



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

***L'italiano come lingua dello
studio per gli studenti
stranieri.***

*Una proposta pratica per gli insegnanti
disciplinari della scuola Secondaria di II
grado.*

Relatore

Ch. Prof. Marcella Menegale

Correlatore

Ch. Prof. Valeria Tonioli

Laureanda

Eleonora Stevanato

Matricola 864069

Anno Accademico

2020 / 2021

Indice

| | |
|---------------------|-----|
| Introduzione | p.3 |
|---------------------|-----|

Capitolo 1

Gli alunni stranieri nella scuola italiana: distribuzione, criticità e obiettivi

| | |
|---|------|
| 1.1 Dati sugli alunni con cittadinanza non italiana | p.6 |
| 1.2 Chi sono gli studenti stranieri? | p.10 |
| 1.3 Iscrizione e diritto allo studio | p.12 |
| 1.4 Dispersione scolastica e studenti resilienti | p.13 |
| 1.5 Gli obiettivi della scuola: integrazione, pari opportunità e autonomia | p.17 |

Capítulo 2

Marco teórico

| | |
|--|------|
| 2.1 El contexto lingüístico de los alumnos de origen extranjero en la escuela italiana | p.21 |
| <i>2.1.1 Lengua materna, lengua segunda, lengua extranjera, lengua étnica, lengua vehicular y lengua clásica</i> | p.22 |
| 2.2 “ItalBase” e “ItalStudio”: dos caras de la misma lengua | p.25 |
| <i>2.2.1 El italiano como lengua de estudio</i> | p.28 |
| <i>2.2.2 El “ItalStudio” comparado a la enseñanza de las lenguas técnicas</i> | p.31 |
| <i>2.2.3 El “ItalStudio” comparado a la metodología AICLE</i> | p.34 |
| 2.3 La competencia comunicativa y los niveles del MCER | p.38 |
| <i>2.3.1 La competencia comunicativa en italiano L2 en contexto escolar</i> | p.38 |
| <i>2.3.2 Los niveles del MCER y una adaptación para la lengua de estudio</i> | p.39 |
| 2.4 El enfoque humanístico afectivo en la enseñanza de la lengua segunda | p.43 |
| <i>2.4.1 La clase multicultural y plurilingüe y el papel del docente</i> | p.44 |
| <i>2.4.2 La organización práctica del trabajo en el aula: la unidad didáctica</i> | p.48 |
| <i>2.4.3 La evaluación de los estudiantes extranjeros</i> | p.50 |

Capitolo 3

Una proposta pratica

| | |
|--|------|
| 3.1 Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari per gli alunni stranieri | p.55 |
| 3.1.1 <i>La semplificazione testuale</i> | p.57 |
| 3.1.2 <i>La facilitazione linguistica</i> | p.62 |
| 3.1.3 <i>La mediazione come filosofia di fondo per garantire l'accessibilità in classe</i> | p.65 |
| 3.2 L'analisi di un manuale di storia | p.67 |
| 3.2.1 <i>Le criticità e i punti di forza</i> | p.68 |
| 3.3 Un'unità di apprendimento di storia per la classe terza di un istituto tecnico | p.72 |
| 3.4 L'analisi del lavoro svolto e le tecniche adottate | p.76 |
| 3.4.1 <i>Gli interventi di semplificazione testuale</i> | p.77 |
| 3.4.2 <i>Le attività di facilitazione linguistica</i> | p.81 |

| | |
|--------------------|------|
| Conclusioni | p.85 |
|--------------------|------|

Appendici

| | |
|--------------------|-------|
| Appendice 1 | p.87 |
| Appendice 2 | p.92 |
| Appendice 3 | p.102 |

| | |
|---------------------|-------|
| Bibliografia | p.103 |
|---------------------|-------|

| | |
|-------------------|-------|
| Sitografia | p.105 |
|-------------------|-------|

| | |
|-----------------------|-------|
| Ringraziamenti | p.107 |
|-----------------------|-------|

Introduzione

L'idea che mi ha permesso di sviluppare questa tesi è nata in seguito alla mia esperienza di tirocinio universitario in un istituto professionale, durante il quale ho avuto modo di mettere in pratica quanto avevo studiato nel campo della glottodidattica nel corso della mia carriera universitaria. Il tirocinio si è svolto tra la fine di febbraio e l'inizio di giugno 2021 e, a causa della situazione pandemica, la mia esperienza è iniziata con la didattica online, ma nell'ultimo mese ho potuto frequentare le lezioni in presenza. Sono stata abbinata ad una classe terza che ospitava cinque studenti stranieri dai 16 ai 18 anni, tutti arrivati in Italia da massimo due anni. Per quattro mesi ho avuto il compito di: sostenere linguisticamente e culturalmente gli studenti stranieri durante le lezioni di italiano, storia, inglese e matematica; assistere e collaborare con i docenti nella realizzazione del materiale didattico; organizzare lezioni in orari extracurricolari per supportare gli alunni stranieri nello svolgimento dei compiti e nello studio individuale.

Al giorno d'oggi la presenza di studenti stranieri è un dato strutturale per la scuola italiana, la quale avrebbe già dovuto superare la prima fase emergenziale per costruire percorsi di integrazione adeguati. Tuttavia, ciò che normalmente gli istituti offrono sono corsi di italiano che consentono uno sviluppo di base della lingua, per poi inserire subito gli studenti nelle classi comuni. L'esperienza fatta mi ha dato l'opportunità di rendermi conto delle reali difficoltà che questi studenti affrontano ogni giorno nella scuola italiana e mi è parso di notare che gli ostacoli linguistici siano alla radice di molti dei loro problemi di integrazione, oltre che di rendimento scolastico. Spesso, non sono linguisticamente preparati per affrontare autonomamente un programma scolastico pensato per gli italiani, ma necessitano invece di un supporto specifico e più duraturo per consentire loro di sviluppare la lingua e le tecniche di studio. Infatti, pur dimostrando un buon livello di competenza nella lingua della comunicazione quotidiana, hanno enormi difficoltà con la lingua accademica usata dagli insegnanti e nei libri di testo. Nella mia breve esperienza ho osservato come nella maggior parte dei casi non si presti attenzione al linguaggio usato per trasmettere gli insegnamenti. Per questo motivo spesso gli studenti stranieri venivano automaticamente esclusi dalle lezioni, semplicemente perché le spiegazioni venivano veicolate attraverso un linguaggio per loro inaccessibile, oltre che attraverso metodi tradizionali e unidirezionali che

non permettono la negoziazione dei significati e lo scambio di feedback. I tentativi di semplificazione venivano effettuati in maniera estemporanea e senza seguire un piano di azione prestabilito, motivo per cui spesso risultavano inutili o addirittura controproducenti. Spesso gli insegnanti semplicemente chiedevano meno agli studenti stranieri, ottenendo sì risultati sufficienti per continuare il percorso di studi ma senza permettere agli alunni di progredire nello sviluppo di contenuti, lingua o abilità di studio.

Mi ha sorpreso molto scoprire che tutte le metodologie e le tecniche didattiche che ho studiato nella teoria durante la mia carriera universitaria, quasi scompaiono nella pratica didattica quotidiana, dove invece sarebbero maggiormente necessarie. Per questi motivi ho deciso di provare a mettere in pratica le mie conoscenze teoriche per elaborare del materiale utile a superare queste problematiche. Il mio obiettivo è innanzitutto quello di indagare su basi statistiche le criticità di un contesto scolastico pluriculturale e plurilingue, per poi focalizzarmi sulla teoria glottodidattica che riguarda la lingua dello studio e cercare infine di sviluppare un'unità di apprendimento inclusiva per studenti stranieri. Quello che vorrei ottenere sono dei materiali che possano essere utilizzati in classe e fungere da guida per gli insegnanti curricolari che vogliano sensibilizzarsi al problema anche se non possiedono una formazione glottodidattica specifica.

Nel primo capitolo verrà ricostruito il contesto di azione per avere un'idea chiara sulle caratteristiche dei destinatari a cui in seguito si rivolgeranno i materiali. Si effettuerà quindi un'analisi dei dati riferiti agli studenti con cittadinanza non italiana, con particolare attenzione a quelli relativi ai fenomeni di ritardo e abbandono scolastico. Per completare il quadro, saranno ricapitolate le norme che regolano le iscrizioni e si esporranno gli obiettivi che la scuola italiana si è posta nel campo dell'integrazione assieme ai metodi che ha sviluppato per raggiungerli.

Nel secondo capitolo verrà presentato il quadro teorico di riferimento per la costruzione della proposta pratica. Avranno un ruolo fondamentale il concetto di *lingua seconda* e la distinzione tra *lingua per la comunicazione quotidiana* e *lingua dello studio*. Perciò si riassumeranno le caratteristiche di quest'ultima, confrontandola con l'insegnamento delle microlingue e con la metodologia CLIL. Successivamente, verranno toccati vari punti tra cui: il concetto di competenza comunicativa; i livelli sviluppati dal Consiglio d'Europa (2001) e quelli adattati da Mezzadri (2011) al contesto di lingua dello studio; l'approccio umanistico affettivo; le ipotesi proposte da Krashen e Terrell (1998); l'organizzazione dei contenuti in unità didattiche; le modalità di verifica e valutazione.

Nel terzo ed ultimo capitolo si cercherà di mettere in pratica la teoria analizzata precedentemente progettando un'unità di apprendimento di storia per studenti stranieri. Per porre le basi metodologiche con cui è possibile costruire l'accessibilità del testo disciplinare, verranno elencate le principali tecniche di semplificazione testuale e facilitazione linguistica. Prima di esporre il lavoro, verrà analizzato il manuale di partenza e si stabiliranno i destinatari e gli obiettivi didattici del progetto. Successivamente, verranno spiegati i criteri secondo i quali è stato svolto il lavoro e si giustificheranno le scelte effettuate sulla base della teoria di riferimento.

Capitolo 1

Gli alunni stranieri nella scuola italiana: distribuzione, criticità e obiettivi

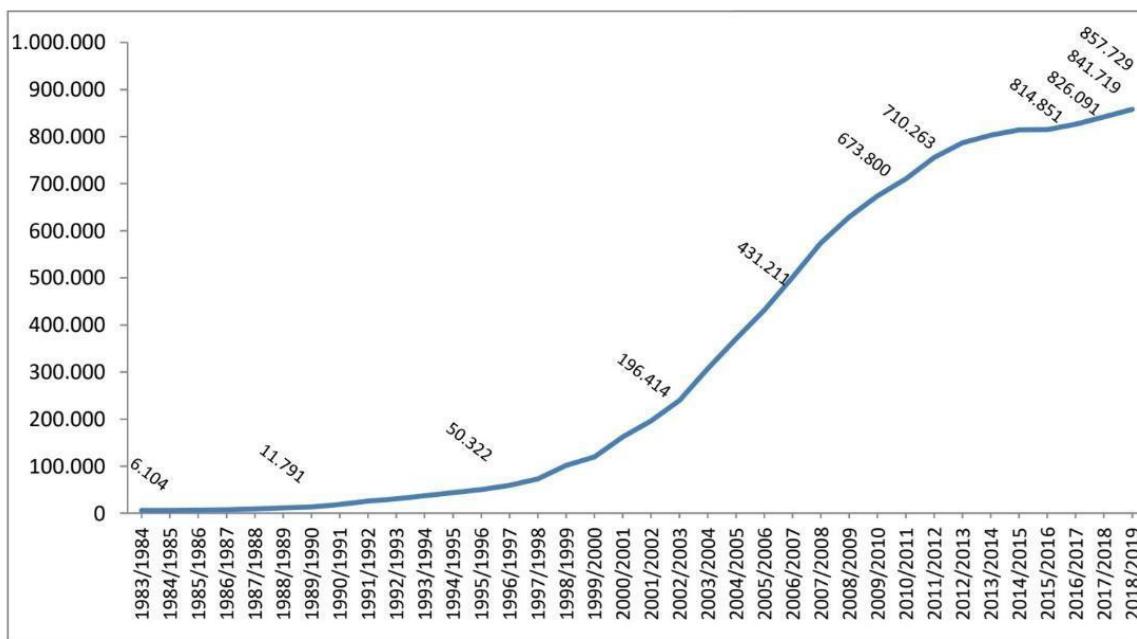
In questo primo capitolo andremo a delineare un quadro generale sulla situazione attuale degli alunni stranieri nella scuola italiana, prestando particolare attenzione alla Secondaria di II grado. Inizieremo soffermandoci su alcuni dati riguardanti gli alunni con cittadinanza non italiana, per poi riflettere su chi sono effettivamente gli “studenti stranieri” (paragrafi 1.1 e 1.2). In seguito daremo uno sguardo alle norme che regolano l’iscrizione (paragrafo 1.3), per poi passare ad analizzare due fenomeni strettamente collegati fra loro: il ritardo e l’abbandono scolastico, considerando anche l'altra faccia della medaglia ossia il fenomeno della resilienza (paragrafo 1.4). Vedremo infine quali sono gli obiettivi della scuola italiana in ambito di integrazione e i metodi che ha elaborato negli anni per raggiungerli (paragrafo 1.5). Questa contestualizzazione ci permetterà poi di avere ben chiaro il tipo di destinatario a cui saranno rivolti i materiali da noi elaborati.

1.1 Dati sugli alunni con cittadinanza non italiana

Il grande fenomeno immigratorio che in Italia ha preso il via negli anni ‘90, e che continua tutt’ora, ha avuto enormi ripercussioni nel mondo della scuola e per questo nel 2007 il Ministero dell’Istruzione ha iniziato a raccogliere dati riguardanti gli alunni con cittadinanza non italiana inseriti nel sistema scolastico del nostro Paese. Prendendo come riferimento i dati dell’ultimo report intitolato *Gli alunni con cittadinanza non italiana (2020)*, relativo all'anno scolastico 2018/2019, possiamo cominciare ad esplorare la situazione attuale, soffermandoci su alcuni punti salienti che dovremo poi tenere in considerazione una volta che procederemo con la costruzione della nostra proposta didattica.

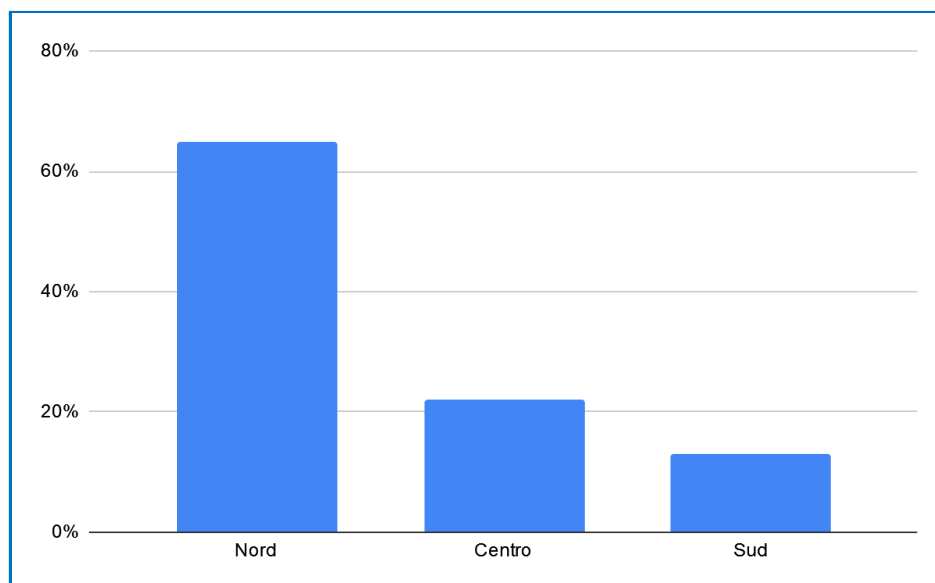
Innanzitutto, come illustra il grafico 1 (preso dal già citato report), notiamo che se nel decennio 1999-2009 ci fu un incremento massivo di studenti stranieri, oggi il fenomeno si sta stabilizzando, continuando però ad essere rilevante, soprattutto in alcune province della Penisola. Ciò conferma che la scuola italiana non si trova più in quella prima fase emergenziale ed inaspettata, ma che dovrebbe aver acquisito una certa esperienza in merito.

GRAFICO 1 - Aluni con cittadinanza non italiana (valori assoluti) - AA.SS. 1983/1984 - 2018/2019



Attualmente, il dato generale mostra che il 10.0% della popolazione scolastica italiana è di origine migratoria. Tuttavia, questa percentuale riassume una distribuzione territoriale tutt'altro che omogenea, infatti, come riportato nel grafico 2, il 65% di questi studenti si concentra nelle regioni del nord, mentre troviamo una presenza del 22% in quelle del centro e solamente il 13% al sud.

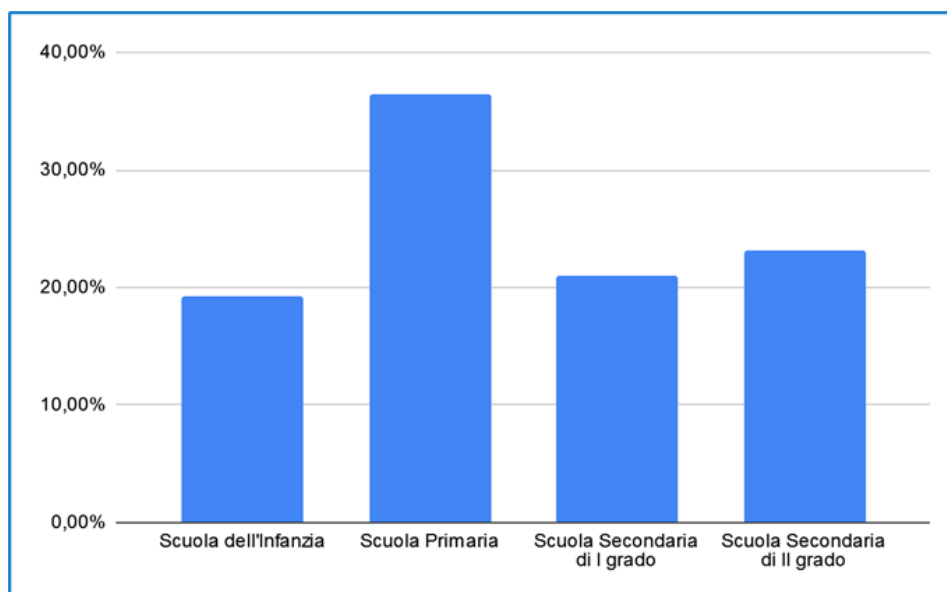
GRAFICO 2 - Distribuzione degli alunni stranieri nel nord, centro e sud Italia - A.s. 2018/2019



Se invece analizziamo i dati a livello provinciale, scopriamo che le prime 10 province assorbono da sole il 41,4% degli alunni con cittadinanza straniera e queste sono: Milano (con 92.104 studenti), Roma (63.488), Torino (39.405), Brescia (33.053), Bergamo (25.757), Firenze (22.311), Bologna (22.013), Verona (20.718), Modena (18.541) e Padova (17.880). Inoltre, se consideriamo il numero di studenti stranieri in rapporto alla popolazione scolastica locale, la provincia di Prato si trova al primo posto, poiché gli alunni con cittadinanza non italiana rappresentano il 26,8% del totale.

Rivolgendo ora uno sguardo alla distribuzione degli studenti nelle scuole di diverso ordine e grado, ci accorgiamo che il settore in cui si concentra la maggior parte degli alunni con cittadinanza non italiana è quello della scuola Primaria con il 36,5% degli alunni totali. Seguono la scuola Secondaria di II grado con il 23,2% e la Secondaria di I grado con il 21,0%. All'ultimo posto si colloca la scuola dell'Infanzia con il 19,3% del totale (si veda grafico 3).

GRAFICO 3 - Distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole di diverso ordine e grado - A.s. 2018/2019



Sulla base di quanto riportato fin ora, possiamo ragionare sulle possibili cause e conseguenze di tale disomogeneità, tenendo presenti anche altri dati forniti dal report che si intrecciano a quelli già presentati sopra. Infatti, se da un lato è facile intuire come la distribuzione territoriale ricalchi l'insediamento di nuclei originari di immigrati laddove era (ed è tuttora) possibile trovare maggiori opportunità lavorative, la concentrazione degli

studenti stranieri in alcuni tipi di scuole può rivelare la presenza di forme di discriminazione e di emarginazione sociale.

Ripensando alle percentuali relativamente basse riferite alla scuola dell'Infanzia e alla scuola Secondaria di I grado, possono essere collegate alla durata di soli 3 anni di queste due scuole, contro i 5 anni della Primaria e della Secondaria di II grado. Inoltre, bisogna tenere presente che purtroppo solamente il 79,2% del totale dei bambini stranieri tra i 3 e i 5 anni frequenta la scuola dell'Infanzia.

La scuola Secondaria di II grado rappresenta invece il contesto più critico e merita perciò un maggiore approfondimento, anche in quanto ambito di interesse di questa tesi. Infatti, se il percorso scolastico che va dalla scuola dell'Infanzia alla scuola Secondaria di I grado è tutto sommato uguale per tutti, con l'ingresso nella Secondaria di II grado viene richiesto agli studenti di fare una scelta sulla base delle proprie inclinazioni e dei propri progetti per il futuro. Tuttavia, per quanto riguarda gli alunni con cittadinanza non italiana si registra un dato che sembra andare contro questo principio. Infatti, in riferimento ai diversi percorsi scolastici, la maggior parte degli alunni con cittadinanza non italiana, e soprattutto coloro che sono nati all'estero, scelgono istituti tecnici o professionali. Ciò provoca una concentrazione di alunni stranieri in alcune scuole e un conseguente rischio di emarginazione. Per limitare il problema, con la *Circolare Ministeriale n. 2/2010* il governo fissa al 30% la soglia percentuale massima di alunni stranieri presenti in ogni scuola e in ogni classe. Tutto ciò non è però sufficiente per garantire un equilibrio, dato che le scuole non possono rifiutare l'iscrizione di un minore straniero per aver superato una percentuale di iscritti non italiani e infatti esiste un 6,4% di scuole dove il numero di alunni stranieri supera la soglia del 30%, contro un 18,3% di scuole che conta solo iscritti di nazionalità italiana. Per questo la fase di orientamento nel passaggio dalla Secondaria di I a quella di II grado è molto importante ed è necessaria una buona collaborazione tra le scuole per arrivare ad una migliore distribuzione degli alunni nel territorio e nei vari indirizzi di studio.

Un altro dato interessante ci dice che anche se il 64,5% degli alunni con cittadinanza non italiana è rappresentato da studenti nati in Italia, nella Secondaria di II grado quelli nati in Italia sono ancora la minoranza (36,4%). Inoltre, si nota un aumento degli studenti che entrano per la prima volta nella scuola italiana inserendosi nella Secondaria di I grado. A livello didattico ciò implica che la maggior parte degli allievi stranieri della Secondaria di II grado, oltre alla lingua, devono imparare la cultura del Paese e le regole del sistema scolastico italiano, che possono essere molto diverse da quelle a cui erano abituati. Allo

stesso tempo è importante valutare le conoscenze acquisite nella scuola di origine per creare connessione e continuità con i contenuti che studieranno in Italia.

In sunto, i dati analizzati delineano una situazione complessa ed eterogenea sulla distribuzione degli alunni stranieri, sia a livello territoriale che nelle varie tipologie di scuole. Questi dati, assieme a quelli relativi alla dispersione scolastica (si veda il paragrafo 1.4), ci confermano la gran criticità insita nella scuola Secondaria di II grado, dove a livello didattico sono necessari diversi tipi di accorgimenti che approfondiremo nel capitolo 2.

1.2 Chi sono gli studenti stranieri?

Abbiamo visto che solamente analizzando la distribuzione degli studenti stranieri sul territorio e per tipologia di scuola il quadro che si delinea è a dir poco complesso, ma i dati analizzati nel paragrafo precedente si riferiscono solamente agli alunni con cittadinanza non italiana. Tuttavia questo tipo di categorizzazione non si rivela completa per la nostra ricerca. Vediamo quindi quali sono le categorie di studenti lasciate fuori da questa classificazione e quale potrebbe essere il termine più adeguato a comprenderle tutte, dato che, ad un livello puramente didattico, la distinzione per cittadinanza non ci interessa.

Come sottolinea anche il documento del Ministero dell'Istruzione intitolato *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (2014)*, è necessario porre attenzione a nuove tipologie di studenti che presentano problematiche interculturali e di integrazione, pur avendo la cittadinanza italiana. Allo stesso modo non tutti gli studenti con cittadinanza straniera sono neoarrivati e necessitano di misure d'emergenza. Di fatto, tra i fattori che maggiormente si ripercuotono sulla didattica vi sono l'ambiente culturale della famiglia e la lingua parlata dai genitori.

Innanzitutto, il fenomeno immigratorio, prolungandosi attraverso i decenni, ha prodotto le cosiddette *seconde generazioni* che comprendono tutti quei bambini che nascono in Italia da genitori stranieri. È quindi fondamentale ricordare che non tutti gli alunni con cittadinanza non italiana sono neoarrivati, anzi spesso gli studenti che fanno parte delle seconde generazioni conservano ben poco della lingua e cultura d'origine, identificandosi invece come italiani pur non avendo ancora la cittadinanza. Essi infatti compiono l'intero percorso scolastico in Italia e non necessitano perciò lo stesso supporto riservato ai neoarrivati. Allo stesso modo ci si può confrontare con studenti con cittadinanza italiana che richiedono ugualmente un sostegno linguistico perché figli di coppie miste o perché arrivati attraverso adozioni internazionali.

Un'altra categoria a cui prestare particolare attenzione è quella degli alunni rom, sinti e caminanti, ovvero i principali gruppi di origine nomade ora ben stabilizzati in Italia. Alcune di queste famiglie, pur vivendo nel nostro Paese da molto tempo, conservano però culture molto diverse, una diversa concezione della scuola e una tradizione prevalentemente orale. Tutto ciò richiede quindi una maggiore disponibilità ad impostare percorsi personalizzati che tengano conto del loro retroterra culturale.

Questa brevissima carrellata ci mostra come sia complessa la realtà migratoria e per questo useremo la denominazione *alunni di origine straniera*, comprendendo così tutti gli alunni che abbiano un'origine diversa da quella italiana, a prescindere dalla cittadinanza. Da qui è facile intuire come diverse esperienze determinino anche diverse necessità a livello didattico. Coloro che sono nati in Italia, anche se non hanno la cittadinanza italiana e parlano un'altra lingua nell'ambiente familiare, essendosi scolarizzati esclusivamente in Italia conoscono le regole di funzionamento della scuola, ma possono necessitare appoggio linguistico, soprattutto nei primi anni di scuola Primaria e successivamente nello sviluppo dell'italiano per lo studio. D'altra parte, gli studenti che arrivano in Italia a 14 anni o più, oltre a dover apprendere una nuova lingua, devono imparare anche le regole culturali e in particolare le regole del sistema scolastico. Però, a sua volta, potrebbero aver già acquisito buone competenze nella scuola di origine, competenze che devono essere tenute in considerazione e valorizzate.

Gli studenti di origine straniera possono anche essere considerati temporaneamente dei BES¹, dato che si tratta di alunni con bisogni educativi speciali e che spesso rientrano nell'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, soprattutto se si tratta di neoarrivati che devono inserirsi nel nostro sistema scolastico all'ultimo anno. Però, come specifica anche la normativa, le misure compensative o dispensative devono avere «carattere transitorio e attinente aspetti didattici, privilegiando dunque le strategie educative e didattiche attraverso percorsi personalizzati, più che strumenti compensativi e misure dispensative» (C.M. 8/2013, p.3) per permettere agli studenti di apprendere a comunicare in italiano. Tuttavia una tappa fondamentale per il successo scolastico è successiva al primo inserimento e comprende il periodo in cui gli studenti già sanno comunicare in italiano ma devono affrontare lo studio delle diverse materie, la lingua dei libri di testo, le spiegazioni dei professori e soprattutto sviluppare le abilità di studio. Infatti, tanto è facile identificare i

¹ acronimo per Bisogni Educativi Speciali. Nella *Direttiva MIUR 27/12/2012* si specifica che nell'area dei Bisogni Educativi Speciali «Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.»

bisogni iniziali quanto è difficile rendersi conto che gli alunni necessitano un appoggio continuo e più duraturo per sviluppare le abilità e la lingua dello studio.

In sintesi ribadiamo che per ottenere il massimo da ogni studente bisogna sempre guardare alla loro storia personale, soprattutto se si tratta di alunni di origine migratoria, per identificare le loro particolari difficoltà e necessità. Questo perché anche coloro i quali possiedono la cittadinanza italiana possono avere alle spalle un vissuto che richiede misure di appoggio linguistico, così come chi per vari motivi non l'ha ancora ottenuta si può sentire italiano e può conoscere la lingua e la cultura del nostro Paese alla pari dei compagni nativi.

1.3 Iscrizione e diritto allo studio

Come abbiamo già detto, la scuola italiana si configura ormai da diversi anni come una scuola multiculturale che accoglie alunni stranieri provenienti da molti paesi diversi e quindi non si trova più in una fase emergenziale, bensì può contare sulle norme e i protocolli elaborati negli anni per affrontare i massicci arrivi, nonché sulla condivisione di buone pratiche messe a punto da quelle scuole dove il fenomeno si è fatto sentire in maniera più marcata. Verranno di seguito illustrate le norme vigenti.

Per gli studenti stranieri neoarrivati, il primo ostacolo da superare in ambito scolastico è quello dell'iscrizione. Su questo la normativa italiana è molto precisa. Innanzitutto, con l'articolo 45 del *DPR n. 394 del 31 agosto 1999* stabilisce che:

1. I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia. [...]

Inoltre, in quanto all'iscrizione dispone:

2. [...] I minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto:

a) dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell'alunno, che può determinare l'iscrizione ad una classe, immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica;

- b) dell'accertamento di competenze, abilità' e livelli di preparazione dell'alunno:
- c) del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel Paese di provenienza:
- d) del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno.

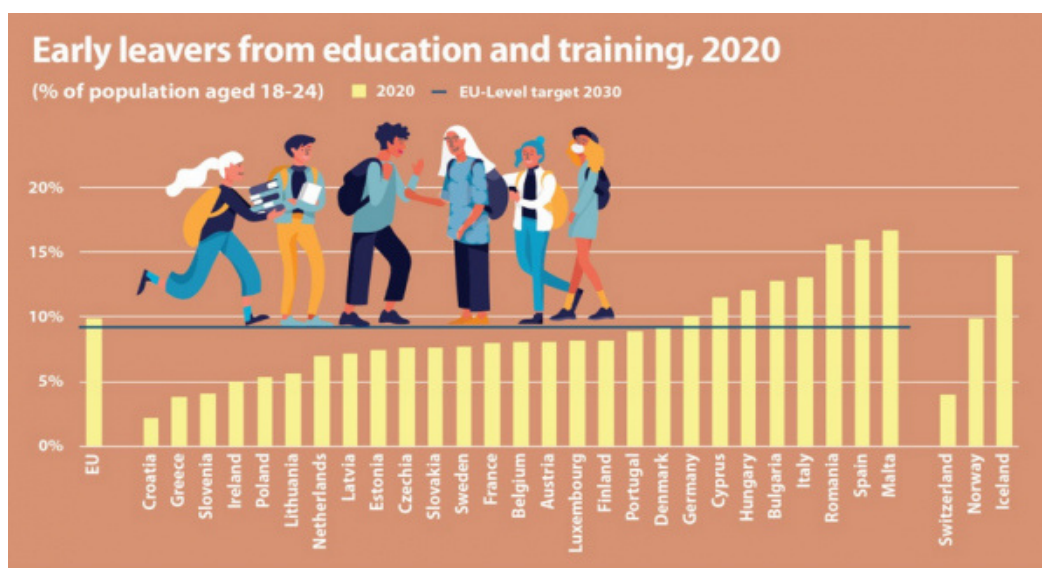
Infine, la *nota MIUR n. 465 del 27 gennaio 2012*, riconoscendo l'immigrazione come un fenomeno strutturale ed in progressivo aumento, soprattutto per quanto riguarda le richieste di iscrizione alle classi intermedie della scuola Secondaria di II grado, precisa:

[...] invece per gli studenti, almeno sedicenni, che hanno seguito un regolare corso di studi nel Paese di provenienza, il consiglio di classe può consentire l'iscrizione ai percorsi di studio e alle classi richieste qualora essi provino di "possedere adeguata preparazione sull'intero programma prescritto per l'idoneità alla classe cui aspirano" secondo le modalità previste dall'art. 192, comma 3, del d. lgs. 297/1994. (p.2)

Però l'iscrizione è solamente il primo ostacolo: una volta entrati nel sistema scolastico gli obiettivi per gli studenti stranieri dovrebbero essere l'integrazione e le pari opportunità, che però non sembrano ancora del tutto raggiunti se si considerano le basse percentuali di alunni con cittadinanza non italiana iscritti ai licei e gli alti tassi di ritardo e dispersione scolastica.

1.4 Dispersione scolastica e studenti resilienti

GRAFICO 4 – Percentuale di dispersi tra i giovani dai 18 ai 24 anni nei Paesi Europei - 2020



Il grafico 4, elaborato dall'Eurostat per l'anno 2020, mette a confronto le percentuali di dispersi tra i giovani dai 18 ai 24 anni nei diversi Paesi Europei e fissa con la riga orizzontale di colore blu l'obiettivo che l'Unione Europea si è prefissata per l'anno 2030. Purtroppo salta subito all'occhio come l'Italia si trovi ben al di sopra della media europea e dell'obiettivo prefissato per il prossimo decennio.

Il fenomeno della dispersione scolastica è uno degli indicatori dell'efficienza del sistema scolastico in un dato territorio, poiché nella sua concezione più ampia comprende tutte quelle forme di discontinuità (e quindi insuccesso) nel percorso scolastico come bocciature, ripetenze e abbandoni. Quindi consideriamo ora il primo report ISMU *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi (2019)* per esaminare i dati riguardanti la regolarità del percorso scolastico degli alunni con cittadinanza non italiana (torniamo a questa denominazione perché il report raccoglie dati specifici su questa categoria di studenti) che ci forniscono un'importante dimensione di analisi attraverso cui valutarne anche l'integrazione.

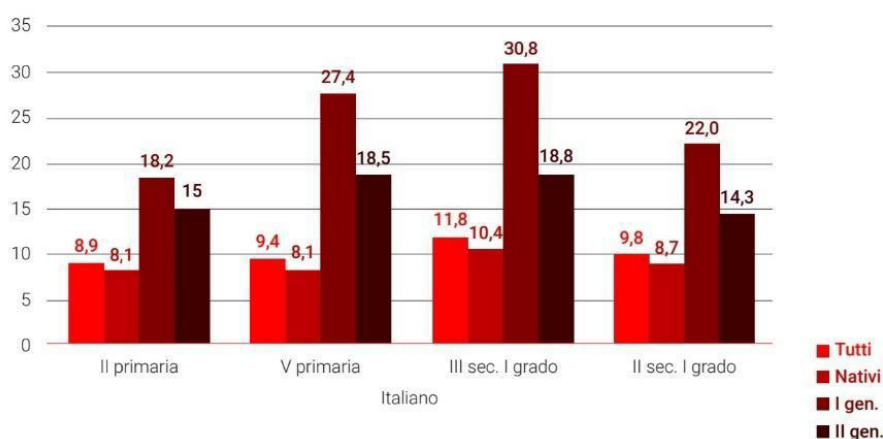
Iniziamo considerando il **ritardo scolastico**, termine che si riferisce alla situazione in cui un alunno stia frequentando una classe inferiore rispetto a quella che dovrebbe effettivamente frequentare in riferimento alla sua età. Le statistiche purtroppo parlano chiaro: in Italia nell'arco dei cinque anni di scuola Secondaria di II grado gli studenti in regola passano dal 57% al 34%. I dati di trend segnalano miglioramenti rispetto al passato, ma le distanze tra italiani e stranieri rimangono notevoli e il massimo divario si riscontra nella scuola Secondaria di II grado dove gli italiani in ritardo sono il 19,3% contro il 57,0% degli stranieri. Una delle primissime cause di ritardo negli studenti con cittadinanza non italiana è spesso l'inserimento, al primo accesso al sistema scolastico italiano, in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica. A questa prima fonte di ritardo si possono poi accumulare una o più bocciature.

Uno dei rischi peggiori che conseguono dal ritardo scolastico è l'abbandono temporaneo o definitivo degli studi, che, ancora una volta, colpisce maggiormente gli alunni con cittadinanza non italiana e soprattutto il gruppo dei nati all'estero. Inoltre, non è una sorpresa che anche il fenomeno dell'abbandono riguardi maggiormente la scuola Secondaria e soprattutto il primo biennio della Secondaria di II grado, infatti nell'anno scolastico 2015/16 il 3,3% di alunni stranieri ha abbandonato la scuola alle Secondarie di I grado, il 5,7% nel passaggio fra il primo e il secondo ciclo di istruzione, l'11,6% alle Secondarie di II grado. Oltretutto l'Eurostat ha evidenziato come l'Italia sia uno dei Paesi europei che presenta il maggior divario fra nativi e nati all'estero nelle percentuali di dispersi.

Un'altra problematica strettamente correlata alla dispersione scolastica è quella **dell'insuccesso scolastico** e un indicatore utile ad analizzare questa problematica sono i risultati delle prove Invalsi. Se prendiamo il grafico 5 che riporta i risultati delle prove di italiano riferite ai *low performer*, ossia a quegli studenti che non sono riusciti ad acquisire abilità e competenze di base, divisi per cittadinanza notiamo come le maggiori difficoltà si riscontrano tra gli studenti stranieri di prima generazione, che superano anche di 12 punti percentuali quelli di seconda generazione. Pur essendoci una differenza meno marcata, lo stesso accade per quanto riguarda matematica, dove solamente al II anno di Primaria le seconde generazioni superano di un 1,1% le prime.

GRAFICO 5 – Studenti low performer in italiano per cittadinanza e grado scolastico.

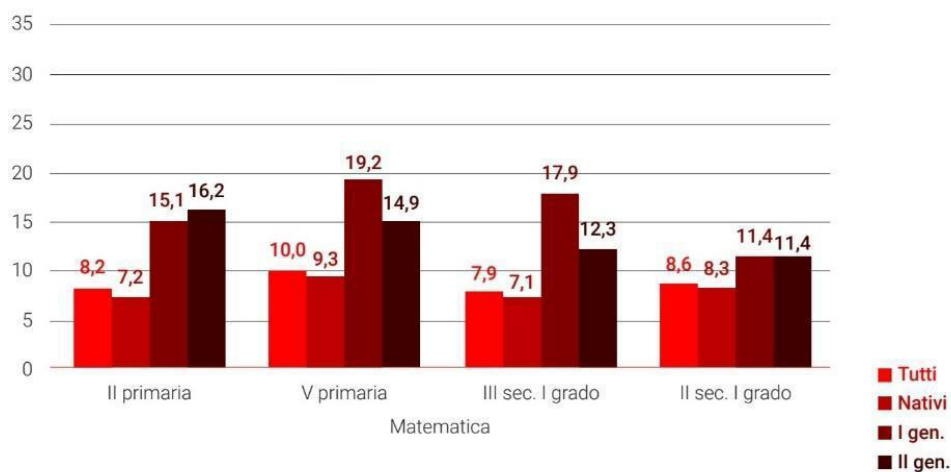
Incidenza % sul totale degli studenti di quello strato. A.s. 2015/16



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

GRAFICO 6 – Studenti low performer in matematica per cittadinanza e grado scolastico.

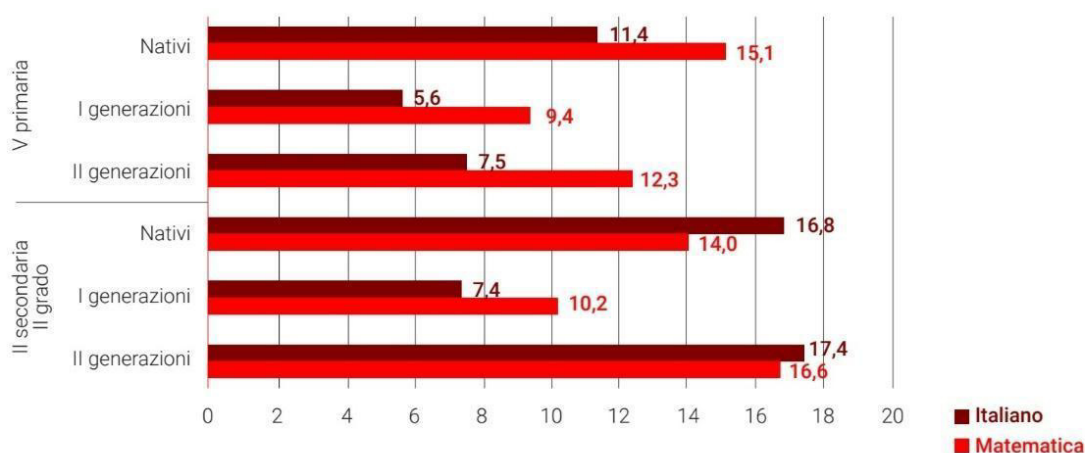
Incidenza % sul totale degli studenti di quello strato. A.s. 2015/16



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

In questi casi è però importante considerare anche quella che potremmo definire l'altra faccia della medaglia, ovvero il fenomeno della resilienza. Con il termine **studenti resilienti** ci si riferisce a coloro i quali, pur avendo un doppio svantaggio rappresentato da uno status socio-economico basso e un background migratorio, riescono comunque ad eccellere negli apprendimenti. Questa volta le statistiche segnalano una distanza ridotta fra resilienti autoctoni (27%) e non (23,7%), e soprattutto le seconde generazioni hanno percentuali di resilienti superiori ai nativi. Anche in questo caso i risultati delle prove Invalsi di italiano e matematica ci sono di grande aiuto per mettere a confronto i vari gruppi di studenti resilienti divisi per cittadinanza e dal grafico 7 si evince come le seconde generazioni superino i nativi nella Secondaria di II grado sia in italiano (di 0,6 punti percentuali) che in matematica (di ben 2,6 punti percentuali).

GRAFICO 7 – Studenti resilienti in italiano e matematica per cittadinanza e grado scolastico.
Incidenza % sul totale degli studenti di quello strato. A.s. 2015/16



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

In conclusione, questi dati fanno purtroppo emergere i limiti che il sistema scolastico italiano ha in riferimento agli studenti stranieri. In tema di immigrazione è stato fatto tanto, ma persiste la difficoltà nel garantire livelli minimi di apprendimento indipendentemente dalla cittadinanza, oltre a quella di garantire pari opportunità di istruzione in accesso agli stranieri, in quanto si ha ancora una canalizzazione delle scelte scolastiche su base etnica e di segregazione scolastica sulla base dei risultati. Ma, accanto a questi dati che denotano ancora la presenza di forti disuguaglianze sulla base della cittadinanza, si hanno anche segnali positivi che mostrano come si possano avere situazioni di buon apprendimento e che il successo scolastico non è determinato semplicemente dalle condizioni socioeconomiche e

culturali, bensì la motivazione e la libertà di scelta permettono di ottenere un successo anche agli alunni con svantaggio. Questo è un chiaro segnale che ottimi risultati si possono raggiungere e per questo è necessario proseguire con le ricerche per trovare le strategie didattiche più efficaci per portare a termine gli obiettivi che la scuola si è prefissata.

1.5 Gli obiettivi della scuola: integrazione, pari opportunità e autonomia

Nel corso di questo primo capitolo abbiamo discusso quelle che sono le criticità che la scuola italiana deve affrontare in ambito di immigrazione, ma è giunto ora il momento di vedere più nel dettaglio quali sono gli obiettivi che si è prefissata e quale strategia ha messo in atto per cercare di raggiungerli.

Come abbiamo già visto, la scuola italiana è chiamata a gestire da una parte gli studenti neoarrivati che si inseriscono ogni anno nel nostro sistema scolastico e necessitano di imparare la lingua italiana per poter comunicare prima e studiare poi; contemporaneamente non deve però scordarsi di tutti quegli studenti che sempre meno possono essere definiti “stranieri” in quanto la maggior parte di loro è nata in Italia, si è scolarizzata nel Paese e conosce la lingua della comunicazione quotidiana, ma necessita pur sempre di supporto nello sviluppo della lingua per lo studio. Incominciamo quindi guardando quali sono le norme che regolano questa situazione.

Innanzitutto, l'approccio di fondo che la scuola italiana vuole adottare è quello interculturale, poiché esso pone le basi non solo per una convivenza pacifica ma anche (e soprattutto) per uno scambio arricchente tra culture anche molto distanti tra loro. L'articolo 36 della legge n. 40 del 6 marzo 1998 *Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero* afferma:

3. La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni.

Questa impostazione viene ripresa nel documento ministeriale *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007) che sin dal messaggio di apertura dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni sottolinea come i ragazzi provenienti da altri paesi «arricchiscono» il nostro patrimonio culturale e che la loro presenza

costituisce «un'opportunità e un'occasione di cambiamento per tutta la scuola» (p.3). E ancora:

Adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto ad organizzare strategie di integrazione degli alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale.

Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze. (p.3-4)

Ma come trasformare in pratica quotidiana questa presa di coscienza? A tal proposito è stato individuato un modello italiano che racchiude principi e azioni atte ad affrontare le problematiche derivanti dalla presenza di minori stranieri nella scuola italiana, anche se la presenza di questi ultimi «funziona in realtà da evidenziatore di sfide che comunque la scuola italiana dovrebbe affrontare anche in assenza di stranieri» (p.6). I quattro principi individuati nel documento sono:

1. *L'universalismo*, che rimanda al DPR n. 394 del 31 agosto 1999 citato precedentemente. Esso ribadisce che l'istruzione è un diritto di ogni bambino e parallelamente un dovere che gli adulti devono tutelare. Inoltre, richiama la necessità di poter contare su pari opportunità di accesso, riuscita e orientamento scolastici.
2. *La scuola comune*, in quanto la scuola italiana ha scelto di inserire gli alunni stranieri nelle normali classi, evitando così luoghi di apprendimento separati, promuovendo invece la socializzazione tra pari e il confronto quotidiano con la diversità.
3. *La centralità della persona in relazione con l'altro*, che sottolinea l'importanza di impegnarsi a valorizzare il singolo, rendendo centrale l'attenzione alla diversità e riducendo così i rischi di omologazione. Allo stesso tempo riporta però l'attenzione anche alla dimensione relazionale che aiuta a comprendere il contesto di vita e la biografia sociale dello studente.
4. *L'intercultura*, poiché, come già detto, la scuola italiana adotta la prospettiva interculturale per promuovere il confronto, il dialogo, la reciproca trasformazione e l'apertura a tutte le differenze.

Infine il documento sviluppa dieci linee di azione che riguardano l'integrazione, l'interazione interculturale, gli attori e le risorse coinvolti. Noi ci soffermeremo su alcuni

punti di particolare interesse per questa tesi, mentre invitiamo alla lettura del documento originale per una visione più completa del quadro normativo.

La prima fase di accoglienza è quella che pone le basi per un percorso scolastico positivo e per questo è sia importante che delicata in quanto entrano in gioco moltissimi fattori, tra cui quello conoscitivo. La scuola, infatti, deve cercare di ricostruire la storia personale, scolastica e linguistica del nuovo studente per poter capire quali saranno i suoi bisogni di apprendimento e le competenze già acquisite nel paese d'origine per poter elaborare un piano di lavoro individualizzato perché «considerare gli studenti italiani e gli studenti stranieri “uguali” nei bisogni cognitivi e linguistici, nei vissuti, nelle modalità di esperire il mondo che li circonda è un atto destinato a sancire il fallimento scolastico dei nuovi arrivati» (D'Annunzio e Luise, 2008, pp.7-8). Inoltre, in questa prima fase, una collaborazione con un mediatore linguistico-culturale aiuta non solo il passaggio di informazioni ma anche (e soprattutto) la creazione di un clima di fiducia e di collaborazione tra scuola, studente e famiglia.

Una volta stabilito questo clima di accoglienza e collaborazione, lo studente straniero necessita della lingua per partecipare alla comunità scolastica, per capire ed essere capito. Ed è qui che ci scontriamo con il problema che ha dato origine a questo lavoro di tesi. Infatti, se ormai in tutte le scuole sono attivi corsi per portare i neoarrivati a buon livello di italiano della comunicazione di base, è invece difficile trovare corsi o piani di lavoro che si concentrino sull'italiano de e per lo studio. Purtroppo questa carenza di attenzione per la lingua dello studio comporta grosse difficoltà nella comprensione delle altre materie, che rischia di sfociare in bocciature o abbandono scolastico. Per questo tutti gli insegnanti dovrebbero coordinarsi ed attuare strategie di supporto fin tanto che gli studenti le necessitano. È chiaro che per i neoarrivati l'insegnante rappresenta una guida e un punto d'appoggio fondamentali, ma mano a mano che essi progrediscono nello studio della nuova lingua e riescono a relazionarsi con la nuova cultura, necessiteranno sempre meno supporto. L'insegnante non deve perciò sostituirsi agli studenti nei compiti o proporre obiettivi troppo bassi, al contrario, deve fornire i mezzi attraverso i quali possano raggiungere obiettivi ben calibrati alla loro situazione. In questo modo gli studenti potranno essere stimolati ad apprendere nuova lingua e nuove tecniche di studio. Tutti questi accorgimenti servono a guidare gli alunni stranieri attraverso un percorso finalizzato al raggiungimento dell'autonomia nello studio che garantirà loro pari opportunità di successo scolastico.

Per finire, oltre agli interventi rivolti specificamente agli alunni stranieri, la scuola dovrebbe impegnarsi ad aprire i suoi orizzonti in prospettiva interculturale e valorizzare

perciò il plurilinguismo (sia individuale che nella scuola), intervenire sulle discriminazioni e sui pregiudizi affrontando questi problemi senza tacerli o sottovalutarli. La prospettiva interculturale dovrebbe essere adottata anche nei saperi e nelle competenze, tentando di superare proposte marcatamente identitarie ed eurocentriche.

Nel corso di questo primo capitolo abbiamo potuto notare come la situazione scolastica italiana in ambito di immigrazione sia molto complessa. Le criticità più forti si riscontrano nella Secondaria di II grado, in quanto si rilevano la maggior percentuale di dispersione scolastica e una maggior concentrazione degli alunni stranieri negli indirizzi tecnici e professionali, segnale di un pericolo di ghettizzazione già attuale. Ma non mancano segnali positivi come la buona percentuale di studenti resilienti rilevata tra le seconde generazioni. In generale, la prima fase emergenziale è già stata superata e per questo la scuola italiana dovrebbe ora mettere in campo le sue risorse per migliorare il supporto che gli studenti necessitano anche in un secondo tempo per poter essere sostenuti e guidati nello sviluppo dell'italiano per lo studio, tenendo presente la prospettiva interculturale che permette di costruire un clima pacifico e di dialogo in classe. Nel prossimo capitolo affronteremo temi propri della glottodidattica per porre le basi scientifiche del nostro lavoro pratico.

Capítulo 2

Marco teórico

En este segundo capítulo vamos a presentar el marco teórico de la enseñanza de idiomas que nos servirá de referencia para la construcción de nuestra propuesta práctica. Ante todo, definiremos algunos términos técnicos que nos permiten describir el contexto lingüístico en el que estudian los alumnos de origen extranjero en la escuela italiana. En nuestro discurso desempeñan un papel fundamental el concepto de *lengua segunda* y la distinción entre la *lengua para la comunicación cotidiana* y la *lengua de estudio* (párrafo 2.1). Después nos enfocaremos en las características del italiano como lengua de estudio, comparándolo a la enseñanza de las lenguas técnicas y a la metodología AICLE, puesto que las tres pueden tomar buenas prácticas las una de las otras (párrafo 2.2). A continuación, investigaremos el concepto de competencia comunicativa, colocándolo en el contexto de la lengua segunda en ambiente escolar, es decir, incluyendo también las competencias necesarias para *saber estudiar en lengua*. Además, para situarnos en el marco de referencia internacional, nos parece necesario considerar los niveles de competencia comunicativa elaborados por el Consejo de Europa, y después los descriptores adaptados por Mezzadri (2011) al contexto de lengua de estudio (párrafo 2.3). Para completar el marco teórico y para investigar más detalladamente el ambiente de la clase pluricultural y plurilingüe, vamos a considerar el enfoque humanístico afectivo en la didáctica de lenguas que pone al estudiante al centro de la acción didáctica, con sus necesidades y características individuales. Veremos como la Teoría de la adquisición de una segunda lengua de Krashen y Terrell (1998) todavía nos puede proporcionar sugerencias imprescindibles para la enseñanza diaria, junto a la organización más reciente de los contenidos en *unidades didácticas*. Por fin, haremos una reflexión sobre la manera más adecuada para evaluar a los estudiantes extranjeros en las disciplinas no lingüísticas (párrafo 2.4).

2.1 El contexto lingüístico de los alumnos de origen extranjero en la escuela italiana

Nuestro estudio se dirige a los estudiantes de origen extranjero en la escuela italiana y por lo tanto nos encontramos en un contexto de italiano como lengua segunda.

Ante todo, debemos tener en cuenta el hecho de que estos estudiantes hablan distintas lenguas maternas, a menudo muy lejanas del italiano, y que se preservan como idiomas primarios en el hogar. De hecho, a veces la escasa competencia comunicativa de los padres en la L2 no les permite ser un buen ejemplo lingüístico para los hijos y por eso es aconsejable para ellos seguir hablando el idioma materno. Además, la mayoría de los estudiantes de origen migratorio no conoce otra lengua que pueda utilizarse como lengua vehicular con los nativos o en la escuela. Por esto no tienen la posibilidad de comunicarse con los demás antes de haber aprendido el italiano. Por último, puesto que en Italia es obligatoria la enseñanza del inglés en todas las escuelas y también de otra lengua extranjera en el primer ciclo de enseñanza en la escuela Secundaria, los alumnos recién llegados tienen que aprender (además del italiano) también otras lenguas extranjeras impartidas a través de un idioma que todavía no conocen.

Esta descripción sintética, esboza una situación muy compleja que necesita algunas explicaciones terminológicas.

2.1.1 Lengua materna, lengua segunda, lengua extranjera, lengua étnica, lengua vehicular y lengua clásica

Para analizar de manera más precisa este contexto lingüístico, necesitamos definir algunos términos que nos servirán también más adelante en nuestra discusión. Para hacer esto, tomamos como referencia Balboni (2008) que distingue entre seis categorías: lengua materna, lengua segunda, lengua extranjera, lengua étnica, lengua vehicular y lengua clásica. De acuerdo con esta clasificación, cada lengua puede caracterizarse de manera diferente según el contexto en el que se aprende o se utiliza y esto tiene consecuencias imprescindibles también a nivel didáctico. En nuestra descripción añadiremos referencias al escenario italiano para intentar proporcionar un cuadro lingüístico más completo.

a. Lengua materna (L1)

La lengua materna es la lengua que aprendemos primero, espontáneamente, de nuestra familia desde que nacimos. Es el idioma en el que pensamos, maldecimos y hacemos los cálculos mentales. Además, la L1 es la lengua que define nuestra *forma mentis* con respecto al funcionamiento de los sistemas lingüísticos.

Puesto que ya hablamos nuestro idioma materno antes de ingresar al sistema educativo, el objetivo de la escuela no es su adquisición, sino su sistematización, el perfeccionamiento del uso y la reflexión metalingüística.

En Italia hay una situación particular: convencionalmente podemos decir que la L1 es el italiano, sin embargo, para muchos italianos hay dos lenguas maternas, el italiano y el dialecto o una lengua minoritaria.

b. Lengua segunda (L2)

Se define lengua segunda cualquier idioma que se aprende después de la lengua materna y, rasgo aún más sustancial, que está presente en el ambiente en que se estudia. Por eso, se aprende de forma espontánea, además de adquirirla en clases especializadas.

A nivel didáctico, el estudiante de L2 está sumergido en la misma lengua y por eso el docente no puede controlar todo el input lingüístico, ni tampoco lo que el estudiante adquiere espontáneamente.

Hemos dicho antes que la mayoría de los italianos tienen dos lenguas maternas, pero hay situaciones en que el dialecto es la única verdadera L1 y el italiano se configura así como L2 porque se escucha en la televisión y se aprende en la escuela. Otra situación en que el italiano se configura como L2 es en las regiones de Italia donde se hablan lenguas minoritarias, salvaguardadas por la ley 482/1999. Algunos ejemplos son el francés en ciertas zonas de Valle de Aosta, el alemán en la provincia autónoma de Bolzano y el friulano en algunas áreas de Friuli-Venecia Julia. Por fin, el italiano es lengua segunda para todos los inmigrantes que llegan al país sin conocerla.

c. Lengua étnica (LE)

La lengua étnica puede considerarse una forma particular de L2 porque es la lengua de origen de la comunidad o familia de migrantes que se conserva en el país de acogida y que se transmite a través de las generaciones, pero ya no constituye la lengua materna de los descendientes. Las lenguas étnicas propiamente dichas se distinguen por ser variedades orales y obsoletas de la lengua de origen, porque están aisladas en pequeñas comunidades lejanas del país donde el idioma originario evoluciona y se moderniza.

Aunque no se trate exactamente de lenguas étnicas, la escuela italiana es consciente de que hay una situación de plurilingüismo que se ha establecido en los últimos años con la llegada de muchísimos estudiantes extranjeros. En el documento ministerial ya mencionado en el capítulo 1 (véase párrafo 1.5), *La via italiana per la scuola interculturale e*

l'integrazione degli alunni stranieri (2007), se establece la voluntad de valorizar tanto el plurilingüismo individual como el plurilingüismo en la escuela, porque representa una oportunidad para todos los alumnos y no solamente para los inmigrantes. Sin embargo, en la práctica cotidiana resulta todavía difícil de realizar, ya que muchos profesores apuntan la conservación y el uso de las lenguas maternas como algo peligroso y dañino para la integración de los estudiantes.

d. Lengua extranjera (LS)

A menudo se confunden los conceptos de lengua segunda y lengua extranjera, sin embargo la distinción es muy sencilla. Como hemos explicado en el párrafo anterior, la lengua segunda está presente en el ambiente en el que se estudia y por eso se puede adquirir espontáneamente también fuera de las clases. De otra manera, la lengua extranjera se aprende solamente en el aula porque no se habla fuera de la escuela.

En este caso el docente constituye la única fuente de lengua y el único ejemplo para los estudiantes, puede controlar el input lingüístico y graduarlo según sus necesidades. Asimismo, las actividades didácticas de lengua extranjera casi siempre están simuladas y no remiten a la vida real.

En particular, en Italia los niños empiezan a estudiar el inglés desde el primer año de la escuela primaria y se acercan a otra lengua de la Unión Europea desde el primer ciclo de enseñanza en la escuela Secundaria.

e. Lengua vehicular (LV)

Se define lengua vehicular la versión simplificada de un idioma que sirve de “puente” para la comunicación internacional entre hablantes de distintos idiomas maternos. Hoy en día la lengua vehicular que se ha difundido a nivel mundial es el inglés.

Lamentablemente, a menudo el inglés ya no se enseña como lengua extranjera, sino como lengua vehicular: es decir, está desapareciendo el interés por la cultura británica o estadounidense, ya no se aspira a una buena pronunciación y el léxico se reduce porque lo que se valora es el resultado pragmático en detrimento de la precisión formal. Esto está pasando también en Italia, excepto en los liceos y en los cursos humanísticos.

f. *Lingua clásica (LC)*

Frecuentemente se les llaman *linguas muertas*, sin embargo, aunque no se utilicen como lenguas vehiculares en comunidades de hablantes, las lenguas clásicas todavía nos hablan a través de los textos literarios, filosóficos y jurídicos antiguos.

El sistema escolar italiano incluye la enseñanza del latín en casi todos los liceos y del griego en el *liceo classico*. Lamentablemente, en este ámbito sobrevive con fuerza la didáctica gramatical-traductiva que no permite la búsqueda de la vitalidad de los textos, sino los limita a “hallazgos arqueológicos” para analizar.

Como hemos dicho al principio, el contexto en el que vamos a trabajar nosotros es el de lengua segunda, pero la descripción de todos estos ámbitos didácticos nos permite entender que el italiano L2 no es la única lengua con la que deben enfrentarse los alumnos extranjeros. Por razones de espacio, no será posible profundizar los otros ámbitos, sin embargo muchas consideraciones que haremos en relación a la L2 pueden considerarse válidas también en otros escenarios didácticos.

2.2 “ItalBase” e “ItalStudio”: dos caras de la misma lengua

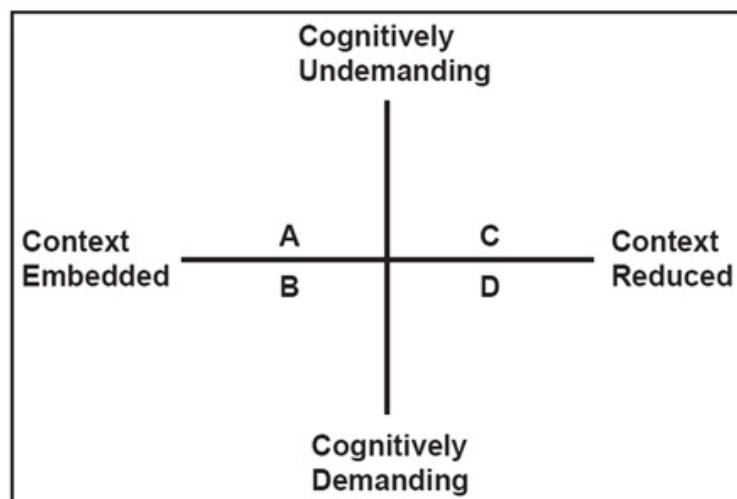
En el primer capítulo hemos explicado que los estudiantes de origen extranjero tienen que enfrentarse a la lengua para la comunicación cotidiana y también a la lengua que se utiliza en la escuela, en las clases y en los libros. En el panorama didáctico italiano la distinción entre *ItalBase*, es decir la lengua italiana para la comunicación básica, e *ItalStudio*, es decir la lengua italiana que sirve para estudiar, apareció oficialmente por primera vez en el ya citado documento ministerial *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007). Pese a que en la práctica escolar de todos los días la dimensión del italiano como lengua de estudio sea todavía muy poco considerada, en el documento se establece la adquisición del italiano L2 como componente esencial del proceso de integración de los alumnos extranjeros. Además, en dicho documento se subraya la importancia en la llamada *fase glottodidattica* (en español *fase de didáctica de lenguas*) que prevé la definición de un modelo de competencia comunicativa para el *ItalBase* y la individuación de las problemáticas del *ItalStudio* para poder ofrecer a los docentes un cuadro común de referencia (p. 13). Profundizaremos la importancia de tener un esquema de competencia comunicativa y un marco común de referencia en el párrafo 2.3.

Esta teoría deriva de la distinción que hizo Jim Cummins (2000) entre **BICS** *Basic Interpersonal Communicative Skills* o **competencia conversacional** (en inglés *conversational proficiency*) y **CALP** *Cognitive Academic Language Proficiency* o **competencia académica** (en inglés *academic proficiency*). Con el término competencia conversacional Cummins hace referencia a la lengua para la comunicación cotidiana, relacionada a un contexto concreto y que no requiere mucho esfuerzo cognitivo. Por otro lado, la competencia académica se configura como la lengua que sirve para estudiar, que es más abstracta y que requiere un esfuerzo cognitivo mayor. Analizando las experiencias de inmersión lingüística en la educación bilingüe en Canadá, el académico detectó que la competencia conversacional cotidiana se adquiere a un nivel funcional después de dos años de exposición a la lengua, mientras que, generalmente, se necesitan entre cinco y siete años para llegar a la plena competencia de la lengua académica (Cummins, 2000).

Cummins hace también una premisa importante: contextos diferentes requieren acceso a registros lingüísticos específicos. Por lo tanto, la competencia lingüística no se puede conceptualizar fuera de un contexto de uso en concreto y podemos hablar de niveles de competencia solamente en referencia a contextos específicos (*Ibid.*). Por eso es importante recordar que esta distinción se focaliza solamente y específicamente en el contexto sociocultural de la escuela Secundaria.

El académico elaboró su distinción entre BICS y CALP dentro de un esquema más amplio que distingue varias tipologías de comunicación según la dependencia del contexto y según el esfuerzo cognitivo requerido (Figura 1).

Figura 1 - Intervalo de apoyo contextual y esfuerzo cognitivo requerido en las tareas lingüísticas. (Fuente: Cummins, 2000, p. 68)



El esquema comprende dos ejes que se cruzan y que representan dos *continua* interrelacionados. En el eje horizontal la comunicación se determina por su dependencia o independencia del contexto, o sea por la cantidad de apoyo contextual disponible para expresar o recibir significado. En las situaciones comunicativas soportadas por el contexto (en inglés *context embedded*), los estudiantes pueden negociar el significado (ej. pidiendo explicaciones si no entienden) y la comunicación se apoya a indicaciones interpersonales y situacionales. Por contra, la comunicación con contexto reducido (en inglés *context reduced*) es soportada por indicaciones puramente lingüísticas y por eso la interpretación del mensaje depende mucho del conocimiento de la lengua. Por otra parte, en el eje vertical, la comunicación se determina por la cantidad de información que los estudiantes deben procesar simultáneamente o en rápida secuencia para llevar a cabo una tarea. En la parte alta del eje vertical la comunicación se distingue por tareas que requieren actos comunicativos ya adquiridos y automatizados y que por eso necesitan un menor esfuerzo cognitivo para lograr un buen resultado (en inglés *cognitively undemanding*). Al extremo opuesto encontramos tareas que necesitan procesos cognitivos más complejos y actos comunicativos todavía no automatizados (en inglés *cognitively demanding*).

Los dos ejes crean cuatro cuadrantes donde se insertan las actividades lingüísticas y comunicativas. Aunque la dificultad de una tarea depende también de las características personales y de las experiencias individuales de los estudiantes, intentaremos dar algunos ejemplos prácticos tomados del mismo Cummins (2000). Una charla informal es un típico ejemplo del cuadrante A porque no requiere demasiado esfuerzo cognitivo y está relacionada a un contexto concreto. La tarea de convencer a otro que tu opinión es correcta se coloca en el cuadrante B porque solicita más esfuerzo cognitivo pero aún se coloca en un contexto real. Por otro lado, la tarea de escribir un ensayo se relaciona a informaciones únicamente lingüísticas y por eso se coloca en el cuadrante D. Por fin, un ejemplo de tarea que se sitúa en el cuadrante C es la de copiar apuntes de la pizarra o completar ejercicios. «As students progress through the grades, they are increasingly required to manipulate language in cognitively demanding and context-reduced situations that differ significantly from everyday conversational interactions» (Cummins, 2000, p. 69).

Una importante implicación para la enseñanza en contexto L2 es que lengua y contenido se adquieren con máximo éxito desafiando cognitivamente a los estudiantes pero proporcionándoles apoyo lingüístico y contextual para llevar a cabo la tarea. En este sentido Cummins individua un recorrido que debería seguirse entre los cuatros cuadrantes para llevar a cabo una enseñanza optimal y graduada. «In other words, optimal instruction for linguistic,

cognitive and academic growth will tend to move from Quadrant A, to B, and from Quadrant B to D. Quadrant C activities may be included from time to time for reinforcement or practice of particular points» (Cummins, 2000, p.71).

En resumidas cuentas, la teoría de Cummins nos hace reflexionar sobre dos aspectos críticos en el ámbito educativo:

- los estudiantes extranjeros necesitan más tiempo para desarrollar sus competencias en el ámbito académico y por eso la diferencia en el tiempo de adquisición entre BICS y CALP debe tenerse en cuenta para organizar un soporte lingüístico que no se concluya demasiado temprano y que abarque ambos dominios. Además, los errores y las dificultades de los alumnos de origen extranjero deben juzgarse en relación al nivel de competencia conseguido hasta aquel momento;
- los estudiantes desarrollan sus competencias conversacionales y académicas a través de la instrucción, por eso los docentes tienen que presentar las tareas de manera gradual, proporcionando la justa cantidad de apoyo según las necesidades individuales de los alumnos.

2.2.1 *El italiano como lengua de estudio*

Hemos profundizado las diferencias entre *ItalBase* e *ItalStudio*, pero: ¿qué entendemos precisamente cuando hablamos de *lengua de estudio*? Para contestar esta pregunta hacemos referencia a Luise (en Balboni y Mezzadri, 2014) que nos proporciona una definición exhaustiva.

Ante todo, la lengua de estudio, tanto en forma escrita como oral, es el idioma que se utiliza en la escuela y que se podría identificar con el lenguaje especializado de cada disciplina. Sin embargo, hay que tener en cuenta una distinción sustancial entre los dos: el destinatario de la lengua de estudio no es un científico, ni tampoco un experto, sino un estudiante que tiene que aprender nuevos conceptos y nuevos términos complejos. Por consiguiente, además de las características propias de los lenguajes especializados, la lengua de estudio ofrece una combinación de técnicas lingüísticas, gráficas (si consideramos un texto escrito) y conceptuales facilitadoras, necesarias por un lado a transmitir las nociones técnico-científicas a los jóvenes, y por el otro propedéuticas para desarrollar habilidades cognitivas, promover competencias de tipo comunicativo y adquirir conocimiento enciclopédico (*Ibid.*, pp. 18-19).

Para retomar el esquema descriptivo de Cummins (2000), la lengua de estudio tiene un apoyo contextual reducido porque proporciona únicamente referencias lingüísticas para la comprensión de los mensajes y requiere un mayor esfuerzo cognitivo porque implica actos comunicativos todavía no automatizados por los estudiantes. Además, es un lenguaje que utiliza un léxico sofisticado tanto desde un punto de vista general, porque emplea palabras poco comunes y del registro formal, y también desde un punto de vista de los términos técnicos específicos de cada disciplina.

En este sentido Mezzadri (2011) distingue dos niveles de italiano de estudio: un nivel más general que comprende las técnicas y las habilidades que aúnan el trabajo escolar independientemente de la disciplina estudiada (ej. habilidad de escuchar una clase, técnicas para tomar y elaborar los apuntes, escribir ensayos e informes, etc.); y un nivel más específico que prevé la aplicación de las habilidades y de las técnicas transversales en contextos disciplinares concretos y su consiguiente adaptación a tipologías textuales, contextos de uso, características lingüísticas y comunicativas típicas de cada ámbito disciplinar.

Mezzadri añade que a pesar de los elementos propedéuticos que se encuentran en el primer nivel, los dos ámbitos pueden desarrollarse en paralelo, si graduados según un preciso análisis de las necesidades de los alumnos. Para poner en práctica estos métodos capaces de hacer frente a los problemas que mayormente inciden en el abandono escolar, es necesario ante todo actuar una formación para los profesores de italiano L2 y también de los docentes disciplinares. Esto porque a un nivel ideal el desarrollo del italiano de estudio debería empezar de manera general y transversal en las clases de italiano L2, para después aplicarse de manera específica en las clases de todas las disciplinas que forman el currículum del estudiante (*Ibid.*).

Este trabajo de tesis se focaliza principalmente en la lengua escrita. Sin embargo, hay que recordar que una adaptación de los materiales escritos no es suficiente si no hay sensibilidad y atención por parte del docente hacia la lengua oral con la que se explican los conceptos, se asignan las tareas y se interactúa con los estudiantes. Como afirma Luise (en Balboni y Mezzadri, 2014, pp. 22-23), estas observaciones pueden ayudar al docente a reflexionar sobre la lengua habitualmente utilizada en las clases, para notar cuanto ella tal vez sea la causa de muchos problemas de comprensión para los alumnos. Por eso, el profesor necesita hacer un trabajo introspectivo y de autocontrol para poder trabajar sobre la variedad empleada en el aula.

Pallotti (2000) nos proporciona una descripción muy puntual de la relación de los estudiantes extranjeros con la lengua de estudio escrita y oral:

In effetti la maggior parte dei testi scritti per gli studenti della loro età è già assai difficile per i madrelingua: per uno straniero che conosce poche centinaia di parole questi testi rappresentano dei veri e propri 'muri' linguistici. Lo stesso può dirsi delle lezioni orali, specie se di tipo frontale tradizionale: il monologo dell'insegnante contiene talmente tante parole sconosciute o costruzioni sintattiche complesse che dopo un po' l'allievo si stanca di tendere l'orecchio alla disperata ricerca di unità linguistiche familiari, e ricade nell'apatia. (Pallotti, 2000, p. 1)

Por lo que se refiere a la lengua de estudio escrita, o sea a la lengua de los libros y del material didáctico, las criticidades están bien analizadas en Luise (2006) y se pueden resumir en listado siguiente:

- la extensión de los textos, de las frases y de las palabras;
- el empleo de un léxico especializado, abstracto y desconocido para los estudiantes;
- el empleo metafórico, no literal, de la lengua, y la presencia de expresiones idiomáticas;
- la estructura compleja de las frases porque abundan de subordinaciones, nominalizaciones, incisos, formas impersonales y pasivas;
- la presencia de nexos lingüísticos anafóricos e implícitos;
- la densidad informativa;
- la compleja planificación de las informaciones en el texto;
- la presencia simultánea de distintos géneros textuales en el mismo texto;
- la presencia de elementos con connotaciones culturales.

Estas mismas características están analizadas por Pallotti (2000) que identifica en ellas los aspectos cruciales donde intervenir para realizar textos de altos niveles de comprensión lectora dirigidos a los alumnos extranjeros. Vamos a retomar estos elementos en el párrafo 3.1.1 cuando nos ocuparemos de la simplificación textual.

Llegados hasta aquí, nos parece coherente afirmar que una intervención dirigida específicamente a los materiales didácticos escritos es fundamental (aunque no suficiente). Como expone Pallotti (2000, pp. 1-2), una escasa comprensión de los textos escritos empuja a los estudiantes extranjeros a varios problemas:

- si no comprenden los textos, no pueden adquirir los mismos conocimientos y las mismas habilidades que los compañeros de habla italiana, creándose así una desigualdad difícil de colmar;
- la exclusión de la mayoría de las actividades escolares, causada por la no comprensión, crea pérdida de motivación y autoestima, frustración, aislamiento y actitud de rechazo;
- la no comprensión perjudica también la adquisición de la lengua segunda, por ser el input comprensible un elemento necesario para el desarrollo de la competencia comunicativa (véase la teoría de Krashen y Terrell, párrafo 2.4.1).

A partir de estas bases, nos parece interesante comparar la lengua de estudio con otros dos contextos didácticos: la enseñanza de las lenguas técnicas y la metodología AICLE. De hecho, ellos tienen muchos rasgos en común y también diferencias fundamentales, por eso una comparación puede servirnos para dejarnos contaminar de manera constructiva.

2.2.2 El “*ItalStudio*” comparado a la enseñanza de las lenguas técnicas

Ante todo, tenemos que explicitar lo que entendemos con *lenguas técnicas*. Como nos explica Balboni (2000, p. 9) las lenguas técnicas son aquellas lenguas que se hablan en ámbitos científicos y profesionales con el propósito de comunicar de manera no ambigua y de identificarse como miembros de un sector científico o laboral específico. Estas particulares tipologías de lenguas tuvieron en los años muchas denominaciones distintas, sin embargo en Italia la voz *microlingua* se impuso sobre las demás porque encierra en sí los dos rasgos principales de estos idiomas:

è il concetto di *lingua* che viene richiamato nella sua pienezza di grammatiche, di scopi pragmatici, di contesti sociali d’uso, di rapporti di interazione con gli altri codici e che viene poi precisato in maniera quantitativa: *micro*, cioè limitato nella selezione degli elementi all’interno di ciascuno dei piani che compongono la *lingua* (*Ibid.*, p. 9).

Cabe recordar que su enseñanza se coloca en dos contextos distintos: las escuelas y las empresas. En la escuela la enseñanza de las lenguas técnicas trabaja con las necesidades supuestas y futuras de los estudiantes adolescentes, debería integrarse con las enseñanzas de las demás disciplinas y tendría que realizarse en un panorama más amplio de educación lingüística. De manera diferente, en las empresas se enfrentan las necesidades reales y

específicas de los trabajadores que ya terminaron de estudiar y por eso requieren cursos rápidos y dirigidos a una formación profesional que emplea una variedad más básica de la lengua (*Ibid.*).

En nuestro discurso haremos mayor referencia al primer contexto porque es más comparable con nuestro ámbito de interés, ya que, por supuesto, la L2 de estudio afecta a los estudiantes de origen extranjero colocados en un contexto escolar, no de trabajo. Sin embargo, las necesidades de los estudiantes son reales y urgentes, porque necesitan desarrollar las competencias académicas para tener éxito en sus carreras escolares.

En la escuela hay distintos ámbitos donde se podría colocar la enseñanza de las lenguas técnicas, pero en Italia se sitúa concretamente solamente en las clases de lengua extranjera y solamente en los institutos técnicos y profesionales. En los liceos hay una falta de conciencia hacia las lenguas técnicas científico-profesionales y una mayor focalización en la gramática y en la literatura. De igual forma, las clases de italiano L1 y de lenguas clásicas se enfocan mayormente en la gramática y en la literatura, pero sin conciencia de que sus enseñanza se realiza a través de un lenguaje técnico. Encima, todas las asignaturas emplean las lenguas técnicas del italiano para describirse a sí mismas. Por eso nos parece absurdo que el docente de italiano nunca dedique tiempo al análisis de textos científicos (de física, de biología, de historia, etc.) para investigar los rasgos de sus respectivos lenguajes y para hacer comparaciones entre las disciplinas (*Ibid.*).

La misma falta de conciencia se encuentra en la insuficiente atención hacia la lengua de estudio. Como ya hemos dicho, los cursos de italiano L2 para los estudiantes de origen extranjero se focalizan en la lengua para la comunicación cotidiana y, una vez que alcanzan un buen nivel en ella, se les considera, sin razón, preparados para enfrentarse con el estudio de las demás asignaturas. Esto provoca falsas expectativas en los profesores e inútil frustración en los alumnos que no logran conseguir buenos resultados.

Ahora que hemos definido el significado de lengua técnica nos resulta más fácil hacer una comparación con la enseñanza de una lengua segunda de estudio. Se trata de dos ámbitos distintos, pero pueden aprender el uno del otro y, sobre todo, tendrían que colaborar para alcanzar el objetivo común de una educación lingüística más amplia, completa e integrada con las demás disciplinas.

Empezamos nuestra comparación considerando los objetivos muy distintos de las dos enseñanzas. Por un lado, las clases de lengua técnica miran a formar técnicos y expertos que puedan trabajar a nivel internacional y que por eso necesitan aprender el lenguaje técnico de su específico sector científico-profesional. La educación a la lengua de estudio en contexto

L2 mira, por otro lado, a ofrecer a los alumnos extranjeros las mismas herramientas lingüísticas y conceptuales que tienen sus compañeros de habla italiana y así las mismas posibilidades de éxito escolar.

También la relación entre estudiantes y docente se configura de manera distinta. En un contexto de enseñanza de la lengua técnica hay una colaboración activa entre los dos: los estudiantes ya son expertos en la asignatura científico-profesional (o por lo menos deberían serlo) y solo necesitan aprender la terminología en otra lengua; mientras que el docente no es experto en el ámbito científico-profesional pero es un especialista en didáctica de idiomas y por eso conoce la lengua, las técnicas de análisis lingüística y los procesos de aprendizaje (*Ibid.*). En contexto de italiano L2 puede pasar lo mismo si los estudiantes extranjeros ya estudiaron un tema específico y por eso solo necesitan aprender los términos italianos.

Nos importa recordar que en este caso es fundamental reconocer y valorar los conocimientos previos de los alumnos y que al hacerlo el proceso de aprendizaje resultará más ágil. Sin embargo, en la mayoría de los casos los alumnos no conocen la asignatura ni tampoco la lengua. De la misma manera, los docentes de italiano L2 tampoco pueden ser expertos en cada asignatura. Por eso sería deseable que cada docente de cada asignatura se sensibilice y lleve a cabo un trabajo de apoyo lingüístico para los estudiantes de origen extranjero que ya saben comunicarse en italiano pero que todavía no desarrollaron las competencias académicas. Además, muchas veces la lengua de estudio representa una dificultad no solamente para los alumnos de origen extranjero, sino para todos. En este sentido, una sensibilización generalizada en todas las clases contribuiría a una mayor comprensión de los conceptos para todos los estudiantes.

Otro rasgo que hay que tener en cuenta es la lengua vehicular: mientras que en las clases de lengua técnica el docente tiene la misma L1 que los estudiantes y puede emplearla para explicar algunos conceptos o para llevar a cabo el análisis lingüístico, en un contexto de lengua segunda estudiantes y profesor no comparten la misma L1 y por eso la enseñanza debe realizarse utilizando la misma L2. Por eso, nos parece interesante la reflexión de Favaro (en Luise, 2006, p.158): ante todo hay que acercar al estudiante a los contenidos de la disciplina a través de la simplificación de un texto especializado para que después pueda hacer suyo los términos y los textos especializados.

En resumidas cuentas, comparando la enseñanza de las lenguas técnicas y del *ItalStudio*, nos hemos dado cuenta que los objetivos y las modalidades de trabajo son distintas. Aún así, ambas enseñanzas presuponen sensibilidad del docente hacia la lengua

científico-profesional por un lado y de estudio por el otro, para permitir a los alumnos llegar a tener éxito, respectivamente, laborativo y escolar.

2.2.3 El “*ItalStudio*” comparado a la metodología AICLE

AICLE es el acrónimo de *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* (en inglés: CLIL, *Content and Language Integrated Learning*) y se refiere a todas aquellas situaciones didácticas donde una lengua extranjera sirve de lengua vehicular para la enseñanza de una asignatura no lingüística (ej. estudiar ciencias en inglés o historia en alemán). De esta manera la lengua se aprende a través del contenido no lingüístico y el contenido se estudia a través de la lengua, juntos y simultáneamente (Coonan, 2012, p.73). Es más:

Attraverso le attività di apprendimento sul contenuto l’allievo è coinvolto in una gamma di processi cognitivi (ad es. paragonare, ipotizzare, speculare, definire, riassumere, valutare ecc.) che sono espressi nella lingua straniera. Chiamato a svolgere questi processi in lingua straniera l’allievo impara la lingua (straniera) per svolgerli. In questo modo si crea una situazione favorevole allo sviluppo di una competenza linguistica e comunicativa ritenuta di qualità migliore rispetto alla competenza sviluppata attraverso l’insegnamento normale della lingua straniera (*Ibid.*, pp. 80-81).

Esta metodología ha ido afirmándose y permite recuperar una dimensión más auténtica del uso de las lenguas. Como nos recuerda también Krashen (1998, p. 7) «The acquisition of other languages through using them for purposes of communication is [...] as old as language itself».

En Italia, contrariamente a la enseñanza de las lenguas técnicas, la aplicación del AICLE resulta obligatoria en los últimos tres años de los liceos. Sin embargo, como subraya también Coonan (2012), el hecho de que el empleo de esta metodología sea obligatorio no supone un conocimiento adecuado de su carácter formativo en la escuela, ni tampoco implica que se establezca una conexión directa y fuerte con la enseñanza “tradicional” de la lengua extranjera.

Como ya hemos dicho, muchos alumnos extranjeros en la escuela italiana tienen que estudiar los contenidos disciplinares en un idioma que para ellos no es la lengua materna. Luise denomina esta situación «CLIL “di fatto”, anche se non sempre riconosciuto» (en

Balboni y Mezzadri, 2014, p. 20). Además, Luise considera las definiciones de AICLE y de lengua de estudio muy cercanas y nota que la lengua de estudio es un AICLE “olvidado” o, por lo menos, descuidado.

Infatti, gli studenti che studiano le discipline scolastiche sui libri di testo e attraverso le spiegazioni degli insegnanti si trovano ad affrontare attività che richiedono di imparare contenuti disciplinari, specialistici attraverso una lingua, o meglio una varietà di lingua, a loro poco familiare, non dominata completamente, in percorsi che vogliono sviluppare contemporaneamente la competenza comunicativa e linguistica in microlingua, il pensiero e le abilità cognitive e le conoscenze specifiche delle materie scolastiche (*Ibid.*, p. 20).

Entonces nos resulta claro que los dos elementos comparten muchos rasgos, pero vamos ahora a ver más en detalle cuales son las semejanzas y las diferencias entre el AICLE y la enseñanza de la lengua de estudio en contexto L2.

Para hacer esto empezamos tomando en consideración su empleo en la escuela. En Italia, el uso de la metodología AICLE se puede prolongar por todo el ciclo escolar (en las escuelas bilingües), por algunos años o por un periodo más breve. Esta planificación puede afectar todas las asignaturas, solamente algunas o incluso algunos argumentos (Coonan, 2012). Eso porque el AICLE, excepto para las escuelas bilingües, es algo construido para aportar mayores ventajas al tradicional aprendizaje de la lengua extranjera. En cambio, el *ItalStudio* es algo que los estudiantes necesitan para su éxito escolar y por eso su enseñanza debe configurarse como un apoyo continuo que abarca todas las clases de todas las asignaturas.

También los intentos son distintos: el AICLE es una metodología que se emplea con el fin de potenciar el aprendizaje de la lengua extranjera, mientras que el *ItalStudio* es algo que los estudiantes necesitan aprender para avanzar en sus estudios. Ahora bien, la decisión de la escuela italiana de incluir los estudiantes extranjeros en las clases normales desde el principio, se pone de acuerdo con algunos principios claves de la metodología AICLE presentados en Coonan (2012). Utilizar una lengua extranjera o segunda como lengua vehicular:

- permite aumentar el tiempo de contacto con la misma, aunque la cantidad no es suficiente si falla la calidad de la educación;

- ofrece mayor autenticidad de los materiales, de los contenidos y de contexto y por eso las actividades resultan más significativas para los estudiantes que activan una mayor participación cognitiva y emocional;
- permite que la preocupación por la forma lingüística, o sea por *como* los estudiantes hablan, deja paso al contenido, o sea a lo *que* quieren decir, dejando a los alumnos libres de hablar, de expresarse y aumentando su autoconfianza.

Sin embargo, la inclusión temprana en las clases normales funciona solamente si hay sensibilidad lingüística hacia la lengua de estudio, como en el AICLE hay una enseñanza explícita de la lengua vehicular. Además, como ya hemos dicho a propósito de la enseñanza de las lenguas técnicas, mientras que en el AICLE los alumnos y el docente comparten la misma L1 y tienen la opción de alternarla con la LS, en el contexto de clase multiculturales esto no es posible porque el docente no conoce la L1 de los estudiantes y por eso la única lengua vehicular que puede emplear es el italiano, que constituye la L2 para los alumnos de origen extranjero.

Nos focalizamos ahora en el rol del docente y de los estudiantes. En contraposición a lo dicho anteriormente por la enseñanza de las lenguas técnicas, en la metodología AICLE los alumnos todavía no conocen los contenidos, sino los irán aprendiendo a través de la lengua extranjera. Por eso se necesita un docente competente tanto en la asignatura de estudio como en la LS. Sin embargo, no siempre es posible contar con docentes cualificados en ambos ámbitos. Por eso una programación AICLE necesita la colaboración tanto del docente de la asignatura no-lingüística como del docente de lengua extranjera.

Una vez más, una de las problemáticas más difíciles de resolver es la escasa atención que los profesores de asignaturas no-lingüísticas ponen en la lengua. Si es verdad que ellos no tienen que enseñar la lengua extranjera, sí tienen que ampliarla, desarrollarla, hacerla crecer. Lamentablemente, a menudo estos docentes no tienen una adecuada formación lingüística, ignoran los mecanismos de funcionamiento del aprendizaje y de la adquisición de una lengua extranjera, ni conocen los métodos de enseñanza de idiomas y por eso les resulta difícil modificar sus manera de dar clase para promover el desarrollo lingüístico. Por eso el docente de lengua extranjera tiene que tomar un nuevo papel de consejero y formador didáctico de sus colegas (Coonan, 2012, p. 106-7). Esta misma colaboración es deseable también en los contextos de italiano L2 para el estudio.

A un nivel aún más general, estamos de acuerdo con Coonan (2012) que subraya que la responsabilidad para el desarrollo lingüístico de los alumnos es de todo el personal docente y no exclusivamente del docente de italiano L1 o de lengua extranjera.

Da questo punto di vista, l'educazione linguistica degli allievi procede attraverso il superamento di un insegnamento per compartimenti stagni, vedendo non solo l'insegnante di lettere ma anche l'insegnante di storia, geografia, matematica ecc., alle prese con lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa degli allievi (Coonan, 2012, p.75).

En resumidas cuentas, la metodología AICLE nos proporciona interesantes consideraciones para la didáctica de la lengua de estudio. Sobre todo nos recuerda la importancia de:

- la organización de un plan de soporte lingüístico que apoye la enseñanza de la asignatura no-lingüística;
- la atención por los procesos de comprensión lingüística a través de la actuación de una didáctica facilitadora;
- la necesidad de una colaboración entre los docentes para que todos contribuyan al desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa de los estudiantes.

Resumimos las características de los tres métodos (Lenguas técnicas, AICLE e *ItalStudio*) en la tabla 1. Nótese que en la parte dedicada a la lengua de estudio en contexto L2 no hay indicaciones precisas, sino sugerencias que esperamos puedan convertirse pronto en realidad didáctica.

Tabla 1: Lenguas técnicas, AICLE e *ItalStudio* en comparación.

| | Enseñanza de las lenguas técnicas | La metodología AICLE | La lengua de estudio en contexto L2 |
|-----------------------------|--|---|--|
| Los objetivos | Aprender en LS la lengua técnica científico-profesional que ya conocen en la L1. | Aprender nuevos contenidos y nueva lengua extranjera. | Estudiar todas las asignaturas a través de una lengua vehicular que constituye la L2 para los estudiantes. |
| Cuando está previsto | En los institutos técnicos y profesionales, con referencia a las asignaturas que caracterizan el curriculum. | En el último año de los liceos e institutos técnicos y en los últimos tres años de los liceos lingüísticos. | No hay una programación precisa. |
| Los protagonistas | Colaboración entre el docente experto en métodos de | El docente necesita una competencia de nivel C1 en | Es deseable que todos los docentes de cada |

| | | | |
|----------------------------|--|--|---|
| | enseñanza de idiomas y en la lengua y los alumnos expertos en el ámbito profesional. | la LS para aplicar el AICLE. De otra manera, colabora con un docente de lengua. | asignatura se encarguen del desarrollo lingüístico de los alumnos. |
| La lengua vehicular | Puede ser la LS o la L1 compartida entre alumnos y docente. | Es la LS, pero el docente puede decidir alternarla con la L1 que comparte con los alumnos. | Es el italiano ya que docente y estudiantes raramente comparten la misma L1, ni tampoco una lengua vehicular. |
| Los propósitos | Formar a los estudiantes para que puedan trabajar en un contexto internacional. | Desarrollar una mejor competencia comunicativa en la LS a través de su empleo para el estudio de contenidos no-lingüísticos. | Desarrollar las competencias académicas para conseguir el éxito escolar. |

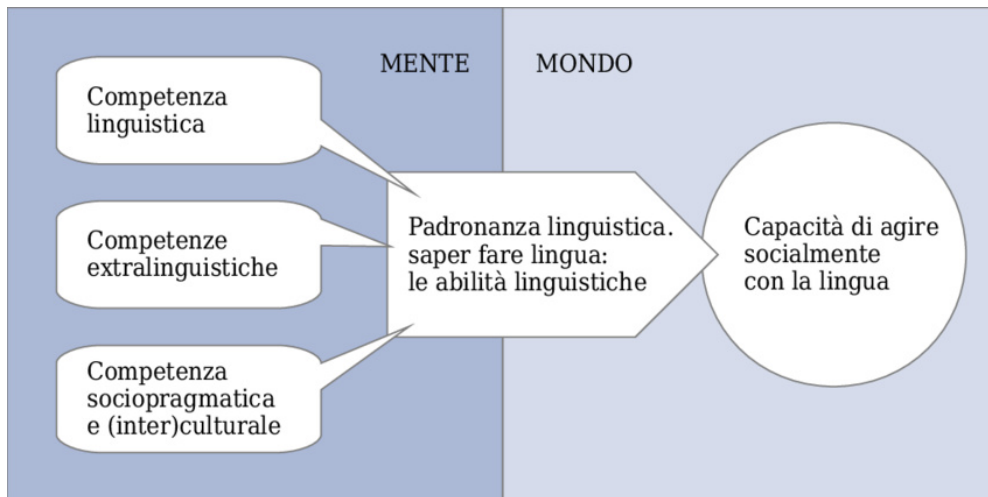
2.3 La competencia comunicativa y los niveles del MCER

Llegados hasta aquí, antes de seguir con la presentación de las teorías sobre los métodos de enseñanza, nos parece correcto investigar dos conceptos hoy en día imprescindibles en el ámbito de la didáctica de las lenguas: la noción de competencia comunicativa y la escala de los niveles de dominio de la lengua definida por el Consejo de Europa. De hecho, ellos nos sirven para colocar nuestro trabajo en un contexto común e internacional consolidado. Además, nos permite tener una referencia válida a la hora de evaluar los avances de nuestros estudiantes.

2.3.1 La competencia comunicativa en italiano L2 en contexto escolar

Balboni define la competencia comunicativa como una «*realità mentale che si realizza come esecuzione nel mondo, all'interno di eventi comunicativi che hanno luogo in contesti sociali dove chi usa la lingua compie un'azione*» (Balboni, 2018, pp. 8-9). Esta definición abarca tanto la dimensión mental de la lengua como su realización real. A continuación incluimos el esquema elaborado por el profesor y vamos ahora a describirlo en todas sus partes (figura 2).

Figura 2 - Modelo de competencia comunicativa (Fuente: Balboni, 2018, p. 8)



En la mente Balboni coloca tres competencias que constituyen el hecho de *saber la lengua*:

- la competencia *lingüística*, o sea la capacidad de comprender y producir enunciados correctos desde el punto de vista fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y textual;
- las competencias *extralingüísticas*, o sea la capacidad de comprender y producir lenguaje corporal (kinésica), de evaluar las repercusiones comunicativas de la distancia interpersonal (proxémica), de usar y reconocer el valor comunicativo de los objetos y del vestuario;
- la competencia *sociolingüística, pragmlingüística e intercultural*, o sea el corazón de las competencias contextuales de la lengua en uso.

Estas competencias mentales se transforman en acción comunicativa, en el hecho de *saber hacer lengua*, cuando se utilizan para comprender, producir y manipular textos. Estas acciones implican el empleo de habilidades básicas (escuchar, leer, hacer un monólogo, escribir), interactivas (dialogar) y también manipulativas (resumir, traducir, tomar notas, tomar dictado). Se define *dominio* el hecho de concretar las competencias.

Finalmente, los textos orales y escritos producidos con dominio contribuyen a eventos comunicativos, reglados por normas sociales, pragmáticas, culturales: esto es el hecho de *saber hacer con la lengua* (*Ibid.*, p. 9).

2.3.2 Los niveles del MCER y una adaptación para la lengua de estudio

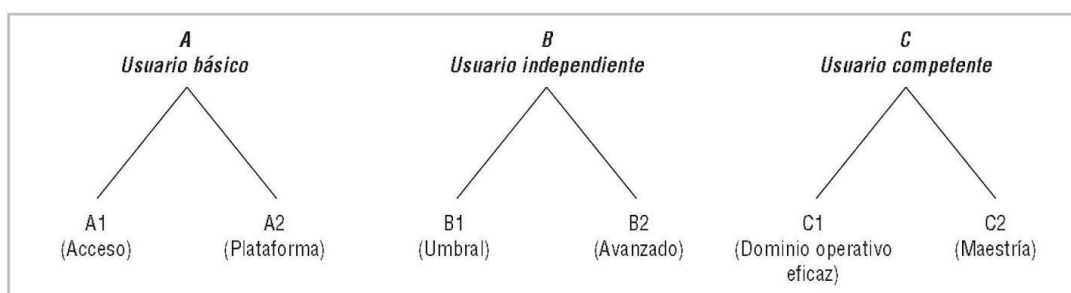
Entonces, la capacidad de *saber la lengua* se concretiza en el mundo en los hechos de *saber hacer lengua, saber hacer con la lengua* y, en nuestro caso, *saber estudiar en lengua*.

Además, hemos dicho que la acción didáctica amplía esta competencia. ¿Pero cómo podemos medir la competencia comunicativa de nuestros estudiantes?

En 2001 el Consejo de Europa, después de más de diez años de investigación, presentó su *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, QCER en italiano, *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*), que constituye un documento esencial dentro de su proyecto general de política lingüística de unificación dentro del contexto europeo. El *Marco* «proporciona una base común para la elaboración de programas de lengua, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. [...] define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos» (MCER, 2001, p. 1).

El modelo contempla seis niveles de competencia que están representados en el esquema abajo tomado del mismo MCER (figura 3).

Figura 3 - Los niveles de competencia comunicativa (Fuente: MCER, 2001, p. 25)



El esquema divide a los usuarios en tres categorías (A, B y C) y a su vez cada categoría se divide en dos niveles (1 y 2). De esta manera se obtiene una escala de seis niveles que va del A1 (también denominado *nivel de acceso*) hacia el C2 (*nivel de maestría*). La etapa intermedia del *usuario independiente* representa el objetivo fundamental para los estudiantes extranjeros. En particular, el nivel B1 se ha denominado *nivel umbral* (en inglés *Threshold level*) precisamente porque permite al hablante ser independiente en la mayoría de las situaciones comunicativas cotidianas. Por eso, una vez que los estudiantes poseen este nivel, están listos para desarrollar también las competencias académicas más complejas requeridas para estudiar en una lengua segunda.

De todas formas esto no significa que el desarrollo de la lengua de estudio se produzca de forma natural y automática, sino todo lo contrario. Además, como consecuencia de la organización de la escuela italiana, en la mayoría de los casos no hay tiempo para esperar que

los alumnos alcancen un nivel B1 antes de progresar con las demás asignaturas, sino que hay que trabajar paralelamente los dos ámbitos.

Tabla 2 - Niveles comunes de referencia: escala global (Fuente: MCER, 2001, p. 26)

| | | |
|--|-----------|---|
| U s u a r i o c o m p e t e n t e | C2 | Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad. |
| | C1 | Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. |
| U s u a r i o i n d e p e n d i e n t e | B2 | Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones. |
| | B1 | Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. |
| U s u a r | A2 | Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son |

| | | |
|----------------------------|----|---|
| i o | | conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. |
| b á s i c o | A1 | Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. |

En la tabla 2 hay una descripción sintética de los niveles. Además de esta, en el documento se encuentran otras descripciones más detalladas que sirven a los profesores para evaluar las competencias de los estudiantes y hay tablas para la autoevaluación que sirven a los alumnos para entender en que etapa del aprendizaje se encuentran.

El profesor Mezzadri elaboró unos descriptores específicos para la lengua de estudio (para los descriptores de nivel B1 véase el anejo 1). Su objetivo era realizar una herramienta que pudiera utilizarse como estructura de referencia en el ámbito del italiano de estudio en las escuelas, sin todavía separarse drásticamente de la adquisición de la lengua para la comunicación (Mezzadri, 2011).

En su realización, el profesor empezó observando la realidad escolar, que prevé el ingreso directo de los estudiantes extranjeros en las clases normales y comporta la necesidad de desarrollar las competencias CALP simultáneamente a las BICS. Por eso parece necesario anticipar a un nivel básico (A1 y A2) el trabajo de desarrollo de las competencias académicas, en apoyo a las actividades disciplinarias y contemporáneamente a la adquisición de las competencias para la comunicación básica. Más en concreto, Mezzadri (2011) propone anticipar aquellos aspectos morfosintácticos y léxicos que sirven para la lengua de estudio porque son típicos de los manuales. Algunos ejemplos son: la forma pasiva, el *si* impersonal y la nominalización, que en las certificaciones lingüísticas se consideran desde un nivel B1 o B2. Sin embargo, el profesor es consciente que la posibilidad de actuar esta anticipación con éxito depende de las características de los estudiantes, y sugiere mirar a la presencia de posibles analogías con la lengua materna y al nivel de desarrollo cognitivo y cultural.

Esta reflexión nos parece muy interesante y adecuada al contexto escolar italiano, por eso en nuestro trabajo vamos a utilizar como guía los descriptores elaborados por Mezzadri para definir los prerrequisitos que los estudiantes necesitan para la unidad didáctica, los objetivos que se persiguen en ella y también para configurar la evaluación final. Como veremos más detalladamente en el párrafo 2.4.3, la evaluación es otro punto crítico para la

escuela italiana. En la mayoría de los casos, la evaluación se centra en los contenidos, sin atención a los avances del estudiante no italofono en la adquisición de las competencias para el italiano de estudio (*Ibíd.*). Por eso nos parece interesante tomar como referencia el trabajo de Mezzadri para elaborar también una prueba adecuada para la evaluación de los alumnos de origen extranjero.

2.4 El enfoque humanístico afectivo en la enseñanza de la lengua segunda

La didáctica de las lenguas es una ciencia relativamente reciente y desde los años sesenta ha evolucionado muy rápidamente gracias a la contribución de otras disciplinas como la neurociencia, la lingüística, la psicología, la antropología, la sociología, etc. Después de una larga etapa formalista del método gramática-traducción, que sin embargo sobrevive aun hoy en muchos ambientes, se comprendió que un aprendizaje que se focaliza solamente en la forma no es suficiente: los estudiantes quieren aprender una nueva lengua para poder comunicar y actuar a través de ella, sobre todo los estudiantes de una L2, ya que viven en el país donde se habla dicha lengua. Por eso, la didáctica de idiomas debe tener en cuenta también los aspectos comunicativos, pragmáticos y culturales. Además, el estudiante no puede considerarse más como una *tabula rasa*, sino que se debe poner en el centro de la acción didáctica y valorar sus conocimientos previos, sus necesidades y sus intereses. En particular, la didáctica humanística se caracteriza por la importancia dada a la esfera afectiva y relacional, a las características del individuo y a su búsqueda de autorrealización. De hecho, el estudiante no tiene solamente necesidades comunicativas, sino también exigencias más personales y profundas relacionadas con su personalidad y sus motivaciones (Luise, 2006).

Por lo que atañe a los estudiantes de origen extranjero, ya hemos mencionado la importancia de conectar sus conocimientos y las experiencias hechas en el país de origen con lo que van a aprender en la escuela italiana. Además, es necesario promover una buena relación entre los compañeros de origen extranjera y los compañeros de habla italiana para prevenir formas de envidia que pueden surgir de un malinterpretado tratamiento de favor hacia los recién llegados. Asimismo los profesores deben impedir que la atención a la persona degenera en una actitud paternalista dañina para los alumnos que, por supuesto, no necesitan “protección” sino asumir sus responsabilidades en el proceso de aprendizaje que empieza con un apoyo pero persigue el objetivo de la autonomía. En esta relación educativa también el docente debe estar dispuesto a dejarse cambiar por los estudiantes, porque un profesor que

tenga la ilusión de poder cambiar solamente el estudiante está destinado a fracasar su deber educativo en su sentido más profundo (Luise, 2006, p.81).

2.4.1 *La clase multicultural y plurilingüe y el papel del docente*

En el primer capítulo hemos descrito y analizado el escenario complejo en que se encuentran los alumnos de origen extranjero en la escuela italiana. Ha llegado ahora el momento de dejar la dimensión global de la escuela y enfocarse en la situación de la clase, o sea en el grupo de estudiantes que juntos aprenden en el mismo aula. Si miramos a este conjunto en perspectiva humanística es fácil entender que no se trata de algo homogéneo, sino de «un sistema aperto nel quale il parametro della ‘differenza’, che si può registrare in più aspetti, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico di tutti gli studenti» (Caon, 2016, p.9).

Esta realidad, que con la llegada de los estudiantes extranjeros adquirió un carácter aún más heterogéneo, se ha denominado *clase de habilidades diferenciadas* (en italiano CAD, *classe ad abilità differenziate*). Sin embargo, como nos explica Caon (2016), la CAD es más bien una manera de observar la realidad de la clase, la cual no se puede considerar como la simple suma de los estudiantes, sino como un sistema dinámico en que cada persona aporta su contribución y actúa en ello. Por eso las diferencias tienen que ser analizadas para poder encontrar las metodologías y las didácticas más adecuadas que permitan valorarlas y transformar la heterogeneidad en una ventaja.

El concepto clave que describe estas diferencias es el de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) introducido por Vygotskij desde 1931, o sea la distancia entre el nivel de desarrollo actual del alumno, establecido por lo que es capaz de hacer por sí solo, y su nivel de desarrollo potencial, establecido por lo que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz. Por lo tanto, el aprendizaje dentro de la ZDP ocurre gracias a las funciones de andamiaje (*scaffolding*) y tutoría (*tutoring*) desempeñadas por el docente o por los compañeros (Caon, 2016).

Si retomamos el concepto de unicidad de la persona, es fácil entender que una clase no presenta una única ZDP, sino muchas. Por consiguiente la concepción tradicional de la didáctica transmisiva y monodireccional no puede aplicarse en este contexto, sino debe dar paso a la didáctica humanística y a metodologías colaborativas que proceden por construcción de conocimientos y se focalizan en el grupo de estudiantes por ser el origen del aprendizaje si estimulados a través de tareas que implican sus participación activa (*Ibid.*).

Si a todas las diferencias individuales de personalidad, motivación al estudio, estilo cognitivo y actitud se añade una procedencia cultural y una lengua madre distinta, la situación se hace aún más compleja. Como explicaremos más en detalle con referencia a la Teoría de la adquisición de una segunda lengua de Krashen y Terrell (1998), un requisito previo para la adquisición es un ingreso de datos comprensible para el alumno. Por eso, en la clase que acoge estudiantes extranjeros se hace fundamental la cuestión lingüística de la comprensión, porque es fundamental para acceder a los contenidos disciplinares. En este sentido es responsabilidad del profesor identificar las metodologías y el estilo de enseñanza que más la favorecen, manteniendo el equilibrio entre lengua y estudiantes a través de su rol de guía. Por ejemplo, para apoyar la comprensión, el profesor puede modular su lenguaje según el nivel de los estudiantes porque la comprensión constituye la base del proceso de aprendizaje. Este idioma hablado por los profesores de lengua durante las clases y adaptado a los alumnos se denomina *teacher talk* y está motivado por la exigencia de comunicar en el aula (Krashen y Terrell, 1998). Sin embargo, es fundamental que el profesor introduzca constantemente en su discurso elementos nuevos para evitar que su habla resulte demasiado simplificada, pobre y lejos de la lengua normal. En el caso específico de la lengua de estudio, una técnica muy útil para la comprensión oral es sustituir los verbos más complejos con sinónimos más simples. Por ejemplo, *fare* puede sustituir *effettuare*, *commettere*, *compiere*, *costruire*, *fabbricare*, *realizzare*, *eseguire*, y muchos otros verbos, aunque no lleva los mismos rasgos semánticos. Pero los estudiantes necesitan aprender también los verbos más complejos y por eso ellos no pueden desaparecer del discurso del profesor, sino deberían emplearse acompañados por sinónimos de uso común. En una clase de química el profesor puede decir "*Oggi andremo in laboratorio per realizzare un progetto di chimica.*" y puede ser que todos entiendan lo que más o menos quiere decir, o sea que trabajarán en otro lugar. Pero el profesor podría también decir "*Oggi andremo in laboratorio per fare, per realizzare, un progetto di chimica.*" De esta manera su discurso no empobrece y simultáneamente explica un término complejo con un sinónimo. Los que tienen la capacidad de comprender el verbo *realizzare* pueden así enfrentarse con un lenguaje más técnico y los que todavía no conocen este término pueden aprenderlo junto a su sinónimo.

De la misma manera, también las otras hipótesis de la teoría de Krashen y Terrell (1998) resultan relevantes para el contexto de lengua de estudio, como por ejemplo la hipótesis del *orden natural de adquisición* que establece que las estructuras gramaticales se adquieren en una secuencia predecible, es decir, que ciertas estructuras se adquieren primero, mientras que otras se adquieren más tarde. Además, se puede notar una analogía entre

estudiantes de distintas lenguas maternas (*Ibíd.*). No se trata de una regla rígida, y siempre hay que considerar las variables personales, pero es una tendencia que fue confirmada también por las investigaciones más recientes de la lingüística adquisicional.

Pallotti (1998) resume las investigaciones hechas en el ámbito del italiano L2. En particular, nos explica que, por lo que se refiere a los verbos, se nota la siguiente secuencia de aprendizaje: los estudiantes empiezan a hablar empleando una forma única del verbo que puede ser el presente o el infinitivo. Después producen el participio pasado para referirse a acciones concluidas. La tercera forma que emplean es el imperfecto para apuntar las acciones que se prolongan en el tiempo. Por último, aparecen el futuro, el condicional y el subjuntivo.

Estos estudios se refieren sobre todo a elementos gramaticales y lingüísticos, sin embargo ellos se reflejan también en la lengua de estudio. Por ejemplo, para un estudiante que todavía no ha adquirido el pasado remoto, un libro de historia para alumnos de habla italiana será muy difícil de comprender sin el soporte adecuado. De la misma manera, un estudiante que haya completado la escuela primaria en su país y haya estudiado geometría en su lengua madre, tendrá primero que aprender los términos básicos en italiano antes de poder comprender un libro de trigonometría para la escuela Secundaria.

Otra hipótesis postulada por Krashen y Terrell (1998) es la del *monitor*, una función de vigilancia que se activa solamente después que nuestro sistema de adquisición haya producido el enunciado. La acción del monitor de modificar un enunciado ya pronunciado o escrito se define como autocorrección. Para hacer un ejemplo concreto en italiano, las reglas de acentuación gráfica son muy sencillas porque es necesario poner la tilde solamente en las palabras agudas. Esto, al acto de escribir, permite hacer una rápida comprobación y emplear el monitor para la autocorrección. De otra manera, el empleo de la partícula *ne*, por ejemplo, es mucho más complejo porque puede establecer distintas relaciones semánticas con otros elementos ya introducidos en el discurso, y además no ocupa siempre la misma posición en la frase.

La última hipótesis dice que la mejor situación para aprender es un contexto con un bajo nivel de ansiedad y que algunas variables afectivas como la motivación y la autoestima afectan el progreso en la adquisición de la lengua segunda. No nos detendremos mucho en este punto pero cabe subrayar que un clima sereno debe ser la base de partida para una enseñanza eficaz. En el ambiente plurilingüístico y pluricultural en que vamos a trabajar, además de las diferencias individuales juegan un rol central también las diferencias culturales.

En conclusión, la teoría de Krashen y Terrel (1998) nos proporciona indicaciones importantes para la didáctica de la lengua segunda que pueden servirnos de guía también en nuestro trabajo centrado en el italiano como lengua de estudio.

En primer lugar, nos enseña que hay dos formas de desarrollar la competencia lingüística: una más natural y una más consciente. De manera parecida, podemos esperar que nuestro estudiantes de origen extranjero adquieran competencia en italiano como lengua de estudio tanto de manera espontánea, y por eso más eficaz, como de manera consciente. En nuestro caso será tal vez más fácil organizar actividades que reflejen el contexto real ya que la lengua de estudio es algo con que los estudiantes se enfrentan cada día en la escuela.

Por lo que atañe la función de monitor que tiene el aprendizaje, nos resulta importante tener en cuenta el contexto en que vamos a trabajar:

- si nos encontramos en un contexto escrito será muy importante desarrollar también el monitor, ya que en ello hay las condiciones para activarlo;
- en contextos orales, en cambio, será importante recordar que el monitor no puede activarse tan fácilmente y por eso algunas tipologías de errores formales, sobre todo aquellos que no comprometen la comprensión, deben considerarse parte del normal desarrollo de la competencia lingüística.

La hipótesis del orden natural de adquisición también puede decirnos cuáles errores es necesario corregir y cuáles son dados por el hecho de que el estudiante todavía no puede conocer o emplear la forma correcta. Además, esta hipótesis puede darnos una guía para decidir en que orden presentar los temas.

El ingreso de datos comprensible es tal vez la hipótesis más importante, porque estamos convencidos de que si los estudiantes no comprenden la clase tampoco pueden aprender lo que el profesor explica. Por eso el docente tendrá que simplificar su discurso y los materiales que emplea en el aula en función del nivel de comprensión de los estudiantes y poco a poco reducir el nivel de simplificación para llegar a poder utilizar los mismos materiales y el mismo lenguaje que los compañeros de habla italiana.

Por fin, un filtro afectivo alto, o sea un alto nivel de ansiedad es algo negativo para cualquier tipo de aprendizaje y por eso es importante crear un buen clima en el aula y entre los alumnos.

2.4.2 La organización práctica del trabajo en el aula: la unidad didáctica

En los años setenta y ochenta la perspectiva psicológica gana mucha importancia y para situar nuestro trabajo en este panorama complejo, tomamos las nociones de LAD y LASS que juntas constituyen la base de nuestra configuración didáctica.

Como está resumido en Balboni (2018), Chomsky supone que en el hombre haya un mecanismo de adquisición lingüística que él llama *Language Acquisition Device (LAD)* y que funciona según la secuencia de:

- a. *observación* del input recibido;
- b. *creación de hipótesis* a partir de la observación hecha;
- c. *comprobación* de las hipótesis a través de otro input o del output propio;
- d. *fijación* de los mecanismos comprobados;
- e. *sistematización* de reglas implícitas que permiten reconocer y producir enunciados gramaticalmente correctos.

Gracias a este mecanismo el hombre es creado para aprender lenguas. Bruner añade que el LAD necesita un LASS, un *Language Acquisition Support System*, es decir, alguien o algo que apoye el proceso de adquisición lingüística y este puede ser la familia, los profesores, los compañeros, las redes sociales y cualquier medio que puede ayudar el proceso. Aquí lo que más nos interesa es la noción de *support* porque remite al LAD (o sea al estudiante) la tarea de adquirir y al LASS (en nuestro caso al profesor) la función de guía.

El *ItalStudio* es una particular tipología de lengua pero, a nuestro juicio, refleja los mismos procedimientos. Por eso es fundamental que los docentes de cada disciplina desempeñen también un papel de guía lingüística con respecto al lenguaje científico-profesional de sus asignaturas y, a un nivel aún más amplio, con respecto a la lengua empleada en la escuela.

En lo que concierne a la impostación de las clases y a la organización de los contenidos Balboni (2018) nos cuenta que desde los años sesenta se habla de *unidad didáctica* (UD) que se refiere al esquema de referencia para el docente, dura alrededor de 6-10 horas y está generalmente basado en un tema situacional o cultural. A su vez, cada unidad didáctica se compone de un conjunto de *unidades de aprendizaje* (UA), o sea sesiones de estudio más breves (45-90 minutos) que se completan en el plazo de una clase. Dos consideraciones contribuyeron a la construcción de las unidades de aprendizaje:

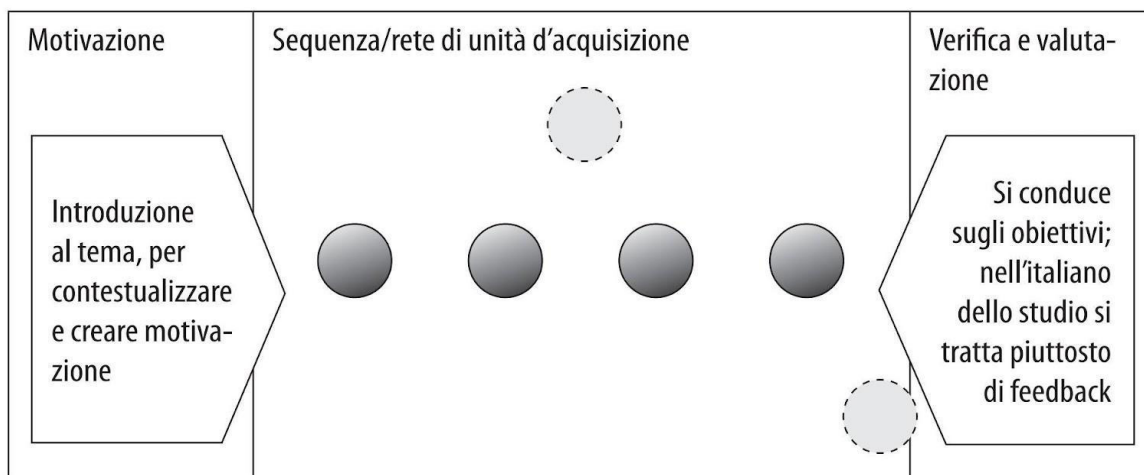
- la neurolingüística nos enseña que los dos hemisferios del cerebro cumplen distintas funciones. El derecho se ocupa de las actividades globales, holísticas y analógicas,

mientras que el izquierdo cumple las tareas racionales, secuenciales y lógicas. Sin embargo, hay una fuerte interacción entre los dos hemisferios que no puede ser olvidada en la didáctica. Además de una doble modalidad, los estudios nos dicen que hay una direccionalidad entre la función emocional y global del hemisferio derecho que precede la acción racional y analítica del izquierdo;

- la psicología de la Gestalt describe la percepción como un proceso que sigue la secuencia de globalidad → análisis → síntesis (*Ibid.*).

En función de estas contribuciones, y mirando también al funcionamiento del LAD, se elaboró la estructura de la unidad didáctica que refleja los mecanismos naturales de adquisición de una lengua y que el profesor Balboni resume en el esquema siguiente:

Figura 4 - Esquema de la unidad didáctica (Fuente: Balboni y Mezzadri, 2014, p. 110)



Como se puede notar del esquema (Figura 4), la motivación juega un papel insustituible, sobre todo al principio, cuando se introduce un tema nuevo. Muchas veces los estudiantes no comprenden porque tienen que estudiar argumentos para ellos muy lejanos de su vida cotidiana. Por eso muchas veces el docente necesita generar motivación a través de una contextualización u otras actividades introductorias para poder empezar la unidad didáctica al máximo de la potencialidad (Balboni 2014).

Después de este primer momento de introducción al tema, el esquema prevé una sucesión de unidades de adquisición que refleja la secuencia *globalidad* → *análisis* → *síntesis* → *fijación* → *sistematización*.

La fase de la globalidad se basa en estrategias de comprensión que implican la percepción global del texto, es decir:

- el aprovechamiento de la redundancia y de las informaciones contextuales;

- la formulación de hipótesis socio-pragmáticas a través del conocimientos previos del mundo;
- la formulación de hipótesis lingüísticas a través de los conocimientos gramaticales;
- la elaboración de las metáforas;
- la evaluación global y aproximada de las hipótesis (*skimming*) o de los elementos específicos (*scanning*);
- la búsqueda de analogías con elementos conocidos.

Por eso en esta fase el docente necesita emplear técnicas de recuperación de los conocimientos, de exploración global del texto y de lluvia de ideas (*brainstorming*) para crear en el estudiante la costumbre de acercarse de manera global al texto, ya que empezar de manera analítica complica aún más la tarea de comprensión (*Ibid.*).

Una vez que los estudiantes hayan percibido el significado general del texto (tanto oral como escrito) y hayan formulado sus hipótesis a propósito de esto, puede realizarse una serie de *análisis* → *síntesis espontánea* → *reflexión guiada* sobre los objetivos preestablecidos por el docente. Hay que preferir metodologías inductivas y de reflexión sobre la lengua para promover la autonomía en el estudio y habituar a los estudiantes a ser observadores curiosos de los usos lingüísticos (*Ibid.*).

Una vez completada la red de unidades de aprendizaje, se programa una evaluación para comprobar si los objetivos establecidos al principios han sido conseguidos por los estudiantes. Dedicaremos ahora el párrafo siguiente al análisis de este momento crucial.

2.4.3 La evaluación de los estudiantes extranjeros

Como ya hemos anticipado, la evaluación representa otro momento crítico de la vida escolar de los estudiantes de origen extranjero. Como afirma Mezzadri (2011), ellos no pueden ser evaluados como los italianos por la evidente falta de competencias lingüístico-comunicativas. Además, si la normativa permite para ellos la adaptación de los programas de enseñanza, la evaluación debe tener en cuenta las variaciones hechas y tener un énfasis en la lengua italiana como lengua de estudio.

Pero antes de discutir cuál sería la mejor manera de evaluar a los estudiantes extranjeros, queremos definir la diferencia terminológica entre *evaluación* y *prueba* (en italiano respectivamente *valutazione* y *verifica*) para después situarlas en el marco de la didáctica humanística. Serragiotto (2016) define la prueba como el «momento della “raccolta dei dati” relativi al raggiungimento o meno di un preciso obiettivo didattico, dati che poi vengono

distribuiti lungo una scala di valori il più possibile oggettiva e comparabile» (p. 35). Por eso la prueba no debería plantear problemas de interpretación subjetiva. Por el contrario, la evaluación es un acto subjetivo porque el docente toma los datos objetivos recopilados a través de la prueba y los subjetiviza en la acción de juicio. En este sentido, la evaluación es también una interpretación de los datos en función de la historia personal del estudiante. «La valutazione diventa il momento dell'interpretazione dei dati della verifica, dati resi leggibili e comparabili in quanto riportati ad una scala di valori numerici attraverso la misurazione» (*Ibid.*, p. 34).

En el marco de la didáctica humanística, la importancia central del estudiante debe mantenerse también en fase de evaluación. Por eso es importante compartir con los alumnos los objetivos que se quieren alcanzar y proporcionarles una supervisión constante y abundante en *retroalimentación* (en inglés e italiano *feedback*), para que puedan ser conscientes de sus avances y cumplir así una autoevaluación. Estamos de acuerdo con Serragiotto (2016) en afirmar que la evaluación debería configurarse en la mente del estudiante como algo habitual en relación a su experiencia formativa. De esta manera el alumno puede beneficiarse de pruebas planeadas y moduladas con claridad y transparencia sobre los objetivos establecidos, pruebas que utilizan técnicas conocidas y que hayan sido ya trabajadas en las clases para que resulte más fácil comprender lo que piden.

Existen dos tipologías de evaluación: *formativa* y *sumativa*. La evaluación formativa acompaña el proceso educativo del alumno y tiene el propósito de diagnosticar y monitorear su proceso de aprendizaje. Proporciona informaciones tanto a los estudiantes como a los docentes y les permite cumplir una acción orientadora acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los errores son herramientas que permiten al profesor planificar medidas correctivas. Para que alcance su objetivo formativo, debe actuarse una fuerte participación del estudiante a través de comentarios evaluativos constantes. Por otro lado, la evaluación sumativa se aplica al final del proceso educativo con la función de clasificar los aprendizajes logrados por los alumnos.

Mentre la funzione formativa è parte integrante del processo di apprendimento ed è altresì uno strumento per individuare un problema e superare un determinato ostacolo, la valutazione sommativa possiede una funzione essenzialmente selettiva perché riguarda i contenuti. Per sua natura si colloca alla fine di un percorso didattico e si esplicita con un voto. (Serragiotto, 2016, p. 37)

Además de los beneficios para los estudiantes, la evaluación permite al profesor monitorear su trabajo para entender si su metodología didáctica resulta eficaz o si necesita modificar algo en base a las necesidades de los alumnos.

Las pruebas se clasifican en dos categorías: *objetivas* y *subjetivas*. Se puede definir objetiva una prueba que, independientemente de quien la corrija, proporcionará el mismo resultado. Esto le permite detectar de manera fiable el rendimiento del alumno. Para construir una prueba objetiva el docente tiene que elegir con atención los contenidos de la enseñanza y las técnicas conocidas y ya empleadas por los estudiantes. Por fin, las preguntas necesitan tener una respuesta predeterminada. Algunos ejemplos de pruebas objetivas son (Serragiotto, 2016, p.45):

- preguntas de verdadero o falso;
- preguntas de opción simple;
- completar ideas;
- preguntas de emparejamiento;
- pregunta de ordenamiento;
- sustitución y transformación;
- preguntas de selección de errores;
- pruebas performativas donde se requiere al alumno la ejecución de instrucciones.

La ventaja de esta tipología de prueba es la independencia del examinador, sin embargo no resulta eficaz para evaluar todas las tipologías de habilidades.

La categoría de las pruebas subjetivas, por el otro lado, comprende las pruebas de producción oral, escrita, interacción y mediación. Al examinador se le pide expresar un juicio sobre la prestación del estudiante, atribuyendo una votación que puede ser afectada por factores personales y emotivos. Para intentar limitar el factor subjetivo es necesario:

- especificar los contenidos y las finalidades de la evaluación, con referencia a un marco condiviso dentro del mismo contexto;
- especificar el tamaño del texto que requerimos a los estudiantes;
- hacer una comparación entre los juicios de distintos examinadores;
- establecer un esquema de indicadores y descriptores graduados en una escala de niveles que permitan transparencia con los estudiantes que saben como serán evaluados.

La desventaja de esta tipología de prueba es la subjetividad de la evaluación, sin embargo hemos visto como es posible contener este peligro ya que estas pruebas resultan

fundamentales para comprobar ciertos tipos de competencias y habilidades que no se pueden evaluar a través de objetivos.

Como hemos dicho en el párrafo 2.2.3, el contexto de enseñanza a alumnos de origen extranjero en la escuela italiana se acerca mucho a la metodología AICLE, porque ambas prevén la enseñanza de una disciplina no lingüística a través de una lengua extranjera o de una lengua segunda. Por eso nos parece interesante mirar a las soluciones de evaluación que han sido elaboradas para la metodología AICLE y analizar si es posible emplearlas también para evaluar la adquisición de contenidos y lengua segunda de estudio por parte de los estudiantes de habla no italiana.

Serragiotto (2016, p.115) nota que la evaluación en contextos AICLE se complica, porque la lengua extranjera y los contenidos disciplinares deben evaluarse contemporáneamente. Por eso es importante estructurar la prueba de manera tal que resulte claro si las insuficiencias son de carácter lingüístico, si están relacionadas a los contenidos o si incluyen ambos aspectos. Este problema se plantea también a la vez de evaluar los conocimientos disciplinares de los alumnos de habla no italiana. Hemos dicho que la enseñanza debe tener en cuenta el nivel lingüístico de los estudiantes para garantizar ante todo la comprensión de las explicaciones y del material didáctico. Esta misma atención hacia la lengua debe mantenerse en la construcción de las pruebas y en el acto de evaluarlas.

Serragiotto (2016, p.117) subraya también la importancia de establecer preventivamente, e informar a los estudiantes, sobre la carga que se quiere asignar a los contenidos y a la corrección lingüística. En la metodología AICLE se priorizan los contenidos a la precisión lingüística, a condición que no se afecte la comprensión. Por eso el profesor sugiere una proporción de 1/3 para la LS y 2/3 para la disciplina, que puede variar según los objetivos escogidos. También en contexto de evaluación de alumnos no italófonos es fundamental establecer la importancia que se quiere poner en la lengua y en los contenidos. Aquí la proporción debería variar según el trabajo hecho en el aula. Si la unidad didáctica se ha centrado en los contenidos, sin detenerse en los aspectos lingüísticos, también la evaluación debería centrarse en los contenidos. De otra manera, si el profesor ha empleado tiempo para analizar aspectos lingüísticos relacionados a la disciplina, estos deberían evaluarse juntos a los contenidos.

El último punto crucial que nos parece útil tomar de Serragiotto (2016, p. 115) es la cuestión: ¿quién debería evaluar? En Italia la enseñanza a través de la metodología AICLE está realizada muchas veces por los docentes de disciplinas no lingüísticas que pueden evaluar los contenidos y la eficacia en la comunicación, pero no cada error lingüístico que,

por supuesto, corresponde al trabajo del profesor de lengua. Nosotros queremos plantear la misma pregunta por lo que se refiere al *ItalStudio*. Hemos dicho que sería oportuna la colaboración entre los profesores y que el docente de lengua segunda debería tomar el rol de consejero para los colegas por lo que atañe a los aspectos lingüísticos. Esta colaboración debería concretizarse también en el momento de construcción de la prueba y en el acto de evaluación. En nuestro contexto los profesores tienen la ventaja de ser madrelingua, y por lo tanto conocen muy bien la lengua objeto de la enseñanza, pero todavía necesitan una formación en didáctica de las lenguas para poder predisponer una prueba y una evaluación coherente y funcional.

En resumidas cuentas nos parece importante repetir que la evaluación debe ser concebida como parte integrante de la enseñanza y que por eso los docentes de disciplinas deberían ponerse al día en tema de didáctica de la lengua segunda para poder evaluar de manera consciente tanto los conocimientos de los contenidos como el desarrollo de la competencia académica en lengua segunda y actuar los ajustes necesarios para que las pruebas resulten adecuadas a los destinatarios.

A lo largo de este segundo capítulo hemos sentados las bases teóricas para nuestro trabajo práctico. Nos hemos dado cuenta de que el contexto que rodea los estudiantes de origen extranjero en la escuela italiana es muy complejo y hemos analizado las criticidades de la lengua italiana como lengua de estudio. Nos hemos centrados sobre todo en la importancia de proporcionar un input comprensible a los alumnos, para intentar eliminar aquella barrera lingüística que hoy en día es causa de la mayoría de las dificultades escolares de esta particular categoría de estudiantes. Por consiguiente nos ha parecido correcto señalar también la necesidad de una evaluación adecuada al trabajo llevado a cabo en el aula, para que los esfuerzos hechos no sean anulados por pruebas que no han sido construidas sobre la base de adecuados principios científicos.

Capitolo 3

Una proposta pratica

In questo terzo capitolo entreremo nel vivo della progettazione didattica nel tentativo di mettere in pratica quanto esposto nei capitoli precedenti. Ci concentreremo sulla dimensione scritta e porremo innanzitutto le basi metodologiche con le quali è possibile costruire l'accessibilità del testo disciplinare. Elencheremo le principali tecniche di semplificazione testuale e facilitazione linguistica e daremo uno sguardo alla mediazione in quanto abilità indispensabile per gli insegnanti di oggi (paragrafo 3.1). Analizzeremo poi il manuale di partenza evidenziandone sia i punti di forza che le criticità (paragrafo 3.2). Esporremo quindi la nostra unità di apprendimento, fissandone previamente i destinatari e gli obiettivi didattici. (paragrafo 3.3). Chiuderemo il capitolo analizzando il lavoro svolto e giustificando le scelte fatte richiamando la teoria di riferimento (paragrafo 3.4).

3.1 Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari per gli alunni stranieri

Se pensiamo alla dimensione scritta della lingua dello studio, i manuali scolastici rappresentano per gli alunni di origine straniera lo scoglio più difficile da affrontare ed è per questo che l'insegnante è chiamato a costruire una «accessibilità al testo che permetta allo studente di potersi confrontare con un compito che, per quanto difficile, sia al suo livello, sia superabile» (D'Annunzio e Luise, 2008, p. 12). Per costruire questa accessibilità D'Annunzio e Luise (2008) propongono di intervenire su due fronti: lavorando sul testo e sulla lingua da un lato e sullo studente e sulle sue capacità dall'altro. È proprio qui che si inseriscono gli interventi di semplificazione testuale e facilitazione linguistica dei testi e dei compiti, con l'obiettivo di adattarli alle capacità e alle esigenze formative degli alunni.

Prima di presentare queste due tipologie di intervento, vogliamo introdurre i concetti di *leggibilità*, *comprensibilità* e *distanza culturale*, poiché costituiscono le tre principali criticità da tenere in considerazione quando si vuole scrivere un testo accessibile a studenti alloglotti.

La *leggibilità* si identifica come una proprietà dei testi che può essere misurata secondo criteri oggettivi e con l'applicazione di formule matematiche (Amoruso, 2010). Alla fine degli anni Ottanta, il Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico (GULP) dell'Università "La Sapienza" di Roma elaborò l'*indice Gulpease*, in grado di stabilire la leggibilità di un testo in

lingua italiana. Esso prevede un calcolo matematico basato sulla lunghezza delle parole e delle frasi, in quanto è stato dimostrato che le parole più brevi sono anche quelle più comuni e quindi più comprensibili. Allo stesso modo, più le frasi sono brevi e più la loro struttura è paratattica e quindi gestibile a livello cognitivo. Oltre a questi dati matematici, l'indice Gulpease tiene conto anche dei dati statistici sulla collocazione di ogni termine rispetto al vocabolario di base, ossia rispetto a quei 7.000 vocaboli della lingua italiana usati e compresi da chi ha conseguito la licenza media inferiore. Oltre che dalla componente linguistica, Baldo (2019) ricorda che la leggibilità è dettata anche da una componente grafica, come ad esempio il numero di battute per pagina, l'interlinea, la presenza di immagini e la loro integrazione nel testo, il font utilizzato. Questo aspetto passa spesso in secondo piano, ma risulta altrettanto determinante nella realizzazione di materiali accessibili. Ad esempio, per degli studenti che ancora non padroneggiano a pieno la lingua, sarà preferibile utilizzare un font lineare che permetta una facile distinzione tra le lettere, in modo da evitare un'ulteriore difficoltà che potrebbe oltretutto portare a fraintendimenti.

La *comprensibilità*, invece, si identifica come una caratteristica qualitativa e relazionale che nasce dal rapporto tra il sistema di conoscenze, esperienze e capacità dell'emittente da un lato e del ricevente dall'altro. La comprensione implica infatti un'interazione complessa tra il lettore e il testo, dove al primo è richiesta l'attivazione delle proprie conoscenze pregresse per essere in grado di compiere inferenze sulla parte di informazione che viene data per presupposta (Amoruso, 2010). Prevede inoltre l'attivazione dell'*Expectancy Grammar* o *Grammatica dell'Anticipazione*, processo che permette al lettore di costruire ipotesi su ciò che può comparire nel testo, per poi verificarle a mano a mano che procede con la lettura. Questa anticipazione si basa sul contesto, sul cotesto, sulle prenoscenze socio-culturali e sulla conoscenza del mondo (Balboni, 2018 e Luise, 2003). La comprensibilità si relaziona quindi ad un livello più profondo dell'organizzazione delle informazioni e alla capacità del lettore di interpretare i significati espliciti e impliciti. Per questo è necessario lavorare anche sullo studente per permettergli di sviluppare una buona abilità di lettura che lo renda il più possibile autonomo nella risoluzione dei problemi di comprensione.

Infine, come ricorda Grassi (2003), in un contesto di classe plurilingue è fondamentale prestare attenzione alla *distanza culturale* in quanto potenziale ostacolo alla comprensione e all'apprendimento. Infatti, il nostro background culturale influenza il modo in cui interpretiamo ciò che nel discorso rimane sottinteso e influenza i richiami alla conoscenza enciclopedica. È perciò necessario un continuo lavoro di esplicitazione culturale per far in

modo che ad un termine venga associato uno stesso significato da parte di tutti gli studenti. Oltre alla diversa accezione che uno stesso termine può ricevere, ci pare utile sottolineare la necessità di mantenere un occhio vigile e critico di fronte a tutti quei concetti che vengono spesso dati per scontati in quanto parte delle conoscenze che gli italiani condividono. Un esempio lampante potrebbero essere tutti quei termini che si rifanno alla sfera cristiana: se per gli studenti italiani sono parte della cultura con cui sono cresciuti, potrebbero essere invece del tutto sconosciuti agli stranieri che abbracciano una religione diversa. Di fronte ad una classe di italiani, a nessun professore verrebbe in mente di spiegare nel dettaglio cosa sono una suora o un sacerdote. Al contrario, studenti musulmani o buddisti potrebbero trovarsi totalmente spaesati di fronte a queste due figure cristiane che compaiono spesso nei manuali di storia o nelle antologie di letteratura italiana.

3.1.1 La semplificazione testuale

Un primo modo per ottenere dei testi accessibili per i nostri studenti è quello di ricorrere alla semplificazione testuale, ossia intervenire sul testo originale per alterarne tutti quegli elementi linguistici e formali che ne ostacolano la comprensione (Baldo, 2019). Tuttavia, questa operazione è tutt'altro che semplice ed immediata. Si tratta infatti di un'operazione che altera inevitabilmente la conformazione originale del testo con il fine di renderlo *più leggibile e più comprensibile* per un determinato destinatario che, a causa di un deficit linguistico, non può usufruire del testo originale perché linguisticamente troppo complesso e quindi fuori dalla sua portata.

La semplificazione testuale può essere applicata in vari ambiti per permettere la comprensione, e quindi il passaggio di informazioni, anche agli utenti meno scolarizzati o che presentano un deficit linguistico. Un esempio sono i documenti pubblici che risultano poco accessibili sia a causa dei termini tecnici sconosciuti per il cittadino medio, ma soprattutto per l'impiego di forme linguistiche complesse che sembrano utilizzate apposta per impedirne la comprensione. In maniera diversa, come sottolinea Amoruso (2010), la semplificazione testuale in ambito scolastico si distingue dalle altre perché persegue un duplice obiettivo: permettere la trasmissione dei contenuti ma allo stesso tempo promuovere l'apprendimento della lingua. Non va dimenticato infatti che i testi scolastici sono scritti per utenti in formazione, risulta perciò essenziale conoscere bene i destinatari e il loro livello linguistico per tarare al meglio le modifiche da attuare.

Diverse obiezioni sono state sollevate sull'utilizzo di questa strategia in ambito scolastico. Crediamo sia importante tenerle presente, in quanto coscienti del fatto che costituiscono dei rischi reali nei quali è facile incorrere una volta che si intraprende un lavoro di semplificazione. Prendiamo ancora una volta come riferimento Amoruso (2010), che riassume queste critiche in quattro punti:

1. La prima obiezione afferma che proporre testi semplificati significa rinunciare a promuovere una competenza avanzata della lingua e delle capacità cognitive che vi sono associate. Questo sarebbe vero nel caso in cui i testi semplificati venissero utilizzati per un periodo di tempo prolungato e si andassero quindi a sostituire ai testi autentici. Tuttavia, concordiamo con Amoruso (2010) e Baldo (2019) nel ritenere i testi semplificati un mezzo di passaggio per condurre gradualmente gli studenti verso la capacità di comprendere testi scolastici autentici. Il loro utilizzo deve infatti costituire una fase transitoria e i testi stessi devono presentare livelli di difficoltà crescenti tarati sulle effettive conoscenze dello studente. Altro elemento fondamentale, per far sì che questa gradualità dia i suoi frutti, è assicurare una trattazione esplicita di quegli elementi linguistici nuovi presentati attraverso il testo.
2. La seconda obiezione sottolinea come oltre un certo livello non sia possibile semplificare il linguaggio senza semplificare anche i contenuti e ciò comporterebbe per il discente un minore esercizio delle capacità logiche e critiche. Concordiamo che il rischio di semplificare e banalizzare i contenuti è molto alto sotto un certo livello di competenza del destinatario. Ciononostante, come è stato detto per la prima critica, la semplificazione rappresenta una fase transitoria e serve a superare un deficit linguistico che andrà via via diminuendo, anche grazie ai testi semplificati. Infatti, solo se lo studente è in grado di svolgere un compito può progredire con lo sviluppo della lingua. «Questa fase di avvicinamento graduale alla disciplina è molto utile all'alunno straniero per familiarizzare con il lessico e con le categorie concettuali della materia e per allinearsi ai suoi compagni nativi, pur seguendo un programma ridotto» (Amoruso, 2010, p. 44). Siamo altresì convinti che l'utilizzo di materiali autentici sia invece controproducente nel caso in cui il deficit linguistico è ancora tale da impedirne la comprensione. Lo studente si troverebbe davanti a un muro di parole impossibile da superare, e ciò causerebbe in lui frustrazione e senso di inadeguatezza. La sfida sta perciò nel trovare il giusto equilibrio tra lingua e contenuti. Più il livello di competenza linguistica degli studenti è basso, più sarà necessario semplificare il testo e quindi l'obiettivo linguistico sarà dominante rispetto a quello contenutistico.

Viceversa, l'importanza degli obiettivi legati ai contenuti cresce al diminuire del deficit linguistico degli apprendenti (Amoruso, 2010, p. 41).

3. La terza critica considera sbagliato proporre testi semplificati perché non autentici. Essi offrirebbero quindi un modello di lingua discordante rispetto alla tradizione testuale della scrittura colta. Questa affermazione è in parte vera, in quanto la semplificazione implica la produzione di un testo con caratteristiche molto diverse da quello originale. Ciò non significa però che questo nuovo testo rappresenti un modello sbagliato in un contesto didattico. Infatti, come nota Amoruso (2010), il testo scolastico si configura già di per sé come un testo "semplice", perché adattato a destinatari in età scolare e quindi non ancora esperti in materia. D'altra parte, è vero anche che il registro scritto della lingua italiana prevede alcune caratteristiche senza le quali si va a produrre un effetto di non autenticità. Un esempio è l'impiego di una sintassi troppo semplice e che risulta perciò frammentaria. È perciò indispensabile fare particolare attenzione a non estremizzare gli interventi per evitare di presentare agli studenti dei testi troppo distanti da quelli autentici. È stato notato che, nel veicolare la comprensione, il lessico e la struttura concettuale del testo costituiscono gli elementi fondamentali, mentre le informazioni date dalla morfologia sono trascurabili o facilmente ricostruibili in un'ottica di comprensione globale. A questo si aggiunge il dato di una competenza ricettiva sempre più sviluppata di quella produttiva e quindi in grado di inferire i significati dal contesto. Perciò le operazioni di semplificazione dovrebbero focalizzarsi soprattutto a livello lessicale e testuale, evitando interventi eccessivi sul piano sintattico e morfologico (Amoruso, 2010). Perciò, oltre agli elementi che costituiscono gli obiettivi linguistici e sui quali verrà condotto un lavoro specifico di riflessione sulla lingua, saranno presenti nel testo anche quelli utili a rispettare le norme grammaticali e stilistiche, ma che non verranno presi in considerazione durante la spiegazione (Ibid.).
4. Infine, la quarta obiezione afferma che l'uso di testi diversi potrebbe sottolineare il ritardo di alcuni alunni, diminuendo così la loro autostima, e giustificare inoltre eventuali processi di marginalizzazione. Ancora una volta, Amoruso (2010) riconduce questo rischio al caso in cui i testi semplificati vengono usati solamente come veicolo di contenuti, posizionandosi su un livello di difficoltà costante che non promuove lo sviluppo cognitivo e linguistico degli studenti. Al contrario, se questi testi vengono ben calibrati e utilizzati attivamente in classe si rivelano un ottimo mezzo per includere quegli studenti che, a causa di un deficit linguistico, rimarrebbero altrimenti

esclusi dalla lezione. Come afferma Pallotti (2000), la semplificazione non è «una pratica discriminatoria, ma piuttosto un tentativo di far raggiungere a tutti il più presto possibile gli stessi livelli e le stesse potenzialità» (p. 11). Inoltre, i testi semplificati possono essere un ottimo strumento facilitatore per tutta la classe se utilizzati come mappa per orientarsi nel testo difficile.

In definitiva, pur consapevoli dei rischi, siamo convinti che la semplificazione testuale in ambito scolastico sia un ottimo strumento per permettere una migliore comprensione del messaggio e di conseguenza una gestione più attiva del processo di apprendimento. Inoltre, crediamo che dare agli alunni la possibilità di capire ciò che leggono sia di grande importanza per lo sviluppo dell'autostima, dell'immagine di sé e per evitare che si sentano esclusi di fronte ai coetanei. Pallotti (2000, p. 11) ci pare sintetizzi in maniera efficace quanto detto fin qui affermando che «nessun testo è troppo facile o difficile in sé, ma va sempre rapportato a un destinatario concreto e a una particolare situazione d'uso». Per questo, prima di affrontare un percorso di semplificazione è necessario conoscere e valutare nei dettagli le caratteristiche dei destinatari ai quali il testo è diretto e la situazione in cui esso verrà utilizzato.

Riassumiamo nella tabella 3 le principali tecniche di semplificazione testuale, classificandole secondo i punti di criticità riscontrabili nei manuali scolastici (Amoruso 2010, Luise 2003 e Baldo 2019).

TABELLA 3 - Tecniche di semplificazione testuale

| Criticità lessicali | Tecniche di semplificazione |
|---|---|
| Lessico colto | Utilizzare parole il più possibile concrete e vicine agli usi quotidiani (vedi <i>Vocabolario di Base</i>) |
| Lessico specialistico | Affiancare spiegazioni, parafrasi, esempi e paragoni tratti da contesti familiari al destinatario e sempre ben segnalate da segnali discorsivi come <i>cioè</i> |
| Evitamento della ripetizione tramite pronomi, sinonimi, iperonimi | Aumentare la ridondanza, soprattutto per le parole chiave, evitare sinonimi e riformulazioni perifrastiche (ripetizioni da ridurre gradualmente per permettere lo sviluppo di un lessico più ricco) |
| Riprese pronominali (soprattutto clitiche) | Preferire la forma nominale piena |
| Polisemia | Preferire termini monosemici |

| | |
|--|--|
| Figure retoriche, forme figurate ed espressioni idiomatiche | Limitare le figure retoriche o allusive e le espressioni idiomatiche non comuni. Introdurre gradualmente gli usi metaforici cristallizzati che caratterizzano la materia scolastica, provvedendo a fornirne la spiegazione a margine o nel glossario |
| Forestierismi, sigle, simboli, latinismi, grecismi e abbreviazioni | Evitarli, se possibile, oppure spiegarli quando fanno parte del lessico necessario per studiare la materia |
| Suffissi e prefissi che cambiano la categoria grammaticale | Utilizzare le parti del discorso nella loro funzione prototipica (esempio: sostantivi per persone, animali e cose; verbi per azioni; ecc.) |
| Criticità morfo-sintattiche | Tecniche di semplificazione |
| Paradigma verbale ricco e stratificato | Ridurre gli usi, preferendo il modo indicativo, il tempo presente, i modi finiti ed evitando costruzioni implicite |
| Costruzioni marcate e dislocazioni | Scegliere l'ordine non marcato SOV e attribuire al soggetto il ruolo semantico di agente per una sovrapposizione dei piani sintattico e semantico |
| Stile impersonale | Evitare costruzioni passive, impersonali o nominalizzazioni. Optare per la forma personale e la forma attiva |
| Ipotassi | Riorganizzare le informazioni in frasi e paragrafi più brevi, preferendo la coordinazione alla subordinazione ed evitando incisi e parentesi |
| Ellissi | Esprimere sempre gli argomenti del verbo |
| Rimandi deittici, anaforici, cataforici | Esplicitare i rimandi e limitare i richiami pronominali |
| Criticità testuali | Tecniche di semplificazione |
| Densità informativa | Selezionare e diluire le informazioni, riorganizzandole in frasi e paragrafi più brevi |
| Prolessi e analessi | Scegliere un ordine lineare logico e cronologico dei contenuti |
| Nuclei informativi | Paragrafare il testo utilizzando titoli esplicativi |
| Nessi logici | Utilizzare connettivi semplici con eventuali note a margine |
| Criticità grafiche | Tecniche di semplificazione |
| La scelta del carattere | Utilizzare caratteri sufficientemente grandi e chiari |

| | |
|---|--|
| La scelta del font | Scegliere font che differenziano in maniera chiara le lettere simili ed evitare di alternare font diversi |
| La sottolineatura, il grassetto, il corsivo o i colori | Mettere in evidenza le parole chiave tramite sottolineatura, grassetto, corsivo o colori |
| Paratesto troppo povero o troppo ricco | Utilizzare immagini, schemi, mappe, carte geografiche, linee del tempo inerenti e coerenti al testo |
| Criticità culturali | Tecniche di semplificazione |
| Connotazioni, implicite culturali e punti di vista italo-centrici | Esplicitare gli elementi che possono creare problemi di comprensione per chi non condivide la stessa cultura |
| | Eliminare gli elementi che sottintendono razzismo, intolleranza o poco rispetto verso il diverso |

3.1.2 La facilitazione linguistica

Una seconda opzione che hanno gli insegnanti per rendere accessibili i testi disciplinari è l'impiego della facilitazione linguistica. Essa viene spesso ritenuta da preferire rispetto alla semplificazione testuale in quanto non va ad intaccare l'autenticità del testo originale, ma prevede l'applicazione di una rete di strategie di supporto con il fine di costruire un contesto più motivante che sostenga il processo di apprendimento. In questo modo le difficoltà vengono destrutturate, permettendo agli alunni di affrontarle attraverso una serie di compiti più brevi e meno impegnativi a livello cognitivo (Baldo, 2019). La facilitazione permette quindi di lavorare sul compito, piuttosto che sul testo, e permette di utilizzare lo stesso manuale con tutti gli studenti.

Uno dei vantaggi di questa modalità di lavoro, sta proprio nell'offrire all'allievo straniero la possibilità di prendere contatto con il testo autentico, sollecitando maggiormente la progressione dell'interlingua verso l'autonomia nell'accesso ai testi di studio. Ciononostante, questa strada non è percorribile con studenti che non possiedono ancora un livello soglia nell'italiano per lo studio (Grassi, 2003).

Nella sezione precedente ci siamo già espressi a favore dell'utilizzo della semplificazione in ambito scolastico, seppur con le dovute cautele. Ci troviamo quindi d'accordo con Grassi (2003) nel considerare la semplificazione solo uno dei tanti strumenti che l'insegnante ha a disposizione per facilitare la comprensione dei manuali scolastici. In

questo senso crediamo fortemente che questi due insiemi di tecniche vadano impiegati in sinergia per poter ottenere il massimo in termini di accessibilità, senza dimenticare di calibrare la loro portata a seconda del contesto e dei destinatari. Infatti, quanto più la competenza linguistica degli studenti sarà scarsa, tanto più sarà necessario semplificare (oltre che facilitare) nelle fasi iniziali di approccio alla materia. Man mano che il deficit linguistico si assottiglia, sarà invece importante dare sempre più spazio alla sola facilitazione di testi autentici, per permettere agli studenti di origine straniera di lavorare alla pari dei compagni nativi. Mentre la sola semplificazione di un testo permette di agevolare la trasmissione dei contenuti, è attraverso le tecniche di facilitazione che si stimola lo sviluppo linguistico e cognitivo dello studente. Questo implica però una valenza di lungo periodo della facilitazione, che non permette perciò di vedere dei risultati immediati, bensì costruisce a piccoli passi il bagaglio linguistico e nozionale degli studenti.

In linea con quanto afferma Pallotti (2000) riguardo al testo, Baldo (2019) scrive che «un compito proposto a uno studente non è semplice o difficile in sé, quanto in funzione del tipo di risorse linguistiche che richiede di attivare per essere portato a termine con successo» (p. 19). Difatti è possibile inquadrare queste due possibilità di lavoro nello schema di Cummins (2000) discusso nel paragrafo 2.2. La semplificazione lavora sull'asse verticale dello schema e permette di ridurre il carico cognitivo richiesto all'alunno per processare l'informazione, liberando così delle risorse che possono essere dedicate al contenuto del messaggio. La facilitazione, invece, agisce sull'asse orizzontale e fornisce elementi che arricchiscono il contesto, rendendo meno impegnativo lo spostamento verso il quadrante D.

Dal punto di vista operativo, le attività di facilitazione della comprensione testuale possono essere scandite in tre tappe che corrispondono ai tre momenti principali del processo di lettura: la pre-lettura, la lettura e la post-lettura (Grassi, 2003 e Baldo, 2019).

La fase di pre-lettura è funzionale al successivo processo di lettura e comprensione. Per questo, gli obiettivi da perseguire durante questa prima fase sono: l'attivazione delle pre-conoscenze linguistiche e disciplinari degli studenti, l'attivazione dell'*Expectancy Grammar* nella giusta direzione rispetto al testo, la stimolazione della motivazione degli allievi basata il più possibile sui loro bisogni reali, la presentazione del lessico tecnico fondamentale e delle parole chiave indispensabili alla comprensione del testo (Ibid.). É inoltre auspicabile l'utilizzo di tecniche che sfruttano diversi canali sensoriali in modo tale da assecondare i diversi stili di apprendimento degli studenti (Grassi, 2003).

La seconda fase necessita innanzitutto di una lettura silenziosa, per potersi focalizzare sul significato e non dover prestare attenzione agli aspetti fonetici ed intonativi, in quanto

l'obiettivo generale è, per l'appunto, la comprensione. In questa fase è necessario predisporre compiti destrutturati al punto tale da poter guidare gli studenti attraverso letture successive, completando di volta in volta una sola attività. I compiti devono seguire un percorso preciso che parte dal globale per passare all'analitico e la fase di comprensione contenutistica deve precedere quella di analisi linguistica. È possibile inoltre spiegare mano a mano gli eventuali significati sconosciuti e parafrasare le strutture sintattiche complesse (Baldo, 2019).

La fase di post-lettura prevede infine la verifica degli obiettivi di apprendimento, il consolidamento delle nuove conoscenze e il loro riutilizzo. È inoltre auspicabile una sintesi metacognitiva che inviti gli studenti a riflettere sulle strategie di comprensione utilizzate, valutandone l'efficacia rispetto al compito. In questo modo gli alunni sono invitati a riutilizzarle con un nuovo testo e in una prospettiva trasversale (Ibid.).

Riassumiamo nella tabella 4 le principali tecniche di facilitazione linguistica, classificandole secondo le tre fasi di pre-lettura, lettura e post-lettura (Grassi 2003 e Baldo 2019). Sono segnalate con un asterisco (*) quelle attività che richiedono un più alto livello di competenza linguistica da parte degli studenti.

TABELLA 4 - Tecniche di facilitazione linguistica

| | | |
|---------------------------|--|---|
| <p>Pre-lettura</p> | <p>Discussione informale di gruppo, domande generali, <i>brainstorming</i>, sfruttare il paratesto ed eventuali contenuti multimediali, associare parole e immagini, riconoscere e commentare immagini preparatorie, visionare brevi filmati, ascoltare suoni evocativi, utilizzare <i>realia</i>. Scegliere titoli, creare elenchi, mappe o linee del tempo. Esplicitare le parole chiave in modo induttivo, attivo e collaborativo. *Far formulare domande agli studenti stessi.</p> | |
| <p>Lettura</p> | <p>Fase di globalità</p> | <p>Lettura orientativa (<i>skimming</i>) per ottenere un'impressione generale del testo, lettura esplorativa (<i>scanning</i>) per ricercare informazioni precise. Assegnare un titolo al testo, associare immagini in base al contenuto, abbinare frasi riassuntive a ciascuno dei paragrafi, riordinare i capoversi o ricostruire parti mancanti, rispondere a domande di facilitazione a margine legate a punti precisi del testo, interrompere la lettura in punti</p> |

| | | |
|---------------------|--|---|
| | | topici per chiedere di anticipare cosa si pensa possa seguire. |
| | Fase di analisi | Individuare le parole chiave, evidenziare gli elementi più informativi, sottolineare i rimandi anaforici e collegarli visivamente con i loro antecedenti, individuare i rapporti logici di causa e conseguenza tra le proposizioni, riconoscere le espressioni o locuzioni formali. |
| Post-lettura | Domande a scelta binaria o a scelta multipla; domande aperte; abbinamento ad immagini; completamento di griglie o schemi; attività di associazione, gerarchizzazione o riordino delle informazioni; <i>cloze</i> libero, guidato o a scelta multipla. Schematizzazione, creazione mappe concettuali, tabelle di sintesi, elenchi, realizzazione di glossari tecnici specifici. *Stesura di riassunti o relazioni. | |

3.1.3 La mediazione come filosofia di fondo per garantire l'accessibilità in classe

In un'ottica più globale, crediamo che ogni insegnante dovrebbe assumere un ruolo da mediatore per poter garantire l'accessibilità delle proprie lezioni a tutti gli studenti, specialmente in un contesto di classe plurilingue e pluriculturale. In ambito scolastico, la figura del mediatore linguistico e culturale viene spesso chiamata in causa quando si ha a che fare con studenti stranieri neoarrivati, che ancora non conoscono la lingua né il sistema scolastico italiano e necessitano perciò di una guida che parli la loro stessa lingua e che permetta loro di orientarsi in una realtà nuova. Ma l'utilità della mediazione non si esaurisce nella prima fase di inserimento, bensì risulta fondamentale durante tutto il percorso di studio.

Di mediazione si occupa, tra le altre cose, il *Volume complementare* del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (Consiglio d'Europa, 2020). Questo concetto era già stato introdotto nel *QCER* (CE, 2001) come una delle quattro modalità di comunicazione (assieme a ricezione, produzione e interazione) e descritto come quell'insieme di attività scritte e/o orali che «rendono possibile la comunicazione tra persone che, per qualsiasi motivo, non sono in grado di comunicare direttamente» (Ibid. 2001, par. 2.1.3). Nel *Volume complementare* (CE, 2020) viene fornita una definizione più esaustiva, che ci pare colga in pieno il lavoro richiesto ai docenti che si trovano ad insegnare in classi pluriculturali e plurilingui:

Nella mediazione chi usa/apprende la lingua agisce come un attore sociale che crea dei ponti e aiuta a costruire o trasmettere significato all'interno della stessa lingua e talvolta da una modalità all'altra (ad esempio, dal parlato al scritto o viceversa, in una comunicazione intermodale) e talvolta da una lingua all'altra (mediazione interlinguistica). L'accento è posto sul ruolo della lingua in processi consistenti nel creare lo spazio e le condizioni per comunicare e/o apprendere, per collaborare a costruire un nuovo significato, per incoraggiare gli altri a costruire o a comprendere un nuovo significato e per fare passare una nuova informazione in una forma appropriata. Il contesto può essere sociale, educativo, culturale, linguistico o professionale. (p. 100)

Per quanto riguarda l'ItalStudio, ci viene in aiuto Luise (2003), la quale afferma che, non potendo mettere direttamente l'allievo straniero in contatto con la lingua delle materie scolastiche, l'insegnante deve assumere il ruolo cruciale da mediatore tra l'allievo straniero e le discipline scolastiche. Di particolare interesse per noi risultano la mediazione a livello testuale e quella a livello concettuale. La prima «significa trasmettere il contenuto di un testo a persone che non vi accedono, spesso a causa di barriere linguistiche, culturali, semantiche o tecniche» (CE, 2020, p. 102). La seconda «si riferisce al processo che facilita l'accesso al sapere e ai concetti per persone che non sono in grado di accedervi direttamente» (Ibid.). L'insegnante mediatore è quindi colui che favorisce l'acquisizione, predisponendo contesti facilitanti e agendo sulla lingua della scuola, graduandola per fare in modo che l'allievo straniero possa impossessarsene attraverso un percorso progressivo che parta dalla semplificazione per arrivare alla complessità (Luise, 2003).

Infine, questo ruolo complesso può essere condiviso con i compagni italiani, assegnando loro il ruolo di *tutor* del compagno straniero (Luise, 2003), oppure attraverso l'impiego di metodologie collaborative o l'assegnazione di lavori di gruppo. Questo approccio, in linea con i principi della glottodidattica umanistica, permette benefici da entrambi i lati: fornisce un aiuto in più agli studenti di origine straniera e permette agli alunni italiani di consolidare le conoscenze attraverso il tutoraggio tra pari. Le metodologie a mediazione sociale permettono, inoltre, di concretizzare l'approccio interculturale auspicato dalla scuola italiana (vedi paragrafo 1.5), offrendo un'importante occasione di scambio e conoscenza reciproca.

3.2 L'analisi di un manuale di storia

Prima di iniziare il lavoro di semplificazione e facilitazione, analizziamo il libro di testo sul quale abbiamo deciso di costruire la nostra proposta pratica. Ci limiteremo ad esaminare la sua struttura e il linguaggio impiegato, senza giudicarne i contenuti. Si tratta di *Una storia per il futuro. Medioevo ed Età moderna* (2016) edito da Mondadori Education, manuale destinato alle classi terze degli Istituti Tecnici. Sin dalla copertina il libro indica la presenza di percorsi di didattica inclusiva composti da audiosintesi, mappe concettuali e percorsi facilitati ad alta leggibilità. Si descriverà di seguito la sua struttura più nel dettaglio.

Nella prima pagina viene presentato il progetto didattico, dove sono brevemente esposti i vari materiali integrativi e le schede di approfondimento. Altre tre pagine sono dedicate ai contenuti digitali integrativi e viene spiegato come poterne usufruire. In seguito troviamo un indice dettagliato che riporta il titolo di ogni paragrafo, delle schede integrative e a margine fa riferimento ai contenuti digitali. Si ha infine un indice tematico che divide gli argomenti in: economia, leggi e istituzioni, scienza e tecnica, storia e territorio e storia locale, arte e territorio, civiltà parallele.

Il manuale è composto da cinque unità, che ricalcano gli eventi principali del periodo storico preso in esame. Ciascuna unità si articola in capitoli che ruotano attorno a un tema più preciso. Nella fase introduttiva di ogni unità sono presenti: una mappa geografica con relativi riquadri esplicativi collegati da una freccia alle parti interessate, una linea del tempo e due riquadri: il primo è intitolato *La periodizzazione* e introduce brevemente il periodo storico dal punto di vista temporale; il secondo è intitolato *Il contesto storico* ed espone a mo' di elenco gli eventi principali del periodo stesso.

Ogni capitolo si apre con un'altra linea del tempo che ne riporta i due eventi principali. I vari nuclei informativi sono esposti in paragrafi numerati, ciascuno preceduto da un titolo. Vi è un ricco paratesto fatto di: immagini con relative didascalie; riquadri di approfondimento; piccole mappe concettuali, diagrammi, schemi o tabelle con dati aggiuntivi; riquadri intitolati *Ricorda*, che riprendono contenuti già studiati; rimandi intertestuali alle schede di approfondimento; riquadri dedicati alla spiegazione di termini tecnici, che, tramite diversi colori, suddividono il lessico in ambiti (economia in grigio, diritto in verde, storia in blu, geografia in giallo, religione in viola). Vi sono inoltre spazi dedicati alla lettura guidata, attraverso domande guida, di immagini o di carte geografiche. Infine, si hanno a disposizione dei percorsi di analisi di fonti dirette e storiografiche guidate da esercizi. Il testo è di colore nero, i titoli sono in rosso e colori diversi vengono usati per

distinguere i vari elementi del paratesto. Inoltre, i termini oggetto di spiegazione a margine sono evidenziati con il colore del rispettivo riquadro. Nel manuale vengono impiegati font diversi, il grassetto è utilizzato per evidenziare le parole chiave e il maiuscolo per alcuni titoli.

Ogni capitolo si chiude con una *Guida allo studio* provvista di: una sintesi che richiama la stessa suddivisione in paragrafi del capitolo; una mappa concettuale; un corredo di esercizi che include diverse tipologie di attività; un riquadro che fornisce suggerimenti (scaletta, parole e concetti chiave) per l'esposizione orale. Gli esercizi sono suddivisi in: attività per arricchire il lessico (esercizi di sostituzione, griglie da completare); attività per la comprensione del testo (schemi o griglie da completare, domande di vero o falso, domande aperte, esercizi di individuazione e correzione degli errori, esercizi di completamento, *cloze*, esercizi di riordino).

Come già accennato, il manuale è corredato da una serie di materiali integrativi, inseriti alla fine dei capitoli o delle unità. Si tratta di schede che mettono a fuoco: temi settoriali (come economia, scienza e tecnica, storia e territorio, arte); biografie di personaggi; storia locale di città e regioni italiane. Sono presenti inoltre laboratori che offrono strumenti per esercitarsi nelle diverse tipologie di prove dell'Esame di Stato. Il manuale si chiude con una sezione intitolata *Orizzonti di cittadinanza*, dedicata a temi relativi alla Costituzione e alla convivenza civile.

La versione digitale, ottenibile scaricando l'apposita app gratuita, oltre a riprodurre il libro come nella versione cartacea, offre tutta una serie di contenuti aggiuntivi quali: lezioni multimediali e video; linee del tempo interattive; una biblioteca digitale contenente altre fonti e documenti; le audiosintesi relative ad ogni capitolo; test interattivi e autocorretti. Fornisce infine una versione del testo ad alta leggibilità, personalizzabile tramite la modifica: del colore di sfondo; dell'interlinea; del *font* e della grandezza del carattere che può anche essere impostato totalmente il maiuscolo. L'applicazione permette infine di sottolineare, scrivere e prendere appunti direttamente sul testo digitale.

3.2.1 *Le criticità e i punti di forza*

Dopo aver descritto le caratteristiche del manuale, si passerà a valutarne i punti di forza e le criticità, immaginando il suo utilizzo in un contesto di classe plurilingue e pluriculturale. In generale, possiamo affermare che vi sia una particolare attenzione alla struttura e al paratesto e che emerga la volontà di guidare lo studente nello studio e di proporre

approfondimenti. Tuttavia, in un contesto come il nostro, una stessa caratteristica può avere pro e contro. Questi ultimi sono spesso riconducibili al livello linguistico troppo alto che limita l'accessibilità al testo agli studenti stranieri che ancora non hanno una piena padronanza della lingua italiana. Riportiamo quindi nella tabella 5 i punti di forza e le criticità del manuale, comparando, dove possibile, pro e contro di una stessa caratteristica.

TABELLA 5 - Analisi del manuale *Una storia per il futuro. Medioevo ed Età moderna* (Calvani, 2016).

| | Punti di forza | Criticità |
|-----------|--|--|
| STRUTTURA | Struttura ordinata e coerente al suo interno, funzionale ad una più chiara esposizione dei contenuti. | In quanto piuttosto articolata, la struttura potrebbe non risultare di immediata interpretazione ad occhi ancora poco esperti, per questo potrebbe essere necessario presentarla agli studenti. Per esempio, l'insegnante potrebbe cominciare la lezione sfogliando il libro assieme alla classe per individuare le caratteristiche principali. |
| | Ricco paratesto (immagini, mappe concettuali, diagrammi, schemi, tabelle, riquadri esplicativi e rimandi intertestuali) che fornisce un sostegno alla lettura. | A volte il testo principale risulta frammentato perché interrotto da immagini o riquadri di approfondimento. Per esempio, capita che un paragrafo sia diviso in due facciate non consecutive. |
| | Buona divisione in paragrafi numerati e dotati di titolo esplicativo riportato sull'indice che permette una rapida ricerca delle informazioni. Per esempio, i titoli <i>La nascita dei Comuni</i> , <i>Le prime università</i> , <i>La Reconquista cristiana della Spagna</i> risultano chiari nel preannunciare il contenuto del paragrafo e non riportano inutili difficoltà linguistiche. | A volte i titoli risultano troppo "letterari" e presentano lessico difficile, caratteristiche che possono rendere inutile la loro presenza. Per esempio, i titoli <i>Due giganti in crisi</i> oppure <i>Sulla via del tramonto</i> risultano oscuri nel preannunciare il contenuto del paragrafo. <i>Le eccedenze rimettono in moto l'economia</i> presenta, invece, un lessico difficile e una locuzione verbale cristallizzata che potrebbe essere fuorviante. |

| | | |
|----------------------|--|--|
| | - | Manca un'indicazione chiara su quali sono gli obiettivi didattici di ciascuna sezione del manuale. Essi offrirebbero una guida sia agli insegnanti che agli studenti. |
| ASPETTI GRAFICI | La presenza di immagini permette di differenziare l'input e di spiegare alcuni termini riferiti a oggetti poco comuni difficili da spiegare a parole, come ad esempio l'aratro versorio o il mulino. | Le didascalie risultano spesso complicate e non forniscono così il giusto supporto all'immagine. Inoltre, alcune immagini si rivelano di difficile interpretazione e quindi poco utili a sostenere la lettura e a facilitare la comprensione. Infine, danno spesso per presupposte alcune conoscenze come per esempio la didascalia di un'immagine che raffigura il momento del peccato originale descrive solamente la foto, dando per presupposta la conoscenza dell'episodio biblico. |
| | Viene impiegato il grassetto per evidenziare le parole chiave e il corsivo per le parole straniere (Esempio: <i>corvée</i> , <i>Reconquista</i>), aiutando il lettore ad orientarsi nel testo. | I metodi di utilizzo di espedienti grafici, come il grassetto e il corsivo, non sono universali e andrebbero perciò esplicitati in modo che tutti gli studenti possano riconoscerli e beneficiare della loro presenza. |
| | I font utilizzati risultano leggibili, evitando quindi inutili difficoltà aggiuntive. | - |
| ATTIVITÀ SCAFFOLDING | DI Il manuale evidenzia le parole chiave guidando così la lettura e lo studio. | Le parole chiave sono spesso termini tecnici specifici della materia e quindi quasi sicuramente sconosciuti agli studenti stranieri. Per questo, oltre che evidenziate, andrebbero spiegate. |
| | L'utilizzo di riquadri esplicativi a margine permette di spiegare il lessico specialistico senza interrompere il testo principale. | Le definizioni sono troppo difficili e si rivelano così per lo più inutili per i non madrelingua. |
| | Viene fornita una sintesi per ogni capitolo, divisa in paragrafi numerati in riferimento ai paragrafi del | Le sintesi presentano tutte le problematiche che abbiamo esposto per quanto riguarda la lingua dello studio. Inoltre, il |

| | | |
|--|---|---|
| | capitolo. Queste sintesi possono essere impiegate per ripassare i concetti principali. | problema della densità informativa si fa ancora più forte e molti concetti vengono dati per presupposti. Inoltre, fornire una sintesi già pronta di ogni capitolo non stimola gli studenti a cimentarsi sul lavoro di riassunto. |
| | Viene fornita una mappa concettuale di ogni capitolo, utile nello studio per focalizzare i nodi principali. | Per gli studenti stranieri le mappe concettuali possono essere un buon strumento in quanto presentano poco testo e si focalizzano sulle parole chiave. Tuttavia, queste mappe saranno utili solo dopo la spiegazione delle parole chiave. Inoltre, fornire mappe già pronte non stimola gli studenti a cimentarsi nella creazione di una mappa concettuale propria. |
| | Il manuale offre una buona gamma di esercizi permettendo così agli studenti di verificare man mano l'apprendimento dei contenuti. | Gli esercizi sono pensati per gli italofoni e ricalcano il linguaggio utilizzato nel resto del manuale. Per questo anche quelli che richiedono la sola comprensione risultano fuori portata per chi sta ancora apprendendo la lingua. |
| | - | I percorsi facilitati forniti nella versione digitale si concentrano solo sull'aspetto grafico. |

In sunto, il manuale si presenta come una buona base di riferimento in quanto impiega un discreto repertorio di tecniche didattiche e si mostra attento nel voler sostenere la comprensione mediante un ricco paratesto e attività di *scaffolding* pensate anche per sostenere e sviluppare le abilità di studio. Tuttavia, il libro non tiene conto del contesto plurilingue e pluriculturale delle classi di oggi. Manca infatti un'attenzione specifica verso il possibile deficit linguistico-culturale di alcuni studenti e manca una gradualità nella proposta delle attività. Molto viene dato per scontato, offrendo così un sostegno solo a quegli studenti che già conoscono le modalità di lavoro proposte. Infine, le attività si concentrano solamente sui contenuti, mentre per quanto riguarda la lingua vengono proposti solamente alcuni esercizi sull'arricchimento del lessico.

Con le critiche che abbiamo sollevato, non vogliamo di certo sostenere che questo sia un cattivo manuale, bensì crediamo che non sia del tutto adatto per studenti che ancora non possiedono un livello di competenza linguistica adeguato per affrontare autonomamente materiali autentici. Il libro infatti è pensato per studenti italiani e non si impegna perciò a contribuire allo sviluppo della competenza linguistica nella L2.

3.3 Un'unità di apprendimento di storia per la classe terza di un istituto tecnico

Destinatari

Anche se, idealmente, il percorso di sviluppo dell'ItalStudio dovrebbe iniziare già dalla scuola Primaria per permettere allo studente straniero di sviluppare in modo graduale la competenza accademica e raggiungere l'autonomia nello studio prima della fine del percorso scolastico, ciò non sempre è possibile. Infatti, come abbiamo constatato nel capitolo 1, non sono rari i casi di inserimento di studenti già grandi in classi intermedie della scuola Secondaria. Inoltre, anche se un istituto scolastico non attua percorsi per l'ItalStudio in maniera sistematica, un insegnante particolarmente sensibile potrebbe volersi cimentare con studenti che, seppur arrivati da diversi anni, ancora non possiedono una competenza accademica sviluppata. Per questi motivi, e dato l'alto tasso di dispersione scolastica che colpisce la scuola Secondaria di II grado (vedi paragrafo 1.4), abbiamo deciso di prendere come target una classe terza di un istituto tecnico, che ospiti almeno uno studente di origine straniera con le caratteristiche che andremo ora ad elencare.

Siamo coscienti del fatto che quando si affronta un percorso di adattamento di materiale didattico è molto importante conoscere bene i destinatari per calibrare al meglio gli interventi. Tuttavia, l'unità di apprendimento che proponiamo noi non potrà essere riferita ad alunni *reali*, bensì ne fisseremo solo alcune caratteristiche ipotetiche generali e il più possibile verosimili. Se riflettiamo bene però, questa è la stessa situazione in cui si troverebbe un insegnante a cui è stata appena assegnata una classe: sarebbe costretto a pianificare le prime lezioni conoscendo solo le provenienze e i livelli linguistici dei ragazzi. Comincerebbe andando un po' alla cieca prima di poter aggiustare il tiro e adeguare i suoi interventi sulle caratteristiche specifiche degli alunni che pian piano imparerà a conoscere.

Presupponiamo quindi che i nostri ipotetici studenti possiedano un livello B1 nell'italiano della comunicazione di base, ma che non abbiano mai affrontato percorsi per lo sviluppo dell'ItalStudio. Preferiamo non porre limiti sulla nazionalità o sul background

culturale di provenienza, in quanto la realtà scolastica ne raccoglie un'ampia varietà. Di conseguenza la madrelingua degli studenti potrebbe essere qualsiasi lingua e presupponiamo inoltre che questi alunni non conoscano l'inglese o altre lingue che possano essere usate da lingua franca con l'insegnante.

Obiettivi didattici

Prima di progettare qualunque tipo di lezione, l'insegnante deve avere ben chiari gli obiettivi che vuole raggiungere per poter scegliere al meglio le attività da inserire nel proprio progetto. Anche se nel nostro lavoro non vogliamo occuparci specificatamente dei contenuti disciplinari, in quanto competenza dell'insegnante disciplinare, crediamo sia coerente stabilire anche degli obiettivi contenutistici, in quanto strettamente collegati all'unità di apprendimento e alle attività proposte.

Trattandosi di studenti che possiedono un livello B1, scopo contenutistico e scopo linguistico devono essere bilanciati (Amoruso, 2010), perciò abbiamo cercato di distribuire il focus tra l'apprendimento di nuove nozioni, l'ampliamento del lessico e lo sviluppo di nuove abilità di studio. Ecco quindi riassunti gli obiettivi didattici riferiti alla nostra unità di apprendimento:

| | OBIETTIVI DIDATTICI |
|--------------------------|---|
| Contenuti | <ul style="list-style-type: none"> ● Conoscere la collocazione temporale del Medioevo ● Conoscere le principali caratteristiche della mentalità medievale. In particolare: la concezione della vita e della morte, il ruolo della donna, la concezione dello spazio e del tempo |
| Lessico | <ul style="list-style-type: none"> ● Rafforzare e ampliare la conoscenza della terminologia della religione cristiana ● Conoscere alcuni sinonimi del verbo <i>pensare</i> |
| Abilità di studio | <ul style="list-style-type: none"> ● Allenare e affinare le tecniche di lettura ● Saper collocare gli eventi sulla linea del tempo ● Saper riconoscere i nessi di causa e conseguenza |

Lo svolgimento dell'unità di apprendimento

Presentiamo ora l'unità di apprendimento in ogni sua fase, descrivendo ciò che l'insegnante dovrebbe fare in classe e riportiamo in appendice le schede che verranno fornite agli alunni (appendice 2). Essendo questi dei materiali pensati per essere utilizzati in una normale lezione di storia dal docente curricolare, cercheremo di dare anche qualche suggerimento su come gestire in parallelo il gruppo di studenti che non ha bisogno dei materiali adattati.

1. L'unità si apre con una **fase di motivazione (e pre-lettura)** il cui obiettivo è quello di introdurre il tema e far riflettere gli studenti sul fatto che la storia non studia solamente gli eventi avvenuti nel passato, ma anche la mentalità e le usanze dei popoli antichi. Per fare questo, l'insegnante imposta un *brainstorming* alla lavagna, scrivendo al centro *La storia studia...* e chiedendo agli studenti di completare lo schema stimolando la partecipazione di tutti. In questa fase è possibile accettare risposte anche in altre lingue e permettere agli studenti di utilizzare un dizionario bilingue o un traduttore. In questo modo ognuno può dare il proprio contributo e l'insegnante può lavorare con tutta la classe sulla stessa attività.

2. L'insegnante consegna il testo semplificato e didattizzato agli studenti di livello B1, precisando che tratta lo stesso argomento del capitolo 1 del libro, solo con un linguaggio più accessibile. Per completare la **fase di pre-lettura**, chiede agli studenti di leggere il breve riquadro sul Medioevo e assegna l'esercizio 1 che riguarda la linea del tempo. Per la correzione l'insegnante riproduce lo schema alla lavagna e lo completa sotto il suggerimento degli alunni. In questa fase è importante accertarsi che tutti sappiano come funziona una linea del tempo ed esplicitare eventuali punti critici tenendo presente che, per esempio, non tutte le culture contano gli anni a partire dalla nascita di Cristo. Questo esercizio può essere svolto anche dal resto della classe, che farà però riferimento al manuale per ricavare le informazioni riguardo la periodizzazione.

3. Si può ora procedere con la **fase di lettura globale** in cui l'insegnante assegna la lettura silenziosa del testo abbinata a tre attività: la prima (esercizio 2) richiede di attribuire un titolo ad ogni paragrafo del testo scegliendo tra quelli proposti; la seconda (esercizio 3) prevede invece l'abbinamento di alcuni termini presenti nel testo con le rispettive immagini; la terza (esercizio 4) vuole far riflettere gli studenti sull'utilizzo della lettera maiuscola che fa

cambiare il significato alle parole “terra” e “chiesa” mediante il completamento di quattro frasi. La correzione in plenum può essere fatta alla fine di ogni singola attività o alla fine dell’intera fase di globalità. Contemporaneamente, gli altri studenti possono svolgere le attività proposte dal libro.

4. Completata la fase di globalità si passa a quella di **lettura analitica**, dove anche in questo caso gli studenti sono guidati da tre attività: la prima (esercizio 5) prevede il completamento di una tabella con le parole legate alla sfera religiosa; la seconda (esercizio 6) richiede di associare ognuna delle cinque immagini e relativa didascalia con un concetto presente nel testo; la terza (esercizio 7) si focalizza invece sulla lingua e impegna gli studenti nel scoprire il significato di alcuni verbi presenti nel testo tramite la riformulazione di alcune frasi. Anche qui la correzione in plenum può essere fatta alla fine di ogni singola attività o alla fine dell’intera fase di analisi. Anche in questa fase gli altri studenti possono continuare a lavorare sulle attività del manuale.

5. L’unità di apprendimento si chiude con la **fase di post-lettura (e sintesi)** in cui sono proposti degli esercizi finalizzati alla fissazione e al reimpiego dei concetti e del lessico appresi finora. L’esercizio 8 riprende i punti chiave della mentalità medievale e ne verifica la comprensione chiedendo agli studenti di collegare cause e conseguenze. L’esercizio 9 riprende invece il lessico affrontato in alcuni degli esercizi precedenti tramite un cloze mirato. L’esercizio 10 verifica la comprensione dei termini spiegati a margine del testo tramite un vero o falso in cui agli alunni viene anche chiesto di correggere le affermazioni false. La correzione in plenum può essere fatta alla fine di ogni singola attività o alla fine dell’intera fase di post-lettura.

In generale, mentre gli studenti lavorano individualmente, è importante che l’insegnante rimanga disponibile per eventuali chiarimenti o domande che possono sorgere man mano. Può essere altresì utile leggere le consegne degli esercizi e svolgere il primo item assieme alla classe in modo da assicurarsi che siano compresi da tutti. Inoltre, ricordiamo che questa sarà ipoteticamente la prima lezione impostata in questo modo, perciò può essere utile guidare gli studenti nel comprendere la struttura dei materiali. Per esempio, facendo notare loro che le parole sottolineate sono spiegate a margine e che le parole in grassetto sono le più importanti. Infine, la correzione delle attività è fondamentale sia per gli alunni, i quali ricevono un feedback utile per la prosecuzione del compito, sia per il docente il quale può rendersi conto

se ci sono problemi di comprensione o se è necessario spiegare ulteriormente alcuni termini o concetti.

Per quanto concerne la verifica, verosimilmente, essa non potrà vertere solamente su questa unità di apprendimento, ma comprenderà anche quelle successive. Ciononostante, vogliamo suggerire un esercizio che possa esservi incluso e, nello specifico, si tratta di un esercizio di collegamento che mira a verificare sia i contenuti che il lessico. Anche in sede di verifica è importante assicurarsi che gli studenti capiscano le consegne, magari leggendole e spiegandole prima dell'inizio della prova.

3.4 L'analisi del lavoro svolto e le tecniche adottate

Per realizzare l'unità di apprendimento presentata nel capitolo precedente ci siamo basati sullo schema di unità didattica di Balboni (si veda il paragrafo 2.4.2), integrandolo alle tre tappe principali del processo di lettura (si veda il paragrafo 3.1.2). Ne sono conseguiti così cinque momenti:

1. fase di motivazione
2. fase di pre-lettura
3. fase di lettura globale
4. fase di lettura analitica
5. fase di sintesi e post-lettura

Trattandosi di un'unità incentrata sul processo di lettura e comprensione, per realizzarla siamo ricorsi sia alla semplificazione testuale che alla facilitazione linguistica. Infatti, come suggerisce Amoruso (2010), gli studenti che hanno raggiunto un livello B1 sono pronti a seguire il programma disciplinare ma necessitano ancora di percorsi individualizzati. Le riscritture funzionali permettono quindi l'accesso ai contenuti nella loro forma complessa senza però dimenticare il bisogno di sostenere lo sviluppo della competenza in lingua seconda.

Con l'intento di proporre un'unità adatta ad aprire l'anno scolastico, abbiamo deciso di lavorare sul primo capitolo del manuale e sfruttare il suo carattere introduttivo per avviare un percorso sull'ItalStudio. Esso offre una panoramica generale sulla mentalità medievale, introducendo così gli studenti al periodo storico su cui verte la prima parte del libro. Inoltre, introduce e spiega concetti che torneranno anche in seguito, come ad esempio il mercato delle reliquie. Abbiamo utilizzato come testo di partenza la sintesi di pagina 13 (appendice 3), in

modo da avere già un riassunto dei concetti principali trattati nel capitolo. Tuttavia, ci sono sembrate utili alcune integrazioni che abbiamo preso dallo stesso manuale.

Abbiamo cercato di mantenere dei riferimenti al libro di testo, come la divisione dei paragrafi, alcune immagini e un riquadro sul periodo storico. Ciò rende possibile un lavoro parallelo tra il gruppo di studenti stranieri di livello B1 e coloro i quali utilizzano il manuale originale. Inoltre, continuando a lavorare in questo modo durante tutto l'anno, il passaggio dai materiali adattati al libro di testo autentico sarà facilitato. Non dobbiamo dimenticare infatti che l'obiettivo dell'insegnante è quello di fare in modo che tutti gli studenti possano studiare dallo stesso manuale.

Per la riscrittura funzionale e per la stesura delle attività di supporto abbiamo utilizzato esclusivamente la lingua italiana, senza far uso della traduzione. Questa scelta deriva dal fatto che spesso nella realtà delle classi plurilingui non esiste altra lingua franca tra studenti e docente se non l'italiano L2. Inoltre, gli stranieri in Italia vengono da moltissimi paesi diversi, perciò l'utilizzo esclusivo dell'italiano permette un impiego più vasto dei materiali. Ciò non significa che riteniamo la traduzione una tecnica didattica sbagliata né tantomeno pensiamo che gli studenti debbano abbandonare la propria lingua madre per concentrarsi sull'italiano. Infatti, la traduzione di singole parole può essere incoraggiata dall'insegnante nei casi in cui lo ritenga opportuno e gli studenti possono annotare a margine le traduzioni delle parole più difficili o brevi spiegazioni.

3.4.1 Gli interventi di semplificazione testuale

In quanto l'argomento può risultare culturalmente complesso per chi non conosce la religione cristiana, e poiché si tratta della prima unità didattica dedicata allo sviluppo dell'ItalStudio, abbiamo deciso di snellire il linguaggio per cercare di rendere i concetti il più possibile chiari. In questo modo possiamo soffermarci sulle parole chiave che rimandano alle nozioni principali. Per quanto riguarda invece lo sviluppo della lingua, dato l'argomento ci siamo voluti soffermare sui sinonimi del verbo *pensare* che sono stati perciò volutamente introdotti nel testo. In generale, abbiamo cercato di mantenere una sintassi lineare ed uno stile personale, abbiamo evitato le nominalizzazioni e specificato quasi sempre il soggetto, abbiamo diluito il carico informativo in frasi più brevi e utilizzato dei connettivi semplici per collegare tra di loro le informazioni.

Per quanto riguarda il lessico, abbiamo attuato una prima distinzione tra i termini indispensabili, che dovevano perciò essere mantenuti seppur appartenenti ad un linguaggio

tecnico, e i termini che potevano essere eliminati o sostituiti da sinonimi più comuni. Per quanto concerne i termini conservati, abbiamo adottato diverse strategie per poterne spiegare il significato. In alcuni casi abbiamo inserito la spiegazione direttamente nel testo, segnalandola con la parola *cioè*. Altre volte, abbiamo optato per delle parentesi tonde nelle quali abbiamo inserito un sinonimo più comune o una breve parafrasi del termine critico. Infine, per quei termini che necessitavano di una chiarificazione più estesa, abbiamo optato per la spiegazione a margine, in modo da non interrompere il filo del discorso. Abbiamo segnalato questi termini tramite la sottolineatura e in due occasioni siamo ricorsi anche a delle immagini per chiarirne il significato. Abbiamo anche mantenuto una semplice similitudine, sostituendo però il secondo termine di paragone con uno sicuramente conosciuto da tutti: la pizza.

Per quanto riguarda i tempi verbali abbiamo deciso di optare per il presente storico accompagnandolo, dove necessario, dall'imperfetto, in quanto presupponiamo siano tempi e modi conosciuti da studenti di livello B1. Abbiamo mantenuto quattro forme di congiuntivo per rispettare le regole grammaticali, ma riteniamo non siano di ostacolo alla lettura. Tuttavia, in caso di difficoltà, l'insegnante può sostituirle oralmente con il presente indicativo o segnalare quale sia l'infinito per far intendere il significato agli studenti. Tra gli elementi grammaticali potenzialmente nuovi, che però non verranno trattati esplicitamente, abbiamo mantenuto anche una costruzione passiva che, anche in questo caso, non ci sembra poter minare la comprensione.

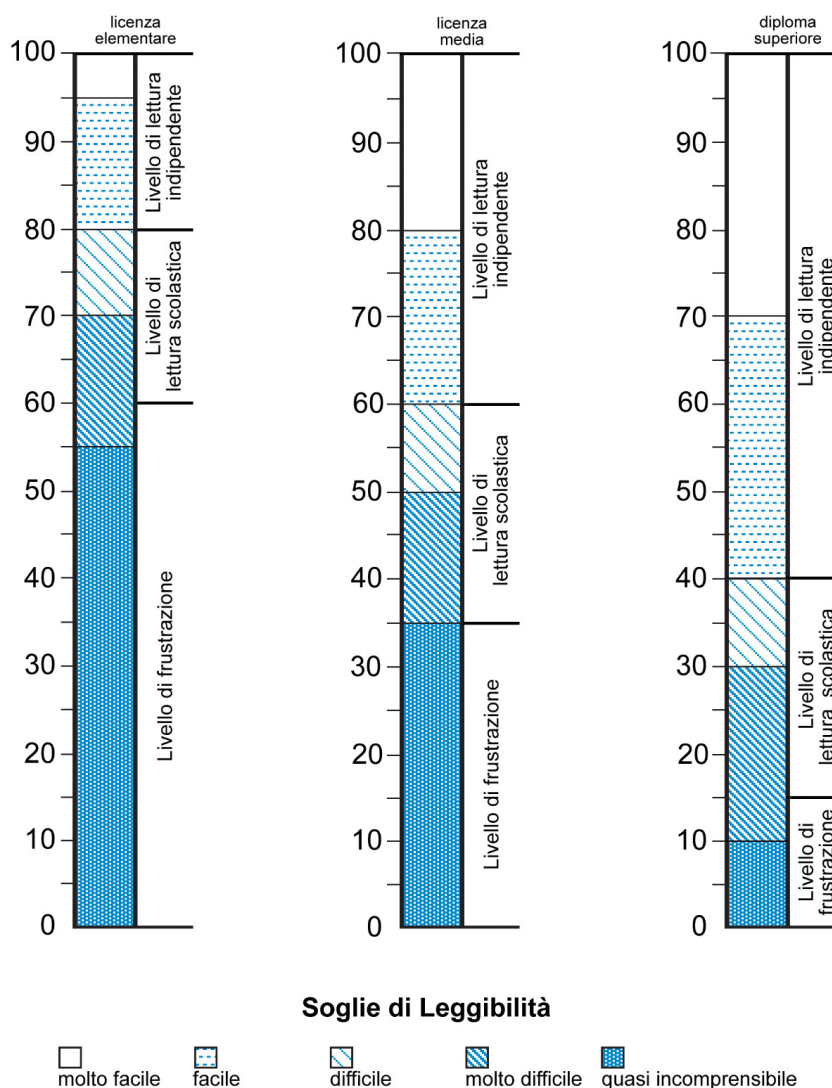
Per quanto riguarda gli aspetti grafici, abbiamo suddiviso il testo in paragrafi che racchiudessero ciascuno un nucleo informativo e abbiamo riformulato i titoli in modo da rendere chiaro l'argomento trattato. Abbiamo scelto un *font* lineare e messo in evidenza le parole chiave tramite il grassetto.

Per quanto riguarda le criticità culturali, il libro presenta una prospettiva chiaramente eurocentrica. Abbiamo deciso di evitare la formula “scoperta dell’America” e di optare per il più neutro “gli europei arrivano in America”. Il manuale parla inoltre della “nostra civiltà” intendendo la “civiltà europea” e delle lingue “che ancora oggi parliamo” intendendo le “lingue neolatine”. Nella nostra riscrittura abbiamo perciò deciso di neutralizzare questa prospettiva, esplicitando di quale civiltà e di quali lingue si tratta. Inoltre, molti concetti legati alla religione cristiana potrebbero essere sconosciuti a studenti di altre religioni e per questo abbiamo sentito la necessità di spiegare termini come “peccati”, “Purgatorio” o “santi”.

Infine, ci pare importante sottolineare che la stessa attenzione con la quale abbiamo semplificato il testo è stata riposta anche nella stesura degli esercizi. È fondamentale infatti proporre delle consegne comprensibili in modo che gli studenti capiscano cosa viene loro richiesto ed evitare che rinuncino al compito semplicemente perchè non capiscono come procedere.

Per cercare di valutare il lavoro svolto attraverso strumenti oggettivi, abbiamo deciso di comparare il testo originale con quello da noi adattato, prendendo in considerazione i rispettivi indici di leggibilità Gulpease e alcune caratteristiche quantitative riassunte nella tabella 6.

GRAFICO 8 - Indice Gulpease: scala d'interpretazione dei valori



Elaborazione da:
 Maria Emanuela Piemontese, "Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata", Tecnodid, Napoli 1996, p. 102

Come abbiamo detto, l'indice Gulpease si basa su un calcolo matematico che prende in considerazione la lunghezza delle parole e delle frasi e la collocazione di ogni termine rispetto al vocabolario di base. Il risultato può andare da 0, che indica un livello di leggibilità minima, a 100, ossia il valore di leggibilità massima. Questi risultati vanno poi interpretati sulla base del grado di scolarizzazione del lettore (si veda il grafico 8). Nel nostro caso, essendo che i destinatari hanno appena concluso il secondo anno di Secondaria di II grado, prenderemo in considerazione la scala centrale, riferita a chi possiede un diploma di Secondaria di I grado.

TABELLA 6 - Analisi della leggibilità dei testi Fonte: <http://www.italianlp.it/demo/read-it/>

| | Testo originale | Testo adattato |
|--|-----------------|----------------|
| Indice di leggibilità Gulpease | 47,2 | 56,8 |
| Caratteristiche estratte dal testo | | |
| Numero totale periodi | 18 | 40 |
| Numero totale parole | 550 | 820 |
| Lunghezza media dei periodi (in parole) | 30,6 | 20,5 |
| Lunghezza media delle parole (in caratteri) | 5,1 | 4,8 |
| Percentuale di lemmi appartenente al Vocabolario di Base | 75,4% | 85,1% |
| Numero medio di proposizioni per periodo: | 3,278 | 2,300 |
| Proposizioni principali (%) | 60,0% | 58,7% |
| Proposizioni subordinate (%) | 40,0% | 41,3% |

Come si può evincere dai dati riportati nella tabella 6, in seguito ai nostri interventi l'indice Gulpease è salito di 9,6 punti, confermando così la maggiore leggibilità del testo adattato. Entrambe le versioni si posizionano ad un livello di lettura scolastica, ma il testo originale, con un indice di 47,2, risulta “molto difficile” e si colloca vicino al limite del livello di frustrazione. Invece, il testo adattato, con un indice di 56,8, risulta “difficile” ma si colloca vicino alla soglia di lettura indipendente. Questo ci fa pensare di aver raggiunto

l'obiettivo di fornire agli studenti un input comprensibile, che si collochi nella loro zona di sviluppo prossimale.

Dagli altri dati, possiamo constatare che il testo adattato è risultato di 270 parole più lungo, ma sappiamo che ciò non costituisce una criticità in sé poiché quando si parla di manuali scolastici spesso la brevità si associa alla densità informativa. Per questo, uno degli obiettivi della semplificazione è la diluizione in frasi più brevi dei concetti esposti, obiettivo per noi centrato in quanto il testo adattato presenta periodi di gran lunga più brevi (in media 10,1 parole in meno). Anche le parole sono più brevi nella versione adattata e un 9,7% in più di esse appartiene al Vocabolario di Base, altra caratteristica cruciale nel campo della semplificazione testuale. Ciò che invece è in controtendenza, è il dato riguardante le percentuali di proposizioni principali e subordinate, infatti, il nostro testo presenta una percentuale più alta di subordinate rispetto all'originale. Trattandosi però di una differenza minima (1,3%) non ci pare un dato che debba destare preoccupazione.

3.4.2 Le attività di facilitazione linguistica

Per costruire un'impalcatura di attività a supporto della lettura, della comprensione e dello sviluppo della lingua abbiamo prediletto esercizi che non richiedono tanta produzione per poterci concentrare sul significato ed evitare che un'eventuale difficoltà ad esprimersi da parte degli studenti comprometta lo svolgimento delle attività. Il metodo che abbiamo impiegato è prevalentemente induttivo. Esso permette infatti di far riflettere gli allievi sul funzionamento della lingua e di accompagnarli alla scoperta delle regole di funzionamento della grammatica. Ciò pone lo studente al centro dell'azione didattica rendendolo protagonista del proprio apprendimento e rientra perciò nell'approccio umanistico affettivo che ci eravamo riproposti di adottare (si veda il paragrafo 2.4).

Per la fase di motivazione e pre-lettura abbiamo predisposto un *brainstorming* che ha il vantaggio di non prevedere una risposta giusta o sbagliata, ma si presta ad accogliere le idee di tutti. Si tratta di un'attività che non richiede molta produzione, perciò anche gli studenti che ancora non padroneggiano al meglio la lingua possono contribuire con singole parole. Non pone il problema della correttezza ortografica in quanto è il docente che appunta i contributi alla lavagna. Inoltre, se gestito bene, il *brainstorming* contribuisce a creare un ambiente sereno e di collaborazione in classe, abbassando così il filtro affettivo. Durante le tradizionali lezioni frontali, questa importantissima fase di stimolazione della motivazione e attivazione delle prenoscenze linguistiche e disciplinari degli allievi non viene considerata

utile e perciò l'insegnante inizia direttamente con la classica spiegazione monodirezionale, senza ricollegarsi a ciò che gli alunni potrebbero già sapere.

Per la seconda fase di pre-lettura abbiamo previsto un esercizio di completamento di uno schema, nello specifico, una linea del tempo (esercizio 1). Anch'esso non richiede molta produzione, ma stimola gli studenti alla rielaborazione grafica dei concetti e li porta ad inquadrare il periodo storico che andranno a studiare mediante uno strumento tipico della materia. Spesso viene data per scontata la conoscenza di certi schemi o convenzioni, in quanto dovrebbero essere già stati appresi durante la scuola elementare. Tuttavia, se si ha a che fare con studenti che si sono inseriti nel sistema scolastico italiano a partire dalla scuola Secondaria, nulla va dato per scontato ma è preferibile accertarsi subito delle preconcoscenze acquisite, piuttosto che trovarsi poi a dover riempire lacune troppo vaste. Attraverso questa semplice attività da noi proposta, l'insegnante può rendersi conto di quanto gli studenti sappiano orientarsi sulla linea del tempo. Per esempio, se in questa prima lezione non si incontrano particolari difficoltà, la volta successiva può essere chiesto agli alunni di costruire da zero la linea del tempo. Al contrario, l'insegnante potrebbe ritenere opportuno proporre degli esercizi di rinforzo per quegli studenti che ancora riscontrano difficoltà ad utilizzare questo strumento.

Se pensiamo ancora una volta alle classiche lezioni di storia, l'attività di lettura individuale e silenziosa viene quasi sempre relegata al lavoro per casa, senza fornire agli studenti una guida che li indirizzi verso un approccio al testo che rispetti la bimodalità e la direzionalità con cui lavora la nostra mente (si veda il paragrafo 2.4.2). La nostra unità di apprendimento prevede invece una fase di lettura globale che si articola in tre attività. Innanzitutto, per indirizzare gli studenti verso una prima comprensione del testo, abbiamo scelto di far inserire loro i titoli ai paragrafi in modo tale da doversi concentrare sul significato globale di ognuno ed allenare così la loro capacità di *skimming* (esercizio 2). In seguito, per supportare la comprensione di alcuni termini, abbiamo deciso di creare un esercizio di abbinamento parola-immagine (esercizio 3). In questo modo abbiamo voluto fornire un input diverso e più immediato rispetto ad una definizione o una parafrasi, soprattutto in un caso come il nostro in cui studenti e insegnante possono comunicare solo attraverso la lingua italiana. Per allenare invece la loro capacità di *scanning*, chiediamo agli studenti di soffermarsi su un dettaglio ortografico che risulta però fondamentale in quanto fa cambiare il significato alle due parole in questione (esercizio 4). Anche qui abbiamo deciso di utilizzare delle immagini per supportare la comprensione e mettendo a confronto i due

contesti sarà più facile per gli allievi capire la differenza tra i due significati della stessa parola.

Terminata la fase globale segue quella di lettura analitica che nel nostro caso è composta da tre attività che seguono la necessità di far precedere la comprensione contenutistica al momento di analisi linguistica. Abbiamo perciò deciso di concentrarci innanzitutto sulle parole chiave dell'ambito religioso, proponendo una griglia con quattro categorie da completare, in modo che siano gli studenti ad individuarle nel testo (esercizio 5). Come seconda attività di analisi, abbiamo optato nuovamente per delle immagini a cui gli alunni devono trovare un titolo utilizzando le parole del testo (esercizio 6). Questa volta abbiamo accompagnato le foto con didascalie scritte secondo le regole della semplificazione testuale esposte precedentemente e che riprendono concetti presentati nel testo, impiegando parole diverse e presentando anche informazioni aggiuntive. In questo modo sarà necessario che gli allievi abbiano capito e siano in grado di rielaborare i concetti in questione per poter completare l'esercizio. Per quanto riguarda le immagini, ne abbiamo prese tre dal manuale e aggiunte due a nostra scelta: un'opera famosa e un riferimento alla realtà del territorio, nel nostro caso, alla città di Padova. Questo ci permette di creare un ponte con il presente e di fornire dei riferimenti culturali attuali che si colleghino all'argomento trattato. Per questo, consigliamo che l'ultima immagine venga sostituita con una che raffiguri le reliquie del posto (es. il sangue di San Gennaro a Napoli). Abbiamo concluso la fase analitica con un'attività di analisi linguistica che mette alla prova la capacità degli studenti di inferire dal contesto il significato di verbi sconosciuti (esercizio 7). Essa prevede due momenti: nel primo viene chiesto di scrivere l'infinito del verbo che appare coniugato nel testo, mentre nel secondo di provare a sostituirlo con un sinonimo. Ciò richiede della produzione, ma in questo caso l'insegnante deve concentrarsi sulla giusta intuizione del significato, più che su una riformulazione impeccabile dal punto di vista grammaticale. Questa attività mira a creare una consuetudine negli studenti che permetterà loro di ricavare il significato di parole che ancora non conoscono aiutandosi con il contesto attraverso un lavoro guidato che devono pian piano imparare a svolgere in autonomia. Sarebbe stato sicuramente più facile e veloce fornire una lista di sinonimi e chiedere agli studenti di impararli a memoria, ma ciò non sarebbe stato utile a sviluppare nuove strategie di comprensione.

L'ultima fase, di sintesi e post lettura, è altrettanto fondamentale in quanto permette il reimpiego e la fissazione dei concetti e fornisce un *feedback* sia agli alunni, che possono rendersi conto di quanto hanno appreso e di quanto devono invece rivedere, ma anche al docente, che può rilevare la situazione della classe. La prima attività di sintesi lavora con i

concetti di causa e conseguenza, fondamentali per una materia come la storia (esercizio 8). L'esercizio di collegamento mira a verificare la comprensione dei contenuti e la loro fissazione mediante frasi che riprendono i punti salienti del testo, senza però riportare le stesse identiche parole. Anche l'attività seguente mira al reimpiego dei contenuti ma allo stesso tempo verifica anche il lessico e allena la morfologia in quanto si tratta di un *cloze* mirato dal quale sono state eliminate proprio le parole oggetto delle attività precedenti (esercizio 9). Anche questo esercizio cerca di non riprendere le frasi tali e quali al testo, per evitare che gli allievi copino semplicemente le parole mancanti. L'ultima attività è un vero o falso che va a verificare il lessico oggetto delle spiegazioni a margine (esercizio 10). La correzione delle frasi false evita che gli studenti tirino a indovinare e li stimola a dimostrare quanto appreso. Ciò richiede un po' di produzione in più rispetto agli altri esercizi, ma anche in questo caso l'insegnante deve concentrarsi sul contenuto più che sulla grammatica. Per quanto riguarda invece la consegna, ci è sembrato opportuno inserire anche gli aggettivi "giusto" e "sbagliato" in modo da chiarire i termini "vero" e "falso". Avremmo potuto semplicemente sostituire i due aggettivi ma in questo modo non avremmo dato la possibilità agli studenti di ampliare il loro lessico e di imparare la dicitura tipica di questo esercizio.

Se alcuni studenti seguono un percorso individualizzato in classe, individualizzato deve essere anche il momento valutativo. Ciò significa che la verifica non potrà essere uguale a quella del resto della classe, bensì coerente con il lavoro svolto in classe. Perciò, tenendo conto del fatto che nella verifica andrebbero inseriti compiti su cui gli studenti hanno già lavorato, noi avremmo potuto scegliere tra: un esercizio di collegamento, un *cloze* o un vero e falso. Abbiamo optato per un esercizio di collegamento, poiché ci è sembrato il più adatto a verificare sia i contenuti che la lingua in modo oggettivo. Abbiamo costruito 10 item: 5 riferiti ai contenuti e 5 riferiti al lessico.

Nel corso di quest'ultimo capitolo abbiamo avuto modo di mostrare il lato pratico delle teorie espone nei capitoli precedenti, cimentandoci nella costruzione di un'unità di apprendimento rivolta a studenti stranieri di terza superiore con un livello B1 in italiano. Con la semplificazione abbiamo voluto rendere accessibile il testo e con le attività di facilitazione abbiamo cercato di creare un supporto alla lettura, alla comprensione e quindi allo studio, oltre che allo sviluppo della lingua. Abbiamo infine analizzato il lavoro svolto per esplicitare le ragioni delle scelte fatte.

Conclusioni

Grazie al report ISMU, alle leggi e ai documenti del Ministero dell'Istruzione abbiamo potuto documentare il forte disagio che persiste in ambito di immigrazione, ma anche i grandi sforzi che sono stati fatti in ambito normativo con l'obiettivo di contrastare le disuguaglianze e le discriminazioni. Ci siamo poi immersi nella teoria della didattica della lingua seconda, concentrandoci sulla lingua dello studio in relazione agli allievi di origine straniera. Nonostante gli studi a riguardo non siano pochi e a livello teorico sia stato fatto un ampio lavoro di analisi, questo ambito viene ancora troppo poco considerato nell'azione didattica di tutti i giorni. Perciò abbiamo voluto contribuire con una proposta pratica, impiegando tecniche di semplificazione testuale e facilitazione linguistica per creare un'unità didattica di storia accessibile a studenti stranieri.

Vorremmo quindi concludere il nostro lavoro con un'autocritica che possa fungere da guida a chi dopo di noi si cimenterà in questo ambito della glottodidattica. A lavoro concluso possiamo confermare che costruire dei materiali ad hoc per studenti stranieri è un compito tutt'altro che semplice, in quanto entrano in gioco molti fattori tutti relazionati tra loro. Vanno innanzitutto conosciuti gli studenti, va accertato il loro livello linguistico e considerato il bagaglio di competenze pregresse. Vanno poi fissati obiettivi didattici adeguati e scelti o prodotti dei materiali che vi si adeguino. Per la costruzione di questi ultimi vanno scelte le giuste tecniche di semplificazione testuale e facilitazione linguistica, oltre ad altri tipi di interventi che non abbiamo preso in considerazione ma che possono rivelarsi altrettanto utili, come la stratificazione o la differenziazione. Se anche solo uno di questi passaggi presenta una falla, può provocare la non riuscita dell'intero lavoro. In ogni caso i materiali da soli non sono sufficienti, bensì il ruolo da facilitatore e mediatore del docente gioca un ruolo fondamentale nella riuscita della lezione. Inoltre, in questo campo è impossibile stabilire uno schema fisso valido sempre e per tutti. Quello che può avere enorme successo in una classe potrebbe risultare inutile in un'altra, così come una modalità di lavoro vincente con alcuni studenti potrebbe non dare gli stessi frutti se applicata ad altri. Per questo è fondamentale che gli insegnanti non si accontentino di ciò che insegna la letteratura, né tantomeno di quello che impone la normativa. Al contrario devono essere sempre pronti ad autoanalizzarsi e, se necessario, apportare cambiamenti in itinere al proprio lavoro, nell'ottica di un continuo

perfezionamento che ha come principali giudici gli studenti stessi. Per quanto riguarda il nostro prodotto, proponendo una singola unità di apprendimento, non è stato possibile costruire la gradualità che dovrebbero avere questo tipo di materiali per contrastare il rischio di fossilizzazione linguistica. Non si vede il graduale passaggio ai materiali autentici, né l'aumentare della difficoltà linguistica. Inoltre, non vi è stata la tanto auspicata collaborazione tra docenti. Tuttavia, speriamo che il nostro esempio pratico possa essere d'aiuto alla sensibilizzazione degli insegnanti disciplinari sui temi glottodidattici.

Infine, crediamo che dei materiali di questo tipo, se utilizzati sistematicamente, possono portare alla creazione di una prassi in grado di raggiungere gli obiettivi di integrazione e inclusione posti dalla scuola stessa. La vera innovazione consisterebbe infatti nell'applicare quotidianamente queste conoscenze teoriche e sfruttare la classe da palestra nell'ottica di un continuo miglioramento e continue scoperte.

Appendici

Appendice 1

Descrittori del Quadro applicati all'italiano per lo studio. Livello B1 (Mezzadri, 2011).

Lettura

Comprensione generale di un testo scritto

È in grado di leggere testi disciplinari adeguatamente semplificati per il suo livello e anche non semplificati, se adeguatamente didattizzati e introdotti da un accurato lavoro di prelettura, raggiungendo un sufficiente livello di comprensione.

Leggere per orientarsi

È in grado di scorrere testi di una certa lunghezza disciplinari e non disciplinari, di genere noto, alla ricerca di informazioni specifiche e di reperire in punti diversi di un testo o in testi diversi le informazioni necessarie per portare a termine un compito specifico.

È in grado di individuare e comprendere informazioni significative in materiale di uso corrente quali lettere, opuscoli e brevi documenti ufficiali e in materiale di uso corrente in ambito scolastico, purché ampiamente corredati da supporti paratestuali e a condizione che il lavoro di lettura sia introdotto da un'adeguata fase di prelettura.

Leggere per informarsi e argomentare

In testi argomentativi chiaramente articolati è in grado di riconoscere le principali conclusioni.

È in grado di riconoscere la linea argomentativa adottata nell'esposizione di un problema, anche se gli/le possono sfuggire i particolari.

È in grado di riconoscere le informazioni significative in testi disciplinari semplificati, che trattino argomenti noti.

È in grado di usare il dizionario bilingue in modo autonomo per aiutare la comprensione di informazioni specifiche.

Leggere istruzioni

È in grado di comprendere istruzioni per l'uso di un apparecchio ad esempio in un contesto di laboratorio per discipline tecnico-scientifiche.

Ascolto

Comprensione orale generale

È in grado di comprendere informazioni fattuali chiare su argomenti disciplinari noti, riconoscendo sia il significato generale sia le informazioni specifiche, purché il discorso sia pronunciato con chiarezza in un accento piuttosto familiare e con le necessarie accortezze didattiche (uso di interazione, contestualizzazione, negoziazione dei significati, ridondanza, supporti extralinguistici, attivazione delle abilità di anticipazione, ecc.)

È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente a scuola, compresi dei brevi racconti. È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso disciplinare in lingua standard su argomenti noti se adeguatamente didattizzato e introdotto da un accurato lavoro di preascolto,

raggiungendo un sufficiente livello di comprensione.

È in grado di distinguere termini e concetti disciplinari noti all'interno di un discorso se si parla lentamente e chiaramente.

Ascoltare come componente di un pubblico

È in grado di seguire una lezione o un discorso su un argomento che rientra nel suo settore, purché il tema gli/le sia familiare e l'esposizione sia lineare e chiaramente strutturata.

È in grado di seguire a grandi linee discorsi brevi e lineari su argomenti familiari, purché siano tenuti in lingua standard e con pronuncia chiara.

Comprendere una conversazione tra parlanti nativi

Riesce a seguire semplici scambi tra compagni o tra insegnante e compagni, su argomenti disciplinari noti, se si sviluppano in maniera non concitata.

Ascoltare annunci e istruzioni

È in grado di comprendere semplici informazioni tecniche, quali istruzioni in un contesto di laboratorio tecnico-scientifico. È in grado di seguire istruzioni precise.

Prendere appunti (lezioni accademiche, seminari, ecc.)

Nel corso di una lezione è in grado di prendere appunti abbastanza precisi da poterne fare successivamente un uso personale, a condizione che l'argomento si ricolleggi a temi già trattati, che rientri nel suo campo di interesse e che il discorso sia chiaro e ben strutturato.

Nel corso di una lezione lineare è in grado di annotare un elenco di punti chiave, a condizione che l'argomento gli/le sia familiare e il discorso sia formulato con linguaggio standard semplice e pronunciato chiaramente.

Strategie di ricezione – Individuare indizi e fare inferenze (ricezione orale e scritta)

È in grado di identificare in base al contesto parole sconosciute, relativamente ad argomenti che si riferiscono ad ambiti disciplinari noti.

È in grado di estrapolare dal contesto il significato di una parola sconosciuta e ricostruire il significato della frase, a condizione di avere familiarità con l'argomento in questione.

È in grado di mettere in atto strategie di tipo inferenziale in funzione della comprensione di un testo disciplinare, se introdotte da un lavoro didattico finalizzato all'attivazione delle abilità di anticipazione.

Scritto

Produzione scritta generale

Su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse e in ambito disciplinare a condizione che l'argomento si ricolleggi a temi già trattati, è in grado di scrivere testi lineari e coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte.

Interazione scritta generale

È in grado di trasmettere informazioni e idee su argomenti sia astratti sia concreti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con ragionevole precisione.

È in grado di scrivere lettere personali e appunti per chiedere o dare semplici informazioni

di interesse immediato, riuscendo a mettere in evidenza ciò che ritiene importante.
È in grado di interagire con brevi appunti o altra tipologia testuale realizzabile con frasi brevi, creati su temi disciplinari conosciuti, a condizione che il compito didattico sia relativamente concreto.

Lavorare su un testo

È in grado di mettere insieme brevi informazioni tratte da svariate fonti, anche da testi disciplinari per lui/lei comprensibili, e riassumerle per un'altra persona.

È in grado di parafrasare in modo semplice brevi scritti, usando parole e struttura del testo originale.

Scrivere relazioni e saggi

È in grado di scrivere saggi brevi e semplici su argomenti che lo/la interessano, anche di tipo disciplinare purché acquisiti in precedenza attraverso un adeguato lavoro sui testi.

È in grado di scrivere con discreta sicurezza per riassumere e riferire informazioni fattuali sulle *routine* abituali e su altri aspetti del vivere quotidiano e del contesto scolastico che lo/la riguardano esprimendo la propria opinione attraverso strutture linguistiche di livello B1.

È in grado di scrivere relazioni molto brevi su un modello standard per trasmettere informazioni fattuali sulle *routine* abituali del vivere quotidiano e del contesto scolastico e spiegare le ragioni delle azioni.

È in grado di scrivere relazioni molto brevi, transcodificando i dati desunti da lavori in laboratorio o da grafici, tabelle, ecc.

Scrittura creativa

È in grado di scrivere descrizioni lineari e precise su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo di interesse e su argomenti disciplinari precedentemente acquisiti attraverso un adeguato lavoro sul testo.

È in grado di scrivere resoconti di esperienze, descrivendo sentimenti e impressioni in un semplice testo coeso.

È in grado di scrivere resoconti di esperienze di laboratorio o altro tipo di attività didattica.

È in grado di descrivere un avvenimento, un viaggio recente – reale o immaginario.

È in grado di raccontare una storia.

Parlato

Produzione orale generale

È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una descrizione semplice di uno o più argomenti a condizione che si ricolleghino a temi già trattati e noti e che rientrino nel suo campo d'interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti.

Interazione orale generale

È in grado di comunicare con discreta sicurezza su argomenti familiari, di *routine* o no, che lo/la interessino o si riferiscano alla sua professione. È in grado di scambiare informazioni, le controlla e le conferma, fa fronte a situazioni meno frequenti e spiega perché qualcosa costituisce un problema. Esprime il proprio pensiero su argomenti anche astratti di tipo culturale e disciplinare.

È in grado di utilizzare un'ampia gamma di strumenti linguistici semplici per far fronte a quasi tutte le situazioni che possono presentarsi nell'interazione in classe di tipo non

disciplinare.

È in grado di intervenire, senza bisogno di una precedente preparazione, in una conversazione su questioni familiari, di esprimere opinioni personali e di scambiare informazioni su argomenti che tratta abitualmente, di suo interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni.

Discorsi rivolti a un pubblico

Su un argomento familiare del proprio settore è in grado di fare un'esposizione lineare, preparata in precedenza, che spieghi i punti salienti con ragionevole precisione e risulti abbastanza chiara da poter essere seguita senza difficoltà per quasi tutto il tempo.

È in grado di recepire domande di precisazione, ma può aver bisogno di chiederne la ripetizione se sono state formulate parlando rapidamente. È in grado di rispondere a domande di contenuto disciplinare a condizione che gli/le venga accordato il tempo per riflettere ed elaborare anche per iscritto sotto forma di appunto la risposta da proporre poi oralmente.

Prendere la parola (alternarsi nei turni di parola)

È in grado di intervenire in una discussione su argomenti familiari e su temi disciplinari noti, usando un'espressione adatta per prendere la parola.

È in grado di iniziare, sostenere e concludere una semplice conversazione in classe faccia a faccia su argomenti familiari di suo interesse.

È in grado di porre domande di tipo disciplinare. È in grado di partecipare e prendere l'iniziativa in discussioni in classe e durante lavori di gruppo su argomenti noti, attraverso l'uso di semplici frasi oppure di singoli termini o dati.

Cooperare

È in grado di usare un repertorio elementare di lingua e strategie per contribuire a sostenere la conversazione o la discussione in classe, anche su argomenti disciplinari purché a lui/lei noti.

In una discussione è in grado di fare il punto della situazione, contribuendo così a mettere a fuoco il discorso.

È in grado di ripetere parte di ciò che un interlocutore ha detto per confermare che ci si è capiti e contribuire a sviluppare le idee. È in grado di invitare altri a intervenire nella discussione.

Chiedere chiarimenti

È in grado di chiedere a qualcuno di chiarire e precisare ciò che si è appena detto.

Controllo e riparazione

È in grado di correggersi se ha fatto un uso errato di tempi verbali o di espressioni che provocano fraintendimenti, purché l'interlocutore segnali che c'è un problema.

È in grado di chiedere se ha usato o no la forma corretta.

Quando la comunicazione si interrompe è capace di riprendere il discorso con un'altra tattica.

Correttezza grammaticale

Comunica con ragionevole correttezza in contesti familiari e su argomenti disciplinari che padroneggia: la padronanza grammaticale è generalmente buona anche se si nota l'influenza della lingua madre.

Nonostante gli errori, ciò che cerca di esprimere è chiaro.

Utilizza strutture grammaticali adeguate al contesto disciplinare purché siano state oggetto di uno specifico lavoro microlinguistico.

Usa in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di *routine* e strutture d'uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili.

Ampiezza del lessico

Dispone di lessico sufficiente per esprimersi con qualche circonlocuzione su quasi tutti gli argomenti che si riferiscono alla vita di tutti i giorni, quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, il lavoro, i viaggi e l'attualità.

Dispone dei termini più usati della lingua della grammatica.

Dispone del lessico disciplinare su cui è stato svolto uno specifico lavoro microlinguistico. È in grado di inferire il significato di termini disciplinari aiutandosi attraverso il contesto e le somiglianze con la propria L1 o altre L2 conosciute.

Padronanza del lessico

Mostra una buona padronanza del lessico elementare, ma continuano a verificarsi errori gravi quando esprime pensieri più complessi o affronta argomenti e situazioni non familiari. Riesce a gestire il lessico disciplinare anche in chiave produttiva, limitatamente a termini frequentemente utilizzati nelle diverse discipline e su cui è stato svolto uno specifico lavoro microlinguistico.

Padronanza ortografica

È in grado di stendere un testo scritto, anche di tipo disciplinare, nel complesso comprensibile.

Ortografia, punteggiatura e impaginazione sono corrette quanto basta per essere quasi sempre comprensibili.

Padronanza fonologica

La pronuncia è chiaramente comprensibile, anche se è evidente a tratti l'accento straniero e ci possono occasionalmente essere errori.

Appendice 2

Unità didattica di storia livello B1 classe terza scuola Secondaria di II grado.

Come pensavano gli europei nel Medioevo?

1. _____

La storia studia il passato per conoscere meglio il presente. La **storia delle mentalità** studia come ragionavano gli uomini antichi, cioè come pensavano la vita e la morte, il bene e il male, il ruolo della donna, lo spazio e il tempo. Grazie alla storia delle mentalità possiamo capire le differenze fra noi e i nostri antenati. La **mentalità medievale** è molto legata alla religione cristiana.

2. _____

Nel Medioevo, i cristiani ritengono che la vita terrena sia solo un momento di passaggio prima della vera vita nell'**Aldilà** (dopo la morte). I cristiani hanno paura dell'Aldilà, perché pensano che chi commette peccati va all'**Inferno** [...] o in **Purgatorio**. Invece solo poche persone giuste vanno in **Paradiso** [...] dove possono vivere per sempre con Dio.

Gli uomini del Medioevo credono in una lotta continua tra il Bene e il Male, cioè tra **Dio** [...] e **Satana** [...] (il diavolo). Inoltre, non distinguono la differenza tra reale e irreale, cioè tra vero e non vero. Per esempio, sono convinti che Satana li può sedurre, cioè allontanare dal bene e far commettere peccati. In questi casi, chiedono aiuto agli **angeli** [...] o ai **santi**. Se la situazione è grave, chiedono a uomini di Chiesa di fare un **esorcismo**, cioè un rito fatto di preghiere che scaccia (fa andare via) il diavolo.

Infine, nel Medioevo, sono molto importanti le **reliquie**, cioè gli oggetti, le parti del corpo o altre tracce di importanti personaggi religiosi. I signori, i re o gli uomini di Chiesa comprano le reliquie a caro prezzo, perché le considerano un simbolo di potere.

Il **Medioevo** è il periodo storico che **va dall'anno 476** (quando cade l'Impero Romano d'Occidente) **al 1492** (quando gli europei arrivano in America). Gli storici dividono questo periodo in **Alto Medioevo** (dal 476 al 1000) e **Basso Medioevo** (dal 1000 al 1492).

Gli antenati sono le persone della nostra famiglia o del nostro Paese che vivevano prima di noi.

Commettere peccati significa fare errori, sbagliare. In religione, significa non rispettare una regola di Dio.

Per i cristiani, il Purgatorio è il luogo dove purificarsi (togliere) dai peccati prima di andare in Paradiso.

I santi sono uomini e donne molto vicini a Dio. I santi possono aiutare chi è ancora in vita.

3. _____

Gli uomini medievali hanno paura dell'Inferno, soprattutto a causa del **peccato originale**. La Bibbia (il libro più importante della religione cristiana) racconta che Eva, la prima donna, cede alla tentazione del diavolo e commette il primo peccato contro Dio, cioè il peccato originale. Inoltre, la Bibbia racconta che Dio crea Eva da una costola di Adamo, il primo uomo.

Per questo nasce la **misoginia**, cioè l'odio verso la donna. Infatti, gli uomini del Medioevo ritengono la donna pericolosa e inferiore, cioè meno importante del maschio. I monaci [...] (uomini di Chiesa) diffondono la misoginia con le prediche, cioè con i discorsi che fanno in chiesa o in piazza. I genitori educano le bambine in modo molto duro e per questo anche le donne sono convinte di essere inferiori.

4. _____

Gli uomini medievali vedono lo spazio in modo religioso. Le persone dotte (che studiano) pensano alla Terra come a una sfera (una palla), ma la maggior parte della gente considera la **Terra piatta** come una pizza. Inoltre, gli uomini del Medioevo pensano che la Terra sia al centro dell'universo.

I medievali dimenticano gli strumenti dei Romani e per misurare le aree e le lunghezze usano le parti del corpo: un pollice [...], un palmo [...], un braccio.

Nel Medioevo il **bosco** [...] è più grande dei campi coltivati ed è tanto importante quanto pericoloso. Di giorno gli uomini vanno nel bosco per fare legna, per cacciare, per raccogliere miele [...] e castagne [...] e per pascolare i maiali. Di notte il bosco è pericoloso e gli uomini medievali hanno paura di incontrare briganti, animali pericolosi, ma anche **maghi** [...] o **streghe** [...].

Una persona cede alla tentazione quando sa che non deve fare qualcosa ma lo fa lo stesso.



Le costole sono ossa.

In questo caso, diffondere significa far conoscere a tante persone.

Cacciare significa cercare e uccidere gli animali per poi mangiarli.

I briganti sono uomini pericolosi, criminali, che fanno cose illegali.

Anche il tempo è pensato in modo religioso. Gli uomini medievali ritengono che il mondo inizi con la **Creazione** (quando Dio crea il mondo) e finisca con il **Giudizio universale**. Nel giorno del Giudizio universale Dio decide chi può andare in Paradiso e chi deve andare all'Inferno. Anche per il tempo gli uomini medievali usano strumenti di misurazione imprecisi: meridiane, candele [...], campane [...]. I contadini usano le stagioni per organizzare il lavoro nei campi.

5. _____

Da quello che abbiamo letto capiamo che il Medioevo era un'epoca molto diversa dalla nostra. Ma non dimentichiamo che nel Medioevo nasce la civiltà europea di oggi. Per esempio, nell'Alto Medioevo in Europa cominciano a formarsi (nascere) le **nazioni moderne**, come Spagna, Francia, Germania e Inghilterra, e le **lingue** di oggi, come spagnolo, francese, tedesco e inglese. Nel Basso Medioevo nascono le **università** e le **banche**. Inoltre, il **cristianesimo** diventa la religione più importante e la Chiesa si organizza come è ancora oggi. La **mentalità europea laica** (non religiosa) di oggi deriva (nasce) dalla mentalità medievale, che era molto religiosa.



La meridiana è un tipo di orologio che usa il sole e l'ombra per indicare l'orario.

Come pensavano gli europei nel Medioevo? Attività.

1. Leggi il riquadro blu e completa la linea del tempo del Medioevo.



Chi decide di dividere il tempo storico in questo modo? _____

2. Scrivi il titolo giusto prima di ogni paragrafo (parte di testo). Scegli tra questi titoli:

L'idea della donna / Il compito della storia / Lo spazio e il tempo nel Medioevo / L'origine medievale del mondo moderno / La lotta fra il Bene e il Male

3. Nel testo ci sono alcune parole nuove. Scrivi nelle parentesi [...] il numero della foto che spiega il loro significato.

| | | | | | |
|----------|--|----------|--|----------|--|
| 1 | | 2 | | 3 | |
| 4 | | 5 | | 6 | |
| 7 | | 8 | | 9 | |



4. Nel testo le parole "Chiesa" e "Terra" hanno la lettera maiuscola (grande). Perché? Scrivi le parole nel modo giusto per completare le frasi.



Il pianeta _____ è tondo come una sfera. I contadini lavorano la _____.



La _____ è un luogo di preghiera.



La _____ è formata da tutte le persone che credono in Dio.

Conosci altre parole così? _____

5. Completa la tabella con le parole della religione cristiana che trovi nel testo.

| le azioni | i protagonisti | i luoghi | altro |
|--------------------|----------------|----------|-------------|
| Commettere peccati | I cristiani | L'Aldilà | Le reliquie |
| ... | ... | ... | ... |

6. Trova un titolo alle foto. Usa parole del testo.



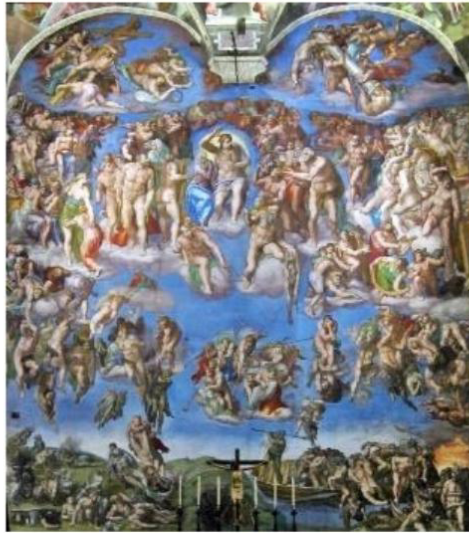
Un monaco libera una donna indemoniata (il diavolo era dentro al suo corpo). Un gruppo di aiutanti tiene ferma la donna e un diavolo nero esce dalla sua bocca.



Vediamo Adamo, Eva, e il diavolo sotto forma di serpente. La Bibbia racconta che Dio vieta a Adamo e Eva di prendere il frutto dall'albero della conoscenza. Ma il diavolo tenta Eva, lei cede alla tentazione, prende un frutto e lo dà anche ad Adamo.



Un marito picchia la moglie.



Questo è un famosissimo affresco (pittura sul muro) di Michelangelo Buonarroti a Città del Vaticano. In alto al centro vediamo Dio che giudica le azioni dei vivi e dei morti e decide chi va in Paradiso e chi va all'Inferno.



A Padova, nella Basilica di Sant'Antonio possiamo vedere la lingua, i denti e il vestito di Sant'Antonio da Padova, morto nel 1231.

7. Nella tabella abbiamo riscritto alcune frasi del testo. Conosci il significato dei verbi in giallo? Completa la tabella con la forma all'infinito di questi verbi e poi scrivi le frasi usando parole diverse.

| Frase del testo | Verbo all'infinito | |
|--|--------------------|---|
| La storia delle mentalità studia come ragionavano gli uomini antichi. | Ragionare | La storia delle mentalità studia come ... |
| I cristiani ritengono che la vita terrena sia solo un momento di passaggio prima della vera vita nell'Aldilà. | | |
| Gli uomini del Medioevo ritengono la donna pericolosa e inferiore. | | |

| | | |
|---|--|--|
| Gli uomini medievali ritengono che il mondo inizi con la Creazione e finisca con il Giudizio universale. | | |
| Gli uomini del Medioevo credono in una lotta continua tra il Bene e il Male. | | |
| I medievali sono convinti che Satana li può sedurre. anche le donne sono convinte di essere inferiori. | | |
| I medievali considerano le reliquie un simbolo di potere. La maggior parte della gente considera la Terra piatta come una pizza. | | |

Quindi tutti questi verbi sono sinonimi del verbo _____

8. Collega ogni causa con la sua conseguenza.

| | | |
|---|---|---|
| Grazie alla storia delle mentalità... | → | ...e da questo nasce la misoginia. |
| Se commetti peccati... | | ...quindi usano le parti del corpo per misurare aree e lunghezze. |
| Chi va in Paradiso... | → | ...conosciamo come ragionavano gli uomini medievali. |
| Se Satana ti seduce... | | ...perciò anche le donne pensano di essere inferiori. |
| Le reliquie erano un simbolo di potere... | | ...infatti gli uomini medievali hanno paura ad andare nel bosco di notte. |
| La Bibbia racconta che Eva commette il peccato originale... | | ...chiedi aiuto agli angeli, ai santi o a un esorcista. |
| La Bibbia dice che Dio crea Eva da una costola di Adamo... | | ...quindi la donna è considerata inferiore all'uomo. |
| I genitori danno regole severe alle bambine... | | ...vai all'Inferno o in Purgatorio. |
| I medievali perdono gli strumenti dei Romani... | | ...quindi i signori le compravano per tanti soldi. |
| Nel bosco si incontrano animali pericolosi e briganti... | | ...vive per sempre con Dio. |

9. Completa il testo con le parole degli esercizi 3, 4 e 6.

Nel Medioevo i cristiani pensano che dopo la morte solo le persone giuste vanno in _____, mentre chi commette peccati va all' _____. Credono che _____ possa allontanare gli uomini dal bene e per questo chiedono aiuto agli _____ oppure chiedono un _____ per scacciare il diavolo. Diventano molto importanti le _____ e i signori, i re o gli uomini di Chiesa le considerano un simbolo di potere.

La Bibbia dice che il mondo è iniziato con la Creazione e finirà con il _____, quando _____ deciderà chi può andare in Paradiso e chi deve andare all'Inferno. L'odio verso la donna, cioè la _____, nasce a causa del _____ che Eva commette verso Dio. I _____ diffondevano la cattiva considerazione della donna con le prediche che facevano in _____ o in piazza.

Nel Medioevo molte persone credono che la _____ sia piatta come una pizza e che sia al centro dell'universo. Inoltre, avevano strumenti imprecisi: per misurare le aree e le lunghezze usavano per esempio un _____ o un _____; per misurare il tempo usavano le _____ o le _____.

I medievali avevano paura di andare nel _____ di notte perché potevano incontrare briganti, animali pericolosi e addirittura _____ o _____. Di giorno invece andavano nel bosco per raccogliere _____ e _____.

10. Giusto o sbagliato? Metti una X su VERO se le frasi sono giuste o su FALSO se le frasi sono sbagliate. Dopo correggi le frasi sbagliate.

| | | |
|---|-----------------|-------|
| a. Gli antenati sono i nostri antichi parenti. | VERO | FALSO |
| b. Commettere peccati significa rispettare le regole. | VERO | FALSO |
| c. Chi va in Purgatorio vive per sempre con Dio. | VERO | FALSO |
| d. I santi sono molto vicini a Dio e aiutano chi è ancora vivo. | VERO | FALSO |
| e. Cedere alla tentazione significa fare qualcosa anche sai che non devi. | VERO | FALSO |
| f. Le costole erano uno strumento di misurazione. | VERO | FALSO |
| g. Cacciare significa dare da mangiare agli animali. | VERO | FALSO |
| h. I briganti sono brave persone che abitano nel bosco. | VERO | FALSO |
| i. La meridiana è un orologio che funziona con il sole. | VERO | FALSO |

Verifica

Collega le frasi come nell'esempio.

Esempio: La mentalità medievale...

- | | |
|---|---|
| a. Commettere peccati... | ...le università e le banche. |
| b. Gli uomini del Medioevo ritengono la donna pericolosa e inferiore... | ...un tipo di orologio. |
| c. L'esorcismo è... | ...per cacciare, per fare legna, per raccogliere miele e castagne e per pascolare i maiali. |
| d. Le reliquie... | ...possono andare in Paradiso. |
| e. I medievali vanno nel bosco... | ...è molto legata alla religione cristiana. |
| f. L'odio verso la donna... | ...si chiama misoginia. |
| g. Nel Medioevo gli uomini usano le parti del corpo... | ...un rito che scaccia il diavolo. |
| h. La meridiana è... | ...significa fare errori. |
| i. I cristiani credono che solo poche persone giuste... | ...perché la Bibbia racconta la storia del peccato originale. |
| j. Nel Medioevo cominciano a nascere... | ...sono oggetti, parti del corpo o altre tracce di importanti personaggi religiosi. |
| | ...per misurare le aree e le lunghezze. |
-

Appendice 3

Pagina 13 del manuale *Una storia per il futuro. Medioevo ed Età moderna* (Calvani, 2016).

GUIDA ALLO STUDIO

Sintesi



Audio

1 Il compito della storia

Il compito principale della storia è studiare il passato per costruire su basi solide la nostra conoscenza del presente ed è soprattutto grazie alla storia delle mentalità che riusciamo a cogliere le differenze fra noi e i nostri antenati.

2-3 La lotta fra il Bene e il Male

Secondo la mentalità medievale, i cristiani sono convinti che la vita terrena sia solo un periodo di passaggio prima della vita vera promessa nell'Aldilà. Quest'ultima è desiderata ma anche temuta, perché chi muore nel peccato andrà all'Inferno, regno del Male, o – secondo una credenza diffusasi a partire dal Basso Medioevo – in Purgatorio, dove potrà “purgarsi” delle proprie colpe. Alla lotta fra il Bene (Dio) e il Male (Satana) è impossibile sottrarsi, anche perché gli uomini del Medioevo non distinguono il confine fra reale e irreale e nella loro esperienza quotidiana sono continuamente presenti frammenti d'Inferno e di Paradiso. Satana è sempre pronto a sedurli e per combatterlo si ricorre all'esorcismo, alla devozione nei confronti degli angeli e soprattutto alle invocazioni dei santi, preziosi intermediari fra Dio e l'umanità. Nell'Alto e nel Basso Medioevo nasce un vero e proprio mercato delle reliquie e i santuari attraggono sempre più pellegrini.

4 La misoginia

L'uomo medievale rischia la dannazione eterna soprattutto a causa del peccato originale e, poiché è stata Eva a cedere

alla tentazione del Demonio, si diffonde la misoginia, ovvero l'ostilità nei confronti della donna, ritenuta non solo pericolosa ma anche inferiore al maschio. La misoginia è largamente propagandata dai monaci, che si avvalgono anche delle tesi contenute nelle opere di Aristotele, e viene trasmessa ovunque attraverso le prediche. Le donne stesse sono convinte della propria natura peccaminosa e lottano per combatterla.

5-7 Lo spazio e il tempo

Nella mentalità medievale lo spazio viene considerato secondo una dimensione religiosa. I dotti pensano alla Terra come a una sfera formata da due emisferi. Essa occupa una posizione centrale e l'universo che le ruota intorno è concepito come una serie di sfere concentriche di cristallo il cui movimento perfetto dimostra l'armonia del disegno del Dio creatore. La misurazione di aree e lunghezze non è più affidata agli strumenti usati dai Romani, di cui si è persa memoria, ma alla natura, in cui il bosco e la foresta occupano un posto fondamentale in quanto le zone d'incolto sono di gran lunga più vaste di quelle coltivate. Nell'Alto Medioevo gli uomini vi si addentrano quotidianamente, ma a causa del terrore scatenato dalle Seconde invasioni cominciano a percepirla come il luogo dell'ignoto, carico di significati negativi. Anche il tempo è un concetto intriso di religiosità: la permanenza dell'uomo sulla Terra ha avuto inizio con la Creazione e finirà col Giudizio universale, e inizio e fine caratterizzano anche la suddivisione del tempo quotidiano, per il quale esistono strumenti di misurazione alquanto imprecisi: meridiane, clessidre, candele, campane e soprattutto, per i contadini, le stagioni, che scandiscono il tempo agricolo.

Bibliografia

Amoruso C. (2010). *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*. Palumbo, Palermo.

Balboni P. E. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. UTET Libreria, Torino.

Balboni P. E. (2008). *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per l'italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. UTET Università. (pp. 3-12)

Balboni P. E. (2018). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*. UTET Università.

Balboni P. E., Mezzadri M. a cura di (2014). *L'italiano L1 come lingua dello studio*. Loescher editore, Torino.

Baldo G. (2019). *Italiano per stranieri. Semplificare, facilitare, adattare manuali scolastici disciplinari*. Edizioni dell'Orso, Alessandria.

Calvani V. (2016). *Una storia per il futuro. Medioevo ed Età moderna*. Mondadori Education S.p.A., Milano.

Caon F. a cura di (2016). *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Loescher editore, Torino.

Coonan C. M. (2012). *La lingua straniera veicolare*. UTET, Torino.

Cummins J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.

D'Annunzio B., Luise M. C. (2008). *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*. Guerra Edizioni, Perugia.

Grassi R. (2003). *Compiti dell'insegnante disciplinare in classi plurilingue: la facilitazione dei testi scritti*. In Luise M. C. (a cura di, 2003). *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*. Guerra Edizioni, Perugia, pp. 121-142.

Krashen S., Terrell T. (1998). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall Europe.

Luisse M. C. (2003). *L'italiano per lo studio e per il successo scolastico: la semplificazione dei testi*. In Luise M. C. (a cura di, 2003). *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*. Guerra Edizioni, Perugia, pp. 99-120.

Luisse M. C. (2006). *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. UTET università, Torino.

Mezzadri M. (2011). *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Mondadori università, Milano.

Pallotti G. (1998). *La lingua seconda*. Strumenti Bompiani, Milano.

Pallotti G. (2000). *Favorire la comprensione dei testi scritti*. In Balboni P. E. (a cura di, 2000), *ALIAS. Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Theorema, Torino, pp. 34-40.

Serragiotto G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Loescher editore, Torino.

Sitografia

Consiglio d'Europa (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Link:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiLgPus1rT1AhUyRfEDHYewDS0QFnoECAIQAAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.lingueculture.net%2Fwp-content%2Fuploads%2F2021%2F02%2FVolume-complementare-QCER-2020.pdf&usg=AOvVaw3T8BZx_o5rYxOOeuY99dHK

Decreto del Presidente della Repubblica n. 394, 31 agosto 1999. *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'articolo 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286*. Link:

https://www.esteri.it/mae/normative/normativa_consolare/visti/dpr_394_1999.pdf

Dell'Orletta F., Montemagni S., Venturi G. “*READ-IT: assessing readability of Italian texts with a view to text simplification*“. In: SLPAT '11 – SLPAT '11 Proceedings of the Second Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies (Edimburgo, UK, 30 Luglio 2011). Proceedings, pp. 73 – 83. Association for Computational Linguistics Stroudsburg, PA, USA, 2011. Link: <http://www.italianlp.it/demo/read-it/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*. Madrid Link:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi0_KiJmND0AhUBCuwKHTSyBD4QFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fcvc.cervantes.es%2Fensenanza%2Fbiblioteca_ele%2Fmarco%2Fcvc_mer.pdf&usg=AOvVaw3A2_LHXggFf8ArvReTVfGG

Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Educazione Interculturale. Link:

https://www.google.com/url?q=https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf&sa=D&source=docs&ust=1638809777529000&usg=AOvVaw2KmZ-MxJFfvrYatFIRw_jp

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Link:

https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890

Ministero dell'Istruzione – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2020): *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2018/19*. Link:

https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+-+Gli+alunni+con+cittadinanza+non+italiana_as_2018-2019.pdf/f1af9f21-cceb-434e-315e-5b5a7c55c5db?t=1616517692793

MIUR Circolare Ministeriale n. 2, 8 gennaio 2010. *Oggetto: Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*. Link:

<http://www.flcgil.it/leggi-normative/documenti/circolari-ministeriali/circolare-ministeriale-2-dell-8-gennaio-2010-integrazione-alunni-con-cittadinanza-non-italiana.flc>

MIUR Circolare Ministeriale n. 8, 6 marzo 2013. *Oggetto: Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”. Indicazioni operative*. Link:

<http://www.flcgil.it/leggi-normative/documenti/circolari-ministeriali/circolare-ministeriale-8-del-6-marzo-2013-strumenti-di-intervento-per-gli-alunni-con-bisogni-educativi-speciali-bes.flc>

MIUR Direttiva 27/12/2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Link:

https://miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/368339

MIUR nota n. 465, 27 gennaio 2012. *Oggetto: studenti con cittadinanza non italiana iscritti a classi di istituti di istruzione secondaria di secondo grado. Esami di Stato*. Link:

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+n.+465+del+27+gennaio+2012.pdf/5feec649-31b1-43b4-8124-bac0d3a70521?version=1.0&t=1495454042976>

Parlamento Italiano, legge n. 40, 6 marzo 1998. *Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. Link: <https://www.camera.it/parlam/leggi/980401.htm>

Parlamento Italiano, legge n. 482, 15 dicembre 1999. *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*. Link: <https://web.camera.it/parlam/leggi/994821.htm>

Santagati M., Colussi E. (2019). *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*. Fondazione ISMU. Link:

https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2018/10/1_2019-alunni-cn-background-migratorio-DEF.pdf

Ringraziamenti

Desidero concludere ringraziando tutti coloro i quali in qualche modo hanno contribuito alla buona riuscita di questa tesi, che rappresenta il coronamento di un ricco e fruttuoso percorso universitario.

In particolare vorrei ringraziare i miei genitori e i miei nonni che, ciascuno alla propria maniera, mi hanno sempre sostenuta e mi hanno permesso di completare gli studi senza preoccupazioni.

Ringrazio la professoressa Menegale e la professoressa Tonioli per avermi seguita con pazienza nella stesura di questa tesi e tutti i professori di Ca' Foscari che hanno contribuito a formarmi durante questi cinque anni.

Un grazie a Francesco, che sin dal primo anno di triennale è stato il compagno di studi perfetto ed un ottimo consigliere.

Un grazie speciale all'associazione Intercultura, che mi ha permesso di vedere il mondo con occhi diversi e continua ogni anno a regalarmi preziosissime esperienze di vita.

Grazie ai Loosli, che sono stati più di una semplice *host family*, mi hanno dato la possibilità di vivere una delle esperienze più importanti della mia vita e hanno contribuito a trasmettermi il senso del dovere.

Ed infine vorrei ritornare dove tutto è cominciato per ringraziare chi più di tutti, anche se inconsapevolmente, mi ha permesso di sviluppare l'idea che ha dato origine a questo progetto e senza i quali la mia esperienza di tirocinio non sarebbe stata altrettanto fruttuosa. Gli studenti Umut, Ilhan e Ilkcan, che grazie al loro impegno e alla loro voglia di imparare mi hanno dato la possibilità di mettere in pratica quello che avevo imparato all'università, di sperimentare, di imparare a mia volta e di appassionarmi al tema dell'ItalStudio. Le professoresse Vania e Francesca che con pazienza hanno saputo ascoltare le opinioni di una giovane stagista e mi hanno fatto da guida nel mondo della scuola condividendo con me preziosi consigli e testimonianze della loro carriera.