

DA "CAMPARE" A "COMPRARE": IMPARARE IL LESSICO IN AMBITO SINOFO, TRA L'APPROCCIO LESSICALE E LE STRATEGIE METACOGNITIVE

di Marisol Tenorio S.

ABSTRACT

Il presente lavoro, circoscritto ad una ricerca-azione nel contesto del progetto Marco Polo, intende dare un contributo di carattere glottodidattico, come risposta ad alcune criticità riscontrate a livello lessicale durante il percorso di apprendimento di un gruppo di studenti sinofoni in contesto italiano L2.

Ci riferiamo, nello specifico, alla competenza lessicale con particolare riguardo all'acquisizione del lessico e al suo reimpiego in produzione scritta.

Innanzitutto illustreremo le difficoltà generali e più comuni che presenta la nostra tipologia di allievo sui quattro livelli della lingua. In seguito analizzeremo quelle che incidono più spesso sui discenti nel processo di acquisizione e che si rispecchiano successivamente sulla abilità di produzione scritta.

Dopo questa analisi, faremo una descrizione della metodologia applicata e delle azioni didattiche intraprese volte allo sviluppo della competenza in questione, le quali si sono basate sulle tecniche didattiche proposte dall'approccio lessicale e sono state supportate da alcune strategie metacognitive. Tutto ciò all'interno di un quadro metodologico di tipo umanistico che ha tenuto conto dello stile cognitivo e d'apprendimento di ogni singolo allievo.

1. INTRODUZIONE

Essere insegnanti di italiano L2 non è mai un compito facile, soprattutto quando i soggetti destinatari dell'insegnamento appartengono, come nel caso degli studenti sinofoni, a una cultura particolarmente nota per la sua chiusura verso l'estero e per il suo impegno nel preservare i costumi, le abitudini e le tradizioni anche al di fuori del proprio paese. Questi fattori, difatti, portano inevitabilmente a una grande difficoltà di inserimento nella cultura di arrivo, difficoltà che aumenta se consideriamo che questi allievi hanno una scarsa padronanza della lingua e delle conoscenze enciclopediche del paese ospitante. I due sistemi linguistici di cui ci occupiamo, l'italiano e il cinese, sono, per di più, due lingue tipologicamente molto distanti¹ e tale fattore strutturale incide in particolar modo sul percorso di apprendimento dei discenti e sulla comunicazione fra essi e l'insegnante.

Tali difficoltà sono state analizzate e affrontate in maggior misura dal punto di vista della morfologia e della sintassi², ma non a sufficienza dal punto di vista lessicale. È proprio per tale motivo che abbiamo deciso, all'interno del progetto Marco Polo dell'Università di Udine³, di occuparci di questo livello linguistico partendo dall'analisi delle difficoltà che gli studenti manifestano attraverso una raccolta dati, come richiesto dalla metodologia della ricerca-azione, e proseguendo con l'elaborazione di strategie volte al potenziamento della competenza lessicale, una delle più carenti, sia nel parlato sia nello scritto. Data la portata di tale lavoro⁴, nel quale ci siamo occupati di lessico (parole contenuto, parole funzionali, derivati) e di forme lessicalizzate (come frasi fisse, locuzioni composte e collocazioni), in questa sede presenteremo soltanto *una parte* della nostra ricerca: quella inerente il lessico nella produzione scritta, poiché proprio in questo registro dove si riscontrano meno studi rispetto a quello orale data la difficoltà di reperire banche dati.

2. ALCUNE CONSIDERAZIONI TEORICHE SUL LESSICO

Michael Lewis, in *The lexical approach: The state of ELT and a way forward* (1993: 89), affermava che "*Lexis is the core or heart of language*", insistendo sull'idea dell'importanza del lessico nell'insegnamento di una lingua seconda o di una lingua straniera, attribuita al linguista britannico David Wilkins nel 1972. Eppure gli studi compiuti fino a poco tempo fa, circa l'apprendimento-insegnamento del lessico in contesto italiano L1, L2 o LS, erano relativamente pochi.

Sulla scarsa considerazione in cui esso è stato tenuto da parte nella pratica didattica, Bettoni (2009: 62) ci offre un interessante spunto di riflessione:

"Il lessico è un sistema molto più aperto della grammatica o della fonologia, e le sue numerosissime unità di base, le parole, si prestano difficilmente alla regolarizzazione. Ne consegue che gli studi sull'apprendimento del lessico della L2 non sono solo più scarsi, ma anche più descrittivi che teorici [...]".

Il lessico (Scalise e Bisetto 2008: 17), difatti, è inteso come "l'insieme di tutte le forme che possono essere utilizzate come parole all'interno di una frase", con una inevitabile ramificazione in: parole contenuto (parole isolate, collocazioni, locuzioni, frasi fisse, ecc.), parole complesse (derivate, composte) e parole appartenenti a classi chiuse o funzionali (articoli, preposizioni, pronomi, ecc.).

Questa articolata realtà rende inevitabilmente più difficile il compito del docente di lingua, il quale deve domandarsi, in primo luogo, *quale lessico insegnare*, in secondo, *perché insegnarlo* e, per ultimo, *come insegnarlo*, soprattutto a studenti sinofoni che partono dalla convinzione che imparare il lessico significhi imparare a memoria una lista di parole referenziali e isolate dal contesto⁵.

Sulla questione *quale lessico insegnare*, bisogna prendere in considerazione il criterio della disponibilità delle parole, attingendo però ai parametri stabiliti dal sillabo di italiano L2 che stabilisce i descrittori per la valutazione della

competenza lessicale: l'ampiezza e la padronanza. Esso, difatti, circoscrive il repertorio lessicale in base alla funzionalità, ai domini e ai contesti d'uso che l'apprendente deve saper padroneggiare ad ogni livello e suggerisce, inoltre, di "concentrare l'attenzione, in particolare, sui lemmi ad alta frequenza"⁶.

La seguente considerazione riguarda *il perché insegnarlo*. A tale proposito, la linguistica acquisizionale mette in evidenza la preminenza del lessico nel susseguirsi del *continuum* delle diverse fasi che conformano le varietà dell'apprendimento. Nella *fase prebasica*, infatti, l'apprendente ricorre spesso alle parole singole prive di attribuzione morfologica e di statuto di categoria lessicale, alle formule fisse o routine linguistiche semplici e a elementi pragmatici che governano l'enunciazione. Nella *fase basica*, invece, si contraddistingue per l'uso di elementi discorsivi e lessicali, per una organizzazione degli enunciati costruiti su base semantica, per l'utilizzo di elementi pragmatici nell'enunciazione e per un'assenza di subordinazione. Nell'ultima fase, quella *postbasica*, accede gradualmente alle prime forme grammaticali, all'organizzazione dell'enunciato sulla base dei principi sintattici e alle prime opposizioni morfologiche (Valentini 2003: 74-75 e Nuzzo 2008: 136-137).

Infine, sulla questione di *come insegnare il lessico*, bisogna tener conto del fattore psicolinguistico che interviene nel processo dell'acquisizione del lessico nelle fasi iniziali di Italiano L2, poiché, come sottolinea Cardona (2001), acquisire una parola o un'unità lessicale significa accomodarla nella nostra memoria semantica per poterla recuperare in seguito. In questa prospettiva, ogni singola parola, dunque, dovrà funzionare come il nodo di una rete, il quale si unirà ad un altro per creare a sua volta delle connessioni mentali. L'apprendente metterà in moto dei processi cognitivi e ricorrerà all'uso dei vari tipi di memoria di cui si avvale un soggetto per imparare le lingue, in particolare, della memoria a breve termine, che viene considerata come il primo luogo in cui viene rielaborata l'informazione, e della memoria a lungo termine esplicita. Quest'ultima è ritenuta di vitale importanza, poiché ci consente, da una parte, di memorizzare eventi, azioni, episodi della nostra vita (memoria episodica); dall'altra, di memorizzare conoscenze dichiarative come nozioni, concetti e informazione esplicita che può essere mantenuta per lunghi periodi o in alcuni casi per sempre (Daloiso 2009: 29).

Questo tipo di processo acquisitivo di base semantica permetterà di sviluppare una buona competenza lessicale, che consiste, come sostiene Bettoni (2009: 66), nel conoscere, di ogni parola (d'ora in poi, *unità lessicale*), la sua *forma* (pronuncia e ortografia), la sua *struttura morfologica*, il suo *pattern sintattico*, il suo *significato* (referenziale, affettivo, pragmatico), le sue *relazioni lessicali* (sinonimia, antonimia, iperonimia, meronimia, ecc.) e le combinazioni delle parole che si attraggono nella catena discorsiva ma che sono soggette a una restrizione lessicale creando delle *collocazioni privilegiate*.

Come possiamo evidenziare, *apprendere il lessico* dalle prime fasi, prima in qualità e dopo in quantità, è fondamentale poiché esso consente di creare il ponte che serve per fare il passaggio nelle diverse fasi di cui si compone l'interlingua di ogni singolo apprendente.

3. IL CONTESTO

Il caso di studio di cui ci occupiamo è stata una classe di 19 apprendenti sinofoni con una età compresa tra i 19 e i 28 anni, classe prevalentemente femminile: 13 donne e 6 maschi. Al tempo della ricerca sperimentale, la maggioranza dichiarava di conoscere altre lingue come il giapponese e il coreano; altri di possedere un dominio della lingua inglese fra *discreto* e *buono* e solo una allieva dichiarava di avere un'ottima padronanza della lingua francese. Inoltre, la maggior parte degli allievi affermava di aver frequentato un corso di lingua italiana propedeutico in Cina fra le 100 e le 500 ore di lezione frontale con due insegnanti: uno italiano e uno cinese. Infine, oltre alla motivazione estrinseca collegata ai motivi di studio, la maggioranza manifestava una motivazione intrinseca basata sul desiderio di arricchirsi culturalmente e linguisticamente per comunicare in modo fluente ed efficace coi nativi italiani. Con queste premesse, e dopo la valutazione linguistica di ingresso, la classe oggetto della ricerca sperimentale è stata inquadrata come una classe con un livello di competenza oscillante fra A1 e A2 del QCRE.

Come possiamo osservare, gli allievi che hanno partecipato al programma erano adulti giovani che appartenevano a quella fascia d'età a cui fanno riferimento alcuni fenomeni neuro-evolutivi sul processo acquisitivo delle lingue. A tale proposito *l'ipotesi dei periodi critici* sostiene che l'età dell'apprendente sembra determinare l'acquisizione della lingua madre e anche di altre lingue. In questo contesto, alcuni dei nostri partecipanti si avvicinavano alla soglia massima della categoria 8-22 anni entro la quale si contraddistinguono per possedere un forte accento straniero, ma di dimostrare ancora grandi possibilità di sviluppo della competenza morfosintattica e di non manifestare ancora grossi problemi cognitivi relativi all'acquisizione del lessico.

Per gli altri, vale a dire, quelli che hanno superato la soglia dei 22 anni, vi sarebbe invece una grossa difficoltà nell'acquisizione del lessico funzionale, sarebbero inoltre caratterizzati da un forte accento straniero oltre che da una maggiore esposizione al fenomeno della fossilizzazione nelle loro interlingua, che in genere si presenta a uno stadio morfologico basso poiché gli allievi sinofoni tendono a soffermarsi più di un'altra tipologia di apprendenti proprio al primo stadio (Della Putta 2008: 62).

4. I PRIMI DATI LINGUISTICI E COGNITIVI

Dopo questo breve accenno al contesto operativo, presentiamo di seguito i dati iniziali, rilevati a febbraio nella fase di ricognizione, attraverso le prime produzioni scritte; inseriamo di seguito alcuni esempi atti a illustrare l'interlingua L2 di partenza ai livelli fonologico, morfologico e sintattico che inferiscono sul piano lessico-ortografico. Con produzione scritta ci riferiamo al materiale prodotto dagli apprendenti in contesto L2 guidato in cui le consegne sono indirizzate all'esecuzione di obiettivi specifici e riguardanti le varie funzioni

comunicative, e al materiale volto a rafforzare, verificare o monitorare la competenza lessicale scritta.

Nell'interlingua di partenza, si sono riscontrate le seguenti difficoltà:

- A livello fonologico:
 - o problemi di percezione uditiva che hanno portato a una disortografia generalizzata: *ochiari* per occhiali; *appartemente* per appartamento;
 - o scambio nella posizione delle sillabe: *palora* per parola;
 - o aggiunta od omissione di lettere o sillabe: *biscotecca* per bistecca; *visito* per visto;
 - o aggiunta di nasale davanti a consonante: *camincia* per camicia;
 - o resa dell'apicodentale /r/ mediante [l]: *male* per mare; *pelò* per però;
 - o presenza di vocale anaptittica: *paralare* per parlare e di conseguenza *paralato* per parlato.
- A livello fonetico:
 - o uso delle consonanti geminate: *spesso* vs. *speso*; *presso* vs. *preso*;
 - o uso dell'accento mobile della parola italiana: *tavolo* per tavolo; *stupito* per stupito e di conseguenza *stupido* per stupido.
- A livello morfologico:
 - o Problemi di accordo fra:
 - articolo e sostantivo: *il carne*; *il pallavolo*; *i aggettivi*; *i articoli*; *la panorama*;
 - sostantivo e aggettivo: *due armadi nuove*;
 - numerale e sostantivo: *due comodino*; *una camere*;
 - elisione della vocale dell'articolo determinativo: *un casa*; *un finestra*; *un parola*;
 - morfologia del verbo in presente indicativo e passato prossimo: *Dopo fare (i) compiti*; *non sempre (io) parlare bene*; *quando (lui) descrivere una cosa*; *ho andato al supermercato*.
 - o scambio nei morfemi con tratto distintivo: *il cassiero* per il cassiere;
 - o elisione dell'articolo determinativo/indeterminativo che accompagna il nome: *c'è (una) casa grande*; *dopo (il) bagno c'è (la) doccia*;
 - o assenza di distinzione nello statuto delle categorie grammaticali: *abbiamo deciso uscire festeggio San Valentino*;
 - o confusione fra parole che si formano con consonanti e vocali simili: *veduto* per venduto; *visto* per vissuto.
- A livello sintattico:
 - o assenza di copula: *la camera (è) piccola*;
 - o assenza di preposizioni: *abitiamo (in)una camera doppia*.
- A livello semantico:
 - o scelta nel accostamento delle parole che compongono una collocazione: *mangiare la colazione* per fare colazione, fenomeno sovra esteso a *mangiare il pranzo* e *mangiare la cena*; *posare* la macchina per *parcheggiare la macchina*.

Inoltre, abbiamo rilevato che i nostri studenti sinofoni manifestavano predilezione, nel seguente ordine, per:

- Le unità lessicali con una maggiore corrispondenza fra la parola e l'immagine: *ragno, luminoso, garage, fermata, camicia, azzurro, stazione dei treni*;
- Le unità lessicali che in qualche modo vengono considerate utili ai loro gusti, fini o scopi, soprattutto se sono relative all'ambito del cibo, la cucina, i viaggi, la moda e l'arte: *mercato, supermercato, spesa, biglietto, stazione, binario, vestiti, museo, quadro, pittura, mostra*;
- Le unità lessicali formate per al massimo tre sillabe: *anziano, centro, comodo, buio, bacheca*;
- Le unità lessicali che rappresentano *un tutto*: *cibi cinesi* per i piatti cinesi; *vestiti* per l'abbigliamento; *bevande* per la bibita.

Su questi ultimi punti ci soffermiamo per confermare, che gli apprendenti, in effetti, nel processo di acquisizione lessicale si lasciano guidare da criteri specifici basati sulla chiarezza semantica, l'utilità, la brevità e la specificità (Bettoni 2009: 68-73).

Arrivati a questo punto, è necessario menzionare che sono stati rilevati inoltre problemi che non appartengono a nessuna delle categorie sopraccitate. La prima di carattere fisico, relativo al problema di vista, situazione generalizzata per tutti gli apprendenti della classe. La seconda, inerente alla manifestazione di: problemi nella lettura (cambio nella grafia, lettura lenta per sillabazioni, salto delle righe o parole), nella scrittura (scambio di suoni visivamente simili) e di memoria (recupero delle sequenze o seriazioni): cioè alla dislessia⁷. Ambedue difficoltà che, purtroppo, hanno inciso in maniera assai forte sul piano linguistico e, di conseguenza, sul percorso di apprendimento in generale per due apprendenti.

Durante il lavoro di ricerca-azione, gli apprendenti sono stati sottoposti a un questionario incentrato specificamente sugli stili di apprendimento e gli stili cognitivi⁸. Nel corso della tabulazione dei dati abbiamo riscontrato subito una discrepanza evidente: la maggioranza dei discenti ha mostrato di possedere uno stile cognitivo di gruppo del 58% contro uno stile individuale del 32%; infine, lo stile analitico ha registrato una prevalenza del 84% rispetto allo stile globale del 5%. Di seguito presentiamo la tabella con la tabulazione dei dati:

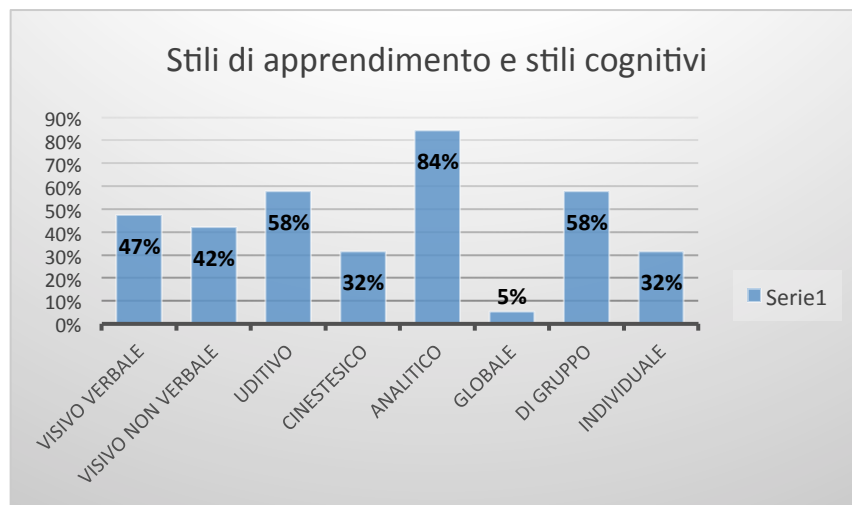


Fig. 1: Stili cognitivi di apprendimento

Dunque, nella classe abbiamo rilevato la presenza di apprendenti che presentano maggiormente uno stile cognitivo analitico, orientato verso il lavoro di gruppo, il cui approccio preferito all'apprendimento è prevalentemente uditivo e visivo-verbale e non-verbale.

5. PROPOSTA DIDATTICA SPERIMENTALE: APPROCCIO LESSICALE E STRATEGIE METACOGNITIVE

In una semplice frase come "*Proper words in proper places make the true definition of a style*", attribuita a Jonathan Swift nel 1720, possiamo racchiudere la risposta a cos'è l'approccio lessicale⁹, perché, in effetti, il saper usare le parole adeguate nei momenti adeguati è quello che sta alla base di questo approccio concepito da Michael Lewis (1993 e 1997) e che riteneva *il cuore del linguaggio*. Questo approccio parte dai seguenti presupposti: la grammatica va integrata nel lessico e le diverse unità lessicali sono collegate ad altre unità lessicali in svariati modi, pertanto l'apprendimento della grammatica non può avvenire in maniera separata dall'apprendimento del lessico. La lingua per Lewis è "lessico grammaticalizzato e non grammatica lessicalizzata" (Lewis 1993: 17) in cui la contestualizzazione del lessico è tanto importante quanto l'autenticità, la ricchezza e la diversificazione dell'*input*. Una delle prime riflessioni in merito in ambito italiano la troviamo in Serra Borneto (2001: 227), il quale è convinto

"[...] che si possa, anzi di debba, arrivare alla competenza nella lingua straniera attraverso un insegnamento basato sul lessico e in particolare che la stessa grammatica vada appresa contemporaneamente e *assieme* al lessico, poiché essa è integrata *nel* lessico".

Una volta messo in evidenza l'importanza sia del lessico sia della grammatica, va evidenziata l'enfasi che si deve porre sul primo rispetto al secondo nella didattica attuale.

Fra le tecniche glottodidattiche più note, sviluppatasi in parallelo alla diffusione e all'applicazione dell'approccio lessicale, vi sono: *le mappe concettuali*, strumento di grande potenzialità didattica perché favorisce la memoria visiva e l'associazione di idee; quelle che riguardano *l'incastro* o *l'accoppiamento* di unità combinabili per formare le frasi fisse o le collocazioni che favoriscono il riconoscimento delle componenti lessicali (*focus on form*) e promuovono la riflessione sulla relazione di restrizione fra esse. Vi sono inoltre quelle che appartengono alla dimensione ludica, come il cruciverba, i giochi di memoria, le catene, ecc., volte a verificare la conoscenza lessicale in termini di ampiezza oppure quelle di inclusione - esclusione semantica che favoriscono i rapporti di significato (*focus on meaning*). Insomma, tutte tecniche note in campo didattico ma che l'approccio lessicale propone di reinterpretare, impiegare e applicare in prospettiva diversa pensando alla didattica "non come rivoluzione glottodidattica ma come evoluzione necessaria" (Porcelli 2004: 81).

Così, nell'insegnamento del lessico in contesto guidato, è l'insegnante che offre *l'input* iniziale, al quale si susseguono poi una serie di strategie volte alla memorizzazione, alla fissazione e al reimpiego attraverso un percorso che include diverse attività didattiche.

Per venire incontro a tali esigenze, abbiamo deciso di intraprendere un intervento didattico composto da due azioni diverse ma adoperate in sinergia: la prima, *azione didattica R*, è stata strettamente collegata all'acquisizione e allo sviluppo del lessico in ricezione (lessico passivo); mentre la seconda, *azione didattica P*, è stata concepita per potenziare e monitorare lo sviluppo del lessico ma in produzione scritta (lessico attivo).

Se da un lato, nella pianificazione di esse, abbiamo tenuto conto del *focus* dell'insegnamento, cioè del soggetto sinofono che impara la lingua e che viene considerato in base ai suoi bisogni, le sue motivazioni, le sue conoscenze enciclopediche e il suo stile cognitivo; dall'altro, abbiamo ricorso all'approccio lessicale che ci è venuto incontro per costruire un percorso specifico.

Tale approccio ci ha permesso la reinterpretazione e l'impiego delle sue strategie già note per le loro efficacia in prospettiva diversa. Esse sono state supportate altresì da quelle della didattica metacognitiva¹⁰, come strumento per avviare gli apprendenti a regolare le loro azioni e raggiungere l'autoregolazione, cioè per "imparare a conoscersi e a conoscere e controllare i processi che mette in moto" (Torresan 2008: 24).

Di seguito presentiamo la descrizione degli interventi didattici premettendo che, quanto riportiamo non è tutto il percorso di lavoro ma solo una selezione di quelle strategie o tecniche che abbiamo ritenuto più significative per l'obiettivo del nostro lavoro e sottolineando che il lessico è stato sempre presentato in un contesto specifico e mai in isolamento.

Azione didattica R:

Per tutte le fasi che sono state coinvolte nella nostra ricerca, abbiamo tenuto conto, in particolare, delle seguenti azioni:

- a) la creazione un clima positivo, tranquillo e sereno, sperimentando diverse tipologie della *psicogeografia della classe* (gestione dello spazio di lavoro e degli eventuali fattori esterni di distrazione);
- b) la formazione delle dinamiche di lavoro in classe quali coppie, piccoli gruppi o squadre, create in base agli stili cognitivi, alle diverse personalità, alle diverse abilità linguistiche, alle diverse forme d'intelligenza e all'età di ogni singolo allievo;
- c) il controllo *del focus* didattico, mediante l'esplicitazione degli obiettivi da parte del docente per ciascuna delle attività svolte, specialmente per quelle ludiche; mentre a livelli di interlingua più alti, gli studenti sono stati invitati a fornire la motivazioni per la quale sono stati chiamati a eseguire una determinata azione;
- d) l'incentivazione alla riflessione linguistica guidata su quanto appreso durante la lezione, in modo da mettere in moto processi metacognitivi sul *come* imparare, sulla *forma* della struttura, sull'*uso* e le situazioni di uso, prima in maniera orale e di seguito in modalità scritta su un *diario personale* di bordo, come strumento di monitoraggio;
- e) Promuovere il confronto sui progressi linguistici acquisiti dagli studenti nel tempo;
- f) la compilazione di una scheda di *feedback* scritto sull'apprezzamento delle attività svolte dagli studenti, principalmente per quelle che sono state implementate per la prima volta o indirizzate per un obiettivo specifico, come parte della metodologia della ricerca in atto. Negli altri casi, abbiamo fatto appello al *feedback implicito*, fra allievi e docente e fra gli allievi stessi e al *feedback non verbale* degli studenti.

Per affrontare le problematiche e contribuire allo sviluppo del lessico in aula, prima in ricezione e poi in produzione orale, ho recuperato anche "la naturale propensione e abitudine alla memorizzazione" degli apprendenti per lo svolgimento delle attività inerenti all'acquisizione del lessico (D'Annunzio 2009: 60). Ci siamo altresì avvalsi di tutte le strategie usate dall'approccio lessicale, le quali abbiamo reinterpretato e applicato sulla base di quelle specifiche ad ogni stile di apprendimento, assicurandoci di averle inserite nelle fasi che coinvolgono il processo acquisitivo: analisi, riflessione, ripetizione, riutilizzo, collegamenti, ecc. in modo da favorire uno studio intensivo più che estensivo.

Sulle tecniche didattiche basate sugli stili di apprendimento Vettorel (2008: 19) propone degli esempi guida¹¹ e sostiene che, per quanto riguarda gli studenti, avere "La consapevolezza del proprio canale preferenziale di queste modalità può aiutarli ad organizzare in modo più efficace i propri apprendimenti attraverso l'uso di strategie appropriate". Per l'insegnante, invece, "la consapevolezza di questa modalità lo aiuta a pianificare meglio gli interventi, in modo da stimolare

tutti i sensi e non ricadere sempre nelle modalità del suo canale di accesso preferito”.

Azione didattica P:

Quest’azione didattica, invece, è stata pensata come il passo successivo all’azione A e come verifica o consolidamento del lessico produttivo. Essa è consistita nella stesura di un testo scritto breve su traccia guidata, semi-guidata, inizialmente molto strutturato (con parole o frasi-stimolo, immagini, vignette, ecc. e le diverse combinazioni fra essi), da redigere alla fine di ogni unità di acquisizione (UA). Alla fine di ogni unità didattica (UD), invece, gli studenti sono stati chiamati a stilare un testo in maniera più libera, purché più lungo ed esaustivo.

A tale proposito, Balboni (2013: 125) sostiene che

“A livelli bassi di competenza in lingue non native, quindi in italiano L2 e in lingua straniera, la produzione dovrebbe risolversi nella trascrizione scritta di attività già svolte oralmente o nella trattazione di argomenti che sono stati discussi in classe: la sua funzione infatti è quella di riflessione lenta, secondo il ritmo e le strategie personali, su quanto fatto, piuttosto che di creazione *ex novo* di contenuti e di forma in lingua nativa”.

Dunque la realizzazione di un testo, sia di tipo orale sia di tipo scritto, deve essere concepito come il momento conclusivo del processo di acquisizione.

L’azione didattica P, progettata per la fase scritta, si è composta a sua volta in due fasi:

- 1) Durante la realizzazione del testo ci siamo avvalsi di alcune strategie metacognitive che gli apprendenti hanno dovuto implementare:
 - controllo del tempo a disposizione per la produzione del testo scritto;
 - lettura e comprensione della consegna;
 - creazione di *una scaletta* contenente gli argomenti da sviluppare e delle unità lessicali necessarie da reimpiegare (di contenuto, funzionali e lessicalizzate, ecc.), regolati in base alla consegna;
 - redazione del testo (con controllo periodico della scaletta e del tempo);
 - conclusione del lavoro;
 - controllo degli argomenti inclusi nel testo;
 - controllo dell’organizzazione testuale (titolo, paragrafi, saluti, ecc.);
 - controllo dell’ortografia (punteggiatura e grafia delle unità lessicali, ecc.);
 - autocorrezione: cercare gli eventuali errori;
 - rilettura del testo completo prima di consegnarlo;
 - consegna del lavoro al docente.
- 2) La fase che descriviamo di seguito è stata progettata con l’obiettivo di implementare le caratteristiche del *feedback negativo*, cioè di applicare l’insieme di interventi tempestivi, mirati, motivati, selettivi e non valutativi

(Rastelli 2009: 55) con l'intenzione di influenzare positivamente l'acquisizione. Essa prevedeva:

- segnalazione da parte del docente attraverso una simbologia creata appositamente di eventuali errori commessi dagli apprendenti (cfr. tabella 1). Al contempo, creazione di una lista contenente quelli che sono i più ricorrenti per progettare eventuali interventi;


Simbolo	Significato	Cosa devo fare?
=	Lettera maiuscola o minuscola	Rileggo la frase e correggo le lettere maiuscole o minuscole: nomi di persone o cognomi, di paesi, ecc.
–	Consonante/ vocale sbagliata in una parola	Rileggo le parole e correggo la vocale o la consonante sbagliata.
↓	Manca vocale/ consonante	Rileggo e inserisco la consonante o la vocale mancante in una parola.
△	Punteggiatura	Rileggo la frase e penso se la virgola, il punto o i due punti sono corretti oppure mancano.
/	Ci vuole spazio fra parole	Separo le parole.
∧	Manca categoria grammaticale nella frase	Rileggo la frase e inserisco la categoria grammaticale mancante: articolo/ sostantivo/ verbo / aggettivo/ / avverbio/ preposizione, ecc.
○	Concordanza	Controllo <i>il genere</i> (maschile/ femminile) e <i>il numero</i> (singolare/ plurale) del nome o dell'aggettivo e dopo li correggo.
	Cambiare l'ordine della frase	Rileggo la frase e cambio l'ordine delle parole nella frase.

Tabella 1: Esempio della simbologia utilizzata dagli allievi per la correzione della produzione scritta

- restituzione del lavoro agli studenti;
- autocorrezione da parte dello studente, individuale e in base alla simbologia;
- consultazione fra pari su possibili dubbi;
- analisi degli errori: in questo punto, abbiamo cercato di guidare gli studenti verso un'analisi *individuale e personalizzata* sul motivo dell'errore/sbaglio con il nostro aiuto, poiché consideriamo che, proprio per essere un sistema aperto e molto articolato, lo sviluppo del lessico in L2 non si presta facilmente a generalizzazioni, come avviene invece a livello grammaticale (Bernini 2003: 24-25).

In questa cornice cognitiva e metacognitiva, bisognerebbe fare alcune considerazioni sulle implicazioni che si manifestano nel passaggio del codice orale al codice scritto in un apprendente di lingue in generale. Ci riferiamo, in modo particolare, alle abilità coinvolte in questo atto: alla capacità di selezionare, valutare e organizzare il materiale linguistico disponibile, la cui resa scritta implica mettere a confronto due sistemi linguistici con categorizzazioni del mondo

diversi (Banfi 2003: 182-183). Ne deriva che, nel passaggio da un sistema ideografico ad uno alfabetico, il discente sarà chiamato altresì a sua volta a (ri)categorizzare delle abilità testuali, ad applicare degli elementi coesivi e a rispettare una sequenza organizzativa; nonché a integrare gli aspetti semantici, culturali e sociopragmatici che reggono il sistema testuale italiano. L'apprendente si ritroverà pertanto a compiere uno sforzo cognitivo notevole, il quale abbiamo voluto rendere sereno, eseguendo *l'azione didattica P* in condizioni di "riflessione lenta, secondo il loro ritmo e le strategie personali", con due modalità diverse:

- a) Per le UA, la produzione scritta è stata eseguita durante la lezione e talvolta con richiesta di musica rilassante in sottofondo da parte degli apprendenti;
- b) Per le UD, la produzione scritta è stata eseguita come "compito per casa", a causa dei tempi prolungati nella realizzazione e dei tempi stretti della lezione.

6. RISULTATI E ANALISI DEI RISULTATI

A queste riflessioni, utili quali inquadramento generale della nostra ricerca sperimentale, seguono le trascrizioni di alcuni dei testi più significativi, prodotti a marzo dagli apprendenti durante la fase di conclusione della UD.

UD: IL TEMPO LIBERO

Consegna: *Scrivi un breve testo su di te e sulle attività che ti piace fare nel tempo libero.*

Lessico: relativo al tempo libero; lessico funzionale: congiunzioni e preposizioni semplici e articolate.

Funzioni comunicative: raccontare; parlare del proprio tempo libero.

Strutture linguistiche: presente indicativo; verbo piacere.

Compito di G Hua

Sono Hua. Nel mio tempo libero, mi piace nuotare. Vado spesso alla piscina o al mare con i miei amici. Nell'acqua azzurra, dimentico la stanza dello studio e mi riposo. Nel tempo libero nuoto, fa bene alla salute. Anche preferisco la corsa ma mi piace di più il nuoto. Mi interessa della filatelia e pittura. Tutti i giorni ascolto la musica. Mi piace mentre faccio la corsa, ascolto la musica. Adesso sono una studentessa per studiare italiano. Non ho molto tempo libero perché ho lezione ogni settimana. Mi piace studiare lingua e voglio rimanere a Udine, frequenterò all'Università, farò un sacco di amici.

Compito di H Xu

Mi chiamo H Xu, ho 24 anni. Mi piace ascoltare musica, leggere, guardare un film, dipingere con acquarello, nuotare e cucinare. Di solito mi sveglio alle 7.20, faccio la colazione a casa, poi vado alla lezione italiana oppure studio a casa da sola la mattina. Il pomeriggio quando finsco la lezione, vado al supermercato per comprare i cibi della cena. Dopo che ho cenato, leggo o nevigio su internet. Non mi piace giocare con il computer, ma sempre cerco le informazioni con pc circa due oretta. Io chatto abbastanza ogni giorno. Non mi piace guardare la tv, ma secondo me, ho bisogno di guardare i programmi italiani per studiare la lingua. Il mio sport preferita è nuoto. Di solito il sabato faccio una gita con le mie amiche o faccio un giro in centro con loro, facciamo spese, mangiamo qualche cibo buono e scattiamo le foto della città. La domenica mi sveglio tardi alle 9.00, poi studio a casa e leggo con la musica in sottofondo. Io studio in Italia, ma sempre telefono ai miei quasi ogni giorno da un oretta. Passo con i miei amici abbastanza tempo. Di solito vediamo al venerdì o al sabato.

Compito di W Lu

Mi chiamo Wang L, ho 23 anni. I miei hobby sono ascoltare la musica, cucinare e dormire. Di solito la mattina mi sveglia alle 7.15, faccio la doccia, faccio colazione, vado o scuola o studio a casa da solo. Il pomeriggio faccio i compiti o leggo i libri. La sera ceno e poi navigo su internet. Sto davanti al computer circa due ore al giorno, passo a chattare circa 1 ora al giorno. Non guardo la tv perché non c'è la tv nella mia stanza, mi piace fare la corsa. Di solito il sabato mattina dormo, il pomeriggio faccio la spese con le mie amiche. La domenica mattina faccio a corsa e leggo i libri, il pomeriggio vado al cinema con le mie amiche. Passo pochissimo con la mia famiglia, Perché non abitiamo insieme, passo con i miei amici molto.

Compito di C Yux

Mi chiamo Yuxi, sono nata a urinqi il 21 ottobre in xinjiang, provincia in cina. ho visuto con i miei genitori per 20 anni. Nel 2010, sono andata a nanjing per l'università e poi nel 2014, mi sono laureata. Dopo la laurea sono venuta in italia per continuo a studiare. ora studio nella università degli studi di Udine. Nel mio tempo libero amo leggere i libri di storia dell'arte e andare a museo.

Tabella 2: Trascrizione dei testi scritti realizzati a marzo

Questi testi, risultato dell'azione didattica *P*, indicano innanzitutto la comprensione della consegna e il riutilizzo delle unità lessicali così come delle strutture grammaticali apprese nella azione didattica *R*.

Come possiamo osservare, nonostante qualche imprecisione ortografica, alcuni errori possono essere imputabili a problemi di percezione uditiva: scambio o assenza di suoni nella resa scritta (*campare, nevigio, finsco*); altri alla mancanza di controllo: sull'uso del carattere maiuscolo nei nomi propri (*urinqi, xinjiang, cina, italia, università degli studi di Udine*) e dopo la virgola e il punto fermo (*ora studio; Perché non abitiamo insieme*).

Inoltre, e sempre sotto la prospettiva lessicale, sono sorti errori nell'uso delle collocazioni, in particolare, nella scelta della base del collocato: *faccio la spese* (fare spese cfr. fare la spesa) esempio che potrebbe essere riconducibile anche a un difficoltà di tipo semantico (come quella di *campare i cibi della cena vs. comprare gli ingredienti per preparare la cena*); oppure casi in cui si elide il

collocato (nome) che fa riferimento al verbo "passare" (*Passo pochissimo con la mia famiglia*).

Altre imprecisioni sono di tipo morfosintattico: nell'accordo fra nome e aggettivo (*il mio sport preferita*); fra numerale e nome (*due oretta*); nell'ordine degli elementi in una frase o delle frasi (*Anche preferisco la corsa ma mi piace di più il nuoto*; *Perché non abitiamo insieme, passo con i miei amici molto*); nell'uso delle preposizioni semplici o articolate (*da un oretta, mi interesse della filatelia*; *andare a museo*; *Di solito vediamo al venerdì al sabato*).

Se da una parte, alcuni problemi rilevati all'inizio sussistono ancora, dall'altra, è evidente un miglioramento nella stesura dei testi: sono testi più lunghi, più complessi; più organizzati e più ricchi lessicalmente rispetto ai testi utilizzati per la fase di ricognizione.

Nella tabella che riportiamo di seguito, invece, presentiamo altri esempi di produzione scritta, realizzati ad aprile durante le vacanze di Pasqua. In questo caso, lo stile adottato dagli studenti è più libero e creativo, tipico di un diario di viaggio. Per questo compito gli studenti sono stati invitati a inserire i loro "ricordi di viaggio", cioè incollare tutto ciò che per loro fosse importante e funzionale ai fini del racconto. Così, alcuni apprendenti hanno incollato biglietti da visita; biglietti dell'autobus; biglietti d'ingresso a siti archeologici, monumenti, musei, teatro e cinema; fotografie panoramiche con amici, di ciò che mangiavano, delle vetrine di moda che osservavano, ecc. Altri apprendenti, soprattutto quelli che avevano l'intenzione di studiare arte o musica, hanno preferito fare disegni di ciò che vedevano, toccavano, mangiavano o ascoltavano (con note musicali o riproduzioni di onomatopée).

UD: IN VIAGGIO

Consegna: *racconta una giornata di viaggio.*

Lessico: luoghi della città, mezzi di trasporto, mete di viaggio, luoghi di partenza e di arrivo; attrattive turistiche; lessico funzionale: congiunzioni e connettivi

Funzioni comunicative: raccontare al passato; parlare del proprio tempo libero;

Strutture linguistiche: passato prossimo; preposizioni semplici e articolate; verbo visitare;

Compito di Z Zif

Oggi è stata una bellissima giornata, siamo ancora rimasti a Firenze due giorni. Dopo che abbiamo finito la vacanza a San Marino, abbiamo comprato i biglietti del treno per andare a Firenze. Verso le 7.30 siamo arrivati a Firenze. Successivamente abbiamo trovato l'albergo "Ariere" dove abbiamo prenotato una camera prima del nostro arrivo. Più tardi, ci siamo addormentati presto.

Il venerdì, ci siamo alzati alle 7.45 e poi siamo scesi per la colazione. Mi piace molto la colazione dell'albergo perché è abbondante e deliziose! Più tardi, siamo andati al Cattedrale di Santa Maria del Fiore, malgrado siamo arrivati prima dell'apertura di Duomo, la fila è molto lunga, ma alla fine siamo entrati: l'interno è grandioso! Dopo che abbiamo finito la visita del Duomo, abbiamo fatto la fila di nuovo per entrare il Campanile. È casuale, nel campanile ci sono 414 scale e la data del mio compleanno è il 14 aprile (4.14)! A mezzogiorno, abbiamo mangiato la bistecca alla fiorentina nella trattoria "ZàZà" con Xiohan. La bistecca è al sangue, ma mi piace ben cotta. Dopo il pranzo, siamo andati al Ponte Vecchio. Il pomeriggio abbiamo visitato Piazzale Michelangelo e Palazzo Pitti. Dal piazzale Michelangelo, possiamo guardare il panorama di Firenze, può guardare anche il campanile. Nel Palazzo Pitti ci sono molti tesori d'arte, non posso credere ai miei occhi è mozzafiato! La sera, abbiamo mangiato il buffet e dopo siamo tornati all'albergo. Per ultimo, oggi mentre abbiamo aspettato in fila, ho imparato una nuova parola "oltrepassare" vuol dire "andare oltre", questa parola è uguale a "superare".

Compito di G Hua

Oggi è il primo giorno di vacanza, ma non viaggio subito. Per tutto il giorno sono stata a casa e mi sono riposata bene. Prima, alle undici del mattino, mi sono svegliata e dopo qualche minuto mi sono lavata i denti e il viso. Poi ho mangiato un cioccolato bianco e mi sono seduta davanti al computer per giocare on line con il mio ragazzo fino a quando abbiamo avuto fame da lupi. Poi, abbiamo preparato qualcosa per il pranzo e abbiamo pranzato insieme. Dopo che abbiamo pranzato, ho fatto la pulizia e la lavatrice. Più tardi mi sono seduta comodamente sul divano a guardare la serie tv e ho mangiato una tavoletta di cioccolato. Successivamente, ho schiacciato un pisolino per due ore circa. Nel tardo pomeriggio, mi sono stendata sul letto, ho giocato con il cellulare e ho chattato con mia madre on line. Quando ho avuto fame, sono andata a cucina, ma il mio ragazzo ha già preparato la cena, allora abbiamo cenato insieme. Più tardi ho fatto la doccia nella vasca da bagno. Invece, il mio ragazzo ha lavato i piatti. Ora, ho intenzione di fare i bagagli e andare a letto presto per il viaggio. Sono molto emozionata e spero che domani farà bel tempo.

Compito di W Xia

Oggi il tempo è sereno e tira vento leggero. Ci siamo alzati presto, abbiamo fatto colazione con lo yogurt e alcuni biscotti. Poi, siamo andati in Piazza di Santa Croce, abbiamo goduto il sole, il vento leggero e la chiacchierata sul banco della pizza. Siccome abbiamo mangiato poco la mattina, abbiamo avuto una fame da lupi perciò abbiamo deciso mangiare qualcosa da speciale in Firenze. Siamo andati al ristorante italiano e casualmente abbiamo incontrato Zifeng, Hao e Zhengtai! Quindi abbiamo ordinato e mangiato insieme tre chili di bistecca alla fiorentina, due lasagne al forno, cinque panini con lampredotto e due bottiglie d'acqua. Queste pietanze sono molte deliziose. Quando abbiamo finito mangiare, io e il mio amico siamo andati in Piazzale Michelangelo, quando siamo arrivati, che bello! Dalla piazzale si può guardare tutto il paesaggio di Firenze, la Basilica di Santa Maria del fiore, il fiume Arno, il ponte Vecchio, eccedera. Abbiamo scattato fotografie insieme e poi ci siamo riposati per un momento.

La sera abbiamo fatto una passeggiata nei vicoli del centro di Firenze. Per fortuna abbiamo trovato un negozio di disco di acetato, si chiama "Rock Botton" in via dei giralidi. Ci sono molti dischi di acetato, soprattutto di musica rock. Ho comprato un disco di acetato di "The Beatles" perché è una delle orchestre preferisco. Poi abbiamo trovato un negozio dove vende l'abito d'occasione, in altra via.

Tabella 3. Trascrizione dei testi scritti realizzate ad aprile

I testi lasciano intravedere un netto miglioramento in termini di organizzazione e coesione. Sono lessicalmente e morfosintatticamente più ricchi, nonostante presentino ancora, seppur in grado minore rispetto al passato, errori negli aspetti fondamentali di A1, come le preposizioni articolate o le preposizioni di moto a luogo. A livello semantico abbiamo riscontrato alcune imprecisioni nella scelta di alcune unità lessicali, come *orchestra* per *gruppo musicale*; *scaie* per *gradini*; *tesori d'arte* per *tesori dell'arte italiana* oppure nell'elisione del nome (*il paesaggio, la vista, il panorama*) cui fa riferimento l'aggettivo *mozzafiato*. Seppur in minima quantità, si osservano ancora alcune inesattezze dal punto di vista della ortografia: *via giralidi, il ponte Vecchio*.

Sul piano lessicale, osserviamo innanzitutto un ottimo reimpiego di:

a) collocazioni: *fare la lavatrice, fare la fila, aspettare in fila, preparare la cena, guardare il panorama, fare la doccia, fare colazione, scattare fotografie, fare una passeggiata*; b) modi di dire: *avere una fame da lupi, schiacciare un pisolino*; c) la forma verbale del passato prossimo assieme alla funzione di raccontare al passato presenta minime incertezze, sia nella scelta dell'ausiliare, sia nei participi passati regolari e irregolari dei verbi, fatta eccezione per *stendata* al posto di *stesa*.

Nonostante l'evidente confusione con i verbi più preposizione: *finire di, decidere di*, i quali erano stati appresi prima della pausa pasquale, si evidenziava una maggior chiarezza espositiva del racconto e una maggiore ampiezza lessicale rispetto ai primi elaborati.

7. CONCLUSIONI

Verso la fine di maggio del 2015, il progetto di ricerca azione si è concluso con l'esame di lingua di livello A2 per tutte le classi A1 coinvolte del programma Marco Polo. Il secondo obiettivo prefissato dalla nostra ricerca era il superamento di tale prova, il quale è stato raggiunto nell'insieme, con risultati ottimi.

Per quanto riguardano le azioni didattiche intraprese nella ricerca-azione, esse sono state valutate dagli apprendenti in maniera complessiva molto positivamente il che ci ha spinto a proseguirla, in maniera personale e individuale, fino alla conclusione del programma Marco Polo.

Per quanto riguarda l'aspetto lessicale, abbiamo appreso che la combinazione delle tecniche dell'approccio lessicale e delle strategie metacognitive, tradotte nelle diverse azioni didattiche, si sono rivelate di grande aiuto per lo sviluppo della competenza lessicale, poiché ci hanno consentito di creare *il ponte* che permettesse il passaggio da un'abilità (ricezione) all'altra (produzione) in modalità scritta.

La natura della ricerca-azione prevede la riprogettazione e pianificazione degli interventi in base alle difficoltà emerse *in itinere*. A questo proposito, possiamo affermare che esse si sono concentrate prevalentemente, negli apprendenti, sulla consapevolezza di cosa significhi e cosa implichi "imparare le parole", prima in qualità e poi in quantità; e la consapevolezza nel docente di cosa significhi "insegnare il lessico" ai discenti sinofoni.

In questa cornice, possiamo ritenere *il lexical approach* un metodo di grande potenzialità in sé, ma se viene implementato con il supporto della didattica metacognitiva, i risultati possono essere molto stimolanti sia per gli apprendenti sia per il docente stesso.

A proposito di quest'ultima metodologia, dobbiamo fare qualche considerazione: le strategie metacognitive si sono dimostrate più faticose per gli studenti più insicuri linguisticamente e più attraenti e coinvolgenti per quelli più sicuri e tendenti all'analiticità e alla meccanicità. Nonostante cioè, uno degli aspetti più positivi di questa ricerca è stato rappresentato dai progressi percepiti a occhio nudo dagli studenti stessi, soprattutto quando essi hanno messo a confronto i miglioramenti ottenuti a distanza di tempo e li hanno subito espressi attraverso il linguaggio non verbale (sorrondono, scuotono la testa e ridono degli errori commessi solo pochi mesi prima).

Un commento a parte andrebbe fatto al fattore esterno e al disturbo o disabilità che, nel nostro caso, hanno creato degli scogli nell'apprendimento in generale e di pari passo nell'acquisizione del lessico in produzione scritta: il problema della vista e la dislessia. Il primo, di natura fisica, fortemente presente in *tutti* gli studenti sinofoni; il secondo, imputabile a una difficoltà di apprendimento, presente solo in alcuni di loro. È un problema che sussiste nella L1 e si trasferisce anche nella L2? Oppure si presenta solo nel passaggio del processo di codifica e decodifica da un codice linguistico ad un altro manifestandosi solo in L2?

Oltre a queste considerazioni di carattere linguistico, ci teniamo a far presente che al di là degli obiettivi e dei contenuti, abbiamo cercato di dare preminenza sia alle strategie affettive volte a gestire lo stato fisico e psicologico degli allievi

sia al modello di comunicazione cinese: siamo stati e siamo ancora consapevoli del fatto che il *software mentale* dei partecipanti alla comunicazione (apprendenti-docente) sia programmato in modo diverso; e siamo fermamente convinti altrettanto che il successo o il fallimento del processo di apprendimento dipenda in gran misura della dimensione affettiva.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P., 2013, *Fare educazione linguistica. Insegnare l'italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- BANFI E., 2003, "Dagli ideogrammi all'alfabeto latino: osservazioni sull'italiano scritto di un apprendente cinese", in BANFI E. (a cura di), *Italiano/L2 di cinesi: Percorsi acquisizionali*, Franco Angeli, Milano, 181-204.
- BERNINI G., 2003a, Come si imparano le parole, *ITALS*, I, 2, 23-47.
- BETTONI C., 2009, *Imparare un'altra lingua*, Manuali Laterza, Roma-Bari.
- CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, UTET, Torino.
- D'ANNUNZIO B., 2009, *Lo studente di origine cinese*, Guerra, Perugia.
- DELLA PUTTA P., 2008, "Insegnare italiano ai sinofoni. Contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici", *Studi di Glottodidattica*, 2/2, 52-67.
- LEWIS M., 1993, *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*, Language Teaching Publications, Hove, UK.
- NUZZO E., 2008, "La dimensione acquisizionale nell'insegnamento dell'italiano L2", in CAON F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Un approccio interculturale all'educazione linguistica*, Bruno Mondadori, Milano, 135-146.
- PORCELLI G., 2004, *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, UTET, Torino.
- RASTELLI S., 2009, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- SCALISE S., BISETTO A., 2008, *La struttura delle parole*, Il Mulino, Bologna.
- SERRA BORNETO C., 2001, "L'approccio lessicale", in SERRA BORNETO C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma, 227- 244.

VALENTINI A., 2003, "L'apprendimento della subordinazione avverbiale nell'italiano di sinofoni e le varietà di apprendimento", in BANFI E. (a cura di), *Italiano/L2 di cinesi: Percorsi acquisizionali*, Franco Angeli, Milano, 67-78.

SITOGRAFIA

DALOISO M., (2009), *Aspetti neuropsicologici dell'apprendimento linguistico*, Modulo Master Itals II livello – VIII ciclo Laboratorio Itals, Università Ca' Foscari di Venezia [Master in Progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri][Internet, con password]

TORRESAN P., (2008), *Imparare a Imparare*, Modulo Master Itals II livello – VIII ciclo Laboratorio Itals, Università Ca' Foscari di Venezia [Master in Progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri][Internet, con password]

VETTOREL P., (2008), "Neuroscienze e Programmazione Neurolinguistica: alcune implicazioni glottodidattiche", Biblioteca del Master Itals II livello – VIII ciclo Laboratorio Itals, Università Ca' Foscari di Venezia [Master in Progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri][Internet, con password]

¹ Si vedano a tale proposito gli studi in ambito sinofono di A. Valentini, *L'italiano dei cinesi*, Guerini Studio, Milano 1992; Emanuele Banfi e Anna Giacalone Ramat, *Verbi italiani e cinesi: problemi di acquisizione da parte di sinofoni*. Comunicazione presentata al XXXV Congresso Internazionale della Società di Linguistica italiana, Parigi 20-22 settembre 2001; B. D'Annunzio (2008).

² Facciamo riferimento, in particolar modo, agli studi di Emanuele Banfi e Anna Giacalone Ramat (2001, 2002).

³ Per il quale lavoro, come docente di lingua italiana, dal 2011.

⁴ La ricerca sperimentale è stata effettuata da gennaio a maggio del 2015 nell'ambito della stesura di una tesi per il "Master Universitario di secondo livello in Progettazione avanzata nell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri", presso l'Università Ca' Foscari di Venezia.

⁵ Gli studenti sinofoni, difatti, prediligono le parole contenute perché esse presentano una chiarezza semantica, cioè una maggiore corrispondenza tra il significato e il significante o tra parola e immagine.

⁶ Si veda il Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano, a cura degli Enti certificatori dell'Italiano L2 e le liste di frequenza del LIP.

⁷ Ipotizziamo che tale disturbo si possa riscontrare anche nella L1.

⁸ Gli stili di apprendimento "sono caratteristici comportamenti cognitivi, affettivi e fisiologici che funzionano come indicatori relativamente stabili di come i discenti percepiscono l'ambiente di apprendimento, interagiscono con esso e vi reagiscono". Ne consegue che lo stile di apprendimento

è collegato al modo di percepire, rielaborare, memorizzare e recuperare l'informazione: visivo-verbale, visivo-non verbale, uditivo e cinestesico; mentre lo stile cognitivo riguarda la modalità di elaborazione dell'informazione in modo tale che essa permanga nel tempo: globale/analitico; sistematico/intuitivo, impulsivo/riflessivo, convergente/divergente e dipendente/ indipendente dal campo. Per approfondimenti, si vedano Giacomo Stella e Luca Grandi, *Come leggere la dislessia e i DSA*, Giunti, Firenze 2011 e P. Torresan (2008).

⁹ Per approfondimenti sull'Approccio Lessicale in ambito italiano, rimandiamo agli studi compiuti da C. Serra Borneto (1998); G. Freddi (2003); B. Cambiaghi (2003); G. Bernini (2003); G. Porcelli (2004); M. Cardona (2004).

¹⁰ Sulla Didattica Metacognitiva, si veda P. Torresan (2008).

¹¹ Per consultare la tabella con gli esempi guida, si veda P. Vettorel (2008).