

## 9 **Modelli operativi: l'organizzazione dei contenuti**

**Sommario** 9.1 Perché ben 3 video sui modelli operativi. – 9.2 I modelli organizzativi ereditati dalla tradizione. – 9.3 L'Unità d'Apprendimento. – 9.4 L'Unità Didattica. – 9.5 Il modulo. – 9.6 Applicazioni di questa tripartizione della programmazione didattica.

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465034>

### 9.1 **Perché ben 3 video sui modelli operativi**

Il mio contributo originale – ormai patrimonio comune a tutti gli editori e gli insegnanti, anche se pochi sanno che ne fui il motore – è stato capire che la mente non lavora per *unità didattiche*, strumenti programmatori che interessano gli autori di manuali e gli insegnanti, ma per *unità d'acquisizione*, diventate poi note come *unità d'apprendimento*.

### 9.2 **I modelli organizzativi ereditati dalla tradizione**

Dalla tradizione grammatico-traduttiva abbiamo ereditato due strutture organizzative per il materiale:

- a. il *capitolo*: è mirato sulla lingua, ad esempio 'l'articolo', 'l'aggettivo qualificativo';

- b. la *lezione*: è mirata sul tempo di relazione docente/studenti, e una lezione ben fatta ha i contenuti che possono essere trasmessi (la *lectio* trasmetteva la parola di Dio nei conventi, durante il pasto) nel periodo di durata previsto;

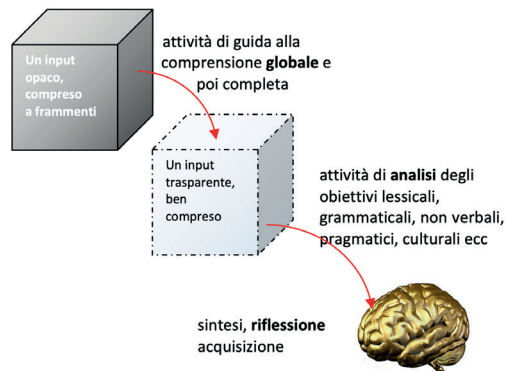
Dagli anni Trenta arriva l'Unità Didattica, diffusa in glottodidattica dagli anni Sessanta: è la *unit*, il blocco di lingua, che interessa il didatta, cioè l'autore dei materiali didattici (divisi infatti in unità che possono essere anche di 30-40 pagine) e l'insegnante, che nelle settimane in cui affronta una UD ha presente l'intero percorso, che muove da una fase di motivazione generale al tema dell'UD e, attraverso una serie di *learning units*, arriva alla riflessione conclusiva, alle prove di verifica, alle attività di rinforzo e recupero.

### 9.3 L'Unità d'Apprendimento

A cavallo tra i due secoli mi rendo conto che l'UD non viene percepita dai suoi fruitori, gli studenti, come *unit*, come blocco omogeneo, coeso e coerente. Per gli studenti ogni sessione è un'esperienza se stante, non hanno una visione complessiva dell'UD.

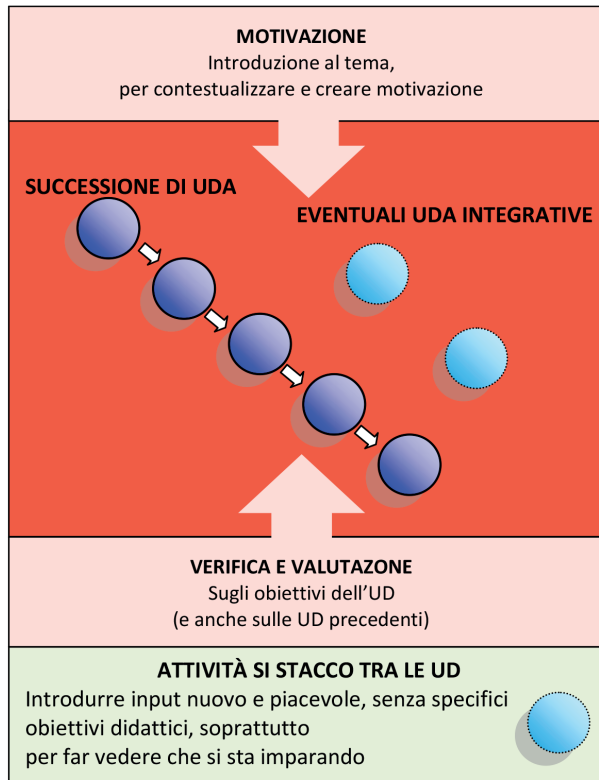
Incomincio allora a cercare di definire l'*unità d'apprendimento* (uso *apprendimento*, considerando che in un'UdA ci sono sia fasi di *acquisizione* sia fasi di *apprendimento* e che questo è l'iperonimo accettato). Mi rendo conto che la struttura gestaltica (fasi di globalità → analisi → sintesi/riflessione), che negli anni Settanta veniva presentata come struttura di un'UD, in realtà funziona solo in brevi UdA, sessioni di lavoro che possono andare da pochi minuti, per un obiettivo minimale, a un paio di lezioni con lavoro domestico a fare da connettivo: comunque, sessioni percepite come unitarie dagli studenti che possono dire 'Oggi in francese abbiamo imparato a...'.

Schematicamente, il percorso è visualizzato in questo diagramma:



## 9.4 L'Unità Didattica

Nella mia proposta dunque un'UD si presenta come un percorso complesso che, racchiuso tra una fase di motivazione iniziale e una di verifica, si articola in una successione di UdA, che esemplifico con le 5 sfere più scure nel diagramma; alla fine dell'UD, una serie di attività libere la staccano dall'UD successiva. Le sfere più chiare sono UdA integrative, che si aggiungono alle 5 previste dal manuale, e che possono essere proposte/realizzate dall'insegnante o, in classi di livello dal B1 in su, anche dagli studenti.



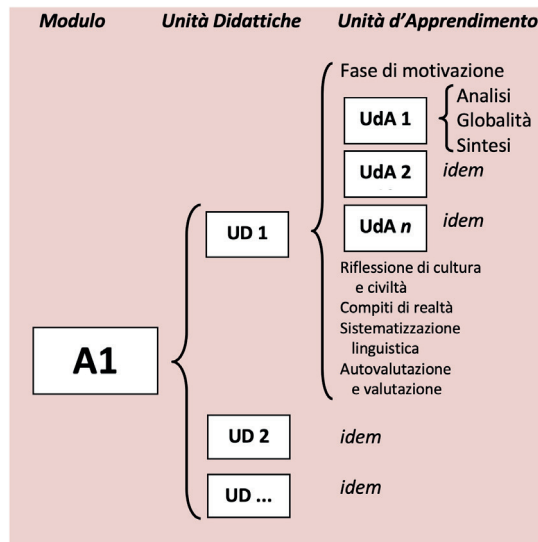
## 9.5 Il modulo

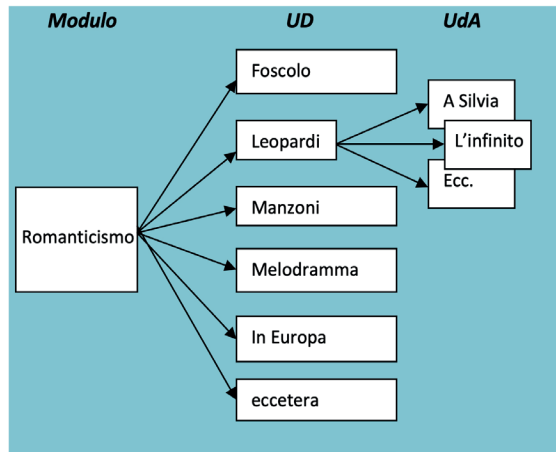
Il *modulo* è abbastanza recente, questo modo di organizzare i contenuti di un corso è legato soprattutto alla mobilità degli studenti, per cui ognuno deve potersi portare dietro quanto sa, per vederlo riconosciuto, quindi certificato, e per non doverlo ripetere. Quindi i moduli sono

- a. blocchi conclusi in sé, abbastanza corposi; nelle discipline storiche e scientifiche è facile identificare moduli, nelle aree in cui si devono acquisire competenze (lingua, disegno, musica, sport, ecc.) siamo di fronte a *continua* e quindi i moduli, utili e necessari nella globalizzazione, sono arbitrari, come i 6 moduli più diffusi nella competenza linguistica (A1-2, B1-2, C1-2);
- b. blocchi certificabili, che trasformano le competenze in oggetto vendibile nel mondo.

## 9.6 Applicazioni di questa tripartizione della programmazione didattica

Questa gerarchia di modelli organizzativi risalta bene nei due esempi che seguono. Il primo mostra l'organizzazione dei materiali in un corso di lingua (A1, nell'esempio, ma potrebbe essere ogni livello); il secondo esemplifica un corso di letteratura (il Romanticismo, nell'esempio).





Il tema dei modelli operativi è trattato in molti dei miei manuali per la formazione dei docenti, in particolare:

- 2015<sup>4</sup>, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, quarta edizione completamente ristrutturata, ampliata e aggiornata, Torino, UTET Università. Cap 9: <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464798>.
- 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/Bonacci (capitolo specifico).
- 2013<sup>2</sup>, *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*, seconda edizione completamente ristrutturata e aggiornata, Torino, UTET Università.

Si possono vedere per approfondimenti:

- 2014, «L'educazione *alle* microlingue e *nelle* microlingue disciplinari» (pp. 35-72) e «La realizzazione di unità didattiche di italiano dello studio» (pp. 99-119), in Balboni P. E., Mezzadri M. (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Torino, Loescher. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461266>.
- 2012, «Modulo, Unità Didattica, Unità d'Apprendimento: dalla conoscenza alla progettazione in glottodidattica», in Benucci A., Caruso G. (a cura di), *Competenze d'uso e integrazione*, Napoli, E.S.I., pp. 99-110.
- 2009, «Modelli operativi per la seconda lingua», in Santipolo M. (a cura di), *L'italiano L2: dal curriculum alla classe*, Perugia, Guerra, pp. 43-58.
- 2007, *Operational Models for Language Education*, Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio di Ca' Foscari; Perugia, Guerra. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465033>.
- 2005, «I modelli operativi di una didattica umanistico-affettiva», in Pavan E. (a cura di), *Il 'lettore' di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Roma, Bonacci, pp. 135-144.
- 1988, *Inglese, francese, tedesco: Modelli operativi*, con Bondi M., Chantelauve O., Ricci Garotti F., Brescia, La Scuola.

