero dei rispondenti con *Si* (l'**80%**) ha effettivamente mostrato l'influenza positiva del cooperative learning sulla comprensione. Dalle loro giustificazioni in cui indicano le diversità, si osserva che l'**85%** dei discenti hanno dichiarato che da questo incontro sia risultata una comprensione approfondita, analitica e ben dettagliata, favorita dall'effettivo scambio delle spiegazioni ed opinioni dei compagni raccolte successivamente, classificate e comparate per scegliere quelle più logiche e rispondenti alle idee dell'autore e trasmesse nel suo testo. Il restante **15%** dei partecipanti riescono grazie agli sforzi dei membri del gruppo ad avere una buona comprensione e un'ottima chiarezza.

Il **20%** degli studenti rispondenti con "*Si*" sostengono il valore della comprensione individuale, giustificando questa opinione con la natura complessa che contrassegna questa abilità cognitiva, che prevede da parte del singolo lettore un impegno, una riflessione e un'alta attenzione individuale, evitando ogni deconcentrazione e perdita di tempo causata dal lavoro in gruppo per riuscire a costruire il significato corretto del testo, mettendo insieme le informazioni fornite dal testo con le sue proprie conoscenze immagazzinate al fine di elaborare una giusta immagine mentale.

3) Se hai fatto il lavoro in modo individuale, pensi di avere riportato risultati analoghi a quello cooperativo? Sì. / No. Perché?

Indicatori	Risultati	Percentuali
Si	10	20%
NO	40	80%

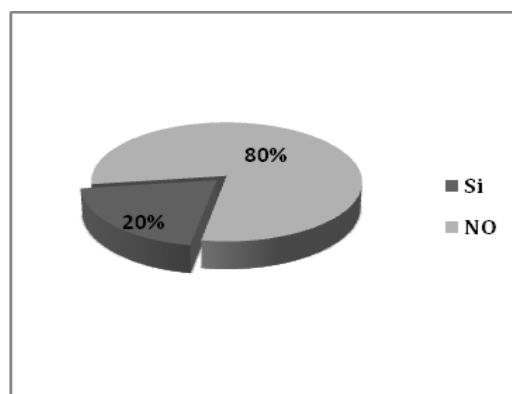


Tabella 4/Grafico 6. Lavoro cooperativo VS individuale

L'obiettivo della terza domanda è quello di confrontare la comprensione fatta in modo cooperativo e programmata in quella lezione con le loro precedenti esperienze (comprensione individuale) svolte durante il loro percorso formativo.

Dalle percentuali emerse dalla tabella in alto, è possibile rilevare una propensione positiva verso l'apprendimento e la comprensione cooperativa. Per la maggioranza dei discenti (l'**80%**), lo sforzo individuale non conduce sempre ad avere gli stessi risultati, come ha messo in luce la limitatezza della comprensione individuale soprattutto dagli studenti in difficoltà di lettura a causa delle loro basse competenze linguistiche e strategiche necessarie per astrarre il significato dei brani e di tutto il testo in modo generale.

A differenza di quanto rilevato dalla prima sezione. Il **20%** dei rispondenti credono alla possibilità di concretizzare tramite l'impegno personale una buona comprensione, sostenendo che il metodo individuale permette allo studente di fare quello che vuole, consentendo una utile lettura e una diminuzione dello stress ed anche il superamento dei conflitti che potrebbero nascere dal confronto delle idee e dalle interpretazioni tra i membri del gruppo.

4) Cosa hai imparato come comportamento dall'apprendimento cooperativo? (puoi scegliere due o tre ipotesi)

- Come essere produttivo.
- Come riflettere in modo cooperativo e critico.
- Come assumere una responsabilità diversa.
- Come non essere egoista e accettare e valorizzare le molteplici proposte dei tuoi pari.
- Come criticare le risposte e non i compagni.
- Come lo scambio di idee con i membri del gruppo mi ha permesso di ascoltare e apprezzare le parole, lo stile e il pensiero strategico dell'altro.

Proposte	Risultati	Percentuali
Proposta 1	3	6 %
Proposta 2	6	12 %
Proposta 3	13	26 %
Proposta 4	13	26 %
Proposta 5	6	12 %
Proposta 6	9	18 %

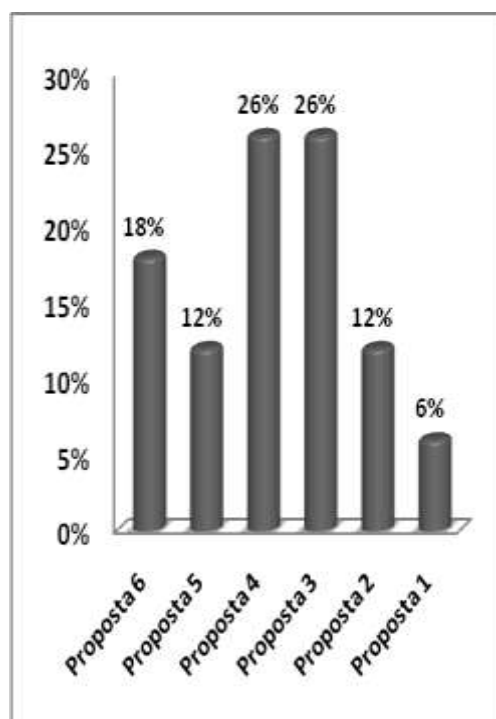


Tabella 5/Grafico 7. Comportamenti imparati dalla cooperazione

Nell'ultimo quesito del questionario abbiamo chiesto agli studenti di indicare fra le proposte fornite il comportamento appreso o maturato dalla cooperazione e dall'appartenenza al gruppo. E nel presentare i risultati; il saper indossare una responsabilità diversa e come essere aperti, valorizzando e accettando le proposte di altrui prendono come due comportamenti un'elevata percentuale (il **26%**; **proposta 3 e 4**), seguiti dal saper ascoltare come un atteggiamento che permette di apprezzare le parole, lo stile e il pensiero critico dei membri (il **18%**; **proposta 6**), mentre i due comportamenti relativi al come riflettere in modo critico e al come criticare le proposte e non i pari prendono una percentuale del **12%** (**proposta 2 e 5**). Infine solo lo **06%** dei partecipanti ha imparato come essere produttivi (**proposta 1**).

Ecco tratteggiate ed approfondite criticamente le innumerevoli strategie sia teoriche che sperimentali nate nell'ambito didattico e glottodidattico, ecco i vari aspetti relativi agli obiettivi formativi da concretizzare, ai materiali didattici da usare, agli approcci e tutte le articolazioni da adottare (teorie, tecniche, metodi..) per costruire una valida ed efficace base di motivazione, di mediazione e di valutazione che possa garantire un insegnamento-apprendimento rispondente alle novità e ai traguardi per il quale è fatto. Con queste finalità è nato questo mio contributo operativo sperimentato in due classi del terzo anno universitario, un ambiente assolutamente utile per evidenziare i vantaggi di questo metodo d'insegnamento-apprendimento volto alla comprensione dei testi narrativi.

Alla luce dei risultati conseguiti, ho maturato la convinzione più ferma della necessità di mettere in pratica nelle lezioni di comprensione scritta i principi del cooperative-learning come un metodo idoneo a costruire le conoscenze all'interno di una comunità formativa, caratterizzata dall'impulso e dagli effetti dell'interdipendenza positiva, quell'energia che favorisce la crescita dell'autostima il superamento dell'ansia e facilita la comprensione dei testi.

4.1.5. Test della prima unità didattica

Conclusa la prima unità didattica realizzata tra Ottobre e Dicembre, nel corso della quale sono stati presentati divertenti contenuti narrativi fiabeschi, abbiamo rilevato il pieno gradimento da parte dei gruppi e la decisa spinta per promuovere e favorire il senso della responsabilità autonoma, collettiva e cooperativa che influenza positivamente l'apprendimento attivo. Nel penultimo incontro abbiamo reso noto alle due classi che il passaggio alla seconda unità si realizzava mediante una prova scritta, considerata come strumento indispensabile per accertare le conoscenze già costruite o sviluppate nel corso di questa unità e valutare, alla luce dei risultati emersi, il livello della prima competenza nella sua globalità.

4.1.5.1. Fase iniziale (Pre-test)

La prova consiste in un testo narrativo tratto dalla raccolta realizzata da Italo Calvino³⁹. Si tratta di materiali che comprendono sequenze descrittive, narrative, dialogiche e riflessive, caratterizzati dalla stranezza degli eventi e dalla simulazione della realtà, sempre tenendo in debito conto nella selezione, la lunghezza e la comprensibilità del contenuto.

La durata dell'incontro è di **180** minuti, divisi in due lezioni di un'ora e mezza ciascuna. I primi **90** minuti sono dedicati alla somministrazione del compito. I restanti novanta minuti sono stati riservati alla correzione collettiva (**brainstorming finale**).

La traccia della prima prova scritta è una scheda che, nella sua articolazione, simula la mappa mentale e la struttura-base del testo narrativo.

³⁹ <file:///D:/Durante%20la%20cerca/Calvino-Fiabe-Italiane.pdf>.

Il compito del discente mira a riscrivere, in modo appropriato, la vicenda, riportando gli ingredienti strutturali contenuti nel testo e concentrando l'attenzione sugli eventi più importanti, in modo che il lettore trovi l'ordine logico dei fatti e non vi sia alcuna distorsione del significato originale.

4.1.5.2. Fase di svolgimento (Test)

Al discente il compito di articolare il tempo in tre fasi di lavoro: comprensione, svolgimento e riflessione sul risultato conseguito.

4.1.5.2.1. Momento di lettura-comprensione

L'attenzione del discente in questo momento iniziale è volta a comprendere il racconto in modo intensivo, operando, a tale finalità, le opportune strategie dopo aver esercitato una prima lettura globale. Sulla base di questo primo approccio vengono formulate le prime ipotesi, aspettative e previsioni verificate nelle risposte di tipo: chi è?, chi sono?, come?, quando? e perché?, elaborando alla fine una giusta rappresentazione mentale aderente al significato implicito ed esplicito del testo.

4.1.5.2.2. Momento di realizzazione del compito scritto

Partendo dalla comprensione della vicenda e dopo aver ricavato esattamente cosa la consegna richiede, questa parte, invece, è finalizzata alla realizzazione del compito che consiste nella riscrittura del testo di partenza, usando una lingua appropriata nel riportare i fatti, le riflessioni, le descrizioni, i pensieri dei protagonisti ed i dialoghi che saranno trasformati in frasi indirette, chiare e di significato completo.

4.1.5.2.3. Momento di revisione

Terminata la prima stesura dell'elaborato e prima di procedere alla scrittura in bella copia, lo studente dedica un buon tempo alla revisione, ossia compie una seconda lettura espressiva che gli consente di:

- autovalutare la coerenza dell'elaborato con il testo di partenza.
- riflettere sulla successione logica degli eventi riportati e sul buon uso dei diversi tipi di connettivi (di tempo, di luogo, di causa-effetto, di ordine, ecc...).
- autovalutare la grammatica delle frasi, la corretta posizione della punteggiatura, la varietà e la correttezza del lessico usato, segnalando gli errori ortografici per correggerli.

4.1.5.3. Fase di valutazione (Post-test)

Nella tabella-griglia che segue sono stabiliti i criteri necessari per valutare il risultato conseguito da ciascuno studente, attribuendo per i descrittori del 1, del 2 e del 4 aspetto/indicatore un punteggio massimo pari a **4.5** punti e per quelli del **3 indicatore** un punteggio di **6.5** punti.

Parti	Indicatori	Descrittori	P.M.O /20
La storia racconta	Esposizione dell'idea generale della vicenda	Ottima interpretazione dell'idea generale del testo, coerente e coesa, avvenuta con lessico ricco, con strutture linguistiche corrette ed uso preciso della punteggiatura.	4.5 pt
		Buona, coerente e coesa interpretazione dell'idea generale del testo, varia nel lessico, corretta nelle strutture linguistiche ed esatta nell'uso della punteggiatura.	4 pt
		Significativa interpretazione dell'idea generale, nel complesso coerente e coesa, appropriata nel lessico e nelle strutture linguistiche, segnalando qualche errore di non rilievo di ortografia, di morfologia, di grammatica, di sintassi o di punteggiatura.	3 pt
		Semplice interpretazione dell'idea generale, generica nel lessico, parziale nella coerenza/coesione e nella correttezza delle strutture linguistiche, segnalando alcuni errori di rilievo di ortografia, di	2 pt

		morfologia, di sintassi, aggiunti all'uso impreciso della punteggiatura.	
		Breve, espressa con lessico povero, contrassegnata da errori ripetitivi di rilievo: grammaticali, morfologici, ortografici, sintattici e nella punteggiatura che incidono tutti negativamente sulla coerenza e sulla coesione.	1 pt
		Fuori traccia o non risponde.	0 pt
Situazione iniziale	Esposizione dell'inizio della vicenda	Corretta, coerente e coesa rielaborazione delle due sequenze che formano l'inizio della fiaba, avvenuta con lessico ricco, con strutture linguistiche corrette ed un uso esatto della punteggiatura.	4.5 pt
		Buona, coerente e coesa riscrittura delle due sequenze che formano l'inizio della fiaba, fatta con lessico vario, con strutture linguistiche corrette e punteggiatura precisa.	4 pt

		Significativa riscrittura delle due sequenze che formano l'inizio della fiaba, nel complesso coerente e coesa, appropriata nel lessico e nelle strutture linguistiche, segnalando qualche errore di scarso rilievo di ortografia, di morfologia, di sintassi o di punteggiatura.	3 pt
		Rielaborazione semplice, generica nel lessico, parziale nella coerenza/coesione e nella correttezza delle strutture linguistiche, segnalando errori di rilievo di ortografia, di morfologia, di sintassi, aggiunti all'uso impreciso della punteggiatura.	2 pt
		Breve, riscritta con lessico povero e contrassegnata da una scarsa correttezza delle strutture linguistiche, sottolineando errori ripetitivi di rilievo: morfologici, ortografici, sintattici e nella punteggiatura che incidono tutti negativamente sulla coerenza e sulla coesione.	1 pt
		Ripetizione di ciò che viene esposto nell'inizio o mancata	0 pt

		risposta.	
Sviluppo della vicenda	Rielaborazione dell'andamento progressivo della vicenda	Ben articolata, coerente e coesa, ricca nel lessico usato, corretta nelle strutture linguistiche e completa negli elementi strutturali e precisa nella punteggiatura.	6.5 pt
		Articolata, coerente/coesa, varia nel lessico, completa negli elementi strutturali, corretta nella lingua e precisa nella punteggiatura.	5 pt
		Riscrittura dello svolgimento articolata, coerente/coesa, buona nel lessico e completa negli elementi strutturali riportati, facendo qualche errore di non rilievo a livello di ortografia, di morfologia, di sintassi o di punteggiatura.	4 pt
		Significativa, articolata, abbastanza buona negli elementi strutturali riportati e nel complesso coerente e coesa, avvenuta con un lessico e correttezza linguistica adeguati, sottolineando alcuni errori di rilievo di ortografia, di morfologia, di sintassi o di	3 pt

		punteggiatura.	
		Semplice, di sufficiente articolazione, non abbastanza completa negli elementi strutturali, parziale nella coerenza/ coesione e nella correttezza linguistica e non del tutto precisa nell'uso della punteggiatura.	2 pt
		Breve, incoerente ed incoesa, povera nel lessico, incompleta negli elementi strutturali riportati, scarza nella correttezza linguistica ed imprecisa nella punteggiatura.	1 pt
		Ripetizione di ciò che viene esposto nel testo di partenza o mancata risposta.	0 pt
Situazione finale	Esposizione dell'evento finale della vicenda	Ottima, coerente e coesa rielaborazione dell'evento finale della fiaba che è avvenuta con lessico ricco e strutture linguistiche corrette ed uso esatto della punteggiatura.	4.5 pt

		Buona, coerente e coesa rielaborazione dell'evento finale della fiaba con lessico vario, con strutture linguistiche corrette e con uso esatto della punteggiatura.	4 pt
		Significativa riscrittura dell'evento finale della fiaba, nel complesso coerente e coesa, fatta con lessico e strutture linguistiche appropriati, sottolineando qualche errore di non rilievo di ortografia, di morfologia, di grammatica, di sintassi o di punteggiatura.	3 pt
		Rielaborazione del finale semplice, generica nel lessico, parziale nella coerenza/coesione e nella correttezza delle strutture linguistiche, segnalando errori di rilievo di ortografia, di morfologia, di sintassi, aggiunti all'uso impreciso della punteggiatura.	2 pt
		Breve finale, riscritta con lessico povero e contrassegnata da una scarsa correttezza delle strutture linguistiche, sottolineando errori	1 pt

		ripetitivi morfologici, ortografici, sintattici e nella punteggiatura che incidono tutti negativamente sulla coerenza e sulla coesione	
		Ripetezione di ciò che viene esposto nel testo di partenza o mancata risposta	0 pt

(Tabella 14. Griglia 6. I criteri di valutazione del test dell' U.D.1)

4.1.5.3.1. Analisi dei voti ed elaborazione dei giudizi

La valutazione effettuata sulla base della griglia proposta, ha consentito di raccogliere dei voti su 20esimi, classificati sulla stessa scala dei giudizi adottata nel test d'ingresso e nelle diverse occasioni delle unità didattiche.

Voto	Giudizio	Primo gruppo		Secondo gruppo 2	
		Risultati/Percentuali		Risultati/ Percentuali	
Da 15 a 17	Ottimo	1	4%	0	0%
Da 12 a 14.5	Buono	5	20%	3	12%
Da 10 a 11.5	Sufficiente	8	32%	6	24%
Da 8 a 9.5	Insufficiente	9	36%	5	20%
Inferiore a 7.5	Gravemente insufficiente	2	8%	11	44%
Totale 25/100%					

(Tabella 15. I risultati dei due gruppi ottenuti dal test dell'U.D.1)

Nei successivi paragrafi illustreremo i graduali risultati attribuiti al primo test scritto.

Una prima percentuale positiva è del **4%** del primo gruppo che il suo voto corrisponde al giudizio **eccellente**. È la seconda del **20%** del primo e del **12%** del secondo che ha avuto quello relativo a **ottimo**, evidenziando tutti un livello di competenza strutturale ottima, espressa in termini di capacità di riscrivere la

vicenda in modo lodevole, articolato, coeso, coerente e non tanto esteso, applicando in maniera sicura le conoscenze concernenti gli ingredienti strutturali del testo narrativo proposto quali: il rispetto della focalizzazione esterna del narratore, la successione logica degli eventi (la fabula), concretizzata mediante il buon uso dei connettivi, la concentrazione sui personaggi principali, sull'andamento progressivo della vicenda, che viene collocata nel suo spazio temporale ed ambientale (sia aperto sia chiuso), aggiunti alla corretta riformulazione delle sequenze dialogiche in frasi indirette.

In un lavoro ben strutturato (inizio, svolgimento e conclusione) e mediante un lessico buono e strutture linguistiche nel complesso semplici e corrette ha concretizzato il **32%** del primo gruppo e il **24%** del secondo la consegna, dal suo contenuto è possibile rintracciare un livello di competenza effettivamente buono espresso nella sua consapevolezza di esporre in ordine logico e cronologico ed in maniera esterna i fatti che sono ben ambientati nel loro spazio ch'è stato prevalentemente chiuso, riformulando i dialoghi in frasi semplici e di senso compiuto.

L'ulteriore percentuale positiva è di coloro che hanno evidenziato, attraverso il voto che corrisponde alla **sufficienza**, un livello di competenza strutturale intermedio e soddisfacente (il **24%** del primo e il **36%** del secondo), anche se il contenuto valutato non privo di errori, ma dal quale è rintracciata un'applicazione nel complesso completa degli elementi strutturali.

La terza percentuale rappresenta solo l'**8%** del primo gruppo e il **44%** del secondo gruppo, che ha evidenziato da quanto ha realizzato un livello di competenza parziale, dalla quale è rilevato una comprensione generica, una parziale correttezza linguistica, una certa povertà lessicale ed applicazione frammentaria delle conoscenze strutturali, come pure la omissione di qualche evento saliente nello svolgimento o l'incapacità di evitare qualche dettaglio, descrizione inutile e dialogo che rende la rielaborazione impropria o incomprensibile.

Nel secondo gruppo, più precisamente per parlare del **4%** rimanente non ha conseguito la finalità della consegna, evidenziando un livello di competenza strutturale gravemente insufficiente o lacunosa. Questa percentuale aveva sicuramente conoscenze soddisfacenti sulla struttura narrativa, ma la risposta è avvenuta in una sorta di combinazione tra riscrittura impropria ed incomprensibile poiché piena di diversi tipologie di errori e ripetizioni di ciò che viene menzionato nel testo di partenza. In altre parole la capacità linguistica è lacunosa e rende faticosa la comprensione della vicenda, difficoltosa la sua rielaborazione e l'applicazione delle conoscenze sulla struttura narrati.

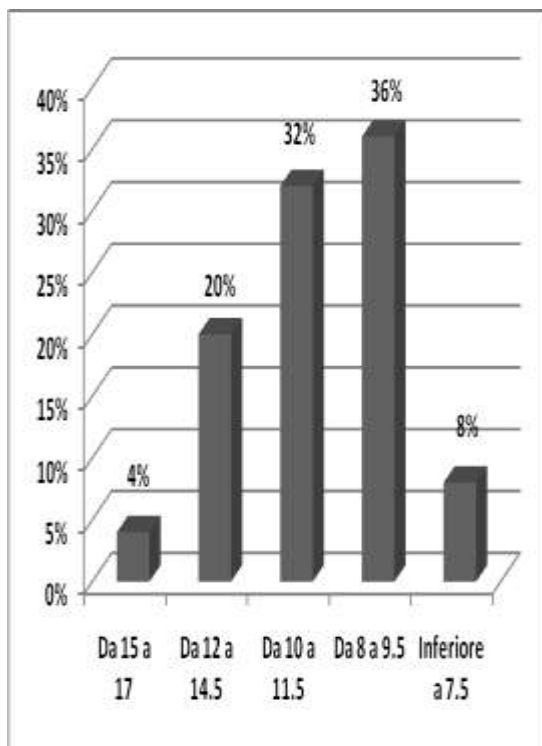


Grafico 3. I risultati del gruppo 1

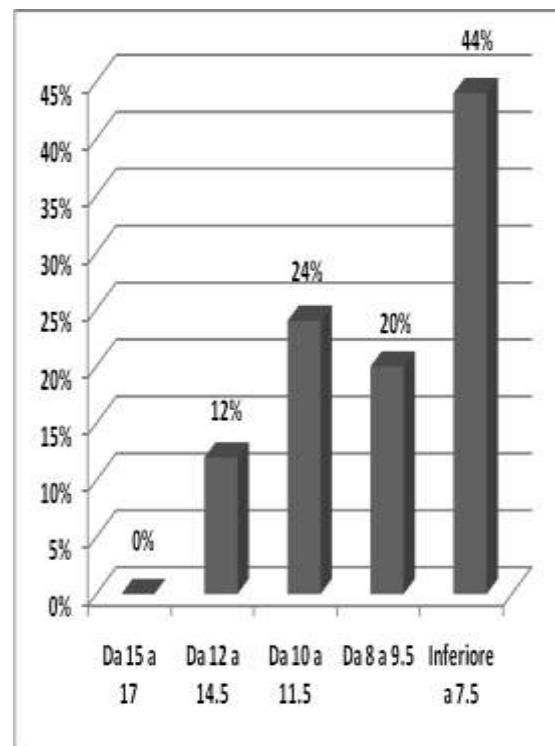


Grafico 4. I risultati del gruppo 2

4.2. Seconda unità didattica. La leggenda e la competenza linguistica

Sempre in base all'intero arco temporale, la seconda unità didattica (**U.D.2;** **Tab 16**) inserita nel curriculum ch'è concentrata sulla competenza linguistica contiene in interno tre unità di apprendimento, aggiunti alla verifica programmata al termine di esse e prevede come tempo per la realizzazione in classe due mesi e mezzo, dal **19/12/2018** al **20/02/2019**.

UNITÀ DIDATTICA N. 2	
Competenza da sviluppare. COMPETENZA INGUISTICA	
Testi scelti	<ul style="list-style-type: none">- <i>Leggenda del Piemonte: "La Madonna del Pilone"</i>- <i>Leggenda del Veneto: "Un anfiteatro in una notte"</i>- <i>Leggenda della Lombardia: "I tre giorni della merla"</i>
Per cominciare	<ul style="list-style-type: none">- Avviare la seconda unità didattica con un'attività di revisione che ha in prevalenza lo scopo di porre un collegamento tra la prima e la seconda unità didattica.- Avvicinamento alla tematica del testo mediante attività di pre-lettura.- Motivare al testo narrativo scelto mediante:<ul style="list-style-type: none">• video che mostra la chiesa della <i>Madonna del pilone</i>.• video sull'architettura dell'anfiteatro veronese.• video: "<i>perché i giorni della merla si chiamano così?</i>".

<p style="text-align: center;">Contenuto funzionale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leggere e comprendere il contenuto narrativo in modo individuale o in coppia. - Programmare diverse attività che sono articolate in: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Parte 1.</u> Per cominciare ✓ Proporre diverse tipologie di domande/attività per verificare la comprensione e le conoscenze sull'aspetto strutturale della leggenda. • <u>Parte 2.</u> Per approfondire ✓ Proporre attività dipendenti e indipendenti dal testo per lavorare sugli aspetti della lingua. • <u>Parte 3.</u> Per finire ✓ Invito alla scrittura. Lo studente produce un breve scritto o corregge la pronuncia o la punteggiatura dei brani già scritti. - Correzione fondata sul rispetto della proposta stabilita dal docente per garantire la partecipazione di tutti.
<p style="text-align: center;">Contenuto culturale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Offrire un'occasione di entrare in rapporto con la cultura italiana attraverso elaborazioni fantastiche sul mondo degli animali o sui beni culturali monumentali. - Valorizzare il patrimonio architettonico e immateriale del Paese Italia. - Rafforzare la conoscenza per ciò che concerne la civiltà italiana collocando la leggenda nel suo contesto storico.

<p>per finire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Test per certificare la competenza linguistica: <p><i>Leggende del Friuli-Venezia Giulia: “Le campane e la preghiera”.</i></p>
<p>Strumenti utilizzati</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Per insegnare–apprendere: Testi scritti, tracce di lavoro e sussidi multimediali. - Per valutare: Griglie per misurare l’aspetto affettivo-relazionale e quello operativo.

(Tabella 16. La seconda unità didattica del curricolo annuale)

4.2.1. Prima U.D.A. del testo “*La Madonna del Pilone*”

Denominazione. Insegnare “ <i>La Madonna del Pilone</i> ” in modo individuale	
Competenza di riferimento Competenza linguistica	
Abilità/ capacità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> - Saper padroneggiare le strategie differenziate di lettura per studiare, elaborare una giusta immagine mentale e memorizzare nuovi schemi. - Saper applicare quanto appreso per stabilire le caratteristiche formali che distinguono la leggenda. - Saper decodificare il messaggio culturale trasmesso ed evitare di interpretarlo in base alle credenze personali. - Essere attivo nelle attività svolte in modo individuale o collettivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere le analogie e le differenze tra la fiaba e la leggenda. - Connettere le informazioni acquisite con quelle archiviate per risolvere gli esercizi ed argomentare l’opinione. - Riconoscere dalla collaborazione collettiva i limiti ed i punti deboli e saper gestirli. - Conoscere la valenza formativa linguistica e culturale della leggenda.
Destinatari: studenti del terzo anno. Gruppo 1 e 2.	
Tempo complessivo. Due lezioni un’ora e mezza ciascuna, suddivise in tre attività didattiche preparatorie.	

Obiettivi
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Favorire l'autostima attraverso il brainstorming iniziale e finale. ✓ Condurre i discenti a verificare le conoscenze grammaticali mediante esercizi dipendenti ed indipendenti dal testo. ✓ Scoprire attraverso una lettura di tipo sociale qualche tratto spirituale del patrimonio collettivo italiano orale. ✓ Educare all'interculturalità e al contatto costruttivo attraverso il confronto tra il patrimonio immateriale dello studente e quello dello straneo.
Strumenti legati alla realizzazione dell'U.D.A.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>“La Madonna del Pilone”</i> leggenda italiana, tratta citata dal libro <i>“Io leggo”</i> di Rosetta Zordan (2008, pp. 162-163). ✓ Video di 2 minuti per mostrare la chiesa, il monumento che commemora la vicenda: https://youtu.be/zW85RT3jeM. ✓ Traccia cartacea di lavoro.
Metodologia
Attività di prelettura (Primo incontro; 35 minuti)
Cosa fa l'insegnante
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Per iniziare la lezione in modo partecipativo, il docente pone la domanda seguente: ➤ <i>Quali sono le caratteristiche strutturali condivise tra i titoli fiabeschi</i>

presentati nella prima unità didattica.

- disegna una tabella in cui ha riportato le risposte dei discenti.

Elemento	Descrittore
Ordine	
Personaggi	
Spazio	
Tempo	
Fine	
Morale	
Tematiche	

- distribuisce il materiale cartaceo di studio.
- sposta l'attenzione agli elementi paratestuali: l'**immagine**, il **titolo del libro** da cui è presa la leggenda e il **titolo del testo** per definire il genere narrativo e fare le prime ipotesi ed anticipazioni sul contenuto.
 - *Dopo aver collegato l'immagine con il titolo del testo e quello del libro, a vostro parere di che cosa parla la vicenda?*
- Alla lavagna, il docente scrive la proposta della situazione-problema e il compito da fare ulteriormente.

▪ **Situazione-problema:**

«Il patrimonio dell'umanità non è costituito solo dai monumenti architettonici del passato: esiste un grande bagaglio tramandato dalla memoria storica dell'umanità, costituito dai miti e dalle leggende di tutti i popoli della terra, [...].»⁴⁰

➤ **Compito**

Due ragazze, Amina e Soumia, hanno letto il racconto.

Amina ritiene che quanto qui narrato sia effetto di invenzione *fantastico-immaginaria*, invece Soumia pensa che la vicenda sia il riassunto di *un'esperienza reale* e veramente accaduta.

Secondo le tue conoscenze, **chi ha ragione?** Spiega la tua risposta.

Cosa fanno gli studenti

- In questa attività di pre-lettura le conoscenze dei discenti sugli elementi costitutivi che contrassegnano il genere fiabesco sono messi in discussione per avere una risposta condivisa al **primo quesito**.
- Ognuno riceve il testo, orienta la sua attenzione agli indizi paratestuali per elaborare le prime ipotesi e previsioni.
- **Al secondo quesito** con il quale i discenti hanno abbinato gli elementi paratestuali e tra le risposte esposte avremo:
 - “La leggenda è accaduta a Pilone, la città ch'è stata salvata dalla violenza dei soldati grazie all'aiuto di questa Madonna.” (**Fatima El Zahra. Gruppo 1**).

⁴⁰ <http://www.shan-newspaper.com/web/tradizioni-celtiche/426-i-miti-e-le-leggende-ci-raccontano-la-storia.html>

➤ *“Penso che la leggenda racconti la storia di una donna, ha donato la sua fortuna per combattere la carestia.” (Akram. Gruppo 2).*

- Sui loro quaderni, scrivono la proposta della situazione-problema in quanto il compito è già scritto sulla traccia cartacea di lavoro.

Attività di lettura e di realizzazione del compito (55 minuti)

Cosa fa l'insegnante

- Il secondo momento dell' unità di apprendimento è suddiviso in **4** fasi, in ognuna delle quali viene esercitata una modalità strategica di lettura.

- **Fase 1 (7 m)**

- Chiede ai discenti di effettuare una prima lettura silenziosa.

- **Fase 2 (10 m)**

- Sceglie i discenti soprattutto quelli timidi o meno partecipi per leggere ad alta voce i passaggi del testo.

- **Fase 3 (7 m)**

- Con una lingua corretta ed espressiva, il docente espone la trama della vicenda.

- **Fase 4 (36 m)**

- È dedicata alla:

✓ lettura dei discenti per cogliere il significato globale ed analitico

del testo (implicito ed esplicito), elaborando alla fine una giusta immagine mentale.

- ✓ risoluzione dei diversi esercizi proposti.
- ✓ Per evitare la noia, il disinteresse e rendere i discenti più emotivamente partecipi, propone un video che presenta la chiesa della Madonna del Pilone.
- Nel momento in cui i discenti si impegnano individualmente nella lettura accurata, nella risoluzione delle attività, mobilizzando le conoscenze e le capacità indispensabili, il docente:
 - ✓ sostiene con i feedback positivi l'impegno manifestato.
 - ✓ osserva il loro pensiero riflessivo (cosa ha fatto e come ha fatto).
 - ✓ mantiene il silenzio e monitora il tempo a loro disposizione.
 - ✓ offre chiarimenti a quelli che chiedono aiuto o consigli che contribuiscono a migliorare l'autocontrollo.

Cosa fanno gli studenti

- Ad ognuna delle 4 fasi di lettura, il ruolo del discente è descritto nel modo seguente:
 - **Fase 1 (Lettura globale).**
 - Decodifica i passaggi del testo per cogliere il senso globale dopo aver ripreso le prime ipotesi e previsioni elaborate dagli elementi paratestuali.
 - **Fase 2 (Lettura della classe)**
 - Ascolta con attenzione la lettura del suo compagno.
 - **Fase 3 (Lettura espressiva del docente)**

- Dalla lettura narrativa del docente, valuta la sua decodifica e verifica la comprensione globale di ciò che ha letto.

- **Fase 4 (Lettura approfondita)**

- Analizza il testo sotto gli aspetti seguenti:

- ✓ **Aspetto formale**

- Risponde alle domande concernenti gli elementi caratteristici del presente racconto.

- **Chi?** I personaggi e classificarli mentalmente in principali e secondari in base ai loro ruoli e alle loro funzioni.

- **Dove?** L'ambientazione dei fatti.

- **Quando?** Il tempo della storia e della narrazione.

- **Perché?** La causa dell'evento principale.

- **Come?** La natura dell'intervento e il finale della storia.

- ✓ **Aspetto linguistico e lessicale**

- Fa inferenze, sottolineature, note a margine e collegamenti tra i passaggi del testo.

- Contestualizza le parole incomprensibili o usa il dizionario per trovare il significato esatto.

- Promuove l'enciclopedia personale per ricavare l'eventuale morale che resta implicito.

- ✓ **Aspetto culturale**

- Dal confronto, ricava le diversità esistenti tra la realtà dell'io e

dell'altro.

- Col video presentato al termine della lettura analitica, il discente viaggia dal passato al presente per vedere la chiesa che commemora il miracolo della Madonna del Pilone.
- Nel momento rimanente, il discente effettua una lettura selettiva, concentrandosi sulle informazioni rispondenti alle domande di comprensione e recuperando quanto appreso dell'aspetto formale del testo narrativo e sulle strutture linguistiche per svolgere gli esercizi.

Attività di post-lettura (Secondo incontro; 90 minuti)

Cosa fa l'insegnante

- Risulta fondamentale per incrementare la partecipazione e l'espressione porre una domanda stimolo che consente di promuovere l' enciclopedia storica e culturale **(20 m)**.
- *Come sopravvisse la città di Algeri alla campagna condotta da Charlekin nel 1541?*
- Per avere un clima sereno durante la correzione **(70 m)**:
 - ✓ consiglia i discenti prima di procedere alla correzione a rispettare le norme della comunità di classe.
 - ✓ propone una modalità di correzione che garantisce la partecipazione soprattutto di quelli timidi o ansiosi.
 - ✓ gestisce la presa di parola.

Cosa fanno gli studenti

- Dopo aver cercato in internet, le risposte alla **domanda** programmata in questo secondo incontro vengono analizzate due versioni, espresse in modo approfondito, poco approfondito o generale. Tra cui avremo:
 - *“Per combattere i pirati ottomani hanno partecipato molte forze navali europee che sono state disperse grazie alla forza della fede dell’ Ouali Dada.” (Affaf. Gruppo 1).*
 - *“È una campagna a cui hanno partecipato le navi crociate europee: spagnole, italiane, portoghesi ed inglesi nel 1541, ma finita grazie all’uomo devoto “Ouali Dada” che colpì il mare con il suo bastone, sollevando enormi onde che bloccavano la visione ed ostacolavano il percorso di centinaia di navi.” (Ferial. Gruppo 2).*
 - *“Quando le navi sotto la guida del re Charlekin iniziavano ad avvicinarsi alle coste algerine, Ouali Dada ha pregato Dio per proteggere la città ed affondare le navi.” (Kenza. Gruppo 2).*
- Rispettare le norme della comunità di classe cioè:
 - ✓ ascoltare il compagno per poter riflettere sulla comprensione e sulle conoscenze.
 - ✓ aspettare il turno per prendere la parola.
 - ✓ rispettare il tempo a loro disposizione ed evitare di demotivare il compagno con commenti negativi a causa degli errori commessi.
- In base al modello sottoposto, ciascun discente assume un ruolo ben determinato: **lettore, rispondente 1 o 2 o scrittore.**

4.2.1.1. Relazione sulla realizzazione della prima U.D.A.

In continuità con la realizzazione del curricolo, le attività di pre-lettura e di lettura in questa seconda unità didattica che è finalizzata ad incentivare conoscenze e capacità attinenti alla competenza linguistica sono proposte nell'incontro del **19/12/2018** mentre si è svolta nell'incontro del **09/01/2019** l'attività di post-lettura.

Nel momento iniziale dei due incontri, i quesiti esposti tendono a :

- Effettuare una revisione, proseguendo un confronto tra le fiabe presentate nella prima unità didattica (**incontro 1**).
- Sfruttare l'utilità del titolo e la potenza dell'immagine del nuovo testo per avvicinare i discenti al contenuto, sviluppando la capacità di parlare in modo corretto ed appropriato (**incontro 1**).
- Spostare l'attenzione al patrimonio culturale immateriale, per apprezzare da una delle leggende tematicamente confrontabili le diversità e le somiglianze concernenti gli aspetti sociali e le figure religiose realmente esistenti. (**incontro 2**)

In sede di presentazione dei dati relativi alla prospettiva affettiva e relazionale, si è registrata una partecipazione continua del **40%** dei discenti del primo gruppo e del **44%** del secondo, mentre la discontinua è pari al **40%** nel primo e al **24%** nel secondo. Infine il **20%** del primo e il **32%** del secondo gruppo non ha partecipato al **brainstorming iniziale** attuato nel primo e nel secondo incontro.

Durante il tempo previsto per esercitare le diverse modalità strategiche di lettura che prevedono una durata di **55 minuti**, si è osservato un coinvolgimento complessivamente attivo nei due gruppi, sostenuto da una presentazione

audiovisiva, senza incontrare ostacoli nel mantenere il clima sereno e l'impegno nel risolvere i compiti che sono articolati in tre sezioni.

Sezione	Tipo di attività	Punteggi da attribuire	PMO/20
Per Cominciare	Per l'esplorazione del testo, questa sezione è sostenuta da un questionario di 8 domande ⁴¹ aperte a risposte univoche sugli elementi costitutivi e fondamentali della leggenda, sulla fantasia della vicenda e sulla funzione del titolo come un importante elemento paratestuale.	Il voto di ciascuna domanda è stato determinato in base ad una scala variabile da 0.5 pt (D: 1, 2, 3, 4, 5 e 7) , 1 pt (D. 6) a 1.25 pt (D. 8)	5.25 pt
Per approfondire	Questa sezione contiene quattro attività diverse. La prima è un'attività di cloze ⁴² e riguarda la struttura tipo della leggenda.	Per ogni parola corretta inserita nel testo bucato è assegnato 0.25 pt.	3.5 pt
	La seconda è di tipo linguistico e concerne il lessico meno frequente trovato nel testo per	Alle definizioni, ai sinonimi, ai contrari e alle frasi elaborate per verificare la	3.5 pt

⁴¹ La terza domanda che il questionario comprende è citata da (Zordan, 2008, p. 231).

⁴² Nel testo di quest'attività (Asnaghi, Manzo, Nicolaci, Rocco, 2003, p. 300) viene aggiunto il termine [**leggenda**] per corrispondere al genere del titolo proposto senza entrare nelle caratteristiche specifiche.

	ampliare il bagaglio lessicale.	comprensione del significato della parola viene assegnato 0.5 pt.	
	Le ultime due attività che appartengono a questa sezione sono grammaticali indipendenti dal testo, finalizzate a promuovere delle conoscenze relative alle strutture linguistiche per conoscere i propri limiti.	Viene attribuito ad ogni verbo coniugato correttamente al congiuntivo imperfetto o al trapassato a seconda del senso della frase (0.25 pt; attività 2⁴³)	3.25 pt
		Per ogni periodo ipotetico della possibilità completato correttamente viene assegnato (0.25 pt; attività 3⁴⁴)	1.5 pt
Per finire	La trattazione scritta ⁴⁵ è scelta come compito della situazione-problema. Si tratta di un'attività conclusiva che coinvolge i discenti	La scala è suddivisa in: - Buona (2.75 pt).	2.75 pt

⁴³ <http://telelinea.free.fr/italien/congiuntivo5.htm>

⁴⁴ <http://patrimonioitaliano.altervista.org/periodo-ipotetico-del-il-tipo/>

⁴⁵ file:///D:/Durante%20la%20cerca/INVALSI_Prove_Italiano%20%20SDDDD.pdf

	<p>nell'approfondimento dei fatti inverosimili della vicenda, usando argomentazioni utili, appropriate, chiare e corrette.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Buona ma breve (2 pt). - Buona con alcuni errori (1.75 pt). - Generica (1 pt). - Fuori traccia (0 pt). 	
--	--	---	--

(Tabella 17. I punteggi da attribuire a ciascuna attività)

La valutazione rileva come i due gruppi hanno portato a termine i diversi compiti suggeriti (**100%**), in quanto i risultati ottenuti sono strutturati in modo che ogni voto finale corrisponda ad uno dei seguenti giudizi:

- **Eccellente**: da **17** a **19**.
- **Ottimo**: da **15** a **16.75**.
- **Buono**: da **13** a **14.75**.
- **Sufficiente**: da **11** a **12.75**.
- **Insufficiente** : da **9** a **10.75**.

Dai risultati convertiti in percentuali, emerge evidente che il **12%** del primo gruppo e il **4%** del secondo ha avuto il giudizio **eccellente** e circa il **28%** del primo e il **32%** del secondo ha ottenuto il giudizio **ottimo**. Il **36%** del primo e il **40%** del secondo sul totale ha ottenuto il voto che corrisponde al giudizio **buono**, di fronte al **24%** del primo e al **12%** del secondo che ottiene quello di **sufficienza**. Infine solo il **12%** nel secondo gruppo ottiene il giudizio **insufficiente**.

Da sottolineare attraverso l'osservazione il buon rispetto dei due gruppi (**100%**) delle norme del modello operativo sottostante di partecipazione.

Sezione	Com'è avvenuta la correzione
<p style="text-align: center;">Per cominciare</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ad ogni domanda di comprensione, il docente: <ul style="list-style-type: none"> ✓ affida a un dato studente la lettura della domanda. ✓ ascolta le risposte dei partecipanti e la più appropriata sarà scritta alla lavagna non da parte del rispondente ma da un altro.

Per approfondire	<ul style="list-style-type: none"> • Per l'attività di cloze, il lettore scelto a caso per leggere una delle frasi del testo bucato è considerato il primo rispondente, in quanto l'intervento del secondo rispondente è avvenuto solamente per correggere l'errato inserimento della parola nello spazio adeguato.
	<ul style="list-style-type: none"> • In sede di riflessione sulla lingua, il docente ascolta le definizioni, i sinonimi, i contrari e le frasi, mentre la definizione più approfondita e la frase più significativa sarà scritta alla lavagna dallo stesso rispondente.
	<ul style="list-style-type: none"> • Alle due attività grammaticali corrette oralmente, ogni lettore di una delle frasi dell'esercizio è considerato come il primo rispondente in quanto l'intervento del secondo rispondente è avvenuto per correggere i verbi mal coniugati.
Per finire	<ul style="list-style-type: none"> • La produzione scritta è corretta in modo collettivo (brainstorming finale)

(Tabella 18. I ruoli da assumere durante la correzione)

Al brainstorming finale attuato per confrontare e coordinare le diverse opinioni e le argomentazioni ritenute importanti, concretizzando una situazione intermedia che ha in prevalenza l'obiettivo di non escludere nessuno, si rileva una partecipazione costruttiva del **44%** nel primo gruppo e del **52%** nel secondo, mentre il **28%** del primo e il **16%** del secondo mostra una partecipazione poco costruttiva e il **28%** del primo e il **32%** del secondo non ha partecipato né in modo pienamente costruttivo né in modo poco costruttivo.

Sotto il profilo comportamentale, i due gruppi durante i due incontri (il **100%**) hanno tenuto un atteggiamento disciplinato e corretto, senza registrare assenze o difficoltà che fossero impedimento alla gestione della classe o al regolare andamento delle attività preparatorie.

Prospettiva affettiva-relazionale			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Interesse	Attenzione nei diversi momenti dell'unità di apprendimento	Buona	25	100%	25	100%
		Parziale	0	0%	0	0%
		Insufficiente	0	0%	0	0%
	Impegno al compito assegnato	Buono	25	100%	25	100%
		Parziale	0	0%	0	0%
		Nulla	0	0%	0	0%
Partecipazione	Partecipazione all'attività di stimolo e di verifica. (brinstorming iniziale; incontro 1 e 2)	Continua	10	40%	11	44%
		Discontinua	10	40%	6	24%
		Nessuna	5	20%	8	32%
	Collaborazione alla correzione	Costruttiva	11	44%	13	52%

	condivisa (brinstorming finale; incontro 2)	Poco costruttiva	7	28%	4	16%
		Nessuna	7	28%	8	32%
Atteggiamento	Rispetto dell'altro e del gruppo-classe	Buono	25	100%	25	100%
		Sufficiente	0	0%	0	0%
		Insufficiente	0	0%	0	0%
Prospettiva operativa			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Risultato	Realizzazione dei compiti suggeriti	Completa	25	100%	25	100%
		Parziale	0	0	0	0
		Nulla	0	0	0	0
	Rispetto del modello di partecipazione durante la	Buona	25	100%	25	100%
		Parziale	0	0	0	0

Risultato	correzione in classe	Insufficiente	0	0	0	0
	Giudizio che corrisponde al voto ottenuto	Eccellente	3	12%	1	4%
		Ottimo	7	28%	8	32%
		Buono	9	36%	10	40%
		sufficiente	6	24%	3	12%
		Insufficiente	0	0%	3	12%

(Tabella 19. Griglia 7. La prestaione dei discenti nei due gruppi)

4.2.2. Seconda U.D.A. del testo “*Un anfiteatro in una notte*”

Denominazione. Leggere “ <i>Un anfiteatro in una notte</i> ” in modalità espressiva	
Competenza di riferimento. Competenza linguistica	
Abilità/ capacità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> - Saper ricavare dagli elementi paratestuali l’argomento del testo. - Saper percepire il significato dei passaggi e quello complessivo del racconto, discriminando le informazioni principali relativi all’aspetto formale. - Saper ascoltare ed intervenire nei diversi momenti della lezione. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere la valenza della lettura animata del docente come una risorsa accertata della lingua. - Conoscere le caratteristiche verbali e paraverbali della lettura narrativa. - Interconnettere quanto compreso con le informazioni pregresse per stabilire le tematiche della leggenda.
Destinatari: studenti del terzo anno. Gruppo 1 e 2.	
Tempo complessivo. Due lezioni un’ora e mezza ciascuna, suddivise in tre attività didattiche preparatorie.	
Obiettivi	
<ul style="list-style-type: none"> - Suscitare in questo incontro la passione per una delle più utili modalità 	

di lettura “**lettura animata**” significa:

- ✓ Evidenziare l’espressività e il vero senso del narrare.
- ✓ Rilevare le differenze esistenti tra la lettura accertata e la lettura meccanica che distrugge la bellezza e la fantasia della narrazione.
- ✓ Rinforzare con il corpo narrante del docente (la voce, la gestualità e la mimica facciale) il coinvolgimento cognitivo ed emotivo dell’ascoltatore.
- ✓ Favorire dal rispetto della modalità verbale (particolarmente la pronuncia del lessico emotivo) e quella prosodico-intonativa l’abilità orale ricettiva (ascolto) e produttiva (parlato)⁴⁶.
- ✓ Valorizzare da questa invenzione collettiva, elaborata intorno al famoso monumento italiano i beni culturali dell’io.

Strumenti legati alla realizzazione dell’U.D.A.

- ✓ “*Un anfiteatro in una notte*” leggenda dal territorio italiano, tratta dal libro “*Io leggo*” di Rosetta Zordan (2008, pp.181-182).
- ✓ Video per mostrare l’anfiteatro veronese:
<https://www.youtube.com/watch?v=6VYGBVqrTZE>
- ✓ Traccia cartacea di lavoro.

Metodologia

Attività di prelettura (Primo incontro; tempo 30 minuti)

⁴⁶ Per maggiori dettagli, consultate il contributo di: Anvi. A.,F, 2018, Emozioni in norvegese e in italiano: analisi linguistica delle favole di H.C. Università di Oslo. <http://WWW.journals.uio.no/osla>

Cosa fa l'insegnante

- ✓ Per avviare la lezione, scrive alla lavagna il titolo del nuovo testo ed espone un video di 2 minuti, la base sulla quale i discenti possono immaginare il contenuto.
- *Da quanto percepito dal titolo, dall'immagine e dal video, cercate di supporre di che cosa parla la leggenda?*
- ✓ Informa i discenti sulla modalità di lettura eseguita e le finalità formative concretizzate da questa esercitazione.
- ✓ Indirizza l'attenzione alla situazione-problema scritta alla lavagna e al compito da fare ulteriormente.

▪ **Situazione-problema:**

«Le leggende si rivolgono di individui che compongono una società e spiegano, come le favole, i miti e le fiabe, l'origine di qualche aspetto dell'ambiente, le regole ed i modelli da seguire, certi avvenimenti storici, allo scopo di realizzare i legami che tengono unite le comunità.»⁴⁷

➤ **Compito**

Sviluppate questa citazione, facendo ricorso alle vostre diverse risorse informative per individuare le tematiche di questa elaborazione popolare.

Cosa fanno gli studenti

- All'attività di previsione, i discenti nei due gruppi che hanno bisogno di usare un lessico vario ed appropriato per rispondere, sono suddivisi in

⁴⁷ <https://www.studentville.it/appunti/leggenda>.

due categorie:

- ✓ *“La prima delle quali ha pensato che la vicenda descrivi il modo di costruire una delle sette meraviglie del mondo.”*
- ✓ *“Per la parte rimanente, i fatti raccontano un combattimento di uno dei gladiatori che sconfiggeva l’avversario nell’ultimo momento della lotta grazie ad una tecnica o all’aiuto di una potenza meravigliosa”.*
- Dalla spiegazione sulla modalità di lettura eseguita, i discenti trovano risposte alla loro domanda fatta a mente *“Qual è l’obiettivo nell’esercitare la lettura ricettata?”*.
- Al termine di questa fase, redigono e scrivono la proposta e il compito della situazione problema sui loro quaderni.

Attività di lettura e di realizzazione del compito (60 minuti)

Cosa fa l’insegnante

- In questo momento, l’attività di lettura è suddivisa in due fasi principali.
- **Fase 1 (Lettura animata del docente; 35 m)**
- Cattura l’attenzione con la sua lettura, rispettando gli elementi dell’espressività verbale e paraverbale.
- Al termine di un dato passaggio del testo, interrompe la sua lettura per porre delle domande stimolante che tendono a:
 - ✓ Recuperare e verificare la congruenza delle ipotesi preelaborate con gli eventi appena esposti per confermarle o smentirle.
- *Basandovi su quanto narrato finora, avete ritrovato le vostre ipotesi e*

le previsioni vicine/corrette, o errate,/lontane dal contenuto del passo letto?

- ✓ Suscitare ad attivare nuove anticipazioni su ciò che dovrebbe accadere nel passaggio successivo o nel finale della leggenda.
- **Domanda di trama:** *A vostro parere, il ricco signore accetterà il contratto di scambio con il diavolo?*
- **Domanda finale:** *Pensate che la Vergine Maria intervenga per mettere fine al conflitto e liberare il ricco signore?*
- **Fase 2 (Lettura valutativa dei discenti e svolgimento delle attività; 25 m)**
 - Al termine della sua lettura espressiva, distribuisce il materiale cartaceo di studio per far rileggere il testo, valutare la comprensione complessiva e svolgere le diverse attività di comprensione e di riflessione sulla lingua e sul contenuto.
 - Nel momento in cui i discenti sono intenti nello svolgimento delle attività:
 - ✓ passa tra banchi per osservare il lavoro e le riflessioni dei discenti coinvolti nel problem solving.
 - ✓ mantiene il silenzio onde favorire la concentrazione necessaria per portare a termine, nel tempo opportuno le attività.
 - ✓ interviene attraverso suggerimenti e rilievi ogni qualvolta lo ritenga necessario.

Cosa fanno gli studenti

- **Fase 1**

- In piena interazione con **la lettura animata** del docente, passano mentalmente da un passaggio all'altro e in tal modo:
 - ✓ Percepiscono la corretta pronuncia degli accenti, delle doppie e delle frasi esclamative ed interrogative.
 - ✓ Ricavano il significato dell'**inizio**, vale a dire di quella sequenza narrativa letta a ritmo lento e con un volume di voce misurato e attraente.
 - ✓ Controllando le curve della voce con toni ascendenti o discendenti, entrano nello **svolgimento della vicenda**, e fanno collegamenti nell'ambito di quanto viene ascoltato, trovando le risposte alle domande: Chi?/Dove?/ Cosa?/Perché?/ Come?.
 - ✓ Rispondono alle domande intermedie che servono a rivedere le prime ipotesi.
 - ✓ *“Una prima categoria dei discenti conferma la propria ipotesi, al contrario della seconda che dichiara sufficiente la prima sequenza narrativa per smentire l'ipotesi personale e scoprire che il personaggio non è un gladiatore (schiavo o imprigionato) e la trama non racconta un combattimento” (Classe 2).*
- Dalla variazione del tono di voce, rilevano e distinguono lo stato d'animo di ciascun personaggio in ognuna delle sequenze narrative:
 - ✓ tono **deciso** : volume e ritmo normale (**diavolo**),
 - ✓ tono **sorpreso, timoroso**: volume alto e ritmo veloce. (**il ricco signore**).
 - ✓ tono **triste, incerto e sottomesso**: volume basso e ritmo lento (**il ricco signore**).

- Alla domanda intermedia prevista per tentare di anticipare cosa potrebbe succedere ulteriormente,
- ✓ *“i discenti nei due gruppi sono quasi sicuri che il prigioniero accetterà il patto col diavolo perché è in posizione di debolezza e non ha altre soluzioni”*
- Dal rispetto della punteggiatura, ricava l’esatta posizione delle pause: **breve** (,), **lungua** (.), **media** (: nelle sequenze dialogiche) e quella **forte** per esprimere la sorpresa e l’interiezione (! e ?).
- Dalle risposte alla seconda e ultima domanda emerge chiaramente che:
- ✓ *“tutti i discenti aspettano una conclusione lieta, in cui la potenza divina della Vergine Maria salva il ricco signore dal dominio del diavolo e dalla condanna a morte”*.
- Ricava il significato della fine espressa con un ritmo lento e rilassato.
- **Fase 2**
- Dopo aver ricevuto il materiale di studio e prima di dedicarsi allo svolgimento dei diversi compiti, autovalutano la comprensione complessiva (**Lettura valutativa**) tramite una rilettura per completare la comprensione di quanto si mostri ancora un po’ oscuro rimettendo in funzione le opportune tecniche di lettura.

Attività di post- lettura (Seconda lezione; 90 minuti)

Cosa fa l’insegnante

- All’inizio del secondo incontro affrontando la tematica della leggenda veronese, dirige l’attenzione della classe, con una domanda opportuna,

verso uno dei monumenti algerini che descrivono l'identità nazionale (30 m).

- *Conoscete ovviamente il monumento più visitato a Costantina?*
- *Avete sentito la leggenda di “Il ponte del diavolo” relativa a uno dei ponti più famosi che caratterizzano la città?*
- Nell'intento di suscitare un'atmosfera di classe dinamica e motivante viene attivata una modalità di partecipazione particolare da seguire durante la correzione (60 m).

Cosa fanno gli studenti

- Tra le risposte alle domande di apertura che consentono allo studente di valutare le conoscenze relative alla propria realtà storica e socioculturale avremo:

- **Alla prima domanda**

- ✓ *“Chi visita Costantina deve visitare il ponte di Sidi Rashid, uno dei ponti grandissimi per cui è famosa quest'antica città.” (Celia, Gruppo 1).*

- ✓ *“Ho visitato Costantina più di una volta e ho avuto l'occasione di camminare su uno dei ponti in pietra più lunghi del mondo “il ponte di Sidi Rashid.” (Ilyes, Gruppo 1).*

- **Alla seconda domanda**

- È nata nel **secondo gruppo** una discussione costruttiva, guidata dal docente, in cui gli studenti hanno valutato le risposte dei coetanei in modo rispettoso, e mettendo a disposizione quanto già sanno sull'argomento.

- ✓ **Studente 1:** *“Il ponte del diavolo è uno dei 7 ponti per cui la città di*

Costantina è famosa, si trova sotto l'enorme ponte di Sidi Rashid, è stato costruito dai turchi che credevano che gli strani suoni ascoltati soprattutto nella notte fosse la voce del diavolo.” (Anissa).

✓ **Studnete 2:** *“La risposta di Anissa non è tutta corretta, perché il ponte che si trova sotto il gigantesco ponte di Sidi Rashid non è stato costruito dai turchi, ma dai romani e il nome si riferisce semplicemente agli strani suoni della valle.” (Ferial).*

✓ **Studente 3:** *“Sono in accordo con Fereil e aggiungo un'altra informazione. I francesi sono quelli che lo restaurarono e lo chiamarono così perché c'era lo stesso ponte nella città di Mont Pelier.” (Akram).*

- Rispettare le norme della comunità di classe significa:

✓ saper ascoltare il compagno per poter riflettere sulla comprensione, sulle conoscenze e sulle risposte.

✓ aspettare il proprio turno per rispondere o per intervenire.

✓ Rispettare il tempo a disposizione ed evitare di demotivare il compagno con commenti negativi.

✓ In base alla proposta di lavoro, ciascun discente assume un ruolo ben determinato: **lettore, rispondente 1 o 2 o scrittore** nel caso di uso della lavagna, mentre il compito della situazione-problema è corretto in modo condiviso.

4.2.2.1. Relazione sulla realizzazione della seconda U.D.A.

Nel quadro generale della realizzazione del curricolo, la penultima U.D.A. ha avuto inizio il **19/12/2018** con una durata di un'ora e mezza dedicata all'attività di pre-lettura e di lettura. Il successivo incontro del **09/01/2019** è dedicato alla correzione dei compiti relativi al contenuto e alla sintassi della leggenda oggetto di studio.

Fondamentale è all'inizio dei due incontri richiamare l'attenzione mediante domande che tedono:

- Suscitare la curiosità al nuova leggenda, invitando gli studenti ad abbinare il contenuto del video sull'antifiteatro (forma 3D) con il titolo del testo scritto alla lavagna affinché ipotizzino il tema centrale del testo (**incontro 1**).
- Valutare la propria conoscenza culturale, particolarmente quella relativa ai monumenti algerini che descrivono l'identità nazionale (**incontro 2**).
- Risaltare le somiglianze e le differenze dal confronto tra la realtà letteraria, storica e sociale dell'io e dell'altro tramandate attraverso queste elaborazioni popolari. (**incontro 2**).

L'ossevazione effettuata all'inizio dei due incontri permettono di rintracciare la partecipazione continua del **28%** dei discenti nei due gruppi, di fronte al poco più di un terzo (il **32%** nel primo e il **36%** nel secondo) ch'è stata la sua partecipazione alle domande fatte in questi due momenti discontinua, infine il restante del totale (il **36%** nel primo e il **40%** nel secondo) non viene registrato come partecipante né in modo continuo né discontinuo.

L'interesse, la concentrazione e la curiosità sono gli atteggiamenti più evidenti nei due gruppi durante l'attività di lettura che prevede una durata di **60 minuti**, articolati in due fasi.

Nella prima fase il docente opera una lettura espressiva che tocchi tonalità emotive (**tempo previsto 35 m**). Si tratta dunque di una lettura accurata e contrassegnata da:

- una chiara decifrazione delle parole e delle frasi del testo.
- un buon inserimento delle pause e dei silenzi per non annoiare l'ascoltatore (**rispetto della punteggiatura**).
- un cambiamento del tono di voce per differenziare i personaggi ed evidenziare i loro stati d'animo.
- un ritmo di voce adeguato per ogni passaggio del racconto e delle sequenze.
- una corretta gestualità e mimica facciale.

Oltre all'attenzione che è rimasta viva nella seconda fase dedicata alla lettura valutativa, si è notato un costante impegno durante lo svolgimento dei diversi compiti (**tempo previsto 25 m**), che saranno valutati in base alla scala sottostante.

Sezione	Tipo di attività	Punteggi da attribuire	PMO/20
Per Cominciare	<p>Per verificare la comprensione, questa sezione comprende due attività:</p> <p>La prima è sostenuta da un questionario di 7 domande di scelta multipla, utile per riflettere sugli aspetti fondamentali della leggenda quali: lo spazio ambientale e temporale, il tono della vicenda e i personaggi attorno ai quali ruotano i fatti.</p>	Viene assegnato per ogni risposta corretta 0.25 pt	1.75 pt
	<p>La seconda è composta da un questionario di 7 domande⁴⁸ aperte a risposta univoca sulle informazioni rilevanti contenute nel racconto, sollecitando gli studenti a rispondere usando espressioni appropriate.</p>	Il voto di ciascuna risposta è stato determinato in base ad una scala variabile da 0.25 pt (D: 1, 2, 3 e 4), 0.5 pt (D: 5 e 6) a 1.25 pt (D.7).	3.25 pt

⁴⁸ Le domande: **1, 2 3 e 7** sono citate dal libro di (Zordan, 2008, p. 236)

Per approfondire	La prima delle attività indagate in questa sezione ed indipendenti dalle strutture linguistiche del testo è di trasformazione al plurale.	Per ogni parola trasformata correttamente è assegnato 0.25 pt	2.5 pt
	La seconda ha come obiettivo la riutilizzazione dei tre avverbi di tempo individuati nel testo in frasi significative.	Ad ogni avverbio individuato e riutilizzato in una frase corretta e significativa viene assegnato 0.5 pt	1.5 pt
	La terza attività ⁴⁹ intende inserire la congiunzione nello spazio adeguato per avere una frase di senso compiuto.	Per ogni congiunzione corretta viene assegnato 0.25 pt .	3.5 pt
	L'ultima attività consente ai discenti di coniugare i verbi delle sette frasi all'imperfetto, seguendo la regola dell' “imperfetto+imperfetto”	Il voto riguardante ogni verbo coniugato correttamente è lo 0.25 pt .	3.5 pt

⁴⁹ <https://www.itals.it/sites/default/files/bollettino/aprile2012/webcontest.pdf>

Per finire	Le due attività che appartengono a questa sezione consentono allo studente di recuperare le conoscenze relative all'accento (attività 1) e ai segni grafici indispensabili nella scrittura (attività 2)	Per ogni parola sottolineata sulla quale dobbiamo mettere l'accento viene conseguito 0.25 pt (attività 1⁵⁰) .	3.25 pt
		Per ogni segno grafico corretto viene attribuito 0.25 pt (attività 2⁵¹) .	1.5 pt
	L'elaborato scritto come compito aperto è imprescindibile per spingere gli studenti a riflettere sulle tematiche della leggenda, sollecitando un confronto tra le informazioni ricavate dalla comprensione e le loro proprie conoscenze richiamate e presentate in modo coerente, coeso e il più possibile appropriato.	Questa attività viene valutata oralmente in base ad un giudizio emotivo che valorizza l'elaborazione e la presentazione del discente (feedback di correzione orale).	/

(Tabella 20. I punteggi da attribuire a ciascuna attività)

⁵⁰ (Colombo, Marinoni, Salsa, Sorce Alpeggiani, 2009, p. 22)

⁵¹ (Ivi, p. 26)

Per regolare e conseguire la partecipazione di tutti, si è ritenuto necessario impiegare un modello analogo di quello precedente, riportando di seguito le regole tenute in considerazione per il flessibile andamento della correzione.

Sezione	Com'è avvenuta la correzione
Per cominciare	<ul style="list-style-type: none"> ● A ogni domanda di comprensione (scelta multipla), il docente affida ad uno studente la lettura della domanda e l'esposizione orale della risposta (lettore/ primo rispondente), mentre l'intervento del secondo rispondente avviene per un'eventuale correzione.
	<ul style="list-style-type: none"> ● A ogni domanda di comprensione (seconda parte), il docente: <ul style="list-style-type: none"> ✓ sceglie lo studente per leggere lo stimolo della domanda. ✓ ascolta le risposte dei partecipanti, e la più appropriata sarà scritta alla lavagna non da parte del rispondente stesso ma dal suo compagno.
Per approfondire	<ul style="list-style-type: none"> ● Alla prima attività in questa sezione: <ul style="list-style-type: none"> ✓ il docente affida a un dato studente la lettura del piccolo brano da trasformare. ✓ ascolta la trasformazione di un rispondente scelto a caso. ✓ in caso di difficoltà o di errori, il docente accetta l'intervento del secondo rispondente.

	<ul style="list-style-type: none"> • Alla seconda attività, sceglie sempre a caso due rispondenti per ascoltare le loro frasi i cui sono stati inseriti i tre avverbi di tempo individuati nel testo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Nelle ultime due attività grammaticali corrette oralmente, ogni lettore è considerato come il primo rispondente, mentre l'intervento del secondo serve per correggere l'inserimento errato della congiunzione (attività 3) o della coniugazione errata dei verbi (attività 4).
Per finire	<ul style="list-style-type: none"> • Per risolvere le due attività, il docente assegna a uno studente la lettura del brano, affidando ad un rispondente di indicare: <ul style="list-style-type: none"> ✓ la parola sulla quale dobbiamo mettere l'accento (attività 1). ✓ lo spazio in cui è indispensabile inserire la punteggiatura (attività 2).
	<ul style="list-style-type: none"> • Al termine del secondo incontro di verifica e di valutazione, i discenti sono invitati a risolvere il compito della situazione problema in modo collettivo (brainstorming finale)

(Tabella 21. I ruoli da assumere durante la correzione)

Dopo aver proceduto con la correzione, si evince dall'osservazione il rispetto del modello sovrastante trovato sostanzialmente vantaggioso nel creare un clima dinamico ed inclusivo, rinsaldare i rapporti interpersonali e l'appartenenza produttiva all'interno della comunità di classe.

Dal versante operativo della griglia di valutazione contenente i risultati estratti dalla valutazione, si possono rilevare differenze significative fra i giudizi ottenuti.

Dal confronto tra i risultati, si evince che il giudizio **discreto** è pressoché lo stesso nelle due classi (il **40%**), mentre quello **buono** e **sufficiente** è leggermente superiore nel primo gruppo (il **24%**) rispetto al secondo (il **20%**), invece la modesta percentuale del giudizio **eccellente** è soltanto di coloro che sono appartenenti al primo gruppo (il **12%**). Infine solo il **24%** del secondo gruppo ha avuto il voto che corrisponde all'**insufficienza**.

Durante il momento in cui si è attuato il brainstorming finale per tentare una soluzione condivisa al compito della situazione-problema, i risultati rilevano come la collaborazione costruttiva registra una percentuale complessivamente positiva nei due gruppi (il **40%** nel primo e il **52%** nel secondo), di fronte al **28%** nel primo e al **24%** nel secondo che ha manifestato una collaborazione poco costruttiva, in quanto il restante (il **32%** nel primo e il **24%** nel secondo) non ha registrato la sua partecipazione a questo impegno collettivo.

Un ultimo dato da confrontare proveniente dall'osservazione diretta è in relazione al comportamento e all'attenzione osservati che sono stati prevalentemente buoni, nell'arco temporale dei due incontri, tranne quattro studenti inseriti nel secondo gruppo che hanno ricevuto sollecitazione per superare distrazioni e non collaborazione. durante la correzione collettiva del compito della situazione-problema.

Prospettiva affettiva-relazionale			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Interesse	Attenzione nei diversi momenti dell'unità di apprendimento	Buona	25	100%	21	100%
		Parziale	0	0	0	0
		Insufficiente	0	0	4	16%
	Impegno al compito assegnato	Buono	25	100%	25	100%
		Parziale	0	0%	0	0%
		Nulla	0	0%	0	0%
Partecipazione	Partecipazione all'attività di stimolo e di verifica. (Brinstorming iniziale; incontro 1 e 2)	Continua	7	28%	7	28%
		Discontinua	9	36%	8	32%
		Nessuna	9	36%	10	40%
	Collaborazione alla correzione	Costruttiva	10	40%	13	52%

	condivisa (Brinstorming finale; incontro 2)	Poco costruttiva	7	28%	6	24%
		Nessuna	8	32%	6	24%
Atteggiamento	Rispetto dell'altro e del gruppo-classe	Buono	25	100%	25	100%
		Sufficiente	0	0%	0	0%
		Insufficiente	0	0%	0	0%
Prospettiva operativa			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Risultato	Realizzazione dei compiti suggeriti	Completa	25	100%	25	100%
		Parziale	0	0	0	0
		Nulla	0	0	0	0
	Rispetto del modello di partecipazione durante la	Buona	25	100%	25	100%
		Parziale	0	0	0	0

Risultato	correzione in classe	Insufficiente	0	0	0	0
	Giudizio che corrisponde al voto ottenuto	Eccellente	3	12%	0	0%
		Ottimo	6	24%	5	20%
		Buono	10	40%	10	40%
		sufficiente	6	24%	5	20%
		Insufficiente	0	0%	6	24%

(Tabella 22. Griglia 8. La prestazione dei discenti nei due gruppi)

4.2.3. Terza U.D.A. del testo “*I tre giorni della merla*”

<p>Denominazione. Leggere-comprendere “<i>I tre giorni della merla</i>” in modo cooperativo</p>	
<p>Competenza di riferimento. Competenza linguistica</p>	
Abilità/ capacità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> - Saper lavorare in armonia con il partner nell’atto di comprendere una nuova leggenda significa: ✓ Saper suddividere le responsabilità (interdipendenza di ruolo) per realizzare l’obiettivo medesimo (interdipendenza di obiettivo). ✓ Saper associare le capacità e creare un’unicità tra le conoscenze (interdipendenza di risorse informative). ✓ Saper valutare assieme il significato complessivo ricavato in coppia (interdipendenza di valutazione). 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere come passare dalla responsabilità condivisa a quella autonoma durante la stessa lezione. - Conoscere l’importanza della cooperazione costruttiva per la maturazione delle capacità cognitive e metacognitive. - Conoscere una delle caratteristiche tematiche che contraddistinguono la leggenda. - Conoscere l’importanza della lingua per trasmettere i propri messaggi culturali.
<p>Destinatari: studenti del terzo anno. Gruppo 1 e 2.</p>	
<p>Tempo complessivo. Due lezioni un’ora e mezza ciascuna, suddivise in</p>	

tre attività didattiche preparatorie.
Obiettivi
<ul style="list-style-type: none"> - Variare il più possibile le modalità di comprendere i testi narrativi ha come obiettivo: ✓ Avvicinare i discenti tra loro allo scopo di sostenere i rapporti interpersonali, l'interazione reciproca e l'atteggiamento positivo. ✓ Aiutare i discenti nei loro piccoli gruppi o all'interno del gruppo-classe ad essere produttivi e non essere esclusi a causa delle loro carenze. ✓ Favorire, attraverso il giro della parola, l'ascolto attivo (ascoltare ed essere ascoltato).
Strumenti legati alla realizzazione dell'U.D.A.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>“I tre giorni della merla”</i> leggenda dal territorio italiano, tratta dal libro <i>“Io leggo”</i> di Rosetta Zordan (2008, pp. 169-170). ✓ Video di 4 minuti per introdurre ulteriori spiegazioni sul contenuto del testo (vedi https://youtu.be/BCHSwCnKgFM.) ✓ Traccia cartacea di lavoro.
Metodologia
Attività di prelettura (Primo incontro; tempo 30 minuti)
Cosa fa l'insegnante
<ul style="list-style-type: none"> - Per promuovere la motivazione, il docente apre questo incontro con un'attività stimolante che consente di riassumere l'eventuale messaggio

del testo in una frase o una citazione significativa.

- *“Basandovi sulla chiarezza e sulla brevità, provate a scegliere una frase o una citazione che riassume perfettamente la leggenda proposta?”*
- Distribuisce il materiale cartaceo di studio su cui si svolgono le diverse attività tra cui il compito della situazione problema.
- Mediante una seconda attività di tipo previsionale, indirizza l’attenzione verso gli elementi paratestuali (l’immagine, il titolo del testo e quello scritto a piè di pagina) per ipotizzare l’argomento attorno al quale è costruita la nuova leggenda .
- *Dagli elementi paratestuali, cercate di prevedere di che cosa parla la leggenda.*
- Illustra esplicitamente:
 - ✓ la modalità di lettura eseguita per comprendere in profondità il testo.
 - ✓ le finalità formative essenziali da conseguire con questa esercitazione interattiva.

“A differenza delle modalità strategiche di lettura esercitate nei nostri precedenti incontri per comprendere racconti di diversi generi e tematiche, la comprensione della leggenda programmata in questo incontro è fondata sulla cooperazione attiva tra i discenti che appartengono alla stessa coppia di apprendimento che sarà libera di scegliere la propria procedura di lavoro”

- Suddivide la classe in coppie, rispettando l’eterogenetà di livello

formativo⁵².

- Alla lavagna, redige la proposta della situazione-problema e il compito da fare ulteriormente in modo autonomo.

▪ **Situazione-problema:**

I tre giorni della merla” è una leggenda che fa parte del patrimonio culturale immateriale italiano. Esso è l’insieme delle pratiche tradizionali, espressioni e racconti orali, eventi festivi, attività artigianali che descrivono l’identità collettiva di ogni popolo.

➤ **Compito**

In una produzione scritta prova a parlare del nostro patrimonio immateriale e metti in risalto la ricchezza trasmessa da una generazione all’altra.

Cosa fanno gli studenti

- Alla prima domanda proposta nell’attività di pre-lettura, gli studenti guidati dal loro docente scambiano le frasi e le citazioni convenienti al significato complessivo implicito della leggenda.
- Tra altri avremo come esempi:
 - ✓ *“La paura può farti prigioniero ma la speranza può renderti libero.”* (**Faiza. Gruppo 1**).
 - ✓ *“La fede sposta le montagne.”* (**Nessrine. Gruppo 2**).
- Ricevono il testo ed orientano la loro attenzione agli indizi paratestuali.
- Diverse sono le risposte alla seconda domanda che consente di esplorare

⁵² A causa delle assenze registrate in ognuna delle due classi, sono risultate **10** coppie nel **primo** gruppo e **16** nel **secondo**.

gli elementi paratestuali per generare le prime ipotesi. Tra quelle più vicine o lontane all'argomento avremo:

- ✓ *“Forse la leggenda racconta come i corvi coprissero il cielo della tranquilla città e la terrorizzassero con la loro voce acuta durante tre giorni consecutivi.” (Anissa. Gruppo 2).*
- ✓ *“Penso che la leggenda racconti come un principe si trasformò in un merlo nero in modo che i cattivi potessero governare.” (Ilyes. Gruppo1).*
- Ricavano qual è l'obiettivo nell'esercitare la comprensione cooperativa.

Attività di lettura e di realizzazione del compito (60 minuti)

Cosa fa l'insegnante

- Il docente suddivide quest'attività in due fasi (**momento di socialità e di cooperazione attiva/ momento di responsabilità individuale**) e in ognuna effettua un controllo prossimale per:
 - ✓ verificare la cooperazione all'interno delle coppie.
 - ✓ controllare il tempo dedicato alle due fasi dell'attività di lettura.
 - ✓ mantenere il clima sereno all'interno delle coppie o del gruppo-classe e gestisce gli eventuali conflitti.
 - ✓ fare dei feedback positivi verbali o paraverbali per rendere i discenti o le coppie più dinamici e motivanti all'apprendimento.
- Al termine della prima fase dedicata alla comprensione socializzata, presenta un video che espone in una lingua autentica *“perché i giorni della Merla si chiamano così”*.

Cosa fanno gli studenti

- **Momento di socialità e di cooperazione attiva (35 m)**
 - **Fase 1 (Prima di leggere)**
 - Inizialmente e dalla prima interazione prossimale (face to face), i discendenti appartenenti alla stessa coppia di lavoro:
 - ✓ discutono su ciò che dovrebbero fare assieme (**interdipendenza di compito**).
 - ✓ determinano i ruoli che ogni componente dovrebbe assumere (**interdipendenza di responsabilità**).
 - ✓ stabiliscono le fasi di lavoro e il tempo da rispettare.
 - **Fase 2 Durante la lettura**
 - Risulta fondamentale in quest'attività rispettare i ruoli assegnati per realizzare una buona comprensione condivisa.
- **Lettores/Controllore**
 - Legge il testo in modo accurato ed espressivo o abbastanza espressivo.
 - Interrompe la lettura nel momento in cui pensa sia necessario per:
 - ✓ confermare o correggere quello che viene previsto dall'esplorazione degli elementi paratestuali (la mia/la tua ipotesi è corretta/scoretta).
 - ✓ confrontare prima di leggere il passaggio successivo le anticipazioni e le nuove ipotesi.
 - ✓ permettere all'ascoltatore di intervenire per correggere o arricchire la comprensione con qualche informazione proveniente dalla sua

enciclopedia personale.

▪ **Ascoltatore/Scrittore**

- Dalla piena attenzione con il lettore, il ruolo del secondo compagno è espresso in termini di:

✓ correggere la pronuncia del lettore, spiegare una parola incomprensibile o cercarla nel dizionario.

✓ individuare dai passaggi letti le informazioni salienti rispondenti alle domande significative e riportarle in uno schema esplicativo (**Chi?** I personaggi coinvolti in questa narrazione. **Dove?** L'ambientazione degli eventi. **Quando?** La stagione in cui si è svolta la vicenda/ **Come?** La successione dei fatti.)

• **Fase 3 (Dopo la lettura)**

- Interscambiano il significato complessivo esplicito ed implicito (eventuale morale) ricavato insieme in modo orale o facendo un riassunto scritto.

- Dal video, ogni coppia verifica la correttezza o meno della comprensione costruita assieme.

➤ **Dalla socializzazione alla responsabilità individuale (25 m)**

- In questa fase, il discente si atteggia autonomamente mentre porta a termine i compiti assegnati, che sono suddivisi in attività di comprensione, di riflessione e di produzione scritta.

Attività di post- lettura (Secondo incontro; 90 minuti)

Cosa fa l'insegnante

- Prima di verificare la comprensione e valutare le risposte e le produzioni fatte, il docente pone una domanda per sensibilizzare i discenti a valorizzare il loro patrimonio culturale nazionale immateriale.
- *“Furrar” è una delle tantissimi leggende che sono elaborate sull’inverno. Cosa conoscete di questa narrazione berbera?*
- Per creare un’atmosfera di classe serena e rispettosa, i discenti sono consigliati di rispettare le regole del gruppo-classe e del modello di partecipazione-correzione.

Cosa fanno gli studenti

- Le risposte alla prima domanda inserita in questo secondo incontro esprimono diverse versioni della leggenda, tra le più precise avremo:
 - ✓ *“I popoli nordafricani credono che ci sia una capra uscita al pascolo, festeggiando l’arrivo della primavera prematuramente. Il mese di Gennaio ha deciso di prendere in prestito due giorni da febbraio più freddi come punizione.” (Sarah. Gruppo 2).*
 - ✓ *“Negli ultimi giorni di gennaio, una vecchia berbera ha deciso di portare le sue capre al pascolo. Questo comportamento ha fatto arrabbiare Gennaio che ha chiesto al mese di febbraio due giorni freddi per vendicarsi dalla vecchia.” (Hiba. Gruppo 1).*
- Dalle norme del gruppo-classe i discenti dovrebbero:
 - ✓ evitare di parlare tutti in una sola volta senza alzare la mano.
 - ✓ attendere il turno per rispondere, intervenire o per aggiungere qualcosa.
 - ✓ rispettare le risposte presentate con modalità scorette e giudicare le riflessioni e non i compagni.

- In base alla proposta di lavoro, ciascun discente assume un ruolo ben determinato (**lettore, ascoltatore, rispondente 1 o 2, scrittore** della risposta sulla lavagna.)

4.2.3.1. Relazione sulla realizzazione della terza U.D.A

L'ultima unità di apprendimento ricompresa nella seconda unità didattica si struttura come segue: nell'incontro del **30/01/2019** si sono realizzate le due attività preparatorie di lettura, mentre nell'incontro successivo (**06/02/2019**) si è svolta la correzione dei diversi elaborati distribuiti nell'incontro successivo.

La leva essenziale per avviare ognuno dei due incontri, è stata porre dei brevi interrogativi, con i quali si è cercato di:

- Verificare quanto precedentemente compreso, usando frasi o citazioni significative (**primo incontro**).
- focalizzare l'attenzione sugli elementi paratestuali per elaborare le prime previsioni sul contenuto (**primo incontro**).
- Promuovere le conoscenze memorizzate riguardo alle invenzioni collettive mitologiche, confrontando le diverse versioni della stessa leggenda per cancellare le incertezze dovute alla scarsa conoscenza (**secondo incontro**).

Buona attenzione si è rilevata nella fase iniziale dei due incontri, laddove si è notata una partecipazione continua del **28%** nel primo gruppo e del **40%** nel secondo, mentre la discontinuità è pressoché la stessa (**36%**) nei due gruppi, inoltre, il **36%** nel primo e il **24%** nel secondo non ha registrato la sua partecipazione a questi momenti introduttivi accennati in precedenza.

Dalla prima attività di pre-lettura nella quale è riesaminata la comprensione della leggenda precedente, si è cercato di avvicinare gli apprendenti al nuovo titolo, di formare le coppie tenendo in considerazione il numero e il livello dei discenti presenti e di esplicitare le finalità. Al momento della **socializzazione e della cooperazione attiva** in cui i due studenti appartenenti alla stessa coppia assumono come ruoli **lettore/controllore** o **ascoltatore/scrittore**, si riscontra:

- un'accettazione positiva delle diversità del partner.
- una responsabilità e condivisione soddisfacenti degli aspetti del lavoro.
- un'unione degli sforzi e un buono scambio delle conoscenze e delle opinioni durante e dopo la lettura.
- attenzione ed entusiasmo costanti rivolti alla presentazione multimediale e da cui possono riflettere su ciò che hanno compreso assieme.

Il secondo momento è della **responsabilità individuale** nel corso del quale si è ricavato, da quanto osservato nel tempo restante (**25 m**), un coinvolgimento soddisfacente, in quanto è stato sollecitato l'impegno di 4 studenti (**16%**) del secondo gruppo per concentrare l'attenzione sui compiti che saranno affidati a casa a causa del limite di tempo a loro disposizione.

Sezione	Tipo di attività	Punteggi da attribuire	PMO/20
Per Cominciare	L'insieme delle domande ⁵³ aperte a risposte univoche collocate all'interno di questa sezione tende a verificare la comprensione complessiva del contenuto	la risposta corretta ad ognuna delle prime cinque domande è misurata con lo 0.25 pt , mentre alla sesta domanda concentrata sul significato attribuito al titolo è proposto 1pt .	2.25 pt
Per approfondire	La prima delle attività che rientrano in questa sezione che si avvale di definire altri elementi strutturali che distinguono la leggenda, è di cloze ⁵⁴	Per ogni parola corretta inserita nel testo bucato è assegnato 0.25 pt .	3.75 pt

⁵³ La **1/3/4/5** sono citate da (Zordan, 2008, p. 233).

⁵⁴ Il testo dell'attività è citato da <https://www.studiarapido.it/mito-e-mitologia-significato-struttura-caratteristiche/>

	La seconda è di tipo linguistico e concerne il lessico meno frequente trovato nel testo.	Alle definizioni, ai sinonimi, ai contrari e alle frasi elaborate per far funzionare le parole viene assegnato 0.25 pt.	2 pt
	Le due attività ⁵⁵ linguistiche indipendenti dal testo concernono le diverse categorie del nome (attività 3) o la trasformazione dal plurale al singolare a seconda dei casi (attività 2).	Per ogni trasformazione o classificazione ⁵⁶ corretta viene attribuito 0.25 pt.	(At 2; 4 pt) (At 3; 2.5 pt)
	L'ultima attività ⁵⁷ linguistica indipendente relativa al testo spinge gli studenti a recuperare quanto già sanno sul periodo ipotetico di primo grado.	Viene misurata ogni risposta corretta con 0.25 pt.	5.5 pt
Per finire	La trattazione scritta come compito aperto è	Questa attività viene valutata oralmente	/

⁵⁵ Somma, Folco, Graziano, 2010 p.12-13).

⁵⁶ Lo studente è obbligato a classificarne **10** da **31** nomi nella colonna esatta.

⁵⁷ https://iluss.it/pdf_x_iluss_school/per_ipotetico_exe.pdf

	<p>imprescindibile per coinvolgere gli studenti in un confronto tra le informazioni ricavate dalle leggende e le loro conoscenze personali sul patrimonio culturale e presentarle in modo il più possibile appropriato.</p>	<p>in base a un giudizio emotivo che valorizza l'elaborazione e la presentazione del discente (feedback di correzione orale).</p>	
--	---	--	--

(Tabella 23. I punteggi da attribuire a ciascuna attività che la traccia comprende)

Durante l'attività di post-lettura che prevede da parte dell'insegnante, come nelle due unità di apprendimento precedenti, l'adozione di un modello operativo per gestire la partecipazione. Va infatti rilevato come il rispetto delle norme imposte dalla sottostante tabella ha contribuito a creare un ambiente armonico e proficuo nei due gruppi.

Sezione	Com'è avvenuta la correzione
Per cominciare	<ul style="list-style-type: none"> ● A ogni domanda di comprensione, il docente: <ul style="list-style-type: none"> ✓ affida a un dato studente la lettura della domanda. ✓ ascolta le risposte dei partecipanti, e la più appropriata sarà scritta alla lavagna non da parte del rispondente ma dal suo compagno. ✓ A proposito dell'ultima domanda inserita in questa parte, risulta necessario attuare il brainstorming per assemblare, confrontare e coordinare le diverse riflessioni affinché risulti una risposta condivisa relativa al significato attribuito al titolo.
Per approfondire	<ul style="list-style-type: none"> ● Per l'attività di cloze sulle caratteristiche formali della leggenda, il lettore scelto a caso di ciascun passaggio del testo bucato è il primo rispondente, mentre l'intervento del secondo è per correggere l'inserimento errato della parola. ● Alla riflessione sulla lingua, il docente ascolta le definizioni, i sinonimi, i contrari e le frasi in cui hanno riutilizzato la parola. ● Alle due attività linguistiche corrette oralmente,

	ogni lettore di una delle frasi dell'esercizio è considerato come il primo rispondente, mentre l'intervento del secondo avviene sempre per correggere la trasformazione o la classificazione errata dei nomi.
	<ul style="list-style-type: none"> All'ultima attività di tipo grammaticale sul periodo ipotetico della realtà corretta oralmente, ogni lettore di una delle frasi dell'esercizio è il primo rispondente e l'intervento del secondo è sempre per correggere la coniugazione scorretta.
Per finire	<ul style="list-style-type: none"> Si attua tecnica di "il giro della parola" per dare l'opportunità a tutti di esporre al gruppo-classe un riassunto della sua elaborazione.

(Tabella 24. I ruoli da assumere durante la correzione)

Un altro pertinente interesse si è notato al termine della correzione, cioè il momento in cui si è privilegiato il giro della parola come una tecnica alternativa al brainstorming finale, rivolta per:

- rendere la classe come uno spazio aperto e multiculturale.
- incentivare l'abilità espressiva orale e la capacità di sintesi.

Dai dati risultanti dalla valutazione dei compiti realizzati in modo completo (**100%**), si evince che soltanto il **12%** del primo gruppo ha avuto il giudizio **eccellente**, mentre il **16%** del primo e il **20%** del secondo ha ottenuto **ottimo**, e poco più di un terzo nei due gruppi ha avuto **buono** (il **36%** nel primo e il **32%** nel secondo). Un altro importante giudizio riguarda coloro il cui voto corrisponde alla **sufficienza** (il **32%** nel primo e il **28%** nel secondo). In fine

circa il **4%** nel primo e il **20%** nel secondo ha conseguito il giudizio **insufficiente**.

Un ultimo dato da trattare nella griglia nel suo versante affettivo-relazionale, mostra in modo più chiaro il comportamento prevalentemente positivo dei discenti, senza riscontrare un rilevante disinteresse o difficoltà che fossero impedimento al buono svolgimento dell'unità nelle sue parti (motivazione, svolgimento e valutazione) quando si è lavorato in modo individuale o in coppia.

Prospettiva affettiva-relazionale			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Interesse	Attenzione nei diversi momenti dell'unità di apprendimento	Buona	25	100%	21	100%
		Parziale	0	0	0	0
		Insufficiente	0	0	0	0
	Impegno al compito assegnato	Buono	25	100%	21	84%
		Parziale	0	0	4	16%
		Nulla	0	0	0	0
Partecipazione	Partecipazione all'attività di stimolo e di verifica. (Brainstorming iniziale; incontro 1 e 2)	Continua	7	28%	10	40%
		Discontinua	9	36%	9	36%
		Nessuna	9	36%	6	24%

Atteggiamento	Rispetto dell'altro e del gruppo-classe	Buono	25	100%	25	100%
		Sufficiente	0	0%	0	0%
		Insufficiente	0	0%	0	0%
Prospettiva operativa			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Risultato	Realizzazione dei compiti suggeriti	Completa	25	100%	25	100%
		Parziale	0	0	0	0
		Nulla	0	0	0	0
	Rispetto del modello di partecipazione durante la correzione in classe	Buona	25	100%	25	100%
		Parziale	0	0	0	0
		Insufficiente	0	0	0	0
	Giudizio che corrisponde al voto	Eccellente	3	12%	0	0

	ottenuto	Ottimo	4	16%	5	20%
		Buono	9	36%	8	32%
		sufficiente	8	32%	7	28%
		Insufficiente	1	4%	5	20%

(Tabella 25. Griglia 9. La prestazione dei discenti nei due gruppi)

4.2.4. Test della seconda unità didattica

In questo ulteriore incontro di 180 minuti, la verifica consiste in un test scritto oggettivo e strutturale, configurato come valido ed utile ausilio per valutare le dimensioni della competenza linguistica, e in aderenza alle finalità stabilite e al genere narrativo adottato nell'unità di riferimento.

4.2.4.1. Fase iniziale (pre-test)

La leggenda proposta è tratta da *“Io leggo”* di Rosetta Zordan⁵⁸ in cui si ravvisa la fusione e l'interazione tra la realtà e l'immaginazione. La vicenda delle sofferenze e della fuga di uno dei residenti della città per timore di rappresaglie a causa della ribellione popolare, seppur immaginaria, avviene in un importante palcoscenario storico, caratterizzato da molti conflitti.

4.2.4.2. Fase di svolgimento (test)

L'esecuzione del test della durata di 90⁵⁹ minuti si sviluppa come segue:

4.2.4.2.1. Momento di lettura-comprensione

È descritto in dettaglio il processo attraverso il quale lo studente comprende i testi (vedi *“cosa fanno gli studenti”* durante *“l'attività di lettura”* nelle unità di apprendimento finora realizzate).

⁵⁸ (Da Nino, 2010), in (Zordan, 2008, p. 222).

⁵⁹ I successivi **90 minuti** sono dedicati alla correzione collettiva (**brainstorming finale**)

4.2.4.2.2. Momento di realizzazione dei compiti

Terminata la comprensione intensiva con l'elaborazione di una rappresentazione mentale coerente con il contenuto, lo studente recupera quanto già conosce in ambito storico e in relazione alle strutture linguistiche per svolgere tutte le attività dipendenti ed indipendenti dal testo.

4.2.4.2.3. Momento di revisione

In fine, dopo aver svolto gli esercizi che rientrano nelle diverse sezioni del test, lo studente è tenuto a rileggere quanto scritto sui fogli di risposta per correggere qualsiasi errore commesso, tenendo sempre conto del tempo stabilito.

4.2.4.3. Fase di valutazione (Post-test)

Per valutare la prestazione, nella tabella che segue è determinata il punteggio massimo ottenibile (**P.M.O**) per ogni risposta corretta, errata o non data alle tipologie di attività inserite in ciascuna sezione.

Sezione	Tipo di attività	Punteggi da attribuire	PMO/20
Per Cominciare	Per verificare quanto compreso dalla vicenda, lo studente viene invitato, in questa prima sezione, a rispondere ad un questionario composto da 7 domande aperte ⁶⁰ riguardanti: il tempo e il luogo dell'accaduto, i personaggi attorno ai quali ruota la vicenda, l'evento che rompe il ritmo naturale della storia e le conseguenze dell'intervento dell'aiutante 'il pastore' e infine il miracolo che la figura religiosa compie.	Per la risposta corretta al primo quesito viene attribuito lo 0.5 pt , mentre al 2, 3, 4, 5, 6 , e al 7 un punteggio di 0.75 pt . L'errata o mancata risposta viene valutata, con 0 pt .	5 pt
Per approfondire	Lo scopo principale del cloze, (la prima attività ⁶¹ oggettiva o strutturata in questa seconda sezione) è quello di consentire ai discenti, dopo aver inserito le parole mancanti nel testo a buchi,	Per ogni parola corretta inserita nel testo bucato è assegnato 0.25 pt , mentre l'errata selezione o lo spazio vuoto viene valutato con 0 pt . (15	3.75 pt

⁶⁰ La prima, la seconda e la sesta domanda sono tratte sempre dal libro di (Zordan, 2008, p. 249)

⁶¹ Il testo dell'attività dicloze è tratto da: <https://www.studiarapido.it/dalla-rivolta-dei-vespri-siciliani-alla-pace-di-caltabellotta/>

	di identificare qualche causa della rivoluzione dei vespri.	parole x 0.25 pt).	
	La seconda attività indagata in questa sezione è considerata la prima di tipo linguistico e concerne il lessico meno frequente trovato nel testo per riutilizzato in frasi significative.	Alle definizioni, ai sinonimi, ai contrari e alle frasi elaborate per far funzionare le parole viene assegnato 0.25 pt.	3 pt
	La terza, ha come obiettivo l'individuazione dei diversi connettivi trovati nel testo.	Ad ogni connettivo individuato viene assegnato 0.5 pt	1.25 pt
	La quarta attività ⁶² è di scelta multipla, in cui lo studente avrà, per ognuna delle 10 frasi , da tre a quattro possibili ipotesi, tra cui scegliere la corretta.	Per ogni risposta corretta viene attribuito 0.5 pt , mentre viene attribuito a quella errata o non data 0 pt (10 frasi x 0.5 pt).	5 pt

⁶² (Manella, 2008, p. 70)

Per finire	Come ultimo esercizio, abbiamo scelto un'attività ⁶³ sempre oggettiva che consente di riflettere sulla grafia della lettera che Luca ha mandato alla sua amica Lina, segnalando gli errori legati alle consonanti doppie	Per ogni parola corretta viene attribuito 0.25 pt , mentre l'errata o non data sono valutati con 0p (8 parole x 0.25 pt)	2 pt
-------------------	---	--	-------------

(Tabella 26. I punteggi da attribuire a ciascuna attività del test)

⁶³ (Colombo, Marinoni, Salsa, Sorce Alpeggiani, 2009, p. 10)

4.2.4.3.1. Analisi dei voti ed elaborazione dei giudizi

I risultati provenienti dalla valutazione sono raccolti, elencati e classificati per giudizio nelle seguenti due tabelle.

Voto	Giudizio	Primo gruppo		Secondo gruppo 2	
		Risultati/Percentuali	Risultati/ Percentuali	Risultati/ Percentuali	Risultati/ Percentuali
Da 17 a 20	Eccellente	2	8%	0	0%
Da 15 a 16.75	Ottimo	4	16%	7	28%
Da 13a 14.75	Buono	11	44%	9	36%
Da 11 a 12.75	Sufficiente	7	28%	6	24%
Da 8 a 10.75	Insufficiente	1	4%	3	12%
Inferiore a 7.5	Gravemente insufficiente	0	0%	0	0%

(Tabella 27. I risultati dei due gruppi ottenuti dal test dell'U.D.2)

In sede di presentazione dei dati riferiti al totale di **25** studenti in ciascuna delle due classi, si è rilevato che soltanto l'**8%** del primo gruppo ha avuto il voto relativo a **eccellente**. Il **16%** del primo gruppo e il **28%** del secondo ha avuto quello corrispondente all'**ottimo**. Due gruppi che hanno evidenziato un livello solido della competenza linguistica espressa con sicura padronanza di conoscenze di tipo lessicale, ortografico, grammaticale e sintattico.

Un successivo dato saliente desunto dal test nelle due classi, riguarda il giudizio **buono**, ottenuto da meno di una metà del primo gruppo (il **44%**) e da

poco più di un terzo del secondo (il **36%**), rintracciato nelle risposte che denotano un livello discreto, di competenza linguistica.

Il **sufficiente** è stato il giudizio del **28%** del primo gruppo e del **24%** del secondo, laddove si attesta un livello di competenza linguistica nel complesso accettabile, riscontrabile in quella parziale applicazione delle conoscenze lessicali, grammaticali, sintattiche ed ortografiche che sono prevalentemente frammentarie.

Infine, il risultato del **4%** del primo gruppo e del **12%** del secondo, che ottiene il giudizio **insufficiente**, si evince dallo scarso livello delle conoscenze incerte ed imprecise: lessicali, grammaticali, sintattiche ed ortografiche.

Riguardo al **gravemente insufficiente** si è registrata in ciascuna delle due classi la percentuale dello **0%**.

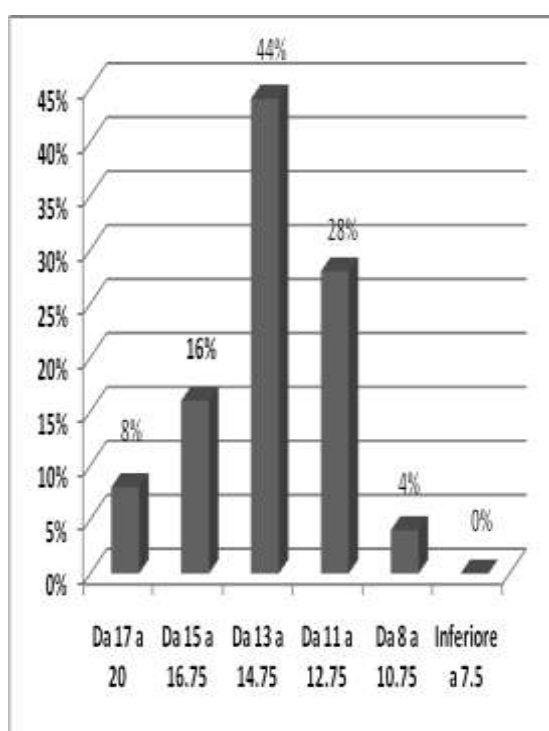


Grafico 5. I risultati del gruppo 1

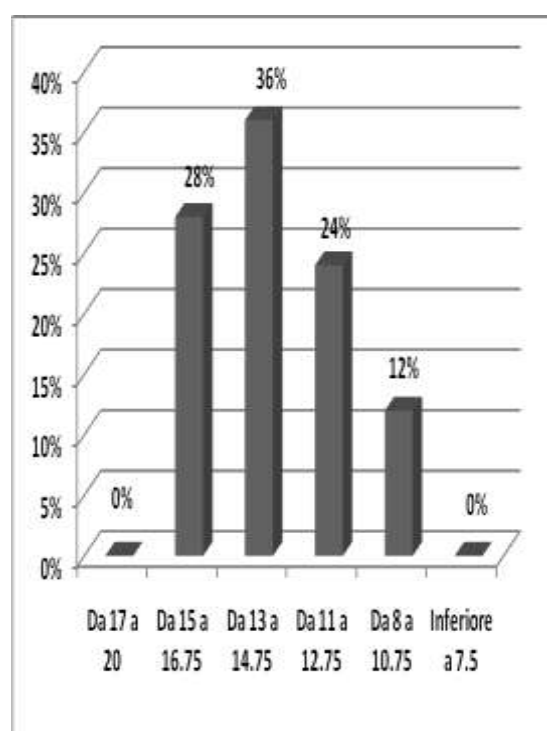


Grafico 6. I risultati del gruppo 2

4.3. Terza unità didattica. Le novelle pirandelliane e la competenza espressiva

La terza e l'ultima unità didattica (**U.D.3; Tab.28**) è specifica per l'importanza dei testi suggeriti alla lettura, per la competenza desiderata da sviluppare come per il tempo impiegato per la realizzazione in classe (dal **27/02/2019** al **15/05/2019**), a causa dell'interruzione, della chiusura delle università, dell'anticipazione e del prolungamento delle vacanze primaverili dovuti a un'emergenza politica successa nel paese.

Unità didattica N. 3 Dedicata alla personalità di Luigi Pirandello Competenza da sviluppare. Competenza espressiva	
Testi scelti	<ul style="list-style-type: none">- Tre novelle tratte da <i>“Novelle per un anno”</i>:- <i>“La patente”</i>- <i>“La giara”</i>- <i>“Lumie di Sicilia”</i>
Per cominciare	<ul style="list-style-type: none">- Avvicinamento alla tematica del testo mediante attività di pre-lettura svolte in modo individuale o cooperativo informale (Three Step Interview e <i>Think Pair Share</i>).- Motivare lo studente alla lettura presentando:<ul style="list-style-type: none">• Luigi Pirandello attraverso una biografia filmata.• Parte di un film che permette di visualizzare <i>“La</i>

	<p><i>patente</i>” e “<i>La giara</i>” in modo concreto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trailer teatrale che presenta qualche scena di “<i>Lumie di Sicilia</i>”.
<p style="text-align: center;">Contenuto funzionale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leggere e comprendere individualmente le novelle Pirandelliane semplificate. - Proporre diverse attività che sono articolate in: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Parte 1</u> ✓ Include le diverse domande di comprensione del testo. • <u>Parte 2</u> ✓ Invito all’espressione personale per produrre un breve scritto sul significato dell’oggetto attorno al quale è elaborata una delle tre novelle. ✓ Stimolo all’espressione orale per: <ul style="list-style-type: none"> • Interpretare il messaggio di Pirandello in ognuna delle tre novelle, mettendolo in interazione con le proprie esperienze vissute. • Sintetizzare la morale, usando frasi o citazioni significative. - Correzione condivisa delle attività usando la tecnica del brainstorming finale
<p style="text-align: center;">Contenuto culturale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Offrire un’occasione per entrare in rapporto con contenuti filosofici e sociali, semplificati per gustare l’eccellenza tematica, linguistica e stilistica del resto delle opere di Luigi Pirandello.

	<ul style="list-style-type: none"> - Rilevare il valore della fantasia e dell'immaginazione in Pirandello.
Per finire	<ul style="list-style-type: none"> - Test per certificare la competenza espressiva tramite una riflessione sulla novella semplificata “<i>La giara</i>”
Strumenti utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - Per insegnare –apprendere: Testi tracce di lavoro stampati e sussidi multimediali. - Per valutare : Griglie per misurare l'aspetto affettivo-relazionale e quello operativo.

(Tabella 28. La terza unità didattica del curricolo annuale)

4.3.1. Prima U.D.A. della novella “La patente”

Denominazione. Insegnare la novella semplificata “La patente” facendo riferimento all’impegno individuale.	
Competenza di riferimento. Competenza espressiva	
Abilità/ capacità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none">- Essere autonomo mentre costruisce nuove conoscenze da un nuovo titolo/genere narrativo.- Saper riferire l’argomento dagli elementi paratestuali.- Saper adattare opportune strategie di lettura in base alle finalità che si dovrebbero conseguire (globale, intensiva, selettiva, ecc..).- saper esprimere il significato profondo dell’oggetto attorno al quale ruotano i fatti.	<ul style="list-style-type: none">- Conoscere la differenza tra la novella semplificata dall’originale e la tematica fantastica da quella sociale.- Conoscere come essere pertinente e chiaro nella presentazione delle opinioni, della risposta e della riflessione scritta.- Operare una ricognizione delle esperienze per spiegare il significato dell’abito nero di Chiàrchiaro.
Destinatari: studenti del terzo anno. Gruppo 1 e 2.	
Tempo complessivo. Due lezioni un’ora e mezza ciascuna, suddivise in tre attività didattiche preparatorie.	

Obiettivi
<ul style="list-style-type: none"> - Gli obiettivi formativi che l'unità si pone: ✓ Sostenere la libertà espressiva e il senso critico. ✓ Promuovere l'interesse alla lettura delle opere narrative dei grandi scrittori italiani contemporanei tra cui Luigi Pirandello. ✓ Stimolare i discenti all'ascolto attivo al fine di esprimere i loro pareri personali.
Strumenti legati alla realizzazione dell'U.D.A.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>“La patente”</i> di Luigi Pirandello: https://www.inftub.com/letteratura/Riassunto-La-patente-di-Luigi-92652.php ✓ Breve biografia dell'autore (vedi: https://www.youtube.com/watch?v=qDOLT0cR5RI) ✓ Una sequenza del film <i>“La patente”</i> scaricato da youtube (vedi: https://www.youtube.com/watch?v=q_xkdHSRz2A) ✓ Traccia cartacea di lavoro.
Metodologia
Attività di pre-lettura (Primo incontro; 35 minuti)
Cosa fa l'insegnante
<ul style="list-style-type: none"> - Per l'avvio dell'incontro, l'insegnante pone la prima domanda aperta e stimolante.

- *Qual è il colore preferito dei vostri abiti?*
- Distribuisce l'oggetto cartaceo di studio.
- Richiama le conoscenze personali concernenti gli autori italiani del Novecento.
- *Chi può nominare qualche nome dei maggiori scrittori italiani contemporanei?*
- Presta l'attenzione al testo e presenta informazioni sul significato della semplificazione.

“Il testo tra le nostre mani è una novella di Luigi Pirandello celebre autore contemporaneo, conosciuto per le sue tematiche sociali e psicologiche.”⁶⁴

*La versione **semplificata** della novella (o del testo) originale si riferisce ad una riscrittura (o una seconda scrittura) in cui viene usata una lingua comprensibile e rispettosa della struttura narrativa del testo di partenza.”*

- Alimenta l'interesse e suscita la curiosità al testo, usando un sussidio multimediale per presentare alcuni aspetti della biografia di Pirandello.
- Guida i discenti attraverso nuove domande ad utilizzare in modo funzionale gli elementi paratestuali per formulare le prime ipotesi.
- **Titolo**
- *Cosa si intende per il titolo “La patente”*

⁶⁴ Per avere ulteriori informazioni sulle tematiche di Luigi Pirandello, i discenti sono consigliati a visitare: <https://WWW.okpedia.it/le-tematiche-dell-opera-di-luigi-pirandello>

- *Quali sono i tipi di patente?*

- **Immagine**

- *Verbalizzate oralmente l'immagine del testo?*
- *Sempre in realzione all'immagine del testo, cosa rappresenta l'abito nero per voi?*
- Alla lavagna, presenta la proposta della situazione problema che sarà scritta sui quaderni e guida gli studenti a trattarla.

- **Situazione-problema:**

«Io Biagio Carrubba penso ed affermo che la lettura delle novelle di Pirandello sia una lettura suggestiva, gradevole e piacevole e che il tempo dedicato ad essa sia un tempo speso bene perché le novelle di Pirandello riescono a dare vigore all'anima, a ricreare e a rigenerare lo spirito di ogni lettore attento e curioso della psiche umana»⁶⁵

➤ **Compito**

In base a una lettura approfondita e consapevole, provate a scoprire l'intenzione implicita che il narratore Luigi Pirandello si prefigge dalla scrittura di questa vicenda.

Cosa fanno gli studenti

- Con scelte lessicali appropriate, rispondono alla prima domanda di pre-lettura.
- ✓ *“Tutti i vestiti nel mio aramadio sono di colori oscuri.” (Ftima Z. Gruppo*

⁶⁵ Opinione di Biagio Carrubba: <http://WWW.biagiocarrubba.com/unanalisi-alcune-novelle-luigi-pirandello/>

2).

✓ “Secondo me, il blu, il nero, il marone sono dei colori preferiti dagli uomini e il rosso, l’arancione sono favoriti dalle femmini.” (Charef El din. Gruppo 1).

✓ “Avevo un’opinione diversa da quella di Charef El din. Nella moda non esiste colori da maschi o colori da femmini, perché ambidue possono indossare il giallo, il rosso, il bianco, il marrone, ecc...” (Celine. Gruppo 1).

✓ “Nei vestiti, preferisco indossare il nero, il marone e il blu perché stanno bene con altri colori.” (M.Wassim. Gruppo 2).

- Ricevono il testo ed orientano la loro attenzione agli indizi paratestuali.

- Tra gli scrittori novecenteschi menzionati (**secondo quesito**):

✓ “Ho letto ma in arabo ‘**Il nome della rosa**’. Il capolavoro di **Umberto Eco**.” (Nessrine. Gruppo 2).

✓ “Su una catena televisiva francese ho guardato un programma culturale sulla scrittrice **Oriana Fallaci** e il suo libro ‘**Una lettera a un bambino mai nato**’.” (Celia. Gruppo 1).

✓ “Ho comprato un romanzo di **Luigi Pirandello** ‘**Uno, nessuno e centomila**’, ma non l’ho ancora letto perché l’ho trovato troppo difficile da capire.” (Othman. Gruppo 2).

✓ “Lo scrittore **Boccaccio**.” Il docente ringrazia **Mohamed (Gruppo 1)** per lo sforzo, ma ha fatto una seconda domanda per mostrargli il suo errore.

• **L’insegnate:** In base alle tue informazioni, a quale epoca appartiene **Boccaccio**?

• **Mohamed:** è uno scrittore del 1400.

- **L'insegnate:** e gli scrittori menzionati a quale secolo appartengono?
- **Mohamed:** sono dei scrittori novecenteschi...Ahhh ok ok. (In questo momento Mohamed ha capito direttamente il suo errore.).
- Percepiscono in modo non largamente approfondito la differenza esistente tra la novella **originale** e quella **semplificata**.
- Dal video, lo studente arricchisce le sue conoscenze, incontra Pirandello e scopre aspetti importanti della sua biografia letteraria.
- Tra le risposte alle domande volte ad esplorare gli elementi paratestuali avremo:
 - **Titolo**
- **Prima domanda:**
 - ✓ “*La patente è un documento rilasciato dall'amministrazione*” (**Tassadit. Gruppo 1**).
 - ✓ “*È un attestato ufficiale per guidare ad esempio un mezzo di trasporto*” (**Nawal. Gruppo 2**).
- **Seconda domanda:**
 - Tipi di patenti menzionate per queste finalità:
 - ✓ “*Per guidare una macchina, uno scooter, una moto...*” (**Akram. gruppo 2**).
 - ✓ “*Per praticare la **professione medica** o per esercitare lo **studio legale** o qualsiasi **attività commerciale**.*” (**Anissa. Gruppo 2**).
 - ✓ “*Per aprire un negozio, una ristorante o di ricostruzione.*” (**Ilyes. Gruppo 1**).

▪ **Immagine**

• **Prima domanda:**

- Tutte le verbalizzazioni elaborate sono incentrate su queste due ipotesi:
- ✓ *“L’immagine mostra due dei personaggi della novella, il primo siede sul suo ufficio mentre il secondo è in vestito nero, sembra che sia un uomo ricco venne a minacciare il dipendente per avere con forza una patente” (Imen. Gruppo 2).*
- ✓ *“Quello che indossa il nero non è riuscito ad ottenere la patente e ha deciso di usare i soldi per corrompere il dipendente” (Abd el hak. Gruppo1).*

• **Seconda domanda:**

- ✓ *“Il nero è un colore pratico è il simbolo dell’eleganza” (Sarah. Gruppo 2).*
- ✓ *“Il nero è il colore più indossato nelle cerimonie famigliari o professionali. È un colore della felicità e della tristezza” (Hadjira. Gruppo 1).*
- Tra le idee ricavate dalla proposta della situazione-problema presentiamo le seguenti:
- ✓ *“La lettura dei lavori letterari di Luigi Pirandello secondo Biagio Carrubba è un perfetto momento per sviluppare le conoscenze del lettore” (Basma. Gruppo 2).*
- ✓ *“Nella sua opinione Carrubba afferma il valore delle opere di Luigi Pirandello e la loro importanza per la crescita del lettore, delle sue emozioni, del suo pensiero, ecc..” (kenza. Gruppo 1).*

Attività di lettura e di realizzazione del compito (55 minuti)

Cosa fa l’insegnante

- L'insegnante suddivide quest'attività in quattro fasi:
- **Fase 1**
 - Invita gli studenti a leggere in silenzio il testo nella sua globalità.
- **Fase 2**
 - Sceglie in modo casuale gli studenti per leggere il testo ad alta voce.
 - Interrompe la lettura dello studente per invitare un altro a continuarla.
- **Fase 3**
 - Attira l'attenzione con la sua lettura l'espressiva.
- **Fase 4**
 - È dedicata alla lettura analitica dei discenti e allo sviluppo dei compiti.
 - Mentre i discenti comprendono il testo o sono impegnati nei compiti, passa tra i banchi per :
 - ✓ gestire la classe, mantenere la motivazione di quelli che smettono di lavorare.
 - ✓ offrire qualche suggerimento o indizio che aiuta i discenti a cogliere l'intenzione comunicativa dell'autore o l'evento di causa-effetto.
 - ✓ osservare il pensiero procedurale dei discenti nell'atto di trattare il testo (le strategie cognitive e metacognitive di lettura-comprensione) o di svolgere i compiti.
 - ✓ controllare il tempo complessivo presunto dell'attività di lettura.

Cosa fanno gli studenti

- In questa attività, lo studente assume il ruolo di lettore e di ascoltatore.

- **Fase 1 (Lettura globale)** Dalla lettura silenziosa :
 - ✓ danno un'occhiata al glossario.
 - ✓ identificano l'argomento complessivo del testo.
 - ✓ verificano il significato del titolo, le ipotesi e le anticipazioni elaborate nella fase di pre-lettura.
- **Fase 2 (Lettura del compagno)**
 - ✓ Ascoltano la lettura dei coetanei senza correggere gli eventuali errori di pronuncia.
- **Fase 3 (Lettura espressiva del docente)**
 - ✓ Capiscono la generalità del titolo e stabiliscono perfettamente di che tipo di patente parla il testo.
 - ✓ Autovalutano la decifrazione delle parole del testo.
 - ✓ Effettuano le prime contestualizzazioni delle parole sconosciute e le inferenze.
- **Fase 4 (Lettura approfondita)**
 - ✓ Dopo aver letto il testo in modo silenzioso "**Individuale**", ad alta voce "del compagno", **espressivo "del docente"**, si procede con l'analisi autonoma, accurata ed attenta del testo, in cui ciascuno studente:
 - ✓ si addentra nel contenuto, fa sottolineature ed appunti a margine e riprende le anticipazioni e le previsioni per correggerle.
 - ✓ fa altre inferenze e collegamenti, contestualizza parole per cercarne il significato, elabora immagini mentali ed integra conoscenze.

- ✓ trova risposte alle domande (**chi?, dove?, quando?, come?, perché?**, ecc...) che permettono di esplicitare il tema (verosimile o fantastico) e gli elementi caratterizzanti il contenuto (i personaggi e il rapporto tra loro, lo spazio temporale ed ambientale, il motivo della richiesta, il finale della vicenda, ecc...).
- ✓ riflette su quanto letto e risponde alle domande⁶⁶ di verifica e di espressione scritta (**compito della situazione-problema; con la possibilità di finire a casa i compiti**).

Attività di post- lettura (Secondo incontro; 90 minuti)

Cosa fa l'insegnante

- ✓ Dall'attività di motivazione, di comprensione intensiva e di svolgimento dei compiti che sono al termine del primo incontro affidati a casa, l'insegnante, in questa seconda parte, prima di procedere con la verifica e con la correzione:
- ✓ espone in **14 minuti** il film *“La patente”*.
- ✓ offre qualche informazione su **Antonio De Curtis “Totò”** l'attore che ha interpretato il personaggio di Chiàrchiaro.

«Totò, soprannominato “Il principe della risata” è stato un attore teatrale in circa 40 rappresentazioni, un attore cinematografico in 97 film, un attore televisivo di nove telefilm intitolati “Tutto totò” e ha partecipato a nove caroselli pubblicitari e ad altri 7 mai trasmessi.[...]. Totò ha scritto 64 poesie, 40 canzoni e ne ha interpretato 36»⁶⁷ (1 m).

⁶⁶ Le prime 5 domande di verifica sono citate da https://moam.info/pirandello-la-patente-didadada_5a09be9a1723dd5215a6ab9e.html

⁶⁷ Per maggiori informazioni sull'attore consultate: <http://blog.aeroportodinapli.net/napoli-turismo/antoniodecurtis-toto>

- ✓ pone gli interrogativi del questionario e riprende la domanda del compito della situazione problema (**55 m**).
- ✓ conclude la lezione, invitando i discenti a riflettere sulla psicologia del colore nero dei vestiti di Chiàrchiaro (**20 m**).

Cosa fanno gli studenti

- Percepiscono delle informazioni sulla filmografia, sulle opere di Totò e guardano il film che realizza la novella.
- Partecipano per rispondere al questionario di comprensione o al compito della situazione-problema, ascoltano con attenzione gli altri ed intervengono in modo adeguato dopo aver ricevuto il permesso del docente.
- Alla attività riflessiva conclusiva avvengono le seguenti risposte:
 - ✓ *“Secondo me, il colore nero dei vestiti di Chiàrchiaro indicano l’ingiustizia, la tristezza e la sua sofferenza.”* (**Mouldi. Gruppo 1**).
 - ✓ *“La scelta del colore dei vestiti è dipende il morale dell’essere umano. Nel caso del protagonista, il nero non esprime la sua energia, ma il suo pessimismo di cambiare la sua situazione.”* (**Selma. Gruppo 1**).
 - ✓ *“Ho letto su facebbok uno slogan pubblicitario di uno dei marchi di abbigliamento, è una frase di **Grabiello Coco Chanel**, che dice: “Nessun uomo ti farà sentire protteta e al sicuro come un cappotto di cachemir e un paio di occhiali neri”. Dalle sue parole capiamo che Chàrchiaro ha scelto gli abiti neri non per affermare la sua confidenza in sé ma per mostrare la sua volontà di essere diverso.”* (**Feriel. Gruppo 2**).

4.3.1.1. Relazione sulla realizzazione della prima U.D.A.

In coerenza al curricolo di riferimento e al principio della gradualità, il primo intento di questa U.D.A è, da un lato, sollecitare i lettori ad andare al di là del contenuto pirandelliano, e dall'altro cogliere un modo diverso di percepire il mondo ed interpretarlo attraverso materiali scritti, appropriati e pertinenti al tema. Il primo incontro con la classe si è svolto il **27/02/2019**, invece il successivo, previsto per l'attività di post-lettura, in data **10/04/2019**.

L'intervallo di tempo tra i due incontri è dovuto all'emergenza politica che ha reso necessaria la chiusura delle università, all'anticipazione delle vacanze di primavera (dal **28/02** al **04/04/2019**) e alla riorganizzazione del calendario delle unità di apprendimento rimanenti.

- **Incontro 1** (Impostazione e procedure metodologiche)
 - Porre delle domande generiche e specifiche attorno a ciascun elemento paratestuale, con l'intento di:
 - ✓ creare uno spazio comunicativo che incoraggia il buon uso dello strumento linguistico.
 - ✓ stimolare il discente a sfruttare gli elementi paratestuali.

Dall'osservazione dei dati riferibili alla prospettiva affettivo-relazionale è emersa, oltre ad una attenzione sempre desta, una partecipazione nel complesso soddisfacente: continua (**32%** del primo gruppo e **40%** del secondo), discontinua (**40%** del primo e **32%** del secondo). La parte restante dei due gruppi (**28%**) non ha registrato partecipazione continua o discontinua a quest'attività introduttiva.

- **Incontro 2** (Incisività e spinta motivazionale degli elementi multimediali)
 - Entrambe le classi hanno mostrato un significativo interesse al film proposto, rivelatosi strumento efficacissimo per:

- ✓ favorire costantemente la motivazione e la memorizzazione degli eventi descritti nella vicenda.
- ✓ potenziare l'abilità di ascolto.
- ✓ incrementare le conoscenze della lingua autentica verbale e paraverbale.

Partendo dal coté della motivazione, riguardo all'esercitazione delle modalità strategiche di lettura, si è rilevato, nell'arco di **55 minuti**, buon interesse, da parte di **7 studenti (28%)** del primo gruppo e di **6** del secondo (**24%**). Interesse, come conditio sine qua non, per concentrare l'attenzione sui compiti che dovranno essere svolti a casa a causa del limite di tempo a disposizione.

Dopo la visione del film e le parole di presentazione del protagonista, il tempo rimanente del secondo incontro è articolato in tre segmenti o momenti didattici.

Nel corso del primo momento, che si prefigge di rispondere alle domande di comprensione, si manifesta, in generale, una partecipazione soddisfacente dei discenti scelti a caso come rispondenti.

Nel secondo momento finalizzato al brainstorming finale, operato con una tecnica più idonea allo sviluppo della responsabilità collettiva, si è riscontrata, più chiaramente, dai risultati, la partecipazione costruttiva del **32%** del primo gruppo e del **40%** del secondo, mentre meno di un terzo (il **28%**) la poco costruttiva. Invece ben il **40%** del primo e il **32%** del secondo non ha partecipato a questo lavoro di socializzazione.

Dalla correzione degli elaborati⁶⁸, si è riscontrato che l'**88%** dei discenti del primo gruppo e il **92%** del secondo, suddivisi in tre parti, ha ricavato il

⁶⁸ Per valutare la riflessione fatta circa il significato della patente e il suo valore per Chiàrchiaro viene strutturato in base al presente documento

significato e il valore della Patente. Quella Licenza ufficiale rilasciata dal tribunale non è valida soltanto per esercitare la professione di iettatore ed abbandonare la povertà, ma è rappresentata dall'Autore come un sostanziale riconoscimento giuridico con il quale Chiàrchiaro riesce ad affermare il suo diritto di essere diverso, a cancellare l'ingiustizia, le false credenze e l'inconscio collettivo.

Più di un terzo dei discenti inseriti nei due gruppi (il **32%** del primo e il **40%** del secondo) ha elaborato una riflessione scritta organizzata nelle sue parti, di **buona** aderenza alla traccia, nelle idee che evidenzano una modesta impostazione personale, **corretta** nelle semplici strutture grammaticali usate, abbastanza **appropriata** nel lessico e complessivamente **corretta** nell'uso della punteggiatura.

Nella seconda parte (il **44%** del primo gruppo e il **36%** del secondo) ha elaborato una riflessione strutturata e di aderenza **sufficiente** alla consegna, usando un lessico semplice ma non sempre variato con qualche errore ortografico di scarso rilievo e strutture grammaticali semplici, corrette ed uso non sempre esatto della punteggiatura.

Nella terza parte (il **12%** del primo gruppo e il **16%** del secondo) ha presentato una riflessione coerente, di approfondimento non esteso ma accettabile alla traccia, in cui è stato spiegato, in modo **generico**, il significato della Patente, usando un lessico essenziale e strutture grammaticali semplici con alcuni errori occasionali ed altri sistematici, aggiunti alla parziale conoscenza della punteggiatura.

Il restante della classe sia nel primo gruppo (il **12%**) sia nel secondo (l'**8%**) ha elaborato una trattazione scritta breve e superficiale nello spiegare il

<http://www.sanbenedettoconversano.it/attachments/article/779/griglie%20di%20valutazione%20PTOF%202019-22.pdf> la griglia di valutazione, adottata altresì per il compito della **seconda U.D.A.** inserita nella **U.D.1**, come per **le due U.D.A.** rimanenti e il **test** della **terza U.D.**

significato profondo della Patente, influenzata dal lessico non variato e ripetitivo e dalla mancata conoscenza della punteggiatura.

Per concludere al secondo incontro si è creato uno spazio aperto e particolarmente prezioso per incentivare l'area linguistica e potenziare un'efficace discussione tra i discenti che si sono dimostrati aperti ed entusiasti per esprimere la psicologia dell'abito nero di Chiàrchiaro, ricreando un ambiente coinvolgente e un costante confronto tra le varie riflessioni sempre influenzate dalle personali esperienze.

Nel giudicare il profilo comportamentale delle due classi, di particolare rilievo si è mostrato il cordiale e corretto rapporto tra i discenti e il loro insegnante nei diversi momenti delle tre attività preparatorie di lettura, nelle fasi, e nei segmenti che ognuna delle attività include (**100%**).

Prospettiva affettiva-relazionale			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Interesse	Attenzione nei diversi momenti dell'unità di apprendimento	Buona	25	100%	21	100%
		Parziale	0	0%	0	0%
		Insufficiente	0	0%	0	0%
	Impegno al compito assegnato	Buono	18	72%	19	76%
		Parziale	7	28%	6	24%
		Nulla	0	0%	0	0%
Partecipazione	Partecipazione all'attività di stimolo e di verifica. (Brainstorming iniziale; incontro 1 e 2)	Continua	8	32%	10	40%
		Discontinua	10	40%	8	32%
		Nessuna	7	28%	7	28%

	Collaborazione alla rielaborazione condivisa (Brinstorming finale; incontro 2))	Costruttiva	8	32%	10	40%
		Poco costruttiva	7	28%	7	28%
		Nessuna	10	40%	8	32%
Atteggiamento	Rispetto dell'altro e del gruppo-classe	Buono	25	100%	25	100%
		Sufficiente	0	0%	0	0%
		Insufficiente	0	0%	0	0%
Prospettiva operativa			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Risultato	Realizzazione dei compiti suggeriti	Completa	25	100%	25	100%
		Parziale	0	0%	0	0%
		Nulla	0	0%	0	0%
	Trattazione scritta sul valore della	Buona	8	32%	10	40%

	patente per Chiàrchiaro.	Sufficiente	11	44%	9	36%
		Generica	3	12%	4	16%
		Superficiale	3	12%	2	8%

(Tabella 29. Griglia 10. La prestazione dei discenti nei due gruppi)

4.3.2. Seconda U.D.A. della novella “La giara”

<p>Denominazione. Insegnare la novella semplificata “La giara” facendo riferimento all’impegno individuale.</p>	
<p>Competenza di riferimento. Competenza espressiva</p>	
Abilità/ capacità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> - Saper essere intervistatore ed intervistato . - Saper lavorare in armonia con il partner per realizzare il primo obiettivo dell’attività cooperativa. - Saper lavorare con la seconda coppia appartenente allo stesso gruppo per conseguire l’ulteriore obiettivo dell’attività. - Saper comprendere la seconda novella semplificata, effettuando le opportune strategie di lettura. - Essere attivo, rispettoso ed aperto ai diversi punti di vista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere come lavorare assieme, rispettando le norme della struttura dell’apprendimento cooperativo informale “La Three Step interview”. - Conoscere la maggiore differenza tra la riflessione autonoma e quella cooperativa. - Conoscere come approfittare delle esperienze individuali e delle diversità di opinioni per incrementare il background personale.
<p>Destinatari. studenti del terzo anno. Gruppo 1 e 2.</p>	
<p>Tempo complessivo. Due lezioni un’ora e mezza ciascuna, suddivise in</p>	

tre attività didattiche preparatorie.
Obiettivi
<p>- La programmazione di questa attività espressiva ed interattiva “Three Step Interview” è mirata a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ incentivare l’identità personale e l’appartenenza positiva. ✓ sostenere la libertà espressiva, il ragionamento e l’ascolto attivo. ✓ condurre il discente a mettere a disposizione della sua coppia o del gruppo a cui appartiene le diverse conoscenze che già possiede e le esperienze vissute relative all’argomento. ✓ sensibilizzare i discenti attraverso la novella semplificata o la scena finale del film “La giara” alla lettura delle magnifiche opere dei grandi autori novecenteschi.
Strumenti legati alla realizzazione dell’U.D.A.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ “<i>La giara</i>” Testo di Luigi Pirandello: https://www.sololibri.net/La-giara-riassunto-analisi-novella-Pirandello.html. ✓ Sequenza finale del film “La giara” scaricato da youtube (vedi: https://youtu.be/H3Nq9eRtd5o). ✓ Traccia cartacea di lavoro.
Metodologia
Attività di pre-lettura (35 m; primo incontro)
Cosa fa l’insegnante

- Per l'avvio dell'incontro, l'insegnante attua una nuova modalità di apprendimento cooperativo informale "**La Three Step Interview**", spiegando oralmente e con chiarezza:
 - ✓ gli obiettivi conseguiti da quest'attività⁶⁹.
 - ✓ come passare da una fase all'altra fino a raggiungere un risultato condiviso⁷⁰.
 - ✓ il tempo complessivo per lo svolgimento (informa i gruppi che lavoreranno per **35 minuti**).
- Per evitare gli eventuali conflitti, garantire un costante impegno e concretizzare il successo, il docente suddivide la classe in gruppi di **4** studenti, ed ogni gruppo sarà suddiviso in due coppie, ognuna composta da: **intervistatore ed intervistato**.
- Consiglia i gruppi di fare un contratto in cui determinano la responsabilità di ciascun membro per facilitare la cooperazione nella terza fase del lavoro nella quale saranno combinati gli sforzi. (**scrittore, controllore, lettore e presentatore**).
- Alla lavagna, scrive la domanda aperta fatta dall'**intervistatore** all'**intervistato**.
- *Immagini che hai intorno a te , all'università, nella famiglia o nel lavoro di uno dei tuoi genitori, una persona, un direttore/direttrice autoritario/a, a tuo parere com'è questo prepotente?*
- Dopo aver scelto la modalità dell'apprendimento cooperativo, spiegato

⁶⁹ Gli obiettivi sono elencati sopra.

⁷⁰ Per evitare la ripetizione, le fasi del metodo citate da Flachikov in (White, Druker, 2004, p.13), sono spiegate nello spazio dedicato all'azione dello studente (**cosa fanno gli studenti**)

le indispensabili norme a cui attenersi e chiarito le finalità, l'insegnante al momento in cui gli studenti (nelle coppie o nei loro gruppi) entrano nel vivo dell'attività, è disponibile per:

- ✓ fornire altre spiegazioni sulla modalità del lavoro e non sull'argomento dell'attività (**facilitatore**).
- ✓ controllare il tempo complessivo stabilito ed avvicinarsi alle coppie e ai gruppi per osservare il clima del lavoro e il rispetto delle norme del metodo informale (**controllore e monitoraggio**).
- ✓ intervenire per incoraggiare, sostenere l'accordo all'interno delle piccole coppie o dei gruppi e fornire suggerimenti per risolvere i problemi nati dalla dominazione di qualche membro (**Guida**).
- ✓ Dopo aver avvicinato gli studenti all'argomento del testo attraverso la domanda aperta dell'attività, il docente distribuisce il materiale cartaceo di studio ed orienta la loro attenzione al testo proposto per la comprensione.
- ✓ Alla lavagna, scrive la proposta della situazione problema e il compito da svolgere.

▪ **Situazione-problema:**

“*La giara*” l'oggetto attorno al quale ruotano gli eventi è un prodotto artigianale fatto a mano.

«L'espressione fatto a mano indica il procedimento manuale con cui si realizza qualcosa. [...]. È unico, originale, curato nei dettagli, con uno stile personale e riconoscibile, a volte, proprio dai piccoli difetti.»⁷¹

⁷¹ <https://www.artimondo.it/magazine/fatto-a-mano>

➤ **Compito**

Dalla tua comprensione, cosa rappresenta *la giara* di Don Lollo in questa novella.

Cosa fanno gli studenti

- Dalle spiegazioni del docente, gli studenti ricevono delle risposte alle loro domande concernenti l'attività:

- *A che cosa serve questa attività?*
- *Come lavorare in coppia e poi in gruppo?*
- *Quanto tempo a nostra disposizione?*

➤ **Come passo iniziale**, gli studenti appartenenti allo stesso gruppo hanno bisogno di un primo contatto per stabilire il ruolo di ogni membro e così facilitare il lavoro nella sua ultima fase ed evitare di perdere tempo (**5m**). I ruoli distribuiti sono:

- ✓ **Scrittore**: chi redige i tentativi e la risposta finale.
- ✓ **Letto**: legge la risposta che i membri ascoltano con attenzione per valutare la correttezza e la logicità.
- ✓ **Controllore**: verifica ogni volta il tempo a disposizione.
- ✓ **Presentatore**: chi espone la risposta elaborata dal suo gruppo alla classe.

- **Fase 1 (10 m)**

- Gli studenti della stessa coppia stabiliscono in base alle loro capacità la responsabilità di ciascun membro per poter superare facilmente il

secondo step (**scrittore-lettore/ ascoltatore-controllore**).

- Attraverso la domanda stabilita dal docente, l'intervistato scopre l'opinione dell'intervistatore sul prepotente e sulla sua psicologia.

- **Fase 2 (10 m)**

- Cambiano le posizioni (**intervistato** diventa **intervistatore** e chi è stato **intervistatore** diventa **intervistato**).
- Ogni coppia annota le due opinioni esposte per combinarle in una risposta univoca.

- **Fase 3 (10 m)**

- Le due coppie che appartengono allo stesso gruppo entrano in un secondo contatto, curando un clima di comunicazione democratico, contrassegnato dall'ascolto attivo e dal rispetto per:
 - ✓ scambiare reciprocamente la risposta condivisa elaborata a livello di ogni coppia.
 - ✓ connettere le due risposte elaborate, risultando un'altra approfondita.
 - ✓ valutare la correttezza e la chiarezza della risposta finale prima di esporla dal presentatore.⁷²
- Dalle risposte più appropiate dei gruppi in ognuna delle due classi avremo:
 - ✓ *“Un uomo di una personalità forte non significa un uomo autoritario, ma quello che aveva una mentalità rigida, crede che sia migliore degli altri, al di sopra delle leggi e possa vivere fuori la società e questo è impossibile perché l'essere umano è per natura socievole.”* (**Classe 2. Gruppo 1**).

⁷² È dato **1 m** al presentatore di ogni gruppo per condividere la risposta con la classe .

✓ *“Autoritario, dittatore ed arrogante sono dei sinonimi che descrivono il prepotente. Una persona che pensa abbia sempre ragione e voleva dominare tutte le sue relazioni.” (Classe 1. Gruppo 2).*

✓ *“Tutti amavano la persona tranquilla, che attira la gente per il suo atteggiamento come per le sue attente parole usate. Ma come possiamo accettare il dominante, che si sente superiori agli altri, che non sapeva la differenza tra la fiducia e l’arroganza ed ignora sempre i diritti e le opinioni degli altri.” (Classe 1. Gruppo 2).*

Attività di lettura e di realizzazione del compito (55 minuti)

Cosa fa l’insegnante

- Per svolgere quest’attività, l’insegnante suddivide il tempo complessivo in 4 fasi:
 - **Fase 1 (7 m)**
 - Serve ad invitare i discenti ad entrare in contatto con il testo mediante una prima lettura globale fatta in modalità silenziosa.
 - **Fase 2 (10 m)**
 - Sceglie in modo casuale quello che legge ad alta voce un dato passaggio del testo.
 - **Fase 3 (7 m)**
 - È dedicata alla lettura espressiva del docente.
 - **Fase 4 (31 m)**
 - Nel momento in cui gli studenti si impegnano nella comprensione

analitica del testo e nella risoluzione dell'attività di comprensione (**lettura selettiva**) e di riflessione scritta:

- ✓ gestisce la classe e mantiene la motivazione di quelli che smettono di lavorare.
- ✓ offre qualche suggerimento e osserva il pensiero procedurale dei discenti nell'atto di trattare il testo (le strategie cognitive e metacognitive di lettura-comprensione) o di svolgere i compiti.
- ✓ controlla il tempo complessivo presunto dell'attività di lettura.

Cosa fanno gli studenti

- In questa attività, lo studente assume il ruolo di lettore e di ascoltatore.
- **Fase 1 (Lettura globale)**
 - Dal primo contatto con il testo i discenti:
 - ✓ capiscono globalmente il contenuto e verificano quanto ipotizzato dall'immagine e dal titolo.
 - ✓ ricavano qualche informazione sugli elementi costitutivi del testo narrativo
- **Fase 2 (Lettura del compagno)**
 - Indirizzano l'attenzione alla lettura dei loro compagni senza fare eventuali correzioni di lingua.
- **Fase 3 (Lettura espressiva del docente)**
 - Capiscono la generalità del titolo, autovalutano la decifrazione delle parole del testo, contestualizzano le parole sconosciute ed effettuano qualche inferenza

• **Fase 4 (Lettura approfondita)**

- ✓ Terminata l'esercitazione delle tre modalità di lettura (**silenziosa, ad alta voce e recitata del docente**), i discenti in questa fase procedono alla lettura **approfondita** ed attentamente svolta per elaborare una corretta immagine mentale e per questo motivo hanno bisogno di:
- ✓ analizzare i passaggi del testo, cogliendone le informazioni esplicite sui personaggi e sulla loro psicologia, sull'ambiente, sul tempo degli eventi, sulla vera causa del conflitto e sulla riparazione dell'oggetto attorno al quale ruotano gli eventi, ecc...
- ✓ usare il dizionario per le parole non note, attuare le proprie tecniche facilitative (fare note a margine o all'interno del testo, sottolineature, ecc...) ed effettuare le diverse tipologie delle inferenze per andare al di là del contenuto, cogliendone quello che non viene dichiarato dall'autore.
- ✓ riflettere su quanto compreso prima di svolgere le attività di comprensione⁷³ e di riflessione scritta. (**con la possibilità di finire a casa i compiti**).

Attività di post- lettura (Secondo incontro; 90 minuti)

Cosa fa l'insegnante

- ✓ Esporre in **10 minuti** l'ultima parte del film "**La giara**".
- ✓ Per guidare la partecipazione, il docente assegna a un dato studente la

⁷³ Le prime tre domande di comprensione sono citate da <https://www.skuela.net/forum/italiano/la-giara-luigi-pirandello-219015.html>, invece la quarta è da <https://qualcherisposta.it/che-cosa-succede-alla-giara-qual-rimedio-trova-don-lollo>.

lettura delle domande di comprensione mentre sceglie un altro per esporre la sua risposta (20 m).

- ✓ Riprende la domanda del compito della situazione problema e dà l'occasione ai discenti di partecipare affinché si elabori una riflessione condivisa (35 m).
- ✓ Apre una discussione finale fondata sul **giro della parola** per permettere ai discenti di sintetizzare il messaggio che Pirandello voleva mettere in evidenza, usando una **frase** significativa, una **citazione** di un filosofo o un **proverbio** (25 m)
- *Se volessimo riassumere la vicenda semplificata in una frase che potrebbe essere citazione o proverbio, quale frase scegliereste?*

Cosa fanno gli studenti

- Dopo aver guardato la parte finale del film è necessario che gli studenti durante la partecipazione e la correzione collettiva ascoltino con interesse i loro compagni senza intervenire per fare eventuali correzioni, rispettando il loro turno per prendere la parola.
- Partecipano per rispondere al questionario di comprensione o al compito della situazione-problema, ascoltano con attenzione gli altri ed intervengono in modo adeguato dopo aver ricevuto il permesso del docente.
- Terminata la verifica e la correzione, tra le risposte più precise all'ultima domanda inserita in questa attività avremo:
 - ✓ *“L’ingiustizia porta l’ingiustizia e il combattere con le tenebre e l’essere sconfitti da esse porta necessariamente l’inizio dei combattimenti. **Charles Dickens.**” (Ryma. Gruppo 1).*

✓ “Un’ingiustizia fatta all’individuo è una minaccia fatta a tutta la società. **Montesquieu.**” (Nessrine. Gruppo 2).

✓ “Se il mondo è pieno di prepotenti la colpa di chi non lo è. **Alessandro Morandotti.**” (Wassime. Gruppo 2).

4.3.2.1. Relazione sulla realizzazione della seconda U.D.A.

Sempre mirando allo sviluppo delle competenze e dopo aver ristabilito il calendario settimanale delle unità di apprendimento rimanenti, la presente ha avuto inizio nell’incontro del **17/04/2019** per insegnare l’attività di pre-lettura e di lettura, mentre l’incontro del **24/04/2019** si prefigge di svolgere l’attività di post-lettura.

Il primo incontro settimanale volto a sperimentare **La three-step-interview** come una modalità di didattica inclusiva, è stato pensato per promuovere le conoscenze enciclopediche e rinforzare il senso dell’interattività affettiva⁷⁴.

In considerazione del numero dei discenti presenti, la suddivisione delle due classi ci permette di avere **18 coppie (Classe 1: 5 gruppi→10 coppie/ Classe 2: 4 gruppi→ 8 coppie)**.

La griglia strutturata particolarmente per riportare i dati risultanti dall’osservazione effettuata dal docente che si limita ad assumere il ruolo di guida, controllore e di monitoraggio, ha permesso di rintracciare i tratti seguenti:

Nel contatto iniziale tra gli studenti inseriti nello stesso gruppo che prevede un tempo complessivo dell’attività di **5 minuti**, si è rilevata una prima buona interazione all’interno dei **6 gruppi** che sono stati puntuali ed attenti nel volume

⁷⁴ La descrizione più dettagliata del metodo applicato è riportata nell’unità di apprendimento.

della voce usato durante la discussione, che è volta a stabilire, in base alle capacità individuali, la responsabilità di ciascun membro del team⁷⁵ per superare il terzo step. Nei rimanenti gruppi, anche se sono stati puntuali, l'interazione, l'attenzione alla voce e il rispetto degli altri sono stati sufficienti (**Classe 1: gruppo 1/ Classe 2: gruppo 2 e 4**).

Nei **minuti** riservati ad effettuare una prima interazione prossimale (faccia a faccia) per stabilire i ruoli attribuiti a ciascun componente della coppia⁷⁶, nei **5 minuti** dedicati a svolgere il **primo step** e nei **5 minuti** in cui vengono rovesciate le posizioni (**secondo step**), si è osservata una costante motivazione per questa nuova esperienza cooperativa informale ed evidente entusiasmo nel compito di **intervistatore**, che pone una domanda aperta, esplicita e già stabilita dal docente per sapere l'opinione o le convinzioni del **discente-intervistato** circa il prepotente.

Durante la seconda interazione prossimale, al termine del secondo step accennato in precedenza (**5 minuti**), si è rilevato all'interno delle **16 coppie** una buona consapevolezza di lavorare con il partner (**9** coppie su **10** nella prima classe e **7** su **8** nella seconda) per conseguire il primo obiettivo⁷⁷, cioè mettere a confronto le due opinioni presenti, collegare le analogie senza trascurare le differenze⁷⁸, valutando, alla fine, quanto concretizzato⁷⁹, mentre è stata insufficiente in una **sola** coppia in ciascuna classe (**Classe 1: gruppo 1→ coppia 1/ Classe 2: gruppo 4→ coppia 1**).

A proposito del clima generale all'interno delle singole coppie di apprendimento, si può dire che è stato positivo in **14 coppie** durante i due steps (

⁷⁵ **Interdipendenza di ruolo** a livello di **team**.

⁷⁶ **Interdipendenza di ruolo** a livello di **coppia**.

⁷⁷ **Interdipendenza di obiettivo** a livello di **coppia**.

⁷⁸ **Interdipendenza di risorse informative** a livello di **coppia**.

⁷⁹ **Interdipendenza di valutazione** a livello di **coppia**.

9 coppie su **10** nella prima classe e **5** su **8** nella seconda), grazie al rispetto delle regole del lavoro cooperativo espresso in termini di assunzione responsabile del ruolo attribuito a ciascuno, di buon rispetto degli altri e di un tono di voce adeguato al contesto. Caratteristiche che sono tenute in considerazione soltanto nel primo step in **4 coppie** (**Classe 1: gruppo 1→ coppia 1/ Classe 2: gruppo 2→coppia 1 e gruppo 4→ coppia 1 e 2**).

Circa il tempo a disposizione per svolgere i primi steps dell'attività, si è riscontrato che **4 coppie** hanno rispettato soltanto il tempo del primo step (**Classe 1: gruppo 1→ coppia 1/ Classe 2: gruppo 2→ coppia 1 e gruppo 4→ coppia 1 e 2**), mentre il resto ha dimostrato una puntualità rigorosa ed attenzione al tempo dei due steps.

Nell'ulteriore momento colloquiale di **10 minuti** si procede al confronto costruttivo a livello di gruppo, per avere una risposta⁸⁰ frutto di mediazione tra le due risposte elaborate dalle due coppie⁸¹ appartenenti allo stesso team. In questa fase, si cerca di non perdere informazioni sulle cause o sulle conseguenze della prepotenza e valutare la risposta prima di presentarla⁸².

Coerentemente con quanto spiegato sopra, si è riscontrato che **4 gruppi** su **5** nella prima classe e **2** su **4** nella seconda sono riusciti a creare una costante interazione, complementarità, disponibilità reciproca all'ascolto, conversazione riflessiva e una puntualità nel realizzare l'obiettivo finale.

Al contrario, un **solo** gruppo su **5** nella prima classe e **2** su **4** nella seconda non hanno superato affatto la terza fase a causa del mancato rispetto della scadenza, dovuto al ritardo nella prima o nella seconda coppia che ha dato più

⁸⁰ **Interdipendenza di obiettivo** a livello di **team**.

⁸¹ **Interdipendenza di risorse informative** a livello di **team**.

⁸² **Interdipendenza di valutazione** a livello di **team**.

tempo al primo step. Fattore che incide in modo negativo sull' interazione tra i pari.

A proposito delle abilità sociali attivabili durante l'interazione prossimale, considerata la seconda a livello di gruppi, si è rilevata una matura responsabilità individuale, accoglienza, socializzazione e rispetto degli altri con voce pertinente al contesto da **4** su **5 gruppi** nella prima classe e da **2** su **4** nella seconda. Un **gruppo** nella prima classe e **2** nella seconda hanno dimostrato difficoltà nell'esprimere spirito di cooperazione a causa dell'incapacità di gestire l'interazione, degli atteggiamenti disturbanti e delle evidenti tensioni che influenzano negativamente non soltanto sulla dinamica interna del gruppo e sulla realizzazione dell'obiettivo finale, ma altresì sul clima della classe.

In sede di attività cooperativa informale, si è rilevata un'attenzione nel complesso buona dei discenti. Lo stesso di casi nella successiva attività (**100%**), sia nel momento in cui sono coinvolti ad esercitare alcune modalità strategiche di lettura, sia nel momento in cui sono lasciati soli per rispondere alle diverse domande e alla risoluzione del compito della situazione problema.

Risulta, pertanto, efficace per avviare il secondo incontro settimanale, richiamare l'attenzione e rinsaldare il senso dell'apprendimento piacevole, offrendo la visione dell'ultima parte del film "*La giara*" nel corso della quale si è manifestata una particolare concentrazione e delle reazioni che hanno toccato momenti di vero entusiasmo.

Ai dati relativi al brainstorming finale mirato sempre a sollecitare la collaborazione ed a coordinare il più possibile le diverse idee per tentare una risoluzione condivisa del compito della situazione-problema, si è riscontrato un intervento costruttivo del **52%** della prima classe e del **32%** della seconda, invece è stato poco costruttivo da parte del **12%** dei discenti della prima e del **24%** della seconda. Il restante nelle due classi non ha partecipato né collaborato (il **36%** della prima e il **40%** della seconda).

Dai dati registrati in griglia⁸³, emerge sostanzialmente come più di un terzo delle due classi (il **40%** della prima e il **36%** della seconda) ha ben spiegato nel suo elaborato scritto che la grande giara comprata da Don Lollo per conservare l'olio dopo la stagione della raccolta delle olive, è la prova della sua ricchezza, della sua capacità di possedere oggetti che nessun altro può avere e della chiara disparità tra semplici contadini e ricchi proprietari terrieri. Mentre è stata **sufficiente** nel **32%** delle due classi, inoltre, la spiegazione nel **28%** della prima e il **24%** della seconda è stata **generica**. Infine solo una minima percentuale (il **4%**) nelle due classi ha approcciato il tema in modo totalmente **superficiale**.

L'attenzione è rimasta viva e la partecipazione è stata attiva alla fine del secondo incontro, configurato come un ulteriore spazio aperto per stimolare l'espressione appropriata, il ragionamento e la condivisione delle idee concernenti il messaggio espresso da Pirandello nella novella, mettendolo in interazione con le loro conoscenze pregresse e le esperienze vissute.

Oltre agli atteggiamenti manifestati durante la cooperazione informale sviluppata nell'attività di pre-lettura e per dare un'altra idea del profilo comportamentale nelle due successive attività che formano l'unità di apprendimento, si può dire che è stato complessivamente pertinente (il 100%), senza registrare atteggiamenti fasidiosi che abbiano potuto turbare ed inficiare l'andamento regolare dei due incontri.

⁸³ Per conoscere le differenze esistenti tra il giudizio *Buono, sufficiente, generico e superficiale*, consultare la stessa griglia adottata nel test per valutare gli elaborati scritti dei discenti.

Steps	Indicatori	Descrittori	Teams del primo gruppo										Teams del secondo gruppo							
			G1		G2		G3		G4		G5		G1		G2		G3		G4	
			C 1	C 2	C 1	C 2	C 1	C 2	C 1	C 2	C 1	C 2	C 1	C 2	C 1	C 2	C 1	C 2	C 1	C 2
P.D.C (5 m)	Prima interazione tra i membri dello stesso gruppo	Buona			X		X		X		X		X			X				
		Sufficiente	X											X					X	
		Insufficiente																		
	Attenzione affidata al tono della voce	Buona			X		X		X		X		X			X				
		Sufficiente	X											X					X	
		Insufficiente																		
	Rispetto del tempo a disposizione	Buono	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
		Sufficiente																		

		Insufficiente																			
	Rispetto degli altri (gruppi)	Buono			X		X		X		X		X					X			
		Sufficiente	X												X				X		
		Insufficiente																			
Step 1 (10 m)	Prima interazione tra i membri della stessa coppia	Buono	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Sufficiente																			
		Insufficiente																			
	Consapevolezza di essere intervistatore o intervistato	Buona	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Sufficiente																			
		Insufficiente																			
	Rovesciamento dei ruoli tra gli	Buono	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Step 2 (10 m)	studenti appartenenti alla stessa coppia	Sufficiente																			
		Insufficiente																			
	Interazione all'interno della coppia al termine del secondo step per realizzare il primo obiettivo condiviso	Buona		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Sufficiente																			
		Insufficiente	X																	X	
Nei 2 steps	Rispetto del tempo a disposizione	Solo nel primo step	X												X				X	X	
		Solo nel secondo step																			
		Nei due steps		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		
	Attenzione affidata al tono della voce	Solo nel primo step	X												X				X	X	

		Solo nel secondo step																				
		Nei due steps		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		
	Rispetto degli altri (coppie)	Solo nel primo step	X															X			X	X
		Solo nel secondo step																				
		Nei due steps		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Step 3 (10 m)	Interazione all'interno del gruppo e scambio delle risposte elaborate in coppia	Buona			X		X		X		X		X		X				X			
		Sufficiente																				
		Insufficiente	X															X			X	
	Consapevolezza delle responsabilità	Buona			X		X		X		X		X		X				X			

	individuali durante il confronto tra le due coppie	Sufficiente									
		Insufficiente	X						X		X
	Clima di cooperazione serena senza litigi a livello dei rapporti interpersonali.	Buona		X	X	X	X	X		X	
		Sufficiente									
		Insufficiente	X							X	X
	Attenzione affidata al tono della voce	Buona		X	X	X	X	X		X	
		Sufficiente									
		Insufficiente	X							X	X
	Rispetto degli altri (gruppi)	Buono		X	X	X	X	X		X	
		Sufficiente									
		Insufficiente	X							X	X

(Tabella 30. Griglia 11. La prestazione dei teams/delle coppie durante l'attività della three-step-interview)

Prospettiva affettiva-relazionale			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori ⁸⁴	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Interesse	Attenzione ⁸⁵ nei diversi momenti dell'unità di apprendimento	Buona	20	100%	16	100%
		Parziale	0	0%	0	0%
		Insufficiente	0	0%	0	0%
	Impegno al compito assegnato	Buono	20	100%	16	100%
		Parziale	0	0%	0	0%
		Nulla	0	0%	0	0%

⁸⁴ A causa delle assenze registrate nel primo incontro, la percentuale concernente *l'attenzione, l'impegno e il rispetto dell'altro e del gruppo-classe* sono risultati dal (dato x 100 /20 cioè il numero dei discenti presenti nel primo gruppo e /16 nel secondo gruppo), mentre nel secondo incontro dove viene registrato una presena completa è stata /25, trovando dunque nei due casi la percentuale completa del (100%).

⁸⁵ La percentuale relativa al **brainstorming finale**, alla **realizzazione della consegna** e al **giudizio avuto dopo aver valutato il contenuto** degli elaborati è stato risultato dal (dato x 100 /25).

Partecipazione	Collaborazione alla rielaborazione condivisa (Brinstorming finale; incontro 2))	Costruttiva	13	52%	9	36%
		Poco costruttiva	3	12%	6	24%
		Nessuna	9	36%	10	40%
Atteggiamento	Rispetto dell'altro e del gruppo-classe	Buono	20	100%	16	100%
		Sufficiente	0	0%	0	0%
		Insufficiente	0	0%	0	0%
Prospettiva operativa			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Risultato	Realizzazione dei compiti suggeriti	Completa	25	100%	25	100%
		Parziale	0	0%	0	0%
		Nulla	0	0%	0	0%
	Trattazione scritta sulle	Buona	10	40%	9	36%

	rappresentazioni della giara di Don Lollo in questa novella.	Sufficiente	8	32%	8	32%
		Generica	6	24%	7	28%
		Superficiale	1	4%	1	4%

(Tabella 31. Griglia 12. La prestazione dei discenti nei due gruppi)

4.3.3. Terza U.D.A. della novella “Lumie di Sicilia”

Denominazione. Insegnare la novella semplificata “Lumie di Sicilia” facendo riferimento all’impegno individuale.	
Competenza di riferimento. Competenza espressiva	
Abilità/ capacità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none">- Saper comprendere un testo narrativo di tematica sociale, adottando costantemente le adeguate strategie di lettura.- Saper produrre una riflessione scritta a scopo comparativo, individuando le caratteristiche differenziali da due aspetti diversi.- Saper partecipare attivamente alle discussioni e collaborare nella correzione condivisa.- Saper ascoltare ed essere aperto ai diversi pensieri.	<ul style="list-style-type: none">- Mettere a confronto quanto compreso e le proprie informazioni sull’argomento per realizzare la consegna.- Scrivere mettendo in funzione quanto appreso sul processo di scrittura.- Autovalutare le conoscenze attraverso l’ascolto attivo e il rispetto delle diversità.- Usare una lingua appropriata per interpretare e giustificare in modo attinente le risposte e la riflessione.
Destinatari: studenti del terzo anno. Gruppo 1 e 2.	
Tempo complessivo. Due lezioni un’ora e mezza ciascuna, suddivise in tre attività didattiche preparatorie.	

Obiettivi
<ul style="list-style-type: none"> - L'unità è prevista per: ✓ Avvicinare i discenti alla lettura delle tematiche sociali negli scritti di uno dei grandi scrittori italiani. ✓ Rinforzare, nelle lezioni di comprensione scritta, l'espressione orale nell'atto di esporre, giustificare opinioni o verbalizzare oralmente l'intenzione dell'Autore. ✓ Invitare gli studenti a sollecitare confronto tra la vicenda e la realtà, raccontando in modo chiaro e sintetico le esperienze attinenti alla tematica centrale del testo. ✓ Sostenere la spontaneità e la fiducia in sé.
Strumenti legati alla realizzazione dell'U.D.A.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>“Lumie di Sicilia”</i> testo di Luigi Pirandello: https://www.pirandelloweb.com/lumie-di-sicilia-commedia/ ✓ Trailer scaricato da youtube (vedi: https://youtu.be/KxgeNnTO-2Q) ✓ Alcuni minuti della terza parte del film <i>“Lumie di scilia”</i> scaricato da youtube (vedi: https://youtu.be/qGidHcQS5zg). ✓ Traccia cartacea di lavoro.
Metodologia
Attività di pre-lettura (Primo incontro; 25 minuti)
Cosa fa l'insegnante

- Prima di addentrarsi in questa ultima novella semplificata, oggetto di studio di questa terza unità didattica, il docente, nella fase introduttiva, coinvolge i discenti attraverso la domanda seguente:
 - *A tuo parere, quanto i soldi potrebbero influenzare la scelta del partner?*
- Successivamente distribuisce la traccia di studio.
- Mantiene l'attenzione, prestando un trailer dalla scena teatrale "**Lumie di Sicilia**" drammatizzata dal gruppo dell' *Istituto Teatrale Europeo*.
- Scrive alla lavagna la proposta della situazione-problema e il compito da fare senza presentare illustrazioni.

▪ **Situazione-problema:**

«Un saggio di confronto e contrasto è un saggio che giustappone le similitudini e le differenze tra due entità.»⁸⁶

➤ **Compito**

Dopo aver letto la vicenda e risposto alle domande di comprensione, provi a **descrivere** le **differenze** tra i due mondi: quello di **Micuccio** e l'altro di **Teresina**.

Cosa fanno gli studenti

- Alla domanda di pre-lettura, lo studente scelto a caso esprime la sua opinione prestando attenzione alla brevità e alla correttezza espositiva.
- Tra le risposte appropriate o valorizzate avremo:

⁸⁶ <https://it.strephonsays.com/how-to-write-a-compare-and-contrast-essay>

✓ *“I soldi non sono mai definiti come uno dei parametri da prendere in considerazione nella scelta del mio partner o di un partner in generale, perché se ti realizzano il confronto nella tua vita quotidiana, non ti garantiscono una relazione profonda e serena.” (Akram. Gruppo 2).*

✓ *“Secondo me, i soldi hanno distrutto il vero senso dell’amore e della scelta del partner giusto, perché la vita ha affermato ogni volta come i soldi migliorano le opportunità del ragazzo ricco di essere più scelto.” (Charef El din. Gruppo 1).*

- Ricevono il materiale cartaceo di studio e cominciano a scanicare il testo.
- Dal trailer, lo studente è reso più curioso a scoprire gli eventi della novella.

Attività di lettura e di realizzazione del compito (65 minuti)

Cosa fa l’insegnante

- Dopo aver stimolato il discente all’espressione e alla lettura, l’insegnante articola questa seconda attività in **4** fasi, misurando la durata di ognuna:

- **Fase 1 (8 m)**

- Invita i discenti alla prima lettura silenziosa.

- **Fase 2 (10 m)**

- Sceglie quello che legge un dato paragrafo ad alta voce e lo interrompe per dare l’opportunità al suo compagno di continuare la lettura del passo successivo.

- **Fase 3** (7 m)

- A voce alta, chiara ed espressiva il docente legge il testo.

- **Fase 4** (40 m)

- Dà l'occasione ai discenti di approfondire il testo, individuandone il nucleo tematico e gli elementi narrativi della costruzione.

- Dopo aver verificato una buona progressione nella comprensione, presenta l'ultima parte del film "*Lumie di Sicilia*" del regista **Silverio Blasi** (14 m).

- Mentre i discenti comprendono il testo o sono impegnati nel compito, passa tra i banchi per:

- ✓ mantenere il pieno coinvolgimento, il silenzio e il tono di voce adeguato tra i compagni mentre discutono tra di loro.

- ✓ essere pronto a dare chiarimenti a coloro che hanno difficoltà e chiedono qualche volta appoggi.

- ✓ controllare il tempo complessivo, il processo risolutivo e verificare come usano in modo efficiente le risorse per realizzare la finalità attesa.

Cosa fanno gli studenti

- Per l'effetto degli stimoli all'attenzione e alla curiosità i discenti diventano pronti a comprendere il testo e ad addentrarsi nel contenuto, interpretando il messaggio che Pirandello vuole mettere in evidenza, passando dalle fasi seguenti:

- **Fase 1**

- Effettuano una prima lettura silenziosa per:

- ✓ cogliere il senso generale del testo e richiamare le informazioni relative all'argomento trattato.

- ✓ verificare la corrispondenza delle ipotesi e delle anticipazioni formulate dal titolo del testo con il contenuto, eliminando quelle non congruenti.

- **Fase 2**

- Ascoltano la lettura dei coetanei senza correggere gli eventuali errori di pronuncia.

- **Fase 3**

- ✓ Alla lettura espressiva del docente, lo studente:

- ✓ entra in profondità nella vicenda e verifica quanto compreso dalle due prime modalità di lettura (silenziosa e del compagno).

- ✓ percepisce la corretta pronuncia delle parole del testo, il rispetto delle pause, della punteggiatura e della giusta intonazione.

- **Fase 4**

- ✓ L'obiettivo di questa fase consiste nell'analizzare il testo e nel cogliere il tema centrale, mettendo in interazione le preconoscenze e l'input fornito dal testo affinché si abbia una coerente immagine mentale. A tal fine lo studente ha bisogno di:

- ✓ astrarre il significato dei singoli passaggi del testo individuandone le informazioni specifiche riguardanti il **chi?** Il **perché?** Il **quando?** Il **dove** e il **come?**

- ✓ contestualizzare le parole sconosciute e cercarne il loro significato nel dizionario.
- ✓ fare inferenze, collegamenti, sottolineature e note a margine per guidare la comprensione e valutare continuamente quanto ricavato.
- ✓ guardano l'ultima parte del film della novella.
- ✓ rispondono al questionario che accompagna il testo sulla scorta dell'elaborazione scritta nel rispetto della scaletta di scrittura:
 - **Durante il momento della pre-scrittura:**
 - ✓ Precisano il destinatario a cui è indirizzata la produzione.
 - ✓ Richiamano cosa sanno sull'argomento.
 - ✓ Recuperano le idee desunte dal testo letto.
 - **Durante la scrittura:**
 - ✓ Raggruppano le diverse idee e le presentano nel modo seguente: introduzione, svolgimento e conclusione.
 - **Dopo la scrittura:**
 - ✓ Rileggono il contenuto, correggono gli errori ed evitano le ripetizioni.

Attività di post-lettura (Secondo incontro; 90 minuti)

Cosa fa l'insegnante

- ✓ Prima di procedere con l'attività di post-lettura, il docente stimola la partecipazione attraverso una semplice domanda aperta (**10 m**)
 - *Secondo voi, è facile dimenticare il primo amore?*

- ✓ Pone gli interrogativi del questionario (15 m).
- ✓ Crea successivamente con il brainstorming finale un'atmosfera collaborativa e partecipata, mirata a cogliere, a confrontare e a valutare tutte le diverse riflessioni al fine di giungere ad un'altra condivisa. (50 m).
- ✓ Con la seconda e ultima domanda-stimolo in questa lezione, i discenti sono invitati ad esprimere le loro opinioni correlate alle loro esperienze vissute su uno degli spunti di riflessione che la novella offre (15 m).
- *Perché il povero è sempre emarginato dall'amore?*

Cosa fanno gli studenti

- ✓ Tra le risposte alle domanda-stimolo che permettono allo studente di interagire in modo positivo con le diversità abbiamo:
- ✓ *“Sempre dicono :“**il primo amore è il migliore**” anche se il ragazzo/a ha trovato un altro, questo perché gli anni, i ricordi, i momenti trascorsi insieme e in diversi luoghi rimangono registrati non soltanto nelle foto, nei selfi ma nella mente e nel cuore.” (Wissam. Gruppo 2).*
- ✓ *“Nel linguaggio degli interessi non esiste ancora quel profondo amore al primo amante, ultimamente esiste soltanto i sentimenti a quello che aveva i soldi, che fornisce ciò che il partner vuole dai regali e chi crede il contrario voleva semplicemente nascondere la verità.” (kenza. Gruppo 1).*
- ✓ Per sostenere un clima positivo e di rispetto reciproco è necessario che gli studenti ascoltino con interesse i loro compagni senza intervenire per fare eventuali correzioni, rispettando il loro turno per prendere la parola.
- ✓ Tra le risposte appropriate o valorizzate sull'ultima domanda di

riflessione orale con la quale si è conclusa l'unità abbiamo:

- ✓ *“A mio parere, la povertà è il peggiore destino che una persona possa affrontare. Una delle sue conseguenze è che rende il povero inamabile, perché i desideri della maggior parte delle ragazze non sono quei sentimenti sinceri ma consistono nel denaro e nel prestigio.” (Nawal. Gruppo 2).*
- ✓ *“Dobbiamo capire che la povertà non è un destino immutabile e non sarà mai un difetto e le persone povere sono più sinceri.” (Anissa. Gruppo 2).*

4.3.3.1. Relazione sulla realizzazione della terza U.D.A.

Arriviamo all'ultima unità di apprendimento, rivolta a sensibilizzare i discenti verso tematiche rilevanti di Pirandello. Per memoria si ribadisce che l'orario settimanale dell'**8/05/2019** è dedicato all'attività di pre-lettura e di lettura, mentre in data **15/05/2019** si è svolta l'attività di post-lettura.

All'inizio di ognuno dei due incontri, l'obiettivo preffissato è di:

- ✓ rinforzare, tramite la prima domanda-stimolo, l'espressione orale e il ragionamento logico (**incontro 1**).
- ✓ mantenere viva la motivazione e l'entusiasmo nei confronti del contenuto, presentando un trailer audiovisivo (**incontro 1**).
- ✓ attirare, mediante la seconda domanda-stimolo, l'attenzione e di creare una discussione guidata, fondata sulla spontaneità e sull'interscambio delle opinioni (**incontro 2**).

In questi due momenti di avvio, si è osservato un buon livello di interesse e di coinvolgimento, com'è riscontrato dalla partecipazione continua del **24%** dei

due gruppi, e discontinua del **48%**, mentre il **28%** non ha fatto registrare alcuna partecipazione.

L'attenzione e la dinamica dei due gruppi sono mantenute nella fase successiva suddivisa, come di solito, in 4 momenti, ognuno dei quali di durata specifica per sperimentare una modalità strategica di lettura (**65 minuti**), lasciando spazio alla fine per:

- ✓ Rispondere alle domande di comprensione e svolgere il compito scritto a casa per esiguità di tempo del primo incontro.
- ✓ Esporre il dialogo drammatizzato tra la madre di Teresina e Micuccio per:
 - ✓ continuare a tener desta l'attenzione della classe ed evitare un comportamento disinteressato.
 - ✓ Sostenere, attraverso il dialogo tra i protagonisti, l'intento di incoraggiare la produzione di italiano autentico.

Nei dati relativi al brainstorming finale (**incontro 2**) e nella soluzione condivisa della situazione-problema, si è riscontrato l'intervento costruttivo del **40%** in entrambi i gruppi, nel **24%** c'è stato scarso coinvolgimento costruttivo, e il restante **36%** non si è integrato in questo impegno di socializzazione.

Dalla lettura dei dati desunti dalla correzione⁸⁷, è emerso come la quasi totalità del campione (il **96%**) ha espresso, nella trattazione scritta, la personale visione della società, così come descritta, sgomentata in classi, e variegata in tutto ciò che riguarda la cultura, il modo di vestirsi, di pensare, di parlare, di mangiare, tutti elementi riconducibili al contesto di civiltà.

In relazione all'elaborazione comparativa tra la società di Micuccio e quella di Teresina, il **32%** ha offerto spunti **buoni** e rilevanti. Un'altra percentuale

⁸⁷ Si sono adottati gli stessi **descrittori** della griglia presentata nel test per valutare questa trattazione scritta di tipo comparativo.

significativa (il **40%** del primo e il **36%** del secondo) ha mostrato un intervento concreto **sufficiente** di quelli che concretizzano una comparazione, mentre ben il **24%** del primo e il **28%** del secondo ha presentato una comparazione **generica**. L'elaborazione **superficiale** raggiunge, nei due gruppi, una minima percentuale (il **4%**).

Al termine dell'Unità di Apprendimento si è creato un ulteriore spazio comunicativo, volto a testare la capacità dei discenti di generare sintesi del contenuto, usando frasi, citazioni, o facendo ricorso alle personali esperienze. Nel complesso si è riscontrata una partecipazione più che soddisfacente e la voglia di condividere personali punti di vista, storie e momenti di vita vissuta.

Ultimo, e non meno importante, il comportamento, come ulteriore elemento da valutare nelle due classi, è risultato prevalentemente positivo ed adeguato ai diversi momenti delle attività di lettura (**100%**).

Prospettiva affettiva-relazionale			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Interesse	Attenzione nei diversi momenti dell'unità di apprendimento	Buona	25	100%	21	100%
		Parziale	0	0%	0	0%
		Insufficiente	0	0%	0	0%
	Impegno al compito assegnato	Buono	25	100%	21	100%
		Parziale	0	0%	0	0%
		Nulla	0	0%	0	0%
Partecipazione	Partecipazione all'attività di stimolo e di verifica. (Brinstorming iniziale; incontro 1 e 2)	Continua	6	24%	6	24%
		Discontinua	12	48%	12	48%
		Nessuna	7	28%	7	28%

	Collaborazione alla rielaborazione condivisa (Brinstorming finale; incontro 2))	Costruttiva	10	40%	10	40%
		Poco costruttiva	6	24%	6	24%
		Nessuna	9	36%	9	36%
Atteggiamento	Rispetto dell'altro e del gruppo-classe	Buono	25	100%	25	100%
		Sufficiente	0	0%	0	0%
		Insufficiente	0	0%	0	0%
Prospettiva operativa			Primo gruppo		Secondo gruppo	
Aspetto	Indicatori	Descrittori	N. Studenti	Percentuali	N. Studenti	Percentuali
Risultato	Realizzazione dei compiti suggeriti	Completa	25	100%	25	100%
		Parziale	0	0%	0	0%
		Nulla	0	0%	0	0%
	Trattazione scritta sulle differenze	Buona	8	32%	8	32%

	tra i due mondi: quello di Micuccio e l'altro di Teresina .	Sufficiente	10	40%	9	36%
		Generica	6	24%	7	28%
		Superficiale	1	4%	1	4%

(Tabella 32. Griglia 13. La prestazione dei discenti nei due gruppi)

4.3.4. Test della terza unità didattica

Per il completamento del curriculum e in coerenza con quanto stabilito nell'ultima unità didattica, si è ritenuto necessario attivare un test che consenta di misurare ed accertare il livello della competenza espressiva dei discenti e la utilizzazione dei propri riferimenti personali per rinforzare e consolidare quanto scritto.

4.3.4.1. Fase di pre-test

Tra varie tipologie di test scritti, quello proposto è di tipo soggettivo, e consiste in una sola domanda aperta, anticipata da una piccola prefazione, che fornisce eventuali chiarimenti sull'argomento. Si chiede di produrre, in un saggio breve, una consapevole descrizione comparativa psicologica circa i due protagonisti della Giara.

Il test è somministrato con una durata non dissimile dal tempo assegnato per lo svolgimento dei due test precedenti, senza aggiungere alcun tempo supplementare, perché è visto adeguato per portare a termine le fasi e le procedure dello schema-azione (problem-solving) spiegati nei prossimi paragrafi.

4.3.4.2. Fase di svolgimento

4.3.4.2.1. Momento di pre-scrittura

Al momento iniziale del test, il discente è invitato a leggere attentamente la traccia, in modo che possa capire ed individuare quali sono i maggiori elementi da trattare in ogni parte della scaletta dell'elaborato scritto (introduzione, svolgimento e conclusione), facendo un brainstorming per recuperare tutte le

informazioni relative all'autore, alla novella e agli eventi che ruotano attorno ai due protagonisti.

4.3.4.2.2. Momento di scrittura

In questa fase, che non è meno importante della precedente, il candidato deve utilizzare una brutta copia per la prima stesura e non scrive sul foglio di risposta distribuito fino a quando non è assicurata la scorrevolezza del suo elaborato.

Lo studente deve operare una revisione delle specifiche psicologiche dei due protagonisti della novella semplificata, spiegando altresì l'impatto dell'aspetto fisico e sociale nella formazione e nell'imposizione della personalità narcisistica di Don Lollò. È il personaggio che tratta gli abitanti del villaggio in modo crudele, approfitta del loro bisogno e della loro povertà per realizzare i propri interessi ed influenza con i suoi comportamenti eticamente scorretti la loro psiche. Il tutto reso evidente nella sofferenza nata dalle pressioni fatte su Zi'Dima.

Nel saggio scritto si deve interpretare, mediante una buona accuratezza linguistica e proprietà lessicale la semplicità, l'umiltà, la coscienza e la maturità del secondo personaggio che è configurato come uno specchio in cui puoi vedere il resto degli abitanti del villaggio. Al contrario di quanto pensa Don Lollò che reputa l'atteggiamento di Zi Dima una debolezza ed una scappatoia che deve essere sfruttata per imporre il controllo, in realtà è una forma di saggezza di un artigiano che decide di evitare di scontrarsi con questo cliente che incolpa sempre gli altri quando le sue proposte e i suoi voleri non hanno l'esito che lui aspetta.

4.3.4.2.3. Momento di revisione

Successivamente alla prima stesura, si procede alla rilettura volta a rivedere quanto scritto, e verificare la pertinenza tematica, l'integrità linguistica e la logicità contenutistica, aggiunti al rispetto della struttura che comprende oltre all'esposizione, una breve introduzione sull'argomento, sulla novella o sull'autore e una conclusione che riassume quanto esposto nello svolgimento e la propria personale opinione.

4.3.4.3. Fase di post-test

Per la valutazione del contenuto scritto è adottato lo stesso criterio usato per i diversi saggi brevi nel corso della terza unità didattica, attribuendo ai descrittori del **1, 2, 3**, e del **4** indicatore un punteggio di **4.5 pt**, mentre quelli riguardanti il **quinto** indicatore della griglia sono attribuiti **2 pt**, trovando dal calcolo un voto espresso in **20esimi**, convertito successivamente in giudizio laterale.

Indicatori	Descrittori	P.M.O/20
Articolazione	Chiara ed ottima pianificazione	4.5 pt
	Elaborato ben articolato.	4 pt
	Elaborato di articolazione sufficiente.	3 pt
	Elaborato parzialmente articolato.	2 pt
	Elaborato non del tutto ordinato.	0 pt
	Del tutto coerente e coeso.	4.5 pt

Coerenza e coesione del contenuto	Nel complesso coerente e coeso.	4 pt
	Coerenza e coesione sufficienti.	3 pt
	Parziale coerenza e coesione.	2 pt
	Incoerente ed incoeso.	0 pt
Padronanza lessicale	Elaborato di lessico ricco.	4.5 pt
	Lessico vario e preciso.	4 pt
	Lessico buono ed appropriato.	3 pt
	Lessico generico e non sempre appropriato.	2 pt
	Lessico povero e ripetitivo.	1 pt
Correttezza delle strutture linguistiche	Elaborato del tutto corretto e preciso nella punteggiatura.	4.5 pt
	Semplici strutture , nel complesso corrette e puntuali nella punteggiatura.	4 pt
	Con qualche errore di rilievo nelle strutture linguistiche e/o nella punteggiatura.	3 pt
	Con errori rilevanti a livello delle strutture linguistiche e/o nella punteggiatura.	2 pt
	Con errori ripetitivi a livello delle strutture linguistiche ed uso impreciso della punteggiatura.	1 pt

Riferimenti culturali e personali	Elaborato sostenuto con qualche solida riflessione personale.	2 pt
	Elaborato con qualche riflessione pertinente alla consegna.	1 pt
	Assenti riferimenti personali per sostenere le proprie idee.	0 pt

(Tabella 33. Griglia 14. I criteri per valutare il test dell'U.D.3)

4.3.4.3.1. Analisi dei voti ed elaborazione dei giudizi

I risultati provenienti dalla valutazione sono raccolti, elencati e classificati per giudizio nelle seguenti due tabelle.

Voto	Giudizio	Primo gruppo		Secondo gruppo 2	
		Risultati/Percentuali	Risultati/ Percentuali	Risultati/ Percentuali	Risultati/ Percentuali
Da 17 a 20	Eccellente	0	0%	1	4%
Da 15 a 16.75	Ottimo	6	24%	2	8%
Da 13a 14.75	Buono	8	32%	7	28%
Da 11 a 12.75	Sufficiente	7	28%	9	36%
Da 8 a 10.75	Insufficiente	4	16%	6	24%
Inferiore a 7.5	Gravemente	0	0%	0	0%

	insufficiente				
		Totale 25/100			

(Tabella 34. I risultati dei due gruppi ottenuti dal test dell'U.D.3)

Il primo commento registrato nella tabella sopra riportata riguarda il **36%** dei due gruppi, fra essi il **4%** del primo gruppo che ha avuto il giudizio **eccellente**. Il **24%** del primo gruppo e l'**8%** del secondo che ha ottenuto quello dell'**ottimo**. I due gruppi hanno realizzato un lavoro interessante, accurato nella produzione scritta, ben articolato nella lunghezza (introduzione, svolgimento e conclusione), con proprietà lessicale, correttezza morfosintattica e conoscenza della punteggiatura.

Anche se il contenuto non tocca gli effetti della dimensione sociale, materiale e psicologica, i candidati hanno delineato attraverso idee apprezzabili le particolarità psicologiche dei due protagonisti, spiegando in diversi modi come l'artigiano che è calmo, modesto per natura ha assorbito il più possibile, la rabbia del proprietario che ritiene i suoi beni in quanto proprietà assoluta gli diano il diritto di controllare e molestare continuamente le persone. Questo aspetto del lavoro e della riflessione degli studenti ha costituito la cartina di tornasole che ha dimostrato come la capacità degli stessi di esprimere in modo efficace ed appropriato uno degli spunti di riflessione che Pirandello ha trattato nella sua novella.

Da quanto emerge altresì dai risultati, si è trovato che il **32%** del primo gruppo e il **28%** del secondo ha realizzato una produzione ben articolata, nel complesso coerente e coesa, di buona correttezza linguistica e proprietà lessicale, presentando delle idee significative circa il contrasto e il confronto tra la personalità equilibrata, orgogliosa di sé nel quadro ammissibile e quella

dell'arrogante, che soffre crisi interiori che si manifestano attraverso emozioni e comportamenti incontrollabili.

Il **28%** del primo gruppo e il **36%** del secondo non hanno offerto esito profondo ma sufficiente, Il contenuto presentato circa la psicologia dei due protagonisti della novella è stato ben ideato, avvenuto in una sorta di un semplice confronto descrittivo, enumerando le specifiche di ciascuno, usando lessico adeguato e non sempre variato, segnalando errori ortografici, morfosintatici ed imprecisioni nella punteggiatura.

L'ultima percentuale è del **16%** del primo gruppo e del **24%** del secondo che ha offerto una trattazione **insufficiente** e non chiaramente articolata. Le idee esposte non sono prevalentemente interessanti, o si concentrano sulla semplice descrizione psicologica di uno dei protagonisti della novella, usando un lessico generico e limitato, strutture linguistiche non del tutto corrette viziate da errori ripetuti di morfosintassi e di punteggiatura, senza apportare riferimenti personali.

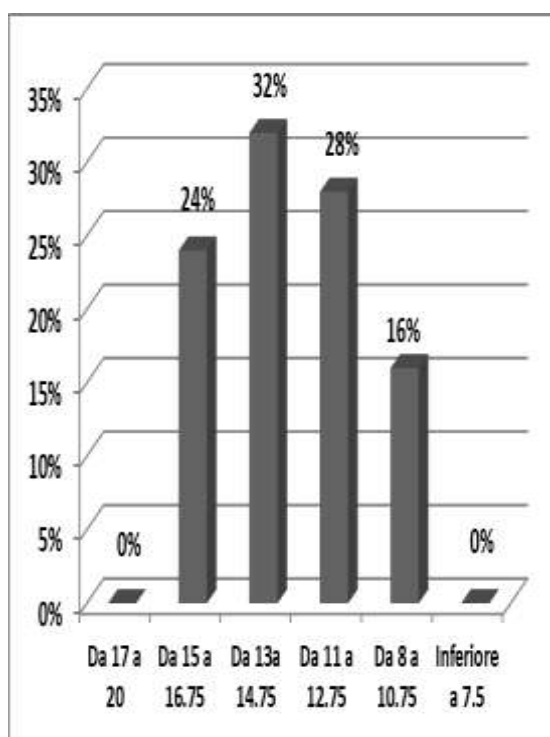


Grafico 7. I risultati del gruppo 1

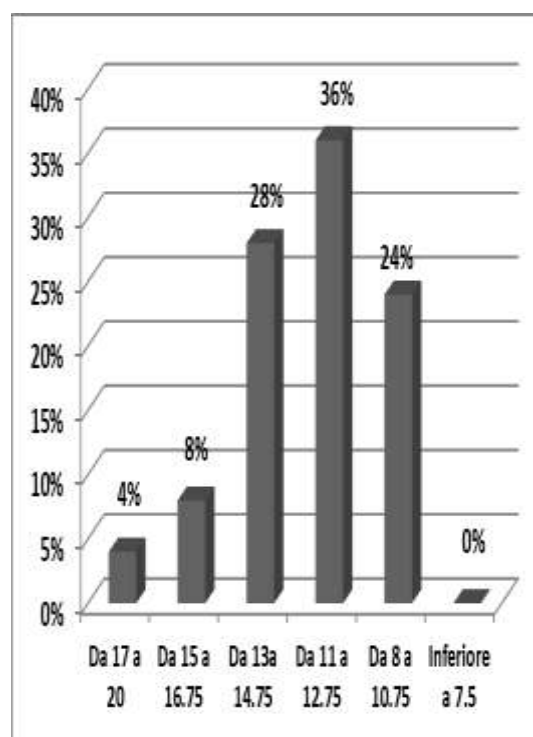


Grafico 8. I risultati del gruppo 2

4.4. Questionario sul testo letterario nell'apprendimento culturale

Dopo che abbiamo operato la realizzazione di unità didattiche, con il presente QUESTIONARIO intendiamo conoscere le opinioni degli studenti sul *letterario nell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere*. Il riferimento è sempre al campione di apprendenti del *primo* e del *secondo* gruppo, che studiano *l'italiano* come *LS* presso l'università di *Blida 2* "Lounici Ali".

I quesiti del presente strumento di sperimentazione interpretano gli obiettivi peculiari seguenti:

- ✓ l'importanza del testo letterario (narrativo) come materiale autentico o didattizzato per insegnare-apprendere una nuova *cultura straniera*.
- ✓ le narrazioni come strumento messo a disposizione dei discenti per conoscere l'altro in maniera adeguata come una persona diversa e non come una persona strana, che porta con sé un software mentale diverso.
- ✓ Il ruolo delle narrazioni nella valorizzazione delle diversità e nello svolgimento di uno spirito interculturale.

1) Secondo te, si può apprendere una nuova cultura straniera studiando un testo letterario, specie un racconto?

• Sì. Perché ?

- Raccontare è un perfetto modo di trasmettere e scambiare gli aspetti storici, civili e culturali.
- Le narrazioni sono il frutto delle esperienze e delle riflessioni che aiutano a conoscere l'estraneo (l'altro) e la società alla quale appartiene.

- Una lettura di soggetto letterario con speciale attenzione ai contenuti narrativi permette di mettere a confronto le informazioni già apprese sull'estraneo, sul suo mondo e quelle presentate nel testo.
- Conoscere una cultura straniera non può essere separato dalle conoscenze orali o scritte tramandate dalla narrativa, dalla letteratura come caratteristica e connotazione peculiare di un popolo.
- **No.** **Perché?**
 - La specificità di alcuni generi letterari (**favola, fiaba**) non aiuta a scoprire aspetti peculiari costitutivi di una cultura.
 - La complessità del linguaggio e dello stile di alcune opere (**romanzi, novelle**) non aiuta e spesso impedisce l'interesse dello studente e ostacola la sua comprensione.
 - I contenuti letterari richiedono, da parte del lettore, un buon livello di conoscenza per consentire la comprensione e l'approfondimento di tutto ciò che viene letto.

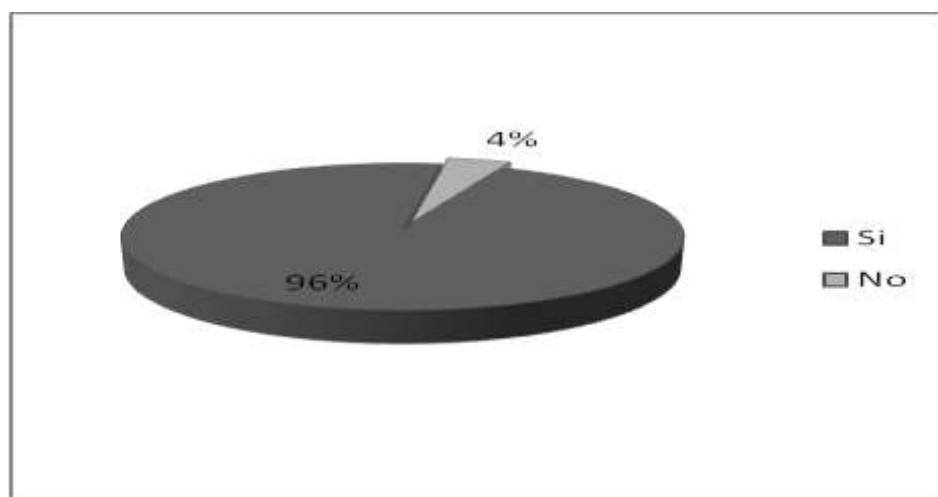


Grafico 1. Testo narrativo e l'apprendimento culturale

Risposta	Risultati	Percentuali
Sì	48	96%
Giustificazioni/Risposte del Sì		
Proposte	Risultati	Percentuali
Proposta 1	12	24 %
Proposta 2	9	18 %
Proposta 3	10	20 %
Proposta 4	17	34 %
No	2	4 %
Giustificazioni/Risposte del No		
Proposte	Risultati	Percentuali
Proposta 1	0	0%
Proposta 2	1	2%
Proposta 3	1	2%

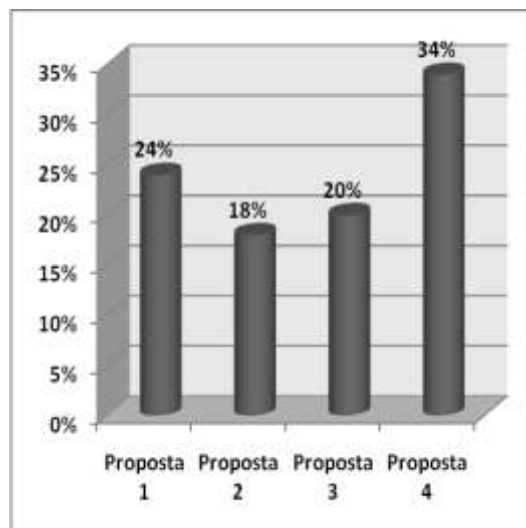


Tabella 1/Grafico 2. Risposte del Sì

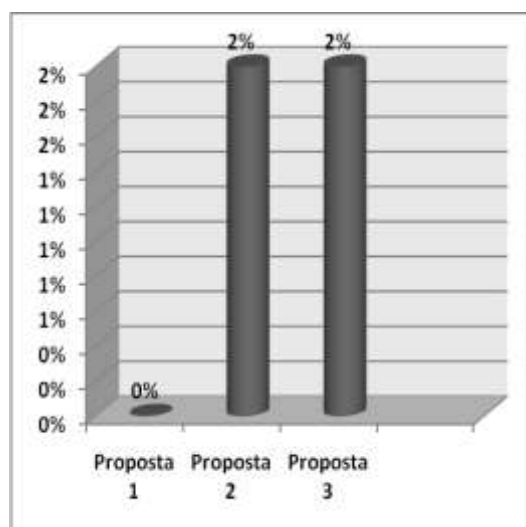


Tabella 1/Grafico 3. Risposte del No

Dai risultati raccolti dalla prima domanda (**Tab.1**), in cui l'obiettivo particolare è stato quello di evidenziare l'utilità del testo letterario specie “**un racconto**” per apprendere una cultura straniera. Emerge che quasi tutti i partecipanti al questionario (il **96%**), dichiarano tramite il **Sì** scelta dalla loro parte l'importanza della narrazione come un materiale didattico, usato per conseguire traguardi formativi culturali.

Al parere della maggior parte (il **34%**) l'apprendimento di una cultura straniera non può essere separato dalle conoscenze orali o scritte tramandate dalla narrativa, dalla letteratura come caratteristica e connotazione peculiare di un popolo (**proposta 4**). Segue un'altra percentuale significativa (il **24%**), che rappresenta una seconda categoria di studenti, i quali ritengono che il racconto è un perfetto modo di trasmettere e di scambiare i diversi aspetti civili e storici di una cultura (**proposta 1**). Solo il **20%** dei rispondenti definisce la lettura narrativa come quel processo straordinario, che permette al lettore-discente di mettere a confronto le informazioni già apprese sull'estraneo, sul suo mondo e quelle fornite dal testo (**proposta 3**). La parte restante dei rispondenti (il **18%**), assegna quest'utilità al fatto che il testo narrativo è il frutto delle esperienze e delle riflessioni che aiutano a conoscere l'estraneo (l'altro) e la società alla quale appartiene (**proposta 2**). A proposito di questo:

«Le culture non sono concepite come statiche e rigide, ma come co-costruite attraverso le narrazioni delle persone, le quali continuamente riproducono le tradizioni e nello stesso tempo le innovano secondo le personali esperienze, [...]» (Cacco (1995, (a cura di) p. 86).

Solo una percentuale esigua (lo **04%**) non riconosce né apprezza. Lo **02%** giustifica la sua visione con la complessità del linguaggio e dello stile di alcune opere (romanzi, novelle) che non aiutano e spesso impediscono l'interesse dello studente e la sua comprensione (**proposta 2**), o con la distanza culturale dei contenuti che richiedono un buon livello di conoscenza per consentire la comprensione e l'approfondimento di tutto ciò che viene letto, registrata quest'ultima testimonianza nella proposta (**n.3**) con la medesima percentuale dello **02%**.

2) Qual è il genere letterario di tipo narrativo più utile all'apprendimento culturale?

Genere	Risultati	Percentuali
Fiaba e favola	19	38 %
Romanzo e novella	19	38 %
Leggenda	12	24%

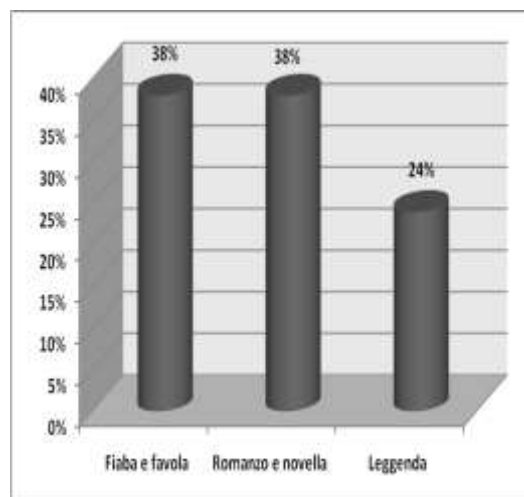


Tabella 2/Grafico 4. Genere narrativo più vantaggioso

Stando all'analisi dei dati del presente questionario, a partire dalle risposte ottenute dalla seconda domanda (**Tab.2**), che verte sui generi narrativi più proficui all'apprendimento culturale, emerge che poco più del terzo degli studenti (il **38%**) ha preferito le fiabe e le favole, percepite come due generi narrativi originali e di importanza non trascurabile.

Inoltre la semplicità della lingua e la sinteticità della vicenda, sono viste insieme come due fattori che giocano un ruolo di rilievo per motivare lo studente, per attivare la sua curiosità a scoprire in modo agevole e divertente il patrimonio culturale immateriale di questa nazione. Un altro **38%** dei discenti ha trovato nell'estensione e nell'ampiezza narrativa delle novelle e dei romanzi un vantaggio da sfruttare per ricavare perfettamente la figura dell'altro, le sue emozioni, le sue riflessioni, la sua personalità e i suoi ricordi su se stesso e sugli altri.

Si sintetizzano così e si percepiscono i tratti indispensabili che configurano l'identità individuale e collettiva, contrassegnata quest'ultima dalle norme sociali ed organizzative, dalle credenze religiose e dalle pratiche tradizionali.

Attraverso questo item scientifico e culturale il lettore si costruisce una giusta immagine mentale, depurata dagli schemi rigidi, dai pregiudizi e dagli stereotipi. Parallelamente un **24%** dei rispondenti ha scelto la leggenda, un'altra forma produttiva, tramandata oralmente da generazione a generazione, contenente conoscenze storiche e culturali, reali e inverosimili sul paese, sui suoi territori, sui suoi miti, sulle rilevanti figure religiose o storiche e spiegando in parallelo attraverso il perché? le radici delle denominazioni, delle credenze e delle pratiche quotidiane, conservando dunque quel legame di continuità tra il passato e il presente.

3) I generi narrativi finora presentati ti hanno permesso di ricevere informazioni sul patrimonio culturale, sulla società nella quale vive l'Italiano?

La presente è tra le domande più significative introdotte in questo questionario per rilevare e stabilire il livello generale di gradimento da parte dei discenti in relazione ai contenuti narrativi indirizzati alla comprensione.

Risposta	Risultati	Percentuali
Sì	50	100%
No	0	0%

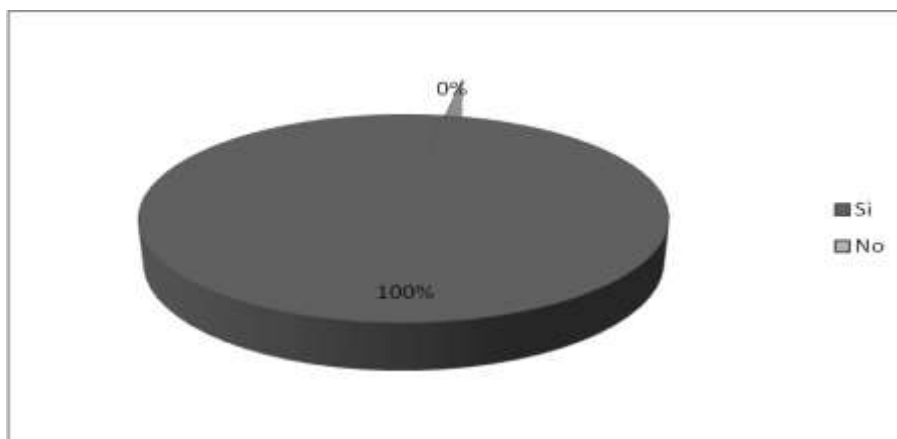


Tabella 3/Grafico 5. Testi narrativi e la loro offerta formativa

I dati raccolti (**Tab.3**) hanno messo in luce una sostanziale soddisfazione e apprezzamento del campione in studio (il **100%**) nei confronti degli stimoli culturali trasmessi dai seguenti generi narrativi: fiaba araba e fiaba africana coniugate unitamente alle fiabe di Italo Calvino nonché alle leggende del territorio italiano e alle “*Novelle per un anno*” di Luigi Pirandello opportunamente semplificate. Scelte in modo accurato e distribuite nelle unità didattiche del curriculum.

Le opinioni raccolte evidenziano come i passi scelti per la lettura hanno aiutato gli studenti a prendere contatto con la realtà italiana, unitamente ai tratti che caratterizzano l’estraneo, la sua comunità collettiva, apparsi strani strani, ambigui e qualche volta irrazionali prima della comprensione.

4) Cosa hai potuto comprendere dalle narrazioni?

- Qualche scoperta relativa alla vita quotidiana.
- Particolarità legate a figure religiose.
- Spiegazione ed analisi storica di qualche monumento.
- Eventi storici, conflitti e guerre.

- La geografia del paese (regioni e città) in cui lo scrittore ha ambientato la vicenda. □

Il quarto quesito indirizzato agli studenti, è relativo alla natura dell' input culturale che essi hanno potuto ricevere dalle narrazioni proposte per la comprensione.

Risposte	Risultati	Percentuali
Proposta 1	10	20%
Proposta 2	6	12%
Proposta 3	10	20%
Proposta 4	12	24%
Proposta 5	12	24%

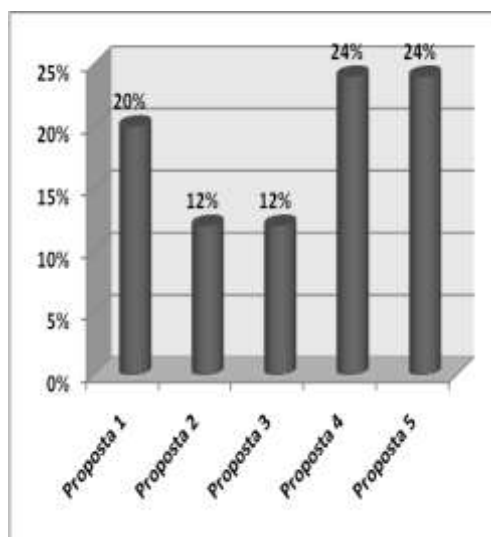


Tabella 4/Grafico 6. Testo narrativo e la comprensione dei tratti

Come si evince dalla tabella in alto (**Tab.4**) : meno di un terzo (il **24%**) dei rispondenti ha ricavato dai racconti aspetti concernenti gli eventi storici, conflitti e guerre (**proposta 4**). La stessa percentuale (il **24%**) presenta una seconda categoria in cui i discenti hanno appreso informazioni sulla geografia del paese (regioni e città) nella quale lo scrittore ha ambientato la vicenda (**proposta 5**). Invece la scoperta della vita quotidiana dell'estraneo (**proposta 1**), le spiegazioni ed l'analisi storica di qualche monumento (**proposta 3**) sono state rilevate dal **40%** dei rispondenti (**20%** per ciascuna proposta). Infine solo il **12%** dei discenti ha dichiarato di aver capito particolarità legate alle figure religiose (**proposta 2**).

5) Una buona lettura del contenuto narrativo aiuta l'apprendente a:

- Avvicinarsi ad una cultura straniera.
- Capire bene l'altro e la sue specificità culturali.
- Verificare le prime immagini mentali fatte su una popolazione sconosciuta e correggere le errate credenze elaborate prima del contatto diretto con tale cultura .
- Crescere la spinta della curiosità e dell'interesse.

<i>Risposte</i>	<i>Risultati</i>	<i>Percentuali</i>
<i>Proposta 1</i>	17	34 %
<i>Proposta 2</i>	10	20 %
<i>Proposta 3</i>	12	24 %
<i>Proposta 4</i>	11	22 %

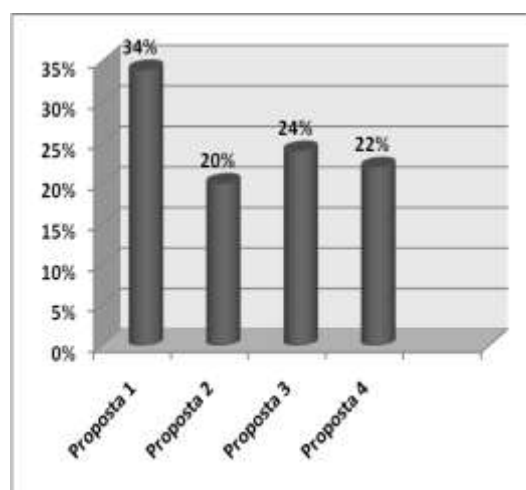


Tabella 5/Grafico 7. Impatto della buona comprensione dei racconti

La presente domanda prevista nel questionario, riguarda l'impatto della lettura narrativa sullo studente e sul suo apprendimento. E dall'analisi dei dati emersi nella (Tab.5): è possibile osservare che il gruppo di studenti che ha dichiarato di essersi avvicinati alla cultura italiana mediante le letture fatte è piuttosto alta (il **34%**) (**proposta 1**), ma dall'altro è più bassa nel caso di capire qualche specificità culturale dell'estraneo (**20%**) (**proposta 2**). Invece secondo un buon **24%** degli studenti la lettura attenta dei racconti li conduce a verificare le prime immagini mentali elaborate su una popolazione sconosciuta prima del contatto diretto (**proposta 3**). Infine un'ultima percentuale non trascurabile (il

22%) mostra come questa lettura sia utile per stimolare la curiosità e l'interesse (proposta 4).

6) Se viene usato il testo letterario “narrativo” per motivi interculturali, qual è l'atto che tu pensi sia più importante da svolgere durante l'apprendimento?

L'ultimo quesito del questionario è devoluto alla conoscenza delle opinioni del campione sull'aspetto più indispensabile da svolgere attraverso l'adozione del testo narrativo per motivi interculturali.

Risposte	Risultati	Percentuali
Rispetto	11	22 %
Apertura	13	26 %
Curiosità	13	26 %
Maturazione degli atteggiamenti	13	26 %

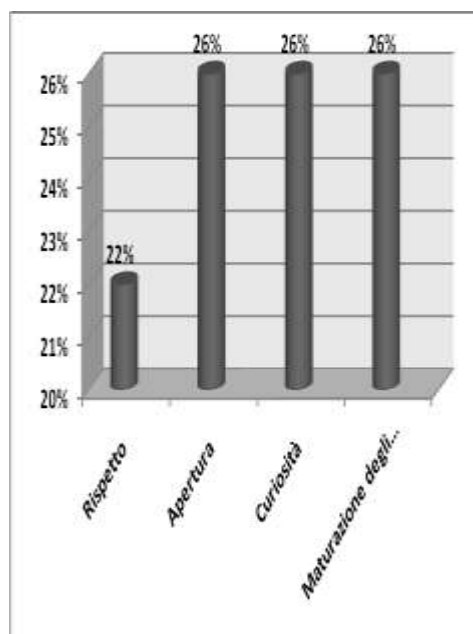


Tabella 6/Grafico 8. Testo narrativo e l'interculturalità

Dalla tabella appena presentata (Tab.6) possiamo rilevare che meno di un terzo (il 26%) dei rispondenti trova in questo genere letterario uno strumento sostanziale per maturare e affinare gli *atteggiamenti* in modo generale (proposta 4). Mentre un secondo 26%, ha precisato uno di questi atteggiamenti e ha insistito sull'*apertura* (proposta 2), Invece un altro 26%, ha preferito lavorare

sulla *curiosità* che incrementa un efficiente apprendimento interculturale (**proposta 3**). In conclusione si può notare la preferenza del **22%** dei rispondenti al **rispetto** per concretizzare una corretta comprensione e una buona accettazione dell'estraneo e delle sue specificità (**proposta 1**).

CAPITOLO QUINTO

DISCUSSIONE DEI RISULTATI E VERIFICA DELLE IPOTESI

Capitolo Quinto. Discussione dei risultati e verifica delle ipotesi

Premessa

Siamo giunti al termine di questa ricerca-esperimento, sull'*approccio per competenze*. Una metodologia didattica volta a favorire l'apprendimento autonomo da parte del discente, mediante la lettura-comprensione del testo letterario di genere narrativo, senza coartare l'imprescindibile ruolo del docente nelle attività individuali e cooperative svolte all'interno della classe.

5.1. Fase iniziale. Esposizione degli strumenti dell'indagine per la risoluzione della problematica

Il punto di partenza di questo lavoro è stato presentare e applicare un approccio metodologico preciso e innovativo senza la pretesa di ritenerlo definitivo, unico e non privo di limiti e di critiche, ma come una metodologia didattica che può rivelarsi efficace, fruttuosa e interessante per discente e docente.

Abbiamo preso di mira l'obiettivo di fornire una risposta approfondita e puntuale ad una ricerca, che mira ad illustrare *come insegnare il testo letterario utilizzando l'approccio per competenze agli studenti della lingua italiana del terzo anno presso l'Università di Blida 2*, dedicando due capitoli teorici, due interi capitoli pratici, più uno introduttivo, partendo dall'analisi dei bisogni e dalla progettazione fino alla realizzazione, alla verifica e alla valutazione dei risultati.

Per avviare questa sperimentazione è stato necessario preliminarmente:

1. Preparare, come primo strumento di identificazione, un questionario ben articolato con una batteria di domande differenziate nel tipo e nello scopo, sulla lettura in generale e sulla lettura in italiano in particolare.

Dal punto di vista della tipologia, si tratta di domande:

- **chiuse di scelta multipla** che permettono di selezionare fra le alternative quella che rispecchia l'opinione del rispondente,
- **totalmente chiuse**, in cui le alternative sono ordinate su una scala graduata di tre o di quattro livelli, proposte specialmente per l'esigenza di fare una scelta precisa,
- ognuna delle due tipologie sono accompagnate qualche volta con "*perché*" per invitare il rispondente a giustificare la sua scelta o con "*altro*" per aggiungere qualcosa.

Com'era prevedibile, tutto il campione ha riconosciuto l'importanza della lettura come attività intellettuale.

La maggior parte del campione (l'80%) ha mostrato la sua concreta propensione alla lettura in italiano contro il 20% rimanente. Il 18% riferisce il suo disimpegno rispetto alle difficoltà incontrate nello sforzo di comprendere il testo, mentre lo 02% ha dichiarato di non aver nessun interesse nei confronti della lettura in italiano.

Le differenze e le divergenze tra le opinioni raccolte restano chiare riguardo all'elemento paratestuale su cui gli studenti si concentrano quando ricevono il testo. Un terzo del campione ha dichiarato che la sua prima attenzione è rivolta al titolo da cui si possono estrarre idee essenziali che promuovono le conoscenze enciclopediche sull'argomento. Il 24% ha ammesso di concentrarsi

sull'immagine, mentre il 16% ha trovato nella fonte una chiave per avvicinarsi all'argomento del testo. Il terzo rimanente ha dichiarato di convergere la sua attenzione sugli elementi paratestuali.

2. Definire, sulla base di quanto emerso dal test d'ingresso, che consiste in una prova di comprensione scritta, il livello di partenza, le potenzialità e i maggiori punti di debolezza dei partecipanti.

Le domande della traccia indirizzate a verificare comprensione, analisi e produzione, erano nella loro interezza domande aperte riguardanti gli elementi che contrassegnano la struttura narrativa.

Per la valutazione viene stabilita una scala di punteggi per le domande di comprensione, mentre la produzione scritta è valutata in modo soggettivo.

In sintesi, dopo aver valutato la prestazione dei discenti, si sono riscontrati livelli eterogenei. I giudizi positivi come **buono** e **sufficiente** registrano percentuali soddisfacenti così come i giudizi **medio** o **insufficiente** che risultano stabili nei due gruppi. Mentre **gravemente insufficiente** è stato alto nel secondo gruppo e basso nel primo. Non si registra una prestazione **ottima**.

Dopo l'identificazione e l'individuazione del campione, si sono usate le importanti e realistiche informazioni raccolte per determinare i mezzi, i metodi e i contenuti appropriati da applicare nel rispetto del livello di partenza, delle conoscenze e capacità dei singoli. In questa, che si configura come la fase più delicata del procedimento, grande attenzione va riservata all'aspetto emotivo per poter promuovere il vero senso di appartenenza, l'interazione costruttiva all'interno della comunità di classe ed evitare l'ansia che influisce sulla responsabilità individuale e condivisa.

La progettazione di questo elaborato curricolare consta di tre unità didattiche di genere narrativo orientate alla didattica della comprensione scritta e non alla letterarietà e soprattutto tende a concretizzare un'esperienza innovativa e

differenziata rispetto a precedenti percorsi di comprensione scritta. Insomma, sulla scorta e nel rispetto delle indicazioni richiamate dalla Riforma del Sistema dell'Istruzione Superiore, si intende spostare l'interesse dalla trasmissione dei contenuti allo sviluppo delle competenze, basandosi sull'*imparare facendo*.

Con questa progettazione e relativa sperimentazione si vuole soccorrere e indirizzare coloro che insegnano o insegneranno la lettura, con i principi di base della pedagogia per competenze.

Sulla base del curricolo che cerca di stabilire il principio dell'apprendimento attivo è possibile rintracciare le due dimensioni seguenti:

- **Dimensione soggettiva** rappresentata da un apprendimento **individuale** che offre l'opportunità al discente di acquisire nuove conoscenze mettendo in connessione quanto scoperto con quanto già ha come conoscenza ed esperienza di base.
- **Dimensione intersoggettiva** rappresentata da un apprendimento:
 - ✓ **cooperativo**, dove la responsabilità condivisa dimostrata dai discenti che appartengono al gruppo o alla coppia è considerata come importante risorsa informativa da sfruttare per conseguire finalità o risultati;
 - ✓ **collaborativo**, un'altra specifica modalità applicata dal docente non soltanto per stimolare i discenti della stessa classe a trovare una soluzione condivisa ai compiti o alla situazione-problema, ma è come prezioso metodo attuato per creare una comunità di classe attiva e interattiva.

5.2. Fase di svolgimento. Realizzazione del curricolo e verifica delle due prime ipotesi di ricerca

In ottemperanza a quanto progettato, il passaggio dal teorico al pratico è una fase particolarmente sensibile che si è svolta attraverso unità minime di

apprendimento, nelle quali sono individuati con chiarezza gli obiettivi, il metodo specifico di lavoro da attivare, le risorse cognitive e le abilità pratiche essenziali che verranno utilizzate e mobilitate durante la lettura strategica nello svolgimento delle attività.

Il piano di realizzazione che avviene attraverso unità di apprendimento si è mosso come un processo graduale, nel senso che siamo passati dalle narrazioni antiche alle contemporanee, dai contenuti semplici ai complessi, dagli argomenti condivisi tra le culture universali a quelli specifici che trasmettono norme e valori collettivi di una comunità sociale o presentano riflessioni proprie per un dato scrittore.

E' risultato necessario, dunque, per strutturare le unità di apprendimento:

- preparare il testo accompagnato da un supporto multimediale;
- tradurre la competenza (strutturale, linguistica e scritta-riflessiva) in capacità/abilità da promuovere e conoscenze da trasferire o da ricostruire, in coerenza con le finalità definite;
- predisporre le modalità adeguate al conseguimento degli obiettivi (lavoro individuale o cooperativo formale, informale, ecc...);
- predisporre le strategie appropriate per svolgere l'attività di pre-lettura, di lettura e di post-lettura;
- scegliere la modalità di lettura (individuale del discente, in coppia o espressiva dell'insegnante);
- determinare il tempo di ogni attività di lettura;
- proporre una pluralità di attività tra cui quella della situazione-problema, ossia l'ostacolo cognitivo, creato per suscitare l'interesse del discente, per costruire il suo apprendimento, utilizzando le conoscenze dichiarative e procedurali.

Ogni unità di apprendimento è articolata in tre momenti: il primo si riferisce, nella prassi didattica, all'attività di pre-lettura, il secondo centrale dedicato alla comprensione intensiva e alla risoluzione dei compiti dipendenti e indipendenti dal testo, mentre il terzo di post-lettura è finalizzato alla correzione, alla valutazione e all'attivazione di qualche esercizio orale utile per sostenere la memorizzazione del significato profondo del testo.

Il primo passo delle unità di apprendimento è dedicato sempre a suscitare l'interesse, ad attivare la piena disponibilità e ad avvicinare all'argomento, accompagnando necessariamente il testo distribuito con uno stimolo multimediale, poiché il discente recupera più facilmente le idee pregresse e formula più rapidamente le prime ipotesi e previsioni sul testo scritto. E per questo la fase di pre-lettura vede l'impiego di domande a risposta aperta che orientano l'attenzione verso gli elementi paratestuali e attraverso la presentazione di uno stimolo audiovisivo si facilita la ricezione e la comprensione di idee chiave provenienti da più canali percettivi.

Per costruire un'elaborazione semantica della struttura superficiale del testo, l'attenzione dello studente, nella seconda fase di lettura, è posta sulla vicenda, per scoprire, dall'analisi preposizionale delle sue parti, i significati espliciti e quelli impliciti ricavati dalle inferenze, individuando inoltre la netta differenza tra la sua lettura iniziale e quella approfondita che si prefigge di:

- confermare o falsificare quanto ipotizzato e previsto nella fase di pre-lettura.
- identificare l'ordine su cui l'autore ha costruito la narrazione.
- stabilire il tempo (definito/indefinito) e lo spazio (aperto/chiuso/immaginario o reale) in cui è ambientata la vicenda.
- distinguere i personaggi (reali o inverosimili) e classificarli secondo le caratteristiche fisiche, caratteriali e funzionali.

- delineare la presenza e la funzione dell'autore.
- sottolineare le novità riguardanti gli elementi socioculturali e precisare il confine tra la realtà e l'illusione, utilizzati per trasmettere una morale.

Relativamente, invece, a quanto il discente ha compreso, sono stati proposti vari esercizi sui significati del testo, sugli elementi costitutivi e altri linguistici o di riflessione scritta, usando, per l'esecuzione, le risorse possedute, derivate dalla memoria riconoscitiva e rievocativa.

Durante l'attuazione e riguardo alla prima ipotesi che ruota attorno alla possibilità di creare, con questo approccio, una relazione forte tra lo studente e il testo letterario di tipo narrativo, la prassi didattica ci ha permesso di far emergere i due fattori indispensabili che assicurano questo rapporto e vale a dire i tipi di testi selezionati e i sussidi multimediali usati per fini motivazionali.

La scelta prudente e consapevole dei contenuti è inserita all'interno del curriculum che rispetta il livello di ciascuno studente e si configura, quindi, come il primo fattore che permette di realizzare questa relazione. Infatti l'input ricco e spontaneo legato al mondo circostante aiuta a garantire il pieno coinvolgimento cognitivo ed emotivo e incoraggia il soggetto ad essere un discente dinamico, con un atteggiamento ottimistico che trova nei contenuti una risposta decisiva e concreta che appaga le esigenze, le attese, e verifica le rappresentazioni preelaborate e matura gli atteggiamenti.

A questo punto è necessario dare il giusto rilievo all'utilizzazione di testi autentici semplificati. Si tratta di nobilitare un ulteriore strumento didattico, considerato come oggetto di studio essenziale a cui si ricorre per aiutare chi non può di fronte ai contenuti originali a dirigere le sue modeste capacità per cogliere il significato del testo. Ma appunto il testo narrativo semplificato tende particolarmente a far crescere la motivazione, a creare una familiarità con i testi letterari e con la letteratura in genere e a garantire una maggiore esplorazione e

mobilitazione delle capacità cognitive e metacognitive grazie al «*plain language*» (Sciumbata, 2018, p.197).

L'attenzione e la cura dell'aspetto psicologico derivato dall'introduzione dei mezzi tecnologici è il secondo fattore che concretizza il forte rapporto tra il discente-lettore e il testo letterario, visto che sono definiti come supporti telematici piacevoli che sollecitano la passione e la suspense e favoriscono la piena voglia di leggere e di accedere al contenuto testuale.

Il ricorso ad uno strumento coinvolgente ed auspicabile, quale può essere un video sulla biografia panoramica dello scrittore o sull'ambiente in cui è contestualizzata la vicenda, un'animazione, un documentario storico, un trailer teatrale o una sequenza filmata di un prodotto cinematografico che drammatizza la novella, non si limita alla fase di pre-lettura, ma concorre fortemente al mantenimento di un entusiasmo costante per la lettura. Uno stimolo audiovisivo, infatti, come si è accennato prima, è sempre consigliabile perché permette di consolidare la comprensione, di far vivere gli eventi e di uscire dal cerchio dell'astratto al concreto.

Fare affidamento *all'approccio per competenze* per conseguire una formazione efficace e costruttiva, è configurato come procedimento moderno ed efficace perché si è riscontrato, e più studiosi lo ribadiscono, che aiuta il discente ad abituarsi ad un tipo di apprendimento nel quale cambia *l'architettura della sua conoscenza* (Balboni, 2008, 193), si abitua a promuovere la responsabilità quando svolge compiti sotto forma di situazioni problematiche, e perfeziona le buone abitudini formative come l'osservazione, l'analisi, il confronto, la ricerca, il collegamento tra le risorse di informazioni, le conclusioni e le decisioni consapevoli.

La formazione costruttiva ed efficace non si incentra esclusivamente sui compiti che sollecitano la responsabilità autonoma, infatti è necessario, per condurre il discente ad applicare ciò che ha appreso in nuove situazioni,

programmare attività cooperative che sono definite come un effettivo meccanismo di supporto per migliorare le abilità cognitive, comunicative e sociali durante la realizzazione del lavoro condiviso affidato ai gruppi.

Questa pratica di insegnamento-apprendimento inclusivo che è basata sul principio delle pari opportunità e della valorizzazione altrui e caratterizzata per la pre-pianificazione che è essenziale per determinare il tempo delle fasi di lavoro, il tipo di gruppo, il numero dei suoi membri, le responsabilità proposte da assegnare. La condivisione dei compiti consente agli studenti, che non sono abituati a lavorare insieme, di autovalutare le proprie conoscenze e capacità operative e a controllare le proprie emozioni durante il lavoro, evitando la rabbia e il senso di superiorità che turbano il benessere psicologico dei discenti. E' la strada per una equilibrata gestione del gruppo, della sua disciplina e introduce lo spirito di appartenenza, la buona coesione e la cooperazione incondizionata.

L'interazione efficace tra i membri del gruppo eterogeneo durante lo scambio e la condivisione delle diverse risorse individuali, che sono confrontate e collegate per creare un consenso finale ed avere un risultato comune, porta lo studente a padroneggiare le basi della comunicazione rappresentate, nell'attesa di prendere la parola, nell'ascolto attivo, nel riconoscimento del diritto di essere diverso, nel rispettare i limiti di ciascuno appartenente al team e nell'evitare la critica personale inutile. Fattori che incentivano l'aiuto reciproco, la motivazione, la fiducia in sé, l'autostima, l'empatia e tutte le dimensioni dell'interdipendenza positiva.

Risulta di fondamentale importanza, dunque, ricordare che l'adozione di questa pedagogia, che configura lo studente come attore protagonista, contribuisce ad abbassare il filtro affettivo, a mantenere il desiderio di essere spontaneo e libero nell'espressione senza essere giudicato, provocato o avere la paura di sbagliare, creando un contesto formativo interattivo, favorevole, sincero e amichevole che promuove e incrementa l'auto-apprendimento.

5.3. Fase finale. Bilancio totale e verifica della terza ipotesi di ricerca

Nella fase di verifica si introduce un'ulteriore occasione per misurare le competenze del curricolo (strutturale, linguistica e riflessiva), e ai discenti vengono somministrate diverse prove che differiscono a seconda delle conoscenze e delle abilità riscontrate nel corso del procedimento. E mediante i risultati in entrambe le due classi, è eseguita un'analisi quantitativa per tracciare il riscontro di un mutamento sostanziale che ci permette di confermare la terza ipotesi ch'è incentrata sull'utilità di questo approccio nell'insegnamento-apprendimento del testo letterario specie narrativo.

)

Giudizio	Gruppo 1				Gruppo 2			
	Percentuali				Percentuali			
	Test d'ingresso	U. D. 1	U. D. 2	U. D. 3	Test d'ingresso	U. D. 1	U. D. 2	U. D. 3
Eccellente	0%	4%	8%	0%	0%	0%	0%	4%
Ottimo	4%	20%	16%	24%	04%	12%	28%	8%
Buono	64%	32%	44%	32%	40%	24%	36%	28%
Sufficiente	20%	36%	28%	28%	32%	20%	24%	36%
Insufficiente	8%	8%	4%	16%	08%	44%	12%	24%
Gravemente insufficiente	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

(Tabella 35. Bilancio totale)

Si parte dall'analisi dei risultati periodici della prima classe dallo **0%** del test d'ingresso, arrivando al **4%** (**U.D.1**) e all'**8%** (**U.D.2**), dove rileviamo immediatamente una modesta crescita del giudizio **eccellente**, che registra nell'**U.D.3** una regressione, poiché la percentuale è tornata allo **0%**.

Da quanto mostrano la curva o la tabella, si può notare che la percentuale del giudizio "**ottimo**" marca un mutamento interessante, siccome la percentuale è balzata dal **4%** (**test d'ingresso**) al **20%** (**U.D.1**), con un incremento del **16%**, Purtroppo, però, nell'**U.D.2** si è sottolineato un decremento del **4%**, subito recuperato con un'altra crescita che ha superato l'**8%**.

Sempre con la lettura graduata, per quanto concerne, invece, il giudizio "**buono**", esso ha marcato nel test d'ingresso una percentuale trend che supera la metà del primo gruppo (il **64%**), e che decresce al poco più di un terzo nell'**U.D.1** (il **32%**) e torna a concretizzare un miglioramento significativo, raggiungendo il **44%** nell'**U.D.2** e il **32%** nell'**U.D.3**.

Relativamente al giudizio "**sufficiente**" che definisce studenti con rendimento medio, si è notato un incremento dal **20%** (**test d'ingresso**) al **36%** (**U.D.1**), il che significa che ci sono studenti che hanno effettivamente migliorato il loro livello di conoscenza e capacità, mentre è diminuito nell'**U.D.2** e nell'**U.D.3**, registrando una medesima percentuale (il **28%**).

Dai dati che concernono la voce relativa all' "**insufficiente**" si è rilevato che l'**8%** del test d'ingresso è stato lo stesso risultato registrato nella verifica dell'**U.D.1**, che è decresciuto nel test strutturale dell'**U.D.2** (il **4%**) mentre ha segnato un incremento nell'esame dell'**U.D.3**, superando le due percentuali precedenti (il **16%**).

In riferimento all'ultimo giudizio "**gravemente insufficiente**" si può rilevare che il **4%** del test d'ingresso è rimasto come l'unica percentuale registrata nella tabella suddetta, poiché è decresciuta allo **0%** e si stabilizza su di esso durante tutto l'anno.

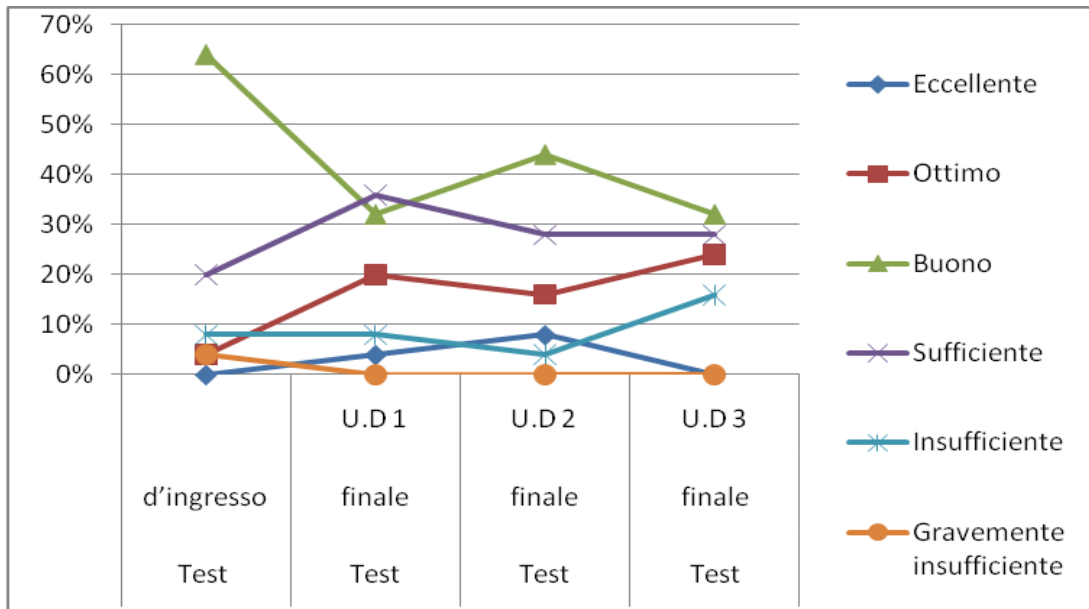


Grafico 9. Bilancio totale del Gruppo 1

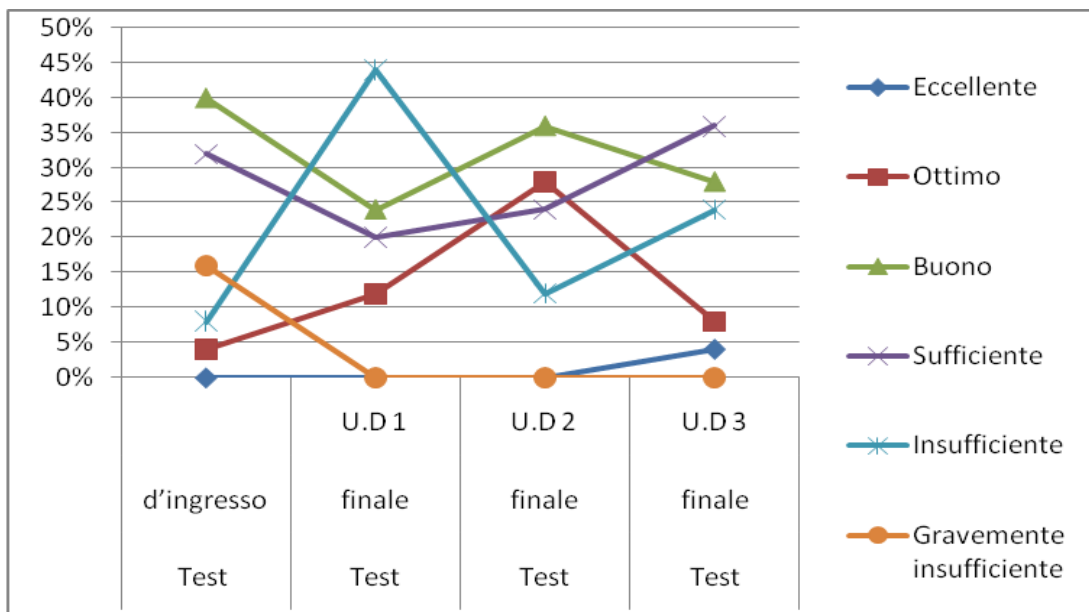


Grafico 10. Bilancio totale del Gruppo 2

Proseguiamo l'analisi dei risultati ottenuti nel corso dell'esperimento e si sono riscontrati da un periodo all'altro nel secondo gruppo come nel primo miglioramenti, decrementi e oscillazioni.

Partendo sempre dal test d'ingresso e mediante una prima attenzione focalizzata sul giudizio **“eccellente”**, si è notato come lo **0%** resta stabile nell'**U.D.1** e **2**, ad eccezione dell'**U.D.3** in cui si è marcato un leggero mutamento. Al contrario del giudizio **“ottimo”** che parte dal **4%** (**test d'ingresso**) al **12%** (**U.D.1**), un incremento che è continuato nell'**U.D.2**, raggiungendo il **28%**, mentre è decresciuto all'**8%** nell' **U.D.3**.

Dalla tabella si è rilevato come il giudizio **“buono”** nel test d'ingresso ha marcato con il **40%** una tendenza significativa che è decresciuta nell'**U.D.1** a meno di un terzo (il **24%**), in quanto la percentuale nell'**U.D.2** si è incrementata al **36%**, però è decresciuta nell'ultima unità a meno di un terzo (il **28%**).

In riferimento al **“sufficiente”** il quarto nella scala dei giudizi, si è individuata una crescita che rimane nel complesso lineare, questo perché il **32%** del test d'ingresso è diminuito al **20%** nell'**U.D.1**, si è sottolineato un incrementato nell'**U.D. 2** con il **4%** e nell'**U.D.3** con il **12%**.

Inoltre, nel caso del giudizio **“insufficiente”** e dai dati provenienti dalla tabella, possono emergere percentuali alte soprattutto nell'**U.D.1** (il **44%**) e nell'**U.D.3** (il **24%**) in cui viene proposta tematica scritta da trascrivere o da sviluppare, rispetto al risultato del test d'ingresso (l'**8%**) o quello dell'**U.D.2** (il **12%**).

Un'altra attenzione nell'ambito di questa analisi, infine, è dedicata al **“gravemente insufficiente”**, che non si è sviluppata nel corso dell'intera sperimentazione dal **16%** del test d'ingresso, osservando che lo **0%** era la percentuale che viene registrata nelle verifiche attuate al termine di ognuna delle tre unità didattiche.

Dalla netta discrepanza nei risultati dell'intera popolazione del campione di riferimento che le due tabelle includono, abbiamo rilevato, in generale, una crescita media, rappresentata da un incremento significativo dei giudizi positivi. Il fatto ci consente di confermare l'utilità di questo approccio nell'insegnamento-

apprendimento di testi narrativi, in quanto le variazioni, le oscillazioni e le regressioni registrate da un periodo all'altro sono rimandate da un canto alla tipologia non strutturale dell'oggetto di verifica adottato (**U.D.1 e 3**), alle differenze concernenti il livello di intelligenza individuale e il fattore psicologico relativo alla pressione interna, riferita al disturbo dello stress, che si manifesta attraverso comportamenti ed emozioni squilibrati come la paura, il dubbio nelle proprie capacità o nelle fonti di conoscenza, la fretta durante l'esecuzione.

Conclusioni

Per rispondere al problema che la nostra ricerca nell'insegnamento della comprensione del testo narrativo si propone di fornire una soluzione razionale, confermare o falsificare le tre ipotesi che guidano e orientano in parallelo tale elaborato, il presente lavoro si divide in due parti: la prima parte teorica analizza (capitoli 1 e 2) i temi attorno ai quali ruota questo studio, mentre i capitoli che compongono il quadro empirico (capitoli 3, 4 e 5) saranno dedicati alla metodologia di ricerca, alla sperimentazione adottate, alla Discussione dei risultati e alla verifica delle ipotesi.

Con il capitolo primo *“Collocare il testo letterario al centro del processo didattico”*, vengono affrontati i temi relativi al primo aspetto del quadro teorico di questa tesi, laddove la presentazione individua in primo luogo le quattro abilità linguistiche di base, focalizzando una particolare attenzione sul versante ricettivo per descrivere la lettura-comprensione, quella abilità scritta condizionata dai processi interni ed esterni per ricavare il significato del testo e quello letterario di genere narrativo autentico o semplificato, due preziose risorse informative che necessitano dell'adozione di un approccio per sfruttare le utilità testuali e garantire la motivazione all'apprendimento e il buon mantenimento attentivo rivolto al contenuto.

“La didattica per competenze e il testo letterario” è il secondo e ultimo capitolo nel quadro teorico dedicato interamente ad apprezzare, in base ai contributi degli specialisti nel dominio della didattica e della pedagogia, le peculiarità dell'approccio per competenze, confermando il costruttivismo come una teoria di riferimento che tende a far partecipare utilmente gli studenti alla loro attività di apprendimento.

Per aggiornare, attraverso l'approccio per competenze, la prassi didattica della comprensione del testo narrativo, il capitolo terzo *“Insegnare il testo letterario per competenze”*, nelle sue parti, spiega i passaggi metodologici che il

docente deve compiere per un training didattico per competenze, partendo dalla progettazione delle unità didattiche, che hanno considerato nella loro ideazione l'aspetto affettivo, relazionale ed esperienziale, passando dalla realizzazione avvenuta mediante unità di apprendimento e arrivando alla verifica che può essere oggettiva o soggettiva attuata per valutare il livello di competenza e di efficienza raggiunto.

La sperimentazione condotta che si è tenuta nel corso dell'anno 2018-2019 e che ha coinvolto due classi di laurea triennale all'università di Blida 2, è stata avviata con la distribuzione di un questionario anonimo sull'abilità di lettura-comprensione e con l'attuazione di un test d'ingresso, due oggetti dell'indagine che ci servono nel progettare del nostro curriculum che porta in sé tre unità didattiche, due per genere narrativo (fiaba e leggenda) e una per un'opera letteraria individuata in qualche novella di Luigi Pirandello resa in una versione semplificata.

Nel Capitolo Quarto, la sperimentazione scientifica *“Dall’U.D. all’U.D.A.”* ha rispettato in modo rigoroso le fasi metodologiche e i principi teorici su cui si basa *la pedagogia per competenze*, ch'è stata adottata anche per illustrare alcuni degli aspetti ambigui di questa prospettiva, che dipende principalmente da situazioni problematiche interattive e integrative, abbiamo raccolto ciò che possiamo riassumere di seguito:

All'inizio dell'Anno Accademico e prima di iniziare il percorso formativo che applica le norme di un approccio, il docente deve programmare un test d'ingresso per gli studenti in base a ciò che ha studiato in precedenza.

Lo scopo di questo test diagnostico è di astrarre i punti di forza e di debolezza individuali e comuni tra gli studenti in modo che l'insegnante, dopo aver analizzato e discusso i risultati ottenuti, possa stabilire le competenze, proporre i contenuti, l'insieme delle conoscenze da ricostruire e le abilità/capacità da promuovere o da perfezionare.

Il curriculum come un documento formativo di collegamento tra discente-docente e considerato da quest'ultimo come un road paper di base da seguire durante l'Anno Accademico, deve uscire dal quadro tradizionale e definirlo soltanto come un elenco di contenuti teorici e pratici rivolto a un determinato livello formativo, ma va presentato come un progetto complessivo e integrato che porti con sé una rinnovata filosofia formativa, al passo con i cambiamenti in atto nell'ambito della conoscenza e della scienza.

E poiché la qualità dell'attività didattica è correlata alla qualità del curriculum annuale, quest'ultimo deve avere una percezione chiara e semplice delle basi di una data pedagogia, presentando oltre ai titoli dei testi suggeriti per la lettura, le strategie e i metodi innovativi e diversificati che verranno adottati per sollecitare la dimensione individuale, cooperativa e collettiva dell'apprendimento, le diverse attività che mettono in connessione le quattro abilità linguistiche e la verifica periodica autentica, tenendo sempre conto del fattore tempo attribuito a questa materia o a questo modulo.

Alla luce dei cambiamenti in atto nel mondo dell'insegnamento e dell'apprendimento, quindi, bisogna fare attenzione a non considerare le lezioni di lettura in lingua straniera come semplici incontri periodici dedicati alla comprensione del testo o allo svolgimento delle attività che lo accompagnano, ma piuttosto si deve mostrare, da parte dell'insegnante, una reale conoscenza dell'importanza di questa materia per lo studente e del suo impatto sulle tre abilità linguistiche, scegliendo testi utili e metodi efficaci.

Il docente, quindi, deve dedicare tempo sufficiente per la fase iniziale, che è finalizzata principalmente a suscitare nello studente, attraverso diversi supporti, l'entusiasmo e il desiderio di rilevare ciò che il testo racconta, a sfruttare gli elementi testuali e a collegare le informazioni estratte con le sue conoscenze ed esperienze possedute e condividendolo con la sua classe in un linguaggio il più possibile chiaro e pertinente.

Nella fase consacrata alla scoperta degli eventi del testo narrativo, ad esempio, il docente non deve accontentarsi della lettura individuale degli studenti scelti a caso, ma deve anche programmare incontri dedicati alla lettura ascoltata.

Questa lettura esemplare fatta dall'insegnante o esposta con un sussidio multimediale è considerata un'importante opportunità per potenziare il piacere alla lettura, per concretizzare un'interazione mentale attiva con il contenuto testuale, per guidare lo studente ad essere in grado di ricevere la corretta pronuncia del testo e l'esatta posizione dei suoi segni grafici, che aiutano a differenziare i vari eventi e i sentimenti personali dei protagonisti.

Di conseguenza, la lezione di lettura deve essere un modulo/una materia indipendente, come quella relativa alla grammatica, all'orale e all'ascolto, in modo che il docente possa avere il tempo per presentare una varietà di testi di importanza linguistica, culturale, interculturale e dell'esercitazione delle varie modalità di lettura (individuale ad alta voce, ricettiva, dell'insegnante, di gruppo, ecc.).

Nell'ambito dell'introduzione di qualsiasi riforma a livello universitario o in qualsiasi ambito formativo per sviluppare il processo d'insegnamento-apprendimento, questa deve essere accompagnata dalla creazione di laboratori di formazione preventiva ufficiali, nazionali o regionali.

Questi laboratori sono necessari, poiché aiutano ad adattarsi ai nuovi cambiamenti e a confermare gli insegnanti in una formazione teorica e pratica per avere una buona comprensione delle caratteristiche di una data pedagogia e per applicare in classe e in modo giusto tutto ciò che viene presentato durante le giornate formative, che si concludono con la distribuzione di modelli pratici che sintetizzano i metodi di insegnamento più importanti, lasciando lo spazio aperto alle innovazioni e alla libertà del docente.

Questi laboratori formativi hanno un grande impatto sulla riforma di qualsiasi sistema istruttivo se sempre pianificato da comitati specializzati nella

fase preparatoria, consultiva ed esecutiva, i cui risultati si manifestano attraverso un rapido adattamento alla nuova pedagogia, una flessibilità e stabilità nel processo d'insegnamento-apprendimento, oltre a contribuire ad aumentare l'efficienza dell' insegnante da un lato e il rendimento dello studente dall'altro.

Bibliografia di riferimento

- Adamoli M., (2018), *Comunicazione sociale e pedagogica*, Libreria universitaria.it edizioni, Padova.
- Adesso C. A., Calvino R., Grandone S., La Rana M., (2016), *Insegnante di sostegno nelle scuole di ogni ordine e grado*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna.
- Agrusti G., (2004), *Capire il testo letterario: Modelli di lettura e procedure valutative*, FrancoAngeli, Milano.
- Amoruso Ch., (2019), *La testualità: Selezione, gestione e semplificazione dei testi*, Università di Palermo.
- Anderson J. R., (1983), *A Spreading Activation Theory of Memory*, in Journal of verbal learning and verbal Behavior.
- Andrich Miato S., Miato L., (2017), *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erikson, Trento.
- Anvi. A. F., 2018, *Emozioni in norvegese e in italiano: Analisi linguistica delle favole di H.C. Anderson*, Università di Oslo. <http://WWW.journals.uio.no/osla>.
- Ardissimo E., Stroppa S., (2009), *La letteratura nei corsi di lingua: Dalla lettura alla creatività*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Asnaghi E., Manzo C., Nicolaci P., Rocco R., (2000), *Grammatica italiana: Comunicazione e Testi*, CEDAM, Padova.
- Autieri M., Calvino R., Malandrino N., Riccardi A., (2016), *A18 Filosofia e scienze umane (ex A 036)*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna.

- Bacceli G., (2002), *La cultura economica nei processi formative*, Armando Editore, Roma.
- Baccino. T., (2004), *I movimenti oculari nella lettura*, Laboratoire de Psychologie Expérimentale et Quantitative.
<https://www.yumpu.com/it/document/read/15526740/i-movimenti-oculari-nella-lettura>.
- Balboni E. P., (2014), *Didattica dell'italiano come lingua straniera*, Loescher Editore, Torino.
- Balboni E. P., (2008), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
- Balboni E. P., (2006), *Insegnare la letteratura italiana a stranieri. Risorse per docenti di italiano come lingua straniera*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Baldacci M., (2003), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano.
- Balsiol C., Cantonati G., Corradi L., Finotto R., Maremmani M., (2013), *Testi narrativi per le classi con competenze linguistiche diversificate*, I P R A S E Editor provincia autonoma di Trento.
- Barone B., (2015), *Se un pomeriggio di primavera uno studente riscoprisse il piacere della lettura e imparasse una lingua. Riflessioni sull'utilizzo della letteratura nell'insegnamento dell'italiano LS*, Università degli Studi di Bologna.
- Battistini V., (a cura di), (2011), *Il curriculum tra autonomia e professionalità*, Armando Editore, Roma.
- Bellagente M., (2006), *E-learning e creazione della conoscenza: Una metodologia per progettare la formazione a distanza*, FrancoAngeli, Milano.

- Begotti P., *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*, Laboratorio ITALS–Dipartimento di scienze del linguaggio, Università Ca' Foscari: <http://www.itals.it>.
- Bernasconi M. C., (2011), *Le strategie di letture. Quale impatto sulla comprensione testuale in L2*, Dipartimento di formazione e apprendimento, Scuola Universitaria professionale della svizzera italiana.
- Bertocchi M., (2012), *Didattica interculturale della letteratura tedesca per apprendenti*, Scuola di dottorato Humanæ litteræ, Università degli studi di Milano.
https://air.unimi.it/retrieve/handle/2434/235676/293928/phd_unimi_R08855.pdf.
- Bertolino B., Nicco E., Zanni F., (2008), *Lo scrigno del testo: Analisi testuale e didattica della letteratura Vol I*, Armando Editore, Roma.
- Bettinelli S., (2016), *L'apprendimento cooperativo e l'autovalutazione a partire dall'ambiente palestra*, Dipartimento formazione e apprendimento, Scuola Universitaria professionale della Svizzera Italiana.
https://tesi.supsi.ch/583/1/Stefano_Bettinelli_LD.pdf.
- Bettetini B., (2010), *Leggo, Studio, Ricordo*, Centro studi pedagogici, Lulu, United States.
- Bettetini B., (2010), *Lettura rapida*, Centro Studi Pedagogici, Lulu, United States.
- Bezzi C., (2013), *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, braingstorming, Delphi e altre tecniche*, FrancoAngeli, Milano.
- Bianca M., (2009), *La mente immaginale: immaginazione, immagini mentali, pensiero e programma visuali*, FrancoAngeli, Milano.

- Bonani G. P., (2003), *Formazione digitale. Progettare l'e-learning centrato sull'utente*, FrancoAngeli, Milano.
- Boscolo P., (1986), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino.
- Bransford J. D., e Johnson M. K., (1973), *Contextual Prerequisites for Understanding, Some Investigations of Comprehension and Recall*, in "Journal of Verbal Learning and Behavior".
- Bresciani G., (a cura di), (2012), *Capire la competenza: Teorie, metodi, esperienze. Dall'analisi alla certificazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Brunetti B., (1989), *Romanzo e forme letterarie di massa. Dai misteri alla fantascienza*, Edizioni Dedalo, Bari.
- Bruno D., (2016), *La fiaba perfetta. La lettura delle fiabe popolari e il loro uso in una visione psicoanalitica*, FrancoAngeli, Milano.
- Cacco B., (2007), *L'interculturalità. Riflessioni e buone pratiche*. FrancoAngeli, Milano.
- Cairo M. T, (2007), *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*, Vita e pensiero, Milano.
- Caon F., Spaliviero C., (2015), *Educazione letteraria, educazione linguistica, educazione interculturale: Intersezioni*, Loescher Editore, Torino.
- Cappai G. M, (a cura di), (2003), *Percorsi dell'integrazione: per una didattica delle diversità personali*, FrancoAngeli, Milano.
- Carticala M., Baldassari R., (2015), *Materiali didattici per il corso di scrittura a distanza*, Roma TrE –press, Roma.

- Castoldi M., (2014), *Progettare per competenze, percorsi e strumenti*, Carocci Editore, S.P.A, Roma.
- Cataldo C., (2009), *C'è più gusto. Far crescere e stimolare il piacere della lettura*, Armando Editore, Roma.
- Cerri R., (a cura di), (2004), *Valutare i progetti educativi: Percorso di riflessione verso una mentalità valutativo-progettuale*, FrancoAngeli, Milano.
- Cioffi M., (2010), *Dialogo interculturale e didattico: Il luogo d'incontro per la formazione degli alunni stranieri. L'importanza pedagogica della narrazione. Dipartimento di scienze dell'Educazione. Università degli studi di Salerno*.
- Colombo A., (2012), *Leggere. Capire e non capire*. Zanichelli, Bologna.
- Colombo A., Marinoni R., Salsa P. A., Sorce Alpeggiani M., (2009), *Ortografia. Schede di italiano L2*, Eli-La Spiga, Loreto.
- Costabile F. A, (a cura di) (2006), *Didattica e didattiche disciplinari: Quaderni per la nuova secondaria*, Pellegrini Editore, Cosenza.
- Crespi I., (2015), *Cultura/e nella società multiculturale: Riflessioni sociologiche*, Eum Edizioni. Macerata.
- Crosera S., Prusini C., 2013, *Come migliorare il mio metodo di studio. Apprendimento, attenzione, ascolto, memoria*, Giunti Editore, Firenze.
- Cozzolino M., (2014), *Motivazione allo studio e dispersione scolastica. Come realizzare interventi efficaci nella scuola*. FrancoAngeli, Milano.
- Dalle Fratte G., (a cura di), (1995), *L'agire educativo. Ragioni. Contesti. Teorie*. Armando Editore, Roma.

- Dalla Rosa L., Pozza M., Roggia L., (2018), *Traguardo competenza. Guida didattica di italiano 5*, Tredici Srl, Treviso.
- Danesi M., (1988), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando Editore, Roma.
- D'Apollito G., Amaricci A., (a cura di), (2011), *Teorie di apprendimento, Centro studi e progettazione*, ENDO-FAP Nazionale, Roma.
- Da Re F., (2016), *Competenze: Didattica, valutazione, certificazione*, Pearson, Milano.
- Da Re F., (2013), *La didattica per competenza: Apprendere per competenze, descriverle, valutarle*, Pearson, Milano.
- De Beni R., Pazzaglia F., Molini A., Zamperlin C., (2003), *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*, Erickson, Trento.
- De Beni R., Pazzaglia F., (1995) *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. UTET, Torino.
- Demetrio D., Favoro G., (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La nuova Italia, Firenze.
- Desidei P., (1991), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, La nuova Italia, Firenze.
- De Lorenzo M., (2003), *Racconto e costruzioni narrative dell'identità in Jerome S. Bruner*. <http://www.assistentsociali.org/download/uploads/De-Lorenzo-M.-Racconto-e-costruzione-narrativa-dell-identita-in-Jerome-Bruner.pdf>.
- Di Mauro M., (2002), *Comunicare bene per insegnare bene*, Armando Editore, Roma.

- Elevati C., Pavoni V., Sironi R., (2000), *Realizzare prove di valutazione a test. Guida metodologica per insegnanti di scuola superiore orientatori psicologi*, Collana di Orientamento e di Strumenti Didattici, Alpha Test Hoepli, Milano.
- Ferraboschi L., Meini N. (1993), *Strategie semplici di lettura*, Erickson, Trento.
- Ferrari M., Palladino P., (2007), *L'apprendimento della lingua straniera*, Carocci editore, Roma.
- Ferroni M., (2008), *Le metodologie nell'interazione tra didattica generale e didattica disciplinare. L'utilizzo del role playing per l'analisi del testo letterario*, Dipartimento di scienze dell'educazione "G. M. Bertin", Università degli studi di Bologna.
http://amsdottorato.unibo.it/1006/1/Tesi_Ferroni_Mara.pdf.
- Fioretti S., (2010), *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorino T., (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario, il farsi della conoscenza*, Armando Editore, Roma.
- Fortunato. L., (2011), *Sapere, saper fare, saper essere: L'equilibrio virtuoso*.
On line:
http://lucafortunato.ilcannocchiale.it/2011/02/18/sapere_saper_fare_saper_essere.html.
- Frabboni F., (2015), *Sapori di pedagogia e di didattica: Verso La long life Education*, FrancoAngeli, Milano.
- Freddi G., (1993), *Glottodidattica: principi e tecniche*, Biblioteca di Quaderni d'italianistica.
- Gabrielli G., (a cura di), (2013), *Le diversità come dono e sfida educativa*, FrancoAngeli, Milano.

- Gaetano V., (2007/2017), *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo formativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Gaia S., (2014), *Abilità di pensiero e di comprensione scritta. Un percorso per sostenere la promozione di competenze e valorizzare l'esperienza della mente che legge*, Direzione Didattica di Vignola, Scuola Primaria Giuseppe Mazzini.
- Galli P. V., (2007), *Sussidiario di letteratura italiana*, Gedite Edizioni, Bologna.
- Gambula G. C, (a cura di), (2009), *Il curricolo verticale dai 3 ai 14 anni. Competenze, saperi, modelli e metodologie*, FrancoAngeli, Milano.
- Gentile M. (2015), *Insegnare a comprendere dal testo scritto*. WWW.cnos-fap.it.
- Giuseppina G., (2016), *Prove di competenza, compiti di realtà e rubriche di valutazione -ITALIANO- SCUOLA PRIMARIA: Strumenti e materiali per valutare e certificare le competenze degli alunni*. Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- Penati V., Girard A., Ferrari G., Sinibaldi F., (2013), *Modello di competenze per tutte le organizzazioni, estratto dalla collana: Il Libro dei giochi psicologici*, Edizioni FerrariSinibaldi, Milano.
- Ghislandi P., (a cura di), (1995), *Oltre il multimedia*, FrancoAngeli, Milano.
- Giusti S., (2011), *Insegnare con la letteratura*, congresso A-DI- SD, Roma. https://corsi.unica.it/pas/files/2014/03/Giusti_CongressoADI-SD_2011-Copia1.pdf.
- Gough. P. B., (1972), *One second of reading*. In J.F. Kavanaugh e I. G. Mattingly (E.D.S), *Languages bu ear and bu eye* (pp, 331-358). Cambridge, M A: M I T. Press.

- Gobbo F., (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Carocci editore. Roma.
- Grajová, K., (2014), *Manualetto di stilistica italiana*, Masarykova univerzita. https://www.academia.edu/39083577/Kate%20ina_Garajov%20Manualetto_di_stilistica_italiana.
- Grasso M., (2003), *Il management del buon senso: Riflessioni, bivi, orizzonti. Lungo la strada del cambiamento nel management*. FrancoAngeli, Milano.
- Grazzini S., Ballestracci S., (a cura di), (2015), *Punti di vista - Punti di contatto. Studi di letteratura e linguistica tedesca*, Firenze University Press, Firenze.
- Grossi L., Serra S., (2006), *La comprensione della lettura. Processi e pratiche valutative*. Armando Editore, Roma.
- Gruppo RDL, Cisotto L., (2020), *Scrivere testi in 9 mosse: Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- Guasti L., (2002), *Apprendimento e insegnamento: Saggi sul metodo*, Vita e Pensiero, Milano.
- Guasti L., (1998), *Valutazione e innovazione*, De Agostini, Novara.
- Guidali M. G., (2018), *Apprendimento e valutazione. Strumenti didattici ed esami di certificazione. Strumenti didattici complementari al manuale per l'apprendimento dell'italiano e suggerimenti per un'adeguata gestione e valutazione degli esami di certificazione*, Facultad de Filología, Departamento de Filología Moderna, Área de Italiano, Universidad de Salamanca. [DFM_GuidaliMG_ANEXOS A TESIS DOCTORAL.zip](#).
- Hein G. E., (1991), *La teoria costrutivista della conoscenza (e dell'apprendimento). Il museo e i bisogni della gente*. Alla Conferenza della

CECA (International Committee of Museum Educators). Tenutasi a Gerusalemme, Palestina.

<http://WWW.exploratorium.edu/F/resources/constructivistelearning.html>.

- Heckausen H., (1991), *Motivation and action*, Heidelberg Germany, Springer-verlag.
- Interversato A., (2010), *La comprensione della lettura fra abilità e conoscenze enciclopediche*, Università La Sapienza.
- Iobbi M., Magnoler P., (a cura di), (senza data), *Situazione problema*: <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-didattico/20-prospettive-e-dispositivi-per-la-professionalizzazione-degli-insegnanti/situazioni-problema->.
- Isidori M. V., Vaccarelli A., (2012), *Formazione e apprendimento in situazione di emergenza e di post-emergenza*, Armando Editore, Roma.
- Jedlowski P., (2001), *Libri e altri media: Un'indagine sulla lettura ed i consumi culturali degli studenti degli istituti medi superiori in Calabria*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli.
- Johnson D. W., Johnson E. H., Jhonson R. T., (1996), *Apprendimento cooperativo in classe: Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erikson Edizioni, Trento.
- La Rana M., Pianura G., (2013), *Volume unico per scuola dell'infanzia e scuola primaria*, Maggioli Editore, San Marino.
- Larocca F., (1999), *Nei frammenti l'intero: Una pedagogia per la disabilità*, FrancoAngeli, Milano.
- Laurillad D., (2015), *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. FrancoAngeli, Milano.

- Lelli L., Serio N., (a cura di) (2016), *Il manuale dell'insegnante: Progettazione curricolare e didattica delle discipline*, Armando Editore, Roma.
- Levorato M.C., 2000, *Le emozioni della lettura*, il Mulino, Bologna.
- Lombardi G., (2014) *Semplificazione e facilitazione nella classe dell'italiano L2*. <https://www.researchgate.net/publication/327655308>.
- Lopopolo M., (2010), *Il testo letterario nella didattica dell'italiano L2. Una novella di Bandello per l'insegnamento di lingua e cultura italiana a stranieri*. Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano. https://www.academia.edu/8528659/La_novella_di_Leonardo.
- Malizia G., Ciatelli S., (a cura di), (2009), *Verso la scuola delle competenze*, Armando Editore, Roma.
- Manella C., (2008), *Come e perché. Esercizi utili di italiano vol.1*, Progetto Lingua Edizioni, Firenze. [file:///D:/Durante%20la%20cerca/comeperche1%20\(1\).pdf](file:///D:/Durante%20la%20cerca/comeperche1%20(1).pdf).
- Maragna S., Roccaforte M., Tomasuolo E., (2013), *Una didattica innovativa per l'apprendimento sordo. Con esempi di lezioni multimediali e tradizionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Marchetti M. C., Giannone A., (2004), *Manuale di comunicazione, sociologia e cultura della moda: Performance*, Meltemi Editore srl, Roma.
- Mariani L., (2010), *Saper apprendere: Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare e imparare*, LibreriaUniversitaria.it edizioni, Padova.
- Mari M., (2013), *Allegre novelle. Piccola antologia di novelle italiane dal Duecento al Cinquecento*, Festina Lente Edizioni, Ferrara.

- Martinello L., (2017), *La ricerca didattica tra invenzione, innovazione e tentazioni gattopardesche*, Giapeto Editore, Napoli.
- Marzano A., Vegliante R., (2014), *Lo sviluppo delle abilità inferenziali di lettura nella scuola dell'infanzia con l'utilizzo della LIM: Le premesse di una ricerca*. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal) N. 10 (2014): Special Issues on "Digital Didactics". Doi: 10.7385/ecps-2014-010-marz.
- Mazzullo Ch., (2014), *C'era una volta. Italo Calvino e le Fiabe italiane. Un'analisi di scopi, metodi e fonti*. Corso di Laurea magistrale (ordinamento ex D.M. 270/2004) in Filologia e Letteratura italiana. <https://fr.scribd.com/document/259760917/C-era-una-volta-Italo-Calvino-e-Le-Fiabe-Italiane>.
- Mezzadri M., (2001), *Internet nella didattica dell'italiano: La frontiera presente*, Guerra edizioni, Perugia.
- Minello R., (2013). *Itinerari di storia sociale dell'educazione occidentale. Modelli culturali di costruzione del sapere, rappresentazioni sociali e pratiche formative formali, non formali, informali. Dall'Umanismo della Classicità all'Umanismo Antropologico*, Edizioni Nuova Cultura, Roma.
- Moliterni P., (2013), *Didattica e scienze motorie, tra mediatori e integrazione*, Armando Editore, Roma.
- Morbiato G., (2014), *Didattica della letteratura: Nuovi approcci e nuovi strumenti*, Università Ca' Foscari, Venezia. <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/5496/826695-1177914.pdf;sequence=2>.
- Napoli S. (2011), *La formazione dell'insegnante competente*, , Dipartimento di scienze umane, filosofiche e della formazione, Università degli studi di

Salerno:

<http://elea.unisa.it/jspui/bitstream/10556/367/2/tesi%20S.%20Napoli.pdf>.

- Neri L., Sini S., (a cura di) (2016), *Il testo e l'opera. Studi in onore di Franco Brioschi*, Le Edizioni, Milano.
- Nigris E., Balconi B., Zecca L., (a cura di), (2016/2019), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*, Pearson, Milano.
- Nicoletti R., Rumiati R., (2006), *I processi cognitivi*, Il mulino, Bologna.
- Pagnoncelli R., (2018), *Il modello didattico della situazione-problema nell'insegnamento del latino. Alcune applicazioni e riflessioni*, Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI).
- Pallotti G., Ghiretti A., (2010), “*Diversi modi di favorire la comprensione dei testi scritti: Un protocollo sperimentale*”. [http://www.gabrielepallotti.it/pub/09pallottighiretti%20 lettura 4.doc](http://www.gabrielepallotti.it/pub/09pallottighiretti%20lettura%204.doc). In F. Caon (a cura di) *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino.
- Pavesi N., Verzeroli M., (2003), *L'insegnante globale*, Lampi di stampa, Milano.
- Perrenoud Ph., (2004). *Évaluer des compétences*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation .Université de Genève. Paru dans l'Éducateur, n° spécial «*La note en pleine évaluation*». https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.pdf.
- Pietragalla D., (2005), *L'italiano scritto: Manuale di didattica per laboratori di scrittura*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli.

- Pichiassi M., Zaganelli G., (1992), *Contesti italiani. Viaggio nell'italiano contemporaneo attraverso i testi. Materiali per la didattica dell'italiano L2*. Guerra Edizioni, Perugia.
- Pichiassi M., (1999), *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Ponzio A., (2001), *Enunciazione e testo letterario nell'insegnamento dell'italiano come LS*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Potenza C. T., (2010), *Nuove vie della ricerca teorico-pratica in pedagogia. I temi dell'autoformazione come autobiografia*, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Salerno.
<http://elea.unisa.it/jspui/bitstream/10556/208/1/tesi%20C.T.%20Potenza.pdf>.
- Possenti M., Cuppini P., (2012), *Tecniche di memoria e lettura veloce*, Giunti editore, Firenze.
- Quintarelli E., (2014), *Le difficoltà ortografiche - Volume 4: Attività sulle doppie e su altri errori non fonologici*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- Quadrelli Ch., (2011), *L'insegnante ascolta l'ascolto attivo in classe*, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Dipartimento formazione e apprendimento. https://tesi.supsi.ch/745/1/LD_Chiara_Quadrelli.pdf.
- Ravazzani S., Mormino S., Moroni Ch., (a cura di) (2015), *Valorizzare le diversità nella formazione e nell'apprendimento. Teorie ed esperienze*. FrancoAngeli, Milano.
- Rigo R., (2005), *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e di formazione*, Armando Editore, Roma.
- Rinaldi F. M., (2012), *Il monitoraggio per la valutazione: Concetti, metodi, strumenti*, FrancoAngeli, Milano.

- Roger C. Schank, Robert P. Abelson. (1977), *Scripts, plans, goals, and understanding: an inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Romano C., (2003), *Libroforum. Per divenire lettori critici e consapevoli*, Guida Editore, Napoli.
- Roncoroni F., (2010), *Manuale di scrittura non creativa*, Bur, Milano.
- Rosiglioni R., Dal Santo M. P., Minellono A., Sciascia R., (2010), *Recupero in comprensione del testo. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Erikson, Trento.
- Salini D., Cataneo A., Bernegger G., Pecorari M. F., (2006) (a cura di), *Didattica per situazione problema*, Istituto Universitario per la Formazione Professionale (IUFPF) Lugano.
- Santilli R., (2006), *Il mistero dell'instructional designer. Progettare e sviluppare la formazione on-line*, FrancoAngeli, Milano.
- Schank R. C., Abelson R., (1977), *Scripts, plans, Goals and understanding*, Erlbaum, Hillsdale (N j).
- Serafini M T., (2010), *Come si legge e scrive un racconto*, Giunti Editore, Milano.
- Serragiotto G., (2016), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Bonacci editore, Torino.
- Simone F., (2013), *L'empatia nei disturbi da comportamento dirompente*, Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale, Università degli Studi di Pisa. <https://fdocumenti.com/document/universita-degli-studi-di-pisa-dipartimento-di-empatia-e-disturbi-psichiatrici-valori.html>.

- Skinner B. F., Correll W., (1992), *Pensare ed apprendere*, Armando Editore, Roma.
- Shanshob A., (2017), *Tecniche per lo sviluppo delle quattro abilità linguistiche. Didattica della lingua italiana come L2*, GRIN Verlag, Germania.
- Trabucchi R., (2007), *L'altro visto da vicino*, https://www.manageritalia.it/content/download/Informazione/Giornale/Novembre_2007/24.pdf.
- Tessaro F., (1997), *La valutazione dei processi formative*, Armando Editore, Roma.
- Tessaro F., (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando Editore, Roma.
- Trinis A., Fajardo M., (2015), *Analisi e comprensione del testo narrativo letterario*, Università Kore di Enna.
- Vecchiarelli M., (2015), *Alternanza scuola-lavoro: Analisi di percorsi curricolari nazionali e transnazionali*, Edizioni Nuova e Cultura, Roma.
- Vegliante R., (2016), *“La sperimentazione di percorsi didattici nella scuola dell'infanzia per lo sviluppo delle abilità inferenziali di lettura”*, Dipartimento di scienze umane, filosofiche e della formazione, Università Degli Studi Di Salerno.
- Vertecchi B., (2003), *Manuale della valutazione: Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano.
- Villa N., Danesi M., (a cura di), (2003), *Studi in linguistica applicata italiana*, Biblioteca di QUADERNI d'italianistica, Canada.

- White G., Druker J., (a cura di) (2004), *Reward Management: A critical text. Routledge Studies in Employment Relations*, Routledge, Londra.
- Wilson P.T., Anderson R. C., (1986), *What They Don't Know Will Hurt Them: The Role of Prior Knowledge in Comprehension*, in J. Orasanu (ed.), *Reading Comprehension: From research to Practice*, LEA, Hillsdale (NJ).
- Zampieri E., (2013), *Lo stereotipo come ostacolo culturale. Analisi degli stereotipi tra Italia e i seguenti paesi: Ucraina, Brasile, Cina, Egitto e Turchia.*, Università Ca'Foscari: https://www.stefanobertoldi.it/wp-content/uploads/2018/10/stereotipi_ostacolo_alla-cultura.pdf.
- Zanetti A. M., Miazza D., (2004), *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia*, Carocci Editore, Roma.
- Zanetti A. M., (1999), *Parola e immagine*, La nuova italia, Firenze.
- Zoccali A., (2016), *Leggere, ascoltare, comprendere: Percorsi di riabilitazione logopedica per bambini con difficoltà di comprensione del testo orale e scritto*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- Zordan R., (2008), *Io leggo, La voce narrante*, Fabbri Editore, Milano.

Riviste

- Abbaticchio R., (2018), *Lettura e percorsi di semplificazione del testo. Ricadute nella classe mobile e (immobile) di italiano L2*. Studi e ricerche 13, alone.https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-228-4/978-88-6969-228-4-ch-04_q77RHCu.pdf.
- Bransford J. D., e Johnson M. K., (1973), *Contextual Prerequisites for Understanding, Some Investigations of Comprehension and Recall*, in “Journal of Verbal Learning and Behavior”.

- Calidoni P., (2013), *Genesi, significato, limiti e prospettive della cosiddetta "pedagogia per obiettivi"*, in "Annali della Pubblica Istruzione" n. 4, Le Monnier, Firenze.
- Caon F., (2016), *Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale. Un quadro di riferimento in ambito glottodidattico*. DOI 10.6969-072-3/ ISBN [print] 978-886969-073-0/©.
- Chauvigné Ch., Coulet J-C ., (2010), «*L'approche par compétences: Un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire?*», Revue française de pédagogie [En ligne], 172 |mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 21 septembre 2021. URL: <http://journals.openedition.org/rfp/2169>; <https://doi.org/10.4000/rfp.2169>.
- Coppola D., (2014), *Modelli monologici e dialogici: Un'introduzione allo studio dei processi comunicativi e della comunicazione interculturale*, Rivista del Centro Interdisciplinare Scienze per la Pace, Università di Pisa: ISSN 2039-1749. https://arpi.unipi.it/retrieve/handle/11568/745680/89742/rp25_coppola.pdf.
- Delucchi F., (2012), *Il testo poetico nell'insegnamento dell'italiano L2/LS*, Università degli Studi di Milano, © Italiano LinguaDue, V. 4 N. DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2288>. ISSN: 2037-3597. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2288/2515>.
- Dufays J. L., (2011). *Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des «compétences»?*, Pratiques [En ligne], URL: <http://pratiques.revues.org/1747>.
- Gentile M., (2017), *Strategie di comprensione nell'apprendimento dal testo scritto*. DOI:10-13128/Formare-20535. <https://WWW.researchgate.net/Publication/31954161>.

- Lecce M., (2013), *Movimenti oculari di lettura, ecologia della lettura e paradigmi della singola parola*, pp. 373-410. DOI: 10.1449/76225, Rivista Psicologia Clinica dello Sviluppo, ISSN: 1824-078X. http://www.mariolecce.org/resources/02_lecce.pdf.
- Magnani M., (2009), *Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere*, Università di Urbino. Studi di glottodidattica, n.1, 107-113, ISSN: 1970-1861. <http://ojs.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/185/56>.
- Sciumbata F C., (2018), *Un'esperienza di insegnamento tra il plain language e traduzione*. Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione/ International Journal of Translation 2018 (20), 195-207. DOI: 10.13137/2421-6763/23199. ISSN 1722-5906 (print) ISSN 2421-6763 (online): <https://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/2503>.
- Tempesta I., (2015), *La semplificazione nell'italiano per studenti stranieri*. Lingue e Linguaggi 16(2015), 423-433 ISSN 2239-0367, e-ISSN 2239-0359. DOI 10.1285/i22390359V16 p423: <http://Siba-cse.unisaento.it>, ©2015 Università del Salento.
- عدمان م.، (2010)، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، ردمد 1112-7163 العدد 08: 151-137 <http://elwahat.univ-ghardaia.dz> / <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/2/3/1/411>
- بو عيسى ع.، (2019)، نظام ل م د بين المشروع الرسمي وواقعه في الجامعة الجزائرية URI: <http://dspace.univ-djelfa.dz:8080/xmlui/handle/123456789/1382>

Sitografia di riferimento e di integrazione e stimolazione audiovisiva

- <http://www.vistaconsapevolecom/blog/lettura/la-lettura>.
- <https://wwwnotizie.it/che-cosa-e-una-connotazione-negativa-in-una-poesia/>.

- <https://www.skuela.net/analisi-testo/caratterizzazione-completa-personaggi.html>
- <https://nuovadidattica.wordpress.com/agire-didattico/10-dispositivi-ambienti-artefatti/situazioni-didattiche/>
- <https://www.iger.org/2010/05/30/perch-leggere-leggere-2/>
- <https://nuovadidattica.wordpress.com/agire-valutativo/12-metodi-quantitativo-sperimentali-qualitativo-ermeneutici-e-misti-nella-valutazione-educativa-e-nella-ricerca-valutativa/brainstorming/>
- <https://www.almadenahnews.com/article/462977>.
- <http://www.puntogestalt/site/editoriali/16-alberto-dea/21-le-emozioni-e-la-loro-funzione.html>
- <https://www.impariamoinsieme.com/i-generi-letterari/>
- <http://www.comune.bologna.it/iperbole/llgalv/iperte/maniera/narrativo/narrator.htm>
- <https://www.sas.bg.it/documents/28b83434-006f-46ac-88f9-3f8299706a01>
- <http://libroza.com/ruoli-e-funzioni-dei-personaggi-nel-testo-narrativo/>
- https://www.sanmicheli.edu.it/drupal/sites/default/files/materiali_didattici_utili/Le-Fiabe-Ruoli-e-Funzioni-di-Propp.pdf
- WWW.skuela.net
- <https://italian.tolearnfree.com>
- <https://isisnobileamundsen.edu.it>

- <http://www.shan-newspaper.com/web/tradizioni-celtiche/426-i-miti-e-le-leggende-ci-raccontano-la-storia.html>
- <https://www.studentville.it/appunti/leggenda>.
- <https://WWW.okpedia.it/le-tematiche-dell-opera-di-luigi-pirandello>
- <http://WWW.biagiocarrubba.com/unanalisi-alcune-novelle-luigi-pirandello/>
- <http://blog.aeroportoedinapoli.net/napoli-turismo/antoniodecurtis-toto>
- <https://www.artimondo.it/magazine/fatto-a-mano>.
- <http://www.sanbenedettoconversano.it/attachments/article/779/griglie%20di%20valutazione%20PTOF%202019-22.pdf>
- <https://fr.scribd.com/doc/213299925/PERIODO-IPOTETICO-Esercizi-Con-Le-Chiavi>
- <http://telelinea.free.fr/italien/congiuntivo5.htm>
- <http://patrimonioitaliano.altervista.org/periodo-ipotetico-del-il-tipo/>
- <file:///D:/Durante%20la%20cerca/INVALSI Prove Italiano%20%20SDDDD.pdf>
- https://iluss.it/pdf_x_iluss_school/per_ipotetico_exe.pdf
- <https://www.itals.it/sites/default/files/bollettino/aprile2012/webcontest.pdf>
- <https://www.studiarapido.it/dalla-rivolta-dei-vespri-siciliani-alla-pace-di-caltabellotta/>
- <https://www.inftub.com/letteratura/Riassunto-La-patente-di-Luigi-92652.php>
- https://moam.info/pirandello-la-patente-didadada_5a09be9a1723dd5215a6ab9e.html

- <https://www.sololibri.net/La-giara-riassunto-analisi-novella-Pirandello.html>
- <https://www.skuela.net/forum/italiano/la-giara-luigi-pirandello-219015.html>
- <https://qualcherisposta.it/che-cosa-succede-alla-giara-quale-rimedio-trova-don-lollo>
- <https://www.pirandelloweb.com/lumie-di-sicilia-commedia/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=lgB9MezGu5M>.
- <https://www.arsmentis.it/rubriche/area-progetti/la-giraffa-vanitosa/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=cuby9gktnq8>.
- <https://www.youtube.com/watch?v=C2t8feyYqUA>
- https://www.youtube.com/watch?v=joKiAghGy_I .
- <https://youtu.be/BCHSwCnCgFM>
- <https://www.youtube.com/watch?v=qDOLT0cR5RI>
- https://www.youtube.com/watch?v=q_xkdHSRz2A
- <https://youtu.be/H3Nq9eRtd5o>
- <https://youtu.be/KxgeNnTO-2Q>.
- <https://youtu.be/qGidHcQS5zg>.
- <https://www.studiarapido.it/dalla-rivolta-dei-vespri-siciliani-alla-pace-di-caltabellotta/>

ALLEGATI

MATERIALI E QUESTIONARI UTILIZZATI NELLA RICERCA

Questionario

Il questionario è destinato agli studenti del terzo anno (in modo particolare del *primo* e del *secondo* gruppo), che studiano *l'italiano* come *LS* presso l'università di *Blida 2* "Lounici Ali".

L'obiettivo principale di questa attività è quello di:

- ❖ verificare **la competenza strategica** da parte di questa categoria di studenti per ciò che concerne la lettura-comprensione del testo in generale.
- ❖ Descrivere il campo di lavoro .
- ❖ Conoscere le loro **opinioni sulla lettura e sulla comprensione**.
- ❖ Sapere **il modo di lettura e la lettura strategica seguita** da questi studenti.
- ❖ Identificare le loro difficoltà e le loro strategie di comprensione.
- ❖ Cogliere altri punti di vista.



Sesso F (). M ().

Età anni.

Anno

Gruppo 1 (). 2 ().

✍ Domande generali ✍

1) Da dove vieni?

- Dal Nord.
- Dal Sud.
- Dall'Est.
- Dall'Ovest.

2) Dove hai cominciato a studiare l'italiano?

- Al liceo.
- All' università.
- All' istituto italiano di cultura.
- Alla scuola privata.

3) Dopo tre anni di apprendimento, come trovi l'italiano?

- Una lingua facile da imparare.
- Una lingua complicata e difficile.
- Una lingua ricca e interessante.
- **Altro**.....

 *Domande sull'abilità di lettura* 

4) *Ti piace leggere*

Sì.

No.

Qualche volta.

Perché?.....
.....

5) *Ti piace leggere in italiano*

Sì.

No.

Perché?.....
.....

6) *Cosa preferisci leggere?*

- Opere letterarie e di narrativa.

- Classiche.

- Moderne.

- Fumetti.

- Lavori scientifici.

- Articoli di attualità.

Altro.....

7) Secondo te la lettura è un mezzo per:

- studiare e sviluppare l'apprendimento dell'italiano (le capacità lessicali, semantiche e stilistiche).
- conoscere la lingua, la letteratura e la cultura italiane.
- conoscere e rispettare la storia e la cultura dell'altro.
- sviluppare le conoscenze individuali.
- ottenere informazioni di carattere generale su un altro popolo.
- accumulare istruzioni, conoscenze e sensibilità particolari.

Altro.....

8) Secondo te qual è l'elemento paratestuale più importante e attraente prima di iniziare la comprensione del contenuto di una lettura?

- L'immagine.
- Il titolo del testo.
- Le fonti (il titolo dell'opera, l'argomento, il genere, il nome dell'autore).
- Tutti gli elementi paratestuali.

Perché?.....

.....

9) Tra le varie modalità di lettura quali preferisci?

- Individuale. - Di gruppo.
- Ascoltata. - Ascoltata con testo sotto.

- Dell'insegnante.
- Di un compagno di classe.
- Ad alta voce.
- Sotto voce.
- Di uno speaker.
- Silenziosa (con gli occhi).

Perché?.....

.....

10) Qual è la lettura strategica che ritieni più utile e funzionale?

- Una lettura **globale** (sommativa) e molto **rapida** per ottenere un'idea generale, osservando con attenzione gli elementi paratestuali (titolo, sottotitolo, nome dell'autore, parole chiave).
- Una lettura **selettiva** con il fine di scoprire le informazioni più rilevanti attraverso una scelta ben determinata dei paragrafi o delle righe.
- Una lettura **approfondita** (analitica, ripetuta) che ha come obiettivo quello di comprendere, di approfondire, di studiare, di interpretare in maniera completa il contenuto, la struttura, il messaggio, le finalità e gli obiettivi dell'autore.
- Una lettura **filtro** in cui il lettore sceglie e seleziona alcune informazioni sulla base dei propri personali bisogni e esigenze.
- Una lettura **studio** che mette in funzione tutti i precedenti tipi.

 **Domande sull'abilità di lettura** 

11) Durante la lettura tu capisci tutto il contenuto del testo e del testo letterario in modo particolare)? Sì. No.

- In parte Sì. No.

- Con difficoltà Sì. No.

Perché?.....

- Con facilità Sì. No.

Perché?.....

12) Quali sono le tue difficoltà di comprensione?

- Difficoltà di individuare le idee principali del testo.

- Difficoltà di sintetizzare le informazioni lette.

- Difficoltà di collegare le conoscenze precedenti con il contenuto del testo.

- Difficoltà legata a scarsa conoscenza lessicale.

- Difficoltà di controllare la comprensione e lo svolgersi degli avvenimenti durante la lettura.

- Difficoltà di identificare il genere testuale.

13) Hai bisogno di strategie durante la tua lettura-comprensione?

Sì.

No.

Perché?.....

14) Quali sono le strategie che utilizzi per comprendere il contenuto testuale?

❖ **Le strategie di pre-lettura (anteprima):**

- Fare previsioni attraverso le prime idee suggerite dagli indizi paratestuali presentati nella lettura.
- Richiamare le informazioni precedenti legate all'argomento.
- Fare ipotesi sul testo e verificarle con il tempo.

❖ **Le strategie di lettura (durante la lettura):**

- Dividere il testo nelle sue parti più importanti.
- Determinare le parole chiave e marcarle con colori diversi.
- Sottolineare le idee principali di ogni paragrafo (chi, quando, dove, quanto come).
- Fare note a margine per fissare le informazioni non chiare.
- Adattare schemi di conoscenza (strutturali, lessicali, cronologici per gli avvenimenti).
- Verificare le ipotesi rilanciate in precedenza
- Chiedere l'aiuto dell'insegnante.

❖ **Le strategie di post-lettura:**

- Rivedere e verificare la comprensione facendo un piccolo riassunto sul contenuto.
- Scrivere una composizione utilizzando le nuove parole incontrate e recuperando le nuove idee e contenuti scoperti.

 *Domande sull'abilità di lettura* 

15) *La comprensione del testo è:*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nome

Cognome

Gruppo

TEST DI INGRESSO

Gli occhi aguzzi

Un ragazzo aveva una vista tanto acuta da riuscire a tagliare una fetta di pane con uno sguardo. Non aveva bisogno di tagliarsi le unghie perché bastava che le guardasse una volta e stavano a posto una settimana. Se poi aguzzava particolarmente lo sguardo poteva segare legni di ogni tipo e la sua famiglia ricorreva volentieri a lui per lavori casalinghi di falegnameria.

Un giorno il ragazzo stava alla finestra e guardava la gente in strada. Guarda e guarda, a forza di guardare tagliò tutte le borse e le cartelle dei passanti che non capivano cosa stesse succedendo e vedevano cadere a terra uova, libri, verdure, documenti, bottiglie di aranciata, giornali e chi più ne ha più ne metta. Tre cani si avventarono sulla gente perché la vista aguzza del ragazzo aveva tagliato i loro tre guinzagli e una donna dai lunghi capelli biondi si trovò improvvisamente rapata a zero, mentre a un grosso uomo si ruppero di colpo le bretelle e così si vide che aveva delle mutande a fiori.

Quando l'ombrellone, che stava su un terrazzo dove della gente era a tavola cadde in mille pezzi sui piatti combinando un quarantotto e quando un papagallo in gabbia perse le penne della coda, il ragazzo dalla vista troppo aguzza decise di mettersi degli occhiali da sole.

La cosa che gli dispiacque di più fu il fatto che da allora in poi le unghie se le doveva tagliare con le forbici, almeno una volta ogni tanto.

(Da U. Wolfel, Storie un po' matte. N.E.R.)

QUESTIONARIO

1. Chi è il protagonista del racconto?

.....

2. C'è l'antagonista in questo racconto? *Sì / No*

.....

3. Ci sono personaggi secondari? Se sì, quali sono?

.....

4. Qual è la caratteristica del protagonista?

.....

5. Cosa succede quando il ragazzo guarda qualcosa?

.....

.

6. Perché lo sguardo acuto crea problemi al ragazzo?

.....

7. Come si conclude la vicenda?

.....

8. L'epoca in cui si svolge la vicenda viene definita?.....

9. Qual è il tempo verbale della narrazione?

.....

10. Dov'è ambientato il racconto?

.....

11. La storia è narrata in prima o terza persona?

12. Citate tre esempi che mostrano la persona presentata nella narrazione.

-

-

13. Il racconto è stato scritto per trasmettere un messaggio (*una morale*). Prova a scrivere qualche tua riflessione e valutazione su tale morale.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

In bocca al lupo

➤ Dal testo al genere

	Cos'è?
<p>.....</p>	Com'è?
	A cosa serve?

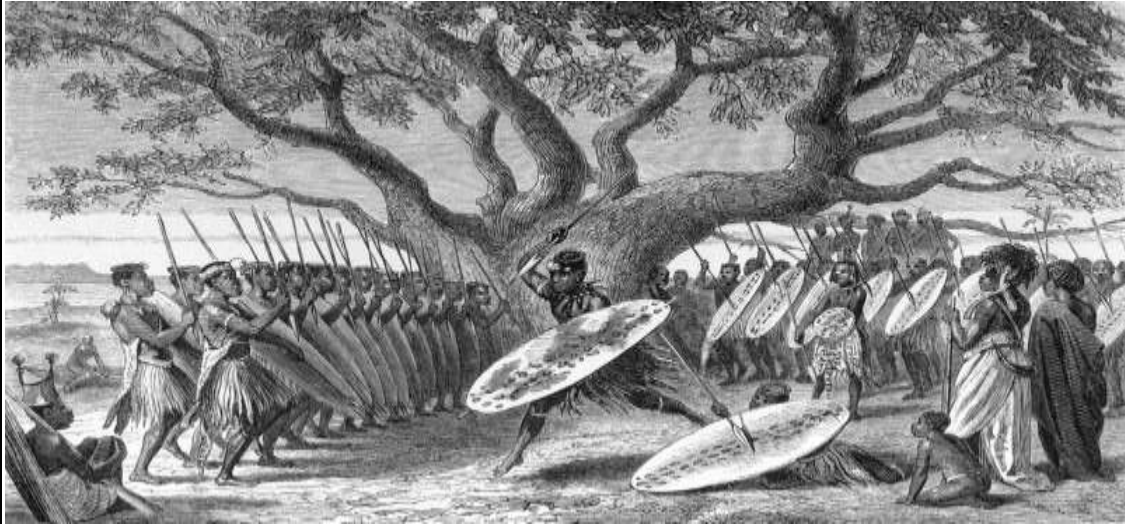
Unità didattica Dal testo alla struttura narrativa

Competenza da svolgere Competenza strutturale

Tipologia testuale Testo narrativo Nome.....

Genere narrativo La fiaba (*africana*) Cognome

Tempo (3 ore)



La prova d'amore

C'era una volta un re che aveva una figlia ammirata da tutti per la sua bellezza e bontà.

Molti venivano a offrirle gioielli, stoffe preziose, noci di kola, sperando d'averla come sposa. Ma la giovane non sapeva decidersi.

- A chi mi concederai? - chiese a suo padre.

- Non so - disse il padre - Lascio scegliere a te: sono sicuro che tu, giudiziosa come sei, farai la scelta migliore.

- Facciamo così - propose la giovane - Tu fai sapere che sono stata morsa da un serpente velenoso e sono morta. I membri della famiglia reale prenderanno il lutto, suoneranno i tam-tam dei funerali e cominceranno le danze funebri.

Vedremo cosa succederà. Il re, sorpreso e dopo un po' di controvoglia, accettò.

La triste notizia si diffuse come un fulmine. Nei villaggi fu un gran parlare sommesso, scoppi di fucili rintonavano in segno di dolore, mentre le donne

anziane alla porta della stanza mortuaria sgranavano le loro tristi melopee. Ed ecco arrivare anche i pretendenti della principessa. Si presentarono al re e pretesero la restituzione dei beni donati.

- Giacché tua figlia è morta, rendimi i miei gioielli, le stoffe preziose, le noci di kola.

Il re accontentò tutti, nauseato da un simile comportamento. Capì allora quanto sua figlia fosse prudente.

Per ultimo si presentò un giovanotto, povero, come appariva dagli abiti dimessi che indossava.

Con le lacrime agli occhi egli disse:

- O re, ho sentito la dolorosa notizia e non so come rassegnarmi. Porto queste stoffe per colei che tanto amavo segretamente. Non mi ritenevo degno di lei.

Desidero che anche nella tomba lei sia sempre la più bella di tutte. Metti accanto a lei anche queste noci di kola perché le diano forza nel grande viaggio.

Il re fu commosso fino al profondo del cuore. Si presentò alla folla, fece tacere ogni clamore e annunciò a gran voce:

- Vi do una grande notizia: mia figlia non è morta. Ha voluto mettere alla prova l'amore dei suoi pretendenti. Ora so chi ama davvero e profondamente mia figlia. E' questo giovane! E' povero ma sincero.

Dopo qualche tempo si celebrarono le nozze con la più bella festa mai vista a memoria d'uomo. I pretendenti non c'erano e non si fecero più vedere.

Unità didattica Dal testo alla struttura narrativa

Competenza da svolgere Competenza strutturale

Tipologia testuale Testo narrativo Nome.....

Genere narrativo La fiaba (*araba*) Cognome

Tempo (3 ore)



La rosa di Bagdad

Il fiume Tigri divide Bagdad in due reami: da un lato il reame governato dal buon califfo Oman e dall'altro il dominio del crudele Sceicco Giafar che intende sposare Zeila, la giovane nipote ed erede di Oman, per diventare un giorno sovrano di tutta la città.

Il mago Burk, suo perfido consigliere, che vola nei cieli col mantello magico e trama mille sortilegi per aiutare il suo padrone nei suoi malvagi intenti, riesce a tenere lontani da Bagdad tutti i principi pretendenti alla mano di Zeila, che Oman ha invitato a corte per festeggiare il compleanno della nipote.

Grande è la costernazione di tutti quanti quando, nel mezzo della festa, mentre il popolo acclama Zeila chiamandola “la Rosa di Bagdad”, Giafar chiede al Califfo la mano della principessa. Oman non sa cosa rispondere, ma i tre Savi, fedeli consiglieri di corte, riescono a far rimandare la decisione.

Amin, il piccolo amico e maestro di musica di Zeila, comprende che Giafar è deciso a tutto e vigila per scoprire i suoi piani. Burk intanto prepara un anello

magico che, posto al dito della principessa, la costringerà ad amare Giafar. L'insidia viene sventata da Amin che fa rubare l'anello da Kalinà, una gazza capace di danzare, cantare e provare sentimenti come un essere umano.

Il mago medita di rapire Zeila che verrà liberata solo se Oman la concederà in sposa a Giafar. Amin interviene nuovamente e manda all'aria i piani di Burk. Infuriato, il mago lo porta in volo nel suo antro inaccessibile agli uomini e, dopo avergli preso l'anello, lo trasforma in un moretto per renderlo irriconoscibile.

La corte di Oman è ora in pensiero per la scomparsa di Amin e i tre Savi partono alla sua ricerca. I tre si fanno però tentare dalla fonte della giovinezza (realizzata da Burk) e bevono così tanta acqua da trasformarsi in neonati. Soltanto Kalinà, dopo un volo lunghissimo, riesce a ritrovare il padroncino ma non può nulla contro il mago.

Amin però non cede e un giorno, mentre Burk dorme, gli taglia un lembo del mantello e vola via. Burk però lo raggiunge e lo fa precipitare nel Tigri. Amin riesce però a salvarsi e a correre da Zeila per sottrarla al malefico potere di Giafar e del mago. Amin però non può opporsi al potere dell'anello e finisce col perdersi d'animo.

Sarà la dolce voce di Fatima, una fata buona che vive a Bagdad e che per l'occasione si è travestita da mendicante, a ridargli fiducia. Lui l'aveva spesso aiutata e ora lei lo ricambia consegnandogli la lampada che era stata di Aladino.

Con l'aiuto del genio della lampada, Amin sconfigge Burk facendolo sprofondare in un baratro di fuoco e distruggendone i malefici. Amin riacquista il suo vero aspetto, i tre Savi tornano alla loro età reale, Kalinà resuscita e Zeila è sciolta dal sortilegio che la avvinceva a Giafar.

Sempre guidato dal genio della lampada, Amin affronta lo Sceicco intonando con il suo flauto una musica che costringe Giafar a continuare a ballare finché

non finirà in fondo al fiume. La pace e la prosperità tornano a Bagdad dove si festeggiano le nozze tra la principessa Zeila e il coraggioso Amin

Mapa operativa per lavorare sulla struttura del testo narrativo

Situazione iniziale:

(esposizione)

(dove, quando, chi)

1.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Lo svolgimento:

Mutamenti e

peripezie

degli avvenimenti

(problemi e

conseguenze)

2.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Conclusione

3.....

.....

.....

.....

.....

.....

Unità didattica Dal testo alla struttura narrativa

Competenza da svolgere Competenza strutturale

Tipologia testuale Testo narrativo

Genere narrativo Fiaba di **Italo Calvino** (**Friuli**)

Tempo 3ore

- Nome e cognome : -

-

-

-

1- Aspetta un momento, -e il Re, che non stava più nella pelle dalla contentezza, corse a cercare il suo seguito:
- Venite! Venite! Mio figlio è salvo! Mio figlio è salvo -. E li porta da quel giovane.
- Benedetto giovane, - dice, - ti darò tutto quel che vuoi! Ma dammi. dammi...

2- Per sfogare la sua disperazione, il Re andò a caccia. Tirò a una lepre e credeva d'averla presa, ma la lepre, zoppicando, scappò via. Il Re le tenne dietro, e s'allontanò dal seguito. In mezzo ai campi, sentì una voce d'uomo che cantava la falulella (Nota 1 Falulele (dial. friulano): "cantilena comune ai villici, senza significato, e con cui sogliono chiudere le strofe delle loro canzoni" (Pirona).).

3- Il Re si fermò:

"Chi canta così non può che essere contento!" e seguendo il canto s'infilò in una vigna, e tra i filari vide un giovane che cantava potando le viti.

- Buon dì, Maestà, - disse quel giovane. - Così di buon'ora già in campagna?

- Benedetto te, vuoi che ti porti con me alla capitale? Sarai mio amico.

- Ahi, ahi, Maestà, no, non ci penso nemmeno, grazie. Non mi cambierei neanche col Papa.

- Ma perché, tu, un così bel giovane...

- Ma no, vi dico. Sono contento così e basta.

"Finalmente un uomo felice!". pensò il Re. - Giovane. senti:

4- - Che cosa, Maestà?

- Mio figlio sta per morire! Solo tu lo puoi salvare. Vieni qua, aspetta! - e lo afferra, comincia a sbottonargli la giacca. Tutt'a un tratto si ferma, gli cascano le braccia.

5- Quel giorno stesso, il Re mandò gli ambasciatori per tutto il mondo a cercare l'uomo contento.

Gli fu condotto un prete: - Sei contento? - gli domandò il Re.

- Io sì, Maestà!

- Bene. Ci avresti piacere a diventare il mio vescovo?

- Oh, magari, Maestà!

- Va' via! Fuori di qua! Cerco un uomo felice e contento del suo stato; non uno che voglia star meglio di com'è. E il Re prese ad aspettare un altro. C'era un altro Re suo vicino, gli dissero, che era proprio felice e contento: aveva una moglie bella e buona, un mucchio di figli, aveva vinto tutti i nemici in guerra, e il paese stava in pace. Subito, il Re pieno di speranza mandò gli ambasciatori a chiedergli la camicia.

6- Il Re mise fuori un editto, e da tutte le parti del mondo venne la gente più istruita: filosofi, dottori e professori. Gli mostrò il Principe e domandò consiglio. Quelli si ritirarono a pensare, poi tornarono dal Re. - Maestà, abbiamo pensato, abbiamo letto le stelle; ecco cosa dovete fare. Cercate un uomo che sia contento, ma contento in tutto e per tutto, e cambiate la camicia di vostro figlio con la sua.

7- - Ma cosa ti manca? - gli chiedeva il Re. - Che cos'hai?

- Non lo so, padre mio, non lo so neanche io.

- Sei innamorato? Se vuoi una qualche ragazza dimmelo, e te la farò sposare, fosse la figlia del Re più potente della terra o la più povera contadina!

- No, padre, non sono innamorato.

E il Re a riprovare tutti i modi per distrarlo! Teatri, balli, musiche, canti; ma nulla serviva, e dal viso del Principe di giorno in giorno scompariva il color di rosa.

8- Il Re vicino ricevette gli ambasciatori, e: - Sì, sì, non mi manca nulla, peccato però che quando si hanno tante cose, poi si debba morire e lasciare tutto! Con questo pensiero, soffro tanto, che non dormo alla notte! - E gli ambasciatori pensarono bene di tornarsene indietro.

9- Un Re aveva un figlio unico e gli voleva bene come alla luce dei suoi occhi. Ma questo Principe era sempre scontento. Passava giornate intere affacciato al balcone, a guardare lontano.

Sesso F(). M().
Età anni.
Anno.....
Gruppo 1(). 2().

✍ Sì. Sono d'accordo/ NO. Non sono d'accordo ✍

1) Ti è piaciuto “l'apprendimento cooperativo” come metodo di lavoro”?

• **No.** *Perché ?*

- Apprendere con i pari, ha influenzato negativamente la mia comprensione.

- Ho perduto la concentrazione.

- Non c'è spirito di collaborazione tra i membri del gruppo fattore necessario per risolvere il problema e raggiungere lo scopo prefissato.

- Ha creato conflitti dentro il gruppo.

-**Altro**.....

• **Sì.** *Perché ?*

- Apprendere insieme crea un ambiente favorevole e attivo grazie alle interrogazioni, al dialogo e al lavoro reciproci.

- Le diverse interpretazioni presentate dai membri del gruppo facilitano e arricchiscono la comprensione individuale.

- L'apprendimento cooperativo favorisce l'autovalutazione.

- Aiuta a rafforzare i rapporti e la solidarietà reciproca nel lavoro.

Altro.....

.....

2) C'è differenza tra la comprensione cooperativa e quella individuale?

Sì. *No.*

Perché?.....
.....

3) Se hai fatto il lavoro in modo individuale, pensi di avere riportato risultati analoghi a quello cooperativo?

Sì. *No.*

Perché?.....
.....

**4) Cosa hai imparato come comportamento dall'apprendimento cooperativo?
(puoi scegliere due o tre ipotesi)**

- Come essere produttivo.
- Come riflettere in modo cooperativo e critico.
- Come assumere una responsabilità diversa.
- Come non essere egoista e accettare e valorizzare le molteplici proposte dei tuoi pari.
- Come criticare le risposte e non i compagni.
- Come lo scambio di idee con i membri del gruppo mi ha permesso di ascoltare e apprezzare le parole, lo stile e il pensiero strategico dell'altro.

Unità didattica Dal testo all'aspetto linguistico

Competenza da svolgere Competenza strutturale

Tipologia testuale Testo narrativo

Genere narrativo Fiaba (*italiana*)

Tempo 90 minuti

Cognome e nome..... **Gruppo: 1** (.....), **2** (.....)

TEST FINALE DELL' U.D.1

Il contadino astrologo

C'era una volta un re che aveva perduto un anello prezioso. Cerca di qua, cerca di là, l'anello non si trova. Mise fuori un bando che se un astrologo gli sapeva dire dov'era, l'avrebbe fatto ricco per tutta la vita.

C'era anche un contadino senza un soldo, che non sapeva né leggere né scrivere e si chiamava Gambara.

- Sarà tanto difficile fare l'astrologo? - si disse. - Mi ci voglio provare. E andò dal Re.

Il Re lo prese in parola e lo chiuse a studiare in una stanza. Nella stanza c'era solo un letto e un tavolo con un gran libraccio d'astrologia e penna, carta e calamaio. Gambara si sedette al tavolo e cominciò a scartabellare⁸⁸ il libro senza capirci niente e a farci dei segni con la penna. Siccome non sapeva scrivere, venivano fuori dei segni ben strani, e i servi che entravano due volte al giorno a portargli da mangiare, si fecero l'idea che fosse un astrologo molto sapiente.

Questi servi erano stati loro a rubare l'anello e con la coscienza sporca che avevano, quelle occhiate che loro rivolgeva Gambara ogni volta che entravano, per darsi aria d'uomo d'autorità, parevano loro occhiate di sospetto.

⁸⁸ Consultare il libro rapidamente

Cominciarono ad aver paura d'essere scoperti e, non la finivano più con le riverenze, le attenzioni: - Sì, signor astrologo! Comandi, signor astrologo!

Gambara, che astrologo non era, ma contadino, e perciò malizioso, subito aveva pensato che i servi dovessero saperne qualcosa dell'anello. E pensò di farli cascare in un tranello⁸⁹.

Un giorno, all'ora in cui gli portavano il pranzo, si nascose sotto il letto. Entrò il primo dei servi e non vide nessuno. Di sotto il letto Gambara disse forte:

- E uno!- Il servo lasciò il piatto e si ritirò spaventato.

Entrò il secondo servo e sentì quella voce che pareva venisse da sotto terra:

- E due! - e scappò via anche lui. Entrò il terzo, - E tre!

I servi si consultarono:

- Ormai siamo scoperti, se l'astrologo ci accusa al Re, siamo spacciati. Così decisero d'andare dall'astrologo e confessargli il furto.⁹⁰

- Noi siamo povera gente, - gli fecero, - e se dite al Re quello che avete scoperto, siamo perduti. Eccovi questa borsa d'oro. Vi preghiamo di non tradirci.

Gambara prese la borsa e disse: - lo non vi tradirò, però voi fate quel che vi dico. Prendete l'anello e fatelo inghiottire da quel tacchino che c'è laggiù in cortile. Poi lasciate fare a me. Il giorno dopo Gambara si presentò al Re e gli disse che dopo lunghi studi era riuscito a sapere dov'era l'anello

- E dov'è? –

- L'ha inghiottito un tacchino. –

⁸⁹ Insidia, inganno.

⁹⁰ Ladrocinio

Fu sventrato il tacchino e si trovò l'anello. Il Re colmò di ricchezze l'astrologo e diede un pranzo in suo onore, con tutti i Conti, i Marchesi, i Baroni e Grandi del Regno, Fra le tante pietanze fu portato in tavola un piatto di gamberi. Bisogna sapere che in quel paese non si conoscevano i gamberi e quella era la prima volta che se ne vedevano, regalo di un re d'altro paese.

- Tu che sei astrologo, - disse il Re al contadino, - dovresti sapermi dire come si chiamano questi che sono qui nel piatto. Il poveretto di bestie così non ne aveva mai viste né sentite nominare. E disse tra sé, a mezza voce:

- Ah, Gambara, Gambara... sei finito male!

- Bravo! - disse il Re che non sapeva il vero nome del contadino. - Hai indovinato: quello è il nome: gamberi! Tu davvero sei il più grande astrologo del mondo.

<i>Situazione finale</i>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
------------------------------	---

In bocca al lupo

Unità didattica Dal testo all'aspetto linguistico

Competenza da svolgere Competenza linguistica

Tipologia testuale Testo narrativo

Genere narrativo Leggenda dal territorio italiano (*Piemonte*)

Tempo 90 minuti

Cognome e nome..... **Gruppo:** 1 (.....), 2 (.....)



La Madonna del pilone

Nell'anno **1644**, in una casetta di Torino, viveva una famigliola povera ma felice. Il padre faceva il calzolaio; la madre, Rita Mollar, si occupava delle faccende domestiche e della piccola Margherita, l'unica figliuola.

Un giorno d'aprile, madre e figlia si misero lietamente in cammino: bisognava portare il grano al mulino perché la madia era quasi vuota. Quel viaggio, anche se breve, era una festa per la bimba, e per la madre era l'occasione per far visita alla mugnaia, una sua cara amica.

Giunta al mulino, la giovane donna depose con un sospiro di sollievo il pesante sacco di grano e subito dopo abbracciò Giuseppina, l'amica. Il mugnaio, nel frattempo, era impegnato a rovesciare il frumento nella tramoggia. Mentre la mola girava frantumando il grano, la piccola Margherita correva intorno, osservando ogni cosa con grande interesse. A un tratto, vide una misteriosa porticina e, non sapendo frenare la sua curiosità, si avvicinò e l'aprì di colpo.

Non l'avesse mai fatto! La porticina sovrastava proprio la ruota del mulino e così, trascinata dallo slancio, la povera bimba volò nel gorgo del fiume. Un urlo spaventoso lacerò l'aria... Le pale del mulino già avevano afferrato il corpicino di Margherita, che affiorò due volte dal gorgo e poi scomparve. Nell'udire l'urlo della figlia, la madre si girò di scatto e subito, rendendosi conto di quanto era accaduto, con voce spezzata dal dolore supplicò i lavoranti del mulino di salvare la piccola Margherita.

«Vi prego, vi prego» supplicava la povera donna con il volto rigato di lacrime. «Salvate mia figlia! Salvate mia figlia!»

Accorsero subito tutti i lavoranti del mulino e con lunghe pertiche tentarono di recuperare almeno il corpicino straziato della bimba. Ma invano. La madre allora, disperata, si lasciò cadere in ginocchio davanti a un'immagine della Madonna posta su un pilone presso il torrente.

«Beata Vergine» pregò con un fil di voce «salvate la mia piccola Margherita. Vi supplico, Beata Vergine, salvatela.»

La donna, in cuor suo, sapeva di chiedere l'impossibile... eppure, le parve che la Madonna si muovesse e trasvolasse leggera sulle acque turbinose e spumeggianti del gorgo. E, mentre dalla folla prorompeva un grido: «Miracolo, miracolo!», si vide la bambina emergere viva dal fiume e tendere le braccia invocando la mamma.

La regina Maria Cristina di Francia volle che attorno al pilone sorgesse una chiesa a ricordo del prodigio. Ancora oggi la popolazione piemontese chiama il bel santuario «La Madonna del Pione»

“Leggende dal territorio Italiano”

Domande

Domande sulla comprensione del testo

I - Per cominciare

1- Chi è il principale protagonista e come si distingue dagli altri?

.....
.....

2- Quando e dove avviene la vicenda?

.....
.....

3- Da cosa nasce la leggenda?

.....
.....

4- Chi interviene per salvare la bambina?

.....
.....

5- Qual è la conseguenza del suo intervento?

.....
.....

6- L'impossibile accade ? (Sì, No). Come?

.....
.....

.....
.....

7- Quale funzione può avere il titolo in questo testo?

.....
.....

8- Dai un nuovo titolo al testo dopo le funzioni che hai voluto mostrare.

- Titolo:

- *Le funzioni del titolo scelto:*

.....
.....

II- Per approfondire

1- Riempi lo spazio vuoto utilizzando le parole proposte per completare correttamente il testo.

L'ordine, storia, la trama, comportamentali, rottura dell'equilibrio iniziale, fabula, l'intreccio, spazio, bisogni, psicologici, luogo, soggettiva, oggettiva, sentimentale, distaccata.

- La leggenda come un testo narrativo è scritta essenzialmente per essere letta, per soddisfare i dell'uomo, come per rinsaldare i legami di appartenenza alla comunità collettiva attraverso fatti che fanno parte del patrimonio culturale e tradizionale di ogni popolo.

Il narratore può raccontare una vicenda attraverso una prospettiva che varia da ad Se sceglie la prospettiva oggettiva la narrazione prenderà una forma, invece la prospettiva soggettiva rende la narrazione

- Uno degli elementi fondamentali nella leggenda come negli altri generi narrativi..... in cui vengono narrati gli avvenimenti.

- Il semplice svolgimento dei fatti in ordine logico e cronologico si chiama o; e la ricostruzione fatta dallo scrittore si chiama

- I rapporti che i personaggi stabiliscono tra loro, con gli oggetti e con gli ambienti, rappresentano la, cioè tutto l'intreccio che costituisce l'argomento di una narrazione.

-..... nasce a causa di un danno ricevuto dal protagonista, di un bisogno o di un desiderio che egli vuole realizzare.

- In ogni caso serve al narratore per determinare e sottolineare certi tratti e dei personaggi

e far emmergere la loro personalità.

- Nell'analizzare un contenuto narrativo, è importante valutare perché lo scrittore ha scelto di ambientare la vicenda in un piuttosto che in un altro.

☞Riflessione sulla lingua☞

1- spiega le parole seguenti.

Madia



Definizione.....



Sinonimi :.....
Contrari :.....



Frase per mostrare la tua comprensione
.....
.....

Tramoggia



Definizione.....
.....



Frase per mostrare la tua comprensione
.....
.....

Supplicare

Sinonimi :.....

Contrari :.....

Frase per mostrare la tua comprensione

.....
.....

Frase per mostrare la tua comprensione

.....
.....

2- Coniuga i verbi tra parentesi al congiuntivo imperfetto o trapassato a seconda del senso della frase.

- Quando ho incontrato Luigi, mi sembrava che troppo perché diceva sciocchezze. (**bere**)

- Non sono uscito perché avevo l'impressione che fuori troppo freddo. (**fare**)

- Quando non ho visto arrivare i miei amici, ho creduto che l'appuntamento. (**dimenticare**)

- Dalla tua espressione mi sembrava che ieri non soddisfatto l'esito del colloquio. (**rimanere**)

- Gli antichi pensavano che la terra piatta e non su stessa. (**essere, girare**)

- Nonostante che tu le di ritornare presto, Giulia era molto inquieta. (**promettere**)

- Se voi i miei consigli, non sareste qui a piangere!. (**ascoltare**)

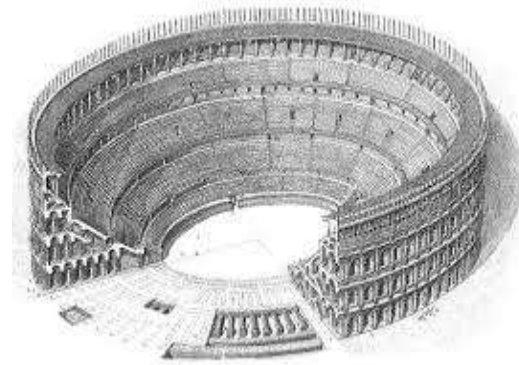
Competenza da sviluppare Competenza linguistica

Tipologia testuale Testo narrativo

Genere narrativo Leggenda dal territorio Italiano veronese

Tempo 90 minuti

Cognome e nome..... **Gruppo: 1** (.....), **2** (.....)



Un anfiteatro in una notte

A Verona; c'era una volta un ricco signore che era stato imprigionato e poi condannato a morte per una gravissima e infamante accusa.

Il ricco signore aveva ormai perso ogni speranza di essere salvato, quando, la sera precedente il giorno dell'esecuzione, comparve nella sua cella il diavolo in persona.

- Che cosa vuoi da me? Vattene! Gridò terrorizzato il ricco signore alla vista del diavolo.

- Messere, gli disse allora lo spirito maligno con un sorriso beffardo, io sono il solo in grado di salvarti!

- E come puoi salvarmi? Rispose incredulo il ricco signore. La mia condanna a morte è stata decretata e domani avverrà l'esecuzione.

- Come tu ben sai, il desiderio più grande dei veronesi è quello di avere un enorme anfiteatro. Offriti di costruirlo e chiedi in cambio la libertà.

- Ma io domattina morirò, replicò il condannato. Nessun uomo sarebbe capace di costruire un anfiteatro nel breve tempo di una notte.

- È vero, nessun uomo sarebbe capace, ma io sì. Io lo posso fare! Si vantò il principe delle tenebre. Farò sorgere un anfiteatro in una sola notte, in questa notte, in cambio però di qualcosa...

- Di che cosa? Chiese il ricco signore.

- In cambio voglio la tua anima. Rispose lo spirito maligno.

Terrorizzato dalla morte imminente, il disgraziato accettò il patto e vendette la sua anima al diavolo. L'accordo non era stato ancora firmato che mille demoni si misero febbrilmente al lavoro per erigere un immenso anfiteatro.

Subito pentitosi del patto maledetto, il ricco signore, disperato, si rivolse alla Madonna per chiedere perdono e trascorse in preghiera la sua ultima notte.

«Ti prego, Vergine Santa, perdonami. Salva la mia anima! Io non sapevo ciò che facevo», continuava a ripetere il disgraziato, inginocchiato nel buio della sua cella. Lunghe e angosciose furono le ore di quella notte.

Poco prima dell'alba, però, mentre i demoni si accingevano a completare il meraviglioso anfiteatro, all'improvviso le campane cominciarono a suonare le dolci note dell'Angelus. Toccata dal sincero pentimento del condannato, la Vergine Maria aveva inviato i suoi angeli a suonare le campane e, a quel sacro suono, con un urlo di rabbia e spavento, i demoni sprofondarono nell'Inferno.

Un enorme anfiteatro si innalzava in città, bellissimo ma incompiuto, e sanciva la sconfitta del diavolo, la realizzazione dei desideri dei veronesi e la liberazione del ricco signore.

Ancora dal I° Secolo d.c, l'Arena sorge maestosa e continua a dar lustro alla bella città di Verona.

“Leggende dal territorio Italiano”

Domande

I - Per cominciare

Domande sulla comprensione del testo

1- Il testo è

- Una fiaba.
- Un'antica leggenda.
- Una vicenda veramente accaduta.
- Una tragedia perché finisce male.

2- Il tono del racconto è

- Sentimentale . - Tragico. - Drammatico. - Ironico.

3- Chi è imprigionato nella leggenda?

- Un giovane ricco. - Un contadino povero.
- Un ricco signore. - Un aristocratico.

4- Dove sono ambientati gli avvenimenti della leggenda?

- In una città imprecisata.
- In una città precisa, in Italia.
- In una città immaginaria .
- In una città imprecisata ma veramente esistente.

5- In quale spazio di tempo si svolge il racconto?

- Qualche giorno. - Tra la notte e l'alba.
- Tra la notte e la mattina. - Nella stessa notte

6- chi è la Madonna?

- Una figura religiosa e sacra. - Uno spirito sacro e magico
- Una dea. - La Vergine stessa.

7- Qual è il significato della leggenda?

- Il miracolo può cambiare il destino dell'essere umano.
- Nei momenti difficili non si deve mai perdere la speranza.
- Nessuno può cambiare il proprio destino.
- Il bene vince sempre anche se in qualche momento appare più debole.

II- Per approfondire

1- Come reagisce il ricco signore davanti al diavolo?

.....
.....

2- Il ricco signore pensa che il diavolo possa salvarlo? Perché?

.....
.....
.....

3- Cosa propone il diavolo?

.....
.....

4- Cosa rappresenta la figura della Madonna per il ricco signore?

.....
.....

5- Qual è la differenza tra l'intervento del diavolo e quello della Madonna?

.....
.....

6- Come si conclude la leggenda?

.....
.....

7- Cos'è un anfiteatro?

.....
.....

☞ Riflessione sulla lingua ☞

1- Trasforma il periodo seguente al plurale.

“ Il ricco signore aveva ormai perso ogni speranza di essere salvato, quando, la sera precedente il giorno dell’ esecuzione, comparve nella sua cella il diavolo in persona. «Che cosa vuoi da me? Vattene!» gridò terrorizzato il ricco signore alla vista del diavolo.”

.....
.....
.....

2- Individua tre avverbi di tempo che trovi nel testo e utilizzali per formare tre nuove frasi.

Gli avverbi di tempo

- →

- →

- →

3- Completa le frasi con le congiunzioni seguenti:

siccome - perché - dopo che - prima di - mentre - anche se - che -tuttavia - se – poiché.

- Ti porterò con me alla partita sei stato bravo e hai finito i compiti.
- il treno era in ritardo, sono riuscito ad arrivare in tempo per il matrimonio.
- Il medico dice Giulio guarirà presto solo prenderà le medicine prescritte.
- avrà preso le medicine, starà sicuramente meglio!
- Giorgia mi ha invitato alla festa di compleanno, non so se ci andrò sono molto impegnata questo fine settimana.

- Il temporale cominciò proprio gli sposi stavano uscend chiesa!

-..... eravamo tutti bagnati, abbiamo acceso un bel fuoco.

- Non lamentarti avere visto i risultati!

4- Imperfetto + imperfetto. Prova a coniugare i verbi seguendo la regola presentata.

1. Mentre Giorgio guidare parlare al cellulare.

→

2. Mentre Valeria truccarsi guardarsi allo specchio.

→

3. Mentre (io) friggere le uova (tu) preparare la tavola.

→

4. Mentre (voi) rilassarsi io ascoltare la musica.

→

5. Mentre (loro) aspettare l'autobus, leggere il giornale.

→

6. Mentre l'insegnante spiegare (noi) prendere appunti.

→

7. Mentre il medico visitare un malato i pazienti aspettare

→

III- Per finire

1- Uno dei tuoi compagni scrive molto bene, ma ha dimenticato di mettere l'accento su 13 parole. Fallo tu.

Ieri una mia compagna mi ha invitato ad una festa. Non so perché, ma in simili occasioni sono sempre molto emozionata e l'agitazione mi porta a fare i compiti in un attimo, cosa molto strana per me che sono famosa per le pause di riposo tra una materia e l'altra. Così, verso le tre e mezzo, ho già finito e comincio a

scegliere i vestiti (faccio notare che la festa inizia dopo le cinque, maio, previdente, mi preparo molto prima). Questo è un altro modo in cui si

manifesta la mia agitazione. Chiaramente, con la mia sfortuna, il vestito che volevo indossare è a lavare. Così mi affanno alla ricerca della mia minigonna, quella più corta che mia nonna ritiene uno scandalo; in verità arriva quasi alle ginocchia e quindi non è poi tanto corta. Sì, la trovo, ma è macchiata di cioccolata, e io mi dispero sempre di più. Ho un'unica speranza: il vestito rosso. È pulito, per fortuna !

2- Prova ad inserire la punteggiatura nel brano seguente.

In un bosco viveva una volpe che ormai vecchia non riusciva più a catturare le sue prede e quindi era molto tempo che non mangiava. Un giorno sperando nella buona sorte si appostò dietro un cespuglio. Tre leprotti mentre stavano giocando si avvicinarono al cespuglio: due vennero catturati ma uno riuscì a fuggire. La volpe portò i due leprotti nella sua tana ma voleva anche l'altro e cominciò a cercarlo da tutte le parti. Non trovandolo si arrese e tornò nella tana. Naturalmente i due leprotti erano scappati così la volpe dovette soffrire la fame per un altro giorno. Morale: chi troppo vuole nulla stringe.

Unità didattica Dal testo all'aspetto linguistico

Competenza da svolgere Competenza linguistica

Tipologia testuale Testo narrativo

Genere narrativo Leggenda dal territorio italiano (*Lombardia*)

Tempo 90 minuti

Cognome e nome..... **Gruppo:** 1 (.....), 2 (.....)



I tre giorni della merla

Una volta, mille e cento anni fa, a Milano i merli erano bianchi. Venivano ogni anno dalle campagne circostanti, prima dell'inverno, a trascorrere i mesi più rigidi al riparo, vicino alle case degli uomini. Quell'anno faceva davvero freddo, ma così freddo che la gente non si azzardava a mettere il naso fuori dalla porta per la paura che si gelasse e cadesse a terra.

Da diversi giorni, ormai, la città era ricoperta da un gelido lenzuolo bianco. La neve nascondeva ogni cosa, anche le briciole che i bambini mettevano sul davanzale per i loro amici pennuti. E, per giunta, il 29 gennaio iniziò una bufera.

I piccoli fiocchi di neve, che prima cadevano lenti e molli, precipitavano ora a terra con una violenza mai vista. Il vento gelato s'infiltrava in ogni angolo, ululando. Brutti tempi per i merli, e soprattutto per una piccola famiglia che

aveva traslocato a Milano in ritardo, senza riuscire a trovare un rifugio adatto per difendersi dall'inverno.

Papà merlo, mamma merla e tre merlotti si erano aggiustati alla bell'emeglio sotto una grondaia, ma anche lì il freddo e la neve non davano loro tregua.

E di cibo, per di più, non se ne trovava. Sembrava che i bambini gentili fossero spariti dalla faccia della terra. I due genitori merli non riuscivano a portare a casa per i loro piccoli neanche una minuscola briciola di pane.

Eppure giravano, giravano per tutta Milano, dal mattino alla sera, frugando nella neve e ispezionando ogni davanzale, ogni balcone.

Già da alcuni giorni la famigliola di pennuti saltava colazione, pranzo e cena. Finalmente papà merlo si decise: sarebbe volato lontano lontano, dove finiva l'inverno, a cercare del cibo per la moglie e i piccoli. Sparì in un attimo, in mezzo ai fiocchi di neve che cadevano sempre più fitti. Mamma merla rimase sola con i tre merlotti. Cercò di scaldarli, ma anche lei, ormai, era un brivido solo. Faceva davvero freddo, sotto la grondaia. Lì non era come vicino al comignolo, così caldo che neanche la neve riusciva a posarsi.

Le venne un'idea: perché non cercare un riparo proprio nei pressi di quella grande sorgente di fumo nero e caldo?

Abbandonò i tre piccoli piagnucolanti e fece un volo di ricognizione.

Il posto per la piccola famiglia, vicino al camino, c'era davvero: una finestrella del comignolo stesso portava a una specie di stanzetta annerita dalla fuliggine. In un batter d'ali, mamma merla traslocò i piccoli nel nuovo nido. Ma, insieme con il benessere dato dal caldo, ritornò pure la fame. Come resistere, in attesa del ritorno del merlo?

La merla decise di andare in cerca di qualcosa da infilare nel becco ai suoi piccini. Volò a un balcone, vicino a una finestra illuminata da cui giungeva un

rumore allegro di risate. Pigolò piano, poi più forte ancora, sultellando e sbattendo le ali.

Finalmente, il primo giorno di febbraio, dopo tre giorni di neve e di vento, la bufera cessò. E da lontano arrivò anche il merlo, con le ali stanche e un ramoscello di bacche nel becco. S'infilò sotto la grondaia, ma non riuscì a trovare nessuno. Dov'era finita la sua famiglia?

Fischiò disperato e la merla gli volò incontro. Ma che cos'era successo?

Le sue penne bianchissime erano ormai diventate nere, nere come la fuliggine che saliva dal camino insieme con il fumo che teneva tanto caldo. Solo il becco le era rimasto giallo.

Ci volle un bel po' prima che il povero merlo si rendesse conto che quella, anche se nera, era proprio la sua compagna, e che quei piccoli uccelli neri erano proprio i suoi adorati merlotti. Quando sperimentò la comodità del nuovo nido, comunque, accettò ogni cosa. Nel giro di pochi giorni diventò nero come la fuliggine anche lui.

E ci credereste? Da allora, a Milano, non nacquero più merli bianchi. E non solo a Milano...

E ancora oggi, per ricordare la trasformazione subita da questi uccelli gliultimi tre giorni di gennaio si chiamano «i trii dì de la merla».

Domande

Domande sulla comprensione del testo

I - Per cominciare

1- Dove si svolgono gli avvenimenti di questa leggenda?

.....

2- In quali giorni dell'anno?

.....

3- Perché il padre merlo decide di volare lontano?

.....

.....

4- Dov' è andata la madre con i suoi merlotti?

.....

.....

5- Il padre quando ritorna non riconosce né la sua compagna né i suoi figli. Perché?

.....

.....

.....

6- Dopo la lettura prova a spiegare il significato attribuito dal titolo della leggenda.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

II- Per approfondire

1- Riempi gli spazi vuoti utilizzando le parole proposte per completare correttamente il testo e per approfondire gli elementi strutturali della leggenda.

Avvenimenti, fantastica, funzione di conoscenza della realtà, situazione iniziale, trama, svolgimento, storici, comuni, fantastiche, indeterminato, aperti, reali, svolgimento, conclusione, mostruose

- La leggenda è sempre collegata e fa sempre riferimento a elementi....., a dati e avvenimenti....., è diversa dalla fiaba i cui personaggi o avvenimenti sono costantemente immersi in una dimensione puramente fantastica.

- La leggenda, pertanto, svolge una..... e nasce dall'esigenza.

- La ...trama..... di una leggenda prevede: una.....; una parte centrale o....., in cui si narrano gli eventi principali e agiscono i vari personaggi; una situazione finale o..... di dare una spiegazione a ciò che esiste e accade intorno a noi.

- I personaggi possono essere: uominio uomini straordinari con poteri eccezionali e soprannaturali. A volte rappresentano una divinità con poteri speciali o creaturee....., come animali parlanti o giganti dai poteri fuori dall'ordinario.

- Il tempo è quasi sempre....., molto lontano. Tale indeterminatezza temporale conferisce alla narrazione un valore perenne, di eternità. I luoghi sono quasi sempre.....e fantastici, immaginari. Anche quando sono reali e descritti in modo preciso, dettagliato, sono immersi in un'atmosfera......

Riflessione sulla lingua

1- Prova a completare gli schemi lessicali suggeriti.

ricognizione

Sinonimi :.....

Contrari :.....

Frase per mostrare la comprensione

.....

bufera

Definizione.....

.....

.....

Frase per mostrare la comprensione

.....

.....

.....

Trascolorare

Sinonimi :.....

Contrari :.....

Frase per mostrare la tua comprensione

.....

.....

2-Volgi al plurale o al singolare, a seconda dei casi, i nomi tra parentesi.

- a. Le (*specie*) animali sono tantissime.
- b. Non tutti i (*collega*) di mio padre abitano in città.
- c. Nella (*buche*) delle lettere non ho trovato la cartolina che mi hai spedito.
- d. Oggi si prevede uno sciopero delle (*farmacia*)
- e. Non posso arrivare in orario, devo stirare ancora la (*camicie*)
- f. Mi si sono conficcate due piccole (*scheggia*) di legno nella mano
- g. La (*piogge*) cadeva lentamente.
- h. Gli aerei della Folgore lasciano delle (*scia*) bianche, rosse e verdi.
- i. La (*fasce*) di capitano si mette sul braccio.
- p. Nel gioco del golf bisogna completare tutte le (*buca*) prima di arrivare al traguardo.
- q. Il (*colleghi*) di mio fratello lavora anche come telefonista in un call center.
- r. La (*specie*) umana è in cima alla catena evolutiva.
- s. Gli antichi barbari durante i combattimenti corpo a corpo usavano anche l'(*asce*)
- t. Lasciamo le (*mancia*) ai camerieri.
- u. Il (*medici*) di famiglia mi ha diagnosticato una banale influenza.
- v. I (*sindaco*) della Provincia sono stati invitati a un convegno dal Presidente della Regione.

3- Inserisci nella colonna esatta i nomi elencati di seguito.

olmo, suola, bontà, Roma, sciame, bellezza, barca, tavolo, squadra, nuvola, Giuseppe, poeta, branco, classe, pantalone, Petrarca, allegria, vanga, nuotatore, Po, lama, Colosseo, franchezza, folla, mandria, viltà, scrivania, giardino, fiore, matita, Attila.

<i>Comune</i>	<i>Proprio</i>	<i>Astratto</i>	<i>Collettivo</i>
<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

4- Completa le seguenti frasi nel periodo ipotetico della realtà.

- 1 - Se il treno (*arrivare*) in ritardo a Palermo, (*io perdere*)..... la coincidenza.
- 2 - Marco (*sottoporsi*) a un controllo medico, se (*stare*) male.
- 3 - Se Arturo (*condurre*) una vita più regolata e (*mangiare*) meglio, (*avere*) una salute di ferro.
- 4 - (*io*) Non lo (*sopportare*) se tu (*mentire*)
- 5 - (*io*) Ti (*pagare*) subito se (*avere*) con me il blocchetto degli assegni, ti (*pagare*) domani.
- 6 - Se Maria (*venire*) (*incontrare*) Luigi.
- 7 - Quest'anno il vino (*essere*) ottimo se non (*piovere*) troppo.
- 8 - (*io fare*) volentieri un tuffo se l'acqua non (*essere*) così fredda.
- 9 - Se ti (*io dire*) la verità ti (*arrabbiare*)
- 10 - Arturo non lo (*permettere*) se (*essere*) qui.

Unità didattica Dal testo all'aspetto linguistico

Competenza da svolgere Competenza linguistica

Tipologia testuale Testo narrativo

Genere narrativo Leggenda dal territorio italiano (*Marche*)

Tempo 90 minuti

TEST FINALE DELLA SECONDA U.D

Per un gesto di solidarietà



Era l'aprile del **1282**. La rivolta dei Vespri era già avvenuta con successo a Palermo e si stava estendendo in tutta la Sicilia. I siciliani erano presi in pieno dal fiume della ribellione in tutti i luoghi e la persecuzione degli Angioini era al suo punto culminante.

C'era un vecchio mercante francese, a Palermo, che era cieco. Per timore della rappresaglia, decise di scappare accompagnato dalla figlia, una bella ragazza quindicenne. Presero la strada delle montagne, sulla catena delle Madonie, invano cercando rifugio presso un eremita che, temendo la reazione delle turbe scatenate, rifiutò di accoglierli nel suo eremo. Allora padre e figlia proseguirono il loro cammino, camminando di notte e dormendo di giorno, nascosti fra i recessi dei boschi.

Una notte, però, il povero cieco, messo un piede in fallo, precipitò in un burrone e morì di colpo.

Per la ragazza fu uno shock. Trascorse tutta la notte piangendo terrorizzata sul ciglio del burrone, invocando il padre e pregando Dio che le venisse in soccorso. Non c'era anima viva d'intorno e dei vivi c'era da temere. Giunse l'alba, e il primo sole scorse la fanciulla che gemeva ancora e piangeva. A un tratto, si udì vicino un rumore di campane: era un gregge che si dirigeva al pascolo.

Il pastore scorse la giovane, le andò vicino e, vistala così disperata, la confortò e la rifocillò. Subito dopo diede cristiana sepoltura al padre, quindi condusse la giovane nella sua grotta, dove la fece riposare.

Verso sera giunse un gruppo di inseguitori degli Angioini che, fermatisi nei pressi della grotta, chiese al pastore se ne avesse visti. Il pastore negò. Allora gli chiesero chi fosse la ragazza che era con lui. «È mia sorella» rispose. «Purtroppo è muta dalla nascita, e la sto conducendo al Santuario di Gibilmanna, sperando che la Madonna le faccia la grazia.»

Quando gli inseguitori se ne andarono, la fanciulla aveva gli occhi che splendevano come stelle. Non sapeva come ringraziare il pastore per tutto quello che aveva fatto per lei. A un tratto scorse un roseto selvatico, che fioriva vicino alla grotta. Corse lì e colse delle rose, ne fece un mazzetto che offrì con timidezza al pastore, che la ringraziò felice.

La ragazza si era punta con le spine delle rose e le mani le sanguinavano, allora se le pulì con le foglie di un gelso che cresceva lì vicino. Raccontano che la Madonna, in riconoscimento di questo gesto di pietà e solidarietà umana, operò il miracolo che le foglie dei gelsi avessero da allora le macchie rosse.

(Da Nino Muccioli, *Leggende e racconti popolari della Sicilia*, Newton Compton Editori, Roma, 2010, lib. adatt.)

Domande

I - Per cominciare

Domande sulla comprensione del testo

1- Dove si svolgono gli avvenimenti della leggenda?

.....
.....

2- Cosa succede nel 1228 in Sicilia?

.....
.....
.....

3- Perché il mercante decide di lasciare la città? E con chi?

.....
.....
.....

4- cosa succede al vecchio quella notte?

.....
.....
.....

5- Qual è la reazione della figlia?

.....
.....
.....

6- Cosa fa il pastore per la ragazza?

.....
.....
.....

7 - Quale miracolo compie la Madonna e perché?

.....
.....

II- Per approfondire

Per conoscere qualche causa della rivoluzione dei Vespri, prova a riempire gli spazi vuoti con le parole fornite.

Lunedì, angelo, francesi, Palermo, il casato francese degli Angiò, nobiliare, Angioini, guerre del Vespro”, 1372, chiesa, Angiò, Federico II° di Svevia, Sicilia, mercanti, il tratto di Avignone .

.....era morto e al suo posto, nel sud d'Italia governava
..... che, con l'appoggio della..... e dei..... toscani, era riuscito a conquistare il Regno di

I Vespri siciliani furono una ribellione scoppiata a all'ora dei vespri di..... dell'..... (30 marzo) nel 1282. Bersaglio della rivolta furono i dominatori..... dell'isola, gli, avvertiti come oppressori stranieri. Gli Angioini membri della casata francese degli Angio....., regnarono in Sicilia e nell'Italia Meridionale.

Da palermo i si sparsero presto all'intera Sicilia, espellendone la presenza francese.

La ribellione diede avvio a una serie di guerre, chiamate “..guerre del Vespro..... per il controllo della sicilia, definitivamente,conclusesi con il del[.....].

☞Riflessione sulla lingua☞

1- Prova a riempire gli schemi lessicali seguenti.

eremita



Sinonimi :

Contrari :



Frase per mostrare la tua comprensione

.....
.....

Recesso



Sinonimi :.....

Contrari :.....



Frase per mostrare la tua comprensione

.....
.....

2- Individua alcuni connettivi linguistici che trovi nel testo.

.....
.....
.....

3- Scegli la frase giusta.

1- Farei volentieri un giro in centro. Vieni con me?

- Ho fatto volentieri un giro in centro. Vieni con me?

- Farò volentieri un giro in centro. Vieni con me?

2- Per favore, mi daresti una mano? Ho bisogno di aiuto.

- Per favore mi avresti dato una mano? Ho bisogno di aiuto.

3- Mangerei in quel ristorante, ma era troppo caro.

- Avrei mangiato in quel ristorante, ma era troppo caro.

- Mangerei in quel ristorante, ma era troppo caro.

4- Secondo l'avvocato l'uomo sarebbe innocente.

- Secondo l'avvocato l'uomo sarebbe stato innocente.

5- Secondo i giudici l'uomo avrebbe ucciso per difendersi.

- Secondo i giudici l'uomo ucciderebbe per difendersi.

6- Avresti dovuto ascoltare, ma non l'hai fatto.

- Dovresti ascoltare, ma non l'hai fatto.
- 7- Che cosa mi consiglieresti di fare domani?
- Che cosa mi avresti consigliato di fare domani?
- 8- Per primo vorrei gli spaghetti allo scoglio, grazie.
- Per primo vorrò gli spaghetti allo scoglio, grazie.
- Per primo avrei voluto gli spaghetti allo scoglio, grazie.
- 9- Signora, se permette, vorrò parlarle un momento.
- Signora, se permette, avrei voluto parlarle un momento.
- Signora, se permette, vorrei parlarle un momento.
- 10- Posso disturbarti? Avrei una cosa da dirti.
- Posso disturbarti? Avrei avuto una cosa da dirti.
- Posso disturbarti? Avrò una cosa da dirti.

III- Per finire

Uno studente scrive molto bene, ma ha qualche problema con le doppie, in genere ne mette poche e qualche volta troppe. Ha scritto a una sua amica di banco, ha paura di fare una brutta figura e ti chiede aiuto. Riscrivi le parole errate in maniera corretta.

Cara Anna,

ho ricevuto la tua prima lettera da Roma, dove ti sei trasferita. Sono contento che ti trovi bene nella nuova città, ma sento che hai nostalgia dei tuoi vecchi amici. Non ti preoccupare, vedrai che fra poco avrai tanti nuovi compagni con cui parlare e uscire. Raccontami qualcosa della nuova scuola secondaria: i professori sono bravi? Ce n'è qualcuno che si arabbia come il nostro di educazione fisica? Sono severi quando interrogano? E come sono i compagni di classe? Spero che non siano di quelli che, quando arriva uno nuovo, fanno gli indifferenti, come se non esistesse. Spero anche che nella tua nuova scuola ci sia una ricca biblioteca, così potrai leggere tutti i libri che vuoi. Beata te! Io, quando vedo una libreria, sento la voglia di scappare. Ti abbraccio con affetto.

Luca

.....

A rectangular box containing eight horizontal dotted lines, serving as a template for writing or drawing.

Unità didattica Dal testo all'espressione e all'immaginazione

Competenza da svolgere Competenza espressiva-riflessiva.

Tipologia testuale Testo narrativo Nome.....

Genere narrativo La novella pirandelliana Cognome

Tempo (3 ore)



La patente

Il giudice D'Andrea, persona ordinata e meticolosa nello svolgere il suo lavoro, aveva ancora in sospeso un caso che lo lasciava molto perplesso, al punto di far chiamare il querelante per convincerlo a ritirare la *querela*, che alla fine lo avrebbe penalizzato ancora di più.

Il caso, dunque era il seguente: Un uomo Rosario Chiàrchiaro vittima da anni della fama di *iettatore*. A causa di questo *pregiudizio*, Chiàrchiaro ha perso il suo lavoro di impiegato al *banco dei pegni*. Ora si trova in serie di difficoltà economiche con una moglie paralitica e due figlie *nubili* che nessuno vorrà sposare a causa della sua fama.

Chiàrchiaro, sporse la querela contro due ragazzi che avrebbero fatto dei gesti osceni per fuggire dalla presunta *iella* che portava l'uomo vittima dell'accaduto. Naturalmente il giudice non avrebbe mai potuto incriminare i due ragazzi querelati per un così banale e paradossale fatto e alla fine la fama di iettatore di Chiàrchiaro si sarebbe ancora di più diffusa ottenendo l'effetto contrario di quello desiderato.

Quando Chiàrchiaro arrivò nell'ufficio si presentò con il tipico aspetto di un iettatore con un vestito di colore grigio topo, un paio di grossi occhiali cerchiati, il giudice sbigottito dalla sua apparente *incongruenza* gli chiese perché inizialmente aveva querelato i ragazzi che lo ritenevano uno iettatore se poi Chiàrchiaro si riteneva tale; e gli ripose che in realtà voleva che la gente lo ritenesse uno iettatore per essere pagato affinché non portasse *iella** ad essi e a prova del suo potere voleva avere un riconoscimento ufficiale di iettatore "**una patente**" un documento attesterebbe il suo potere di iettatore legalmente.

Il giudice rifiuta e quando Rosario chiede la sua patente un colpo di vento fa cadere la gabbia dove viveva un cardellino, l'ultimo ricordo della madre del giudice. L'uccellino muore e tutti i giudici pagano lo iettatore, dandogli così la patente pubblica.

- **pregiudizio** ciò che si pensa su qualcuno.

- **banco dei pegni** è un banco che dà all'utente la possibilità di avere un prestito lasciando come garanzia un suo proprio oggetto (es: gioiello).

- **iella** sfortuna.

- **incongruenza** contraddizione.

Domande

Prima parte

Domande di comprensione

1- Chi è la vittima di cui si parla nel testo?

- Il giudice D'Andrea.
- Chiàrchiaro.
- I due giovani querelati.
- Nessuno dei precedenti.

2- Chi è il giudice D'Andrea?

.....
.....

3- Contro chi Chiàrchiaro ha fatto la querela?

.....
.....

4- Chiàrchiaro, in sintesi, voleva che il giudice D'Andrea

- Condanni i due giovani che hanno fatto degli strani gesti.
- Assolva i due giovani.
- Gli rilasci una patente di iettatore legalmente valida.

5- Perché il giudice D'Andrea rifiuta la querela presentata da Chiàrchiaro?

.....
.....

6- Definisci le parole seguenti.

Querela.....
.....

Iettatore.....
.....

Unità didattica Dal testo all'espressione e all'immaginazione

Competenza da svolgere Competenza espressiva-riflessiva

Tipologia testuale Testo narrativo Nome.....

Genere narrativo La novella pirandelliana Cognome

Tempo (3 ore)



La giara

Don Lolò Zirafa, proprietario terriero ricco e avvaro, che vede ovunque nemici pronti a rubargli la sua roba. Ama litigare e per questo cita in giudizio spesso i suoi contendenti. Ogni volta succedeva qualcosa Don Lollò andava dall'avvocato per fare gli atti, così l'avvocato stufo di vederselo comparire davanti ogni volta gli aveva regalato un codice da consultare ogni volta che ne aveva bisogno.

In occasione della raccolta delle olive Don Lollò aveva comprato una giara, nuova, grandissima, bella e maestosa da quattro onze per conservare dentro l'olio della nuova raccolta. Aveva lasciato la giara in un magazzino, un giorno viene ritrovata rotta in due e Zirafa si infuria, così avvisarono Don Lollò che convinto da Zi' Dima l'avrebbe fatta aggiustare da lui.

Il giorno seguente Zi' Dima arrivò puntuale all'aia, lui voleva aggiustare la giara usando un mastice che aveva creato lui, però Don Lollò lo obbligò ad aggiungere anche i punti oltre al mastice. Nel mettere i punti Zi' Dima restò bloccato all'interno della giara, Don Lollò non sapeva cosa fare così gli diede cinque lire per pagarlo e del pane e companatico per la colazione, dopo si fece sellare la mula per andare in città dall'avvocato.

L'avvocato gli disse che lui doveva rompere la giara se non sarebbe stato squestro di persona ma Zi' Dima doveva ripagarli la giara. Tornato all'aia Don Lollò fece stimare da Zi' Dima la giara, lui disse che adesso voleva un'onza e trentatré. Don Lollò chiese allora a Zi' Dima di dargli i soldi ma lui disse di no e che preferiva restare dentro alla giara. Non sapendo cosa fare Don Lollò gli disse che il giorno dopo gli avrebbe fatta causa per alloggio abusivo ma Zi' Dima gli disse che non stava lì per suo piacere e che se avrebbe rotto la giara sarebbe uscito ma non l'avrebbe pagata.

Don Lollò andò in casa, Zi' Dima con le cinque lire di prima mandò un contadino in una taverna lì vicino e decisero di fare festa tutta la notte. Giunta l'ora di mettersi al letto Don Lollò non riusciva a dormire per il baccano che facevano i contadini così andò giù diede un calcio alla giara che andando contro un olivo si ruppe. Così Zi' Dima la vinse.

Domande

Prima parte

Domande di comprensione

1- Qual è l'oggetto attorno al quale ruotta gli avvenimenti della novella?

.....
.....

2- Per quale motivo viene comprata?

.....

3- Descrivi Don Lolò.

.....
.....

4- Qual è la reazione di Don Lolò alla notizia della rottura della giara? E cosa ha proposto a Zi Dima?

.....
.....
.....

5- Cosa succede a Zi Dima dopo aver riparato la giara?

.....
.....

6- Come si conclude la vicenda?

.....
.....
.....

7- Cosa vuole trasmettere pirandello tramite la sua vicenda?

.....
.....
.....
.....

Unità didattica Dal testo all'espressione

Competenza da svolgere Competenza espressiva-riflessiva

Tipologia testuale Testo narrativo Nome.....

Genere narrativo La novella pirandelliana Cognome

Tempo (3 ore)



Lumie di Sicilia

Serata invernale di un venerdì qualsiasi; fitta nebbia per le strade di Pralbiono.

Micuccio Bonavino, semplice suonatore di ottavino nella banda in un paesello della Sicilia. Dopo vari anni e una grave malattia, affronta un lungo viaggio di 36 ore in treno verso una delle grandi città del Nord, per trovare Teresina la sua amica, che egli ama in segreto e spera un giorno di poter sposare.

Il suo amore per Teresina ha profonde radici ed egli ha continuato ad alimentarlo, mentre lei era lontana, presa da una vita brillante e da un nome famoso che hanno cancellato i ricordi del passato.

Egli si vanta di aver scoperto le abilità canore di Teresina e, nonostante le ristrettezze economiche, era stato lui stesso a pagarle gli studi per le lezioni di canto al conservatorio di Napoli fino a diventare una cantante celebre, ricca e corrotta che ora si fa chiamare Sinas Marnis.

Micuccio nel momento del suo arrivo a casa di Sina, viene accolto e trattato male dalla servitù e quando essa torna dal teatro con il seguito di ammiratori e ricchi ospiti, Micuccio è nascosto in uno stanzino “anti-camera”, escluso dal festoso ricevimento per la serata d'onore di Teresina.

La zia Marta, madre della fanciulla è felice di incontrare Micuccio e insieme i due parlano a lungo ed evocano con nostalgia il paese lontano, rimpiangendo la semplicità del paese d'origine e rivelando lo stridente contrasto con la realtà presente.

La rapida apparizione di Teresina elegantissima e ingioiellata, con una provocante scollatura, getta Micuccio nello sgomento.

Dalle parole persuadenti di Marta, Micuccio capisce che non sposerà mai Teresina, perché c'è un profondo abisso tra il proprio mondo onesto e quello dorato e corrotto in cui ormai vive la sua amata. Sente allo stesso tempo una profonda disillusione e comincia a reagire come ogni innamorato tradito. Sparisce silenzioso piangendo: dà a Marta un sacchetto di profumati limoni di Sicilia che aveva portato con sé da quella terra ma non vuole che Teresina li tocchi. Il loro profumo è il simbolo della semplicità della bontà e della fedeltà al paese.

Prima di andarsene, caccia violentemente nel seno di Teresina una manciata di biglietti di banca, il denaro che gli era stato mandato per una sua malattia e che egli ingenuamente veniva a restituire, ed esclama: “ Per te, c'è questo, ora. Qua! qua ! ecco! così! E basta! Non piangere! Addio zia Marta! – Buona fortuna.

Domande

Prima parte

Domande di comprensione

**1- In quale stagione dell'anno si svolgono gli avvenimenti di questa novella?
(Giustifica la tua risposta)**

.....
.....

2- Per quale motivo Micuccio è andato a Napoli?

.....
.....

3- Cosa ha fatto Bonavino per Teresina?

.....
.....

4- Secondo te, cosa aspetta Micuccio da questo incontro?

.....
.....
.....

5- Dopo aver scoperto un'altra Teresina, come sono state le reazioni di Micuccio?

.....
.....
.....

6- Com'è diventata Teresina?

.....
.....

7- Cosa rappresentano i limoni per Micuccio, per Teresina e Marta?

.....
.....
.....

8- Tramite le sue parole, cosa vuole trasmettere la zia Marta a Micuccio?

.....
.....

9- Teresina come è rimasta nei confronti dell'amore di Micuccio?

.....
.....
.....

Unità didattica Dal testo all'espressione e all'immaginazione

Competenza da svolgere Competenza espressiva-riflessiva

Tipologia testuale Testo narrativo Nome.....

Genere narrativo La novella pirandelliana Cognome

Tempo (1 ora e mezza)



Test finale

Introduzione

Gli avvenimenti della giara ci permettono di scoprire una società caratterizzata dalla miseria e dalla povertà e due personaggi principali che possiamo incontrare nella nostra vita quotidiana.

Il linguaggio descrittivo e dialogico usato da Pirandello nella scrittura della giara evidenzia la massima diversità tra *Don Lollo* e *Zi' Dima*. Una diversità che alla fine sfocia in un contrasto inconciliabile e determina, appunto, la rottura della giara.

Argomento richiesto

Sulla base della tua comprensione, svolgi l'argomento con una riflessione che non superi le "15 righe" facendo una breve descrizione "psicologica" di questi due personaggi, che metta in evidenza i relativi aspetti positivi e negativi.

Sesso F (). M ().

Età anni.

Anno Accademico.....

Gruppo 1 (). 2 ().

✍ Il testo letterario e l'apprendimento culturale ✍

1- Secondo te, si può apprendere una nuova cultura straniera studiando un testo letterario, specie un racconto?

Sì.

Perché?

- Raccontare è un perfetto modo di trasmettere e scambiare gli aspetti storici, civili e culturali.
- Le narrazioni sono il frutto delle esperienze e delle riflessioni che aiutano a conoscere l'altro (lo straneo) e la sua società al quale appartiene.
- Una lettura letteraria e di studio ai contenuti narrativi permette di mettere in confronto le informazioni già apprese sullo straneo, il suo mondo e quelle presentate nel testo.
- Conoscere una cultura straniera non può essere separato dalle narrazioni come contenuti letterari che trasmettono le testimonianze di una data popolazione.

No.

Perché?

- La superficialità di alcuni generi letterari (*favole, fiabe*) non aiuta a scoprire gli importanti aspetti costitutivi di una cultura.

- La complessità del linguaggio e dello stile letterario di alcune opere (*romanze, novelle*) impediscono l'interesse dello studente e ostacolano la sua comprensione.
- I contenuti letterari richiedono da parte del lettore un buon livello di conoscenza per dare un corretto significato di tutto ciò che viene letto.

2- Qual è il genere letterario di tipo narrativo più utile all'apprendimento culturale?

- Fiabe, Favole,
- Romanze e novelle,
- Leggende.

Perché?.....

3- I generi narrativi finora presentati ti hanno permesso di ricevere numerose informazioni sul patrimonio culturale, sulla società nella quale vive l'Italiano?
Sì. No.

Perché?.....

4- Cosa hai potuto comprendere dalle narrazioni?

- Qualche spiegazione in relazione alla vita quotidiana.
- Figure religiose.
- Spiegazione fantastica di qualche monumenti.
- Eventi storici, conflitti e guerre.
- La geografia del paese (regioni e città) in cui lo scrittore ha ambientato la vicenda.

5- Una buona lettura al contenuto narrativo aiuta l'apprendente a :

- Avvicinarsi ad una cultura straniera.
- Capire bene l'altro e la sue riflessioni interne.
- Verificare le prime immagini mentali fatte su una popolazione sconosciuta e correggere le errate credenze elaborate prima della conoscenza.
- Crescere lo spirito della curiosità e dell'interesse.

✍ Il testo letterario e l'apprendimento interculturale ✍

6- Se viene usare il testo letterario “narrativo” per motivi interculturali. Qual è l'atto che tu pensi sia più importante da svolgere durante l'apprendimento?

<i>Aspetti</i>	<i>Descrittori</i>	(X)
<i>Rispetto</i>	Accettare tutti quelli che condividono una cultura diversa della propria	
<i>Apertura</i>	Non dovrebbe essere chiuso in sé lasciando sempre lo spazio all'ascolto attivo.	
<i>Curiosità</i>	Svolgere gli interessi alla conoscenza approfondita degli aspetti specifici o generali che determinano il contesto socioculturale.	
<i>Maturazione degli atteggiamenti</i>	Aiutare il discente a cancellare le emozioni dell'egoismo, della superiorità e dell'invidia e crescere quelle che favoriscono la tolleranza, l'accettabilità e la comprensione.	

