



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in Scienze del Linguaggio

Tesi di laurea

*Como enseñar con los videoclips: una
propuesta de didactización para el
contexto de aprendizaje del italiano L2/LS*

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Relatore:

Pr. Fabio Caon

Correlatore:

Dott. Carlos Alberto Melero Rodríguez

Laureanda:

Eleonora Matten

835523

Anno Accademico:

2015/2016

ÌNDICE

	<i>Página</i>
Introducción.....	4
<i>Agradecimientos</i>	5
<i>Abstract</i>	7
PARTE I:	
Cap. 1 El funcionamiento del cerebro al aprender una lengua	8
1.1 El aprendizaje de una lengua: una función cognitiva muy compleja	8
1.2 El aprendizaje lingüístico y la edad del estudiante.....	13
1.3 Los tipos de memoria.....	15
1.3.1 <i>La memoria sensorial</i>	15
1.3.2 <i>La memoria a corto plazo y la memoria de trabajo</i>	16
1.3.3 <i>Estudios recientes sobre la memoria de trabajo</i>	18
1.3.4 <i>La memoria a largo plazo</i>	19
1.4 Cuales son los factores que interesan la adquisición lingüística.....	22
1.5 La SLAT de Krashen y el modelo de Schumann.....	29
Cap.2 La motivación	31
2.1 El concepto de motivación.....	31
2.2. La motivación como causa del éxito.....	32
2.3 La motivación intrínseca y extrínseca.....	33
2.4 El modelo egodinámico y tripolar.....	34
2.5 La importancia de la visión para la motivación.....	35
2.6 La motivación en la Unidad Didáctica.....	39
Cap.3 La importancia de enseñar con el video	41
3.1 La Media Education.....	41
3.2 La situación audiovisual	43
3.2.1 <i>El lenguaje audiovisual</i>	44
3.2.2 <i>Las varias interpretaciones del lenguaje audiovisual</i>	46
3.3 Los tipos de audiovisuales.....	47

3.4 Como enseñar con el video.....	49
3.4.1 Algunos aspectos glotodidácticos.....	49
3.4.2 <i>Las ventajas de enseñar con el video.....</i>	57
3.4.3 <i>Las desventajas de enseñar con el video.....</i>	61
3.4.4 <i>La importancia de los materiales audiovisuales en el QCER.....</i>	67
3.4.5 <i>La relación docente-discente.....</i>	70

PARTE II

Cap. 4 La didactización de los videoclip para estudiantes de italiano LS/L2.....	73
4.1 Por qué didactizar un videoclip?.....	73
4.2 Una propuesta para el segundo congreso POST MASTER ITALS: la didactización de algunos videoclips dirigidos a estudiantes de italiano LS.....	75
4.2.1 <i>Una breve introducción a la técnica y la elección de los videoclips.....</i>	75
4.2.2 <i>La aplicación de la técnica.....</i>	77
4.2.3 <i>Las fases de la didactización.....</i>	77
4.2.4 <i>Los resultados obtenidos y el éxito alcanzado con los estudiantes.....</i>	78
Cap.5 Mi propuesta para la didactización de algunos videoclips en un contexto de aprendizaje L2/LS.....	84
5.1 Una Propuesta de didactización para los niveles A2, B1 y B2.....	86
5.2 Como utilizar los mismos videoclips en una CAD.....	147
Conclusiones.....	179
Soluciones.....	180
Bibliografía.....	193
Webgrafía.....	199

Introducción

Mi interés en la enseñanza de la lengua italiana como L2/LS deriva de la participación en el Master ITALS, durante el cual he aprendido muchas metodologías y técnicas que he podido aplicar a la enseñanza de otras lenguas extranjeras logrando éxito por parte de los estudiantes. Tras haber terminado el Máster, he decidido inscribirme en el curso de Laurea Magistrale en Ciencias del Lenguaje, gracias al cual he profundizado teorías y conceptos relacionados con la glotodidáctica, mi grande afición. La consecución del Máster me ha permitido participar en el congreso Post Máster ITALS y presentar, junto con mis compañeras de estudio Natalia Blinova y Caterina Borgi, una propuesta de didactización de algunos videoclips finalizada a favorecer y mejorar la producción oral en el contexto de aprendizaje del italiano como LS.

En mi trabajo de tesis propongo la didactización de algunos videoclips cuyo objetivo principal es el mismo, es decir el desarrollo de la producción oral, pero he añadido también otras actividades para repasar y ampliar el léxico, las estructuras lingüísticas y la producción escrita. El contexto de aprendizaje es el del italiano como LS y L2; he querido extender las actividades al contexto L2 porque el bloqueo emocional en la producción oral se puede presentar también en este contexto aunque hay muchos input lingüísticos que proceden del ambiente externo a la clase.

Agradecimientos

Quiero dar las gracias al profesor Fabio Caon y al profesor Carlos Melero que me han asistido y ayudado durante mi trabajo de tesis.

Deseo ofrecer mi más sincero agradecimiento al Laboratorio ITALS por todas sus iniciativas que me han enseñado mucho y por la posibilidad que me ha ofrecido de conocer otras personas que comparten mi misma afición.

Le doy las gracias a mi familia que siempre me ha apoyado en mis decisiones. En particular le doy las gracias con todo mi corazón a mis pequeñas hermanas Alice y Emma, a mi fantástico abuelo Pietro que con su infinita bondad sigue acompañándome en el camino de la vida y me trasmite días tras días los valores más importantes, a mi abuela Pierina, a mi madre Sonia, a Aldo y a mi padre Paolo.

Un agradecimiento especial a la abuela Silvia, que siempre me recordaba la importancia de aprender las lenguas extranjeras y de amar las cosas pequeñas. Y naturalmente a su nieto Gianluca, mi compañero de aventuras y de vida.

A mi abuelo Pietro, que me enseña a
no rendirme nunca

Abstract

El presente trabajo de tesis ilustra una propuesta de didactización de algunos videoclips en un contexto de aprendizaje de italiano L2/ LS con la finalidad principal de favorecer y mejorar la producción y la interacción oral. Sobre todo en el contexto LS, la lección representa un importante momento de contacto con la lengua y la cultura italiana, a causa de la escasez o falta de los inputs externos a la clase; por eso, las estrategias y las técnicas didácticas que pueden estimular la oralidad resultan muy eficaces para la adquisición lingüística.

En el primer capítulo se presentan los estudios de neurociencia sobre el funcionamiento del cerebro al aprender una lengua, los tipos de memoria (sensorial, a corto plazo, de trabajo, a largo plazo), los factores que interesan la adquisición lingüística, la SLAT de Krashen y el modelo de Schumann.

El capítulo segundo indaga el concepto de motivación como causa del éxito, la motivación intrínseca y extrínseca, el modelo egodinámico y tripolar, los estudios más recientes sobre la importancia de la visión y el papel de la motivación en la unidad didáctica.

En el tercer capítulo se habla sobre la *Media Education*, la situación audiovisual, el lenguaje audiovisual y sus varias interpretaciones, la relevancia de enseñar con el videoclip (ventajas, desventajas, relación docente-discente) y el papel de los materiales audiovisuales en el QCER.

El capítulo cuarto presenta un estudio sobre la didactización de algunos videoclips y su aplicación en un contexto de aprendizaje de italiano LS propuesto en el congreso POST MASTER ITALS que se ha organizado en Venecia desde el 29 hasta el 31 de agosto 2016.

Por último, en el capítulo quinto se propone la didactización de algunos videoclip para niveles diferentes del QCER y su posible utilización en una CAD (clase con habilidades diferenciadas).

1. El funcionamiento del cerebro al aprender una lengua

En este capítulo se profundizará el papel de la memoria en el aprendizaje y los factores que interesan la adquisición lingüística.

1.1 El aprendizaje de una lengua: una función cognitiva muy compleja

Algunas partes del lóbulo temporal (área de Wernicke) y frontal (área de Broca) del hemisferio izquierdo del cerebro tienen una importancia fundamental para la comprensión y la producción del lenguaje, pero debemos precisar que el lenguaje, es decir una de las funciones cognitivas más complejas, no se relaciona solo con una única estructura, sino se basa en la integridad de una complicada red nerviosa con importantes nodos corticales y sub-corticales (Cfr. Aglioti, Fabbro: 2003¹).

Como afirma Daloiso (2009: 26) el cerebro humano contiene millones de células nerviosas llamadas neuronas en conexión entre ellas. Podemos entender las neuronas como medios de transporte que se intercambian y elaboran de manera continua las informaciones que pasan gracias a señales eléctricas a través de los axones, prolongaciones celulares cuyas terminaciones (sinapsis) crean puntos de conexión con otras neuronas. De esta manera, cada neurona puede influenciar la actividad de millones de otras células nerviosas.

Para coordinar tanto el funcionamiento de los órganos como el comportamiento de los humanos las neuronas se organizan en grupos neuronales que se especializan en una función precisa. Esta reorganización es debida a factores genéticos y en parte a la interacción con el ambiente porque algunas funciones como el lenguaje no pueden prescindir de la exposición a los input ambientales. De hecho hay procesos dependientes de la experiencia que se basan en las informaciones ambientales que

¹ Aglioti S., Fabbro F., (2003), *Cervello poliglotta e apprendimento delle lingue*, in «Le Scienze Dossier», http://www.emedea.it/articoli/sdo_01012003_1.pdf, consultado el 20 julio 2016.

cambian según los contextos y las situaciones de aprendizaje (como por ejemplo la exposición a una lengua específica o el crecimiento en un contexto bilingüe) y procesos que atienden la experiencia, es decir los que activan el potencial genético gracias a las informaciones ambientales accesibles a todos los miembros de la especie (por ejemplo la capacidad de escuchar sonidos lingüísticos y distinguirlos del ruido ambiental). De hecho, como dice Daloiso (2009: 26):

L'apprendimento di una lingua straniera è un processo che dipende dall'esperienza, ossia dalle possibilità offerte dall'ambiente educativo (grado di esposizione alla lingua, opportunità di utilizzo della lingua in contesti significativi, presenza di figure di riferimento che incoraggino e sostengano la crescita linguistica, ecc.) facendo leva su alcuni processi che attendono l'esperienza (capacità di discriminazione fonetica, predisposizione attentiva verso i suoni linguistici, meccanismi inconsci di imitazione, uso della sensorialità come strumento di esplorazione ed interazione con l'ambiente, ecc.).

El hemisferio derecho se activa cuando desarrollamos actividades de carácter global y simultáneo y que piden creatividad e intuición. El hemisferio izquierdo entra en funcionamiento cuando desarrollamos tareas analíticas, lógicas y secuenciales. El lenguaje interesa ambos hemisferios en una acción complementaria y especializada para analizar el input lingüístico. El hemisferio derecho que coordina también la actividad visual, tiene una percepción global del contexto y se encarga de la comprensión de las connotaciones, de las metáforas y de la ironía mientras que el hemisferio izquierdo es la sede de la elaboración lingüística y se encarga de la comprensión denotativa. Además, según la teoría del dominio cerebral, el hemisferio izquierdo se ocupa de las funciones superiores. Esta colaboración entre hemisferio izquierdo y derecho se llama *bimodalidad* y no se activa de manera casual, sino a través de un orden preciso: antes se activa el hemisferio derecho (globalidad) y después el hemisferio izquierdo (análisis). Este recorrido de derecha a izquierda se llama *direccionalidad*. El modelo de unidad didáctica de origen gestáltico explicado en el párrafo 2.6, se basa en esta actividad bimodal del cerebro.²

² Para profundizar: Balboni P., Caon F., Daloiso M., *Come funzionano il cervello e la mente nell'acquisizione linguistica*,



Figura 1: la acción complementaria del cerebro en la elaboración de la información.³

El principio de direccionalidad es integrado por un mecanismo neurolingüístico llamado *modal focusing*. Durante el aprendizaje es necesario focalizar el hemisferio izquierdo para que reestructure, desde el punto de vista neurolingüístico, su propios conocimientos e ideas.⁴

Como afirma Paradis (1995), los hemisferios cerebrales podrían tener papeles diferentes en las diferentes etapas de adquisición. Según Danesi (1994), el hemisferio derecho actúa en las primeras fases de adquisición ya que el estudiante recurre a los conocimientos de carácter general; sucesivamente, es el hemisferio izquierdo que se encarga de controlar actividades lingüísticas y metalingüísticas (Cfr. también Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 110).

En los últimos años el papel del hemisferio derecho ha sido revalorizado:

the right hemisphere, the ugly step-hemisphere in brain language models is being rehabilitated. There is broad consensus that, at least

http://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/ateneo/altre_opportunita_formative/documenti/didattica_online/MEAL/MEAL-dispensa-videolezione-2.pdf consultado el 5 septiembre 2016.

³ Imagen que representa la acción complementaria del cerebro en la elaboración de la información (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 109).

⁴ Para profundizar: Begotti P., *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale*, http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_umanistico_funzionale_teorica.pdf consultado el 20 agosto 2016.

in speech perception, the right temporal lobe plays an important role and, more generally, one of the main consequences of imaging research has been to highlight the extensive activation of the right hemisphere in language tasks. On balance, a modification of the virulent left-hemisphere imperialism characteristics of the field is in order. (Poeppel y Hickok 2004: 10).

Según Schirmer et. al (2012: 137-147) la revalorización del hemisferio derecho ha constituido una etapa fundamental ya que ha demostrado la importancia de ambos hemisferios en el proceso de adquisición lingüística desde los niveles más bajos como el fónico y el silábico hasta la construcción de las frases y de los discursos (Cfr. también Andrews (2014: 5).

Schirmer et al. (2012: 14) give compelling empirical evidence on the importance of both hemispheres in language processing. The results of their meta-analysis show that activations from vocalization and music more often “recruit processing in both hemispheres” than environmental sounds (Cfr. Andrews 2014: 15).

No solo las áreas corticales de Broca y Wernicke, sino las áreas subcorticales están involucradas en el proceso de adquisición del lenguaje,. Los primeros estudios en este ámbito se refieren a Calvin y Oyemann (1994: 245):

the area of cortex related to motor speech functions turns out to be quite wide, involving most of the brain around the sylvian fissure. This is different from what you'd read in most textbooks, where Broca's area is the only place mentioned in conjunction with motor speech.

Poppel y Hickok han subrayado la importancia de las áreas subcorticales; según Andrews (2014: 4-5):

Poppel and Hickock make strong points about the non-homogeneous anatomical and functional nature of the classical speech-related regions (2004: 5). They underline the importance of subcortical as well as cortical regions essential in normal language functioning. The importance of subcortical white matter fiber tracts in particular for language is becoming more recognized throughout the neuroscience community. In the end, it may turn out that the most valuable piece of the traditional model is the arcuate fasciculus and not the Broca or Wernicke cortical areas.

Además, según Poeppel y Hickok (2004: 10):

there is a dramatic increase in attention to cortical areas outside the traditional perisylvian language zone. Some of these regions include the middle and the interior sectors of the temporal lobe for its role in the construction of phrases as well as intelligibility and subcortical structures (basal ganglia, cerebellum) for their role in linguistic computation.

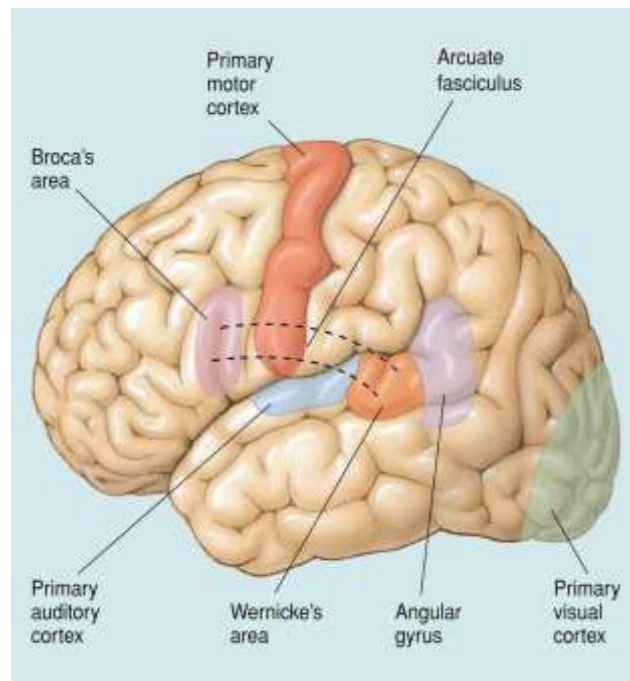


Figura 2: las áreas del lenguaje en el cerebro.⁵

A nivel cerebral, memorizar significa crear sinapsis, es decir conexiones entre células nerviosas que almacenan los datos y los recuperan en caso de necesidad. Para que se cree sinapsis se necesitan tres condiciones: la exposición frecuente a la lengua, la reelaboración de la lengua (la memorización no es suficiente) y un ambiente relajado.

⁵ Imagen que representa las áreas del lenguaje en el cerebro: <http://reflexiones-de-un-primate.blogs.quo.es/2013/09/17/lenguaje-y-cerebro/>, consultado el 15 septiembre 2016.

1.2 El aprendizaje lingüístico y la edad del estudiante

Como hemos visto, los dos hemisferios realizan funciones complementarias en la elaboración del *input*.

Alla specializzazione funzionale degli emisferi cerebrali è stata attribuita la perdita di plasticità che impedirebbe di conseguire i livelli di padronanza simili a quelli di un parlante nativo nell'apprendimento di una lingua straniera nella tarda adolescenza e nell'età adulta.⁶ L'attribuzione delle diverse funzioni ai due emisferi costituisce infatti un processo definito lateralizzazione, che raggiunge il suo complemento con la pubertà, età in cui diminuisce la capacità di apprendimento linguistico. (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 109)

Según Penfield y Roberts (1959) se pueden aprender varias lenguas extranjeras sin dificultad hasta la edad de nueve años, mientras que Lenneberg (1967) supone un *periodo crítico* alrededor de los doce años después del cual se reduciría la plasticidad cerebral a causa de la lateralidad de los dos hemisferios y el aprendizaje de una lengua a un nivel avanzado resultaría más difícil (Cfr. Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 110).

Como escriben Diadori, Palermo y Troncarelli (2009: 109-110), los estudios sucesivos han demostrado que:

Non si può individuare un unico periodo critico per l'apprendimento di una seconda lingua, ma sono riscontrabili più periodi sensibili, in relazione a diverse aree della lingua (Pulvermüller- Schumann 1994; Singleton-Lengyel 1995).

[...]

Dal punto di vista neurologico, il presentarsi di diversi periodi sensibili nell'apprendimento di una L2 è stato correlato alla *mielinizzazione* dei neuroni (Pulvermüller- Schumann 1994). Le connessioni che si stabiliscono nel corso dello sviluppo cognitivo tra i neuroni e che rappresentano il risultato neurobiologico dell'apprendimento, vengono infatti avvolte da una sostanza di rivestimento, la mielina. La mielinizzazione, sebbene favorisca e

⁶ Según Pisco (2006) existe la pre-adolescencia (desde los diez hasta los trece años) y la adolescencia (desde los catorce hasta los dieciocho años).

velocizzi il passaggio di impulsi nervosi, creando una rete di percorsi preferenziali, rallenta lo stabilirsi di nuove connessioni neurali. Le reti di neuroni legate al controllo degli aspetti fonologici e grammaticali della lingua, ricevono il rivestimento mielinico per prime, perdendo gradualmente plasticità nel corso dell'infanzia e della prima adolescenza. Le reti più diffuse ed estese, residenti anche nell'emisfero destro, connesse alla semantica e alla pragmatica, manterrebbero invece la loro plasticità anche in età adulta.

La fonología representa el área más sensible, ya que después de la adolescencia, no sería posible adquirir la pronunciación nativa de una lengua segunda; también la morfología y la sintaxis presentan su periodo crítico durante este periodo. En cambio, el léxico y la pragmática no conocen periodos críticos porque el aprendizaje de unidades léxicas y de los aspectos pragmáticos del lenguaje puede continuar para todo el transcurso de la vida (Cfr. Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 110).

Los estudios más recientes han puesto en tela de juicio la existencia y la definición de un periodo crítico; como escribe Andrews (2014: 20):

Any neuroscientist recognizes that different cortical areas may require different definitions of sensitive or critical periods. For example, the visual cortex has a very-well defined critical period, as seen in studies of the cat eye and light deprivation, but even in visual cortices, the environment can modify the critical period itself (Dowling 2004: 46-51).

Dowling (2004: 50-51) define los periodos críticos “periods of more susceptibility”:

The general notion of critical periods in cortical development has been questioned, because often there is neither a sharp start nor a sharp end of such sensitive periods. Some investigators believe, rather, that cortical modifiability is a continuum, with, at most, periods of more susceptibility [...]. In addition, critical periods can be modified by the environment.

Entonces, los periodos críticos dependen del ambiente circundante y no tienen un inicio y una fin establecidos.

It is clear that a variety of mechanisms can alter synaptic excitation and inhibition, to strengthening or weakening of synaptic strengths

by neuromodulatory mechanisms, to neurons sprouting new branches and forming new synapses by mechanisms such as LTP (Long-Term Potentiation). (Dowling 2004: 106).

It becomes clear that we as linguists cannot continue to repeat poorly articulated generalizations about the brain's inability to acquire one or more languages after a certain age. As the community deepens its understanding of the importance of subcortical white matter tracts, the maturation rates of these areas as well as their plasticity in learning become pertinent to the conversation about critical periods and language (Cfr. Sholz et al. 2009: 1370-1371, Brauer et al. 2011: 459-466, Wake et al. 2011: 1647-1651).

Los estudios en el ámbito de los periodos críticos son en constante evolución gracias a los nuevos descubrimientos en materia de neurociencia. Según Andrews (2014: 21):

The field of linguistics must follow Danesi⁷'s lead and pursue more empirically valid means of constructing hypothesis upon which future experimental studies of language and brain are based.

1.3 Los tipos de memoria

En los párrafos siguientes analizaremos la memoria *sensorial*, la memoria *a corto plazo* y la memoria *a largo plazo*.

1.3.1 La memoria sensorial

Con el término aprendizaje se indica el proceso mediante el cual se adquieren nuevos conocimientos; el almacenamiento de estos conocimientos, su mantenimiento y la posibilidad de recuperarlos en determinado plazo de tiempo es la *memoria*. Según la forma en que se almacena y se recuerda la información, la memoria puede ser *implícita* o *explícita*. Hay tres propiedades de la memoria muy importantes (Cfr. Cardona 2001: 44-47):

⁷ Marcel Danesi (2003: 20, 43-44) criticò la falta de análisis empíricas en los estudios de Eric Lenneberg (1967) donde se establecía la existencia de un único periodo crítico para la adquisición de una lengua que duraría desde el nacimiento hasta la pubertad (Cfr. también Andrews 2014: 20).

- la memoria implícita y la explícita pueden involucrar a diferentes circuitos neuronales;
- la memoria tiene fases de procesamiento de la información;
- la memoria a largo plazo interesa varias zonas en todo el sistema nervioso.

Cuando la información llega al encéfalo se procesa en un almacén de memoria a corto plazo. Luego es transferida, mediante algún tipo de proceso, a un almacén a largo plazo, más permanente. Existe además un sistema de búsqueda y recuperación que busca la información en el almacén de memorias y permite que se pueda disponerla para desarrollar áreas específicas. En el cerebro humano se distinguen tres tipos de memorias, según la duración de la permanencia de la información en estas: la *memoria sensorial*, la *memoria a corto plazo* y la *memoria a largo plazo*.

La memoria sensorial se refiere a las informaciones y a los datos que recogemos gracias a los órganos de los sentidos. Aquí se produce un procesamiento abstracto de la información que permanece durante unos pocos segundos. Se calcula que esa es capaz de retener solo el 25% de la información ambiental. El input, si no es transmitido a los otros almacenes de memoria para que sea reelaborado, será cancelado. La memoria sensorial es fugaz, se guarda una imagen detallada y fiel, casi fotográfica, ya sea del campo visual (*memoria icónica*) o de una sensación auditiva (*memoria ecoica*). Estos registros visivos y auditivos sirven para prolongar la permanencia del input durante algunos segundos más. Esto permite activar una estrategia llamada *reharsal* que consiste en la repetición del input para conservar el rastro mnésico en el cerebro y proceder a una elaboración más profunda, basada en las características semánticas y no solo perceptivas, del input.

1.3.2 La memoria a corto plazo y la memoria de trabajo

La memoria a corto plazo retiene la información durante más tiempo, aunque también es muy breve (minutos u horas) y tiene una capacidad limitada (poco más de doce elementos). Hoy en día se suele considerar la memoria a corto plazo sobre todo en su función operativa llamada *memoria de trabajo*, término que se refiere a las

estructuras y procesos usados para el almacenamiento temporal de información. Está relacionada a cuatro factores principales que la distinguen de las otras memorias , como afirma Daloiso (2009: 67):

- *attivazione subordinata all'attenzione*: per poter mettere in moto la memoria di lavoro è necessario attivare l'attenzione selettiva, identificando gli aspetti rilevanti dell'*input* e inibendo gli stimoli distrattori;
- *limiti quantitativi*: non è possibile trattenere nella memoria di lavoro un numero di elementi superiori ad otto/nove;
- *limiti temporali*: i dati possono essere trattenuti nella memoria di lavoro per non più di trenta secondi;
- *strategia di ripetizione*: il mantenimento dell'informazione in questo magazzino avviene attraverso la semplice ripetizione, che coinvolge quindi più la dimensione fonetica dell'*input* che quella semantica.

La memoria de trabajo interesa el *área de Broca* (asociada a la producción lingüística) y la *zona del lóbulo parietal* en la que son representados los sonidos lingüísticos. Esta zona se activa junto al área de Broca durante la repetición subvocal.

La memoria a corto plazo no solo posee una capacidad limitada de informaciones, sino también una forma rápida de olvido. Algunos investigadores afirmaron que el olvido a corto plazo dependía de la caducidad por el paso del tiempo, mientras que en la memoria a largo plazo se debía a *interferencia*. Hay dos tipos de interferencia (Cfr. Cardona 2001: 56-60): la *retroactiva* y la *proactiva*. En el primer caso, el olvido ocurre a causa de la intervención de un estímulo sucesivo a otro. Por ejemplo, si un estudiante aprende una lista de términos en inglés y el día siguiente una lista de términos en español, cuando quiera repetir las palabras en inglés es probable que tenga dificultades.

La interferencia *proactiva* se manifiesta cuando algo aprendido antes interfiere de manera negativa con algo aprendido sucesivamente. Esto ocurre por ejemplo cuando intentamos recordar nuestro nuevo número de teléfono y seguimos recordando el antiguo que estuvimos usando durante tanto tiempo, de modo que mezclamos ambos de forma desastrosa.

En ambos casos, el nivel de interferencia es debido a la similitud del rastro.

Por eso, el docente, durante sus lecciones, tendría que presentar input muy diferentes entre ellos para inhibir el fenómeno.

1.3.3 Estudios recientes sobre la memoria de trabajo

Zhisheng (Edward) Wen (2016: 20-21) ha enumerado las seis características comunes de la memoria de trabajo en los varios estudios de los últimos veinte años:

- WM (*Working Memory*) is not a structurally separate “box” or “place” in the mind or brain. All of the models denounce the purely structural point of view and consider WM from functional and/or control-oriented perspectives (Cowan, 2015: 29-40). They all agree that WM should not be considered as a separate box for short-term storage that is structurally distinct from other memory systems [...]. Rather, the WM system comprises multiple dynamic sub-systems that contribute to its multiple executive functions of sustaining, rehearsing, manipulating and inhibiting a limited amount of information that is readily accessible for serving high- order cognitive functions (Carruthers, 2013: 10371-10378, 2015);
- the maintenance function of WM serves complex cognition. All models agree that the maintenance function of WM is an active process that is closely related to cognitive processes that serve complex activities such as learning, language processing, prospection and future planning, and logical thinking and reasoning (Carruthers, 2013, 2015) [...];
- executive control is integral to WM functions. As discussed above, all models agree that WM is not just about “memory” *per se* but involves the control and regulation of cognitive actions, that is the “working” areas [...];
- the limited capacity of WM reflects multiple factors and may even be an emergent property of human cognition [...]. This limited capacity manifests itself in two ways (Cowan, 2014). First the amount of information that WM can actively manage in our immediate consciousness is rather limited, specifically around seven unrelated units of information or four chunks of information (Cowan, 2001). Second, information is held actively in WM only very briefly, usually for just a few seconds, and its contents decay gradually if not rehearsed in a timely manner;

- a complete unitary, domain-general view of WM does not hold. WM is not completely unitary and any comprehensive theory of WM should be able to account for some domain specific effects (Baddeley, 2012:1-30, 2015:17-28). [...]. WM is a cover term that subsumes multiple structures, including the domain-specific mechanisms and domain-general executive functions (information updating, switching and inhibition) that underpin many areas of human cognition (Williams, 2012: 427-441);
- long-term memory forms an integral part of the WM system. [...]. These views can be reconciled with neuropsychological evidence suggesting that WM and LTM (especially episodic memory) are intimately related and that LTMs are not stored in a separate region of the brain (although the hippocampus does play a special role in binding together targeted representations in other regions (Squire, 1992 as cited in Carruthers, 2013; Baddeley, 2012).

Para resumir, la memoria de trabajo no puede ser entendida como una “caja” aislada en el cerebro ya que está formada por muchos sistemas menores que contribuyen a la ejecución de su varias funciones. Además, la memoria a largo plazo forma parte de la memoria de trabajo:

It is now becoming increasingly accepted that WM and LTM (Long-Term Memory) share the same cortical networks, and that WM consists in the temporary activation of a LTM network updated for reaching a goal or solving a problem. (Fuster 2013: xii).

1.3.4 La memoria a largo plazo

En la memoria a largo plazo la información se guarda permanentemente durante meses o años.

La memoria a largo plazo se divide en memoria *declarativa explícita* y en memoria *no declarativa implícita* según el tipo de input que elabora. La memoria no declarativa o *procedimental* se refiere a todas las secuencias motorias, actuaciones, y comportamientos de acción y reacción que el cuerpo pone en marcha de forma automática e inconsciente.

Nell'acquisizione della lingua materna e, almeno in parte, nell'apprendimento delle lingue seconde e straniere, questo tipo di memoria svolge un ruolo centrale poiché consente la memorizzazione degli aspetti fonologici e morfosintattici della lingua sotto forma di automatismi perlopiú inconsci (Fabbro 2004).
(Daloiso 2009: 69)

Además, la memoria implícita permite la interiorización de las rutinas lingüísticas en determinados contextos comunicativos como por ejemplo pedir un café o una pizza al restaurante, llamar a alguien por teléfono, hacer y pagar la compra. Todos estos contextos requieren estructuras lingüísticas específicas que se repiten y que se interiorizan de forma cada vez más automática. Como afirma Daloiso (2009: 68-69), las características esenciales de la memoria implícita son el *automatismo* (los conocimientos se organizan en secuencias cada vez más automáticas), la *casualidad* (la adquisición de las informaciones no ocurre según una secuencia de aprendizaje específica y premeditada), el *desconocimiento* (no nos damos cuenta de que estamos aprendiendo y no somos capaces de explicitar verbalmente lo que hemos adquirido), los *niveles de atención mínimos* (la adquisición no ocurre solo a través de la focalización) y la *transversalidad* (es posible almacenar nuevos conocimientos también durante el desarrollo de otras actividades).

La memoria explícita permite almacenar voluntariamente tanto eventos y sucesos de vida (*memoria episódica*) como conceptos e informaciones (*memoria semántica*). La memoria episódica almacena y recupera las informaciones basándose en contextos situacionales específicos dentro de precisas coordenadas de espacio-tiempo. También la *memoria autobiográfica*, es decir la que se refiere a eventos específicos vividos por el sujeto, pertenece a la memoria episódica.

La *memoria semántica* constituye un patrimonio mental que interesa el significado de las palabras y los conceptos a la base del lenguaje. No depende de coordenadas espacio-tiempo, sino se trata de un conocimiento general permanente y abstracto. Recoge lo que en glotodidáctica se llama *enciclopedia* y *conocimiento del mundo*. Entonces la memoria explícita es depositaria del saber aprendido de manera consciente y controlada a través del estudio, la repetición, y la reelaboración de los conocimientos.

Desde un punto de vista neurofisiológico, las estructuras interesadas en el proceso de memorización son el hipocampo para la fijación de las informaciones, las

áreas asociativas para el almacenamiento y el sistema frontal para la recuperación del material aprendido. Como veremos mejor en el párrafo 1.3, existe una estrecha relación entre memorización explícita y dimensión emotiva porque el hipocampo no solo se ocupa del almacenamiento de las informaciones, sino forma parte del sistema límbico que aumenta las defensas del organismo en caso de estrés. Esto significa que la decisión de traferir las experiencias y los conocimientos de la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo se toma en gran medida en base al impacto emotivo, positivo o negativo, que un evento produce.

El proceso de memorización explícita, a diferencia del proceso de memorización implícita, está caracterizado como dice Dalouso (2009: 70):

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

Legenda

Asterischi:	memoria di lavoro
Triangoli:	memoria esplicita (episodica)
Quadrati:	memoria esplicita (semantica)
Cerchi:	memoria implicita

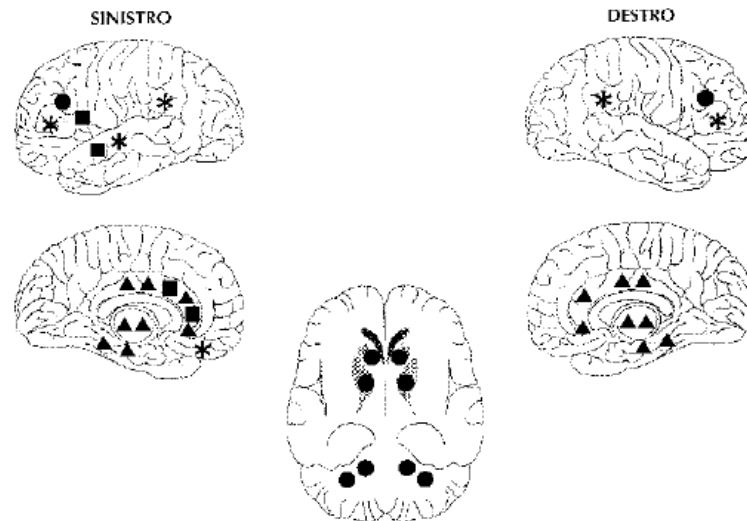


Figura 3: la distribución de los diferentes sistemas de la memoria en las estructuras cerebrales⁸.

1.4 Cuales son los factores que interesan la adquisición lingüística?

Desde el punto de vista glotodidáctico, solo los modelos de origen inductiva, es decir los modelos que hacen reflexionar sobre la lengua, actúan por naturaleza. El estudiante, después de la observación de la lengua, formula algunas hipótesis, las verifica en su realidad cotidiana o gracias a la confirmación del docente y en fin evalúa si las nuevas reglas aprendidas merecen la pena de ser fijadas. A diferencia del proceso inductivo que se basa en el *LAD* (Language Acquisition Device) y es implícito, el método deductivo propone enseguida las reglas al discente que tienen que ser memorizadas y aplicadas sucesivamente.

⁸ Imagen que muestra la distribución de los diferentes sistemas de la memoria en las estructuras cerebrales (Daloiso 2009: 71).

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso que depende tanto del experiencia (exposición a la lengua y uso) como de los procesos que atienden la experiencia (capacidad de memorización, reconocimiento de los sonidos). La interacción con el ambiente es fundamental ya que los canales nerviosos pueden llegar a ser permanentes y reforzar las conexiones sinápticas después de la exposición a los input ambientales.

Un ambiente lleno de estímulos para desarrollar una función cognitiva particular influye en el cerebro y acrece las representaciones neuronales. También para las funciones del lenguaje se crean grupos neuronales específicos cuya extensión y eficiencia dependen en gran medida de la experiencia ambiental⁹.

La adquisición de una lengua segunda (L2) o extranjera (LS) depende de numerosos factores, como afirma Daloiso (2009: 29):

- l'età iniziale di apprendimento della nuova lingua: se l'acquisizione della seconda lingua inizia fin dalla piú tenera età si attivano i meccanismi neuropsicologici tipici dell'elaborazione della lingua materna, che possono condurre ad una competenza linguistica e comunicativa potenzialmente vicina (se non pari) a quella di un parlante nativo;
- la frequenza di esposizione e le effettive possibilità d'uso della lingua: é necessaria una certa quantità minima di impulsi neurali positivi per far funzionare i circuiti nervosi. Nell'apprendimento di una lingua straniera a scuola una delle difficoltà maggiori risiede nel fatto che, essendo esposti poco frequentemente alla lingua studiata ed avendo rare possibilità per utilizzarla, gli allievi necessitano di una quantità di "energia cerebrale" molto elevata per attivare i sub-sistemi che processano la lingua straniera (Paradis, 2004);
- il coinvolgimento emotivo durante l'apprendimento: il funzionamento dei circuiti neurali specifici per ciascuna lingua dipende anche dalle condizioni emotive dell'allievo, il quale deve trovare un ambiente di apprendimento stimolante, coinvolgente, rilassato, sicuro;
- la correttezza dell'input linguistico: i sub-sistemi neuro-funzionali processano, elaborano e memorizzano l'input linguistico a cui si é

⁹ Para profundizar: Balboni P., Caon F., Daloiso M., *Come funzionano il cervello e la mente nell'acquisizione linguistica*, http://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/ateneo/altre_opportunita_formative/documenti/didattica_online/MEAL/MEAL-dispensa-videolezione-2.pdf consultado el 5 septiembre 2016.

esposti. Mentre nell'acquisizione della lingua materna e seconda l'allievo ha a disposizione una vasta quantità di input linguistico offerto in contesto spontaneo attraverso l'interazione con i parlanti nativi, l'apprendimento di una lingua straniera si basa su un input offerto e mediato da un insegnante spesso non madrelingua (direttamente o attraverso sussidi glottodidattici come le tecnologie, materiali audio, video e cartacei, ecc.). Ciò comporta una notevole responsabilità per il docente poiché un input scorretto conduce all'apprendimento di comportamenti scorretti, soprattutto in relazione al sistema neuro-funzionale linguistico (pronuncia errata, lessico inappropriato o formalmente scorretto, ecc.) e pragmatico (incapacità di adeguare il registro linguistico ai diversi contesti, acquisizione di comportamenti socio-pragmatici non accettabili nella cultura straniera);

- le predisposizioni intellettive: un ulteriore aspetto da considerare riguarda le predisposizioni degli allievi in termini di intelligenze e stili di apprendimento. Sebbene la ricerca neuroscientifica non sia ancora giunta ad una posizione definitiva, è probabile che se gli allievi hanno l'opportunità di apprendere le lingue secondo le loro predisposizioni intellettive, l'input verrà processato a partire dai loro canali preferenziali e potrà essere facilitata la memorizzazione linguistica.

Entonces, los factores principales que condicionan el aprendizaje de una lengua son: la edad inicial, la frecuencia a la exposición y las posibilidades efectivas de uso de la lengua, la implicación emotiva, la corrección del input lingüístico y las predisposiciones intelectivas. Si el aprendizaje comienza a una edad temprana, se activarán los mecanismos psicológicos que pueden conducir a una competencia lingüística próxima a la de la lengua materna; para hacer funcionar los circuitos nerviosos, el estudiante tiene que recibir una cantidad mínima de impulsos neurales positivos que tienen que ser facilitados por el docente cuya responsabilidad es considerable ya que un input incorrecto conduce al aprendizaje de comportamientos incorrectos como un léxico inapropiado o una pronunciación equivocada. Por último, cada estudiante tiene un estilo de aprendizaje lingüístico y tiene que conocerlo para aprovecharlo bien.

Balboni (2013: 18-21) ha analizado los mecanismos de *appraisal*, es decir de valoración positiva, que causan el *arousal*, una reacción positiva y eficaz necesaria para favorecer la adquisición lingüística; sus afirmaciones se basan en la *cognitive theory of emotions* o teoría del *input appraisal* de Marta B. Arnold (1960):

a. novità: “il mondo è bello perché è vario”, si dice; anche la lezione

può essere bella perchè è varia:

- comprensione un giorno su un dialogo, un altro su un testo scritto, su uno spot pubblicitario, su una canzone, su dei realia ecc.;
- lavoro sulla comprensione non sempre con domande o scelte multiple, ma anche con incastri, cloze, transcodificazione, trasposizioni mimiche o in un disegno ecc.;
- grammatica una volta induttiva un'altra deduttiva, una volta mirata a intuire e un'altra a definire nei dettagli, una volta con esercizi ripetitivi un'altra con giochi;
- finalità nelle varie attività: si può lavorare per apprendere, per ragionare, per giocare, per divertirsi, per mettersi alla prova, per usare quanto appreso;
- introduzione di attività multisensoriali che coinvolgano la vista, il movimento, i colori, la musica;
- uso di giochi e organizzazione di sfide che trasformano il far bene un esercizio nel vincere una partita;

b. piacevolezza, bellezza, qualità estetica dell'input:

- una fotocopia in bianco e nero è meno bella dell'originale a colori, e la fotocopia della fotocopia è ancor più brutta: quindi è preferibile inviare a tutti gli studenti il materiale o l'indirizzo internet dove lo si trova e farlo stampare agli studenti, in modo che ciascuno possa averlo al meglio;
- una lavagna multimediale non ci pare la grande rivoluzione che molti predicano, ma indubbiamente una lavagna a colori, interattiva, in cui gli oggetti possono essere spostati e modificati, con possibilità di audio e video, è certo più attraente di una lavagna coi gessetti o di una lavagna su cui si scrive con un pennarello semiscarico;
- una canzone ascoltata con un piccolo registratore privo di bassi e che nelle frequenze alte diventa stridulo e spiacevole, e una emozione negativa per studenti abituati all'alta fedeltà e a bassi che spesso sono francamente eccessivi sul piano musicale – ma che a loro piacciono;
- i contenuti possono essere scelti in base anche alla loro piacevolezza: un esercizio di riempimento di spazi, tendenzialmente noioso – fatto su frasette prive di significato e al grado zero di piacevolezza, ma se l'esercizio si fa su un mini-racconto, su un aneddoto spiritoso, su una barzelletta, il lavoro linguistico non ne risente ma l'appraisal emozionale cresce;
- un'aula luminosa e non cadente, con mobili ben tenuti e non sbrecciati, con colori piacevoli e senza graffiti: anche questa dimensione, cui educare gli studenti prima ancora che le commissioni edilizie, è un'incubatrice di emozioni piacevoli.

c. la sensazione che l'autostima e la propria immagine sociale non sono a rischio: non significa non interagire con gli studenti per paura che sbagliando si demoralizzino, non significa non interrogare e non evidenziare gli errori per non deprimere:

significa evitare che queste emozioni indubbiamente negative suscitino reazioni negative:

- ribadire a ogni pie sospinto che errare humanum est: ricordarlo a ogni lezione, sistematicamente, non costa nulla eppure aiuta chi sbaglia; ma oltre a ripetere il motto latino bisogna evitare di considerare gli errori come peccati mortali da estirpare, fare un fascio unico di errori da distrazione, errori da sciatteria, errori da interferenza, errori da tentativo di comunicare, e così via;
- ricordare che nell'acquisizione delle lingue si procede per tentativi ed errori, e che il detto «sbagliando s' impara» non è vuota retorica ma alta sapienza popolare; ma l'insegnante deve anche considerare che il suo modo di correggere è la chiave per far sì che sbagliando si impari;
- dichiarare e soprattutto dimostrare che l'insegnante non è lì per punire ma per chiarire e poi sostenere, anche se può far notare la scadente qualità di una performance;
- ricordare agli studenti che anche i madrelingua spesso sbagliano se l'interesse per l'argomento, quindi la dimensione emozionale, prevale sull'attenzione per la correttezza formale;
- le attività a rischio di brutta figura (quasi tutte quelle che si svolgono di fronte alla classe) possono essere fatte in piccoli gruppi in modo che il rischio risulti ridotto;
- si può far notare che tutti passano sotto le forche caudine di una performance pubblica come un'interrogazione, un role-play, e che se tutti sono a rischio di fatto nessuno è a rischio effettivo: tutti sbagliano, tutti dicono sciocchezze, e riderci sopra non è offensivo, è liberatorio.

d. fattibilità del compito: e l'altra faccia del punto precedente, ma il modello cognitivo delle emozioni dimostra che questa sensazione (quindi un'emozione divenuta consapevole e in qualche modo riflessa) è fondamentale, al di là della effettiva facilità o difficoltà del compito, per indurre un arousal, una reazione, positivo. Ciò significa, ad esempio, che prima di proporre un esercizio difficile basterà avvisare che è difficile, che quindi sarà naturale che ci possano essere momenti di *défaillance*, ma che comunque il compito è fattibile, se non al primo colpo almeno in seconda battuta; ancora una volta, come nel punto precedente, più che evitare l'emozione negativa si tratta di disinnescare le potenzialità di arousal di reazioni negative, di chiusura, di rifiuto (il tema è ampiamente trattato in Caon 2010);

e. rilevanza funzionale: sapere che quel che si sta facendo serve, è utile, porta a qualcosa, è una sensazione (anche questa, quindi, un'emozione riflessa) fondamentale per generare una reazione positiva, cioè la disponibilità a fare un'attività, a memorizzare un elemento, a imparare. Il docente conosce il syllabo e conosce i passi da fare e i contenuti da acquisire per raggiungere la competenza comunicativa nella lingua che insegna, per cui la

rilevanza funzionale di ogni elemento gli è ben chiara e quindi può essere naturale che gli sfugga l'opportunità di far notare in ogni occasione che quanto si sta per fare o si è appena fatto serve a x o può essere utile a y . Non si 'perde' tempo facendo rimarcare agli studenti la rilevanza funzionale di un input o di un compito, anzi è tempo "ben investito" perché produce quell'insegnamento "significativo" che viene considerato la chiave dell'acquisizione.

También las emociones del docente contribuyen a un aprendizaje lingüístico eficaz de los estudiantes. Balboni (2013: 23-26) aplica los mismos cinco factores de la *cognitive theory of emotions* a los docentes:

a. novità: ci sono nella vita del docente dei momenti di emozione positiva legata alla *epithymia*, al desiderio di fare qualcosa di nuovo, di cimentarsi in una nuova sfida: [...] l'arrivo di una LIM, l'adozione di un nuovo manuale, l'accensione di un nuovo progetto europeo di scambi, l'avvio di una sperimentazione e così via. [...] Proprio perché i momenti di novità, per quanto importanti e con conseguenze di lungo periodo, sono relativamente pochi, può essere frequente l'emozione negativa, la noia conseguente alla routinizzazione dell'insegnamento, al fatto che per legge un libro debba restare in adozione per sei anni, alla reiterazione degli stessi programmi [...]

Infine va rilevata anche un'emozione di ansia e frustrazione legata alle novità organizzative, alle riforme scolastiche frequenti e non sempre finalizzate al bene della scuola ma piuttosto all'ideologia del governo in carica, alle modifiche dell'ambiente di lavoro che richiedono di rivedere tutta la propria esperienza di insegnante;

b. piacevolezza, bellezza, qualità estetica degli strumenti didattici utilizzati:

[...] Nella tradizione scolastica era diritto di ogni docente adottare il manuale che riteneva migliore (cognitivamente) e che gli piaceva di più (emozionalmente); oggi in Italia la legge prevede che un manuale resti in adozione sei anni, quindi l'emozione dichiarata dal 76% del campione, sopra, non è aliena ai nostri insegnanti.

Non è possibile al singolo insegnante neppure modificare in senso positivo l'edilizia scolastica, eliminare i graffiti, cambiare i banchi sbrecciati, laddove ci sono queste realtà. Ma il singolo insegnante, consapevole che l'ambiente di studio e di lavoro è fondamentale nel generare emozioni positive e quindi motivazione in lui, nei colleghi, negli studenti, può diventare agente di progetti di miglioramento, coinvolgendo colleghi, studenti, famiglie e facendo pressione sugli enti locali;

c. la sensazione che l'autostima e la propria immagine sociale non sono a rischio: in molti paesi l'immagine sociale del docente è ancora alta, in altri è stata abbandonata alla demagogia per cui gli insegnanti sono "fannulloni", "impreparati", "hanno troppe vacanze" e così via: questa differenza si vede bene confrontando alcune ricerche internazionali. [...]

Gli insegnanti di lingue, tuttavia, emergono per la loro convinzione dell'importanza sociale dello studio delle lingue e questa è una delle ragioni per cui, secondo un capitolo specifico in Radai (2004), non lasciano la professione docente;

d. fattibilità del compito: gli insegnanti di lingue sono convinti che far acquisire una lingua sia difficile ma fattibile – ed essi stessi sono la prova vivente del fatto che le lingue si possono acquisire. Si scontrano tuttavia con una realtà che genera emozioni di frustrazione: gran parte degli studenti sono "lenti".

La consapevolezza che ogni classe ha abilità differenziate, ha infinite combinazioni possibili di tipi di intelligenza, di stili cognitivi, di strategie di apprendimento, di attitudini alle lingue può aiutare gli insegnanti a non cadere nella frustrazione;

e. rilevanza funzionale: la professione insegnante ha due versanti il lavoro in classe e il lavoro che viene spesso definito "burocratico" (consigli, verbali, relazioni, progetti europei, organizzazione di viaggi e di scambi con l'estero, richiesta di fondi e così via): razionalmente tutti sanno che l'insegnante di qualità sa fare progetti europei e organizzare scambi, tutti sanno che la discussione in consiglio di classe è essenziale e che è utile stenderne un verbale, ma emozionalmente queste attività non vengono ritenute "rilevanti" per quella che l'insegnante ritiene la sua vera funzione sociale, stare in classe ad insegnare una lingua straniera. E se non viene controllata, questa frustrazione diviene demotivante.

Para concluir, el estudiante experimenta emociones que derivan del docente y de las actividades propuestas en la clase de lengua, mientras que las emociones del docente derivan del trabajo en clase, de la relación con los estudiantes, compañeros de trabajo, familias, instituciones, administraciones.

Lo studente in qualche modo subisce l'azione del docente e le emozioni che essa suscita, il docente è attore non solo verso gli studenti (di cui comunque subisce i comportamenti e le emozioni che questi generano) ma è attore anche nell'istituzione, dove deve essere progettuale, deve organizzare, deve realizzare iniziative che gli consentano di avere maggior successo e quindi maggiori emozioni positive. (Balboni 2013: 26)

1.5 La SLAT de Krashen y el modelo de Schumann

Hay tres factores importantes que interesan la adquisición lingüística y sirven para elaborar y memorizar el input lingüístico: los procesos cognitivos, la motivación y la emoción que se transforma en sentimiento consciente. Estos factores interactúan constantemente y permiten al discente desarrollar las estrategias para adquirir el input lingüístico que se transforma en *intake* a través de la memorización.

La SLAT (Second Language Acquisition Theory) es una teoría lingüística elaborada por Krashen (1985) que indaga la oposición entre adquisición y aprendizaje. La adquisición aprovecha las estrategias globales del hemisferio derecho del cerebro junto a las analíticas del hemisferio izquierdo; todo lo que se adquiere entra a formar parte estable de la competencia de la persona y de la memoria a largo plazo. Por el contrario, el aprendizaje es un proceso racional, gobernado por el hemisferio izquierdo y que no produce adquisición; de hecho, la competencia aprendida es temporal. En su teoría, Krashen explica los principios útiles para producir adquisición en lugar de aprendizaje. El input tiene que ser comprensible porque la adquisición se produce cuando el estudiante se centra en el significado del input y no en su forma (fonológica, morfo-sintáctica y textual). Además, tiene que ser colocado en el escalón natural inmediatamente sucesivo al input adquirido hasta aquel momento. Este concepto de Krashen se expresa a través su fórmula ' $i+1$ ' en la que ' i ' representa la parte de la tarea lingüística o comunicativa que el estudiante es capaz de realizar sobre la base de su competencia adquirida mientras que $+1$ indica el área de desarrollo potencial. Para que $i+1$ sea adquirido, es oportuno que el filtro afectivo desaparezca, si no lo que se comprende será acumulado en la memoria a corto o medio plazo sin pasar a los centros de adquisición estable y definitiva. El filtro afectivo es un preciso mecanismo de autodefensa que se manifiesta en situaciones de ansia, en actividades que minan la propia imagen o autoestima, o ante tareas que provocan la sensación de incapacidad.

Científicamente, cuando experimentamos un sentimiento de serenidad, la adrenalina se transforma en noradrenalina, un neurotransmisor que ayuda y favorece

la memorización; en un estado de ansia, miedo o estrés se produce un esteroide que bloquea la noradrenalina y provoca un conflicto entre amígdala y hipocampo.¹⁰

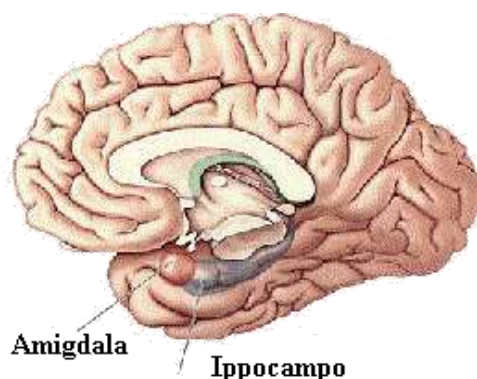


Figura 4: la amígdala y el hipocampo¹¹.

La amígdala es un área del sistema límbico situada en la parte medial del lóbulo temporal del cerebro y es responsable de los aspectos del comportamiento emotivo como el miedo, el estrés y el ansia. Además, está implicada en los procesos de memorización. El hipocampo está implicado en las funciones de la memoria declarativa a largo plazo, es decir, de los procesos de almacenaje de los datos y eventos y tiene un papel fundamental en la activación de los lobos frontales para iniciar la memorización.

El input llega a la zona cortical apropiada (en el caso de una información visiva el estímulo llega de la retina a la corteza visiva). En una segunda fase, el input llega a un área cortical llamada *temporal* que elabora la información y luego al hipocampo.

Después, los recuerdos se trasladan a la neocorteza donde se quedan por tiempo indefinido. Entonces, tanto la amígdala como el hipocampo son responsables de los procesos de memorización y emotivos (Cfr. Cardona 2001: 36-38).

¹⁰ Para profundizar: Balboni P., Caon F., Daloiso M. *Come funzionano il cervello e la mente nell'acquisizione linguistica*
http://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/ateneo/altre_opportunita_formative/documenti/didattica_online/MEAL/MEAL-dispensa-videolezione-2.pdf consultado el 5 septiembre 2016.

¹¹ Imagen que muestra la amígdala y el hipocampo,
<http://manuelacasasoli.altervista.org/pagine/approfondimenti2009/amigdala.html> consultado el 7 septiembre 2016.

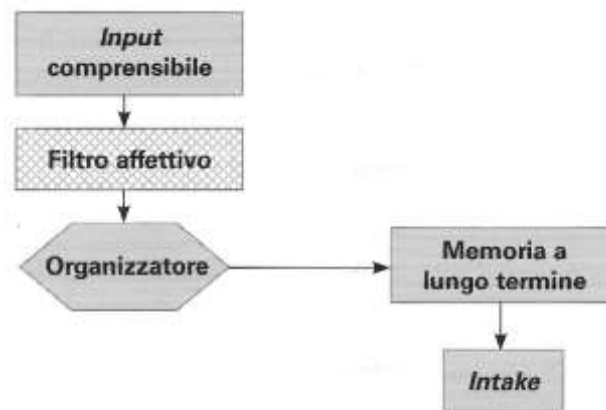


Figura 5: el filtro afectivo y la adquisición del input.¹²

Schumann, en su modelo llamado *Stimulus Appraisal* (1999, 2004) sostiene el papel fundamental de la emoción la cual, a través de un mecanismo que transmite al cerebro un juicio sobre la valoración del input pone en marcha el *Language Acquisition Device*. Para ser apreciado, el input tiene que responder a cinco requisitos: *novedad* (no tiene que ser repetitivo), *atracción* (es decir agradable), *funcionalidad* (debe responder a las necesidades de los estudiantes), *realizabilidad* (no demasiado difícil) y *seguridad* desde el punto de vista social (para que el miedo de perder la cara no provoque el filtro afectivo).

2. La motivación

2.1 El concepto de motivación

No es fácil definir el concepto de motivación. Se sabe que un estudiante motivado es el que demuestra un empeño constante para conseguir el objetivo que se ha puesto, mientras que resulta muy difícil explicar lo que es la motivación ya que esta tiene raíces muy profundas en cada individuo. El término procede del latín *motus* que indica la voluntad de un sujeto de ir hacia un objeto, un fin, un objetivo. Expresa también el concepto de *motivo* entendido como idea, intención, causa y razón. Por eso

¹² Imagen que muestra como actua el filtro afectivo en l adquisición del input (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 103).

De Beni y Moé (2000: 37) definen la motivación como “una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l’inizio, la direzione, l’intensità e la persistenza di un comportamento diretto ad uno scopo”. Esta explicación nos hace entender que la motivación es una especie de fuerza motora que guía el estudiante durante su rama de estudios desde el inicio para animarlo hasta que logre su objetivo.

El interés hacia los aspectos psicológicos que se encuentran a la base del aprendizaje de las lenguas segundas (L2) y extranjeras (LS) comenzó a extenderse en los últimos años setenta e identificó los dos roles principales de la motivación: la motivación como causa del éxito y la motivación como resultado del éxito. La motivación se ha percibido como la condición necesaria, sino única, para alcanzar un objetivo; sin motivación no hay adquisición profunda y, muchas veces, tampoco aprendizaje. Entender los factores que gobiernan la motivación es fundamental porque esta justifica una parte del rendimiento de un estudiante tan importante que puede determinar el confín entre éxito y fracaso.

2.2 La motivación como causa del éxito

La importancia de los conceptos de *aptitud* (*aptitude*) y *actitud* (*attitude*) fue subrayada por Stephen Krashen (1981) para definir una motivación de tipo *instrumental* y una de tipo *integrativa*. Según Krashen, el *aptitude* está relacionada con el aprendizaje consciente, con el *monitor* y está formada por la habilidad de codificación fonológica (es decir la habilidad en la memorización de nuevos sonidos), la propensión (*sensitivity*) a una meta-conciencia gramatical (*conscious-meta awareness*) y en fin por una capacidad inductiva (*inductive ability*) gracias a la cual el discente puede identificar y correlacionar los elementos morfosintácticos y lexicales.

Los factores relacionados a la *attitude* (es decir las variables emotivas y afectivas) son fundamentales porque favorecen y alientan la interacción en la lengua *target*; además bajan el *filtro afectivo* y así favorecen la adquisición que lleva a la producción de lengua. Estos factores resultan determinantes en la motivación integrativa que caracteriza a los estudiantes que quieren parecerse a una comunidad

que habla una determinada lengua, interactuar con sus miembros, entablar amistades e identificarse con su cultura.

La motivación instrumental caracteriza a los estudiantes que aprenden una lengua extranjera para alcanzar un determinado objetivo utilitarista como encontrar trabajo, mejorar su propia carrera, obtener una promoción social o profesional. Este tipo de motivación está muy influido por el ambiente externo y no es capaz de ejercitar su poder durante mucho tiempo. Una vez que el estudiante ha logrado su objetivo, el proceso de adquisición puede cesar. En cambio, la orientación integrativa resulta más duradera que la instrumental porque está bien arraigada en la personalidad del individuo y muestra una aptitud y una actitud positivas hacia la lengua extranjera que se quiere aprender; por eso, para tener una adquisición que se conserva en el tiempo, es fundamental que el estudiante no haya probado experiencias negativas pasadas y que no tenga prejuicios u hostilidad hacia una determinada lengua y su cultura (Cfr. Cardona 2001: 15,16).

En un contexto LS, la motivación integrativa es más débil que en un contexto L2 y adquiere significados distintos; la lengua se aprende a la escuela junto a las otras asignaturas y los contactos con los hablantes nativos son escasos o ausentes. Además, en el caso de lenguas globales como el inglés, ya no es posible identificar una comunidad cultural de referencia y por consiguiente no es fácil integrarse en una comunidad bien determinada; las lenguas globales pertenecen a quienes las usan, es decir a los hablantes, muchas veces no nativos, que las utilizan como medio de comunicación y enlace entre lenguas y culturas diferentes. Como afirma Dörnyei (2010: 74-83), en este sentido el deseo de integración hace referencia a comunidades imaginarias además de reales.

2.3 La motivación intrínseca y extrínseca

Cuando un estudiante aprende una lengua por placer, interés, orgullo, satisfacción y realización personal, se habla de motivación intrínseca; se trata de una motivación con elementos de autonomía, metas personales y entusiasmo. Por el contrario, la motivación extrínseca busca una recompensa externa que puede ser

constituida por la aprobación social, una buena nota, la superación de un examen o una promoción en el trabajo. El placer no se encuentra en el hecho de aprender, sino en el realizar un objetivo; por esta razón, la motivación intrínseca es más duradera que la motivación extrínseca. Un ejemplo de motivación extrínseca está representado por la teoría psicológica del aprendizaje de Skinner sobre el condicionamiento operante en la que encontramos los conceptos de estímulo, respuesta y refuerzo. Ante un estímulo, se produce una respuesta voluntaria, la cual, puede ser reforzada de manera positiva o negativa provocando que la conducta operante se fortalezca o debilite.

El refuerzo, que tiende a generalizar un determinado comportamiento, puede ser positivo y renovar la motivación, o negativo y llevar a la desmotivación. Según De Beni y Moé (2000), existen los refuerzos *controllanti* y los refuerzos *informativi*; los primeros presuponen una evaluación del estudiante y pueden crear competición; los segundos presuponen un juicio del enseñante sobre las estrategias que el discente ha utilizado para completar una tarea y sobre su prestación. De esta manera, en un ambiente sereno, se puede bajar el *filtro afectivo* y el riesgo de desmotivación. Además, el refuerzo informativo, puede animar la motivación intrínseca que representa el incentivo mejor para cualquier tipo de aprendizaje.

2.4 El modelo egodinámico y tripolar

Según el modelo egodinámico de Renzo Titone, cada persona, es decir su ego, tiene un propio proyecto, más o menos explícito y consciente, en el cual el dominio de una lengua extranjera desempeña un rol más o menos significativo; si la persona quiere aprender una nueva lengua, busca una estrategia como por ejemplo apuntarse a un curso, viajar al extranjero, comprar un CD.

Si al entrar en contacto real con la lengua, el estudiante obtiene resultados parecidos a los preestablecidos sin pagar costes físicos, económicos y psicológicos excesivos, la estrategia se refuerza y envía un *feedback* positivo al ego que sigue motivando el trabajo y manteniendo vivo el proceso. Si, por contra, el *feedback* resulta negativo, aparece el *filtro afectivo*, la motivación se baja y el proyecto se frustra. En este modelo podemos notar el concepto de placer, fundamental para realizar el propio

proyecto de vida.

El placer es un empuje que anima todos los seres humanos en cada ámbito de la vida, no solo en el aprendizaje de una lengua extranjera. Ya en la antigüedad, Aristóteles afirmaba que el origen del movimiento se debía al objeto deseado que podía ser un bien real o aparente; sucesivamente, Sigmund Freud retomó el concepto y propuso el principio del placer como mecanismo principal de la motivación que sirve a los hombres para huir del dolor.

También en el modelo tripolar de Paolo Balboni aparece el concepto de placer; a la base de su teoría existen tres causas que gobiernan la forma humana de actuar: el deber, el placer y la necesidad. El deber reina en las situaciones didácticas tradicionales pero es una motivación que no lleva a la adquisición ya que instaura un filtro afectivo que no permite a las informaciones el paso a la memoria a largo plazo. La necesidad, es una motivación relacionada al hemisferio izquierdo del cerebro que funciona hasta que el estudiante la satisfaga. El placer, (Cfr. Balboni 2002: 38) es una motivación relacionada principalmente con el hemisferio derecho pero puede interesar también el izquierdo llegando a ser potentísima. Se trata de la fuerza más potente que anima los seres humanos. Aprender por placer significa satisfacer un propio deseo personal sin necesitar recompensas o reconocimientos exteriores, sin tener ninguna otra finalidad. El concepto de placer está estrechamente relacionado con la motivación intrínseca.

Naturalmente, en un contexto real no se encuentran diferencias categóricas porque los diversos tipos de motivación no presentan límites definidos, sino matizados y superponibles y pueden coexistir en un mismo individuo.

2.5 La importancia de la visión para la motivación

Estudios recientes en materia de motivación han subrayado la importancia de la visión en el proceso de aprendizaje. Según Dörnyei y Muir (2013: 357) la visión:

can be described as a motivational drive which energises long-term, sustained behaviour (such as language learning), and through placing vision and goals as critical central components within this construct, it offers real and practical motivational potential.

Pham y Taylor (1999: 250) definen la vision como “the imitative representation of real or hypothetical events” mientras que Dörnyei y Chan (2013: 454-455) como “the sensory experience of a future goal state, or, in other words, a personalized goal that the learner has made his/her own by adding to it the imagined reality of the goal experience”.

El cerebro humano tiene dificultades para diferenciar un suceso que ocurre realmente de uno que solo imaginamos en nuestra mente. Por eso:

imagined realities can give rise to strong emotional reactions, allowing individuals to prepare coping and other strategies in advance of the event itself. [...] In this way, visionary interventions can push us to achieve because in our visions we have already seen, felt and experienced ourselves succeed (Pham y Taylor 1999: 250).

Según Muir y Dörnyei (2013: 359, 360), la visión puede representar tanto la dirección como el foco de la motivación:

is key to this new conceptualization of motivation, and we can think of vision as the D of a Directed Motivational Current, providing both direction and focus to motivational endeavour.

The attractive notion of a DMC stems from the fact that by creating vivid goals and a potent motivational pathway leading to a personally relevant vision of a possible future self, students become inherently motivated, which in turn allows teachers to focus their energies more productively.

Hay tres tipos principales de *possible selves*, es decir: “what they might become, what they would like to become and what they are afraid of becoming” (Markus y Nurius, 1986).

Dörnyei en Csizér y Magid (2014: 8), refiriéndose a un contexto de aprendizaje L2, propone esta distinción:

- *ideal L2 self*: if the person we would like to become speaks an L2 (e.g. the person we would like to become is associated with travelling or doing business internationally), the ideal L2 self is a powerful motivator to learn the L2 because we would like to reduce the gap between our actual and ideal selves;
- *ought-to L2 self* which concerns L2-related attributes that one believes one ought to possess to avoid possible negative outcomes

and which therefore may bear little resemblance to the person's own desires or wishes

A partir de los últimos años, se ha añadido una tercera componente muy importante para que la motivación sea duradera, es decir la experiencia en el aprendizaje de la L2:

[The] *L2 learning experience* which concerns situations-specific motives related to the immediate learning environment and experience (e.g. the positive impact of success, the rapport between teachers and students or the enjoyable quality of a language course (Dörnyei 2014: 8-9).

Una visión muy detallada y fuerte podría no ser suficiente para desencadenar una motivación eficaz; son necesarias estas condiciones (Muir y Dörnyei 2013: 362):

- a learner must *have* an ideal self;
- a learner's ideal self must be *elaborate* and *vivid*;
- a learner's ideal self must be *sufficiently different* from learner's present self;
- a learner must believe that it is *not comfortably certain* that they will reach their goal;
- a learner's ideal self must be perceived as *plausible*;
- a learner's ideal self *must not clash* with their ought-to self or other elements of their self-concept;
- learner's ideal self must be *regularly activated* in their working self-concept;
- a learner's ideal self must be contrasted by a *feared self*, depicting possible consequences should they fail to achieve their goals;
- a learner's ideal self must be accompanied by *procedural strategies*, which allow for a *roadmap* to be created in the mind of the learner;

El último punto es muy significativo porque no resulta suficiente solo que el estudiante tenga una visión futura de sí mismo, sino que esta visión tiene que ir acompañada de estrategias eficaces.

La DMC (Cfr. Dörnyei 2013: 365):

- es siempre direccional;
- depende de una visión
- requiere una estructura formada por *subgoals*
- requiere un punto claro de partida

Los *goals* (metas) pueden gobernar el comportamiento humano. Según Dörnyei (2013: 366):

- they direct attention and effort towards goal-relevant activities at the expense of actions which are not relevant;
- they regulate effort expenditure in that people adjust their effort accordingly to the difficulty level required by the task;
- they encourage persistence until the goal is accomplished;
- they promote the search for relevant action plans or task strategies;

Además the *proximal subgoals* (Dörnyei 2013: 366) tienen un papel principal en el proceso de aprendizaje ya que permiten alcanzar pequeños objetivos en poco tiempo.

Los subgoals pueden ser asociados a la flow theory de Csikszentmihalyi (1990) según la cual: “people can enter a unique mindset or flow where they are wholly focused and are intent on achieving the task in hand”.

Las condiciones necesarias para esta teoría son (Cfr. Dörnyei 2013: 367):

- a balance exists and is recognised between the challenge posed by the task and participant skill;
- clear goals are outlined and there is opportunity for deep concentration;
- the participant has intrinsic interest in the task or views the task as authentic;
- the participant is able to claim control over both the task itself and the outcomes.

Entonces, esta teoría está basada en la autonomía del discente que tiene una motivación intrínseca y el control de su proceso de aprendizaje y de sus resultados.

Según Ushioda (1998: 2): “autonomous language learners are by definition motivated learners”. Para concluir, las palabras de Ajzen (1988, 1991), resumen lo que se entiende por DMC en su teoría llamada *theory of planned behaviour*:

The perceived level of control an individual has over a situation relates to the fact that the actor in a DMC must believe that it is within their capabilities to manipulate the situation sufficiently in order to achieve a favourable outcome. Only in this way can an individual take full psychological ownership of pursuing a goal. The vision aspect of a DMC is particularly relevant, because the detailed imagery constructed in advance, particularly process oriented imagery, allows the goal to take on aspects of reality, and the highly structured pathway offers a straightforward route towards it, with each step clearly mapped out and understood (Cfr. también Dörnyei 2013: 367).

2.6 La motivación en la Unidad Didáctica

Según la psicología de la Gestalt, el conocimiento del mundo se produce a través de una percepción global y simultánea del estímulo seguida por el análisis de las partes que lo componen para llegar, finalmente, a una recomposición que no corresponde a la suma de las partes analizadas, sino a una síntesis de ellas (Cfr. Cardona 2001: 19). En este concepto se basa el modelo operativo de la Unidad Didáctica (UD), aplicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras en Italia desde finales de los años sesenta. Hay varios modelos que presentaban fases parecidas: una fase inicial en la que se muestran los materiales llamada por Freddi (1979) *motivazione e globalità*, por Titone (1973, 1974) *fase incoativa* y por la glotodidáctica británica *presentation*. Después de una fase de trabajo sobre el texto, llamada por los italianos *sintesi e riflessione* y *production and practise* por los ingleses. Al final, una fase de control y eventual recuperación.

Hoy en día la Unidad Didáctica presenta una estructura repartida en tres momentos: la *introducción*, en la que se presentan los contenidos del percurso que está

a punto de iniciar y se crea la motivación a largo plazo, una red de *unidades de aprendizaje* y una *fase conclusiva* de verificación y recuperación (Cfr. Balboni 2012: 161-166).

En los modelos de los años sesenta como el de Freddi, la unidad de aprendizaje (*Uda*) era implícita mientras que ahora, es necesario considerarla de manera autónoma. Como habíamos dicho antes, está basada en la psicología de la Gestalt que expresa la percepción en términos de: *globalidad, análisis y síntesis*. Puesto que el proceso de adquisición de una lengua segunda y la exposición al evento comunicativo ocurren en un contexto estructurado como la escuela, es necesario añadir una fase de *motivación* antes de la *globalidad* para preparar al discente a recibir el input lingüístico, una fase de *reflexión* asociada a la fase de *síntesis* y una final de *control* para verificar si el input ha sido aprendido y se ha convertido en *intake* (Cfr. Cardona 2001: 19-20). En la fase de motivación se pueden emplear técnicas como el *brainstorming*, el *spidergram* y las preguntas de elicitación para favorecer la *expectancy grammar*. La *globalidad* interesa principalmente el hemisferio derecho del cerebro y aprovecha de la redundancia, de las informaciones extras contextuales (el lugar, los participantes y el momento) y co-textuales, la formación de hipótesis socio-pragmáticas y lingüísticas según nuestro conocimiento del mundo, la elaboración de metáforas, la evaluación global y aproximativa de las hipótesis (*skimming*) y la búsqueda de analogías con los eventos notos. Se pueden proponer preguntas de verdadero/falso, ejercicios de elección múltiple, tablas o combinaciones palabras-imágenes.

La fase de *análisis* es caracterizada por una serie de actividades como o la evaluación de cada uno de los elementos (*scanning*), el completamiento, el *cloze test*, la exclusión o la inclusión de términos, la transcodificación o la seriación.

En la fase de *síntesis* y *reflexión* se utilizan técnicas de producción oral y escrita como el diálogo, el *role-play*, la dramatización, las preguntas abiertas, el *crucigrama*, los ejercicios de fijación y de manipulación del texto (Cfr. Balboni 2012: 161-166).

3. La importancia de enseñar con el video

Como hemos visto en el capítulo anterior, para que se produzca adquisición y no solo aprendizaje, hay que mantener viva la motivación. Se trata de un camino en el que el docente se presenta como guía o tutor y el estudiante participa activamente a su formación. No siempre es fácil encontrar y proponer materiales nuevos y motivantes; esto requiere un esfuerzo mayor, una búsqueda y un empeño constante por parte del docente que lanza un desafío a sí mismo y al estudiante. Cada lección resulta una valiosa oportunidad para intercambiar sugerencias y pistas de reflexión, mejorarse y crecer juntos en la senda del aprendizaje.

Las nuevas tecnologías ofrecen una amplia variedad de posibilidades para proponer actividades estimulantes que pueden interesar la interacción oral, la producción y la comprensión oral y escrita. En los capítulos siguientes veremos cómo el uso de los medios audiovisuales pueden representar un recurso muy válido y motivador para aprender una lengua extranjera.

3.1 La Media Education

A partir de los años ochenta, se ha desarrollado una nueva teoría relacionada con la utilización de los medios de comunicación en el ambiente educativo.

David Buckingham, un importante estudioso y profesor de *Media, Communications and Education*, describe el medio de comunicación como (2003: 3):

an intervening mean, instrument or agency: it is a substance or challenge through which effects or information can be carried or transmitted. A medium is something we use when we want to communicate with people indirectly, rather than in person or by face-to-face contact.

Los medios de comunicación son canales a través de los cuales las imágenes del mundo pueden ser transmitidas de manera indirecta y comprenden toda la red de comunicación: la televisión, el cine, el video, la radio, la fotografía, la publicidad, los

periódicos, la música, los videojuegos e Internet; muchos de estos son llamados medios de comunicación de masa ya que están destinados a un público muy amplio.

Media Education (ME) is the process of teaching and learning about media; media *literacy* is the outcome, the knowledge and skills learners acquire. Media Education aims to develop both critical understanding and active participation; but it also enables them to become producers of media in their own right. Media Education is about developing young people's critical and creative abilities (Buckingham 2003: 4).

La Media Education enseña *sobre* los media, mientras que se puede enseñar también *a través* o *con* los media (por ejemplo se puede utilizar la televisión o el ordenador para enseñar historia o ciencias). La ME indica una actividad educativa y didáctica para desarrollar en los jóvenes una comprensión crítica sobre la naturaleza y las categorías de los media, las técnicas empleadas para crear los mensajes, los géneros y los lenguajes específicos. La ME quiere aportar competencia y experiencia para que el estudiante pueda enfrentarse de manera crítica con el mundo de los media y sepa crear nuevas formas expresivas de comunicación.

Según Riccardo Triolo (in Cardona 2007: 255):

il medium audiovisivo cessa di essere un accessorio alla didattica e diventa oggetto di indagine: non piú educare con i media (media come strumento) ma ai media e nei media (media come ambiente).

La decisión de educar a los media se ha tomado a raíz de las estadísticas sobre el tiempo que los niños y los adultos emplean cada día frente al televisor, a los videojuegos y a todos los medios de comunicación.

The media offer us ideas, images and representations (both factual and fictional) that inevitably shape our view of reality. The media are undoubtedly the major contemporary means of cultural expression and communication: to become an active participant in public life necessarily involves making use of the modern media (Buckingham 2003:5).

3.2 La situación audiovisual

Según algunos estudios sobre la percepción humana, el 83% de las sensaciones llega al cerebro a través de la vista mientras que solo el 17% a través de los otros sentidos (olfato, oído, tacto y gusto). De todas maneras, no tenemos que pensar que el mensaje visivo es el único que favorece la adquisición porque sabemos que la memoria ecoica es más duradera que la memoria icoica (Cardona, 2001: 47-49); por eso, una adquisición eficaz proviene de una integración de todos los códigos y los materiales audiovisuales parecen perfectamente adecuados para tal fin.

Como afirma Triolo (in Cardona 2007: 256):

Per situazione audiovisiva intendiamo qui tutte le occasioni in cui siamo spettatori di un audiovisivo: al cinema, attraverso la televisione, il nostro computer, o qualsiasi altro mezzo che consenta la trasmissione di immagini in movimento e suoni registrati. In qualità di spettatori siamo fruitori di un evento registrato: ci ritroviamo quindi nell'ambito di una situazione audiovisiva. Il mezzo grazie al quale possiamo ri-vedere e ri-ascoltare un evento registrato è il cinema, che consideriamo per comodità il medium audiovisivo originario.



Figura 6: la situazione audiovisiva¹³

Con el término sujeto entendemos todos los espectadores que asisten a un evento grabado definido objeto y participan en una situación audiovisual. El docente

¹³ La situación audiovisual (Triolo in Cardona 2007: 257).

tiene que adaptar la situación visual a los objetivos formativos, por eso la actividad didáctica puede ser propuesta antes de una situación audiovisual y proseguir después.

La situación audiovisual varía según el canal, el contexto y las condiciones; esto ocurre también si el objeto sigue siendo el mismo. La grabación de un evento puede ser actuada a través de un mismo medio (por ejemplo la videocámara) mientras que la transmisión interesa muchos canales como el cine, la televisión e Internet. Además el contexto es fundamental para orientar el objeto. El docente tiene que adaptar los materiales auténticos para que sean apropiados en los contextos didácticos y especificar sus finalidades.

Las condiciones pueden ser objetivas (medios adecuados, grabación y reproducción correctas) o subjetivas (condiciones culturales y psicológicas del sujeto). También el lugar donde se proyecta el video puede influenciar su significado.

Todos los elementos que hemos enumerado son fundamentales para conferir el significado, que resulta ser el producto de la interacción circular de cada uno de los elementos de la situación audiovisual.

Ciascun elemento della situazione audiovisiva concorre alla negoziazione dei significati del testo: il significato è il prodotto della relazione circolare tra i singoli elementi della situazione, non è dato a priori, non è univoco e non è immutabile (Triolo in Cardona 2007: 258).

El significado no es único y puede ser aprovechado de muchas formas y en contextos diferentes.

3.2.1 El lenguaje audiovisual

Muchas veces el lenguaje audiovisual se parece a una lengua porque la palabra se asocia al encuadre, la escena a la oración y la secuencia al párrafo.

La unidad mínima de una película es la *imagen* o el *encuadre* y la combinación de muchas imágenes crea un *discurso*. El encuadre tiene la misma libertad que la palabra; puede ser aislado, combinarse de manera sintáctica con otros encuadres según el valor semántico o metafórico.

De todas maneras, existe una diferencia fundamental entre un sistema lingüístico y el lenguaje audiovisual:

In qualità di sistema di comunicazione possiamo definire il cinema un linguaggio, tuttavia non è un vero e proprio sistema linguistico. Ricorriamo alla metafora del linguaggio perché, come avviene per i sistemi linguistici, è possibile approfondirne la conoscenza.

[...]

Usiamo qui in senso generico e alla stregua di sinonimi le definizioni di «immagine» e «inquadratura» a indicare l'unità minima di significato di un discorso filmico. Accogliamo quindi in senso strumentale l'analogia tra linguaggio audiovisivo e linguaggio verbale, consapevoli che i più recenti studi considerano il film come un continuum di significati, non suddivisibile in unità elementari (Triolo in Cardona 2007: 259, 267).

El lenguaje audiovisual se compone de cinco códigos principales:

- la imagen;
- la escritura y los otros elementos gráficos;
- el sonoro;
- la música;
- el ruido.

Las imágenes, las escrituras y los elementos gráficos sirven para comprender el texto y se refieren al sentido de la vista. El sonido está siempre presente en una película o bajo la forma de los diálogos (el sonoro), o de la música (llamada banda sonora) o del ruido. El sonido puede ser *in* si se trata de voces, música, sonidos y ruidos internos al encuadre, *off* si el sonido está fuera del campo visual, *over* si deriva de una fuente ajena a la película (banda sonora, voz del narrador).

La relación entre el sonoro y las imágenes no es siempre la misma y puede ser (Cfr. Celentin in Cardona 2007: 36-37):

- paralela: el mensaje verbal se desarrolla al mismo tiempo con las imágenes; eso ocurre o debería ocurrir en un talk-show o en una entrevista televisiva;

- complementaria: el mensaje verbal completa lo que muestran las imágenes
- redundante: el mensaje verbal y las imágenes comunican la misma cosa y por lo tanto el significado del audiovisual podría ser entendido solo a través de uno de los dos códigos; este tipo de relación se puede encontrar en los dibujos animados donde las imágenes son acompañadas por los sonidos onomatopéyicos;
- contraria: el mensaje visual transmite un significado diferente o incluso opuesto al mensaje verbal; es el caso de los videoclips o de los documentarios donde el comentario es general y no se refiere a encuadres específicos.

3.2.2 Las varias interpretaciones del lenguaje audiovisual

Es evidente que la imagen representada, es decir el objeto, no tiene un único significado porque se trata del punto de encuentro de al menos dos miradas, la de quien la crea y la otra de quien la entiende:

L'immagine è il punto d'incontro tra almeno due sguardi: lo sguardo di chi la crea e quello di chi la recepisce. Un'immagine può non significare per ognuno dei soggetti destinatari lo stesso concetto. I punti di vista di chi compone un'immagine e di chi la riceve sono strutturati socialmente e contribuiscono alla definizione di uno spazio riconoscibile: il visibile. (Para profundizar el concepto de visible ver Sorlin in Gori, 1994).

El lenguaje audiovisual puede asumir varios significados que dependen de los aspectos psicológicos como la cultura, el grado de escolarización, el contexto sociocultural y físicos como el oído y la vista ya que la audiovisión interesa estos dos sentidos. Los ojos pueden decidir lo que quieren no ver, salir del campo visual y enfocar un objeto en vez de otro mientras que el oído no puede elegir qué escuchar. Muchas veces los videos y en particular las películas, reproducen experiencias vividas por el sujeto que siente una fuerte empatía con la imagen representada y se identifica con el protagonista o con uno de los personajes.

El medio audio-visual nos ofrece la posibilidad de analizar el comportamiento humano llamado *performance*. El actor interpreta un personaje y lleva a la escena acciones cotidianas que también comparten los espectadores.

En la práctica didáctica, es fundamental buscar materiales apropiados para cada nivel de aprendizaje y edad. Cuanto más los estudiantes sean implicados en la historia representada, más participarán de manera activa a la lección.

3.3 Los tipos de audiovisuales

Los medios audiovisuales a disposición del docente y del estudiante son muchísimos y no siempre es fácil elegir el más adecuado para las propias exigencias de enseñanza o de aprendizaje. Sobre todo Internet, ofrece una enorme cantidad de materiales, también auténticos, que pueden servir para facilitar la adquisición lingüística. De todas maneras, para que estos materiales sean eficaces, muchas veces es necesaria una adecuación por parte del docente.

Riccardo Triolo (in Cardona 2007: 274-284) propone una subdivisión de los materiales audiovisuales, a partir del cine, considerado el medio originario que creó las formas audiovisuales sucesivas:

- *i cartoni animati*: per «cartoni animati» si intende un prodotto d'animazione per lo piú destinato a un pubblico infantile o giovanile. In realtà non è piú così dall'inizio degli anni Novanta, che segnano l'ingresso nei palinsesti italiani di serie animate, per lo piú americane, destinate esplicitamente ad un pubblico adulto, come *I Simpson* di Matt Groening o *South Park* di Matt Stone e Tray Parker. [...]. La caratteristica dei *cartoons* americani è l'autonomia di ogni episodio: si tratta per lo piú di cortometraggi autoconclusivi, incentrati sugli stessi protagonisti. Gli *anime* giapponesi, invece, sono seriali: la storia procede di episodio in episodio e i personaggi evolvono. [...]. Al cinema, i film d'animazione vivono una stagione felice, di qui una maggiore circolazione di lungometraggi animati per bambini, famiglie o adulti, disponibili anche per l'home video. L'animazione digitale ha rinnovato l'estetica dei prodotti a largo consumo e ha finito per imitare o affiancare le riprese di «vita reale»;

- i *cortometraggi o mediometraggi*: per cortometraggio s'intende in genere un film (di vita vera o d'animazione), la cui durata oscilla tra 0 e 30 minuti. I mediometraggi sono intesi generalmente come film la cui durata oscilla tra i 30 e i 70 minuti. [...] Negli ultimi anni, cortometraggi di durata assai ridotta sono stati creati appositamente per il web, dove sono sorti veri e propri festival telematici;
- il *documentario*: è per lo più un corto o mediometraggio a carattere informativo destinato alla televisione e ha lo scopo di documentare attraverso il racconto audiovisivo, un fatto, un luogo, un ambiente o una situazione di vita reale. Il documentario è caratterizzato da un'adesione al dato e da un racconto cronachistico, privo di elementi di finzione. [...]. Il linguaggio espositivo del conduttore interagisce con le immagini, creando una situazione in cui l'apprendimento linguistico è facilitato;
- il *film*: [...] intendiamo un prodotto audiovisivo a carattere narrativo o documentario, autoconclusivo e di durata variabile, destinato e programmato tanto al cinema, quanto alla televisione o usando altri canali (come Internet). Un film ha un nucleo narrativo forte, attorno al quale si sviluppa il racconto di una vicenda di finzione o di un fatto documentato;
- i *talk show*: programma in cui il conduttore (anchorman) intrattiene degli ospiti e anima una conversazione, dai toni più o meno accesi, alla presenza del pubblico in studio.
- *quiz e game show*: [...] si tratta di programmi destinati a una visione in famiglia, rilassati nella prima parte, in cui spesso i volti famosi della TV si mettono in gioco, e concitati nell'ultima, man mano che si avvicina l'ora del tg di prima serata: la forte drammatizzazione delle situazioni è l'elemento che li caratterizza tutti;
- *real TV e reality show*: sotto l'etichetta di Real TV si annoverano programmi televisivi la cui caratteristica è il richiamo alla restituzione fedele e trasparente della realtà. [...] La definizione stessa di «reality show» indica un prodotto in cui convivono due istanze: quella realistica e quella d'intrattenimento;
- la *telecronaca*: ripresa unita al commento di un avvenimento, in diretta o in differita. [...]. La caratteristica più importante della telecronaca è la ridondanza: le parole del cronista descrivono ciò che si vede nelle immagini, senza aggiungere o levare alcunché;
- i *Self-media*: produzione autonoma di prodotti audiovisivi;

- *spot e televendite*: lo spot è un comunicato pubblicitario televisivo della durata media di 30 secondi. [...]. La televendita è un vero e proprio programma televisivo finalizzato alla vendita di uno o più prodotti;
- *i programmi per l'infanzia*: [...]. Il filo conduttore di questi programmi può essere rintracciato nella ricerca dell'interattività con gli spettatori-bambini, attraverso il ricorso alla manualità espressiva;
- *i telefilm*: prodotti televisivi di fiction a puntate. In realtà esiste una classificazione più articolata di questo macro genere: *serie, serial, soap opera, sitcom, fiction*;
- *il telegiornale*: [...] notiziario televisivo accompagnato da servizi filmati sui fatti del giorno;
- *i videogame*: traduzioni di azioni simboliche in suoni e immagini digitali. Ciò che differenzia il videogame dalle altre forme dell'audiovisivo è l'alto quoziente di interattività (giocabilità).
- *i videoclip*: film costruito sulla musica di una canzone pop. Oltre ad essere un genere televisivo, il videoclip ha definito un vero e proprio codice iconografico, presente nei più diversi prodotti audiovisivi (dai telefilm ai film). La caratteristica del videoclip è la ritmicità del montaggio, la cui velocità varia al variare della canzone o della scelta della regia. L'estrema varietà del genere e la sua larghissima diffusione, rendono il videoclip un settore molto complesso della produzione audiovisiva;

3.4 Como enseñar con el video

3.4.1 Algunos aspectos glotodidácticos

El medio audiovisual es un instrumento muy eficaz para fines glotodidácticos; en primer lugar, como afirma Paola Celentin (in Cardona 2007: 37), la imagen ayuda a la palabra porque lo que se ve en la pantalla permite contextualizar y anticipar lo que ocurrirá gracias a la *Expectancy Grammar* (gramática de la anticipación pragmática) propuesta por John Oller en el 1979. Se trata de un mecanismo cognitivo según el cual la mente construye un sistema cognitivo más rico, si une secuencias de elementos en

categorías útiles; de esta manera, nuestra capacidad de tener antelaciones correctas aumenta y podemos expandirla a más ideas o a ideas más complejas. Lo mismo ocurre en el aprendizaje, cuando, gracias a la jerarquía de niveles de abstracción, se construye la gramática de la anticipación:

as sequences of elements at one level are organized into classes at a higher order of abstraction, the organism can be said to be constructing an appropriate expectancy grammar, or learning (Oller, 1979: 30).

La Expectancy Grammar permite prever lo que ocurrirá, el léxico que será utilizado, el tipo de texto, el género comunicativo y la sintaxis. Se activa gracias a la *encyclopedia*, es decir el conocimiento del mundo que posee cada individuo a menudo inconscientemente y de manera no estructurada, y gracias a la competencia comunicativa en la lengua del texto, que para la L2 y la LS aún no está formada completamente (Celentin in Cardona 2007: 38). El docente puede estimular la Expectancy Grammar a través de actividades específicas en la fase de motivación.

Los materiales audiovisuales sirven como instrumentos cognitivos de apoyo al aprendizaje, pero es tarea del estudiante, para alcanzar los objetivos formativos, participar de manera activa a su proceso de aprendizaje. Carl Rogers (1969: 5) enumera cinco características principales del *aprendizaje significativo*, o sea, del aprendizaje en el que el discente se siente implicado de manera global (desde el punto e vista afectivo, cognitivo y emotivo):

- it has a quality of personal involvement: the whole person in both his feeling and cognitive aspects is in the learning event;
- it is self-initiated: even when the impetus or stimulus comes from the outside, the sense of discovery, of reaching out, of grasping and comprehending, comes from within;
- it is evaluated by the learner : the learner knows “whether it is meeting his need, whether it leads toward what he wants to know, whether it illuminates the dark area of ignorance he is experiencing;
- its essence is meaning: when such learning takes place, the element of meaning to the learner is built into the whole experience.

Esta teoría ha sido profundizada por David Ausubel (2004) y, más recientemente, por Joseph Novak (2012).

Novak (2012: 31) distingue el aprendizaje significativo del aprendizaje mecánico:

L'apprendimento significativo si verifica quando chi apprende decide di mettere in relazione delle nuove informazioni con le conoscenze che già possiede. [...] L'apprendimento meccanico avviene invece quando chi apprende memorizza le nuove informazioni senza collegarle alle conoscenze precedenti, o quando il materiale da studiare non ha alcuna relazione con tali conoscenze.

El aprendizaje significativo se basa en la autonomía del discente que decide poner en marcha este proceso. Según Fabio Caon (2011: 19):

Novak, da parte sua, ribadisce la necessità di una integrazione costruttiva di pensieri, sentimenti e azioni nel discente ma anche tra discente e docente: a suo avviso il rapporto educativo si basa su azioni condivise per cercare uno scambio di significati ed emozioni tra l'alunno e il docente.

En el aprendizaje significativo, la componente emocional se basa también en la relación entre estudiante y docente.

Según McCombs y Pope (1996: 18): “Gli alunni sono motivati ad imparare quando gli insegnanti offrono loro la possibilità di prendere decisioni autonome e di esercitare un certo controllo sul processo di apprendimento”.

Por lo que concierne la memorización, sabemos que está muy relacionada con la componente emocional; a cualquier edad, se evidencia una memorización más rápida y un menor esfuerzo si el sujeto está implicado emocionalmente. Como afirma Fabbro (2004: 105):

Se l'apprendimento di una lingua si associa a situazioni affettive positive, l'entità delle informazioni memorizzate migliora notevolmente. Ciò dipende dalla realizzazione di collegamenti tra le strutture corticali e sottocorticali coinvolte nell'immagazzinamento delle informazioni linguistiche e affettive. Inoltre le situazioni affettive positive si associano a una maggiore attivazione dei sistemi dopaminergici e noradrenergici, i quali facilitano in maniera rilevante l'apprendimento e i comportamenti comunicativi.

Para la memorización, no es importante la cantidad, sino la calidad del input y el ambiente de aprendizaje sin la presencia del filtro afectivo.

Además, según Begley (1994), el hombre recuerda el 10% de lo que ve, el 20% de lo que oye, el 50% de lo que ve y oye y el 80% de lo que ve, oye y hace. Por eso, no se puede solo presentar el material audiovisual al estudiante, sino mediar en su aprendizaje, ayudarlo a comprender los códigos de la comunicación visual y hacerlo participar de manera activa y autónoma para que la adquisición sea eficaz.

Como hemos visto en el capítulo anterior, el proceso de aprendizaje se basa en el principio de direccionalidad, según el cual el hemisferio derecho sintetiza los significados de manera global y comprende de forma general los aspectos no verbales de la comunicación mientras que el hemisferio izquierdo analiza los detalles y actúa de manera lógica focalizándose en la dimensión verbal de la lengua. El video (Celentin in Cardona: 2007: 39), respeta esta secuencia natural de aprendizaje ya que el primer contacto con el input ocurre de manera inmediata a través de la vista, sin la necesidad de analizar los detalles y activando las funciones del hemisferio derecho. Solo después sigue la percepción acústica que analiza el mensaje en sus detalles.

Otro aspecto muy importante por lo que concierne los principios neuropsicológicos es la carga cognitiva:

nozione che si riferisce all'impegno di elaborazione e di immagazzinamento delle informazioni che si produce nella memoria di lavoro: l'ipotesi principale è che gran parte delle difficoltà di apprendimento dipendono dalla limitatezza di questa memoria e dalle condizioni di sovraccarico a cui facilmente è sottoposta; [...] l'informazione prima di accedere alla memoria semantica viene elaborata separatamente in una memoria ecoica e in una memoria iconica: ogni canale ha dei precisi limiti di saturazione, tuttavia un aumento di efficienza può essere consentito da un loro utilizzo razionalmente integrato. (Calvani 2009: 48)

Según Chandler y Sweller (1991: 293):

Cognitive load theory is concerned with the manner in which cognitive resources are focused and used during learning and problem solving. Many learning and problem-solving procedures encouraged by instructional formats result in students engaging in cognitive activities far removed from the ostensible goals of the task.

The cognitive load generated by these irrelevant activities can impede skill acquisition.

Existen varios tipos de carga cognitiva :

Il carico cognitivo estraneo riguarda tutte le forme di lavoro cognitivo che per vari motivi sono imposti alla memoria di lavoro senza che abbiano la funzione di contribuire all'apprendimento desiderato. [...]

Il carico cognitivo intrinseco è il carico di lavoro cognitivo imposto da un determinato compito, dovuto alla sua naturale complessità: è dunque un aspetto interno al contenuto da apprendere o problema da risolvere. [...]

Oltre al carico cognitivo estraneo e a quello intrinseco, Paas e van Merriënboer, negli anni 90, hanno aggiunto il concetto di carico cognitivo pertinente (*germane*), termine con cui si indica quel carico di lavoro "buono" che la mente impiega per apprendere effettivamente. (Calvani 2009: 49)

El concepto de carga cognitiva está muy relacionado con el aprendizaje que aprovecha los materiales audiovisuales.

<i>Assumption</i>	<i>Definition</i>
Dual channel	Humans possess separate information processing channels for verbal and visual material.
Limited capacity	There is only a limited amount of processing capacity available in the verbal and visual channels.
Active processing	Learning requires substantial cognitive processing in the verbal and visual channels.

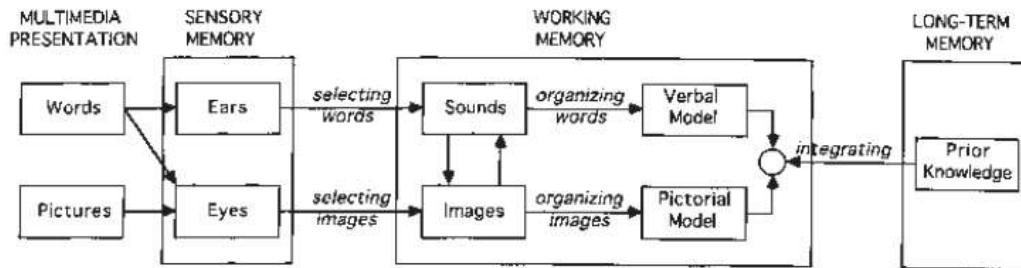
Figura 7: tres teorías sobre el funcionamiento de la mente en el aprendizaje "multimedial".

El sistema de procesamiento de la información se compone de dos canales separados: un canal auditivo/verbal para elaborar el input auditivo y las representaciones verbales y un canal visual para elaborar los input visivos y las representaciones ilustradas. Cada canal tiene una capacidad limitada:

only a limited amount of cognitive processing can take place in the verbal channel at any one time, and only a limited amount of cognitive processing can take place in the visual channel at any one time. (Mayer y Moreno 2003: 44)

Un aprendizaje eficaz requiere muchos procesos cognitivos que se actúan en los canales verbales y visuales:

These processes include paying attention to the presented material, mentally organizing the presented material into a coherent structure, and integrating the presented material with existing knowledge. (Mayer y Moreno 2003: 44)



La figura muestra la teoría de la carga cognitiva en el aprendizaje “multimedia”. Se pueden ver nueve rectángulos dispuestos en dos filas y cinco columnas con algunas flechas que los unen.

Las flechas indican los procesamientos cognitivos; las dos filas representan los dos canales que elaboran la información: el canal auditivo y el canal visual. Las cinco columnas muestran las diversas maneras de representar el conocimiento:

- física (palabras o figuras)
- sensorial (las orejas o los ojos del discente)
- las representaciones superficiales de la memoria de trabajo (sonidos e imágenes)
- las representaciones profundas de la memoria de trabajo (modelos verbales y visuales organizado por el discente)
- las representaciones de la memoria a largo plazo

La capacidad de la memoria de trabajo de conservar y manipular las palabras y las imágenes es limitada. De hecho, según Mayer y Moreno (2003: 44):

The capacity for physically presenting words and pictures is virtually unlimited, and the capacity for storing knowledge in long-term memory is virtually unlimited, but the capacity for mentally holding and manipulating words and images in working memory is limited.

En el aprendizaje “multimedial”, puede ocurrir que la copresencia de imágenes y palabras cause una carga cognitiva intrínseca demasiado alta; este fenómeno se llama sobrecarga cognitiva:

Let us consider what happens in multimedia learning, that is, a learning situation in which words and pictures are presented. A potential problem is that the processing demands evoked by the learning task may exceed the processing capacity of the cognitive system—a situation we call *cognitive overload*. (Mayer y Moreno 2003: 46)

Calvani (2009: 49), para evitar la sobrecarga positiva, individúa dos principios: el de la atención dividida (split attention) y el de la modalidad. El primero se encuentra cuando:

l'attenzione è costretta a fare i conti con molteplici fonti che invece richiedono di essere reciprocamente integrate per la comprensione [...]. La vicinanza/contiguità spaziale gioca un ruolo molto importante: diversi esperimenti hanno infatti dimostrato che il carico si riduce se le sorgenti sono tenute vicine. [...] Se il testo non è collocato in stretta prossimità con gli elementi della figura a cui si riferisce, si produce “divisione dell’attenzione”, si crea cioè un sovraccarico che può paralizzare la comprensione.

El segundo principio se refiere a la eficacia de acompañar los objetos gráficos con explicaciones en modalidad audio:

L'effetto di modalità riguarda invece il principio per cui degli oggetti grafici complessi che devono essere accompagnati da una spiegazione sono compresi in modo più efficace quando sono accompagnati in modalità audio anziché in modalità scritta in quanto

la memoria di lavoro può intervenire con le aree distinte di elaborazione per informazioni visive e acustiche; usare i due sistemi congiuntamente consente così una maggiore efficienza.

Otros dos principios son la redundancia y el vuelco dell'*expertise* (*expertise reversal*). La redundancia afirma que un contenido que duplica otro contenido obstacula el aprendizaje (Calvani 2009: 50):

Nei casi in cui una fonte unica di informazione è di per sé comprensibile, va usata da sola, perché quando si aggiunge informazione non necessaria si ha ridondanza: in pratica non si ha solo azione superflua ma si produce anche un ostacolo all'apprendimento.

Por último, el vuelco del expertise:

Riguarda il fatto che un supporto all'istruzione cambi di senso con l'aumentare dell'*expertise*; un supporto aggiuntivo utile per novizi può diventare poco efficace o anche ridondante (e perciò dannoso) per esperti.

Mayer y Moreno (2003: 46-50) sugieren otras estrategias para reducir la sobrecarga cognitiva:

- *off-loading*: present words as narration. In this way, the words are processed, at least initially, in the verbal channel, whereas the animation is processed in the visual channel. The processing demands on the visual channel are thereby reduced, so the learner is better able to select important aspects of animation for further processing (indicated by the arrow from eyes to image);
- *pretraining*: learners receive prior instruction concerning the components in the to-be-learned system;
- *segmenting*: the presentation is broken down into bite-size segments. The learner is able to select words and select images from the segment; the learner also has time and capacity to organize and integrate the selected words and images. Then, the learner is ready for the next segment, and so on.

- *signaling*: when it is not feasible to remove all the embellishments in a multimedia lesson, cognitive load can be reduced by providing cues to the learner about how to select and organize the material;
- *weeding*: involves making the narrated animation as concise and coherent as possible, so the learner will not be primed to engage in incidental processing.
- *aligning words and pictures*: The amount of incidental processing can be reduced by placing the text within the graphic, next to the elements it is describing. This form of presentation, which we call integrated presentation, allows the learner to devote more cognitive capacity to essential processing;
- *eliminating redundancy*: eliminating redundancy is similar to weeding in that both involve cutting aspects of the multimedia presentation. They differ in that weeding involves cutting interesting but irrelevant material, whereas eliminating redundancy involves cutting an unneeded duplication of essential material;
- *synchronizing*: a straightforward solution to the problem is to synchronize the presentation of corresponding visual and auditory material. When presentation of corresponding visual and auditory material is simultaneous, there is no need to hold one representation in working memory until the other is presented;
- *individualizing*: is not technically a design method for reducing cognitive load but rather a way to select individual learners who are capable of benefitting from a particular multimedia presentation; For example, high-spatial ability involves the ability to hold and manipulate mental images with a minimum of mental effort. Low-spatial learners may not be able to take advantage of simultaneous presentation because they must devote so much cognitive processing to hold mental images. In contrast, high-spatial learners are more likely to benefit from simultaneous presentation by being able to carry out the essential cognitive processes required for meaningful learning.

3.4.2 Las ventajas de enseñar con el video

La motivación intrínseca que se basa en el placer de aprender es la más duradera y aquella que produce el éxito mejor. El hecho de proponer materiales audiovisuales en clase origina en los estudiantes sensaciones positivas que el docente debe mantener vivas a través actividades específicas, técnicas didácticas y contenidos que respondan a estos criterios (Cfr. Bargellini, Cantú 2007: 39):

- la relevancia personal del sujeto;
- la relación con sus necesidades y problemas;
- el nivel de novedad y complejidad;

Según Fabio Caon (2011: 21):

la canzone può rivelarsi uno strumento intrinsecamente motivante perché fa parte della vita quotidiana dei giovani (ma anche dei meno giovani), può offrire contenuti motivanti soprattutto per i ragazzi (quali ad esempio l'amore declinato in tutte le sue forme ma anche la guerra, l'amicizia, ecc.) e, infine, può essere facilmente utilizzata con metodologie attive, ludiche e cooperative che permettano di lavorare contemporaneamente sull'aspetto cognitivo, emotivo, dando ampio spazio alla dimensione relazionale.

El video puede ser didactizado de muchas maneras, ya que posee una pluralidad de códigos y de significados. Tenemos dos tipos principales de significados: el denotativo y el connotativo. Riccardo Triolo (in Cardona 2007: 268) afirma:

Per «significato denotativo» di un'immagine intendiamo il suo primo significato, quello più immediato ed evidente, espresso dalla vicinanza tra referente e segno, tra l'oggetto e la sua rappresentazione. Il significato di secondo grado attribuito a un'immagine è detto «significato connotativo».

La connotación puede ser:

- de tipo cultural: el significado que se atribuye al imagen según el propio background personal;
- de tipo intrínseco: la forma a través la cual se construye la imagen, por ejemplo la manera en que se muestra un libro (grande, pequeño, desde arriba, desde abajo, en los detalles, etc.);

La connotación depende tanto de la calidad de la imagen (connotación intrínseca) como de la comparación con las imágenes que ya se poseen, pero depende también de:

- la comparación con las imágenes que no se eligen: eje pragmático;
- la comparación con las imágenes que preceden y siguen: eje sintagmático;

El mismo video puede ser accesible a estudiantes de niveles diferentes y con competencias lingüísticas, culturales y sociales distintas; es tarea del docente adaptar los contenidos y producir actividades apropiadas para cada contexto.

Además, la contextualización del input lingüístico favorece en el discente, la correcta activación del proceso de formulación de hipótesis lingüísticas:

le sequenze video sono inoltre estremamente utili per sollecitare i meccanismi di previsione e formulazione di ipotesi che vengono normalmente impiegati durante il processo di apprendimento e che trovano nello stimolo visivo-sonoro un particolare terreno di applicazione. Durante lo svolgersi del filmato lo spettatore apprendente formula ipotesi e anticipazioni in base alle proprie conoscenze del mondo, anche per compensare le eventuali carenze linguistiche. In questa fase di comprensione globale l'apprendente chiamerà in causa, anche inconsciamente, la propria "enciclopedia personale" allo scopo di ricostruire il senso di ciò che vede. Ogni enunciato è inserito in una determinata situazione comunicativa e la sua decodificazione ha valore solo in quella situazione particolare: la "grammatica dell'attesa" (Expectancy Grammar), fondamentale nello sviluppo dei processi cognitivi dell'interpretazione e della comprensione, viene particolarmente messa alla prova in una esperienza semiotica complessa come quella della visione di un filmato e nel suo sfruttamento per fini glottodidattici. (Diadori in Bargellini, Cantú 2007: 39)

Lo scopo principale di ogni attività, quindi, è la stimolazione di una

ricerca interpretativa che coniuga il rapporto tra impatto emozionale e capacità di produrre argomentazioni coerenti. (Marangi, 2004: 250)

Los estudiantes, a través de las imágenes, pueden formular un juicio crítico.

Desde el punto de vista cultural, los materiales audiovisuales permiten crear recorridos didácticos sobre temas específicos. El medio audiovisual (Triolo in Cardona 2007: 225):

- è la nostra finestra sul mondo che ci permette di viaggiare da fermi. Nel caso di film che raccontano mondi lontani, noi ci ritroviamo a sperimentare su noi stessi quei mondi e a comprenderli a un livello profondo;
- può renderci consapevoli dei nostri stereotipi facendoli dialogare tra loro;
- ci induce a scendere a patti con quanto vediamo e a negoziare il significato in base alle nostre conoscenze; abbiamo l'opportunità di confrontarci con quanto viene rappresentato;

Los audiovisuales nos pueden contar historias sobre mundos lejanos en los que podemos identificarnos y experimentar emociones, pueden cuestionar los estereotipos y enriquecer nuestra experiencias subjetivas.

Por ejemplo, muchos estudiantes se acercan a la música extranjera y se apasionan a la lengua, por eso se trata de un instrumento muy estimulante y motivante.

Los materiales audiovisuales permiten además el diálogo y la comparación intercultural entre la cultura del discente, la de la lengua que estudia y la de los otros discentes (en el caso de una clase plurilingüe) (Cfr. Ballarin in Cardona 2007: 12).

Además el medio audiovisual:

offre situazioni comunicative complete e la lingua viene sempre presentata in contesto, come accade nella realtà. Tuttavia, rispetto a questa, l'educatore ha delle possibilità in più: può "smontare" la sequenza video nelle sue varie componenti, lavorare su ciascuna e ricomporre poi il messaggio completo (Celentin in Cardona 2007: 33).

Entonces, el medio audiovisual permite múltiples modalidades de didactización según los intereses y las necesidades de los discentes.

En resumen, el audiovisual es un medio polivalente que ofrece material

auténtico y actual que puede ayudar a (Cfr. Moni e Rapacciuolo in Cardona 2007: 297-298):

- representar conceptos y modelos de comportamiento ajenos o diferentes en la cultura del estudiante;
- favorecer los conocimientos precedentes del discente y al mismo tiempo su consolidación;
- estimular la formación de imágenes mentales y la representación mental de una realidad;
- profundizar e integrar material didáctico de manuales y de otro material en papel;
- crear nuevos conocimientos y significados sobre significados preexistentes que contribuyen a bajar el filtro afectivo y el sentido de frustración.

3.4.3 Las desventajas de enseñar con el video

La actualidad de los audiovisuales que podría parecer una ventaja, en realidad puede también representar un punto crítico ya que estos tipos de materiales auténticos llegan a ser obsoletos de manera muy rápida desde el punto de vista de los contenidos y de los elementos socio-culturales. Algunos videos parecen “anticuados” el año sucesivo a su proyección; esto no ocurre generalmente con las películas de arte porque gozan de cierto prestigio.

Tampoco es fácil encontrar material auténtico didactizado; solo en los últimos años se ha notado un incremento de la producción en el ámbito de la enseñanza del italiano como LS; entre las causas que han llegado a esta escasa disponibilidad de los materiales se encuentra el problema de los derechos de autor relacionados con la reproducción y la proyección de materiales protegidos por el *copyright*.

Desde el punto de vista glotodidáctico, existe el riesgo de aprovechar de manera pasiva el material audiovisual; esto ocurre cuando el docente no es capaz de mediar los contenidos y en consecuencia el estudiante no puede entender lo que ve porque:

- no posee las nociones del lenguaje audiovisual;
- no conoce de manera clara el objetivo didáctico;
- la visión no está acompañada por materiales de apoyo a la actividad didáctica;
- la actividad no responde a sus necesidades.

El material auténtico presenta también algunas criticidades (Cfr. Caon 2011: 15):

Per quanto concerne i *contro*, il materiale autentico, e in special modo la canzone:

a. presenta termini ed espressioni appartenenti a diversi registri, e, spesso, convivono in una canzone livelli stilistici differenti i quali rappresentano ampiamente una difficoltà (ma, come vedremo nei pro anche una grande ricchezza per la varietà di sfruttamenti possibili). Il testo è spesso “stratificato” e questo può influire sulla sua comprensibilità.

b. non è graduato, quindi comporta un lavoro molto attento da parte del docente che deve selezionare i testi onde evitare che le troppe difficoltà demotivino gli studenti al lavoro sul testo [...].

Como afirma Foppoli (2006)¹⁴:

Authentic materials are real in the sense that they are not created for students as the target audience but for native speakers. The obvious advantage, of course, is that by using authentic materials you present students with actual everyday language, just as it appears in real life. The main disadvantage of these materials of course, is that sometimes they are not teacher-friendly, and you may need to spend several hours reading or watching videos until you finally find what you need in order to use in your class.

El trabajo de didactización no es simple y el docente se enfrenta cada vez con

¹⁴ Foppoli J., (2006), *Authentic VS. Graded Material in Second Languages*, <http://ezinearticles.com/?Authentic-VS.-Graded-Material-in-Second-Languages&id=171978>, consultado el 17 agosto 2016.

estas dudas (Cfr. Celentin in Cardona 2007: 34):

- ¿De qué manera seleccionar una secuencia?
- ¿Cómo valutar las dificultades de los contenidos lingüísticos y extralingüísticos?
- ¿Cuáles elementos es mejor subrayar?
- ¿Qué actividades puedo proponer?
- ¿Cómo puedo estructurar las actividades según el nivel de los estudiantes?
- ¿Cuánto tiene que durar esta secuencia?
- ¿Qué dispositivo audiovisual puedo utilizar?

No es fácil prever hasta qué punto la interlengua del estudiante puede entender los contenidos y los significados del material propuesto.

Durante la visión, no siempre hay correspondencia entre el sonido y el imagen; a veces siguen paralelamente, a veces de manera contraria. Los ruidos de fondo pueden obstaculizar la comprensión y la percepción de las palabras aunque hacen que la situación comunicativa resulte más cercana a la vida real.

Desde el punto de vista cultural, si los contenidos propuestos resultan demasiado marcados, la comprensión resultará difícil por parte de culturas lejanas y las ventajas ofrecidas por los elementos extralingüísticos resultarán ineficaces (Cfr. Ballarin in Cardona 2007: 13).

Hay muchos factores implicados en la capacidad de desempeñar una tarea que están relacionados con el contexto, al texto, al tema y a la misma tarea. Carmen Mary Coonan (2002: 182) los ha evidenciado en esta tabla:

Meno complesso	Piú complesso
Contesto presente	Contesto ridotto/assente
Testo breve	Testo lungo
Argomento familiare	Argomento poco/non familiare
Argomento poco complesso	Argomento molto complesso
Sintassi facile	Sintassi complessa

Ampia ridondanza	Poca ridondanza
Struttura del testo chiaramente segnalata	Struttura del testo poco segnalata
Lessico di alta frequenza; specifico	Lessico di bassa frequenza; generale
Sufficiente tempo a disposizione per l'attività	Tempo insufficiente per svolgere l'attività
Sequenza temporale	Sequenza non-temporale
Testo descrittivo, regolativo, narrativo	Testo argomentativo, d'opinione, di spiegazione
Un solo parlante	Più parlanti
L'attività consta di una sola parte	L'attività consta di più parti
Orientato sulla <i>fluency</i>	Orientato sull'accuratezza
Densità: pochi eventi, fatti, personaggi	Densità: molti eventi, fatti, personaggi
Informazione esplicita	Informazione implicita

Paola Celentin (in Cardona 2007: 43-44) sugiere cómo elegir el material audiovisual analizando sus principales características “técnicas”: la calidad del sonido, la relación sonido/imagen y sonido/ texto, el número de los interlocutores, la posición del hablante, la pronunciación, el tono o el timbre de voz, las pausas, el léxico (presencia de idioma o jerga), ruidos de fondo, elementos culturales e interculturales y la estructura narrativa.

QUALITÀ DEL SUONO	Il canale di trasmissione può incidere fortemente sulla qualità del suono dell'audiovisivo. Fruscii del nastro registrato e distorsioni del sistema di amplificazione accompagnano spesso la visione da videocassetta. Il DVD offre una qualità migliore. La visione in streaming in aula d'informatica permette anche la personalizzazione dell'ascolto tramite cuffie.
RAPPORTO SONORO/IMMAGINE	Se l'immagine è commentata dal sonoro (rapporto parallelo o ridondante) abbiamo una condizione di facilitazione dell'ascolto. Maggiori difficoltà si presentano laddove il sonoro completa l'immagine (rapporto complementare) perché la perdita di uno dei due codici compromette la comprensione. Da evitare con studenti non di madrelingua (se non a livelli alti di competenza linguistica) i casi in cui ci sia contraddizione fra sonoro e immagine (rapporto contrario) perché generano facilmente confusione e rapida demotivazione.
RAPPORTO SONORO/SCRITTO	Nell'audiovisivo possono comparire scritte di vario genere: dai sottotitoli in altre lingue alle insegne dei locali pubblici, a testi commentati. Questi elementi grafici possono essere facilitanti oppure inibenti per la comprensione, a seconda del rapporto in cui si pongono con il sonoro.
NUMERO DI INTERLOCUTORI	Maggiore è il numero degli interlocutori, maggiore è la difficoltà di comprensione cui è sottoposto lo spettatore che deve seguire lo spostamento della conversazione fra le varie «bocche». Il monologo è più semplice da seguire, ma spesso è di difficile comprensione perché manca di riferimenti visivi e pragmatici. Generalmente è il dialogo la modalità comunicativa più facile da seguire e comprendere.
POSIZIONE DEL PARLANTE	Se la voce che parla è posta in primo piano e viene inquadrata anche la bocca la comprensione è facilitata. Più difficile quando chi parla è inquadrato a figura intera o in secondo piano, ma il contesto aiuta a recuperare gli elementi che sfuggono ad una comprensione meramente linguistica. Da evitare con studenti non di madrelingua (se non a livelli alti di competenza linguistica) le voci fuori campo, specialmente se il rapporto con le immagini non è parallelo o ridondante, perché la perdita del messaggio verbale compromette la comprensione dell'intero testo.
PRONUNCIA	Gli audiovisivi permettono di sottoporre agli studenti campioni variati di lingua, ma non tutte le pronunce sono facilmente intelligibili, neanche da un madrelingua. Le prime volte che si presentano materiali audiovisivi è bene selezionare pronunce neutre o standard, per passare poi progressivamente a pronunce più marcate.
TONO/TIMBRO DI VOCE	Per essere facilmente compreso il parlato audiovisivo deve essere ad un tono medio-alto: creano difficoltà i discorsi sussurrati e gridati in quanto, anche regolando il volume durante la proiezione, non si riesce a recuperare l'interezza della parola che viene persa durante l'eloquio. Di norma si comprendono più facilmente i timbri femminili e di voci giovani.
PAUSE	La pausa permette di rielaborare quanto ascoltato e di trasformarlo in comprensione. Un audiovisivo che intervalli pause di media lunghezza (circa 5 secondi) fra una battuta e la successiva distende i tempi di concentrazione e facilita la comprensione.
LESSICO PRESENTATO	La difficoltà lessicale di un audiovisivo è direttamente proporzionale all'astrattezza del contenuto. Un documentario su una specie animale ignota è più facilmente comprensibile dell'arringa di un avvocato in quanto il lessico nuovo introdotto dal documentario è immediatamente semantizzato dall'immagine, cosa che non avviene per l'arringa dell'avvocato.

PRESENZA DI IDIOMI O DI «SLANG»	L'audiovisivo permette di portare in classe lingua viva (parlato/parlato) e quindi, specialmente nel caso di trasmissioni in diretta registrate dalla TV o di reality show, può presentare varianti linguistiche locali o sociali. In un contesto di L2 lo studente può aver già sentito l'espressione fuori dalla classe ma fatica a semantizzarla correttamente, oppure può non averla mai sentita perché non tipica del luogo in cui vive.
RUMORI DI SOTTOFONDO	I rumori guidano la comprensione di un audiovisivo ma a volte possono risultare fastidiosi se superano il volume del parlato oppure se lo filtrano.
ELEMENTI CULTURALI/ INTERCULTURALI	I riferimenti culturali più o meno espliciti presenti all'interno di un discorso possono inibire la comprensione se non sono noti allo studente non di madrelingua. Rientrano in questo ambito ad esempio i riferimenti a titoli di canzoni, di romanzi, ad attori celebri, a momenti di vita sociale tradizionali o popolari ecc.
STRUTTURA NARRATIVA	Se la struttura narrativa (cioè l'intreccio della sequenza) è compiuta e lineare la comprensione ne risulta avvantaggiata. Di solito, però, ad un maggior pregio artistico corrispondono impliciti narrativi e consequenziali di maggiore complessità.

Figura 8: *Como elegir el medio audiovisual*¹⁵

En la tabla siguiente Celentin (2007: 45-46) sugiere cómo elegir el material audiovisual desde el punto de vista glotodidáctico, para responder a las necesidades de los estudiantes:

RILEVANZA DIDATTICA DELLO SPEZZONE	Lo spezzone deve essere rilevante, sia dal punto di vista contenutistico che da quello linguistico, per il curriculum scolastico degli studenti o per il percorso didattico impostato nella classe.
LIVELLO DEGLI STUDENTI	Lo spezzone deve essere adeguato al livello di sviluppo cognitivo e linguistico degli studenti cui lo spezzone è destinato.
PRECONOSCENZE DEGLI STUDENTI	Gli studenti non sono «tabula rasa»: ognuno porta con sé esperienze e conoscenze che sono fondamentali per la comprensione dello spezzone. L'insegnante deve essere consapevole di quali preconoscenze siano necessarie per comprendere lo spezzone audiovisivo in questione.
LUNGHEZZA DELLA SEQUENZA	A seconda della tipologia di audiovisivo presentato lo spezzone può avere durate differenti. Alcuni audiovisivi sono brevi di natura (cortometraggi, pubblicità), altri si presentano già con delle «scene» ben individuate (sit-com, telenovelas), altri ancora sono del continuum che devono essere segmentati dall'insegnante (film, documentari).
INTERESSE DEGLI STUDENTI	Quando si è coinvolti dalla situazione che si sta vivendo ci si «dimentica» delle abilità che si stanno sviluppando. E il modo migliore per imparare è dimenticarsi che si sta imparando. Se lo studente entra in quella che la psicologia definisce «condizione di flusso» l'apprendimento è garantito.
ADEGUATEZZA DEI CONTENUTI	Lo spezzone deve essere adeguato alla fascia d'età degli studenti, in termini di contenuti visivi e verbali.
QUALITÀ DELLE IMMAGINI	Le immagini devono essere «belle» sia in termini estetici che in termini tecnici: inquadrature eloquenti permettono di scendere più in profondità nella lettura dell'audiovisivo; immagini nitide e ferme fanno apprezzare maggiormente il godimento del momento.

Figura 9: *las implicaciones glotodidácticas en la selección del material audiovisual*¹⁶.

¹⁵ Tabla que sugiere la selección del medio audiovisual, (Celentin in Cardona 2007: 43-44).

¹⁶ Tabla que sugiere como elegir el material audiovisual desde el punto de vista glotodidáctico,

Como hemos visto, la didactización de los materiales audiovisuales comporta un trabajo cuidado y preciso por parte del docente para que sea eficaz. Según Paola Celentin (in Cardona 2007: 35), sería mejor que el docente no fuera solo en el trabajo de didactización, sino ayudado por algunos aliados porque:

- no se poseen todos los conocimientos y las competencias (técnicas, lingüísticas, contenidistas, didácticas etc.) necesarias para didactizar una secuencia;
- es justo confrontar el nuestro punto de vista con el de las otras personas antes de proponer el video en clase;
- el producto final será más completo y podrá ser utilizado por muchas personas, también en los años sucesivos.

3.4.4 La importancia de los materiales audiovisuales en el QCER

El QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue), en español MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) y en inglés CEFR (Common European Framework of reference for languages), es un sílabo de referencia para los estudiantes y los docentes de una lengua extranjera europea elaborado por el Consejo de Europa como parte principal del proyecto *Language Learning for European Citizenship*. A partir de los años noventa, se sintió la necesidad de crear un modelo para la elaboración de los programas de aprendizaje y el reconocimiento recíproco de las certificaciones en los sistemas de enseñanza de los países miembros de la Unión Europea. Este proyecto se concluyó en el 2001 con la publicación del CEFR, traducido en Italia en el 2002. Sirve para definir las competencias lingüísticas, socio-lingüísticas y pragmáticas que el estudiante tiene que alcanzar en el estudio de una lengua extranjera (saber, saber hacer, saber ser y saber aprender). El QCER se divide en seis niveles: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

(Celentin in Cardona 2007: 45-46)

Las competencias que un estudiante tiene que alcanzar son las siguientes:

TAVOLA 1
Livelli comuni di riferimento: scala globale¹⁷

Livello Avanzato	C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Livello Intermedio	B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti ed esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Livello Elementare	A2	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
	A1	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Figura 10: Tabla que representa los seis niveles del QCER.¹⁷

¹⁷ Tabla del QCER que representa los seis niveles de competencia lingüística, http://www.competenzechiave.eu/documenti_pdf/comunicazione_madrelingua/la_certificazi one_delle_competenze_linguistiche.pdf, p.60, consultado el 10 septiembre 2016.

Lo que nos interesa más desde el punto de vista didáctico, es la importancia que el QCER da a la comprensión oral y en particular a los medios audiovisuales:

TAVOLA 2
Griglia per l'autovalutazione ¹⁸

		A 1	A 2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N S I O N E	Ascolto	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per esempio informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.	Riesco a capire discorsi di una certa lunghezza e conferenze e a seguire argomentazioni anche complesse purché il tema mi sia relativamente familiare. Riesco a capire la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità e la maggior parte dei film in lingua standard.	Riesco a capire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e le relazioni non vengono segnalate, ma rimangono implicite. Riesco a capire senza troppo sforzo le trasmissioni televisive e i film.	Non ho nessuna difficoltà a capire qualsiasi lingua parlata, sia dal vivo sia trasmessa, anche se il discorso è tenuto in modo veloce da un madrelingua, purché abbia il tempo di abituarimi all'accento.

¹⁸ © Council of Europe, 2001

segue

Figura 11: Tabla para la autoevaluación de la comprensión auditiva.¹⁸

Por lo que concierne la comprensión oral, el estudiante tiene que comprender lo esencial de muchas retransmisiones radiofónicas y televisivas sobre los temas de actualidad o de interés personal para alcanzar el nivel B1. El nivel B2 requiere la competencia de entender la mayoría de las noticias y de los programas televisivos que se refieren a la actualidad y la mayoría de las películas en lengua estándar. El estudiante de nivel C1 tiene que entender sin mucho esfuerzo las transmisiones televisivas y las películas. Por eso, es fundamental proponer actividades en el aula que impliquen el uso de los medios audiovisuales.

¹⁸ Tabla del QCER para la autoevaluación de la comprensión auditiva, http://www.competenzechiave.eu/documenti_pdf/comunicazione_madrelingua/la_certificazione_delle_competenze_linguistiche.pdf, p. 61, consultado el 10 septiembre 2016.

3.4.5 La relación docente-discente

Hoy en día, gracias a las nuevas tecnologías, el video ha llegado a ser un instrumento al que no se puede renunciar en una clase de lengua extranjera:

molti dei tradizionali strumenti didattici diventano improvvisamente incompleti (il libro di testo, la voce del docente, i *realia* presenti nella classe) e si sente la necessità di aggiungere a questi anche immagini, contesti, voci e suoni diversi che portino in classe la realtà di tutto il mondo associato alla lingua oggetto di studio. Quale strumento più adatto di un filmato per realizzare tutto questo? (Diadori 2009: 35).

De todas maneras, el video no puede ser solo suministrado, sino asistido por un trabajo estimulante, productivo y eficaz desde el punto de vista didáctico. Su pluralidad de códigos permite varias didactizaciones según los intereses, las necesidades y las motivaciones de los estudiantes que tienen que participar activamente al proceso de aprendizaje.

La tecnologia è vantaggiosa solo quando fa da supporto a scelte pedagogiche corrette, a una rigorosa progettazione didattica e a una buona dose di fantasia e creatività (Ferraris et al. 1985: 13).

Il docente dovrà quindi evitare di proporre un uso dell'audiovisivo puramente illustrativo, che reitera la prassi, ormai desueta, dei "cineforum" in voga qualche decennio fa. Il mezzo audiovisivo di per sé non garantisce nulla, ma costituisce una valida possibilità di cambiamento che, se imboccata, conduce a un capovolgimento dei ruoli docente discente e a un impressionante ampliamento degli obiettivi didattici che diventano di larghissimo respiro (Guidi 2010: 108).

En el ámbito de las tecnologías, es muy frecuente que el estudiante posea más competencias y conocimientos que el docente ya que en la comunicación audiovisual,

il discente non è affatto una tabula rasa su cui innescare nozioni o percorsi di apprendimento ma al contrario ha già un innato livello di competenza in materia (Marangi 2004: 217).

Entonces, ¿Cuál será el papel del docente? ¿Y su método?

El docente tiene que estimular la motivación del estudiante y, sobre todo, su búsqueda interpretativa. No se pone como el detentador del saber universal, sino como guía o *tutor* que acompaña al discente en el descubrimiento y en la interpretación de la experiencia plurisensorial.

Las imágenes muestran códigos extralingüísticos cuyas interpretaciones pueden ser múltiples y muchas veces no existe una respuesta exacta. Emanuela Guidi (2010: 110) habla del docente como *mediador y facilitador* y no como *filtro* para no contrastar las emociones del discente durante la visión.

Nella descrizione e nell'interpretazione di un'immagine non esiste la risposta giusta. Lo studente si esprime come *io parlante* e dà le sue personali interpretazioni e l'insegnante assume il ruolo di moderatore con eventuali aiuti, se necessario, di lessico (Bosc 2000: 10).

En la relación con la imagen, “lo studente è un partner di pari livello e spesso la sua attenzione visiva e di interpretazione supera quella dell'insegnante” (Bosc 2000:10). El estudiante puede estar más familiarizado con el medio audiovisual que el docente ya que está acostumbrado a utilizarlo desde la infancia y se configura como un perfecto observador; se trata de una nueva manera de confrontarse y una oportunidad para el enseñante y el discente de ampliar juntos los propios conocimientos.

Nel caso dell'insegnamento relativo ai codici di lettura delle immagini cinematografiche non si riscontra assolutamente quella dissimmetria radicale tra docente e discente che fonda le tecniche di insegnamento del codice della scrittura: mentre in questo caso un insegnante che “sa leggere” trasmette gradualmente, e in modo essenziale, l'alfabeto a un ragazzo che “non sa leggere” (e proprio l'incompetenza del discente permette di programmare con precisione la sequenza didattica) il codice, o meglio i codici, del linguaggio filmico vanno trasmessi a un discente che con quel linguaggio è già familiarizzato fin dall'infanzia, e che si è quindi formato proprie competenze interpretative, certo fragili, a volte confuse, ma non necessariamente erronee e comunque preziose” (Ortoleva, 1991: 182).

Los estudiantes no serán los espectadores de los materiales audiovisuales propuestos, sino colaborarán al éxito de la lección.

El enfoque al video tiene que ser lúdico; como hemos visto, una de las ventajas de enseñar con el video está relacionada con la motivación intrínseca, es decir, con el placer. Muchas veces, esta dimensión que se basa en el hecho de aprender divirtiéndose no es aún aceptada; los audiovisuales que algunos docentes muestran son de carácter memorístico, de nivel “alto”, por el temor de proponer materiales de poca calidad, ya que se suele considerar de menor importancia todo lo que los estudiantes aprenden fuera de la escuela.

Una delle tendenze piú diffuse della didattica dei media è infatti quella che svaluta le competenze spettatoriali dei ragazzi (esperienze vissute in genere al di fuori dell’ambito scolastico) in favore delle modalità di lettura che dovrebbero essere tutte impartite dalla scuola. Il rischio in questo caso è che le regole e i modelli interpretativi appresi nell’ambito scolastico risultino del tutto estranei all’esperienza concreta che l’allievo stesso vive tutti i giorni, e gli appaiono inapplicabili a quei testi audiovisivi che sono parte essenziale del suo sapere (Ortoleva, 1991: 182).

En realidad, cada material puede ofrecer varias interpretaciones y posibilidades de análisis diferentes, según los objetivos y el contexto en el que trabaja el docente. Aprender de manera lúdica, no solo baja el filtro afectivo, sino permite una adquisición eficaz de los contenidos y una amplitud de miras:

Chi sa giocare e i giovani e i bambini sanno farlo (in particolare sfruttando la componente ludica sempre presente nei media), non esce dal mondo, ma anzi fa entrare il mondo nei suoi spazi mentali e operativi, e quindi lo pone in discussione: non restringe ma allarga le dimensioni della realtà” (Marigliano, 1994: 90-91).

4. La didactización de los videoclips para estudiantes de italiano L2/LS

4.1 Por qué didactizar un videoclip?

En el tercer capítulo hemos analizado las ventajas de enseñar con los materiales audiovisuales. Entonces, ¿cuáles son las ventajas específicas de enseñar con los videoclips?

Según Pierangela Diadori (2011: 129):

Il videoclip risulta efficace perché mostra codici non verbali cinesici, prossemici, vestemici e oggettuali, i cui tratti vengono messi in luce attraverso le immagini in movimento.

El videoclip presenta los elementos lingüísticos junto a los elementos extralingüísticos como la distancia entre los interlocutores, la mímica facial, la gestualidad y el significado social de los objetos y de la ropa. Esto permite una mejor comprensión gracias a la contextualización del input que favorece la correcta activación del proceso de formulación de hipótesis lingüísticas.

El videoclip estimula la motivación del placer, o sea la motivación intrínseca, la más eficaz y duradera. Los estudiantes forman parte del público al que son dirigidos estos tipos de materiales audiovisuales, emitidos en las redes internacionales como *MTV* o *YouTube*, así que se trata de un tipo de material auténtico bien conocido que puede representar un sólido background. Esto permite a los estudiantes participar de manera activa a través de la formulación de un juicio crítico sobre las imágenes. El docente (3.4.4) tiene que estimular la motivación del estudiante y, sobre todo, su búsqueda interpretativa. El videoclip no puede ser simplemente suministrado, sino acompañado de actividades estimulantes y didácticamente válidas.

Lo scopo principale di ogni attività, quindi, è la stimolazione di una ricerca interpretativa che coniuga il rapporto tra impatto emozionale e capacità di produrre argomentazioni coerenti (Marangi, 2004: 250).

Además, el estudiante se identifica con el personaje representado en el

videoclip, experimentando una especie de empatía; por eso, es fundamental que los videoclips tengan una trama con un desarrollo entusiasmante.

El videoclip, gracias a su pluralidad de códigos, puede ser didactizado según las necesidades de los estudiantes. El mismo videoclip resulta accesible a los estudiantes con competencias lingüísticas, culturales y sociales diferenciadas y “consente il confronto interculturale tra la cultura propia del discente, quella della lingua che studia e quella propria di altri discenti (nel caso di una classe plurilingue)” (Ballarin in Cardona 2007: 12).

Por último, desde el punto de vista cognitivo la utilización pedagógica del videoclip se basa en el principio de direccionalidad neurológica. Según Diadori (2011: 141):

L'input attiva prima le modalità sensoriali contestualizzanti (percezione globale del messaggio) e successivamente stimola le modalità cognitive formali di apprendimento (lettura e interpretazione cognitiva dei messaggi audiovisivi e multimediali).

4.2 Una propuesta para el segundo congreso *POST MASTER ITALS*: la didactización de algunos videoclips dirigidos a estudiantes de italiano LS

La intención de trabajar con los videoclips nació durante el XVI ciclo del Master ITALS de primer nivel en un grupo de estudiantes formado por mí (Eleonora Matten), Natalia Blinova y Caterina Borgi. Decidimos continuar trabajando juntas en el ámbito de la investigación glotodidáctica. La decisión de didactizar algunos videoclips para el contexto de aprendizaje del italiano LS tenía como objetivo la participación al segundo congreso *POST MASTER ITALS*¹⁹ gracias al cual hemos podido mostrar nuestra técnica, su aplicación y los resultados obtenidos. En este capítulo presentaré nuestra propuesta .

4.2.1 Una breve introducción a la técnica y la elección de los videoclips

En el contexto LS, la lección representa un momento fundamental de contacto con la lengua y la cultura italiana, a causa de la escasez o falta de los inputs externos a la clase; por eso, las estrategias y las técnicas didácticas que pueden estimular la producción oral resultan muy eficaces para la adquisición lingüística. La técnica glotodidáctica que interesa la didactización de los materiales audiovisuales para favorecer la producción oral ha sido inventada por Tatjana Djačenko, docente del Instituto Estatal de lengua rusa “A.S. Puškin” situado en Moscú y especializado en la enseñanza de la lengua rusa como extranjera. La finalidad principal de esta técnica es el desarrollo de la producción oral, mientras que las otras habilidades tienen una importancia menor; puede ser aplicada a las películas, a los spots publicitarios, a los

¹⁹ El segundo congreso POST MASTER ITALS se ha organizado en Venecia desde el 29 hasta el 31 de agosto 2016.

cortometrajes y a los videoclips. Nuestro estudio se ha centrado en la didactización de los videoclips, que pueden ser utilizados en una lección de 60 o 90 minutos. El trabajo con los cortometrajes o con las películas requiere en cambio más que una lección o una lección de dos o tres horas.

Para que se pueda utilizar esta técnica, los videoclips deben tener una trama clara con varios personajes. La trama es más importante que la música y las palabras. Cada videoclip tiene que narrar una historia y si es posible, mostrar un conflicto; tanto más intenso es el conflicto, cuánto más emocionante y motivante es la lección.

Los videoclips que hemos elegido para nuestro estudio han sido:

- Tiromancino: *Amore Impossibile*
- Marco Mengoni: *Guerriero*
- Neffa: *Colpisci*
- Cesare Cremonini: *Dicono di me*
- Marco Mengoni: *Solo due satelliti*

Todos estos videoclips tratan temas diferentes, pero su hilo conductor es el amor.

Amore impossibile de Tiromancino se centra en una historia de ladrones y permite a los estudiantes hablar sobre los crímenes en el ámbito del arte y conocer uno de los más famosos cómics italianos, es decir *Diabolik*.

Guerriero de Marco Mengoni indaga el mundo de un niño solo y asustado que logra superar sus miedos; este videoclip es útil para abordar el tema del bullying, de los personajes literarios preferidos y de los héroes.

Colpisci de Neffa representa una historia de celos y amor y hace discutir sobre las relaciones de pareja, los sentimientos y la traición.

Dicono di me de Cesare Cremonini habla de una relación amorosa entre un chico sencillo y una chica acomodada que lo presenta a sus padres.

Solo due satelliti de Marco Mengoni muestra un robo a mano armada y una historia de amor entre una ladrona y un rehén.

4.2.2 La aplicación de la técnica

Gracias a mis compañeras Natalia y Caterina que trabajan con algunos estudiantes de italiano LS, nuestras propuestas de didactización han sido testadas. Las lecciones se han desarrollado en modalidad *E-learning* por medio de videollamadas en Skype de la duración de 90 minutos con un máximo de cuatro estudiantes contemporáneamente. Los estudiantes ya tenían práctica con este tipo de lecciones porque habían seguido el curso de italiano A1 y A2 con el mismo método.

- Participantes: trece estudiantes franceses y rusos
- Edad: 25-45 años
- Niveles: A2, B1, B2
- Instrumentos utilizados: cuestionarios (uno para las valoraciones del docente al inicio y al final del recorrido didáctico y uno para los estudiantes suministrado al inicio y al final del recorrido didáctico), el PC y en particular estos programas: Windows Movie Maker o iMovie para subdividir los videoclips en trozos y hacerlos mudos, Skype para las lecciones en *E-learning* y Microsoft Word para el texto de las canciones.

4.2.3 Las fases de la didactización

La didactización de los videoclips está formada por tres partes principales: antes de la visión, durante la visión y después de la visión.

En la primera fase el docente plantea algunas preguntas de elicitación a los estudiantes haciendo referencia al título de la canción y al nombre del cantante. El docente no tiene que desvelar nada sobre la trama del videoclip, nada tiene que ser previsible.

En la segunda fase el docente muestra el videoclip anteriormente subdividido en trozos mudos (máximo seis). Después cada trozo, el docente plantea algunas preguntas sobre los personajes, su descripción física y psicológica, el ambiente, y la sucesión cronológica de los acontecimientos. Los discentes siempre tienen que hacer

hipótesis sobre lo que sucederá en las escenas sucesivas.

Una vez que los estudiantes han visto todos los trozos mudos, el docente pasa a la tercera fase y distribuye el texto de la canción subdividido en fragmentos numerados. Los estudiantes los leen por turnos para mejorar la pronunciación y discutir sobre las diferencias entre el texto y el videoclip. Después, el docente muestra el videoclip entero con la música y pide a los estudiantes de resumir la trama. El trabajo de producción oral puede ser acompañado por otras actividades que interesan la producción escrita (resumen, carta, e-mail, diálogo) o la interacción oral (role-play).

4.2.4 Los resultados obtenidos y el éxito alcanzado con los estudiantes

La muestra de los consultados estaba formada por trece participantes. El primer cuestionario al inicio del recorrido ha sido creado para testar la competencia comunicativa en la lengua italiana como LS; el cuestionario, subdividido en tres secciones (*aptitudines, posibles dificultades y posibles soluciones*), presenta veinte preguntas a las cuales los estudiantes tienen que responder con un valor creciente desde 1 hasta 5. Las respuestas más significativas se analizan a continuación.



Figura 12: la actividad que prefiero hacer en clase es "hablar".

Para aproximadamente el 90% de los estudiantes consultados, la actividad que prefieren es la producción oral. A los estudiantes les gusta hablar con el docente (99%)

y con los compañeros (83%). Esto ha representado un punto de partida muy favorable para testar nuestra propuesta didáctica.

Uno de los problemas más evidentes al inicio del curso se halla en la dificultad de continuar el discurso si no se conocen todas las palabras (90%); para evitar este problema, los estudiantes preguntan las palabras al docente o a los compañeros.



Figura 13: Si no conozco una palabra, interrumpo la conversación.



Figura 14: Si no conozco una palabra, la pregunto al docente o a mis compañeros.

Lo que frena los estudiantes son el léxico y la planificación del discurso. La pronunciación, en cambio, no parece un obstáculo en la oralidad para aproximadamente el 76% de los estudiantes.



Figura 15: A veces no hablo porque mi pronunciación no es perfecta.

El segundo cuestionario ha servido para testar los progresos en la producción oral, el índice de aprobación y los potenciales de la técnica al final del percurso.



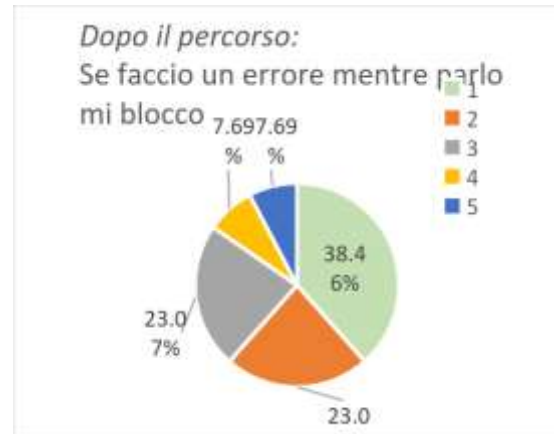
Figuras 16 y 16: Antes y después del recorrido: pienso muchas veces a la frase antes de pronunciarla.

Al inicio del recorrido, la percentual de los estudiantes que pensaba muchas veces a una frase antes de pronunciarla era representada por el 84%; al final del recorrido, ha alcanzado el 44%.



Figuras 17: Antes y después del recorrido: si no conozco un tema me callo.

La percentual de quienes se callaban frente a un tema desconocido ha pasado aproximadamente del 76% al 52%.



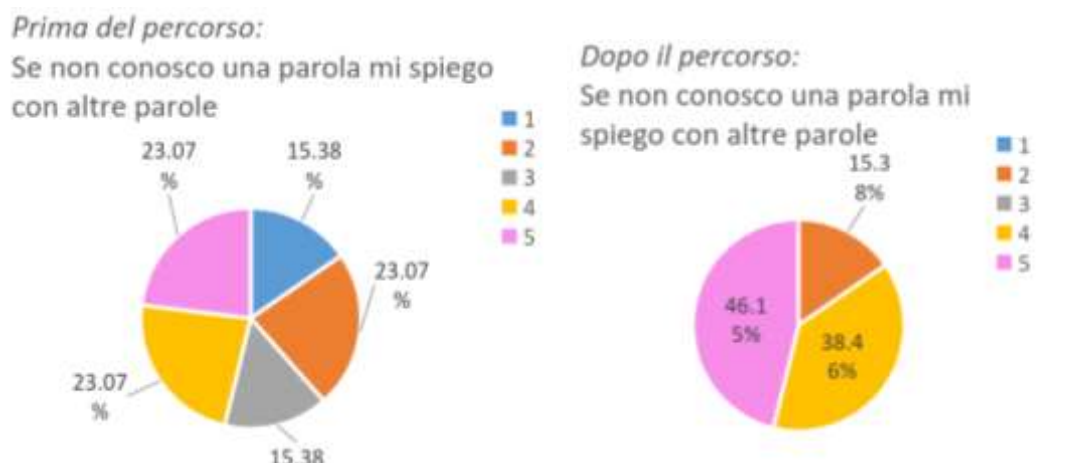
Figuras 19 y 20: Antes y después del recorrido: si cometo un error mientras hablo, me interrumpo.

Al inicio del recorrido, el 75% de los estudiantes se interrumpía frente a un posible error, mientras que al final del recorrido solo el 37% aún presenta esta dificultad.



Figuras 21 y 22: Antes y después del recorrido: no sé como articular un discurso.

El 91% de los estudiantes que tenía problemas para articular un discurso, baja hasta el 61% al final del recorrido.



Figuras 23 y 24 : Antes y después del recorrido: si no conozco una palabra me explico con otras.

La capacidad de parafrasear y crear circunlocuciones cuando no se conoce una palabra pasa del 61% al 84%.

Por lo que concierne el índice de aprobación, todos los estudiantes han apreciado las actividades propuestas y las han considerado interesantes.

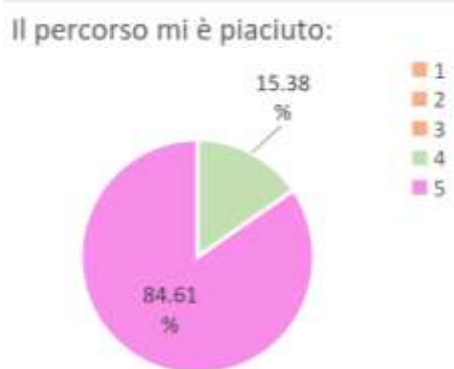


Figura 25: El recorrido me ha gustado.

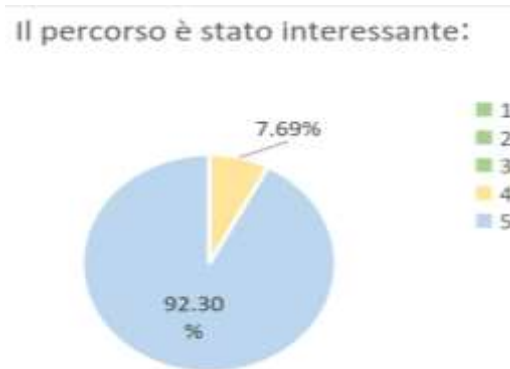


Figura 26: el recorrido ha sido interesante.

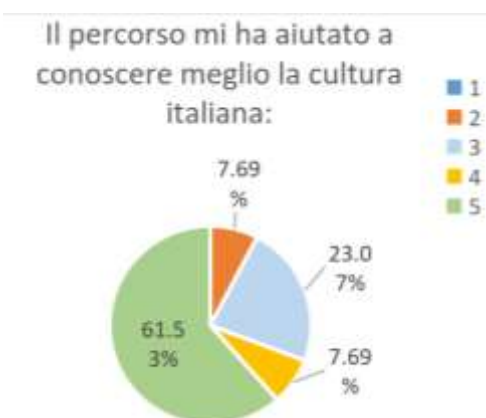


Figura 18: El recorrido me ha ayudado a conocer mejor la cultura italiana.



Figura 28: He aprendido palabras y expresiones con más facilidad.

El análisis de los datos muestra sin duda una mejora en las competencias al final del recorrido. Los estudiantes han superado totalmente o parcialmente el bloqueo en la comunicación que los caracterizaba al inicio. Se sienten más seguros y desenvueltos en el discurso, gracias a nuevas estrategias lingüísticas, como las circunlocuciones, que sirven para explicar el significado de las palabras desconocidas.

El recorrido didáctico con los videoclips ha representado una experiencia de aprendizaje positiva. Les ha ofrecido la posibilidad de hablar con más frecuencia, de conocer la cultura italiana, de aprender nuevas palabras y expresiones complejas y de mejorar la capacidad de hacer hipótesis sobre el futuro

5. Mi propuesta para la didactización de algunos videoclips en un contexto de aprendizaje L2/LS

Mi propuesta quiere demostrar cómo el mismo videoclip puede ser didactizado para niveles diferentes del QCER utilizando la misma técnica. Mi trabajo se basa en la didactización de tres videoclips y se dirige a estudiantes de italiano L2/LS. Cada videoclip ha sido didactizado para los niveles A2, B1 y B2 del QCER.

Los videoclips que he elegido son:

- *La nuova stella di Broadway* de Cesare Cremonini
- *Una su un milione* de Alex Britti
- *Amore impossibile* de Tiromancino

Aunque la finalidad principal de la técnica es favorecer y mejorar la producción oral, he añadido algunas actividades adicionales.

Mi propuesta de didactización se divide en cuatro fases:

- antes de la visión del videoclip mudo
- durante la visión del videoclip mudo
- después de la visión del videoclip mudo
- después de la visión del videoclip con el audio

En la primera fase el docente plantea algunas preguntas de elicitación sobre el cantante y el título de la canción.

En la segunda fase el docente muestra a los estudiantes los trozos mudos del videoclip que ha anteriormente subdividido y pregunta sobre los personajes, sus características físicas y psicológicas, la ambientación y el desarrollo de los hechos. Después la visión de cada trozo, el docente pide a los estudiantes que hagan hipótesis sobre lo que sucederá en las escena sucesivas.

Por lo que concierne la tercera fase, antes de analizar el texto de la canción y abrir el debate, el docente muestra el videoclip con la música y pide (según el nivel y

la dificultad):

- de ordenar los trozos de la canción
- de insertar los trozos que faltan
- de insertar las palabras que faltan

De esta manera, los estudiantes pueden acercarse al texto y a las nuevas palabras antes de la lectura en plenaria con el docente.

Como se puede notar, con respecto al trabajo para el congreso del *POST MASTER*, he añadido la cuarta fase en la que los estudiantes tienen que hacer algunas actividades relacionadas con el léxico, las estructuras gramaticales, las producciones escrita y oral, la interacción oral y la comprensión escrita. Todas las actividades están basadas en los objetivos y competencias del *Attestato ADA*²⁰ y en el nuevo sílabo de la *Certificazione PLIDA*²¹.

Esta técnica es muy eficaz porque evita la sobrecarga cognitiva (3.4.1). Como se puede notar, en la primera fase el estudiante tiene que focalizar la atención sobre las imágenes ya que el videoclip se presenta sin el audio; en la segunda se centra en el texto de la canción y solo al final (en la tercera fase) ve el videoclip con el audio. En las páginas que siguen presentaré la didactización de algunos videoclips.

²⁰ El nuevo *Attestato ADA* (Piano dei corsi) ofrece una descripción detallada de los contenidos de los cursos para el aprendizaje del italiano como L2/LS ofrecidos por la Società Dante Alighieri a través de sus comisiones en Italia y en el mundo.

²¹ El nuevo sílabo de la certificación *PLIDA* del 20/02/2015 describe los contenidos de las pruebas *PLIDA* para cada uno de los niveles del QCER. Se puede consultar al sitio web: http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf, consultado el 20 septiembre 2016.

5.1 Una Propuesta de didactización para los niveles A2, B1 y B2

ALEX BRITTI “UNA SU UN MILIONE” Livello: A2

Las actividades han sido elaboradas para el nivel A2 según:

- el nuevo sílabo de la *Certificazione PLIDA*²² y el nuevo *Attestato ADA*²³:

DOMINI E CONTESTI	COMPETENZE COMUNICATIVE E OBIETTIVI GENERALI	TEMI E AREE SEMANTICHE
In giro per la città (per strada)	Parlare della propria <i>routine</i> quotidiana.	Routine personale Quotidiana
In luoghi di viaggio (alla stazione)	Descrivere, fare (e rispondere a) domande semplici su persone, abitudini, lavoro e tempo libero	Vestiti e accessori
Sui mezzi di trasporto (in autobus)	Dire in modo semplice che cosa pensa di una persona o una situazione	Trasporti
	Esprimere gusti e preferenze	Lavoro
	Esprimere accordo e disaccordo;	Città
		Rapporti sociali

²² *Domini e contesti* p.12, *Competenze comunicative e obiettivi generali* pp. 15-16, *Temi e aree semantiche* pp. 17-18

(http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf consultado el 20 septiembre 2016).

²³ Elementi lessicali: *ambiente e tempo atmosferico* p. 76, *ambiente e tempo atmosferico* p.77, *mezzi di trasporto* p.77, *casa/ambiente domestico* p.77, *salute e corpo* p.78, *mangiare e bere* p.79, *abbigliamento* p. 79; Elementi linguistico-grammaticali: *il verbo* p. 75, *Produzione scritta* p. 68 (Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D’Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatorto A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni)

ELEMENTI LESSICALI	ELEMENTI LINGUISTICO-GRAMMATICALI	PRODUZIONE SCRITTA
Vocaboli legati alla descrizione di luoghi e spazi	Ripresa e ampliamento del tempo indicativo presente, infinito e imperativo	Istruzioni relative allo svolgimento di azioni quotidiane
Nomi dei mezzi di trasporto pubblici	Indicativo futuro semplice	Descrivere aspetti quotidiani del proprio ambiente
Nomi dei capi d'abbigliamento e accessori più comuni		
Ambiente e tempo atmosferico (ripresa e ampliamento)		
Mangiare e bere		
Salute e corpo		
Casa/ambiente domestico		

A. Lavoro prima della visione del videoclip muto

1. Conoscete Alex Britti? (Breve descrizione da parte dell'insegnante sul cantante)
2. La canzone che ascolteremo si chiama *Una su un milione*, secondo voi di cosa parlerà?
3. Cosa sapete sulla parola "milione"?

B. Lavoro durante la visione del videoclip muto

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL PRIMO SPEZZONE (fino al minuto 00:15)

- Dove si trovano i personaggi?
- Com'è la loro città?
- Quali sono i personaggi principali?
- Che lavoro fa l'uomo che guida la macchina? Dove corre?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SECONDO SPEZZONE (fino al minuto 00:55)

- Chi sono i due bambini che aspettano l'autobus?

- Si conoscono?
- Date un nome ai due bambini.
- Chi sono gli altri due bambini? Come sono vestiti?
- Cosa vogliono fare?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL TERZO SPEZZONE (fino al minuto 1:39)

- Perché i bambini si comportano così con...(nome dato dagli studenti al protagonista)?
- Perché il protagonista è triste quando sale sull'autobus?
- Perché la bambina non sale sull'autobus?
- Secondo voi dove va?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUARTO SPEZZONE (fino al minuto 2:06)

- Chi è secondo voi il ragazzo sull'autobus?
- E la ragazza che sale? Con chi sale?
- Cosa succederà?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUINTO SPEZZONE (fino al minuto 3:00)

- Cosa è successo tra i due protagonisti?
- Cosa gli regala?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SESTO SPEZZONE (fino al minuto 3:50)

- Cosa vedete di strano sull'autobus?
- Chi sono i due signori che si siedono sull'autobus?
- Cosa ci fa capire che sono i due protagonisti?

C. Lavoro dopo la visione del videoclip muto

L'insegnante distribuisce il testo della canzone. Gli studenti lo leggono a turno in modo da svolgere anche il lavoro sulla pronuncia. L'insegnante non spiega le parole sconosciute. Gli studenti discutono assieme all'insegnante:

- Di cosa parla questo testo?
- Il testo è adatto al video?
- Pensavate che il testo fosse diverso?
- Vi è piaciuto di più il videoclip o il testo della canzone?

1. (A coppie) Abbina le immagini alle seguenti parole della canzone:

Isola - stomaco – gigante - biglietto- temporale- cielo- nave – pasta- bambola-
ciambella- cassetto- sugo



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____



7. _____



8. _____



9. _____



10. _____



11. _____



12. _____

2. (Da solo) Ora copri il testo della canzone, guarda il videoclip con la musica e inserisci le parole che mancano nel testo.

Accettami così, ti prego non guardare
nella mia testa c'è un _____ da ignorare
Voglio che tu sia mia complice discreta
Accettami e sarai la mia _____ di seta

Accettami e vedrai, andremo fino in fondo
Non pensare a cosa è giusto e cosa sta cambiando
Andiamo al polo _____ o al _____ se preferisci
Accettami ti prego, dimmi che ci riesci

Non ho detto mai di essere perfetto
Se vuoi ti aiuto io a scoprire ogni mio difetto
Se ne trovi di più, ancora mi sta bene
Basta che restiamo ancora così _____

Amo, amo, è qualcosa che si muove
Su e giù per lo _____ più freddo della neve
Amo, amo, è un buco alla _____
La sua dolcezza effimera la rende così bella

Accettami e vedrai, insieme cresceremo
Qualche metro in più e il cielo toccheremo
Più alti dei _____, più forti di Godzilla
Faremo una crociera su una _____ tutta gialla

Andremo su un' _____ che sembra disegnata
Con colori enormi e un mare da sfilata
Per quanto mi riguarda ho fatto già il biglietto
Ti prego non lasciarlo accanto a un sogno in un _____

Amo, amo, è qualcosa di speciale
Su e giù per lo stomaco è come un _____
Amo, amo, è il sugo sulla _____
Finché non è finito non saprò mai dire basta
Amo, amo, è un dono di natura
Perché la nostra storia non è solo un'avventura
Amo, amo, è una semplice canzone
E serve a me per dirti che sei una su un _____

3. (A coppie) Adesso confronta le parole inserite con il tuo compagno.

D. Lavoro dopo la visione del videoclip con l'audio.

4. (In plenaria) Adesso guarda il videoclip con la musica due volte. La prima volta controlla di aver inserito le parole giuste. La seconda volta, se vuoi, prova a cantare la canzone insieme ai compagni.

Accettami così, ti prego non guardare
nella mia testa c'è un mondo da ignorare
Voglio che tu sia mia complice discreta
Accettami e sarai la mia bambola di seta



Accettami e vedrai, andremo fino in fondo
Non pensare a cosa è giusto e cosa sta cambiando
Andiamo al polo nord o al sud se preferisci
Accettami ti prego, dimmi che ci riesci

Non ho detto mai di essere perfetto
Se vuoi ti aiuto io a scoprire ogni mio difetto
Se ne trovi di piú, ancora mi sta bene
Basta che restiamo ancora così insieme

Amo, amo, è qualcosa che si muove
Su e giù per lo stomaco piú freddo della neve
Amo, amo, è un buco alla ciambella
La sua dolcezza effimera la rende così bella

Accettami e vedrai, insieme cresceremo
Qualche metro in piú e il cielo toccheremo
Piú alti dei giganti, piú forti di Godzilla
Faremo una crociera su una nave tutta gialla

Andremo su un'isola che sembra disegnata
Con colori enormi e un mare da sfilata
Per quanto mi riguarda ho fatto già il biglietto
Ti prego non lasciarlo accanto a un sogno in un cassetto

Amo, amo, è qualcosa di speciale
Su e giù per lo stomaco è come un temporale
Amo, amo, è il sugo sulla pasta
Finché non è finito non sapró mai dire basta
Amo, amo, è un dono di natura

ALEX BRITTI “UNA SU UN MILIONE”
Livello: B1

Las actividades han sido elaboradas para el nivel B1 según:

- el nuevo sílabo de la *Certificazione PLIDA*²⁴ y el nuevo *Attestato ADA*²⁵:

DOMINI E CONTESTI	COMPETENZE COMUNICATIVE E OBIETTIVI GENERALI	TEMI E AREE SEMANTICHE
In giro per la città (per strada)	Comprendere informazioni su argomenti comuni relativi alla vita di tutti i giorni	Emozioni e sentimenti
In luoghi di viaggio (alla stazione)	Parlare di sogni, speranze, intenzioni e previsioni per il futuro, esprimendo gradi di certezza, probabilità e improbabilità	Qualità personali
Sui mezzi di trasporto (in autobus)	Confrontare e valutare alternative; paragonare oggetti o situazioni	Lavoro
	Esprimere opinioni personali e scambiare informazioni su argomenti di interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni, esprimendo accordo o disaccordo	

²⁴ *Domini e contesti* p. 23, *Competenze comunicative e obiettivi generali* pp. 24-25, *Temi e aree semantiche* pp. 26-27

(http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf, consultado el 20 septiembre 2016).

²⁵ Elementi lessicali: *identità personale* p.106, *ambiente e tempo atmosferico* p.106; Elementi linguistico-grammaticali: *l'aggettivo* p.102, *il verbo* p.104; Produzione scritta pp.98-99

(Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D'Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatorto A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni).

	Scrivere resoconti di esperienze, descrivendo sentimenti e impressioni	
	Trasmettere per iscritto informazioni e idee su argomenti sia astratti sia concreti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con ragionevole precisione	

ELEMENTI LESSICALI	ELEMENTI LINGUISTICO-GRAMMATICALI	PRODUZIONE SCRITTA
Vocaboli legati alla descrizione di luoghi e spazi	Ripresa e ampliamento dei gradi dell'aggettivo qualificativo: il comparativo di maggioranza.	Descrivere stati d'animo e impressioni
Vocaboli legati alle qualità personali, emozioni e sentimenti	Ripresa e ampliamento dell'indicativo imperfetto	Raccontare e riassumere esperienze, avvenimenti, storie reali o immaginarie

A. Lavoro prima della visione del videoclip muto

1. Conoscete Alex Britti? (Breve descrizione da parte dell'insegnante sul cantante)
2. La canzone che ascolteremo si chiama *Una su un milione*, secondo voi cosa significa?
3. Di cosa parlerà questa canzone?

B. Lavoro durante la visione del videoclip muto

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL PRIMO SPEZZONE (fino al minuto 00.15)

- In che luogo si trovano i personaggi?
- Com'è la loro città?
- In che momento della giornata ci troviamo?
- Quali sono i personaggi principali?

- Chi è l'uomo alla guida l'auto? Perché corre?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SECONDO SPEZZONE (fino al minuto 00:55)

- Che relazione c'è tra i due bambini che aspettano l'autobus?
- Si conoscono?
- Date un nome ai due bambini e provate a descrivere il loro carattere.
- Chi sono gli altri due bambini?
- Cosa hanno intenzione di fare?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL TERZO SPEZZONE (fino al minuto 1:39)

- Perché la bambina aiuta il bambino?
- Perché gli bambini si comportano così con(nome dato dagli studenti al protagonista)?
- Che sentimenti prova il bambino quando sale sull'autobus?
- E la bambina? Perché decide di non salire sull'autobus?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUARTO SPEZZONE (fino al minuto 2:06)

- Chi è secondo voi il ragazzo sull'autobus?
- Ci sono delle caratteristiche del ragazzo che ci fanno capire che si tratta del protagonista?
- Chi sono i due ragazzi che salgono?
- Cosa accadrà?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUINTO SPEZZONE (fino al minuto 3:00)

- Cosa è successo tra i due protagonisti?
- Da cosa capite che i due ragazzi si sono fidanzati?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SESTO SPEZZONE (fino al minuto 3:50)

- Chi sono le persone sull'autobus? Cosa suonano?
- Chi sono i due signori che si siedono?
- Cosa ci fa capire che si tratta dei due protagonisti?
- Come sono cambiati nel tempo?

C. Lavoro dopo la visione del videoclip muto

1. (In plenaria) Ascolta la canzone e riordina le parti del testo.

Non ho detto mai di essere perfetto
Se vuoi ti aiuto io a scoprire ogni mio difetto



Se ne trovi di piú, ancora mi sta bene
Basta che restiamo ancora cosí insieme

Accettami cosí, ti prego non guardare
nella mia testa c'è un mondo da ignorare
Voglio che tu sia mia complice discreta
Accettami e sarai la mia bambola di seta

Accettami e vedrai, insieme cresceremo
Qualche metro in piú e il cielo toccheremo
Piú alti dei giganti, piú forti di Godzilla
Faremo una crociera su una nave tutta gialla

Amo, amo, è qualcosa che si muove
Su e giú per lo stomaco piú freddo della neve
Amo, amo, è un buco alla ciambella
La sua dolcezza effimera la rende cosí bella

Accettami e vedrai, andremo fino in fondo
Non pensare a cosa è giusto e cosa sta cambiando
Andiamo al polo nord o al sud se preferisci
Accettami ti prego, dimmi che ci riesci

Andremo su un'isola che sembra disegnata
Con colori enormi e un mare da sfilata
Per quanto mi riguarda ho fatto già il biglietto
Ti prego non lasciarlo accanto a un sogno in un cassetto

Amo, amo, è qualcosa di speciale
Su e giú per lo stomaco è come un temporale
Amo, amo, è il sugo sulla pasta
Finché non è finito non sapró mai dire basta
Amo, amo, è un dono di natura
Perché la nostra storia non è solo un'avventura
Amo, amo, è una semplice canzone
E serve a me per dirti che sei una su un milione

2. **(In plenaria) Ascolta la canzone e controlla di aver riordinato il testo in maniera corretta. Se vuoi, prova a cantare la canzone assieme ai tuoi compagni.**

D. Lavoro dopo la visione del videoclip con l'audio.

3. (In plenaria) Discuti assieme all'insegnante e ai compagni:

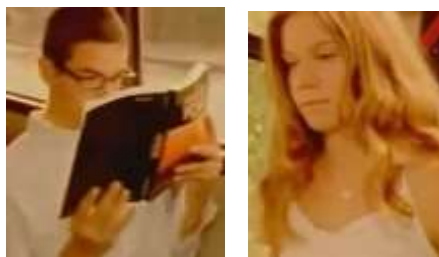
- Di cosa parla questo testo?
- Secondo voi il testo è adatto al video?
- Pensavate che il testo fosse diverso?
- Cambiereste qualcosa nel video?
- Vi è piaciuto di più il videoclip o il testo della canzone?

4. (Da solo) *Più alti dei giganti, più forti di Godzilla, più freddo della neve.* Nella canzone hai incontrato vari comparativi di maggioranza. Ora osserva i tuoi compagni e completa le seguenti frasi:

- _____ è più alto di _____ ma più basso di _____.
- _____ ha i capelli più lunghi di _____.
- _____ ha gli occhi più scuri di _____.
- _____ ha i capelli più chiari di _____.
- _____ è più giovane di _____.

5. (Da solo) Ora scrivi un breve testo parlando della tua famiglia o dei tuoi amici usando i comparativi di maggioranza.

6. (A coppie) Immagina e scrivi il primo dialogo tra i due ragazzi quando si incontrano sull'autobus.



7. (Da solo) Riscrivi le seguenti forme verbali all'imperfetto:

- a. Ho detto → _____
- b. Voglio → _____
- c. Cresceremo → _____
- d. Toccheremo → _____
- e. Faremo → _____
- f. Serve → _____

ALEX BRITTI "UNA SU UN MILIONE"
Livello: B2

Las actividades han sido elaboradas para el nivel B2 según:

- el nuevo silabo de la *Certificazione PLIDA*²⁶ y del nuevo *Attestato ADA*²⁷:

DOMINI E CONTESTI	COMPETENZE COMUNICATIVE E OBIETTIVI GENERALI	TEMI E AREE SEMANTICHE
Per strada	Comprendere quasi tutti i testi informativi radiofonici e altro materiale audio registrato o trasmesso via radio in lingua standard, identificando lo stato d'animo e l'atteggiamento di chi parla	Parlare di sé e delle proprie opinioni (discutere, dibattere, argomentare, lamentarsi)
Alla stazione	Impegnarsi in una lunga conversazione su quasi tutti gli argomenti di ordine generale, illustrando e sostenendo il proprio punto di vista con elementi ed esempi pertinenti, intervenendo in	Esposizioni e descrizioni di argomento generale

²⁶ *Domini e contesti* p.32, *Competenze comunicative e obiettivi generali* pp.33-34. (http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf, consultado el 20 septiembre 2016)

²⁷ Temi e aree semantiche: *temi* p. 115; Elementi lessicali: p.133, 134; Elementi linguistico-grammaticali: i *pronomi* p.129, *il verbo* p.130, *congiunzioni* p.132; Produzione scritta p.125. (Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D'Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatorto A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni).

	modo adeguato, con un certo grado di fluenza e con scelte di registro appropriate	
In autobus	Fare ipotesi e progetti, parlare di fatti probabili o di progetti non realizzati	
	Esprimere sentimenti, atteggiamenti e stati d'animo	
	Dare notizie ed esprimere punti di vista per iscritto in modo efficace e riferendosi a quanto scritto dagli altri	

ELEMENTI LESSICALI	ELEMENTI LINGUISTICO-GRAMMATICALI	PRODUZIONE SCRITTA
Vocaboli legati alla descrizione di luoghi e spazi, alle qualità personali, emozioni e sentimenti (ripresa e ampliamento)	Combinazioni di pronomi atoni (ripresa e ampliamento)	Produrre un'argomentazione articolata accompagnata da pro e contro, vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni
Vocaboli legati a temi d'attualità	Il gerundio presente	
	Il participio passato usato con funzione aggettivale	
	Congiunzioni: <i>finché</i>	

A. Lavoro prima della visione del videoclip muto

1. Conoscete Alex Britti? (Breve descrizione da parte dell'insegnante sul cantante)
2. La canzone che ascolteremo si chiama *Una su un milione*, secondo voi di cosa parlerà?
3. Cosa sapete sulla parola "milione"?

B. Lavoro durante la visione del videoclip muto

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL PRIMO SPEZZONE (fino al minuto 00.15)

- Chi vedete nella scena?

- Dove si trovano i personaggi?
- Come vi sembra la città in cui vivono?
- Quali sono i personaggi principali?
- Chi è il personaggio che corre? Dove corre?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SECONDO SPEZZONE (fino al minuto 00:55)

- Chi sono i due bambini che aspettano l'autobus? Si conoscono?
- Cosa starà leggendo il bambino?
- Date un nome ai due bambini.
- Descrivete i due bambini fisicamente e caratterialmente.
- Chi sono gli altri due bambini? Come sono vestiti?
- Cosa vogliono fare?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL TERZO SPEZZONE (fino al minuto 1:39)

- Perché i bambini si comportano male con...(nome dato dagli studenti al protagonista)?
- Come si chiamano questi atti di violenza verso i più deboli?
- Perché il protagonista viene preso di mira?
- Come mai il bambino è triste quando sale sull'autobus?
- Perché la bambina rimane a terra?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUARTO SPEZZONE (fino al minuto 2:06)

- Secondo voi chi è il ragazzo sull'autobus?
- Cosa lo contraddistingue? Cosa sta leggendo?
- Chi sono i due ragazzi che salgono sull'autobus?
- Cosa succederà nelle prossime scene?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUINTO SPEZZONE (fino al minuto 3:00)

- Cosa è successo tra i due protagonisti?
- Cosa si scambiano i due ragazzi?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SESTO SPEZZONE (fino al minuto 3:50)

- Cosa suonano i musicisti sull'autobus?
- Chi sono i due signori che si siedono sull'autobus?
- Da cosa capiamo che si tratta dei due protagonisti?
- Come sono cambiati negli anni?

C. Lavoro dopo la visione del videoclip muto

1. (Da solo) Ascolta la canzone e inserisci le parole che mancano nel testo.

_____ così, ti prego non guardare
nella mia testa c'è un mondo da ignorare
Voglio che tu sia mia _____ discreta
Accettami e sarai la mia bambola di seta

Accettami e vedrai, andremo fino in fondo
Non pensare a cosa è giusto e cosa sta _____
Andiamo al polo nord o al sud se preferisci
Accettami _____, dimmi che _____

Non ho detto mai di essere perfetto
Se vuoi _____ io a scoprire ogni mio _____
Se ne trovi di piú, ancora _____ sta bene
Basta che restiamo ancora così insieme

Amo, amo, è qualcosa che _____
Su e giù per lo stomaco piú freddo della neve
Amo, amo, è un buco alla ciambella
La sua dolcezza _____ la rende così bella

Accettami e vedrai, insieme cresceremo
Qualche metro in piú e il cielo toccheremo
Piú alti dei giganti, piú forti di Godzilla
Faremo una crociera su una nave tutta gialla

Andremo su un'isola che sembra _____
Con colori enormi e un mare da sfilata
Per quanto _____ ho fatto già il biglietto
_____ non lasciarlo accanto a un sogno in un cassetto

Amo, amo, è qualcosa di _____
Su e giù per lo stomaco è come un temporale
Amo, amo, è il sugo sulla pasta
_____ non è finito non sapró mai dire basta
Amo, amo, è un dono di natura
Perché la nostra storia non è solo un' _____
Amo, amo, è una semplice canzone
E serve a me per dirti che sei una su un _____

2. (A coppie) Adesso confronta le parole inserite con il tuo compagno.

3. (In plenaria) Adesso guarda il videoclip con la musica due volte. La prima volta controlla di aver inserito le parole giuste. La seconda volta, se vuoi, prova a cantare la canzone assieme ai compagni.

Accettami così, ti prego non guardare
nella mia testa c'è un mondo da ignorare
Voglio che tu sia mia complice discreta
Accettami e sarai la mia bambola di seta



Accettami e vedrai, andremo fino in fondo
Non pensare a cosa è giusto e cosa sta cambiando
Andiamo al polo nord o al sud se preferisci
Accettami ti prego, dimmi che ci riesci

Non ho detto mai di essere perfetto
Se vuoi ti aiuto io a scoprire ogni mio difetto
Se ne trovi di piú, ancora mi sta bene
Basta che restiamo ancora così insieme

Amo, amo, è qualcosa che si muove
Su e giù per lo stomaco piú freddo della neve
Amo, amo, è un buco alla ciambella
La sua dolcezza effimera la rende così bella

Accettami e vedrai, insieme cresceremo
Qualche metro in piú e il cielo toccheremo
Piú alti dei giganti, piú forti di Godzilla
Faremo una crociera su una nave tutta gialla

Andremo su un'isola che sembra disegnata
Con colori enormi e un mare da sfilata
Per quanto mi riguarda ho fatto già il biglietto
Ti prego non lasciarlo accanto a un sogno in un cassetto

Amo, amo, è qualcosa di speciale
Su e giù per lo stomaco è come un temporale
Amo, amo, è il sugo sulla pasta
Finché non è finito non sapró mai dire basta
Amo, amo, è un dono di natura
Perché la nostra storia non è solo un'avventura
Amo, amo, è una semplice canzone
E serve a me per dirti che sei una su un milione

D. Lavoro dopo la visione del videoclip con l'audio.

4. (In plenaria) Discuti assieme all'insegnante e ai compagni:

- Di cosa parla il testo della canzone?
- Il testo è adatto al video?
- Pensavate che il testo fosse diverso?
- Cambiereste qualcosa nel video?
- Vi è piaciuto di più il videoclip o il testo della canzone?

5. (A coppie) Collega le parole con la loro definizione corretta.

- | | |
|-------------|--|
| 1. Sfilata | a. chi prende parte, attiva o secondaria, con altri nell'esecuzione di un'azione criminosa o moralmente riprovevole |
| 2. effimero | b. gruppo di persone che avanzano ordinatamente in fila una dopo l'altra |
| 3. difetto | c. aggettivo riferito a una persona riservata, non inopportuna, non invadente |
| 4. dono | d. regalo; usato spesso in senso astratto per parlare di doti fisiche o spirituali |
| 5. discreto | e. che ha breve durata, transitorio |
| 6. complice | f. Imperfezione fisica o morale, e in genere qualsiasi cosa che costituisca imperfezione o diminuisca il pregio di un oggetto, di un'opera |

6. (Da solo) Indica:

- a. **Tre tipi di sfilata:**

_____ ; _____ ; _____
b. Tre tuoi difetti:

_____ ; _____ ; _____
c. I tre doni piú belli che hai ricevuto nella tua vita:

_____ ; _____ ; _____

7. Perché ci sono alcune parole evidenziate nel testo? Che funzione hanno?

8. Riscrivi le frasi sostituendo le parole sottolineate con i pronomi personali complemento:

1. Mangiate la pasta?

2. Scrivo una lettera a Luca.

3. Non conosco bene tuo padre.

4. Prendi gli occhiali!

5. A mia madre piace molto leggere libri d'avventura.

9. Nel videoclip si può notare una scena di bullismo. Perché, secondo te, accadono questi episodi? Argomenta le tue opinioni.



TIROMANCINO “AMORE IMPOSSIBILE” Livello: A2

Las actividades han sido elaboradas para el nivel A2 según:

- el nuevo sílabo de la *Certificazione PLIDA*²⁸ y el nuevo *Attestato ADA*²⁹:

COMPETENZE COMUNICATIVE E OBIETTIVI GENERALI	TEMI E AREE SEMANTICHE
Parlare della propria <i>routine</i> quotidiana.	Vestiti e accessori
Descrivere, fare (e rispondere a) domande semplici su persone, abitudini, lavoro e tempo libero	Lavoro
Dire in modo semplice che cosa pensa di una persona o una situazione	Rapporti sociali
Esprimere gusti e preferenze	
Esprimere accordo e disaccordo;	

²⁸ *Domini e contesti* p.12, *Temi e aree semantiche* pp. 17-18.

(http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf, consultado el 20 septiembre 2016)

²⁹ Elementi lessicali: *Aggettivi di alta frequenza per descrivere il carattere delle persone e l'aspetto fisico* p.76, *tempo* p.77, *ambiente e tempo atmosferico, casa/ambiente domestico* p.77; Elementi linguistico-grammaticali: *il verbo* p. 75; *Produzione scritta* p.68 (Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D'Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatorto A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni)

ELEMENTI LESSICALI	ELEMENTI LINGUISTICO-GRAMMATICALI	PRODUZIONE SCRITTA
Aggettivi di alta frequenza per descrivere il carattere delle persone e l'aspetto fisico	Recupero e ampliamento del tempo indicativo presente	Organizzare una conversazione formale o informale (scrivere un dialogo)
Le parti del giorno	Indicativo futuro semplice	
Vocaboli legati alla descrizione di luoghi e spazi		
Nomi di stanze e parti della casa		
Ambiente e tempo atmosferico		

A. Lavoro prima della visione del videoclip muto

1. Conoscete Tiromancino? (Breve descrizione da parte dell'insegnante sul cantante)
2. La canzone che ascolteremo si chiama *Amore Impossibile*, secondo voi di cosa parlerà?
3. Cosa sapete delle parole *tiro* e *mancino*?

B. Lavoro durante la visione del videoclip muto

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL PRIMO SPEZZONE (fino al minuto 00:50)

- Quante persone ci sono nella scena?
- Date un nome ai personaggi.
- Dove si trovano?
- Com'è la loro casa?
- In che stanza si trovano?
- Cosa stanno facendo?
- Come sono vestiti?
- Cosa leggono sul giornale?
- Secondo voi che lavoro fanno?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SECONDO SPEZZONE (fino al minuto 1:38)

- Dove sono i protagonisti?
- Come fanno a entrare nel museo?

- Cosa rubano?
- Chi sono i due uomini in macchina?
- I poliziotti prenderanno i ladri?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL TERZO SPEZZONE (fino al minuto 2:21)

- Cosa succede ai poliziotti?
- Cosa dice il titolo dell'articolo?
- Cosa faranno i ladri?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUARTO SPEZZONE (fino al minuto 2:58)

- In che luogo si trovano i ladri?
- Che momento della giornata è?
- Cosa vogliono rubare?
- Chi c'è alle loro spalle?
- Cosa succederà?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUINTO SPEZZONE (fino al minuto 3:33)

- Perché il ladro si toglie la maschera?
- Cosa fa la protagonista?
- Perché scappa da sola?
- Cosa succederà al ladro?
- Si rivedranno?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SESTO SPEZZONE (fino al minuto 4:03)

- Chi è l'uomo che sale in macchina?
- I due ladri si rincontreranno?
- Descrivete il ladro alla fine del video.

C. Lavoro dopo la visione del videoclip muto

Secondo voi a chi assomigliano i due ladri?
Hanno qualcosa di strano?

DIABOLIK

Personaggio dei fumetti creato nel 1962 da Angela e Luciana Giussani. È un ladro spietato fidanzato con la bellissima Eva Kant. Il loro scopo è rubare gioielli e denaro per condurre una vita ricca e agiata. Spesso rubano a ricche famiglie, banche o ad altri criminali arricchiti.

1. Ascolta il testo della canzone e inserisci le parole mancanti.

Rimani qui, scende la _____
sopra di noi, si poserà _____
e aspetteremo così, la _____
solo se vuoi, ci troverà _____



Mi perdo dentro ai tuoi _____
che sorridono, ma ora so
E' _____ impossibile quello che mi chiedi
sentire ciò che tu sola senti
e vedere ciò che vedi
Chiudere la realtà, dentro la tua _____
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesci a inseguire è irraggiungibile
Senso di libertà, oltre le _____ e il cielo
che è nascosto sul fondo dell'anima

Rimani qui, non sei da _____
se partirai, ti seguirò
e ce ne andremo così senza paura
_____ per noi, si troverà
mi perdo, dentro ai tuoi sogni
che mi avvolgono, ma ora so
E' _____ impossibile quello che mi chiedi
sentire ciò che tu sola senti
e vedere ciò che vedi
Chiudere la realtà dentro la tua _____
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesce a inseguire è irraggiungibile
Senso di libertà oltre le _____ e il cielo
che è nascosto sul fondo dell'anima

Chiudere la realtà, dentro la tua _____
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesce a inseguire è irraggiungibile
senso di libertà, oltre le _____ e il cielo
che è nascosto sul fondo dell'anima
che è nascosto sul fondo dell'anima
che è nascosto sul fondo dell'anima
che è nascosto sul fondo dell'anima

2. A coppie) Adesso confronta le parole inserite con il tuo compagno.

3. (In plenaria) Adesso guarda il videoclip con la musica due volte. La prima volta controlla di aver inserito le parole giuste. La seconda volta, se vuoi, prova a cantare la canzone assieme ai compagni.

Rimani qui, scende la sera
sopra di noi, si **poserà**
e **aspetteremo** così, la primavera
solo se vuoi, ci **troverà**

Mi **perdo** dentro ai tuoi occhi
che **sorridono**, ma ora so
E' amore impossibile quello che mi chiedi
sentire ciò che tu sola senti
e vedere ciò che **vedi**
Chiudere la realtà, dentro la tua isola
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non **riesce** a inseguire è irraggiungibile
Senso di libertà, oltre le stelle e il cielo
che è nascosto sul fondo dell'anima

Rimani qui, non sei da sola
se **partirai**, ti seguirò
e ce ne **andremo** così senza paura
tempo per noi, si troverà
mi perdo, dentro ai tuoi sogni
che mi avvolgono, ma ora **so**
E' amore impossibile quello che mi chiedi...
sentire ciò che tu sola **senti**
e vedere ciò che vedi
Chiudere la realtà dentro la tua isola
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesce a inseguire è irraggiungibile
Senso di libertà oltre le stelle e il cielo
che è nascosto sul fondo dell'anima

Chiudere la realtà, dentro la tua isola
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesce a inseguire è irraggiungibile
senso di libertà, oltre le stelle e il cielo
che è nascosto sul fondo dell'anima

D. Lavoro dopo la visione del videoclip con l'audio.

L'insegnante distribuisce il testo della canzone. Gli studenti lo leggono a turno in modo da svolgere anche il lavoro sulla pronuncia. Gli studenti discutono assieme all'insegnante:

- Di cosa parla il testo?
- Il testo è adatto al video?
- Pensavate che il testo fosse diverso?
- Vi è piaciuto di più il videoclip o il testo della canzone?

4. (Da solo) Inserisci i verbi evidenziati in verde e coniugali in tutte le persone del tempo presente.

	IO	TU	EGLI	NOI	VOI	ESSI

5. Inserisci i verbi evidenziati in giallo e coniugali in tutte le persone del tempo futuro semplice.

	IO	TU	EGLI	NOI	VOI	ESSI

6. (A coppie) Scrivi un dialogo seguendo questa traccia:

*I due ladri protagonisti del videoclip si incontrano per caso in un bar dopo sei mesi....
(È cambiato qualcosa nelle loro vite?)*



7. (A coppie) Recita il dialogo.

TIROMANCINO “AMORE IMPOSSIBILE” Livello: B1

Las actividades han sido elaboradas para el nivel B1 según:

- el nuevo sílabo de la *Certificazione PLIDA*³⁰ y el nuevo *Attestato ADA*³¹:

COMPETENZE COMUNICATIVE E OBIETTIVI GENERALI	TEMI E AREE SEMANTICHE
Comprendere informazioni su argomenti comuni relativi alla vita di tutti i giorni	Emozioni e sentimenti
Parlare di sogni, speranze, intenzioni e previsioni per il futuro, esprimendo gradi di certezza, probabilità e improbabilità	Qualità personali
Confrontare e valutare alternative; paragonare oggetti o situazioni	Lavoro
Esprimere opinioni personali e scambiare informazioni su argomenti di interesse personale o riferiti alla vita di	

³⁰ *Domini e contesti* p. 23, *Temi e aree semantiche* pp. 26-27 (http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf consultado el 20 septiembre 2016)

³¹ Elementi lessicali: *tempo libero e intrattenimento* p. 106, *attualità* p.107; Produzione scritta p. 98 (Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D’Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatoro A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni)

tutti i giorni, esprimendo accordo o disaccordo	
Scrivere resoconti di esperienze, descrivendo sentimenti e impressioni	
Trasmettere per iscritto informazioni e idee su argomenti sia astratti sia concreti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con ragionevole precisione	

ELEMENTI LESSICALI	PRODUZIONE SCRITTA
Vocaboli legati all'arte, a notizie di cronaca e al crimine	Raccontare e riassumere esperienze, avvenimenti, storie reali o immaginarie

A. Lavoro prima della visione del videoclip muto

- Conoscete Tiromancino? (Breve descrizione da parte dell'insegnante sul cantante)
- La canzone che ascolteremo si chiama *Amore Impossibile*, secondo voi di cosa parlerà?
- Cosa sapete delle parole *tiro* e *mancino*?

B. Lavoro durante la visione del videoclip muto

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL PRIMO SPEZZONE (fino al minuto 00.50)

- Quanti personaggi ci sono?
- Descriveteli fisicamente.
- Date un nome ai personaggi.
- Dove si trovano?
- Cosa stanno facendo?
- Cosa leggono sul giornale?
- Secondo voi che lavoro fanno?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SECONDO SPEZZONE (fino al minuto 1:38)

- Dove sono i protagonisti?
- Che momento della giornata è?
- Come fanno a entrare nel museo?

- Di che museo si tratta?
- Cosa rubano?
- Chi sono i due uomini in macchina?
- I poliziotti prenderanno i ladri?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL TERZO SPEZZONE (fino al minuto 2:21)

- Secondo voi cosa è successo ai poliziotti?
- I ladri sono riusciti a fare il colpo?
- Cosa dice il titolo dell'articolo?
- Cosa hanno intenzione di fare i ladri?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUARTO SPEZZONE (fino al minuto 2:58)

- In che luogo si trovano i ladri?
- Cosa tentano di aprire?
- Chi c'è alle loro spalle?
- Cosa succederà?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUINTO SPEZZONE (fino al minuto 3:33)

- Perché il ladro si toglie la maschera?
- Cosa fa la protagonista? Perché è scociata?
- Secondo voi, come mai scappa da sola?
- Cosa succederà al ladro?
- Si rivedranno?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SESTO SPEZZONE (fino al minuto 4:03)

- Chi è l'uomo che sale in macchina?
- I due ladri si rincontreranno?
- Cosa prova il ladro alla fine del video?
- Descrivete il carattere dei due ladri.
- Secondo voi i due ladri assomigliano a qualcuno?

DIABOLIK

Personaggio dei fumetti creato nel 1962 da Angela e Luciana Giussani. È un ladro spietato fidanzato con la bellissima Eva Kant. Il loro scopo è rubare gioielli e denaro per condurre una vita ricca e agiata. Spesso rubano a ricche famiglie, banche o ad altri criminali arricchiti.

C. Lavoro dopo la visione del videoclip muto

1. (In plenaria) Ascolta la canzone e riordina le parti del testo.

Rimani qui, non sei da sola
se partirai, ti seguiró
e ce ne andremo cosí senza paura
tempo per noi, si troverà
mi perdo, dentro ai tuoi sogni
che mi avvolgono, ma ora so
E' amore impossibile quello che mi chiedi
sentire ciò che tu sola senti
e vedere ciò che vedi
Chiudere la realtà dentro la tua isola



Rimani qui, scende la sera
sopra di noi, si poserà
e aspetteremo cosí, la primavera
solo se vuoi, ci troverà

Chiudere la realtà, dentro la tua isola
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesce a inseguire è irraggiungibile
senso di libertà, oltre le stelle e il cielo
che è nascosto sul fondo dell'anima
che è nascosto sul fondo dell'anima
che è nascosto sul fondo dell'anima
che è nascosto sul fondo dell'anima

Mi perdo dentro ai tuoi occhi
che sorridono, ma ora so
E' amore impossibile quello che mi chiedi
sentire ciò che tu sola senti
e vedere ciò che vedi
Chiudere la realtà, dentro la tua isola
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesce a inseguire è irraggiungibile
Senso di libertà, oltre le stelle e il cielo
che è nascosto sul fondo dell'anima

ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesce a inseguire è irraggiungibile

Senso di libertà oltre le stelle e il cielo
che è nascosto sul fondo dell'anima

2. (In plenaria) Guarda il videoclip con la musica e controlla di aver riordinato il testo in maniera corretta.

D. Lavoro dopo la visione del videoclip con l'audio.

3. (In plenaria) Discuti assieme all'insegnante e ai compagni:

- Di cosa parla questo testo?
- Secondo voi il testo è adatto al video?
- Pensavate che il testo fosse diverso?
- Cambiereste qualcosa nel video?
- Vi è piaciuto di più il videoclip o il testo della canzone?

4. (Da solo) Abbina le parole alle immagini:

poliziotti – carabinieri – guanti – piede di porco – cassaforte – giornale – pistola-
manette- passamontagna – allarme – mappa – guardia



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____



7. _____



8. _____



9. _____



10. _____



11. _____



12. _____

5. (In plenaria) Ora, riguarda il videoclip e segna con una X gli oggetti che vedi rappresentati. Poi scrivi qui sotto.

6. (Da solo) Riassumi la trama del videoclip in poche righe.

7. (A coppie) Pensa e scrivi un finale alternativo.



**TIROMANCINO “AMORE IMPOSSIBILE”
Livello: B2**

Las actividades han sido elaboradas para el nivel B2 según:

- el nuevo sílabo de la *Certificazione PLIDA*³² y el nuevo *Attestato ADA*³³:

COMPETENZE COMUNICATIVE E OBIETTIVI GENERALI	TESTI SCRITTI
Comprendere quasi tutti i testi informativi radiofonici e altro materiale audio registrato o trasmesso via radio in lingua standard, identificando lo stato d’animo e l’atteggiamento di chi parla	Favole e racconti
Impegnarsi in una lunga conversazione su quasi tutti gli argomenti di ordine generale, illustrando e sostenendo il proprio punto di vista con elementi ed esempi pertinenti, intervenendo in modo adeguato, con un certo grado di fluenza e con scelte di registro appropriate	
Fare ipotesi e progetti, parlare di fatti probabili o di progetti non realizzati	
Esprimere sentimenti, atteggiamenti e stati d’animo	
Dare notizie ed esprimere punti di vista per iscritto in modo efficace e riferendosi a quanto scritto dagli altri	

³² *Competenze comunicative e obiettivi generali* pp.33-34; *Testi scritti* p.35 (http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf consultado el 20 septiembre 2016)

³³ Elementi lessicali pp.133-134, Elementi linguistico-grammaticali: *il verbo* p.130, Produzione scritta p.125 (Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D’Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatorto A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni)

ELEMENTI LESSICALI	ELEMENTI LINGUISTICO-GRAMMATICALI	PRODUZIONE SCRITTA
Vocaboli legati all'arte e al crimine	Ripresa del congiuntivo presente	Fare descrizioni e narrazioni (reali o immaginarie) articolate e precise

A. Lavoro prima della visione del videoclip muto

- Conoscete Tiromancino? Se sì, avete sentito altre sue canzoni? (Breve descrizione da parte dell'insegnante sul cantante)
- La canzone che ascolteremo si chiama *Amore Impossibile*, secondo voi di cosa parlerà?
- Cosa sapete delle parole *tiro* e *mancino*?

B. Lavoro durante la visione del videoclip muto

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL PRIMO SPEZZONE (fino al minuto 00:50)

- Quanti personaggi ci sono nella scena?
- Descriveteli fisicamente.
- Date un nome ai personaggi.
- Che relazione c'è tra di loro?
- Dove si trovano?
- Cosa stanno facendo?
- Cosa leggono sul giornale?
- Perché sono attirati dal titolo dell'articolo?
- Cosa hanno intenzione di fare?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SECONDO SPEZZONE (fino al minuto 1:38)

- Dove sono i protagonisti?
- Che momento della giornata è?
- Come mettono fuori gioco la guardia?
- Come fanno a entrare nel museo?
- Di che museo si tratta?
- Cosa vogliono rubare?

- Cosa succede dopo che i ladri hanno rubato il quadro?
- Riusciranno a sfuggire ai poliziotti?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL TERZO SPEZZONE (fino al minuto 2:21)

- Secondo voi cosa è successo ai poliziotti?
- I ladri sono riusciti a portare a termine il colpo? Da cosa lo capite?
- Cosa dice il titolo dell'articolo?
- Cosa hanno intenzione di fare i ladri?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUARTO SPEZZONE (fino al minuto 2:58)

- In che luogo si trovano i ladri?
- Cosa tentano di aprire?
- Chi riesce ad aprire la cassaforte?
- Secondo voi, cosa pensa la protagonista del suo complice?
- Chi c'è alle loro spalle?
- Cosa succederà?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUINTO SPEZZONE (fino al minuto 3:33)

- Perché il ladro decide di togliersi la maschera?
- Cosa fa la protagonista? Perché è scocciata?
- Secondo voi, come mai scappa da sola?
- Cosa succederà al ladro?
- Torneranno assieme?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SESTO SPEZZONE (fino al minuto 4:03)

- Chi sta aspettando la protagonista?
- Secondo voi che lavoro fa?
- Che relazione c'è tra i due?
- Cosa prova il ladro alla fine del video?
- Descrivete il carattere dei due ladri.
- Secondo voi i due ladri assomigliano a qualcuno?

DIABOLIK

Personaggio dei fumetti creato nel 1962 da Angela e Luciana Giussani. È un ladro spietato fidanzato con la bellissima Eva Kant. Il loro scopo è rubare gioielli e denaro per condurre una vita ricca e agiata. Spesso rubano a ricche famiglie, banche o ad altri criminali arricchiti.

1. (Da solo) Ascolta la canzone e inserisci gli spezzoni mancanti del testo.

<p>1. Rimani qui, scende la sera sopra di noi, si poserà</p> <hr/> <p>solo se vuoi, ci troverà</p>	<p>a. Chiudere la realtà dentro la tua isola</p>
<p>2. Mi perdo dentro ai tuoi occhi che sorridono, ma ora so E' amore impossibile quello che mi chiedi</p> <hr/> <p>e vedere ciò che vedi</p>	<p>b. ma non perdere la voglia di volare</p>
<p>3. Chiudere la realtà, dentro la tua isola ma non perdere la voglia di volare perché l'amore è amore impossibile quando non riesce a inseguire è irraggiungibile</p> <hr/> <p>che è nascosto sul fondo dell'anima</p>	<p>c. e aspetteremo così, la primavera</p>
<p>4. Rimani qui, non sei da sola se partirai, ti seguirò</p> <hr/> <p>tempo per noi, si troverà mi perdo, dentro ai tuoi sogni che mi avvolgono, ma ora so</p>	<p>d. quando non riesce a inseguire è irraggiungibile</p>
<p>5. E' amore impossibile quello che mi chiedi sentire ciò che tu sola senti e vedere ciò che vedi</p> <hr/>	<p>e. senso di libertà, oltre le stelle e il cielo</p>
<p>6. ma non perdere la voglia di volare perché l'amore è amore impossibile</p> <hr/> <p>Senso di libertà oltre le stelle e il cielo che è nascosto sul fondo dell'anima</p>	<p>f. sentire ciò che tu sola senti</p>

<p>7. Chiudere la realtà, dentro la tua isola</p> <hr/> <p>perché l'amore è amore impossibile quando non riesce a inseguire è irraggiungibile senso di libertà, oltre le stelle e il cielo che è nascosto sul fondo dell'anima che è nascosto sul fondo dell'anima che è nascosto sul fondo dell'anima che è nascosto sul fondo dell'anima</p>	<p>g. e ce ne andremo così senza paura</p>
--	---

2. (A coppie) Controlla assieme al tuo compagno di aver inserito gli spezzoni giusti.

3. (Da solo) Guarda il videoclip con la musica e controlla di aver inserito gli spezzoni giusti.



D. Lavoro dopo la visione del videoclip con l'audio.

4. (In plenaria) Discuti assieme all'insegnante e ai compagni:

- Di cosa parla questo testo?
- Secondo voi il testo è adatto al video?
- Pensavate che il testo fosse diverso?
- Cambiereste qualcosa nel video?
- Vi è piaciuto di più il videoclip o il testo della canzone?
- Cosa centra una storia di ladri con un amore impossibile?

5. (Da solo) Coniuga i verbi evidenziati in giallo nel testo della canzone al congiuntivo presente.

Io						
Tu						
Egli						
Noi						
Voi						
Essi						

6. (A coppie) Abbina le parole alle definizioni.

1. Irraggiungibile	a. la facoltà di ricevere impressioni da stimoli esterni o interni;
2. Inseguire	b. correre dietro a chi fugge, o anche a

	chi corre, cercando di raggiungerlo; (fig.) cercare di raggiungere qualcosa che è impossibile o difficile ottenere o realizzare;
3. Senso	c. girare una o piú volte una cosa intorno a un'altra o su sé stessa; (fig.) circondare;
4. Avvolgere	d. Collocare qualcosa a terra o in altra sede prefissata;
5. Posare	e. che non si può ottenere, realizzare; al quale non si può arrivare;

7. Leggi il fumetto “Uno stradivari per Eva Kant” di Diabolik e scrivi la trama sotto.









**CESARE CREMONINI “LA NUOVA STELLA DI BROADWAY”
Livello: A2**

Las actividades han sido elaboradas para el nivel A2 según:

- el nuevo sílabe de la *Certificazione PLIDA*³⁴ y del nuevo *Attestato ADA*³⁵:

DOMINI E CONTESTI	COMPETENZE COMUNICATIVE E OBIETTIVI GENERALI	TESTI SCRITTI	TEMI E AREE SEMANTICHE
In giro per la città	Parlare della propria <i>routine</i> quotidiana.	Descrizioni semplici di luoghi turistici	Routine personale Quotidiana
In luoghi di viaggio	Descrivere, fare (e rispondere a) domande semplici su persone, abitudini, lavoro e tempo libero		Vestiti e accessori
Sui mezzi di trasporto	Dire in modo semplice che cosa pensa di una persona o una situazione		Trasporti
	Esprimere gusti e preferenze		Lavoro
	Esprimere accordo e disaccordo;		Città
			Rapporti sociali

³⁴ *Domini e contesti* p.12, *Competenze comunicative e obiettivi generali* pp. 15-16, *Temi e aree semantiche* pp. 17-18.

(http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf consultado el 20 septiembre 2016)

³⁵ Elementi lessicali: *mezzi di trasporto* p.77, *tempo libero e festività* p.78, *viaggi e vacanze* p.79, *professioni/lavoro* p.79; Elementi linguistico-grammaticali: *il nome, la formazione delle parole* p. 73, Produzione scritta p. 68 (Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D’Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatorto A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni)

ELEMENTI LESSICALI	ELEMENTI LINGUISTICO-GRAMMATICALI	PRODUZIONE SCRITTA
Tempo libero e intrattenimento	Ripresa dei plurali regolari	Descrivere aspetti quotidiani del proprio ambiente
Viaggi	Plurali irregolari	
Professioni e lavoro		
Ambiente e tempo atmosferico		
Mezzi di trasporto		

A. Lavoro prima della visione del videoclip muto

- Avete mai sentito parlare di Cesare Cremonini? Conoscete altre sue canzoni? (Breve descrizione da parte dell'insegnante sul cantante)
- La canzone che ascolteremo si chiama *La nuova stella di Broadway*, secondo voi di cosa parlerà?
- Che significati conoscete della parola *stella*?

B. Lavoro durante la visione del videoclip muto

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL PRIMO SPEZZONE (fino al minuto 00:47)

- In che città siamo?
- Che personaggi vedete nella scena?
- Come sono vestiti?
- Di che nazionalità sono?
- Secondo voi che lavoro fanno?
- C'è una relazione tra i due?
- Date un nome ai due personaggi.

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SECONDO SPEZZONE (fino al minuto 1:35)

- Dove stanno andando i due personaggi?
- Quali mezzi vedete? Come sono le strade?
- Chi è il terzo personaggio con gli occhiali? Cosa fa?
- Secondo voi questi personaggi sono turisti o abitanti della città?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL TERZO SPEZZONE (fino al minuto 2:00)

- Cosa vedono i due protagonisti?
- Di cosa parla il manifesto?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUARTO SPEZZONE (fino al minuto 3:04)

- Dove ci troviamo?
- Chi è l'uomo che suona il pianoforte? Lo riconoscete?
- Che tipo di locale è?
- Chi vede ad un certo punto il protagonista?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUINTO SPEZZONE (fino al minuto 3:54)

- Dove mangiano i due protagonisti?
- È il loro primo appuntamento?
- Cosa mangiano?
- Secondo voi di cosa stanno parlando?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SESTO SPEZZONE (fino al minuto 5:12)

- Dove si trovano i due personaggi?
- Cosa indossano?
- Cosa si dicono?
- Come continuerà la loro storia?

C. Lavoro dopo la visione del videoclip muto

L'insegnante distribuisce il testo della canzone diviso in 3 spezzoni numerati. Gli studenti lo leggono a turno in modo da svolgere anche il lavoro sulla pronuncia. L'insegnante non spiega le parole sconosciute. Gli studenti discutono assieme all'insegnante:

- Di cosa parla questo testo?
- Il testo è adatto al video?
- Pensavate che il testo fosse diverso?
- Vi è piaciuto di più il videoclip o il testo della canzone?

1. (A coppie) Abbina le immagini alle seguenti parole della canzone:

garofano – dea - fulmini/saette – ballerina - vecchia cabriolet- stelle



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____

2. (Da solo) Ora copri il testo della canzone, guarda il videoclip con la musica e inserisci le parole che mancano nel testo.

Lui era un businessman con una idea
 in testa, lei _____ di jazz
 leggeva William Blake vicino a una
 _____, lui beveva caffè.
 Guardando quelle gambe muoversi pensó
 “E’ una _____!”
 Pensava a Fred Astaire
 E chi non ha mai visto nascere una
 dea,
 e chi non ha mai visto nascere una
 dea, non lo sa, che cos’è la _____

Lui, garofano _____ e parole,
 una vecchia cabriolet
 Lei, vestita come la Rogers,
 fulmini e saette, lassú,
 nel _____ blu, il loro nome:
 argento fra le stelle

New York! New York!
 E’ una scommessa d’ amore
 tu chiamami e ti vestiró, come una
 stella di Broadway.
 New York! New York!
 E’ una scommessa d’ amore
 tu chiamami e ti vestiró, come una

stella di....

Lui si sveglió senza lei, nudo nella

là fuori Union Square

Entrava luce al neon dal vetro di una _____

L'odore del caffè

guardando quelle _____ muoversi pensó:

“E' una stella!”

Pensava a Fred Astaire!

E chi non ha mai visto nascere una

dea,

non lo sa, che cos'è la _____

Lui, garofano _____ e parole, una
vecchia cabriolet...

Lei, vestita come la Rogers, fulmini
e saette,

lassú, nel _____ blu, il loro nome:

argento fra le stelle..

New York! New York!

E' una scommessa d' amore

tu chiamami e ti vestiró, come una
stella di Broadway!

New York! New York!

E' una scommessa d' amore

tu chiamami e ti vestiró, come una
stella di.....

New York! New York!

E' una scommessa d' amore

tu chiamami e ti vestiró, come una
stella di...Broadway

New York! New York!

E' una scommessa d' amore

tu chiamami e ti vestiró, come una
stella di...

3. (A coppie) Adesso confronta le parole inserite con il tuo compagno.

4. (In plenaria) Adesso guarda il videoclip con la musica due volte. La prima volta controlla di aver inserito le parole giuste. La seconda volta, se vuoi, prova a cantare la canzone assieme ai compagni.

Lui era un businessman con una idea
in testa, lei ballerina di jazz
leggeva William Blake vicino a una
finestra, lui beveva caffè.
Guardando quelle gambe muoversi pensó
“E’ una stella!”
Pensava a Fred Astaire
E chi non ha mai visto nascere una
dea,
e chi non ha mai visto nascere una
dea, non lo sa, che cos’è la felicità



Lui, garofano rosso e parole,
una vecchia cabriolet
Lei, vestita come la Rogers,
fulmini e saette, lassú,
nel cielo blu, il loro nome:
argento fra le stelle

New York! New York!
E’ una scommessa d’ amore
tu chiamami e ti vestiró, come una
stella di Broadway.
New York! New York!
E’ una scommessa d’ amore
tu chiamami e ti vestiró, come una
stella di....

Lui si sveglió senza lei, nudo nella
tempesta
là fuori Union Square
Entrava luce al neon dal vetro di una finestra
L’odore del caffè
guardando quelle gambe muoversi pensó:
“E’ una stella!”
Pensava a Fred Astaire!
E chi non ha mai visto nascere una
dea,
non lo sa, che cos’è la felicità

Lui, garofano rosso e parole, una
vecchia cabriolet...
Lei, vestita come la Rogers,

fulmini e saette lassú,
nel cielo blu, il loro nome:
argento fra le stelle.

New York! New York!
E' una scommessa d' amore
tu chiamami e ti vestiró, come una
stella di Broadway!
New York! New York!
E' una scommessa d' amore
tu chiamami e ti vestiró, come una
stella di.....

New York! New York!
E' una scommessa d' amore
tu chiamami e ti vestiró, come una
stella di...Broadway
New York! New York!
E' una scommessa d' amore
tu chiamami e ti vestiró, come una
stella di...

D. Lavoro dopo la visione del videoclip con l'audio.

L'insegnante distribuisce il testo della canzone. Gli studenti lo leggono a turno in modo da svolgere anche il lavoro sulla pronuncia. Gli studenti discutono assieme all'insegnante:

- Di cosa parla questo testo?
- Il testo è adatto al video?
- Pensavate che il testo fosse diverso?
- Vi è piaciuto di piú il videoclip o il testo della canzone?

5. (Da solo) Passa dal singolare al plurale o viceversa:

Idea → _____
Caffè → _____
Testa → _____
Garofano → _____
Dea → _____
Finestra → _____
Stella → _____
Scommessa → _____

Fulmini → _____
Saette → _____
Odore → _____
Luce → _____
Cielo → _____
Vetro → _____
Parole → _____
Amore → _____

6. (A coppie) Chiedi al tuo compagno di descrivere la sua città e scrivi un breve testo.

**CESARE CREMONINI “LA NUOVA STELLA DI BROADWAY”
Livello: B1**

Las actividades han sido elaboradas para el nivel B1 según:

- el nuevo sílabo de la *Certificazione PLIDA*³⁶ y el nuevo *Attestato ADA*³⁷:

DOMINI E CONTESTI	COMPETENZE COMUNICATIVE E OBIETTIVI GENERALI	TEMI E AREE SEMANTICHE
In giro per la città	Comprendere informazioni su argomenti comuni relativi alla vita di tutti i giorni	Emozioni e sentimenti
In luoghi di viaggio	Parlare di sogni, speranze, intenzioni e previsioni per il futuro, esprimendo gradi di certezza, probabilità e improbabilità	Qualità personali

³⁶ *Domini e contesti* p. 23, *Competenze comunicative e obiettivi generali* pp. 24-25, *Temi e aree semantiche* pp.26-27.

(http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf consultado el 20 septiembre 2016)

³⁷ Elementi lessicali: *tempo* p.106, *tempo libero e intrattenimento* p. 106; Elementi linguistico-grammaticali: *il verbo* p.104; Produzione scritta p.98 (Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D’Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatorto A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni)

Sui mezzi di trasporto	Confrontare e valutare alternative; paragonare oggetti o situazioni	Lavoro
	Esprimere opinioni personali e scambiare informazioni su argomenti di interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni, esprimendo accordo o disaccordo	
	Scrivere resoconti di esperienze, descrivendo sentimenti e impressioni	
	Trasmettere per iscritto informazioni e idee su argomenti sia astratti sia concreti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con ragionevole precisione	

ELEMENTI LESSICALI	ELEMENTI LINGUISTICO-GRAMMATICALI	PRODUZIONE SCRITTA
Vocaboli legati a racconti reali o immaginari	Indicativo imperfetto (ripresa e ampliamento)	Raccontare e riassumere esperienze
Vocaboli legati a hobby e interessi		
Ambiente e tempo atmosferico (ripresa)		

A. Lavoro prima della visione del videoclip muto

- Conoscete Cesare Cremonini? Avete mai sentito qualche sua canzone?
(Breve descrizione da parte dell'insegnante sul cantante)
- La canzone che ascolteremo si chiama *La nuova stella di Broadway*, secondo voi di cosa tratterà?
- Quanti tipi di "stelle" conoscete?

B. Lavoro durante la visione del videoclip muto

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL PRIMO SPEZZONE (fino al minuto 00:47)

- Che personaggi vedete?
- Date un nome ai personaggi.
- Descriveteli fisicamente.
- In che luogo si trovano?
- Com'è la città che vedete?
- In che momento della giornata ci troviamo?
- Secondo voi che relazione c'è tra i personaggi?
- Che lavoro fanno?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SECONDO SPEZZONE (fino al minuto 1:35)

- Chi è il terzo personaggio che appare?
- Dove stanno andando i protagonisti?
- Secondo voi sono turisti o abitanti della città?
- Che carattere potrebbero possedere i due protagonisti?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL TERZO SPEZZONE (fino al minuto 2:00)

- Cosa riceve il protagonista?
- Cosa vede la protagonista?
- Andranno a vedere lo stesso spettacolo?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUARTO SPEZZONE (fino al minuto 3:04)

- Dove si ritrovano i due protagonisti?
- Che tipo di locale è?
- Che sentimenti provano i due protagonisti?
- Chi è il pianista?
- Cosa accadrà?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUINTO SPEZZONE (fino al minuto 3:54)

- Dove mangiano i due protagonisti?
- È il loro primo appuntamento?
- Cosa mangiano?
- Secondo voi di cosa stanno parlando?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SESTO SPEZZONE (fino al minuto 5:12)

- Cosa si stanno dicendo i due personaggi?
- Cosa indossano?

- Come continuerà la loro storia?

C.Lavoro dopo la visione del videoclip muto

1. (In plenaria) Ascolta la canzone e riordina le parti del testo.

Lui, garofano rosso e parole,
 una vecchia cabriolet
 Lei, vestita come la Rogers,
 fulmini e saette, lassú,
 nel cielo blu, il loro nome:
 argento fra le stelle



New York! New York!
 E' una scommessa d' amore
 tu chiamami e ti vestiró, come una
 stella di Broadway.
 New York! New York!
 E' una scommessa d' amore
 tu chiamami e ti vestiró, come una
 stella di....

Lui era un businessman con una idea
 in testa, lei ballerina di jazz
 leggeva William Blake vicino a una
 finestra, lui beveva caffè.
 Guardando quelle gambe muoversi pensó

Lui, garofano rosso e parole, una
 vecchia cabriolet...
 Lei, vestita come la Rogers,
 fulmini e saette lassú,
 nel cielo blu, il loro nome:
 argento fra le stelle.

"E' una stella!"
 Pensava a Fred Astaire
 E chi non ha mai visto nascere una
 dea,
 e chi non ha mai visto nascere una
 dea, non lo sa, che cos'è la felicità

Lui si sveglió senza lei, nudo nella
 tempesta
 là fuori Union Square
 Entrava luce al neon dal vetro di una finestra

L'odore del caffè
guardando quelle gambe muoversi pensó:
“E' una stella!”
Pensava a Fred Astaire!
E chi non ha mai visto nascere una
dea, non lo sa,
che cos'è la felicità

New York! New York!
E' una scommessa d' amore
tu chiamami e ti vestiró, come una
stella di Broadway!

New York! New York!
E' una scommessa d' amore
tu chiamami e ti vestiró, come una
stella di.....

New York! New York!
E' una scommessa d' amore
tu chiamami e ti vestiró, come una
stella di...Broadway

New York! New York!
E' una scommessa d' amore
tu chiamami e ti vestiró, come una
stella di...

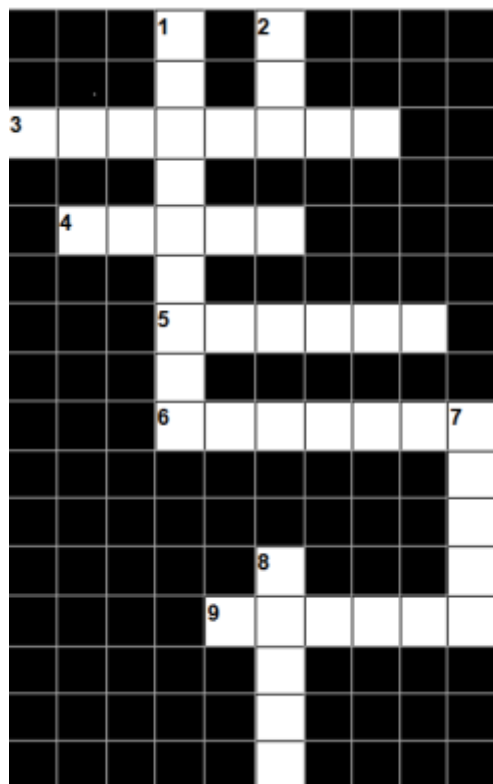
2. (In plenaria) Guarda il videoclip con la musica e controlla di aver riordinato il testo in maniera corretta. Se vuoi, prova a cantare la canzone assieme ai tuoi compagni.

D. Lavoro dopo la visione del videoclip con l'audio.

3. (In plenaria) Discuti assieme all'insegnante e ai compagni:

- Di cosa parla il testo?
- Secondo voi il testo è adatto al video?
- Pensavate che il testo fosse diverso?
- Cambiereste qualcosa nel video?
- Vi è piaciuto di piú il videoclip o il testo della canzone?

4. (Da solo) Completa il cruciverba con le parole della canzone rispondendo alle definizioni.



Orizzontali:

- 3. Fiore di colore rosso.
- 4. Arti inferiori del corpo umano.
- 5. Corpi celesti che brillano di luce propria.
- 6. Metallo grigio brillante.
- 9. I discorsi ne hanno tante.

Verticali:

- 1. Patto tra due persone che implica il pagamento di una somma o la donazione di un oggetto.
- 2. Divinità femminile.
- 7. Sensazione dell'olfatto gradevole o sgradevole.
- 8. Bevanda aromatica tipica italiana.

5. Cerca i verbi all'imperfetto all'interno del testo e completa tutte le voci della tabella.

Io					
Tu					
Egli					
Noi					
Voi					
Essi					

6. Scrivi un breve riassunto del videoclip che hai visto.



**CESARE CREMONINI “LA NUOVA STELLA DI BROADWAY”
Livello: B2**

Las actividades han sido elaboradas para el nivel B2 según:

- el nuevo silabo de la *Certificazione PLIDA*³⁸ y del nuevo *Attestato ADA*³⁹:

DOMINI E CONTESTI	COMPETENZE COMUNICATIVE E OBIETTIVI GENERALI	TESTI SCRITTI
Per strada	Comprendere quasi tutti i testi informativi radiofonici e altro materiale audio registrato o trasmesso via radio in lingua standard, identificando lo stato d'animo e l'atteggiamento di chi parla	Recensioni di film o libri
Viaggi	Impegnarsi in una lunga conversazione su quasi tutti gli argomenti di ordine generale, illustrando e sostenendo il proprio punto di vista con elementi ed esempi pertinenti, intervenendo in modo adeguato, con un certo grado di fluency e con scelte di registro appropriate	Racconti
Professioni	Fare ipotesi e progetti, parlare di fatti probabili o di progetti non realizzati	
	Esprimere sentimenti, atteggiamenti e stati d'animo	
	Dare notizie ed esprimere punti di vista per iscritto in modo	

³⁸ *Domini e contesti* p.32, *Competenze comunicative e obiettivi generali* pp.33-34; *Testi scritti* p.35

(http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf consultado el 20 septiembre 2016)

³⁹ Elementi lessicali: *arte e musica* p.134; Produzione scritta p.125 (Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D'Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatorto A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni)

	efficace e riferendosi a quanto scritto dagli altri	
--	---	--

ELEMENTI LESSICALI	PRODUZIONE SCRITTA
Arte e musica	Fare descrizioni e narrazioni (reali o immaginarie) articolate e precise

A. Lavoro prima della visione del videoclip muto

1. Conoscete Cesare Cremonini? Avete mai sentito qualche sua canzone? (Breve descrizione da parte dell'insegnante sul cantante)
2. La canzone che ascolteremo si chiama *La nuova stella di Broadway*, secondo voi di cosa tratterà?
3. Quanti tipi di "stelle" conoscete?

B. Lavoro durante la visione del videoclip muto

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL PRIMO SPEZZONE (fino al minuto 00:47)

- Potete descrivere i protagonisti della scena?
- Date loro un nome.
- Secondo voi in che città si trovano?
- Dove sta andando il protagonista?
- Su che mezzo di trasporto viaggia?
- Qual è il loro stato d'animo?
- Che relazione c'è tra i due?
- Che professione svolgono?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SECONDO SPEZZONE (fino al minuto 1:35)

- Chi è l'uomo con gli occhiali?
- Dove vuole andare?
- Conosce i due protagonisti?
- Come sono vestiti i due protagonisti?
- Secondo voi sono turisti o abitanti della città?
- Provengono dallo stesso contesto sociale?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL TERZO SPEZZONE (fino al minuto 2:00)

- Qual è la reazione del protagonista di fronte al volantino?

- E della protagonista? Cosa pensa vedendo la locandina?
- I due andranno a vedere lo stesso spettacolo?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUARTO SPEZZONE (fino al minuto 3:04)

- In che locale si incontrano i due protagonisti?
- Si incontrano per la prima volta?
- Come mai si trovano in quel locale?
- Cosa indossa la protagonista?
- Secondo voi la protagonista lavora là? Se sì, che lavoro svolge?
- Riconoscete il pianista?
- Non trovate strano che il pianista sia occidentale? Ciò potrebbe accadere nella realtà?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUINTO SPEZZONE (fino al minuto 3:54)

- Dove mangiano i due protagonisti?
- È il loro primo appuntamento?
- Cosa si staranno dicendo? Fate ipotesi.

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SESTO SPEZZONE (fino al minuto 5:12)

- Che sensazioni provano i due protagonisti?
- I loro sentimenti sono cambiati rispetto all'inizio?
- Che messaggio ricaviamo dal loro dialogo?

C. Lavoro dopo la visione del videoclip muto

L'insegnante distribuisce il testo della canzone diviso in 3 spezzoni numerati. Gli studenti lo leggono a turno in modo da svolgere anche il lavoro sulla pronuncia. Gli studenti discutono assieme all'insegnate:

- Il testo è adatto al video?
- Vi immaginavate un testo diverso?
- Di cosa parla questo testo?
- Che relazione c'è tra "una stella" di Broadway e la nostra protagonista?
- Vi è piaciuto di più il videoclip o il testo della canzone?

1. (Da solo) Ascolta la canzone e inserisci gli spezzoni mancanti.

<p>1. Lui era un businessman con una idea in testa, lei ballerina di jazz</p> <p>_____</p> <p>_____, lui</p>	<p>a. quelle gambe muoversi</p>
---	--

<p>beveva caffè.</p>	
<p>2. Guardando _____ pensó “E’ una stella!” Pensava a Fred Astaire E chi non ha mai visto nascere una dea, e chi non ha mai visto nascere una dea, non lo sa, che cos’è la felicità</p>	<p>b. come una stella di Broadway</p>
<p>3. Lui, garofano rosso e parole, una vecchia cabriolet... Lei, vestita come la Rogers, , _____ nel cielo blu, il loro nome: argento fra le stelle.</p>	<p>c. leggeva William Blake vicino a una finestra</p>
<p>4. New York! New York! _____ tu chiamami e ti vestiró, come una stella di Broadway. New York! New York! E’ una scommessa d’ amore tu chiamami e ti vestiró, come una stella di....</p>	<p>d. l’odore del caffè</p>
<p>5. Lui si sveglió senza lei, nudo nella tempesta là fuori Union Square Entrava luce al neon dal vetro di una finestra _____ guardando quelle gambe muoversi pensó: “E’ una stella!” Pensava a Fred Astaire! E chi non ha mai visto nascere una dea, non lo sa, che cos’è la felicità</p>	<p>e. è una scommessa d’amore</p>

<p>6. Lui, garofano rosso e parole, una vecchia cabriolet... Lei, vestita come la Rogers, fulmini e saette, lassú, nel cielo blu, il loro nome _____</p>	<p>f. tu chiamami e ti vestiró</p>
<p>7. New York! New York! E' una scommessa d' amore _____, come una stella di Broadway! New York! New York! E' una scommessa d' amore tu chiamami e ti vestiró, come una stella di.....</p>	<p>g. fulmini e saette lassú</p>
<p>8. New York! New York! E' una scommessa d' amore tu chiamami e ti vestiró, _____ New York! New York! E' una scommessa d' amore tu chiamami e ti vestiró, come una stella di...</p>	<p>h. argento tra le stelle</p>

2. (A coppie) Controlla assieme al tuo compagno di aver inserito gli spezzoni giusti.

3. (In plenaria) Guarda il videoclip con la musica e controlla di aver inserito gli spezzoni giusti.



D. Lavoro dopo la visione del videoclip con l'audio.

4. (Da solo) Scrivi la trama del videoclip.



5. (A coppie) Ora, prova a scrivere a una possibile continuazione della storia.

6. *New York New York*, è una scommessa d'amore...

New York, New York è un film uscito nel 1977 diretto da Martin Scorsese. (Da solo) Leggi la recensione.



Con N.Y., N.Y. **Martin Scorsese** dirige uno dei suoi film piú celebri e iconici: non solo un film musicale nella sua accezione piú classica; non solo un film in costume perfettamente calato in un periodo storico ed un contesto sociale ben preciso; non solo né semplicemente una storia d'amore, tra alti e bassi, lunga un decennio. Jimmy, durante i festeggiamenti per la fine dell'ultimo conflitto mondiale, conosce la apparentemente timida e ritrosa Francine alla quale inizia a fare una corte

martellante e senza tregua che, alla fine, darà i suoi buoni frutti quando, con tecnica asfissiante, l'uomo riesce finalmente a far centro rispetto alle attenzioni della donna, decisamente poco avvezzata a cascarci e pure piuttosto diffidente.

Poi quasi per caso, o per inciso, la trama ci chiarisce chi sono entrambi i due personaggi, apparentemente bizzarri e sfaccendati, in realtà due persone di spettacolo di notevole talento: lui sassofonista, lei cantante nei locali di Broadway più celebri e frequentati.

Poi la nascita, non propriamente preventivata, di un bambino, finisce per dividere, per egoismi, capricci ed ambizioni fuorvianti, i due, che si lasciano senza apparentemente troppo rammarico: per lei la via della celebrità sarà un percorso naturale e quasi in discesa, a conferma di un talento folgorante; per il musicista al contrario, il restare a galla richiederà sacrifici e strategie complesse e spesso senza frutto.

Si incontreranno anni dopo, giusto in tempo per far sì che Francine possa mettere in scena, finalmente, la canzone grandiosa che lui le scrisse prima che la sorte li dividesse: New York, New York.

Scenografie mozzafiato, un Robert **De Niro** nervoso ed isterico quanto desideriamo e impostato in modo che sembra nato per suonare il sassofono; da non dimenticare lo straordinario appeal celebre e talentuosa **Liza Minnelli**.

Recensione adattata da:

<http://www.filmtv.it/film/4645/new-york-new-york/recensioni/848183/#rfr:film-4645>

7. (In plenaria) Ora discuti assieme all'insegnante e ai compagni:

- Avete mai visto questo film?
- Che somiglianze ci sono tra il film e la storia raccontata nel videoclip?
- Quali sono le differenze principali?
- Fai un confronto tra la tua continuazione della storia e quella del film.

5.2 Como utilizar los mismos videoclips en una CAD

En las páginas siguientes quiero mostrar tres propuestas de didactización para una clase multinivel, es decir una CAD (clase con habilidades diferenciadas), utilizando los mismos videoclips. Esta hipotética clase está formada por catorce estudiantes: tres de nivel A2, siete de nivel B1 y cuatro de nivel B2.

**ALEX BRITTI “UNA SU UN MILIONE”
Multilivello**

Las actividades han sido elaboradas para el nivel A2 según:

- el nuevo sílabo de la *Certificazione PLIDA*⁴⁰ y el nuevo *Attestato ADA*⁴¹:

DOMINI E CONTESTI	COMPETENZE COMUNICATIVE E OBIETTIVI GENERALI	TEMI E AREE SEMANTICHE
In giro per la città (per strada)	Parlare della propria <i>routine</i> quotidiana.	Routine personale Quotidiana
In luoghi di viaggio (alla stazione)	Descrivere, fare (e rispondere a) domande semplici su persone, abitudini, lavoro e tempo libero	Vestiti e accessori
Sui mezzi di trasporto (in autobus)	Dire in modo semplice che cosa pensa di una persona o una situazione	Trasporti
	Esprimere gusti e preferenze	Lavoro
	Esprimere accordo e disaccordo;	Città
		Rapporti sociali

⁴⁰ *Domini e contesti* p.12, *Competenze comunicative e obiettivi generali* pp. 15-16, *Temi e aree semantiche* pp. 17-18

(http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf consultado el 20 septiembre 2016)

⁴¹ Elementi lessicali: *ambiente e tempo atmosferico* p. 76, *ambiente e tempo atmosferico* p.77, *mezzi di trasporto* p.77, *casa/ambiente domestico* p.77, *salute e corpo* p.78, *mangiare e bere* p.79, *abbigliamento* p. 79; Elementi linguistico-grammaticali: *il verbo* p. 75, *Produzione scritta* p. 68 (Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D'Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatoro A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni)

ELEMENTI LESSICALI	ELEMENTI LINGUISTICO-GRAMMATICALI	PRODUZIONE SCRITTA
Vocaboli legati alla descrizione di luoghi e spazi	Indicativo futuro semplice	Riportare i fatti principali di eventi passati reali o immaginari
Nomi dei mezzi di trasporto pubblici		Indicare una successione cronologica generale
Nomi dei capi d'abbigliamento e accessori piú comuni		
Ambiente e tempo atmosferico (ripresa e ampliamento)		
Mangiare e bere		
Salute e corpo		
Casa/ambiente domestico		

Las actividades han sido elaboradas para el nivel B1 según:

- el nuevo sílabo de la *Certificazione PLIDA*⁴² y el nuevo *Attestato ADA*⁴³:

DOMINI E CONTESTI	COMPETENZE COMUNICATIVE E OBIETTIVI GENERALI	TEMI E AREE SEMANTICHE
In giro per la città (per strada)	Comprendere informazioni su argomenti comuni relativi alla vita di tutti i giorni	Emozioni e sentimenti

⁴² *Domini e contesti* p. 23, *Competenze comunicative e obiettivi generali* pp. 24-25, *Temi e aree semantiche* pp.26-27

(http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf consultado el 20 septiembre 2016)

⁴³ Elementi lessicali: *identità personale* p.106, *ambiente e tempo atmosferico* p.106; Elementi linguistico-grammaticali: *l'aggettivo* p.102, *i pronomi* p.103, *il verbo* p.104, *l'avverbio* p.105; Produzione scritta pp.98-99 (Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D'Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatorto A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni)

In luoghi di viaggio (alla stazione)	Parlare di sogni, speranze, intenzioni e previsioni per il futuro, esprimendo gradi di certezza, probabilità e improbabilità	Qualità personali
Sui mezzi di trasporto (in autobus)	Confrontare e valutare alternative; paragonare oggetti o situazioni	Lavoro
	Esprimere opinioni personali e scambiare informazioni su argomenti di interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni, esprimendo accordo o disaccordo	
	Scrivere resoconti di esperienze, descrivendo sentimenti e impressioni	
	Trasmettere per iscritto informazioni e idee su argomenti sia astratti sia concreti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con ragionevole precisione	

ELEMENTI LESSICALI	ELEMENTI LINGUISTICO-GRAMMATICALI	PRODUZIONE SCRITTA
Vocaboli legati alla descrizione di luoghi e spazi	Ripresa e ampliamento dei gradi dell'aggettivo qualificativo: il comparativo di maggioranza.	Descrivere stati d'animo e impressioni
Vocaboli legati alle qualità personali, emozioni e sentimenti	Ripresa e ampliamento dell'indicativo passato prossimo	Raccontare e riassumere esperienze, avvenimenti, storie reali o immaginarie
	Pronomi indefiniti: qualcosa	
	Avverbi di modo: così, solo	
	Introduzione al modo imperativo con i pronomi semplici e combinati	
	Ripresa del tempo indicativo imperfetto	

Las actividades han sido elaboradas para el nivel B2 según:

- el nuevo sílabo de la *Certificazione PLIDA*⁴⁴ y del nuevo *Attestato ADA*⁴⁵:

DOMINI E CONTESTI	COMPETENZE COMUNICATIVE E OBIETTIVI GENERALI	TEMI E AREE SEMANTICHE
Per strada	Comprendere quasi tutti i testi informativi radiofonici e altro materiale audio registrato o trasmesso via radio in lingua standard, identificando lo stato d'animo e l'atteggiamento di chi parla	Parlare di sé e delle proprie opinioni (discutere, dibattere, argomentare, lamentarsi)

⁴⁴ *Domini e contesti* p.32, *Competenze comunicative e obiettivi generali* pp.33-34.

(http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf consultado el 20 septiembre 2016)

⁴⁵ Temi e aree semantiche: *temi* p. 115; Elementi lessicali: p.133, 134; Elementi linguistico-grammaticali: i *pronomi* p.129, *il verbo* p.130, *congiunzioni* p.132; Produzione scritta p.125. (Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D'Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatorto A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni)

Alla stazione	Impegnarsi in una lunga conversazione su quasi tutti gli argomenti di ordine generale, illustrando e sostenendo il proprio punto di vista con elementi ed esempi pertinenti, intervenendo in modo adeguato, con un certo grado di fluenza e con scelte di registro appropriate	Esposizioni e descrizioni di argomento generale
In autobus	Fare ipotesi e progetti, parlare di fatti probabili o di progetti non realizzati	
	Esprimere sentimenti, atteggiamenti e stati d'animo	
	Dare notizie ed esprimere punti di vista per iscritto in modo efficace e riferendosi a quanto scritto dagli altri	

ELEMENTI LESSICALI	ELEMENTI LINGUISTICO-GRAMMATICALI	PRODUZIONE SCRITTA
Vocaboli legati alla descrizione di luoghi e spazi, alle qualità personali, emozioni e sentimenti (ripresa e ampliamento)	Combinazioni di pronomi atoni (ripresa e ampliamento)	Fare descrizioni e narrazioni (reali o immaginarie) articolate e precise
	Il gerundio presente	
	Ripresa del congiuntivo presente	
	Il participio passato usato con funzione aggettivale	
	Congiunzioni: <i>finché</i>	

A. Lavoro prima della visione del videoclip muto

4. Conoscete Alex Britti? (Breve descrizione da parte dell'insegnante sul cantante)
5. La canzone che ascolteremo si chiama *Una su un milione*, secondo voi di cosa parla?
6. Cosa vuol dire *Una su un milione*?
7. Cosa sapete sulla parola *milione*?

B. Lavoro durante la visione del videoclip muto

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL PRIMO SPEZZONE (fino al minuto 00.15)

- In che luogo si trovano i personaggi?
- Com'è la loro città?
- In che momento della giornata ci troviamo?
- Quali sono i personaggi principali?
- Chi è l'uomo alla guida l'auto? Perché corre?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SECONDO SPEZZONE (fino al minuto 00:55)

- Che relazione c'è tra i due bambini che aspettano l'autobus?
- Si conoscono?
- Date un nome ai due bambini e provate a descrivere il loro carattere.
- Chi sono gli altri due bambini?
- Cosa hanno intenzione di fare?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL TERZO SPEZZONE (fino al minuto 1:39)

- Perché la bambina aiuta il bambino?
- Perché gli bambini si comportano così con(nome dato dagli studenti al protagonista)?
- Che sentimenti prova il bambino quando sale sull'autobus?
- E la bambina? Perché decide di non salire sull'autobus?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUARTO SPEZZONE (fino al minuto 2:06)

- Chi è secondo voi il ragazzo sull'autobus?
- Ci sono delle caratteristiche del ragazzo che ci fanno capire che si tratta del protagonista?
- Chi sono i due ragazzi che salgono?
- Cosa accadrà?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUINTO SPEZZONE (fino al minuto 3:00)

- Cosa è successo tra i due protagonisti?
- Da cosa capite che i due ragazzi si sono fidanzati?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SESTO SPEZZONE (fino al minuto 3:50)

- Chi sono le persone sull'autobus? Cosa suonano?
- Chi sono i due signori che si siedono?

- Cosa ci fa capire che si tratta dei due protagonisti?
- Come sono cambiati nel tempo?

L'insegnante distribuisce il testo della canzone con alcune parole mancanti. A seconda del livello, cambia la difficoltà delle parole da inserire e la loro frequenza.

Per il gruppo A2

1. (Da solo) Ascolta la canzone e inserisci le parole che mancano nel testo.

Accettami così, ti prego non guardare
 nella mia testa c'è un _____ da ignorare
 Voglio che tu sia mia complice discreta
 Accettami e sarai la mia _____ di seta

Accettami e vedrai, andremo fino in fondo
 Non _____ a cosa è giusto e cosa sta cambiando
 Andiamo al polo nord o al sud se preferisci
 Accettami ti prego, _____ che ci riesci

Non ho detto mai di essere _____
 Se vuoi ti aiuto io a scoprire ogni mio difetto
 Se ne trovi di piú, ancora mi sta bene
 Basta che restiamo ancora così _____

Amo, amo, è qualcosa che si muove
 Su e giú per lo stomaco piú _____ della neve
 Amo, amo, è un buco alla ciambella
 La sua dolcezza effimera la rende così _____

Accettami e vedrai, insieme cresceremo
 Qualche metro in piú e il _____ toccheremo
 Piú alti dei giganti, piú forti di Godzilla
 Faremo una crociera su una _____ tutta gialla

Andremo su un' _____ che sembra disegnata
 Con colori enormi e un mare da sfilata
 Per quanto mi riguarda ho fatto già il _____
 Ti prego non lasciarlo accanto a un sogno in un cassetto

Amo, amo, è qualcosa di speciale
 Su e giú per lo stomaco è come un _____
 Amo, amo, è il sugo sulla _____

Finché non è finito non saprò mai dire basta
Amo, amo, è un dono di natura
Perché la nostra _____ non è solo un'avventura
Amo, amo, è una semplice canzone
E serve a me per dirti che sei una su un milione

Per il gruppo B1

_____ così, ti prego non guardare
nella mia testa c'è un mondo da ignorare
Voglio che tu sia mia complice _____
Accettami e sarai la mia bambola di seta

Accettami e vedrai, andremo fino in _____
Non pensare a cosa è giusto e cosa sta cambiando
_____ al polo nord o al sud se preferisci
Accettami ti prego, _____ che ci riesci

Non _____ mai di essere perfetto
Se vuoi ti aiuto io a scoprire ogni mio _____
Se ne trovi di piú, ancora mi sta bene
Basta che restiamo ancora così insieme

Amo, amo, è _____ che si muove
Su e giù per lo stomaco _____ freddo _____ neve
Amo, amo, è un buco alla ciambella
La sua dolcezza effimera la rende _____ bella

Accettami e vedrai, insieme cresceremo
Qualche metro in piú e il cielo toccheremo
_____ dei giganti, _____ di Godzilla
Faremo una crociera su una nave tutta gialla

Andremo su un'isola che sembra disegnata
Con colori enormi e un mare da sfilata
Per quanto mi riguarda _____ già il biglietto
Ti prego non lasciarlo accanto a un sogno in un cassetto

Amo, amo, è _____ di speciale
Su e giù per lo stomaco è come un temporale
Amo, amo, è il sugo sulla pasta
Finché non è finito non saprò mai dire basta
Amo, amo, è un dono di natura
Perché la nostra storia non è _____ un'avventura
Amo, amo, è una semplice canzone
E serve a me per dirti che sei una su un milione

C. Lavoro dopo la visione del videoclip muto

Per il gruppo B2

1. (Da solo) Ascolta la canzone e inserisci le parole che mancano nel testo.

_____ così, ti prego non guardare
nella mia testa c'è un mondo da ignorare
Voglio che tu sia mia _____ discreta
Accettami e sarai la mia bambola di seta

Accettami e vedrai, andremo fino in fondo
Non pensare a cosa è giusto e cosa sta _____
Andiamo al polo nord o al sud se preferisci
Accettami _____, dimmi che _____

Non ho detto mai di essere perfetto
Se vuoi _____ io a scoprire ogni mio _____
Se ne trovi di piú, ancora _____ sta bene
Basta che restiamo ancora così insieme

Amo, amo, è qualcosa che _____
Su e giú per lo stomaco piú freddo della neve
Amo, amo, è un buco alla ciambella
La sua dolcezza _____ la rende così bella

Accettami e vedrai, insieme cresceremo
Qualche metro in piú e il cielo toccheremo
Piú alti dei giganti, piú forti di Godzilla
Faremo una crociera su una nave tutta gialla

Andremo su un'isola che sembra _____
Con colori enormi e un mare da sfilata
Per quanto _____ ho fatto già il biglietto
_____ non lasciarlo accanto a un sogno in un cassetto

Amo, amo, è qualcosa di _____
Su e giú per lo stomaco è come un temporale
Amo, amo, è il sugo sulla pasta
_____ non è finito non sapró mai dire basta
Amo, amo, è un dono di natura
Perché la nostra storia non è solo un' _____

Amo, amo, è una semplice canzone
E serve a me per dirti che sei una su un _____

2. (In plenaria) Guarda il videoclip con l'audio e controlla di aver inserito le parole corrette.



3. (A coppie) Correggi con il tuo compagno le parole che hai inserito.

L'insegnante mette a coppie gli studenti di livelli diversi per correggere l'attività, dato che ogni ragazzo possiede le parole mancanti dell'altro. Le coppie sono così formate:

A2→B1 A2→B1 A2→B1 B1→B2 B1→B2 B1→B2
B1→B2

Se ci sono dubbi, può seguire una fase di correzione in plenaria con l'insegnante.

D. Lavoro dopo la visione del videoclip con l'audio.

4. (In plenaria) Discuti assieme all'insegnante e ai compagni:

- Di cosa parla il testo della canzone?
- Il testo è adatto al video?
- Pensavate che il testo fosse diverso?
- Cambiereste qualcosa nel video?
- Vi è piaciuto di più il videoclip o il testo della canzone?

Per il gruppo A2

4. (Da solo) Coniuga i verbi della tabella al futuro semplice.

	IGNORARE	SAPERE	SCOPRIRE	ACCETTARE	DIRE
Io					
Tu					
Egli					
Noi					

Voi					
Essi					

Per il gruppo B1

4. (Da solo) Trasforma i verbi della tabella all'imperfetto.

	IGNORARE	SAPERE	SCOPRIRE	ACCETTARE	DIRE
Io					
Tu					
Egli					
Noi					
Voi					
Essi					

Per il gruppo B2

4. (Da solo) Trasforma i verbi della tabella al congiuntivo presente.

	IGNORARE	SAPERE	SCOPRIRE	ACCETTARE	DIRE
Io					
Tu					
Egli					
Noi					
Voi					
Essi					

I componenti del gruppo A2 formano un cerchio, così come quelli del gruppo B1 e B2, affinché avvenga un confronto delle risposte.

L'insegnante passa tra i vari gruppi per chiarire eventuali dubbi e correggere le risposte.

5. (In gruppo) Scrivi la trama del videoclip inserendo quanti più particolari ricordi.

Gli studenti si dividono in 3 gruppi misti così formati:

Gruppo 1: A2, B1, B1, B1 B2

Gruppo 2: A2, B1, B1, B1, B2

Gruppo 3: A2, B1, B2, B2

Per il gruppo 1

6. (In gruppo) Scrivi la storia fino al secondo spezzone.



Per il gruppo 2

6. (In gruppo) Scrivi la storia fino al quarto spezzone.

Per il gruppo 3

6. (In gruppo) Scrivi la storia fino al sesto spezzone.

La storia intera viene ricostruita oralmente grazie al contributo di tutti e 3 i gruppi che raccontano il proprio spezzone a turno.

TIROMANCINO “AMORE IMPOSSIBILE” Multilivello

Las actividades han sido elaboradas para el nivel A2 según:

- el nuevo sílabo de la *Certificazione PLIDA*⁴⁶ y el nuevo *Attestato ADA*⁴⁷:

COMPETENZE COMUNICATIVE E OBIETTIVI GENERALI	TEMI E AREE SEMANTICHE
---	-----------------------------------

⁴⁶ *Domini e contesti* p.12, *Temi e aree semantiche* pp. 17-18

(http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf consultado el 20 septiembre 2016)

⁴⁷ Elementi lessicali: *Aggettivi di alta frequenza per descrivere il carattere delle persone e l'aspetto fisico* p.76, *tempo* p.77, *ambiente e tempo atmosferico, casa/ambiente domestico* p.77; Elementi linguistico-grammaticali: *il verbo* p. 75; *Produzione scritta* p.68 (Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D'Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatoro A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni)

Parlare della propria <i>routine</i> quotidiana.	Vestiti e accessori
Descrivere, fare (e rispondere a) domande semplici su persone, abitudini, lavoro e tempo libero	Lavoro
Dire in modo semplice che cosa pensa di una persona o una situazione	Rapporti sociali
Esprimere gusti e preferenze	
Esprimere accordo e disaccordo;	

ELEMENTI LESSICALI	ELEMENTI LINGUISTICO-GRAMMATICALI	PRODUZIONE SCRITTA
Aggettivi di alta frequenza per descrivere il carattere delle persone e l'aspetto fisico	Indicativo futuro semplice	Riportare i fatti principali di eventi passati (reali o immaginari)
Le parti del giorno		Indicare una successione cronologica generale
Vocaboli legati alla descrizione di luoghi e spazi		
Nomi di stanze e parti della casa		
Ambiente e tempo atmosferico		

Las actividades han sido elaboradas para el nivel B2 según:

- el nuevo sílabo de la *Certificazione PLIDA*⁴⁸ y el nuevo *Attestato ADA*⁴⁹:

COMPETENZE COMUNICATIVE E OBIETTIVI GENERALI

⁴⁸ *Competenze comunicative e obiettivi generali* pp.33-34; *Testi scritti* p.35 (http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf consultado el 20 septiembre 2016)

⁴⁹ Elementi lessicali pp.133-134, Elementi linguistico-grammaticali: *il verbo* p.130, Produzione scritta p.125 (Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D'Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatorto A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni)

Comprendere quasi tutti i testi informativi radiofonici e altro materiale audio registrato o trasmesso via radio in lingua standard, identificando lo stato d'animo e l'atteggiamento di chi parla
Impegnarsi in una lunga conversazione su quasi tutti gli argomenti di ordine generale, illustrando e sostenendo il proprio punto di vista con elementi ed esempi pertinenti, intervenendo in modo adeguato, con un certo grado di fluidità e con scelte di registro appropriate
Fare ipotesi e progetti, parlare di fatti probabili o di progetti non realizzati
Esprimere sentimenti, atteggiamenti e stati d'animo
Dare notizie ed esprimere punti di vista per iscritto in modo efficace e riferendosi a quanto scritto dagli altri

ELEMENTI LESSICALI	ELEMENTI LINGUISTICO-GRAMMATICALI	PRODUZIONE SCRITTA
Vocaboli legati all'arte e al crimine	Ripresa del congiuntivo presente	Fare descrizioni e narrazioni (reali o immaginarie) articolate e precise

Per tutti i gruppi A2, B1, B2

A. Lavoro prima della visione del videoclip muto

- Conoscete Tiromancino? (Breve descrizione da parte dell'insegnante sul cantante)
- La canzone che ascolteremo si chiama *Amore Impossibile*, secondo voi di cosa parlerà?
- Cosa sapete delle parole *tiro* e *mancino*?

B. Lavoro durante la visione del videoclip muto

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL PRIMO SPEZZONE (fino al minuto 00.50)

- Quanti personaggi ci sono?
- Descriveteli fisicamente.
- Date un nome ai personaggi.
- Dove si trovano?

- Cosa stanno facendo?
- Cosa leggono sul giornale?
- Secondo voi che lavoro fanno?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SECONDO SPEZZONE (fino al minuto 1:38)

- Dove sono i protagonisti?
- Che momento della giornata è?
- Come fanno a entrare nel museo?
- Di che museo si tratta?
- Cosa rubano?
- Chi sono i due uomini in macchina?
- I poliziotti prenderanno i ladri?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL TERZO SPEZZONE (fino al minuto 2:21)

- Secondo voi cosa è successo ai poliziotti?
- I ladri sono riusciti a fare il colpo?
- Cosa dice il titolo dell'articolo?
- Cosa hanno intenzione di fare i ladri?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUARTO SPEZZONE (fino al minuto 2:58)

- In che luogo si trovano i ladri?
- Cosa tentano di aprire?
- Chi c'è alle loro spalle?
- Cosa succederà?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUINTO SPEZZONE (fino al minuto 3:33)

- Perché il ladro si toglie la maschera?
- Cosa fa la protagonista? Perché è scociata?
- Secondo voi, come mai scappa da sola?
- Cosa succederà al ladro?
- Si rivedranno?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SESTO SPEZZONE (fino al minuto 4:03)

- Chi è l'uomo che sale in macchina?
- I due ladri si rincontreranno?
- Cosa prova il ladro alla fine del video?
- Descrivete il carattere dei due ladri.
- Secondo voi i due ladri assomigliano a qualcuno?

DIABOLIK

Personaggio dei fumetti creato nel 1962 da Angela e Luciana Giussani. È un ladro spietato fidanzato con la bellissima Eva Kant. Il loro scopo è rubare gioielli e denaro per condurre una vita ricca e agiata. Spesso rubano a ricche famiglie, banche o ad altri criminali arricchiti.

Per il gruppo A2

1. (Da solo) Ascolta la canzone e inserisci le parole mancanti nel testo.



Rimani qui, scende la _____
sopra di noi, si poserà
e aspetteremo così, la _____
solo se vuoi, ci troverà

Mi perdo dentro ai tuoi _____
che sorridono, ma ora so
E' amore impossibile quello che mi chiedi
sentire ciò che tu sola senti
e _____ ciò che vedi
Chiudere la realtà, dentro la tua _____
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesce a inseguire è irraggiungibile
Senso di libertà, oltre le _____ e il cielo
che è nascosto sul fondo dell' _____

Rimani qui, non sei da sola
se partirai, ti seguirò
e ce ne andremo così senza _____
tempo per noi, si troverà
mi perdo, dentro ai tuoi _____
che mi avvolgono, ma ora so

E' amore impossibile quello che mi chiedi...
sentire ciò che tu sola senti
e vedere ciò che vedi
Chiudere la realtà dentro la tua _____
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesce a inseguire è irraggiungibile
Senso di libertà oltre le _____ e il cielo
che è nascosto sul fondo dell' _____

Chiudere la realtà, dentro la tua _____
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesce a inseguire è irraggiungibile
senso di libertà, oltre le _____ e il cielo
che è nascosto sul fondo dell' _____

C. Lavoro dopo la visione del videoclip muto

Per il gruppo B1

1. (Da solo) Ascolta la canzone e riordina le parti del testo.

Rimani qui, non sei da sola
se partirai, ti seguirò
e ce ne andremo così senza paura
tempo per noi, si troverà
mi perdo, dentro ai tuoi sogni
che mi avvolgono, ma ora so
E' amore impossibile quello che mi chiedi
sentire ciò che tu sola senti
e vedere ciò che vedi
Chiudere la realtà dentro la tua isola



Rimani qui, scende la sera
sopra di noi, si poserà
e aspetteremo così, la primavera
solo se vuoi, ci troverà

Chiudere la realtà, dentro la tua isola
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesce a inseguire è irraggiungibile
senso di libertà, oltre le stelle e il cielo
che è nascosto sul fondo dell'anima
che è nascosto sul fondo dell'anima
che è nascosto sul fondo dell'anima
che è nascosto sul fondo dell'anima

Mi perdo dentro ai tuoi occhi
che sorridono, ma ora so
E' amore impossibile quello che mi chiedi
sentire ciò che tu sola senti
e vedere ciò che vedi
Chiudere la realtà, dentro la tua isola
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesce a inseguire è irraggiungibile
Senso di libertà, oltre le stelle e il cielo
che è nascosto sul fondo dell'anima

ma non perdere la voglia di volare
 perché l'amore è amore impossibile
 quando non riesce a inseguire è irraggiungibile
 Senso di libertà oltre le stelle e il cielo
 che è nascosto sul fondo dell'anima

Per il gruppo B2

1. (Da solo) Ascolta la canzone e inserisci gli spezzoni mancanti del testo.

<p>1. Rimani qui, scende la sera sopra di noi, si poserà _____ solo se vuoi, ci troverà</p>	<p>a. Chiudere la realtà dentro la tua isola</p>
<p>2. Mi perdo dentro ai tuoi occhi che sorridono, ma ora so E' amore impossibile quello che mi chiedi _____ e vedere ciò che vedi</p>	<p>b. ma non perdere la voglia di volare</p>
<p>3. Chiudere la realtà, dentro la tua isola ma non perdere la voglia di volare perché l'amore è amore impossibile quando non riesce a inseguire è irraggiungibile _____ che è nascosto sul fondo dell'anima</p>	<p>c. e aspetteremo così, la primavera</p>
<p>4. Rimani qui, non sei da sola se partirai, ti seguiró _____ tempo per noi, si troverà mi perdo, dentro ai tuoi sogni che mi avvolgono, ma ora so</p>	<p>d. quando non riesce a inseguire è irraggiungibile</p>
<p>5. E' amore impossibile quello che mi chiedi sentire ciò che tu sola senti e vedere ciò che vedi _____</p>	<p>e. senso di libertà, oltre le stelle e il cielo</p>

<p>6. ma non perdere la voglia di volare perché l'amore è amore impossibile</p> <hr/> <p>Senso di libertà oltre le stelle e il cielo che è nascosto sul fondo dell'anima</p>	<p>f. sentire ciò che tu sola senti</p>
<p>7. Chiudere la realtà, dentro la tua isola</p> <hr/> <p>perché l'amore è amore impossibile quando non riesce a inseguire è irraggiungibile senso di libertà, oltre le stelle e il cielo che è nascosto sul fondo dell'anima che è nascosto sul fondo dell'anima che è nascosto sul fondo dell'anima che è nascosto sul fondo dell'anima</p>	<p>g. e ce ne andremo così senza paura</p>

Per tutti i gruppi

2. (Da solo) Guarda il videoclip con la musica e controlla di aver inserito gli spezzoni giusti.



D. Lavoro dopo la visione del videoclip con l'audio.

L'insegnante fa leggere il testo a turno, così avviene la correzione delle parti in plenaria.

3. (In plenaria) Discuti assieme all'insegnante e ai compagni:

- Di cosa parla questo testo?
- Secondo voi il testo è adatto al video?
- Pensavate che il testo fosse diverso?
- Cambiereste qualcosa nel video?
- Vi è piaciuto di più il videoclip o il testo della canzone?

Per tutti i gruppi

4. (Da solo) Abbina le parole alle immagini:

poliziotti – carabinieri – guanti – piede di porco – cassaforte – giornale – pistola-

manette- passamontagna – allarme – mappa – guardia



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____



7. _____



8. _____



9. _____



10. _____



11. _____



12. _____

5. (In plenaria) Ora, riguarda il videoclip e segna con una X gli oggetti che vedi rappresentati. Poi scrivi qui sotto.

Per il gruppo A2

6. (In gruppo) Scrivi una breve trama del videoclip.



Per il gruppo B1

6. (In gruppo) Come si sono conosciuti i due ladri? Inventa una storia.

Per il gruppo B2

6. (In gruppo) Come continuerà la storia? I due ladri si rivedranno? Inventa il seguito.

**CESARE CREMONINI “LA NUOVA STELLA DI BROADWAY”
Multilivello**

Las actividades han sido elaboradas para el nivel A2 según:

- el nuevo silabo de la *Certificazione PLIDA*⁵⁰ y del nuevo *Attestato ADA*⁵¹:

DOMINI E CONTESTI	COMPETENZE COMUNICATIVE E OBIETTIVI GENERALI	TESTI SCRITTI	TEMI E AREE SEMANTICHE
In giro per la città	Parlare della propria <i>routine</i> quotidiana.	Descrizioni semplici di luoghi turistici	Routine personale Quotidiana

⁵⁰ *Domini e contesti* p.12, *Competenze comunicative e obiettivi generali* pp. 15-16, *Temi e aree semantiche* pp. 17-18

(http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf consultado el 20 septiembre 2016)

⁵¹ Elementi lessicali: *mezzi di trasporto* p.77, *tempo libero e festività* p.78, *viaggi e vacanze* p.79, *professioni/lavoro* p.79; Produzione scritta p.68 (Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D’Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatorto A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni)

In luoghi di viaggio	Descrivere, fare (e rispondere a) domande semplici su persone, abitudini, lavoro e tempo libero		Vestiti e accessori
Sui mezzi di trasporto	Dire in modo semplice che cosa pensa di una persona o una situazione		Trasporti
	Esprimere gusti e preferenze		Lavoro
	Esprimere accordo e disaccordo;		Città
			Rapporti sociali

ELEMENTI LESSICALI	PRODUZIONE SCRITTA
Tempo libero e intrattenimento	Descrivere aspetti quotidiani del proprio ambiente
Viaggi	
Professioni e lavoro	
Ambiente e tempo atmosferico	
Mezzi di trasporto	

Las actividades han sido elaboradas para el nivel B1 según:

- el nuevo sílabo de la *Certificazione PLIDA*⁵² y el nuevo *Attestato ADA*⁵³:

⁵² *Domini e contesti* p. 23, *Competenze comunicative e obiettivi generali* pp. 24-25, *Temi e aree semantiche* pp.26-27

(http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf consultado el 20 septiembre 2016)

⁵³ Elementi lessicali: *tempo* p.106, *tempo libero e intrattenimento* p. 106; Produzione scritta p.98 (Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D'Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatorto A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni)

DOMINI E CONTESTI	COMPETENZE COMUNICATIVE E OBIETTIVI GENERALI	TEMI E AREE SEMANTICHE
In giro per la città	Comprendere informazioni su argomenti comuni relativi alla vita di tutti i giorni	Emozioni e sentimenti
In luoghi di viaggio	Parlare di sogni, speranze, intenzioni e previsioni per il futuro, esprimendo gradi di certezza, probabilità e improbabilità	Qualità personali
Sui mezzi di trasporto	Confrontare e valutare alternative; paragonare oggetti o situazioni	Lavoro
	Esprimere opinioni personali e scambiare informazioni su argomenti di interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni, esprimendo accordo o disaccordo	
	Scrivere resoconti di esperienze, descrivendo sentimenti e impressioni	
	Trasmettere per iscritto informazioni e idee su argomenti sia astratti sia concreti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con ragionevole precisione	

ELEMENTI LESSICALI	PRODUZIONE SCRITTA
Vocaboli legati a racconti reali o immaginari	Raccontare e riassumere esperienze
Vocaboli legati a hobby e interessi	
Ambiente e tempo atmosferico (ripresa)	

Las actividades han sido elaboradas para el nivel B2 según:

- el nuevo silabo de la *Certificazione PLIDA*⁵⁴ y del nuevo *Attestato ADA*⁵⁵:

DOMINI E CONTESTI	COMPETENZE COMUNICATIVE E OBIETTIVI GENERALI
Per strada	Comprendere quasi tutti i testi informativi radiofonici e altro materiale audio registrato o trasmesso via radio in lingua standard, identificando lo stato d'animo e l'atteggiamento di chi parla
Viaggi	Impegnarsi in una lunga conversazione su quasi tutti gli argomenti di ordine generale, illustrando e sostenendo il proprio punto di vista con elementi ed esempi pertinenti, intervenendo in modo adeguato, con un certo grado di fluenza e con scelte di registro appropriate
Professioni	Fare ipotesi e progetti, parlare di fatti probabili o di progetti non realizzati
	Esprimere sentimenti, atteggiamenti e stati d'animo
	Dare notizie ed esprimere punti di vista per iscritto in modo efficace e riferendosi a quanto scritto dagli altri

⁵⁴ *Domini e contesti* p.32, *Competenze comunicative e obiettivi generali* pp.33-34; *Testi scritti* p.35

(http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf consultado el 20 septiembre 2016)

⁵⁵ Elementi lessicali: *arte e musica* p.134; Produzione scritta p.125.

(Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D'Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatorto A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni)

ELEMENTI LESSICALI	PRODUZIONE SCRITTA
Arte e musica	Fare descrizioni e narrazioni (reali o immaginarie) articolate e precise

Per tutti i gruppi A2, B1, B2

A. Lavoro prima della visione del videoclip muto

- Conoscete Cesare Cremonini? Avete mai sentito qualche sua canzone?
(Breve descrizione da parte dell'insegnante sul cantante)
- La canzone che ascolteremo si chiama *La nuova stella di Broadway*, secondo voi di cosa tratterà?
- Quanti tipi di "stelle" conoscete?

B. Lavoro durante la visione del videoclip muto

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL PRIMO SPEZZONE (fino al minuto 00.47)

- Che personaggi vedete?
- Date un nome ai personaggi.
- Descriveteli fisicamente.
- In che luogo si trovano?
- Com'è la città che vedete?
- In che momento della giornata ci troviamo?
- Secondo voi che relazione c'è tra i personaggi?
- Che lavoro fanno?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SECONDO SPEZZONE (fino al minuto 1:35)

- Chi è il terzo personaggio che appare?
- Dove stanno andando i protagonisti?
- Secondo voi sono turisti o abitanti della città?
- Che carattere potrebbero possedere i due protagonisti?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL TERZO SPEZZONE (fino al minuto 2:00)

- Cosa riceve il protagonista?

- Cosa vede la protagonista?
- Andranno a vedere lo stesso spettacolo?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUARTO SPEZZONE (fino al minuto 3:04)

- Dove si ritrovano i due protagonisti?
- Che tipo di locale è?
- Che sentimenti provano i due protagonisti?
- Chi è il pianista?
- Cosa accadrà?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL QUINTO SPEZZONE (fino al minuto 3:54)

- Dove mangiano i due protagonisti?
- È il loro primo appuntamento?
- Cosa mangiano?
- Secondo voi di cosa stanno parlando?

DOMANDE DOPO LA VISIONE DEL SESTO SPEZZONE (fino al minuto 5:12)

- Cosa si stanno dicendo i due personaggi?
- Cosa indossano?
- Come continuerà la loro storia

C.Lavoro dopo la visione del videoclip muto

1. (Da solo) Ascolta la canzone e inserisci gli spezzoni mancanti.

Per il gruppo A2

<p>1. Lui era un businessman con una idea in testa, _____ leggeva William Blake vicino a una finestra, lui beveva caffè.</p>	<p>a. fulmini e saette, lassú</p>
<p>2. Guardando quelle gambe muoversi pensó “E’ una stella!” Pensava a Fred Astaire E chi non ha mai visto nascere una dea, e chi non ha mai visto nascere una dea, _____</p>	<p>b. lei ballerina di jazz</p>

<p>3. Lui, garofano rosso e parole, una vecchia cabriolet Lei, vestita come la Rogers,</p> <hr/> <p>nel cielo blu, il loro nome: argento fra le stelle</p>	<p>c. non lo sa, che cos'è la felicità</p>
<p>4. New York! New York!</p> <hr/> <p>tu chiamami e ti vestiró, come una stella di Broadway. New York! New York! E' una scommessa d' amore tu chiamami e ti vestiró, come una stella di....</p>	<p>d. Lei, vestita come la Rogers</p>
<p>5. Lui si sveglió senza lei, nudo nella tempesta là fuori Union Square Entrava luce al neon dal vetro di una finestra</p> <hr/> <p>guardando quelle gambe muoversi pensó: "E' una stella!" Pensava a Fred Astaire! E chi non ha mai visto nascere una dea, non lo sa, che cos'è la felicità</p>	<p>e. E' una scommessa d' amore</p>
<p>6. Lui, garofano rosso e parole, una vecchia cabriolet...</p> <hr/> <p>fulmini e saette lassú, nel cielo blu, il loro nome: argento fra le stelle.</p>	<p>f. tu chiamami e ti vestiró</p>
<p>7. New York! New York! E' una scommessa d' amore,</p> <hr/> <p>come una stella di...Broadway New York! New York! E' una scommessa d' amore tu chiamami e ti vestiró, come una stella di...</p>	<p>g. l'odore del caffè</p>

Per il gruppo B1

<p>1.</p> <hr/> <p>lei ballerina di jazz leggeva William Blake vicino a una finestra, lui beveva caffè</p>	<p>a. E chi non ha mai visto nascere una dea</p>
<p>2. Guardando quelle gambe muoversi pensó “E’ una stella!” Pensava a Fred Astaire</p> <hr/> <p>e chi non ha mai visto nascere una dea, non lo sa, che cos’è la felicità</p>	<p>b. tu chiamami e ti vestiró, come una stella di Broadway</p>
<p>3. Lui, garofano rosso e parole,</p> <hr/> <p>Lei, vestita come la Rogers, fulmini e saette, lassú, nel cielo blu, il loro nome: argento fra le stelle</p>	<p>c. argento fra le stelle</p>
<p>4. New York! New York! E’ una scommessa d’ amore</p> <hr/> <p>New York! New York! E’ una scommessa d’ amore tu chiamami e ti vestiró, come una stella di....</p>	<p>d. Lui era un businessman con una idea in testa</p>
<p>5. Lui si sveglió senza lei, nudo nella tempesta là fuori Union Square</p> <hr/> <p>L’odore del caffè guardando quelle gambe muoversi pensó: “E’ una stella!” Pensava a Fred Astaire! E chi non ha mai visto nascere una dea, non lo sa, che cos’è la felicità</p>	<p>e. E’ una scommessa d’amore</p>

<p>6. Lui, garofano rosso e parole, una vecchia cabriolet... Lei, vestita come la Rogers, fulmini e saette lassú, nel cielo blu, il loro nome: _____.</p>	<p>f. Entrava luce al neon dal vetro di una finestra</p>
<p>7. New York! New York! E' una scommessa d' amore tu chiamami e ti vestiró, come una stella di...Broadway New York! New York! _____ tu chiamami e ti vestiró, come una stella di...</p>	<p>g. una vecchia cabriolet</p>

Per il gruppo B2

<p>1. Lui era un businessman con una idea in testa, lei ballerina di jazz _____, lui beveva caffè.</p>	<p>a. Pensava a Fred Astaire</p>
<p>2. Guardando quelle gambe muoversi pensó "E' una stella!" _____ e chi non ha mai visto nascere una dea, e chi non ha mai visto nascere una dea, non lo sa, che cos'è la felicità</p>	<p>b. lui si sveglió senza lei, nudo nella tempesta</p>
<p>3. Lui, garofano rosso e parole, una vecchia cabriolet _____, fulmini e saette, lassú, nel cielo blu, il loro nome: argento fra le stelle</p>	<p>c. leggeva William Blake vicino a una finestra</p>
<p>4. New York! New York! _____ tu chiamami e ti vestiró, come una stella di Broadway</p>	<p>d. lei, vestita come la Rogers</p>

<p>_____</p> <p>New York! New York! E' una scommessa d' amore tu chiamami e ti vestiró, come una stella di....</p>	
<p>5. _____</p> <p>là fuori Union Square Entrava luce al neon dal vetro di una finestra L'odore del caffè guardando quelle gambe muoversi pensó: "E' una stella!" Pensava a Fred Astaire! E chi non ha mai visto nascere una dea, non lo sa, che cos'è la felicità</p>	<p>e. è una scommessa d' amore</p>
<p>6. Lui, garofano rosso e parole, una vecchia cabriolet... Lei, vestita come la Rogers, fulmini e saette lassú, _____</p> <p>argento fra le stelle.</p>	<p>f. tu chiamami e ti vestiró, come una stella di...</p>
<p>7. New York! New York! E' una scommessa d' amore tu chiamami e ti vestiró, come una stella di...Broadway New York! New York! E' una scommessa d' amore _____</p>	<p>g. nel cielo blu, il loro nome</p>

2. (In plenaria) Guarda il videoclip con l'audio e controlla di aver inserito le parole corrette.



3. (A coppie) Correggi con il tuo compagno le parole che hai inserito.

L'insegnante mette a coppie gli studenti di livelli diversi per correggere l'attività,

dato che ogni ragazzo possiede le parole mancanti dell'altro. Le coppie sono così formate:

A2→B1 A2→B1 A2→B1 B1→B2 B1→B2 B1→B2
B1→B2

D. Lavoro dopo la visione del videoclip con l'audio.

4. (In plenaria) Discuti assieme all'insegnante e ai compagni:

- Di cosa parla il testo della canzone?
- Il testo è adatto al video?
- Pensavate che il testo fosse diverso?
- Cambiereste qualcosa nel video?

Vi è piaciuto di più il videoclip o il testo della canzone?

Gioco a squadre:

L'insegnante divide la classe in tre gruppi; ogni gruppo deve ricordare più particolari possibili del videoclip e elencarli. Poi, deve scrivere la trama inserendo tutti i particolari elencati. Vince il gruppo che scrive la storia più dettagliata.

I gruppi sono così formati:

Gruppo 1: A2, B1, B1, B1 B2

Gruppo 2: A2, B1, B1, B1, B2

Gruppo 3: A2, B1, B2, B2

5. (In gruppo) Elenca tutti i particolari del videoclip che ricordi.

6. (In gruppo) Scrivi la trama del videoclip inserendo tutti i particolari.



Conclusiones

Mi propuesta de didactización quiere favorecer la producción oral en el contexto de aprendizaje del italiano L2 y LS. Además, ilustra algunas actividades que sirven para repasar y ampliar el léxico, las estructuras gramaticales y la producción escrita. Es muy importante extender esta técnica al contexto L2, ya que el bloqueo emocional se puede presentar también en este contexto aunque hay muchos input lingüísticos que proceden del ambiente externo a la clase. La práctica que tienen los estudiantes con los medios audiovisuales los acerca a las actividades propuestas: esto baja el filtro afectivo y les permite hablar sin miedo. El videoclip que muestra una historia, una trama, tiene un fuerte impacto emotivo: el estudiante se identifica con un personaje y se pone en su pellejo. Se trata de una técnica muy motivante y que se puede utilizar en diferentes contextos y con diferentes niveles de aprendizaje. He intentado extenderla a una clase multinivel y, si tuviera la posibilidad, me gustaría aplicarla para conocer su resultado y verificar su aportación positiva.

Me gustaría también crear algunas actividades para otros niveles como el más bajo (A1) y los más altos (C1 y C2) utilizando la misma técnica y los mismos videoclips, aunque no creo que sea fácil adaptarla para un nivel A1 ya que el léxico y la presencia considerable de diferentes estructuras lingüísticas podría confundir los estudiantes.

Por último, querría aplicar la misma técnica a otros tipos de materiales audiovisuales como los cortometrajes, trozos de películas o anuncios. Tengo la idea de trabajar sobre los anuncios del *Carosello*, un programa televisivo italiano de los años sesenta y setenta formado por varios *sketches* acompañados por publicidades de productos. Se trataría de un recorrido didáctico cultural, de comparación entre diferentes épocas culturales italianas.

Soluciones

ALEX BRITTI “Una su un milione” A2 p. 86

1.

- 1-ciambella
- 2-cielo
- 3-nave
- 4- gigante
- 5-isola
- 6-pasta
- 7-sugo
- 8- bambola
- 9- stomaco
- 10-biglietto
- 11-cassetto
- 12-temporale

2.

Accettami così, ti prego non guardare
nella mia testa c'è un **mondo** da ignorare
Voglio che tu sia mia complice discreta
Accettami e sarai la mia **bambola** di seta

Accettami e vedrai, andremo fino in fondo
Non pensare a cosa è giusto e cosa sta cambiando
Andiamo al polo **nord** o al **sud** se preferisci
Accettami ti prego, dimmi che ci riesci

Non ho detto mai di essere perfetto
Se vuoi ti aiuto io a scoprire ogni mio difetto
Se ne trovi di più, ancora mi sta bene
Basta che restiamo ancora così **insieme**

Amo, amo, è qualcosa che si muove
Su e giù per lo **stomaco** più freddo della neve
Amo, amo, è un buco alla **ciambella**
La sua dolcezza effimera la rende così bella

Accettami e vedrai, insieme cresceremo
Qualche metro in più e il cielo toccheremo
Più alti dei **giganti**, più forti di Godzilla
Faremo una crociera su una **nave** tutta gialla

Andremo su un **isola** che sembra disegnata
Con colori enormi e un mare da sfilata
Per quanto mi riguarda ho fatto già il biglietto
Ti prego non lasciarlo accanto a un sogno in un **cassetto**

Amo, amo, è qualcosa di speciale
 Su e giù per lo stomaco è come un **temporale**
 Amo, amo, è il sugo sulla **pasta**
 Finché non è finito non saprò mai dire basta
 Amo, amo, è un dono di natura
 Perché la nostra storia non è solo un'avventura
 Amo, amo, è una semplice canzone
 E serve a me per dirti che sei una su un **milione**

5.

INFINITO	INDICATIVO PRESENTE	INDICATIVO FUTURO SEMPLICE	IMPERATIVO
volere	voglio	vorró	vuoi
accettare	accetto	accetteró	accetta
andare	vado	andró	vai
pensare	penso	penseró	pensa
cambiare	cambio	cambieró	cambia
preferire	preferisco	preferiró	preferisci
dire	dico	diró	di'
riuscire	riesco	riusciró	riesci
essere	sono	saró	sii
aiutare	aiuto	aiuteró	aiuta
scoprire	scopro	scopriró	scopri
trovare	trovo	troveró	trova
stare	sto	staró	stai
restare	resto	resteró	resta
amare	amo	ameró	ama
rendere	rendo	renderó	rendi
vedere	vedo	vedró	vedi
crescere	cresco	cresceró	cresci
toccare	tocco	toccheró	tocca
fare	faccio	faró	fai
sembrare	sembro	sembreró	sembra
riguardare	riguardo	riguarderó	riguarda
pregare	prego	pregheró	prega
lasciare	lascio	lasceró	lascia
finire	finisco	finiró	finisci
sapere	so	sapró	sappi
servire	servo	serviró	servi

ALEX BRITTI "Una su un milione" B1 p. 95

1.

Gli spezzoni sono così ordinati numericamente: 3, 1, 5, 4, 2, 6, 7

7.

- a. Dicevo
- b. Volevo
- c. Crescevamo
- d. Toccavamo
- e. Facevamo
- f. Serviva

ALEX BRITTI “Una su un milione” B2 p. 98

1.

Accettami così, ti prego non guardare
nella mia testa c'è un mondo da ignorare
Voglio che tu sia mia **complice** discreta
Accettami e sarai la mia bambola di seta

Accettami e vedrai, andremo fino in fondo
Non pensare a cosa è giusto e cosa sta **cambiando**
Andiamo al polo nord o al sud se preferisci
Accettami **ti prego**, dimmi che **ci riesci**

Non ho detto mai di essere perfetto
Se vuoi **ti aiuto** io a scoprire ogni mio **difetto**
Se ne trovi di più, ancora **mi** sta bene
Basta che restiamo ancora così insieme

Amo, amo, è qualcosa che **si muove**
Su e giù per lo stomaco più freddo della neve
Amo, amo, è un buco alla ciambella
La sua dolcezza **effimera** la rende così bella

Accettami e vedrai, insieme cresceremo
Qualche metro in più e il cielo toccheremo
Più alti dei giganti, più forti di Godzilla
Faremo una crociera su una nave tutta gialla

Andremo su un'isola che sembra **disegnata**
Con colori enormi e un mare da sfilata
Per quanto **mi riguarda** ho fatto già il biglietto
Ti prego non lasciarlo accanto a un sogno in un cassetto

Amo, amo, è qualcosa di speciale
Su e giù per lo stomaco è come un temporale
Amo, amo, è il sugo sulla pasta
Finché non è finito non saprò mai dire basta
Amo, amo, è un dono di natura
Perché la nostra storia non è solo un'**avventura**
Amo, amo, è una semplice canzone
E serve a me per dirti che sei una su un **milione**

8.

1. La mangiate?
2. Gliela scrivo.
3. Non lo conosco bene.
4. Prendili!
5. Le piace molto leggere libri di avventura.

TIROMANCINO “Amore impossibile” A2 p. 105

1.

Rimani qui, scende la **sera**
sopra di noi, si poserà
e aspetteremo così, la **primavera**
solo se vuoi, ci troverà

Mi perdo dentro ai tuoi **occhi**
che sorridono, ma ora so
E' **amore** impossibile quello che mi chiedi
sentire ciò che tu sola senti
e vedere ciò che vedi
Chiudere la realtà, dentro la tua **isola**
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesci a inseguire è irraggiungibile
Senso di libertà, oltre le **stelle** e il cielo
che è nascosto sul fondo dell'anima

Rimani qui, non sei da **sola**
se partirai, ti seguirò
e ce ne andremo così senza paura
tempo per noi, si troverà
mi perdo, dentro ai tuoi sogni
che mi avvolgono, ma ora so
E' **amore** impossibile quello che mi chiedi
sentire ciò che tu sola senti
e vedere ciò che vedi
Chiudere la realtà dentro la tua **isola**
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesce a inseguire è irraggiungibile
Senso di libertà oltre le **stelle** e il cielo
che è nascosto sul fondo dell'anima

Chiudere la realtà, dentro la tua **isola**
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesce a inseguire è irraggiungibile
senso di libertà, oltre le **stelle** e il cielo
che è nascosto sul fondo dell'anima
che è nascosto sul fondo dell'anima
che è nascosto sul fondo dell'anima
che è nascosto sul fondo dell'anima

4.

	IO	TU	EGLI	NOI	VOI	ESSI
RIMANERE	rimango	rimani	rimane	rimaniamo	rimanete	rimangono
PERDERE	perdo	perdi	perde	Perdiamo	perdete	Perdono
SORRIDERE	sorrido	sorridi	sorride	sorridiamo	sorridete	Sorridono
VEDERE	vedo	vedi	vede	Vediamo	vedete	Vedono
RIUSCIRE	riesco	riesci	riesce	Riusciamo	riuscite	riescono
SAPERE	so	sai	sa	Sappiamo	sapete	Sanno
SENTIRE	sento	senti	sente	Sentiamo	sentite	Sentono

5.

	IO	TU	EGLI	NOI	VOI	ESSI
POSARE	poso	posi	posa	Posiamo	posate	Posano
ASPETTARE	aspetto	aspetti	aspetta	aspettiamo	aspettate	aspettano
TROVERÀ	trovo	trovi	trova	Troviamo	trovate	Trovano
PARTIRE	parto	Parti	Parte	Partiamo	Partite	Partono
ANDARE	vado	vai	va	Andiamo	andate	Vanno

TIROMANCINO “Amore impossibile” B1 p. 112

1.

Le parti del testo sono così ordinate numericamente: 3, 1, 5, 2, 4

4.

- 1-cassaforte
- 2-allarme
- 3-carabinieri
- 4-giornale
- 5-guanti
- 6-manette
- 7-mappa
- 8- passamontagna
- 9-pistola
- 10-piede di porco
- 11-polizia
- 12-guardia

5.

Cassaforte, allarme, giornale, guanti, mappa, passamontagna, polizia, guardia.

TIROMANCINO “Amore impossibile” B2 p. 118

1.

- 1-c
- 2-f
- 3-e
- 4-g

- 5-a
- 6-d
- 7-b

5.

Io	chiuda	voli	insegua	senta	veda	perda
Tu	chiuda	voli	insegua	senta	veda	perda
Egli	chiuda	Voli	insegua	senta	veda	perda
Noi	chiudiamo	voliamo	inseguiamo	sentiamo	vediamo	perdiamo
Voi	chiudiate	voliate	inseguiate	sentiate	vediate	perdiate
Essi	chiudano	volino	inseguano	sentano	vedano	perdano

6.

- 1-e
- 2-b
- 3-a
- 4-c
- 5-d

CESARE CREMONINI “La nuova stella di Broadway” A2 p. 128

1.

- 1-ballerina
- 2-vecchia cabriolet
- 3-stelle
- 4-dea
- 5-fulmini/saette
- 6-garofano

2.

Lui era un businessman con una idea
in testa, lei **ballerina** di jazz
leggeva William Blake vicino a una
finestra, lui beveva caffè.
Guardando quelle gambe muoversi pensó
“E’ una **stella!**”
Pensava a Fred Astaire
E chi non ha mai visto nascere una
dea,
e chi non ha mai visto nascere una
dea, non lo sa, che cos’è la **felicità**

Lui, garofano **rosso** e parole,
una vecchia cabriolet
Lei, vestita come la Rogers,
fulmini e saette, lassú,
nel **cielo** blu, il loro nome:
argento fra le stelle

New York! New York!
E’ una scommessa d’ amore

tu chiamami e ti vestiró, come una
stella di Broadway.
New York! New York!
E' una scommessa d' amore
tu chiamami e ti vestiró, come una
stella di....

Lui si sveglió senza lei, nudo nella
tempesta
là fuori Union Square
Entrava luce al neon dal vetro di una **finestra**
L'odore del caffè
guardando quelle **gambe** muoversi pensó:
"E' una stella!"
Pensava a Fred Astaire!
E chi non ha mai visto nascere una
dea,
non lo sa, che cos'è la **felicità**

Lui, garofano **rosso** e parole, una
vecchia cabriolet...
Lei, vestita come la Rogers,
fulmini e saette lassú,
nel **cielo** blu, il loro nome:
argento fra le stelle.

5.

idea→idee	fulmini→fulmine
caffè→caffè	saette→saetta
testa→teste	odore→odori
garofano→garofani	luce→luci
dea→dee	cielo→cieli
finestra→finestre	vetro→vetri
stella→stelle	parole→parola
scommessa→scommesse	amore→amori

CESARE CREMONINI "La nuova stella di Broadway" B1 p. 135

1.

Le parti del testo sono così ordinate numericamente: 6, 4, 1, 3, 2, 5, 7

Orizzontali:	Verticali:
3. GAROFANO	1. SCOMMESSA
4. GAMBE	2. DEA

5. STELLE	7. ODORE
6. ARGENTO	8. CAFFÈ
9. PAROLE	

4.

5.

Io	ero	leggevo	bevevo	pensavo	entravo
Tu	eri	leggevi	bevevi	pensavi	entravi
Egli	era	leggeva	beveva	pensava	entrava
Noi	eravamo	leggevamo	bevevamo	pensavamo	entravamo
Voi	eravate	leggevate	bevevate	pensavate	entravate
Essi	erano	leggevano	bevevano	pensavano	entravano

CESARE CREMONINI “La nuova stella di Broadway” B2 p. 142

1.

Gli spezzoni sono così ordinati numericamente: 1c, 2a, 3g, 4e, 5d, 6h.

ALEX BRITTI “Una su un milione” MULTILIVELLO p. 151

Per il gruppo A2

1.

Accettami così, ti prego non guardare
 nella mia testa c'è un **mondo** da ignorare
 Voglio che tu sia mia complice discreta
 Accettami e sarai la mia **bambola** di seta

Accettami e vedrai, andremo fino in fondo
 Non pensare a cosa è giusto e cosa sta cambiando
 Andiamo al polo **nord** o al **sud** se preferisci
 Accettami ti prego, dimmi che ci riesci

Non ho detto mai di essere perfetto
 Se vuoi ti aiuto io a scoprire ogni mio difetto
 Se ne trovi di più, ancora mi sta bene
 Basta che restiamo ancora così **insieme**

Amo, amo, è qualcosa che si muove
 Su e giù per lo **stomaco** più freddo della neve

Amo, amo, è un buco alla **ciambella**
La sua dolcezza effimera la rende così bella

Accettami e vedrai, insieme cresceremo
Qualche metro in più e il cielo toccheremo
Più alti dei **giganti**, più forti di Godzilla
Faremo una crociera su una **nave** tutta gialla

Andremo su un'**isola** che sembra disegnata
Con colori enormi e un mare da sfilata
Per quanto mi riguarda ho fatto già il biglietto
Ti prego non lasciarlo accanto a un sogno in un **cassetto**

Amo, amo, è qualcosa di speciale
Su e giù per lo stomaco è come un **temporale**
Amo, amo, è il sugo sulla **pasta**
Finché non è finito non saprò mai dire basta
Amo, amo, è un dono di natura
Perché la nostra storia non è solo un'avventura
Amo, amo, è una semplice canzone
E serve a me per dirti che sei una su un **milione**

Per il gruppo B1

1.

Accettami così, ti prego non guardare
nella mia testa c'è un mondo da ignorare
Voglio che tu sia mia complice **discreta**
Accettami e sarai la mia bambola di seta

Accettami e vedrai, andremo fino in **fondo**
Non pensare a cosa è giusto e cosa sta cambiando
Andiamo al polo nord o al sud se preferisci
Accettami ti prego, **dimmi** che ci riesci

Non **ho detto** mai di essere perfetto
Se vuoi ti aiuto io a scoprire ogni mio **difetto**
Se ne trovi di più, ancora mi sta bene
Basta che restiamo ancora così insieme

Amo, amo, è **qualcosa** che si muove
Su e giù per lo stomaco **più** freddo **della** neve
Amo, amo, è un buco alla ciambella
La sua dolcezza effimera la rende **così** bella

Accettami e vedrai, insieme cresceremo
Qualche metro in più e il cielo toccheremo
Più alti dei giganti, **più forti** di Godzilla
Faremo una crociera su una nave tutta gialla

Andremo su un'isola che sembra disegnata

Con colori enormi e un mare da sfilata
Per quanto mi riguarda **ho fatto** già il biglietto
Ti prego non lasciarlo accanto a un sogno in un cassetto

Amo, amo, è **qualcosa** di speciale
Su e giù per lo stomaco è come un temporale
Amo, amo, è il sugo sulla pasta
Finché non è finito non sapró mai dire basta
Amo, amo, è un dono di natura
Perché la nostra storia non è **solo** un'avventura
Amo, amo, è una semplice canzone
E serve a me per dirti che sei una su un milione

Per il gruppo B2

1.

Accettami così, ti prego non guardare
nella mia testa c'è un mondo da ignorare
Voglio che tu sia mia **complice** discreta
Accettami e sarai la mia bambola di seta

Accettami e vedrai, andremo fino in fondo
Non pensare a cosa è giusto e cosa sta **cambiando**
Andiamo al polo nord o al sud se preferisci
Accettami **ti prego**, dimmi che **ci riesci**

Non ho detto mai di essere perfetto
Se vuoi **ti aiuto** io a scoprire ogni mio **difetto**
Se ne trovi di piú, ancora **mi** sta bene
Basta che restiamo ancora cosí insieme

Amo, amo, è qualcosa che **si muove**
Su e giù per lo stomaco piú freddo della neve
Amo, amo, è un buco alla ciambella
La sua dolcezza **effimera** la rende cosí bella

Accettami e vedrai, insieme cresceremo
Qualche metro in piú e il cielo toccheremo
Piú alti dei giganti, piú forti di Godzilla
Faremo una crociera su una nave tutta gialla

Andremo su un'isola che sembra **disegnata**
Con colori enormi e un mare da sfilata
Per quanto **mi riguarda** ho fatto già il biglietto
Ti prego non lasciarlo accanto a un sogno in un cassetto

Amo, amo, è qualcosa di **speciale**
Su e giù per lo stomaco è come un temporale
Amo, amo, è il sugo sulla pasta
Finché non è finito non sapró mai dire basta
Amo, amo, è un dono di natura

Perché la nostra storia non è solo un'avventura
 Amo, amo, è una semplice canzone
 E serve a me per dirti che sei una su un milione

Per il gruppo A2

4.

	IGNORARE	SAPERE	SCOPRIRE	ACCETTARE	DIRE
Io	ignoreró	sapró	scopriró	accetteró	diró
Tu	ignorerai	saprai	scoprirai	accetterai	dirai
Egli	ignorerà	saprà	scoprirà	accetterà	dirà
Noi	ignoreremo	sapremo	scopriremo	accetteremo	diremo
Voi	ignorerete	saprete	scoprirete	accetterete	direte
Essi	ignoreranno	sapranno	scopriranno	accetteranno	diranno

Per il gruppo B1

4.

	IGNORARE	SAPERE	SCOPRIRE	ACCETTARE	DIRE
Io	ignoravo	sapevo	scoprivo	accettavo	dicevo
Tu	ignoravi	sapevi	scoprivi	accettavi	dicevi
Egli	ignorava	sapeva	scopriva	accettava	diceva
Noi	ignoravamo	sapevamo	scoprivamo	accettavamo	dicevamo
Voi	ignoravate	sapevate	scoprivate	accettavate	dicevate
Essi	ignoravano	sapevano	scoprivano	accettavano	dicevano

Per il gruppo B2

4.

	IGNORARE	SAPERE	SCOPRIRE	ACCETTARE	DIRE
Io	ignori	sappia	scopra	accetti	dica
Tu	ignori	sappia	scopra	accetti	dica
Egli	ignori	sappia	scopra	accetti	dica
Noi	ignoriamo	sappiamo	scopriamo	accettiamo	diciamo
Voi	ignoriate	sappiate	scopriate	accettiate	diciate
Essi	ignorino	sappiano	scoprano	accettino	dicano

TIROMANCINO “Amore Impossibile” MULTILIVELLO p.162

Per il gruppo A2

1.

Rimani qui, scende la sera
 sopra di noi, si poserà
 e aspetteremo così, la primavera
 solo se vuoi, ci troverà

Mi perdo dentro ai tuoi occhi
 che sorridono, ma ora so

E' **amore** impossibile quello che mi chiedi
sentire ciò che tu sola senti
e vedere ciò che vedi
Chiudere la realtà, dentro la tua **isola**
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesci a inseguire è irraggiungibile
Senso di libertà, oltre le **stelle** e il cielo
che è nascosto sul fondo dell'anima

Rimani qui, non sei da **sola**
se partirai, ti seguirò
e ce ne andremo così senza paura
tempo per noi, si troverà
mi perdo, dentro ai tuoi sogni
che mi avvolgono, ma ora so
E' **amore** impossibile quello che mi chiedi
sentire ciò che tu sola senti
e vedere ciò che vedi
Chiudere la realtà dentro la tua **isola**
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesce a inseguire è irraggiungibile
Senso di libertà oltre le **stelle** e il cielo
che è nascosto sul fondo dell'anima

Chiudere la realtà, dentro la tua **isola**
ma non perdere la voglia di volare
perché l'amore è amore impossibile
quando non riesce a inseguire è irraggiungibile
senso di libertà, oltre le **stelle** e il cielo
che è nascosto sul fondo dell'anima
che è nascosto sul fondo dell'anima
che è nascosto sul fondo dell'anima
che è nascosto sul fondo dell'anima

Per il gruppo B1

1.

Le parti del testo sono così ordinate numericamente: 3, 1, 5, 2, 4

Per il gruppo B2

1.

1-c

2-f

3-e

4-g

5-a

6-d

7-b

Per tutti i gruppi

4.

- 1-cassaforte
- 2-allarme
- 3-carabinieri
- 4-giornale
- 5-guanti
- 6-manette
- 7-mappa
- 8- passamontagna
- 9-pistola
- 10-piede di porco
- 11-polizia
- 12-guardia

5.

Cassaforte, allarme, giornale, guanti, mappa, passamontagna, polizia, guardia.

CESARE CREMONINI “La nuova stella di Broadway” MULTILIVELLO p.172

Per il gruppo A2

1.

- 1b
- 2c
- 3a
- 4e
- 5g
- 6d
- 7f

2.

- 1d
- 2a
- 3g
- 4b
- 5f
- 6c
- 7e

3.

- 1c
- 2a
- 3d
- 4e
- 5b
- 6g
- 7f

Bibliografia:

- Ajzen I., (1988), *Attitudes, Personality and Behaviour*, Chicago, Dorsey Press.
- Ajzen I., (1991), *The Theory of Planned Behaviour*, «Organizational Behavior and Human Decision Processes», n.50
- Andrews E., (2014), *Neuroscience and Multilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press
- Arcangeli M., Giugni S., Cardillo G., D'Angelo K., Ferrari S., Greco N., Lucatorto A., (2014), *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni
- Arnold M.B., (1960), *Emotion and personality*, New York, Columbia University Press
- Baddeley, A.D., (2012), *Working Memory: Theories, Models and Controversies* «Annual Review of Psychology», n.63
- Baddeley A.D. (2015), *Working Memory in Second Language Learning*, in Z.Wen, M.B. Mota, A. McNeill (eds), *Working Memory in Second language Acquisition and Processing*, Bristol, Multilingual Matters
- Ballarin E., (2007), *Materiale audiovisivo e glottodidattica*, in Cardona M., (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET
- Balboni P.E., (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET
- Balboni P.E., (2013), *Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico*, «ELLE», vol.2 n.1
- Balboni P.E., (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino Loescher, Bonacci
- Begley S., (1994), *Teaching Minds to fly with Discs and Mice*, «Newsweek», 31/05
- Bosc F., Malandra A., (2000), *Il video a lezione*, Torino, Paravia Scriptorium
- Buckingham D., (2003), *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, New York, Wiley

- Brauer J., Anwander A., Friederici A.D., (2011), *Neroanatomical Prerequisites for Language Function in the Maturing Brain*, «Cerebral Cortex», n.21
- Calvani A., (2009), *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo: modelli per una scuola efficace*, Trento, Erickson
- Calvin W. H., Ojemann, G.A., (1994), *Conversations with Neil's brain: the neural nature of thought and language*, Reading, MA, Addison-Wesley Publishing
- Caon F., (a cura di), (2010), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET
- Caon F., (2011), *L'italiano parla Mogol: imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni: con un'intervista a Mogol*, Perugia, Guerra
- Cardona M., (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET
- Cardona M., (a cura di), (2007), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET
- Carruthers P., (2013), *The Evolution of Working Memory. Proceedings of the National Academy of Sciences*, USA, n.110 (suppl.2)
- Carruthers P., (2015), *The Centered Mind: what the science of Working Memory shows us about the nature of human thought*, Cambridge, Cambridge University Press
- Celentin P., (2007), *Applicazioni didattiche del video*, in Cardona M., (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET
- Chandler P., Sweller J., (1991) *Cognitive Load Theory and the Format of Instruction*, «Cognition and Instruction», n.8 (4)
- Coonan C.M., (2002), *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET
- Cowan N., (2001), *The Magical Number 4 in Short-term memory: Reconsideration of Mental Storage Capacity*, «Behaviour and Brain Sciences», n. 24
- Cowan N., (2014), *Working Memory Underpins Cognitive Development, Learning and Education*, «Educational Psychology Review», n.26

- Cowan N., (2015), *Second Language Use, Theories of Working Memory and the Vennian Mind*, in Wen Z., Mota M.B., A. McNeill (eds) *Working Memory in Second Language Acquisition and Processing*, Bristol, Multilingual Matters
- Csikszentmihalyi M., (1990), *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York, Harper Collins
- Csizér K., Magid M., (2014), *The Impact of Self-concept on Language Learning*, Bristol, Multilingual Matters
- Daloiso M., (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina
- Daloiso M., (a cura di), (2014), *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, Torino, Loescher, Bonacci
- Danesi M., (1994), *The Neuroscientific Perspective in Second Language Acquisition Research: A Critical Synopsis*, «IRAL», n.32
- Danesi M., (2003), *Second Language Teaching: A View from the Right Side of the Brain*, Boston, Kluwer Academic Publishers
- De Beni R., Moé A., (2000), *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino
- Diadori P., (2009), *Cinema e didattica dell'italiano*, in Bargellini C., Cantú S. (a cura di), *Viaggi nelle storie*, ISMU Milano.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra
- Diadori P., (2011), *Insegnare Italiano a Stranieri*, Milano, Le Monnier
- Dörnyei Z., Ushioda, E., (2010), *Teaching and Researching Motivation*, Harlow, Longman.
- Dörnyei Z., (2010), *Researching Motivation: From Integrativeness to the Ideal L2 Self*, in Hunston, S., Oakey, D. (eds.), *Introducing Applied Linguistics: Concepts and skills*, Routledge, London
- Dörnyei Z., Chan L., (2013), *Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages*, «Language Learning», n. 63

- Dörnyei Z., (2014), *Future Self-Guides and Vision*, in Csizér K., Magid M., *The Impact of Self-concept on Language Learning*, Bristol, Multilingual Matters
- Dowling J.E., (2004), *The Great Brain Debate: Nature or nurture?*, Washington D.C., Joseph Henry Press
- Fabbro F., Paradis M. (1995), *Acquired Aphasia in a Bilingual Child* in: Paradis M., (ed.), *Aspects of Bilingual Aphasia*, London, Pergamon
- Fabbro F., (2004), *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio
- Ferraris M., Midoro V., Olimpo G., (1985), *Il computer nella didattica*, Torino, Sei
- Fuster, J.M., (2013), *Foreword*, in T.P.Alloway and R.G. Alloway (eds), *Working Memory: the Connected Intelligence*, Hove, Taylor & Francis
- Freddi G., (1979), *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica
- Guidi E., (2010), *Guarda e impara: un nuovo approccio all'uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed esempi*, «Italiano Lingua 2», n.2
- Krashen, S. D., (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon
- Krashen S. D., (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York, Longman
- Lenneberg E., (1967), *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley
- Mayer R.E., Moreno R., (2003), *Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning*, «Educational Psychologist», n.38(1)
- Marangi M., (2004), *Insegnare cinema*, Torino, UTET
- Marigliano R., (1994), *Manuale di didattica multimediale*, Roma, Laterza
- Markus H., Nurius P., (1986), *Possible selves American Psychologist*, n.41 (9)
- Miro Gori G., (a cura di), (1994), *La Storia al cinema. Ricostruzione del passato, interpretazione del presente*, Roma, Bulzoni
- Moni A., Rapacciuolo M.A., (2007), *L'uso del video in classe, dalla teoria alla pratica*, in Cardona M., (a cura di) (2007), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET

- Muir C., Dörnyei Z., (2013), *Directed Motivational Currents: Using vision to Create Effective Motivational Pathways* «*Studies in Second Language Learning and Teaching*», n.3 (3)
- Ortoleva P., (1991), *Scene da passato. Cinema e storia*, Torino, Loescher
- Paradis M., (1995), *When the Interpretation Does Not Fit the Facts, Not the Interpretation!: A Comment on Pulvermüller and Schumann (1994)* «*Language Learning*», n. 45
- Paradis M., (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Philadelphia, John Benjamins
- Penfield W., Roberts L., (1959), *Speech and Brain Mechanisms*, New York, Atheneum Press
- Pham L. B., Taylor S. E., (1999), *From Thought to Action. Effects of Process-Versus Outcome-Based Mental Simulations on Performance*, «*Personality and Social Psychology Bulletin*», n. 25 (2)
- Piscopo G., (2006), *Come insegnare italiano agli adolescenti? Caratteristiche e motivazioni dei destinatari*, in Diadori P., a cura di, (2009), *La DITALS risponde*, n.6, Perugia, Guerra
- Poeppel D., Hickok G., (2004) *Towards a New Functional Anatomy of Language*, «*Cognition*», n.92
- Pulvermüller F., Shumann J.H., (1994), *Neurobiological Mechanism of Language Acquisition*, «*Language Learning*» n.44
- Rogers C., (1969), *Freedom to Learn: a View of What Education Might Become*, Columbus, OH, Charles E. Merrill
- Rádai P., (éd.), (2004), *Le statut des enseignants en langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- Schirmer A., Fox P.M., Grandjean D., (2012), *On the Spatial Organization of Sound Processing in the Human Temporal Lobe: A Meta-Analysis*, «*Neuroimage*», n. 63
- Scholtz J., Klein M.C., Behrens T.E.J., Johansen-Berg H., (2009), *Training Induces Changes in White-Matter Architecture*, «*Nature Neuroscience*», n.12
- Schumann J.H., (1999), *The Neurobiology of Affect in Language*, New York, Wiley-Blackwell

- Schumann J.H., (2004), *The Neurobiology of Learning: Perspectives From Second Language Acquisition*, London, Routledge
- Singleton D., Lengyel Z., (eds.), (1995), *The Age Factor in Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters
- Sorlin, P., (1977), *Sociologie du cinéma*, Aubier Montagne, Paris [trad. it. 1979, *Sociologia del cinema*, Garzanti, Milano]
- Titone R., (1973), *A Psycholinguistic Definition of the Glossodynamic Model of Language Behaviour and Language Learning*, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», v.1
- Titone R., (1974), *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Roma, Armando
- Triolo R., (2007), *Intercultura al cinema*, in Cardona M., (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET
- Ushioda E., (1998), *Effective Motivational Thinking: A Cognitive Theoretical Approach to the Study of Language Learning Motivation*. in Soler E. A., Espurz V. C (eds.), *Current Issues in English Language Methodology*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume.
- Wake H., Lee P.R., Fields R.D., (2011), *Control of Local Protein Synthesis and Initial Events in Myelination by Action Potential*, «Science» n.333
- Wen Z.E., (2016), *Working Memory and Second Language Learning: Towards and Integrated Approach*, Bristol, Multilingual Matters
- Williams J.N., (2015), *Working memory in SLA research: challenges and prospects*, in Wen Z., Mota M.B., McNeill A., (eds), *Working Memory in Second Language Acquisition and Processing*, Bristol, Multilingual Matters

Webgrafia:

- Aglioti S., Fabbro F., (2003), *Cervello poliglotta e apprendimento delle lingue*, in «Le Scienze Dossier», http://www.emedeia.it/articoli/sdo_01012003_1.pdf, consultado el 20 julio 2016
- Balboni P., Caon F., Daloso M., *Come funzionano il cervello e la mente nell'acquisizione linguistica*, M.E.A.L., Università Ca' Foscari di Venezia, http://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/ateneo/altre_opportunita_formative/documenti/didattica_online/MEAL/MEAL-dispensa-videolezione-2.pdf, consultado el 5 septiembre 2016
- Bargellini C., Cantú S., *Viaggi nelle storie: frammenti di cinema per narrare*, ISMU <http://viagginellestorie.ismu.org/>, consultado el 10 agosto 2016
- Begotti P., *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico - affettiva e funzionale*, Laboratorio ITALS, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari di Venezia, http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_umanistico_funzionale_teorica.pdf, consultado el 20 agosto 2016
- Foppoli J., (2006), *Authentic VS. Graded Material in Second Languages*, <http://ezinearticles.com/?Authentic-VS.-Graded-Material-in-Second-Languages&id=171978>, consultado el 17 agosto 2016
- Yankovic N., (2011) *Tipos de memoria: sensorial, de corto plazo y de de largo plazo* <http://www.educativo.utralca.cl/medios/educativo/articulosydoc/memorias.pdf>, consultado el 12 julio 2016
- Tarantino A., (2008), *Il ruolo della motivazione nell'apprendimento dell'italiano LS da parte di adulti: una ricerca azione in un contesto militare emiratino [I]*, suplemento alla rivista EL.LE, Laboratorio ITALS, <http://www.italis.it/il-ruolo-della-motivazione-nellapprendimento-dellitaliano-ls-da-parte-di-adulti-una-ricerca-azione-0>, consultado el 27 agosto 2016
- Il nuovo sillabo della certificazione PLIDA, http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLI

[DA_200215.pdf](#), consultado el 20 septiembre 2016

- Tabla del QCER para la autoevaluación de la comprensión auditiva, http://www.competenzechiave.eu/documenti_pdf/comunicazione_madrelingua/la_certificazione_delle_competenze_linguistiche.pdf, consultado el 10 septiembre 2016
- <http://manuelacasasoli.altervista.org/pagine/approfondimenti2009/amigdala.htm>, consultado el 7 septiembre 2016
- <http://reflexiones-de-un-primate.blogs.quo.es/2013/09/17/lenguaje-y-cerebro/>, consultado el 15 septiembre 2016
- http://www.diabolik.it/non-solo-fumetti-fumetto-online_scheda_stradivari.php?ID=25, consultado el 17 septiembre 2016