

# PI

---

Protocollo per l'accoglienza,  
l'inclusione e l'orientamento  
degli alunni con  
background migratorio

---

A CURA DI  
FABIANA FUSCO

---

CENTRO  
INTERDIPARTIMENTALE  
DI RICERCA SULLA CULTURA  
E LA LINGUA DEL FRIULI

CENTRI INTERDIPARTIMENTÂL  
DI RICERCJE SU  
LA CULTURE  
E LA LENGHE DAL FRIÛL

 FORUM

# PL

## Studi e ricerche sul plurilinguismo

### 1

La collana 'Studi e ricerche sul plurilinguismo' si propone, attraverso pubblicazioni originali, in forma monografica o collettanea, di contribuire alla riflessione intorno alle dinamiche che alimentano il plurilinguismo, in prospettiva sincronica, diacronica e comparata, su scala locale, nazionale e internazionale, e di offrire spunti di carattere applicativo per la formazione e la sperimentazione in ambito educativo.

#### **Direttrice responsabile**

Fabiana Fusco (Università di Udine)

#### **Comitato scientifico**

Davide Astori (Università di Parma)  
Gerald Bernhard (Università di Bochum)  
Maira Irina Cavaion (Centro di Ricerche Scientifiche di Capodistria)  
Patrizia Cordin (Università di Trento)  
Silvia Dal Negro (Libera Università di Bolzano)  
Franco Finco (Università Pedagogica della Carinzia 'Viktor Frankl')  
Matejka Grgič (Istituto Sloveno di Ricerche, Trieste)  
Laura Linzmeier (Università di Regensburg)  
Carla Marcato (Università di Udine)  
Antonietta Marra (Università di Cagliari)  
Luca Melchior (Università di Klagenfurt)  
Martina Ožbot (Università di Lubiana)  
Elton Prifti (Università di Vienna)  
Paul Videsott (Libera Università di Bolzano)  
Ruth Videsott (Libera Università di Bolzano)  
Gabriele Zanello (Università di Udine)

#### **Comitato di redazione**

Gianluca Baldo (Università di Udine)  
Federico Salvaggio (Università di Udine)

La collana si avvale di un sistema di selezione e valutazione delle proposte editoriali con revisori anonimi (referaggio a doppio cieco). Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei revisori.

*La presente pubblicazione è stata realizzata nell'ambito del progetto Impact FVG 2014-20 (Integrazione dei Migranti con Politiche e Azioni Coprogettate sul Territorio, prog. 2361) co-finanziato dall'Unione Europea, Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-20*



Unione Europea



REGIONE AUTONOMA  
FRIULI VENEZIA GIULIA



MINISTERO del LAVORO  
e delle POLITICHE SOCIALI

Direzione generale dell'immigrazione  
e delle politiche di integrazione  
AUTORITÀ DELEGATA



MINISTERO  
DELL'INTERNO

AUTORITÀ RESPONSABILE



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI TRIESTE



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI UDINE  
hic sunt futura



consorzio **vives**



ISTITUTO DI RICERCHE  
ECONOMICHE E SOCIALI  
FRIULI VENEZIA GIULIA  
**IRES**  
IMPRESA SOCIALE

*Progetto grafico di copertina*  
cdm associati, Udine

*Stampa*  
Press Up srl, Ladispoli (Rm)

© **FORUM** 2021  
Editrice Universitaria Udinese  
FARE srl con unico socio  
Società soggetta a direzione e coordinamento  
dell'Università degli Studi di Udine  
Via Palladio, 8 – 33100 Udine  
Tel. 0432 26001 / Fax 0432 296756  
[www.forumeditrice.it](http://www.forumeditrice.it)

ISBN 978-88-3283-251-8 (print)  
ISBN 978-88-3283-307-2 (pdf)

# PI

---

Protocollo per l'accoglienza,  
l'inclusione e l'orientamento  
degli alunni con  
background migratorio

---

**A CURA DI  
FABIANA FUSCO**

---

Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio /  
a cura di Fabiana Fusco. - Udine : Centro interdipartimentale di ricerca sulla cultura e la lingua del  
Friuli, Università degli studi di Udine : Forum, 2021.

(PI : studi e ricerche sul plurilinguismo ; 1)

ISBN 978-88-3283-251-8 (brossura). - ISBN 978-88-3283-307-2 (pdf)

1. Studenti stranieri - Integrazione scolastica - Italia

I. Fusco, Fabiana

371.826910945 (WebDewey 2021) – SCUOLE PER SPECIFICI GRUPPI DI STUDENTI. Studenti  
stranieri. Italia

Scheda catalografica a cura del Sistema bibliotecario dell'Università degli studi di Udine

---

# Indice

<b>1. La scuola plurale e il ‘retrotterra’ linguistico-culturale degli alunni con background migratorio</b> .....	9
1.1. Perché proporre un nuovo protocollo? .....	10
1.2. Struttura del volume .....	14
1.2.1. Parte teorico-normativa .....	14
1.2.2. Parte pratico-operativa .....	15
<b>2. Il quadro teorico-normativo</b> .....	19
2.1. Generalità .....	19
2.1.1. I protocolli in vigore .....	20
2.2. Divisione in aree.....	27
2.2.1. Accoglienza .....	27
2.2.2. Inclusione .....	30
2.2.3. Orientamento .....	39
2.3. Criticità rilevate .....	40
2.3.1. Criticità in fase di accoglienza.....	41
2.3.2. Criticità in fase di inclusione .....	42
2.3.3. Criticità in fase di orientamento.....	49
<b>3. Strumenti teorico-pratici per l'accoglienza: accertamento delle competenze in entrata</b> .....	51
3.1. Introduzione e inquadramento teorico .....	51
3.1.1. Gli obiettivi del test .....	51
3.1.2. Le difficoltà e le fonti .....	52
3.1.3. Struttura del test .....	53
<i>Test di ingresso IMPACT FVG 2014-20</i> .....	58
Scheda di valutazione di sintesi.....	59
Questionario sociolinguistico anagrafico di ingresso .....	60
Disegna le lingue .....	64
Scheda per il colloquio orale .....	65
Griglia di valutazione.....	68
Test di lettura e scrittura bambini da 7 a 8 anni.....	69

Test di lettura e scrittura da 8 a 12 anni [A1] .....	72
Test di lettura e scrittura da 8 a 12 anni [A2] .....	74
Test di lettura e scrittura da 8 a 12 anni [B1].....	77
Competenza grammaticale .....	80
Estensione del lessico .....	82
Competenza ortografica .....	84
<b>4. Strumenti teorico-pratici per l'inclusione: adattamento e strutturazione della didattica</b> .....	87
4.1. L'adattamento del piano didattico.....	87
4.2. Attivazione e strutturazione dei corsi di lingua italiana L2 .....	88
4.3. Sillabo di italiano L2 .....	93
4.3.1. Scuola primaria .....	94
4.3.1.1. Livello A1.....	94
4.3.1.2. Livello A2.....	97
4.3.1.3. Livello B1 .....	100
4.3.1.4. Livello B2 .....	104
4.3.2. Scuola secondaria di primo grado.....	107
4.3.2.1. Livello A1.....	107
4.3.2.2. Livello A2.....	111
4.3.2.3. Livello B1 .....	115
4.3.2.4. Livello B2 .....	120
4.4. Semplificazione dei testi per la scuola.....	124
4.4.1. Introduzione.....	124
4.4.2. Semplificazione o facilitazione .....	125
4.4.3. Misurare la leggibilità .....	126
4.4.4. Strategie per la semplificazione .....	128
4.4.5. Buoni e cattivi lettori .....	129
4.4.6. Strategie per la facilitazione.....	130
4.4.7. Indicazioni conclusive.....	131
<b>5. Strumenti teorico-pratici per l'orientamento: accertamento delle competenze raggiunte e orientamento in uscita</b> .....	133
5.1. Certificazione e autovalutazione.....	133
5.1.1. Certificazione .....	133
5.1.2. Autovalutazione .....	135
5.2. Strumenti di (auto)valutazione: il <i>Portfolio Europeo delle Lingue</i> .....	135
5.2.1. Introduzione.....	135
5.2.2. Obiettivi e struttura .....	136

---

5.2.3. Disseminazione e riconoscimento .....	138
5.2.4. Fonti utilizzate per le schede.....	138
<i>Passaporto delle lingue</i> .....	139
<i>Biografia linguistica</i> .....	148
<i>Dossier linguistico</i> .....	159
<i>Griglie e schede per l'autovalutazione</i> .....	164
5.3. Orientare verso il futuro .....	179
<b>6. Appendici</b> .....	189
6.1. Quadro normativo di riferimento .....	189
6.1.1. Riferimenti costituzionali e di diritto internazionale.....	189
6.1.2. Riferimenti nazionali e regionali.....	189
6.2. Bibliografia minima di orientamento sull'insegnamento dell'italiano L2 .....	191
6.2.1. Introduzione.....	191
6.2.1.1. Quadro di riferimento generale .....	191
6.2.1.2. Studi glottologici e acquisizionali .....	192
6.2.1.3. Grammatiche e studi sulla lingua italiana .....	194
6.2.1.4. Fonti statistiche.....	195
6.3. Case editrici specializzate nell'insegnamento dell'italiano L2.....	196
6.3.1. Case editrici specializzate nella didattica dell'italiano L2 .....	196
<b>Bibliografia e sitografia</b> .....	199



# 1. La scuola plurale e il ‘retrotterra’ linguistico-culturale degli alunni con background migratorio\*

Il presente volume è il frutto di una indagine scientifica condotta dal gruppo di lavoro del Dipartimento di Lingue e letterature, comunicazione, formazione e società dell’Università di Udine nell’ambito delle attività e finalità del progetto *Impact FVG 2014-20* (Integrazione dei Migranti con Politiche e Azioni Coprogettate sul Territorio, prog. 2361) (su ogni dettaglio del programma di ricerca, rimandiamo a Fusco, 2021b). Obiettivo principale dello studio, coordinato dalla scrivente (responsabile scientifica) e da Gianluca Baldo e Federico Salvaggio (in qualità di assegnisti di ricerca), è di potenziare il sistema scolastico locale attraverso ricognizioni sociolinguistiche, interventi formativi sul plurilinguismo, creazione di materiale didattico, nonché di sviluppare e condividere un protocollo per l’accoglienza, l’inclusione e l’orientamento degli alunni con background migratorio nel sistema scolastico italiano.

Il progetto ha previsto il coinvolgimento di una serie di scuole, sparse tra le città di Udine e Pordenone e le aree limitrofe. Nello specifico, sono stati raggiunti dodici istituti comprensivi, per un totale di trentuno scuole primarie e sedici secondarie di secondo grado. In una prima fase della ricerca, sono stati raccolti 1.081 questionari sociolinguistici in forma cartacea tra gli studenti delle classi IV e V delle scuole primarie e nelle I, II e III delle secondarie di primo grado, novantasette questionari online tra gli insegnanti e sono state registrate interviste con quaranta informanti identificati tra dirigenti, personale docente e amministrativo e genitori.

Il lavoro qui proposto è quindi espressione di una elaborazione dei dati raccolti e del confronto con i principali attori coinvolti nell’inchiesta e della loro diretta collaborazione ai fini del confezionamento del presente modello di protocollo. Il dialogo continuo e proficuo con i docenti ha altresì consentito di stilare, come attività propedeutiche, un rapporto dedicato ai bisogni specifici di tutti i soggetti coinvolti nel progetto, *Report sui bisogni specifici degli attori*

\* Sebbene il volume sia da considerarsi il risultato del costante confronto e dialogo tra i tre autori, Fabiana Fusco è da ritenersi responsabile per il cap. 1, Gianluca Baldo per il cap. 3, per il par. 4 del cap. 4, per i parr. 1, 2 e 3 del cap. 5 e per le Appendici 6.2 e 6.3; mentre Federico Salvaggio per il cap. 2, per i parr. 1, 2 e 3 del cap. 4, per il par. 3 del cap. 5 e l’Appendice 6.1.

*del progetto*, e uno sul successo scolastico e le scelte future dei minori con cittadinanza non italiana (d'ora in avanti con cni), *Report sul successo scolastico, sulle scelte per il futuro e sulla (dis)percezione del fenomeno migratorio*<sup>1</sup>. Partendo dal caso della regione Friuli Venezia Giulia e via via includendo nell'analisi un campione di protocolli raccolti a livello nazionale e i relativi riferimenti normativi, sono state quindi esaminate le strategie, ad oggi adottate, per l'inclusione degli studenti con cni a livello regionale e discusse nel più ampio contesto nazionale. Sulla base di quanto rilevato il volume prospetta, accanto a una riflessione teorica sulle pratiche in atto, alcuni strumenti per l'inclusione e l'aggiornamento dei protocolli di accoglienza attualmente in uso. Completa il lavoro una sezione sull'orientamento in uscita, generalmente trascurato dai protocolli in vigore, che prende in considerazione specificità e criticità relative alle azioni di orientamento condotte con minori con cni e le relative famiglie. Il testo è prioritariamente destinato a dirigenti scolastici, personale docente e tecnico-amministrativo, ma i temi trattati abbracciano anche gli interessi degli specialisti di sociolinguistica e di linguistica educativa, degli operatori attivi nell'ambito dell'educazione plurilingue e interculturale e di tutti coloro che si trovano a vario titolo ad affrontare le sfide poste dalla presenza sempre più significativa nelle scuole italiane, e in specie in quelle della regione Friuli Venezia Giulia, di minori con diverso 'retroterra' linguistico, culturale e religioso.

### **1.1. Perché proporre un nuovo protocollo?**

La presenza sempre più significativa di alunni con cni, molti dei quali nati in Italia, ha sollecitato fin da subito l'istituzione scolastica verso una attenta considerazione dei bisogni di tale tipologia di apprendenti con l'obiettivo di mettere a disposizione una serie di interventi tesi a garantire tanto il diritto quanto il dovere all'istruzione e a valorizzare il contributo linguistico e culturale di cui sono portatori. Tale immediata e decisiva risposta da parte della scuola tiene debitamente conto di ciò che prevede la nostra Costituzione, in specie l'art. 3, che, invocando per tutti i cittadini pari dignità sociale «davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali», sancisce l'accesso alla scuola (ripreso nell'art. 34: «la scuola è aperta a tutti») e il rispetto delle specificità culturali, linguistiche e religiose di ogni minore, a prescindere dal paese di origine. Basta scorre-

<sup>1</sup> Entrambi i documenti sono disponibili sulla pagina web della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia: [www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/](http://www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/).

re le cifre e individuare nel contesto scolastico nazionale 842.000 alunni con cni (a.s. 2017/2018), la cui incidenza sul totale è del 9,7%, con punte variabili a seconda delle aree di riferimento e con una maggioranza di minori nati in Italia da genitori stranieri (la cosiddetta 'seconda generazione'), delineando quel 'neoplurilinguismo', che chiama in causa una diversità ancora più ampia di varietà di lingue e culture (Vedovelli, Casini, 2016). Partendo da queste considerazioni e dalla convinzione, peraltro già espressa in un documento programmatico del Ministero nel 2015, che è «nella scuola che famiglie e comunità con storie diverse possono imparare a conoscersi, superare le reciproche diffidenze, sentirsi responsabili di un futuro comune» (Miur, 2015)<sup>2</sup>, ci siamo posti, tra le varie finalità, quella di fornire risorse e opportunità utili per sviluppare fra i docenti e gli alunni un atteggiamento disponibile e rispettoso nei confronti della diversità linguistica e culturale, tra di esse una importante è rappresentata dal modello di protocollo qui in discussione.

La compresenza di lingue diverse nelle classi, seppur sia ormai un dato strutturale e non passeggero, fatica talora a essere riconosciuta dal corpo docente se non quando ad essa si attribuisce la responsabilità di ostacolare l'apprendimento dell'italiano. Negli ultimi anni, grazie anche alla pubblicazione di numerosi documenti di matrice europea (cfr. la *Piattaforma di risorse e riferimento online per l'educazione plurilingue e interculturale* [[www.coe.int/lang-plat](http://www.coe.int/lang-plat)], alla quale rimandiamo per approfondimenti e strumenti da cui trarre ispirazione), si osservano decisi passi avanti nella direzione del riconoscimento del plurilinguismo e nell'insegnamento, ancora in via sperimentale, di lingue non comunitarie. Sta infatti emergendo una maggior consapevolezza nei confronti della diversità linguistica, che costituisce una risorsa positiva tanto per i minori con cni quanto per gli alunni monolingui, dato che sollecita un atteggiamento di curiosità e promuove in tutti una competenza e una sensibilità metalinguistiche, imprescindibili per una proficua e autentica educazione linguistica in chiave plurilingue (cfr. Cognigni, 2020). Tale valorizzazione è possibile però solo se ogni insegnante è capace di conoscere e apprezzare la situazione linguistica degli alunni e il loro repertorio familiare ed extra-familiare, cioè quali sono le lingue parlate in famiglia e al di fuori di essa, in linea con le sempre attuali indicazioni promosse dal Manifesto fondativo del Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), cioè le *Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica* del 1975, riproposte e commentate in

<sup>2</sup> Il testo è stato redatto dai componenti dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (istituito nel settembre del 2014); cfr. Fusco (2021a), anche per un aggiornamento bibliografico.

Loiero, Lugarini (2019)<sup>3</sup>, da cui citiamo:

La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente graduali.

e precisano

La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale e storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla (p. 47).

L'insieme di tali puntualizzazioni, che fa riferimento soprattutto alla realtà dialettale dell'epoca, può essere riletto e interpretato alla luce del contesto attuale; il 'retroterra' cui si allude può infatti essere rappresentato dalle varie lingue di origine dei minori con cni, le cui caratteristiche genetiche e strutturali vanno conosciute, come anche la situazione familiare e ambientale all'interno della quale i minori vivono e adoperano tali idiomi. Chini (2009, p. 192), che ha ripreso e commentato i principi contenuti nelle *Dieci Tesi*, attualizzandoli e calandoli nel sistema scolastico odierno, insiste sul fatto che il docente deve sapere gestire il plurilinguismo degli alunni «in modo che la sua didattica dell'italiano possa essere più consapevole e informata del contesto in cui si colloca, dei prerequisiti presenti e di quelli da fornire». Tale comportamento ha il pregio di far sentire gli alunni considerati e valorizzati con le proprie peculiarità, compresa/e la/e lingua/e di origine, che possono ragionevolmente voler mantenere e non vedere 'calpestate'.

Detto altrimenti: predisporre una attenta e puntuale attività conoscitiva della situazione di partenza degli alunni restituisce al docente da un lato uno scenario delle competenze già maturate, oltre che dei bisogni di formazione e dall'altro un piano non frettoloso ma descrittivo e sicuro delle possibili attese

<sup>3</sup> Va attribuito a Tullio De Mauro e al suo magistero il merito di aver sempre valorizzato l'intero patrimonio di esperienze degli alunni e di non aver mai smesso di discutere del tema del plurilinguismo nella scuola italiana: cfr. De Mauro (2018) solo per iniziare, perché gli interventi dello studioso sono innumerevoli e costituiscono una inderogabile premessa per comprendere i 'movimenti' della scuola italiana.

circa le fasi di avanzamento del processo didattico. Se il tradizionale modello scolastico puntava la sua attenzione sullo strumento didattico, più che sulle risorse mirate a conoscere prima di agire, l'educazione linguistica prefigurata dalle *Dieci Tesi* ritiene invece che un'attività conoscitiva preliminare dell'insieme delle caratteristiche degli allievi (allora per lo più dialettofoni) sia essenziale per la definizione degli obiettivi e dei percorsi didattici. Dobbiamo (ancora una volta) a Tullio De Mauro e al suo gruppo di ricercatori il confezionamento e la diffusione del *Glotto-kit*, ossia «uno strumento capace di fotografare il profilo linguistico dell'apprendente e del suo ambiente, in maniera sintetica e accurata. Ha l'obiettivo di delineare una sorta di carta di identità linguistica dell'apprendente, ovvero dare, sulla base di tratti qualitativi e risultati quantitativi, informazioni scientifiche su 'quanta lingua sa' un determinato soggetto» (Vedovelli, Casini, 2016, p. 85, ma anche Vedovelli, 2010, pp. 200-211). Si tratta quindi di una risorsa utile per disegnare il profilo linguistico e socio-culturale dell'apprendente, che fa tesoro di alcuni indicatori, quali le abilità fondamentali, che 'misurano' la sua competenza linguistica e altri che alludono al contesto socio-linguistico entro il quale è maturata la competenza del soggetto.

Il *Glotto-kit* ha generato versioni diverse, di volta in volta compatibili con determinate peculiarità dei destinatari (età, ciclo scolastico), adoperabili modularmente, avvalendosi, quindi, solo di alcune sezioni o del modello completo, a secondo degli obiettivi, e sfruttando la compilazione per schede di rilevazione, individuali o di classe, adatte soprattutto per la verifica in ingresso, ma anche per controlli periodici, per selezionare gruppi di alunni con caratteristiche ricorrenti e così via). Tra le versioni va di certo menzionata quella destinata agli insegnanti che operano in classi plurilingui (il *Glotto-kit per bambini stranieri*), che vede la luce, in un primo adattamento, nella seconda metà degli anni Novanta e, in una successiva realizzazione, agli inizi degli anni Duemila (Vedovelli, 2010, p. 205). In entrambi i casi si è mantenuta l'impostazione generale dello strumento originario, ma si è lavorato, in virtù della sua flessibilità, per renderlo sempre più adattabile all'inedita realtà linguistica degli apprendenti e delle classi: il *Glotto-kit per bambini stranieri* «conferma di essere uno strumento che l'insegnante usa per conoscere il retrotterra socio-culturale dell'allievo e il suo profilo linguistico. Tentando correlazioni fra i due, lo strumento aiuta a definire linee di integrazione dei figli degli immigrati stranieri nella società e nella scuola italiane. In tal prospettiva, il ruolo di un input ampio, ricco tipologicamente, in situazioni che consentano il continuo controllo e la costante rielaborazione degli effetti comunicativi rappresenta una dimensione trasversale dell'interazione comunicativa nella scuola e nei contesti extradidattici» (Vedovelli, 2010, p. 211).

È da queste preziose esperienze che siamo partiti per ripensare un modello di protocollo che potesse costituire un valido supporto nell'azione didattica, so-

prattutto in un contesto in cui il plurilinguismo o, meglio, il 'neoplurilinguismo' contraddistingue la scuola e la società italiane. Posto che i protocolli, come vedremo in seguito, descrivono da un lato le procedure dell'inserimento degli alunni e dall'altro prefigurano le responsabilità e le modalità di comunicazione dei soggetti, che a vario titolo sono coinvolti nella fase dell'accoglienza e dell'inserimento, noi qui presentiamo un lavoro complementare, svolto nella prospettiva di fornire ai docenti uno strumento duttile per conoscere e apprezzare la realtà in cui operano, di agevolare il confronto e lo scambio di informazioni e di buone pratiche, la verifica di ipotesi di intervento e il controllo dell'efficacia dell'azione e del percorso formativo. L'obiettivo ultimo però è sempre uno solo, ovvero rafforzare il riconoscimento e l'accoglienza della diversità linguistica, indipendentemente dal prestigio delle lingue in gioco nella classe<sup>4</sup>.

Prima di chiudere questo capitolo e proseguire nella lettura, è utile presentare le varie sezioni all'interno delle quali si trovano i vari snodi che hanno costituito i fondamenti della presente ricerca.

## 1.2. Struttura del volume

Il volume è diviso in due parti principali. La prima, teorico-normativa, illustra quanto contenuto nei protocolli di accoglienza adottati a livello nazionale e regionale, ne specifica e ne commenta i riferimenti normativi e tratta delle criticità, legate alla traduzione nella pratica amministrativa e didattica delle indicazioni fornite da tali protocolli, emerse attraverso le indagini condotte dal progetto *Impact FVG 2014-20*. La seconda, pratico-operativa, presenta una serie di risorse e strumenti utili per l'integrazione, l'aggiornamento e l'attuazione dei protocolli a partire dalle riflessioni e criticità discusse nella prima parte. Nelle appendici sono invece riportati: un elenco completo dei riferimenti normativi regionali, nazionali e internazionali, una selezione bibliografica di orientamento sull'insegnamento dell'italiano L2, un elenco delle principali case editrici specializzate nell'insegnamento dell'italiano L2 e una rassegna ragionata della sitografia per l'italiano L2.

### 1.2.1. Parte teorico-normativa

Questa parte, che corrisponde al cap. 2 (*Il quadro teorico-normativo*), descrive e compendia finalità, struttura, aree di intervento e riferimenti normativi dei pro-

<sup>4</sup> Abbiamo preso ispirazione anche dal saggio di Altin, Virgilio (2016), che confrontano la realtà scolastica italiana e slovena, anche in materia di adozione dei protocolli di accoglienza.

toccolli per l'accoglienza, inclusione e orientamento degli studenti con background migratorio adottati presso le scuole coinvolte nella ricerca e li confronta con altri protocolli rappresentativi della situazione a livello nazionale. L'esposizione segue l'impostazione generale espressa già nel titolo scelto per il presente volume, *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, e tratta quindi distintamente di tre aree principali: accoglienza, inclusione e orientamento. La prima, quella dell'accoglienza, include aspetti amministrativo-burocratici, come la procedura di iscrizione dei neo-arrivati e l'assegnazione alla classe, e aspetti comunicativo-relazionali, come le pratiche di prima accoglienza e inserimento e l'instaurazione di un canale di comunicazione e collaborazione con la famiglia. La seconda, l'area dell'inclusione, riguarda sia aspetti educativo-didattici sia comunicativo-relazionali. Rientrano in quest'area la programmazione dei piani di studio, l'adattamento dei programmi e delle strategie di insegnamento, la revisione dei criteri di valutazione e delle modalità di esame, gli interventi di supporto per l'italiano L2 e di educazione interculturale e la collaborazione con enti e risorse esterni presenti sul territorio. Quanto alla terza, quella dell'orientamento, come anticipato, fa riferimento a un ambito di norma non trattato esplicitamente dai protocolli esaminati. Tale settore include: aspetti amministrativo-burocratici, relativi al reperimento dei dati su successo scolastico e scelte in uscita, aspetti educativo-didattici, legati agli interventi volti a sviluppare la consapevolezza delle proprie potenzialità da parte degli studenti con cni ai fini delle scelte future, e, infine, aspetti comunicativo-relazionali riguardanti il coinvolgimento attivo delle famiglie nel processo di orientamento. Per ognuna di queste aree vengono infine discusse le criticità connesse alla fase di attuazione delle prassi da esse contemplate ed emerse attraverso il confronto diretto con il personale scolastico interessato.

### 1.2.2. Parte pratico-operativa

In questa parte vengono proposti alcuni strumenti teorico-pratici concepiti con il fine di agevolare l'integrazione nella pratica didattica e amministrativa delle riflessioni suggerite nella parte teorico-normativa e di favorire il superamento di alcune delle criticità e degli ostacoli esposti. Seguendo la struttura del volume anche questa parte risulta suddivisa in tre sezioni principali. La prima, corrispondente al cap. 3 (*Strumenti teorico-pratici per l'accoglienza: accertamento delle competenze in entrata*), propone strumenti di analisi e rilevazione delle abilità e competenze linguistiche possedute dai minori con background migratorio al momento dell'ingresso nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado. Tali strumenti mirano a verificare non solo il livello di competenza in lingua italiana, che per molti di questi studenti può essere considerata una lingua seconda (L2), ma anche quello nelle lingue di origine (LO) e negli

altri codici presenti nel loro repertorio. Gli strumenti sono pensati per offrire una certa flessibilità di utilizzo in considerazione del fatto che devono adattarsi a una utenza estremamente varia che include allievi della scuola dell'infanzia, della primaria e della secondaria di primo grado. Si è quindi pensato di proporre una struttura modulare a schede che andranno di volta in volta selezionate dall'insegnante in base agli obiettivi, di volta in volta individuati per assolvere a varie finalità, e alle risorse disponibili. Innanzitutto viene presentata una scheda di valutazione di sintesi che consente di associare al nome dell'allievo tutte le informazioni legate alle sue competenze linguistiche che potranno così essere più agevolmente registrate, catalogate e recuperate al momento del bisogno. Accompagna la scheda di valutazione un questionario sociolinguistico che rappresenta una versione semplificata e adattata di quello utilizzato per l'indagine sul campo condotta nella fase iniziale del progetto e che consente di rilevare informazioni sul vissuto personale dell'alunno, sui codici che conosce e utilizza nelle interazioni quotidiane e sulla socializzazione con i pari. Nel caso di alunni che hanno competenze ancora limitate in letto-scrittura, al fine di raccogliere indicazioni sulle lingue conosciute, potrà invece essere utilizzata la scheda 'Disegna le lingue'. Sempre per gli alunni che non hanno ancora maturato sufficienti abilità di letto-scrittura e che frequentano le scuole primarie o dell'infanzia viene inclusa la traccia per un colloquio di piazzamento orale. Per i discendenti dai quali, considerata l'età anagrafica, ci si aspetta la capacità di interpretare semplici segni in stampatello maiuscolo, viene suggerito uno specifico test di lettura e scrittura. Anche per gli alunni più grandi, che hanno una maggiore familiarità con la lettura e la scrittura viene proposto un apposito test di piazzamento che copre i livelli A1, A2 e B1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (d'ora innanzi QCER). Nella batteria di test inserito nel capitolo si trovano anche un test che verifica l'estensione del vocabolario e competenze più specifiche come la capacità di utilizzare in maniera appropriata alcune strutture linguistiche e un test finalizzato all'accertamento delle competenze nella lingua di origine. Completa il capitolo una scheda di sintesi dei descrittori del QCER adattata all'età degli alunni, alle loro esperienze e conoscenze.

La seconda sezione della parte pratico-operativa corrisponde al cap. 4 (*Strumenti teorico-pratici per l'inclusione: adattamento e strutturazione della didattica*) e comprende riferimenti normativi e linee guida per l'adattamento e la personalizzazione del piano didattico e per l'attivazione e la strutturazione di percorsi di supporto all'apprendimento dell'italiano L2. Al fine di facilitare l'individuazione di contenuti adatti al livello di padronanza linguistica richiesto, nel capitolo viene proposto un sillabo per ciascuno dei livelli di competenza A1, A2, B1 e B2, stabiliti da QCER, e adattato, anche attraverso un procedimento di verifica e confronto con i docenti coinvolti nel progetto, alle esigen-

ze dei discenti delle scuole primarie e secondarie di primo grado. Seguono indicazioni e chiarimenti relativi alla semplificazione dei testi di studio, poiché si tratta di una esigenza sempre più avvertita non solo in relazione alla presenza di studenti con background migratorio ma anche di tutti quegli alunni, con cni e non, che vivono in situazione di marginalità linguistica e culturale.

Infine la terza sezione, che coincide con il cap. 5 (*Strumenti teorico-pratici per l'orientamento: accertamento delle competenze raggiunte e orientamento in uscita*), mira a descrivere gli strumenti e le risorse per accertare e certificare le competenze raggiunte. A tale scopo viene illustrato il *Portfolio Europeo delle Lingue* (PEL), un documento costituito da tre componenti (passaporto, biografia, dossier linguistico) che mostra ai parlanti plurilingui come registrare e rendersi conto delle esperienze di apprendimento e di uso dei diversi codici presenti nel proprio repertorio. Il PEL inoltre motiva gli alunni con background migratorio, perché riconosce le competenze raggiunte e gli sforzi profusi, anche a livello individuale, e offre uno strumento utile a registrare i progressi linguistici e culturali. Il capitolo comprende anche una disamina delle schede, griglie e degli strumenti online di autovalutazione e l'elenco degli enti certificatori abilitati al rilascio di attestati ufficiali di competenza linguistica nell'italiano come L2 con relativi contatti e indirizzi all'interno del territorio regionale. Completano il capitolo alcune indicazioni sulla pianificazione di interventi specificamente mirati all'orientamento dei minori con cni e delle loro famiglie.

L'insieme di tali materiali è l'espressione di una ricerca approfondita, che ci ha consentito di osservare quanto, in materia di inclusione, sia stato elaborato per la scuola e dalla scuola. Il confronto di esperienze, riflessioni e punti di vista tra noi, osservatori e impegnati nella ricerca, e i docenti, protagonisti della ricerca stessa, assieme ai dirigenti, al personale tecnico-amministrativo e soprattutto gli alunni delle loro classi, ha consentito di mettere a fuoco opportunità e limiti del modello di Protocollo suggerito, con il proposito di adattarlo e perfezionarlo nel tempo alla luce di nuove linee di sviluppo e di nuove disposizioni normative. Se infatti la promozione di un clima di accoglienza, di un inserimento sereno, di forme di comunicazione con le famiglie e di collaborazioni con il territorio sono principi assodati e indiscutibili, si riscontrano ancora asperità che mortificano l'operato attivo e fruttuoso di tanti insegnanti e che potrebbero essere risolte con l'adozione di un Protocollo areale o territoriale, condiviso e concordato tra più istituti. Va superata infatti l'idea del Protocollo come di uno strumento burocratico-amministrativo, funzionale all'assolvimento dei vincoli normativi o garanzia di possibili contributi finanziari, per abbracciare quella che lo identifica come la 'carta di identità linguistica' degli apprendenti, che attesta la ricchezza del loro patrimonio linguistico da valorizzare e non da ignorare nella pratica scolastica.

Per chiudere ed evocare in modo più lucido e brillante, di quanto potremo fare noi, gli intendimenti e le prospettive future qui contenuti, prendiamo a prestito, ancora una volta, le parole di De Mauro (2011, p. 105):

Sapersi chinare sul mondo semiotico e linguistico dei bambini e delle bambine (ciò che esige certamente per chi insegna qualche studio preliminare, capacità di osservare e tesaurizzare e 'protocollare' l'osservato, lavoro di confronto con il *team* degli altri insegnanti, non rassegnata faciloneria ma impegnata presa in carico delle difficoltà), poi portarlo alla luce nell'esperienza corale della classe, poi mostrarne (saperne mostrare) e, dopo ancora, farne apprezzare e sfruttare la vitalità anche e soprattutto nelle eventuali sue eterogeneità e variabilità: ecco i primi quattro passi su cui innestare il cammino successivo di progressivo ampliamento del lessico e della sintassi, delle pronunzie e della morfologia della lingua comune d'una società, tenendo d'occhio la meta del sempre più pieno *empowerment* della lingua *grammatica* dominante nell'ambiente sociale, regionale, nazionale entro cui vogliamo (se lo vogliamo...) condurre bambine e bambini e adolescenti a diventare giovani e adulti cittadini *pleno iure*.

### *Ringraziamenti*

Il gruppo di ricerca ringrazia di cuore per la collaborazione e il sostegno la dirigenza, il personale docente e amministrativo, nonché gli studenti e le famiglie con background migratorio facenti capo a tutti gli istituti che hanno aderito alle differenti fasi di Impact FVG 2014-20. Un ringraziamento particolare va ai colleghi, alle colleghe e ai ragazzi che, nonostante il difficile periodo segnato dalla chiusura delle scuole a causa della pandemia di Sars-Cov-2, hanno contribuito a portare a termine con successo le azioni progettuali, la raccolta dei dati sociolinguistici, gli interventi di formazione a distanza e la validazione di parte degli strumenti presentati in questo protocollo.

## 2. Il quadro teorico-normativo

### 2.1. Generalità

Il Protocollo di accoglienza è il documento che include le indicazioni relative all'iscrizione e all'inserimento degli alunni di cittadinanza straniera. A tale scopo esso definisce ruoli e compiti di tutti gli operatori scolastici coinvolti nei processi di accoglienza e inclusione di tali allievi. Il documento viene deliberato dal Collegio dei docenti sulla base della normativa vigente a livello nazionale e regionale. Tramite questo documento vengono individuate strategie e attività condivise destinate ad agevolare l'inserimento scolastico e sociale dei discenti e a prevenire eventuali difficoltà e disagi. Si tratta quindi, nonostante il nome possa far pensare a un ambito di azione più limitato, di un documento le cui finalità vanno ben al di là della semplice fase di prima accoglienza e che pone in atto concrete strategie per l'accompagnamento dei minori di cittadinanza straniera lungo tutto il percorso scolastico. Esso presta inoltre una particolare attenzione ai fenomeni dell'insuccesso e dell'abbandono scolastici, temi strettamente legati al problema dell'orientamento in uscita che però, come illustrato in quanto segue, non è trattato in modo diretto nei protocolli d'accoglienza da noi esaminati.

Il documento viene rivisto e integrato periodicamente, idealmente su base annua, alla luce delle esperienze maturate, delle nuove esigenze emerse, di eventuali variazioni nelle risorse disponibili nonché di sopravvenute modifiche alla normativa nazionale e regionale. Questo modello operativo basato su fasi successive e cicliche di formalizzazione delle strategie, implementazione, verifica dei risultati e quindi validazione o revisione delle strategie di partenza, comporta la necessità non solo di un costante aggiornamento ma anche di un continuo monitoraggio delle condizioni di attuazione delle pratiche di volta in volta stabilite. Per una corretta applicazione delle indicazioni contenute nel protocollo si rende quindi necessario un efficace coordinamento di tutte le figure scolastiche coinvolte nel processo di accoglienza e inclusione. È essenziale che i dati sulle presenze straniere a scuola siano regolarmente aggiornati e che l'emergere di nuove criticità o necessità sia puntualmente rilevato. Occorre inoltre monitorare sistematicamente le variazioni nella normativa vigente e nella disponibilità e nelle tempistiche relative a fondi o finanziamenti da impegnare in iniziative che coinvolgono gli alunni stranieri o le loro famiglie.

Concepito per fare fronte a una situazione migratoria in perenne cambiamento e recante ogni giorno nuove sfide, il Protocollo di accoglienza non può quindi essere inteso come uno dispositivo rigido e monolitico, ma va pensato come uno strumento attuativo dal carattere flessibile e adattabile. Per tale ragione esso deve quindi fornire i principi guida e i criteri metodologici che permettano di adeguare le indicazioni legislative ai diversi contesti in cui le scuole si trovano di volta in volta e sulla base di una puntuale ricognizione delle variabili in gioco: numero studenti stranieri, paesi di provenienza e caratteristiche dei sistemi scolastici d'origine, repertori linguistici, condizione socio-economica delle famiglie, risorse umane e finanziarie attivabili. Il protocollo mira inoltre ad agevolare l'interazione tra scuola e territorio promuovendo la collaborazione con servizi comunali, enti di vario genere, associazioni culturali e di comunità, biblioteche, aziende sociosanitarie e altri soggetti presenti sul territorio al fine di agevolare l'integrazione degli alunni e delle loro famiglie. Il documento sostiene infine l'educazione interculturale come prospettiva interdisciplinare e principio educativo trasversale attinente tutte le materie curricolari e tutte le classi di tutte le scuole di ogni ordine e grado anche in assenza di presenze di origine straniera tra gli alunni. Queste ultime finalità, promozione dei rapporti con il territorio e didattica interculturale, evidenziano potenzialità e rilevanza del Protocollo di accoglienza per tutti gli alunni del gruppo classe, stranieri e non. Compito del protocollo diventa così anche quello di formare le nuove generazioni attraverso adeguati interventi didattici che valorizzino le competenze e le potenzialità di tutti gli alunni, indipendentemente dal contesto di provenienza, e forniscano loro gli strumenti interpretativi necessari per confrontarsi con un mondo sempre più globalizzato e una società sempre più multilingue e multiculturale. A tali obiettivi occorrerebbe, come detto, infine includere in modo più esplicito la messa in atto di azioni mirate all'orientamento verso le scelte future di tutti gli alunni, e di quelli con background migratorio in particolare, nella consapevolezza che le ripercussioni a lungo termine di tali azioni avrebbero un impatto diretto anche al di fuori delle mura scolastiche producendo dei cambiamenti nella composizione e nella stratificazione sociale delle nostre stesse comunità.

### *2.1.1. I protocolli in vigore*

Il Protocollo di accoglienza recepisce la legislazione nazionale e regionale e le disposizioni comunitarie e internazionali in materia e le traduce in una serie di indicazioni volte a definire pratiche condivise di accoglienza. Ogni scuola redige un proprio protocollo di accoglienza sulla base della normativa vigente ma adattandolo in modo autonomo alle proprie specifiche esigenze. Più scuole afferenti a uno stesso istituto comprensivo o a più istituti comprensivi in rete

possono decidere di dotarsi di uno stesso protocollo di accoglienza condiviso. Una volta deliberato dal Collegio docenti, il protocollo viene allegato al *Piano dell'Offerta Formativa* (POF), depositato in segreteria e reso disponibile online sul sito dell'istituto.

Ai fini del presente studio sono stati esaminati i protocolli d'accoglienza adottati presso un campione di istituzioni scolastiche a livello regionale e nazionale. Per quanto riguarda la provincia di Udine sono stati esaminati i protocolli di accoglienza degli IC di Udine I, II, III, IV, V e VI, dell'ISIS 'Cecilia Deganutti' di Udine, dell'IC 'Cecilia Deganutti' di Latisana (UD), dell'IC di Pasiand Di Prato (UD), della rete della rete degli IC di Basiliano-Sedegliano (UD), di Buja (UD), di Faedis (UD), di Majano-Forgaria (UD), di Pagnacco-Martignacco (UD) e di Tarcento (UD). Per la provincia di Pordenone sono stati analizzati i protocolli dell'IC 'Jacopo di Porcia' di Porcia (PN) e della rete di IC di Maniago (PN), di Spilimbergo (PN), di Montebelluna (PN), di Meduno (PN) e di Travesio (PN). Per la provincia di Trieste lo studio si è concentrato sui protocolli dell'ISIS 'Giosuè Carducci - Dante Alighieri' di Trieste e dell'IC 'Marco Polo' di Trieste. L'indagine sui protocolli di accoglienza in uso presso le scuole della provincia di Gorizia ha riguardato l'IC 'Marco Polo' di Grado (GO), l'IC 'Giovanni Randaccio' di Monfalcone (GO) e l'IC 'Ezio Giacich' di Monfalcone (GO). Le analisi sono state estese anche a un campione di protocolli di accoglienza adottati presso alcune istituzioni scolastiche rappresentative dell'intero territorio nazionali e comprendenti: per la Lombardia l'IC 'Don Orione' di Milano, l'IC 'Laria Alpi' di Milano, l'IIS 'David Maria Turoldo' di Zogno (BG), l'IC di Viale Libertà di Vigevano (PV); per l'Emilia Romagna l'IC I di Bologna, il Liceo Scientifico Statale 'Guglielmo Marconi' di Parma; per la Liguria l'IC II 'Sandro Pertini' di Savona, l'ITIS 'Galileo Galilei', ITN 'Andrea Doria' e l'IPSSC 'Ulisse Calvi' di Imperia; per il Veneto l'IC 'Adolfo Crosara' di Cornedo Vicentino (VI); per la Toscana l'IC 'Masaccio' di San Giovanni Valdarno (AR); per il Lazio l'IC 'Aldo Moro' di Sutri (VT), l'IC di Cassino (FR); per le Marche il Polo Scolastico II 'Torelli' di Fano (PU); per l'Abruzzo l'IC Statale 'Filippo Masci' di Francavilla al Mare (CH), l'IIS 'Venanzo Crocetti - Vincenzo Cerulli' di Giulianova (TE); per la Campania il Liceo Scientifico 'Filippo Silvestri' di Portici (NA), l'IC di Carinola - Falciano Del Massico (CE); per la Calabria l'IC 'Giovanni Falcone - Paolo Borsellino' di Caulonia Marina (RC); per la Sicilia la Direzione Didattica 'Edmondo De Amicis' di Palermo, la Direzione Didattica 'Francesco Paolo Tesoro' di Ficarazzi (PA), l'IIS 'Concetto Marchesi' di Mascali (CT), l'IC XIII 'Archimede' di Siracusa; per la Sardegna l'IC 'Gisellu' di Dorgali (NU), l'IC di Simaxis-Villaurbana (OR).

La quarantina di protocolli esaminati, pur redatti in modo indipendente e autonomo dai singoli istituti (o reti di istituti) presentano notevoli convergenze

non solo per quanto riguarda le finalità e le modalità di intervento, ma anche nella sistematizzazione e organizzazione dei contenuti esposti e nella loro suddivisione in aree tematiche. Come è naturale aspettarsi un campo condiviso da tutti i protocolli è innanzitutto quello legislativo. Nello specifico per quanto riguarda i riferimenti normativi, a livello nazionale e internazionale, più frequentemente citati e condivisi figurano diversi decreti del Presidente della Repubblica (D.P.R.), decreti legislativi (D.Lgs.), circolari ministeriali (C.M.), leggi regionali (L.R.), delibere della giunta regionale (D.G.R.), note, direttive e documenti del miur e leggi varie (per un elenco dettagliato vedi cap. 6). Tali richiami legislativi possono essere raggruppati in alcune aree tematiche principali. Un primo gruppo riguarda il tema del diritto allo studio e tra questi rientra ad esempio la C.M. n. 301 del 08/09/1989 *Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio* nonché il fondamentale riferimento agli articoli 33 e 34 della Costituzione italiana, che sanciscono specificamente il diritto allo studio, ed i rimandi alle dichiarazioni e convenzioni internazionali sui diritti dell'uomo, del fanciullo e dell'infanzia (rispettivamente *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* ONU del 10/12/1948, *Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo* ONU del 20/11/1959 e *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia* ONU del 20/11/1989).

Un secondo gruppo riguarda le norme che trattano del caso specifico degli alunni con cittadinanza straniera e della loro integrazione. Rientrano in questo gruppo il D.Lgs. n. 286 del 25/07/1998 *Testo unico sulle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero* (in particolare l'articolo 38), il D.P.R. n. 394 del 31/08/1999 *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero* (in particolare l'articolo 45), la C.M. n. 24 del 01/03/2006 *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* e la C.M. n. 4233 del 19/02/2014 *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

Nell'ambito dell'educazione interculturale e della valorizzazione della diversità linguistica e culturale vengono citati la C.M. n. 205 del 26/07/1990 *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, la C.M. n. 73 del 02/03/1994 *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*, la legge n. 40 del 06/03/1998 *Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, il documento MIUR 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, il documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura* del 2015 dell'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Intercultura 2015 e il D.Lgs. n. 66

del 13/04/2017 *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.

I bisogni educativi speciali sono richiamati dalla Direttiva MIUR del 27/12/2012 *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* e dalla correlata C.M. n. 8 del 06/03/2013 *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. 'Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative'*.

Un ultimo gruppo di riferimenti normativi riguarda la valutazione delle competenze e lo svolgimento degli esami e tra questi la Nota MIUR prot. 26/A4 del 05/01/2005 *Iniziativa relative alla dislessia*, la C.M. n. 28 del 15/03/2007 *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione nelle scuole statali e paritarie per l'anno scolastico 2006-2007*, la Nota MIUR prot. n. 5744 del 28/05/2009 *Anno scolastico 2008/2009. Esami di Stato per gli studenti affetti da disturbi specifici di apprendimento DSA*, il D.P.R. n. 122 del 22/06/2009 *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia* e la Nota miur prot. n. 3587 del 03/06/2014 *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione*.

Infine i protocolli richiamano l'autonomia delle istituzioni scolastiche attraverso il riferimento al D.P.R. n. 275 del 08/03/1999 *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* (in particolare gli articoli 3 e 4 del capo II).

Oltre a tenere conto del quadro legislativo nazionale e internazionale i vari protocolli prendono in considerazione la normativa e le linee guida regionali. Per quanto riguarda, ad esempio, i protocolli adottati dalle scuole del Friuli Venezia Giulia vengono inclusi dei rimandi alla normativa locale come la L.R. n. 5 del 04/03/2005 *Norme per l'accoglienza e l'integrazione sociale delle cittadine e dei cittadini stranieri immigrati*, la D.G.R. n. 1284 del 30/06/2010 *Linee guida per la realizzazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale. Gli standard regionali* e il documento *Interazioni Strumenti per l'integrazione. Il Quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia* della Regione Autonoma del Friuli Venezia Giulia del 2011.

Altro tratto comune a tutti i protocolli di accoglienza analizzati è l'individuazione dei destinatari dei propri interventi e la conseguente formalizzazione di una definizione condivisa di alunno di origine straniera. In accordo con quanto indicato dalla *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, pp. 5-6) i protocolli esaminati includono in tale categoria apprendenti con diverso profilo legale, sociale e familiare. Innanzitutto sono contemplati nella categoria gli 'alunni con cittadinanza non italiana'. Si tratta di studenti con entrambi i genitori di nazionalità diversa da

quella italiana. Come precisato nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* tale definizione ha essenzialmente valore dal punto di vista burocratico e procedurale in quanto agli alunni ricadenti in tale categoria si applicano le disposizioni previste dalla normativa sui cittadini stranieri residenti in Italia, mentre dal punto di vista didattico «è più rilevante operare ulteriori distinzioni» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 5).

Tra le ulteriori tipologie contemplate vi sono gli 'alunni con ambiente familiare non italofono'. Si tratta di studenti che vivono in un ambiente familiare dove la lingua italiana è utilizzata in modo ridotto e i cui genitori non posseggono un livello di padronanza linguistica in italiano tale da poter garantire «un sostegno adeguato nel percorso di acquisizione delle abilità di scrittura e di lettura» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 5). Nell'approcciarsi a studenti con questo profilo bisognerà però tenere anche conto che «questi alunni sono spesso estremamente competenti, e talvolta alfabetizzati, nella lingua d'origine della famiglia» e che tali competenze vanno valorizzate nella pratica didattica perché utili a «combattere l'insicurezza linguistica» e agevolare «i processi cognitivi legati all'acquisizione dei meccanismi di letto-scrittura in italiano» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 5).

Tra i destinatari degli interventi dei protocolli figurano poi i 'minori stranieri non accompagnati' ovvero minori presenti sul territorio italiano senza assistenza o rappresentanza da parte di genitori o altri adulti responsabili dal punto di vista legale. A questa categoria si applicano disposizioni normative speciali. Inoltre nel pianificare azioni didattiche legate a questo genere di destinatari occorre prendere in considerazione il fatto che «a causa delle pregresse esperienze di deprivazione e abbandono», diversamente dal caso testé citato dei minori cresciuti in ambiente familiare non italofono, le competenze di tali studenti nelle proprie lingue d'origine «potranno risultare fortemente limitate» e potrà rendersi necessaria «l'adozione di strategie compensative personalizzate» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 5).

Ulteriore categoria contemplata è quella degli 'alunni figli di coppie miste' ovvero quella degli studenti che hanno uno solo dei genitori di origine straniera. Dal punto di vista normativo si tratta di studenti con cittadinanza italiana acquisita tramite il genitore italiano. Inoltre le competenze in lingua italiana in questo caso risultano «efficacemente sostenute dalla vicinanza di un genitore che, di solito, è stato scolarizzato in Italia» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 5). Se i protocolli si interessano a questa categoria di discenti non è quindi per segnalarne le fragilità ma per evidenziare le potenzialità della loro specifica condizione familiare e del tipo di bilinguismo a essa legato che «può risultare molto proficuo, sia sul piano cognitivo, sia sul piano affettivo ed emotivo» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 6). Il protocollo si conferma quindi uno stru-

mento atto non solo a pianificare interventi a sostegno degli studenti più svantaggiati dal punto di vista linguistico, ma anche a progettare attività volte alla valorizzazione delle competenze linguistico-culturali di tutti gli alunni.

Altra tipologia ricordata dai protocolli è quella degli 'alunni arrivati per adozione internazionale'. Trattandosi di cittadini italiani a tutti gli effetti, nella maggior parte dei casi giunti in Italia in tenera età e quindi cresciuti in ambiente italofono, il rischio con questa categoria di alunni è che risultino «invisibili all'interno delle classi», mentre «in considerazione di eventuali pregresse esperienze di privazione e abbandono» potrebbero necessitare di «interventi specifici» e «percorsi personalizzati» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 6).

Ultima categoria contemplata è quella degli 'alunni rom, sinti e caminanti'. Si tratta dei «tre principali gruppi di origine nomade, ma spesso oggi non nomadi, presenti in Italia», con «molteplici differenze di lingua, religione, costumi», una parte dei quali proviene dai paesi dell'Est Europa mentre un'altra «appartiene invece a famiglie residenti in Italia da molto tempo ed ha cittadinanza italiana, spesso da molte generazioni» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 6). Nel confrontarsi con questa tipologia di discenti occorre prendere in considerazione diversi fattori. Innanzitutto «un elevatissimo tasso di evasione scolastica e di frequenza irregolare» dovuta da un lato a «fattori di oggettiva privazione socio-economica» e dall'altro a modalità di trasmissione della conoscenza e atteggiamenti culturali e linguistici che privilegiano l'insegnamento orale, calato in situazioni concrete e basato su interazioni personali e con i membri della propria comunità (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 6). Lavorare con questi alunni e con le loro famiglie quindi «richiede molta flessibilità e disponibilità ad impostare percorsi di apprendimento specifici e personalizzati, che tengano conto del retroterra culturale» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 6).

Le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* menzionano inoltre gli 'studenti universitari con cittadinanza straniera'. Per quanto riguarda questa tipologia di discenti, che evidentemente non rientra tra i destinatari degli interventi della scuola primaria o secondaria, occorre rilevare che a essa appartengono non solo gli studenti stranieri giunti in Italia con l'obiettivo di compiere gli studi universitari, ma anche un numero crescente di ragazzi nati in Italia da genitori stranieri che decidono di proseguire gli studi a livello universitario. Un dato questo che le scuole nel progettare percorsi di orientamento verso le scelte future al termine della scuola secondaria di secondo grado dovrebbero tenere nella tenuta considerazione.

Oltre alla sezione relativa all'individuazione dei destinatari, i protocolli condividono la descrizione e l'individuazione delle proprie finalità. Esse vertono naturalmente intorno al tema dell'accoglienza declinato in diverse linee di intervento. Innanzitutto i protocolli mirano a definire e attuare pratiche condivi-

se di inclusione ed educazione interculturale nell'ottica di un sistema integrato. Nella fase di primo contatto con la realtà scolastica intervengono per facilitare l'ingresso degli alunni di nazionalità straniera e per sostenere i neo-arrivati e le loro famiglie nel processo di adattamento al nuovo contesto. Si pongono poi l'obiettivo di promuovere, all'interno della classe e della scuola, un clima di accoglienza e di valorizzazione delle potenzialità e competenze di tutti gli studenti e di favorire l'incontro di culture e lo scambio di saperi. Nei rapporti con il territorio incoraggiano la comunicazione e la collaborazione sui temi dell'accoglienza e dell'inclusione tra scuola ed enti, servizi e associazioni che perseguono le medesime finalità.

Infine i protocolli identificano gli attori coinvolti nella definizione, attuazione e revisione delle pratiche di accoglienza. Un ruolo primario è attribuito alla Commissione intercultura che viene istituita ogni anno con il fine di verificare la congruenza tra quanto contenuto nel protocollo e i bisogni reali della scuola e apportare le dovute modifiche o integrazioni attraverso interventi di aggiornamento. Tra i compiti della Commissione rientrano quello di agevolare l'inserimento in classe dei nuovi alunni e di elaborare idonee strategie per far fronte alle situazioni più complesse. La Commissione inoltre presiede alla raccolta dei dati e della documentazione relativi agli alunni stranieri e alla loro analisi. Al suo interno, accanto al Dirigente scolastico, vengono nominate una Funzione strumentale intercultura di istituto e un Referente di plesso per l'intercultura. Compito della Funzione strumentale intercultura di istituto è quello di ricevere dalla segreteria la comunicazione dei nuovi iscritti e di esaminarne la documentazione, di collaborare con il Dirigente scolastico e gli insegnanti nella scelta della classe di assegnazione dei neo-arrivati e di seguire le fasi del loro inserimento. Inoltre la Funzione strumentale intercultura richiede, dove necessari e disponibili, l'attivazione dei servizi di mediazione linguistico-culturale e di sostegno all'apprendimento dell'italiano come L2. Per quanto riguarda la didattica dell'italiano L2, oltre a verificare la possibilità di avvalersi di collaboratori esterni, raccoglie la disponibilità dei docenti con adeguate qualifiche già presenti all'interno della scuola, verificando con loro orari e modalità di intervento. Fondamentale a questo scopo è il lavoro che la Funzione strumentale compie in relazione alla verifica delle risorse finanziarie a disposizione nel bilancio d'istituto e all'acquisizione di eventuali risorse esterne attraverso il monitoraggio dei bandi nazionali e regionali destinati all'erogazione di fondi a favore degli alunni stranieri. Sua responsabilità è anche quella della stesura dei relativi documenti di rendicontazione. Infine la Funzione strumentale segnala ai docenti eventuali percorsi di formazione, condivide risorse e materiali utili anche attraverso il sito dell'istituto e indica eventuali integrazioni da apportare al protocollo.

Al Referente di plesso viene invece richiesto di collaborare con il Dirigente scolastico, la Funzione strumentale d'istituto e gli insegnanti di classe nella scelta della classe di assegnazione dei nuovi alunni e di affiancare i docenti nel colloquio iniziale con le famiglie. In aggiunta a questo organizza, dopo averne condiviso modalità e tematiche con i docenti di classe (generalmente gli insegnanti di lettere), le attività di educazione interculturale a opera dei mediatori esterni.

## 2.2. Divisione in aree

I settori di intervento contemplati dai protocolli per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento esaminati risultano rapportabili a tre ambiti principali: l'ambito amministrativo-burocratico, l'ambito comunicativo-relazionale e l'ambito educativo-didattico. L'ambito amministrativo-burocratico riguarda essenzialmente la fase di iscrizione dell'allievo e la raccolta dei dati e della documentazione a essa relativi, quello comunicativo-relazionale mira a stabilire un canale di relazione e collaborazione con la famiglia e approfondire la conoscenza dell'allievo e del suo contesto d'origine, mentre quello educativo-didattico pianifica gli interventi di potenziamento della lingua italiana, di didattica interculturale e promuove i rapporti con il territorio.

Ai fini della presente pubblicazione, e in linea con la tripartizione in essa operata tra aree dell'accoglienza, dell'inclusione e dell'orientamento, possiamo osservare che nell'area dell'accoglienza rientrano gli ambiti amministrativo-burocratico e comunicativo-relazionale e nell'area dell'inclusione primariamente l'ambito educativo-didattico ma anche quello comunicativo-relazionale. Per quanto riguarda l'orientamento va osservato che questo, come già ricordato, non è esplicitamente trattato dai protocolli di accoglienza ma è senz'altro rapportabile a tutti e tre gli ambiti: all'amministrativo-burocratico per l'aspetto che riguarda il reperimento dei dati su successo scolastico e scelte in uscita, all'educativo-didattico per la pianificazione di interventi atti a favorire la presa di coscienza da parte dei discenti delle proprie capacità e potenzialità e al comunicativo-relazionale per il coinvolgimento attivo delle famiglie nel processo di orientamento. In quanto segue i vari interventi previsti dai protocolli d'accoglienza studiati verranno quindi presentati e sintetizzati alla luce della tripartizione accoglienza, inclusione e orientamento.

### 2.2.1. Accoglienza

La prima fase dell'accoglienza, che rappresenta spesso anche il primo contatto dell'alunno straniero e della sua famiglia con la scuola, è quella dell'iscrizione. L'iscrizione può avvenire in qualsiasi momento dell'anno scolastico previo as-

senso del Dirigente scolastico. Il personale della segreteria accoglie la famiglia e le sottopone la domanda di iscrizione agevolandone, nei limiti delle proprie capacità, la compilazione in caso di difficoltà linguistiche. Contestualmente viene raccolta la documentazione necessaria ovvero sia quella anagrafica sia quella relativa alla scolarità pregressa. In questo frangente i protocolli sottolineano l'importanza di reperire informazioni relative alla data di ingresso in Italia e di inserimento nel sistema scolastico italiano e sulla lingua materna. Viene quindi proposta l'opzione di avvalersi o meno dell'insegnamento della religione cattolica e vengono acquisite le varie autorizzazioni (uscite didattiche, trattamento dei dati personali, riprese video, ecc.). Laddove le difficoltà linguistiche siano tali, nonostante le spiegazioni integrative e i chiarimenti del personale di segreteria, da non consentire la comprensione tra le parti si procede alla richiesta di un mediatore linguistico-culturale. Se disponibili la segreteria fornisce alla famiglia materiali informativi nelle lingue da questa conosciute. I protocolli raccomandano in questa fase di attivare uno sportello di ascolto che permetterà durante tutto l'anno alle famiglie straniere di informarsi sulla situazione scolastica dei propri figli nonché di confrontarsi rapidamente su eventuali problemi che possano presentarsi durante il percorso scolastico. Tale sportello di ascolto dovrebbe inoltre sostenere la famiglia nel percorso di orientamento. Completata la raccolta della documentazione e l'iscrizione, la segreteria informa la Funzione strumentale intercultura d'istituto e il Referente di plesso per l'intercultura dell'inserimento del nuovo alunno trasferendo loro tutte le informazioni e la documentazione utili. Infine viene aggiornato l'elenco degli alunni stranieri presenti nell'istituto trasferendovi tutti i dati del nuovo arrivato.

La successiva fase indicata dai protocolli è quella dell'assegnazione alla classe. Si tratta di un passaggio molto delicato e, come illustrato nel paragrafo dedicato alle criticità rilevate (cfr. par. 2.3.1.), spesso destinato a suscitare divergenze di opinioni e strategie da parte degli attori coinvolti nel processo. Il criterio guida richiamato dai protocolli, che a tal proposito fanno riferimento all'articolo 45 del D.P.R. n. 394 del 31/08/99, è quello dell'assegnazione della classe corrispondente all'età anagrafica. Tale criterio viene applicato soprattutto in presenza di un percorso scolastico pregresso regolare e adeguatamente documentato (attraverso certificati scolastici e autocertificazione dei familiari) da cui si evinca la corrispondenza tra età e classe frequentata nel paese di provenienza. In tale fattispecie, e a prescindere dalla lingua di scolarizzazione pregressa, l'alunno viene inserito nella classe successiva all'ultima classe frequentata nel paese di provenienza. L'assegnazione a una classe di anno inferiore rispetto all'età anagrafica avviene invece nei casi in cui il percorso scolastico pregresso non sia stato regolare o la documentazione prodotta sia irregolare o parziale e non permetta quindi una compiuta ricostruzione del percorso di

studi seguito dallo studente nel proprio paese d'origine<sup>1</sup>. Si potrà inoltre optare per un inserimento in anno arretrato nei casi in cui, previa somministrazione di test di ingresso, l'alunno presenti gravi lacune relative ai contenuti disciplinari indispensabili per inserirsi nella classe anagrafica. I protocolli specificano che, laddove i test non rivelino la presenza di tali lacune, la limitata o assente conoscenza della lingua italiana non è da considerarsi motivo sufficiente in sé per determinare l'inserimento in classe precedente a quella anagrafica. Sulla scelta dell'assegnazione della classe potranno poi influire altri fattori tra cui: numero totale di alunni nella classe, numero di alunni della classe con limitate conoscenze in lingua italiana, presenza di alunni provenienti dallo stesso paese di origine o parlanti la stessa lingua d'origine e lingue straniere comunitarie insegnate. In ogni caso la decisione finale sarà presa dal Dirigente scolastico, sentiti i docenti di classe, il Referente intercultura ed eventuali collaboratori, e in accordo con la famiglia.

I protocolli specificano inoltre la prassi e i passaggi da seguire per un corretto processo di accoglienza e inserimento. Innanzitutto la Funzione strumentale intercultura d'istituto o il Referente di plesso per l'intercultura esaminano il materiale inviato dalla segreteria e lo trasmettono agli insegnanti di classe. Fissano poi un colloquio con i genitori richiedendo, dove necessaria e disponibile, la presenza di un mediatore linguistico-culturale. Vengono quindi concordati giorno e ora per la somministrazione dei test di ingresso e per l'acquisizione di ulteriori informazioni di ordine educativo. Gli insegnanti predispongono i test di ingresso relativi alle competenze logico-matematiche, alle lingue straniere e, per i soli alunni presenti in Italia da almeno un anno, alla lingua italiana. Sia nella fase di elaborazione dei test che in quella di somministrazione laddove necessario e disponibile può essere richiesto l'intervento di un mediatore linguistico-culturale. La Funzione strumentale intercultura d'istituto o il Referente di plesso quando possibile affiancano al nuovo arrivato un alunno tutor al fine di favorire la conoscenza della nuova scuola. Se necessario l'alunno viene inserito il prima possibile in un percorso di apprendimento dell'italiano L2 attivato all'interno della scuola o alternativamente presso altri enti presenti sul territorio che erogano corsi di italiano L2 con i quali la scuola abbia stabilito un rapporto di collaborazione. Per quanto riguarda il ruolo che i protocolli assegnano agli insegnanti di classe in questa prima fase, esso comprende il preparare la classe ad accogliere il nuovo arrivato, la scelta di un compagno (preferibilmente con il medesimo background migratorio) per orientare il nuo-

<sup>1</sup> I protocolli, sulla base della normativa vigente, specificano che gli alunni privi di documentazione o con documentazione parziale potranno comunque essere sempre iscritti con riserva.

vo alunno e, come già ricordato, l'elaborazione dei test di ingresso e accertamento delle conoscenze pregresse. Gli insegnanti, per agevolare l'ingresso del nuovo alunno in classe, possono inoltre eventualmente coinvolgere un mediatore linguistico-culturale per presentare a tutto il gruppo classe caratteristiche e specificità culturali del paese di origine del nuovo compagno. Inoltre il mediatore può contribuire a elaborare e somministrare i test di ingresso e a raccogliere altre informazioni utili nonché ad agevolare instaurazione e mantenimento dei contatti tra la famiglia dello studente straniero, gli insegnanti e l'amministrazione scolastica. Il mediatore, laddove necessario e possibile, può affiancare inizialmente il neo-arrivato durante le lezioni fornendogli opportuno supporto linguistico-culturale per aiutarlo a comprendere funzionamento e regole del nuovo ambiente scolastico.

### 2.2.2. *Inclusione*

L'area dell'inclusione è senza dubbio quella alla quale i protocolli dedicano maggior spazio. Essa comprende infatti le indicazioni e i riferimenti necessari per pianificare e programmare contenuti, finalità e modalità dell'azione didattica e per valutare e certificare i risultati attraverso essa conseguiti. Un'ampia sezione è naturalmente dedicata alla progettazione delle attività relative all'insegnamento della lingua italiana L2. Nell'area dell'inclusione i protocolli richiamano il ruolo chiave dell'educazione interculturale come prospettiva trasversale e interdisciplinare a favore dell'intero gruppo classe e l'importanza dell'instaurazione e del mantenimento di proficui rapporti di collaborazione con gli enti presenti sul territorio che perseguono finalità affini.

In merito all'adattamento dei programmi di insegnamento e alla personalizzazione dei piani didattici i protocolli, richiamandosi a riferimenti normativi come la C.M. n. 4233 del 19/02/2014 *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, insistono sulla necessità di una programmazione individualizzata che tenga conto delle specifiche esigenze dei nuovi arrivati. In particolare, laddove il neo-arrivato a causa della limitata conoscenza della lingua italiana non sia in grado di seguire il percorso didattico comune alla classe, occorrerà porre al centro dell'azione didattica, per lo meno in una fase iniziale, l'apprendimento della lingua italiana L2. Tutti gli insegnanti sono quindi chiamati a definire percorsi di apprendimento personalizzati elaborati sulla base del rapporto tra le competenze linguistiche possedute dall'alunno straniero e le competenze linguistiche effettivamente necessarie per affrontare i contenuti delle varie discipline. I protocolli insistono sulla necessità di affrancarsi da schemi didattici rigidi e stereotipati e di introdurre l'alunno alle varie materie secondo un principio di gradualità ed equilibrata successione. A tal fine per alcune categorie di studenti, in osservanza a quanto stabilito dalla C.M. n. 8 del

06/03/2013 *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*, richiamano la possibilità di predisporre un Piano didattico personalizzato (PDP). Tra gli studenti che possono avvalersi di un PDP vengono menzionati: gli alunni neo-arrivati inseriti per la prima volta nel sistema scolastico italiano nell'anno in corso o in quello precedente e gli alunni giunti in Italia nell'ultimo triennio ma che, pur avendo superato la fase di apprendimento iniziale della lingua italiana per scopi comunicativi generali, non hanno ancora sviluppato le conoscenze linguistiche necessarie per affrontare la lingua dello studio e dei saperi disciplinari. Secondo quanto suggerito dai protocolli possono beneficiare di un pdp anche gli alunni stranieri la cui età anagrafica non corrisponde alla classe di inserimento a causa di divergenze tra sistema scolastico di origine e sistema scolastico italiano, ripetenza o inserimento in classe inferiore concordato con la famiglia. Una volta stabilite le necessità sarà quindi il Consiglio di classe a elaborare il PDP che, per gli alunni stranieri, è comunque da ritenersi sempre transitorio. A tal proposito i protocolli richiamano ancora il testo della C.M. n. 8 del 06/03/2013 e la Nota n. 2563 del MIUR del 22/11/2013 *Strumenti di intervento alunni Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013-2014. Chiarimenti* che enfatizza il fatto che gli alunni con cittadinanza non italiana «necessitano anzitutto di interventi didattici relativi all'apprendimento della lingua e solo in via eccezionale della formalizzazione tramite un Piano Didattico Personalizzato» (Nota n. 2563 del MIUR del 22/11/2013, p. 3). Il PDP non va quindi inteso come uno strumento da applicare in automatico in presenza di alunni stranieri con difficoltà nella lingua italiana e la normativa citata ribadisce che alle misure dispensative, come quelle previste dal PDP, andrebbero sempre preferiti interventi basati sulla selezione di opportune strategie educative.

Premesso quindi che l'attivazione del pdp non può essere stabilita in maniera meccanica e necessita di valutazioni effettuate caso per caso e disciplina per disciplina, sulla base di un'attenta disamina di tutte le variabili in gioco si potranno prevedere vari gradi di adattamento. Tra tali variabili rientra innanzitutto il livello di conoscenza della lingua italiana, ma anche di una eventuale seconda lingua condivisa tra discente e docenti. Inoltre materia per materia occorre definire quali siano le competenze linguistiche effettivamente richieste e quando sia realmente necessario e possibile proporre in forma quantitativa e qualitativamente ridotta i relativi contenuti disciplinari. Sulla base di queste variabili si potranno avere diversi scenari.

Nei casi in cui la conoscenza della lingua italiana risulti totalmente insufficiente per affrontare qualsiasi disciplina, per alcuni mesi (i protocolli indicano come durata di riferimento di massima quattro mesi) l'azione didattica sarà

concentrata esclusivamente sull'insegnamento della lingua italiana L2. La valutazione dei risultati conseguiti in questa fase rientrerà in quella dell'italiano come materia curricolare e le altre materie temporaneamente sospese. Laddove invece il livello di italiano sia sufficiente, o discente e docenti condividano un'altra lingua di comunicazione, oltre allo studio della lingua italiana L2, che resta sempre prioritario, lo studente potrà essere avviato a quello delle altre discipline (o solamente di alcune di esse) in forma completa o attraverso l'individuazione di obiettivi minimi. In ogni caso, in considerazione del fatto che discipline diverse possono richiedere un livello di italiano diverso, l'opzione degli obiettivi minimi andrà valutata materia per materia. Infine, nel caso in cui l'alunno sia in grado di seguire tutti gli insegnamenti ma abbia ancora bisogno di sostegno per sviluppare un livello di lingua italiana adeguato allo studio, potranno essere attivate attività di supporto linguistico specificamente mirate. Al fine di ricavare ore e risorse destinate alla didattica dell'italiano L2, dopo opportuna valutazione, potranno essere impiegate le ore dell'alternativa alla religione cattolica o le ore destinate alla seconda lingua comunitaria, così come potranno essere attivati corsi ad hoc come arricchimento dell'offerta formativa. I protocolli contemplano inoltre la possibilità di orientare gli alunni verso corsi extrascolastici collaborando con altri enti formativi presenti sul territorio. In accordo con quanto indicato dalla C.M. n. 24 del 01/03/2006 *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* i protocolli considerano il sostegno all'acquisizione dell'italiano L2 da parte degli alunni stranieri come obiettivo primario e fattore essenziale per il raggiungimento del successo scolastico e della piena inclusione scolastica e sociale. A tal fine insistono sulla progettazione di percorsi mirati che tengano conto dell'eterogeneità delle competenze linguistiche di partenza e del vissuto personale degli studenti non italo-foni. Le attività legate alla lingua italiana L2 potranno essere quindi inserite all'interno di corsi o laboratori che, attraverso l'insegnamento dell'italiano L2, mireranno a fornire agli studenti gli strumenti linguistici necessari per orientarsi e inserirsi nel nuovo ambiente scolastico, per migliorare le proprie competenze comunicative e capacità espressive in lingua italiana e per affrontare la lingua dello studio. I protocolli precisano che tali corsi o laboratori rappresentano anche un'importante occasione di prima accoglienza. A lungo termine le loro finalità sono invece legate a favorire il successo negli studi ed evitare la dispersione scolastica. Si chiarisce inoltre che i docenti, interni o esterni, dei corsi o laboratori di italiano L2 debbano essere selezionati tra gli specializzati in materia e che l'insegnamento dovrà essere modulato secondo i livelli di padronanza linguistica indicati dal QCER.

Ferma restando la necessità di personalizzazione degli interventi e del loro adattamento ai casi specifici, i protocolli, come riferimento di massima, sugge-

riscono la suddivisione dei corsi o laboratori in quattro percorsi principali. Il primo percorso (indicato come corrispondente al pre-A1) ha come fine principale la prima alfabetizzazione e lo sviluppo di capacità linguistiche relative a compiti di immediato rilievo e legati alla quotidianità e al superamento delle prime barriere comunicative. Particolare attenzione viene riservata alla lingua dell'accoglienza con lo scopo di prevenire situazioni di disagio e di disorientamento non solo linguistico ma anche affettivo. Il secondo percorso (A1), oltre al potenziamento delle abilità orali e della lingua della comunicazione immediata, include l'avviamento alle abilità di letto-scrittura e l'arricchimento del lessico base (secondo quanto previsto dai compiti socio-comunicativi stabiliti dal relativo livello del QCER). Il terzo percorso (A1-A2) rappresenta un ampliamento del secondo percorso in cui sono gradualmente introdotte strutture linguistiche sempre più complesse, sono ulteriormente sviluppate le abilità di letto-scrittura e viene incrementato il lessico di base e del vocabolario essenziale per lo studio. Infine il quarto percorso (A2-B1) comporta un consolidamento e un approfondimento di quanto incluso nei percorsi precedenti con una maggiore enfasi sulla maturazione delle capacità espressive e attenzione all'uso corretto della lingua. Tra le finalità essenziali di questo percorso rientrano il potenziamento delle abilità di letto-scrittura e una più ampia e sicura acquisizione della lingua per lo studio e del lessico specifico relativo ai vari contenuti disciplinari. A prescindere dal percorso i protocolli raccomandano di organizzare gli interventi didattici sulla base del principio che l'italiano per gli studenti stranieri è al contempo lingua oggetto di studio e lingua per lo studio. Pertanto invitano i docenti a facilitare il processo di apprendimento facendo ricorso a testi specifici per l'insegnamento della lingua italiana L2, a testi semplificati relativi ai vari contenuti disciplinari e a strumenti ad hoc per le esercitazioni e la rilevazione delle competenze. Inoltre suggeriscono l'utilizzo dei laboratori linguistici e informatici e l'attivazione di tutte le risorse professionali disponibili, interne o esterne, che possano agevolare il processo di apprendimento della lingua italiana L2 e l'inclusione degli alunni.

Fondamentale importanza è attribuita dai protocolli alla metodologia didattica adottata. I protocolli ribadiscono il fatto che, al di là dell'attivazione di percorsi di sostegno in parallelo con la didattica comune a tutti gli alunni e al di là dell'individuazione di strumenti compensativi, è essenziale, affinché tali misure sortiscano gli effetti auspicati, che esse siano accompagnate dall'adozione, da parte dei docenti di tutte le materie, di adeguate strategie di insegnamento nella pratica didattica quotidiana rivolta a tutta la classe. L'approccio glottodidattico dovrebbe quindi essere ispirato ai principi dell'inclusività e attento alle differenze individuali in termini di conoscenze linguistico-culturali, stili cognitivi e di apprendimento, motivazione e visione della scuola, dimensione

emotiva e affettiva. Ai docenti viene suggerito di variare le strategie di insegnamento e alternare momenti di lezione frontale con momenti di didattica maggiormente partecipativa e collaborativa. Tra i vari metodi alternativi suggeriti vengono annoverati: il *cooperative learning*, *peer-to-peer tutoring*, *problem solving*, la *flipped classroom*, le attività ludiche e il *role playing*. Inoltre viene consigliato il ricorso alle nuove tecnologie didattiche digitali come pc, tablet, smartphone, LIM, traduttori digitali e altri strumenti e software accessibili online e/o offline. L'utilizzo dei suddetti metodi e strumenti è raccomandato al fine di variare le modalità di esposizione dei contenuti in ragione delle differenze tra stili cognitivi all'interno del gruppo classe e con lo scopo di ricorrere a più canali di comunicazione possibile (visivo, cinesico, prossemico, mimico, paraverbale, ecc.) e non esclusivamente a quello verbale. Ulteriore indicazione contenuta nei protocolli è quella di contestualizzare il più possibile l'insegnamento facendo riferimento a situazioni e oggetti concreti, variare la complessità del linguaggio utilizzato e la velocità dell'eloquio, fornire chiarimenti individualizzati per discente o per piccoli gruppi, adattare ai vari casi tempi di esecuzione delle consegne. È inoltre raccomandato di proporre percorsi comuni ma con obiettivi stratificati, fornendo dove necessario strumenti compensativi, e di valorizzare le competenze e le conoscenze di tutti gli alunni che possano risultare utili all'intero gruppo classe.

Correlato a quest'ultimo punto è il tema dell'educazione interculturale sul quale i protocolli tornano sovente. L'educazione interculturale è descritta nei protocolli come una prospettiva interdisciplinare e trasversale a tutte le discipline. Poiché essa persegue il fine di favorire la crescita di tutti gli alunni in una società multiculturale e globalizzata, l'adozione di tale prospettiva prescinde dall'effettiva presenza in classe o nella scuola di alunni stranieri e riguarda tutte le scuole di ogni ordine e grado e tutti gli insegnanti e relativi insegnamenti. Fondata sui valori dell'accoglienza, della conoscenza reciproca, dell'attenzione alle diversità e della loro valorizzazione, l'educazione interculturale, chiariscono i protocolli, non va intesa come disciplina aggiuntiva ma come approccio comune a tutti i saperi e contenuti disciplinari e a tutti gli obiettivi formativi ed educativi. A tal proposito i protocolli insistono sulla necessità di formazione e crescita professionale continua di tutti gli operatori della scuola. La complessità delle società contemporanee e dei fenomeni migratori che le riguardano richiede infatti un costante aggiornamento. I protocolli invitano quindi i vari istituti a organizzare momenti di approfondimento su paesi, culture e lingue d'origine delle comunità presenti sul territorio destinati a tutti i discenti (stranieri e non) e a tutti i docenti (a prescindere dalla disciplina insegnata). L'organizzazione di tali eventi formativi chiama in causa la necessità del coordinamento con gli altri enti eventualmente presenti sul territorio impegnati anch'es-

si sul fronte dell'educazione interculturale. Alla necessità di una tale cooperazione a livello territoriale i protocolli fanno sovente riferimento come elemento essenziale per un'inclusione sociale a lungo termine. Sono quindi raccomandate collaborazioni con amministrazioni comunali, enti, servizi socio-sanitari, associazioni culturali, associazioni di immigrati e scuole di comunità, biblioteche e ogni altra realtà presente nell'area della scuola con la quale sia possibile concordare pratiche e interventi comuni per la piena inclusione di tutti gli alunni e delle loro famiglie. Dal punto di vista economico per il finanziamento di tali interventi i protocolli ricordano la possibilità di fruire dei fondi destinati alle scuole a più elevata incidenza migratoria come quelli stabiliti dalla C.M. n. 40 del 06/04/2004 *Aree a rischio e a forte processo immigratorio* nonché, per situazioni particolari, di accedere al fondo di istituto.

Le questioni fin qui sollevate relative all'adozione di un adeguato approccio didattico, all'individuazione di specifiche finalità formative e all'adattamento dei programmi e dei contenuti disciplinari comportano come logico correlato la necessità di ripensare anche i criteri di valutazione. Se infatti si ricorre a un piano didattico individualizzato e si attua una ridefinizione degli obiettivi formativi e disciplinari, in fase di valutazione e attestazione delle competenze raggiunte non ci si potrà basare sugli stessi criteri utilizzati per gli studenti che seguono il percorso didattico comune. A tal proposito i protocolli ricordano quindi la possibilità e la necessità dell'adattamento della valutazione alle specifiche situazioni. Tra i richiami normativi citati a supporto della legittimità di adeguamenti in questo senso figura il già menzionato articolo 45 del D.P.R. n. 394 del 31/08/1999 il quale, al comma 4, precisa che «il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento». L'importanza della personalizzazione dei programmi di apprendimento è inoltre ribadita dalla già ricordata C.M. n. 8 del 06/03/2013 e dalla C.M. n. 4233 del 19/02/2014 *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* che raccoglie le indicazioni in materia fornite sia dal già menzionato articolo 45 del D.P.R. n. 394 del 31/08/1999 sia dal D.P.R. n. 122 del 22/06/2009. In quest'ultimo D.P.R., al comma 4 dell'articolo 1, si precisa che la fase di verifica deve tenere conto degli obiettivi stabiliti in fase di programmazione:

Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali sul rendimento scolastico devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento previsti dal piano dell'offerta formativa definito dalle istituzioni scolastiche.

Quindi anche se la legislazione citata non menziona esplicitamente la possibilità di un adattamento della valutazione nel caso di alunni stranieri con particolari necessità educative, tale possibilità viene presentata dai protocolli come

logica conseguenza delle indicazioni sulla necessità di adattare i programmi alle esigenze degli alunni stranieri e dei richiami sull'importanza di adeguare la valutazione alle modifiche apportate ai programmi. Inoltre, rispetto al principio di autonomia della valutazione, i protocolli ricordano quanto sancito al comma 2 dello stesso articolo 1 del D.P.R. n. 122 del 22/06/2009:

La valutazione è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche.

Articolo che precisa però al comma 9 che il possesso di una cittadinanza non italiana non comporta in sé alcuna differenza nelle forme di valutazione rispetto al resto della classe:

i minori con cittadinanza non italiana presenti nel territorio nazionale, in quanto soggetti all'obbligo d'istruzione ai sensi dell'art. 45 del D.P.R. n. 394 del 31/08/1999, sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani.

Le modifiche ai criteri di valutazione, precisano i protocolli, vanno quindi intese come una possibilità dettata dall'esigenza di permettere a tutti gli alunni che, a prescindere dalla nazionalità, usufruiscano di percorsi individualizzati, di essere valutati in relazione al percorso effettivamente svolto. Un tale adeguamento della valutazione, aggiungono i protocolli, non si limita alla definizione dei contenuti e degli obiettivi da raggiungere ma deve comprendere anche le modalità di rilevazione di conoscenze e competenze. I protocolli tornano sovente sulla necessità di non confondere un'eventuale insufficienza nella conoscenza della lingua italiana, con correlata limitazione della capacità espressive in italiano, con l'assenza dei requisiti necessari per affrontare i contenuti disciplinari. Da questo deriva che non solo i test di ingresso debbano essere studiati ad hoc per adattarsi alle capacità degli alunni di lingua madre diversa dall'italiano ma anche che le verifiche in itinere e finali debbano tenere nella dovuta considerazione le difficoltà linguistiche ed essere quindi formulate di conseguenza.

Sulla base di queste considerazioni, alunni che si trovano in fasi di apprendimento della lingua italiana diverse saranno valutati secondo diverse modalità. Come già ricordato nel caso di alunni appena arrivati e privi di conoscenze pregresse in italiano, la valutazione avverrà solo sulla base del loro impegno, partecipazione e dei progressi ottenuti in italiano L2 e rientrerà in quella dell'italiano come disciplina curricolare. Gli studenti che hanno un livello di italiano tale da poter seguire alcune discipline, pur in versione ridotta a obiettivi minimi, saranno valutati in quelle materie sulla base degli obiettivi minimi disciplinari delineati nel PDP.

In fase di compilazione del documento di valutazione dovranno essere esplicitati i criteri seguiti e le discipline o i contenuti disciplinari cui fa riferimento la valutazione. Per la scuola primaria, specificano i protocolli, è possibile omettere la valutazione in decimi e fornire un giudizio globale in forma discorsiva che ricostruisca il processo di inserimento dell'alunno, il livello di partenza in lingua italiana, la frequenza di percorsi di lingua italiana L2 e i progressi ottenuti, le discipline per le quali può essere valutato pienamente o parzialmente e quelle la cui valutazione è sospesa. Per la scuola secondaria di primo grado invece il voto andrà sempre espresso in decimi. Nel caso di discipline temporaneamente sospese i protocolli suggeriscono di inserire diciture del tipo «La valutazione non viene espressa in quanto l'alunno si trova nella prima fase di alfabetizzazione in lingua italiana», mentre per quelle ridotte a obiettivi minimi si dovrà specificare che il giudizio è relativo al conseguimento di tali obiettivi usando una formula come «La valutazione espressa si riferisce al percorso personale di apprendimento in quanto l'alunno si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana».

A fine anno nel documento di valutazione che sancisce l'idoneità al passaggio all'anno successivo, mentre per gli alunni inseriti in corso d'anno si potrà ancora utilizzare la dicitura soprarriferita per le materie non valutabili, per gli alunni che hanno frequentato dall'inizio dell'anno occorrerà riportare un giudizio per ogni disciplina formulato sulla base dei relativi obiettivi delineati dal pdp. Nel decidere l'ammissione alla classe successiva i protocolli invitano a tener conto del livello di partenza, dei risultati ottenuti in italiano L2, dei progressi raggiunti nelle varie discipline commisurati a quanto indicato nel PDP, della motivazione, dell'impegno e dell'eventuale partecipazione ad attività integrative, nonché di una previsione dell'andamento dello sviluppo linguistico in lingua italiana elaborata sulla base delle competenze acquisite durante l'anno e delle potenzialità dimostrate.

Per quanto riguarda l'esame di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione i protocolli ricordano quanto già menzionato a proposito del comma 9 dell'articolo 1 del D.P.R. n. 122 del 22/06/2009 ovvero l'impossibilità di differenziare le prove finali sulla base della nazionalità e della lingua madre degli alunni. Riportano però altresì le indicazioni del paragrafo 6, dedicato agli alunni con cittadinanza non italiana, della C.M. n. 28 del 15/03/2007 che «pur nella inderogabilità dell'effettuazione di tutte le prove scritte previste per l'esame di Stato e del colloquio pluridisciplinare» invita le commissioni a

considerare la particolare situazione di tali alunni stranieri e procedere ad una opportuna valutazione dei livelli di apprendimento conseguiti che tenga conto anche delle potenzialità formative e della complessiva maturazione raggiunta (C.M. n. 28 del 15/03/2007, p. 6).

A supporto di queste raccomandazioni viene anche richiamato il testo della già citata Nota MIUR prot. n. 5744 del 28/05/2009 relativa alle disposizioni per lo svolgimento degli esami da parte degli alunni stranieri:

Come noto, in sede di esame di Stato non è possibile dispensare gli alunni dalle prove scritte, in particolare da quelle di lingua straniera e dalla prova scritta nazionale prevista per gli esami conclusivi della scuola secondaria di I grado. Le oggettive difficoltà degli studenti dovranno essere pertanto compensate mediante l'assegnazione di tempi più distesi per l'espletamento delle prove, l'utilizzo di apparecchiature, strumenti informatici e ogni opportuno strumento compensativo, valutazioni più attente ai contenuti che alla forma. Pertanto, in tutti i casi in cui le prove scritte interessino lingue diverse da quella nativa, i docenti vorranno riservare maggiore considerazione per le corrispondenti prove orali come misura compensativa dovuta.

Sulla base delle indicazioni normative riportate, i protocolli suggeriscono per tutti gli alunni stranieri che si trovano ad affrontare l'esame di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione, senza aver ancora raggiunto la necessaria padronanza nella lingua italiana, di includere nella relazione di presentazione della classe all'esame tutti i riferimenti alla situazione specifica dei singoli alunni stranieri e al loro eventuale percorso di apprendimento personalizzato. In tale relazione andranno inoltre riportate tutte le misure compensative previste per le prove scritte. Per quanto riguarda la prova di italiano sarà bene orientare gli alunni con maggiori difficoltà linguistiche verso lo svolgimento delle tracce più legate al proprio vissuto personale e in fase di giudizio privilegiare la valutazione del contenuto rispetto alla forma. Per la prova di matematica è indicata la necessità di una strutturazione interna per livelli che indichi chiaramente il livello degli obiettivi minimi richiesti per il raggiungimento della sufficienza (avendo cura di formulare le consegne relative a questa parte attraverso l'uso di un lessico facilitato) e lo distingua dai successivi livelli più complessi. Nella prova di inglese i protocolli suggeriscono di orientare gli studenti stranieri che ne abbiano necessità verso l'esecuzione della prova di comprensione del testo. Anche in questo caso raccomandano una stratificazione della prova per livelli di complessità progressiva di modo che gli obiettivi minimi siano chiaramente riconoscibili. Come per l'esame di italiano si consiglia di dare maggiore importanza alla forma rispetto al contenuto. Per la prova della seconda lingua comunitaria vale quanto detto per quella di inglese. I protocolli chiariscono però che saranno esonerati da tale prova tutti gli studenti stranieri che, in base a quanto concesso dal comma 10 dell'articolo 5 del D.P.R. n. 89 del 20/03/2009, la C.M. n. 48 del 31/05/2012 e la C.M. n. 8 del 06/03/2013, si sono avvalsi della possibilità di utilizzare le ore della seconda lingua comunitaria per il potenziamento della lingua italiana L2 o della lingua inglese. Occorre

notare che queste indicazioni si applicano esclusivamente a quegli studenti stranieri che nel paese d'origine non abbiano studiato le lingue comunitarie oggetto di studio in Italia e pertanto risultino svantaggiati e non naturalmente a quegli studenti che invece abbiano avuto precedentemente occasione di apprendere nei paesi o nel contesto familiare d'origine. Va infatti rilevato che questi ultimi dimostrano spesso un considerevole livello di padronanza in tali lingue e specialmente nel caso in cui queste esercitino una funzione importante nella comunicazione all'interno dei paesi d'origine (si pensi ad esempio al ruolo dell'inglese o del francese nelle ex colonie in Asia, Africa e altrove). Infine per quanto riguarda il colloquio interdisciplinare i protocolli raccomandano di orientare gli studenti verso contenuti legati al proprio vissuto e di suggerire agli alunni di avvalersi di ausili come le presentazioni PowerPoint, le mappe concettuali, i cartelloni e altri supporti visivi. Anche in questo caso si consiglia di incentrare la valutazione più sui contenuti che sull'esposizione formale.

### 2.2.3. *Orientamento*

Come già rilevato nelle pagine precedenti i protocolli di accoglienza esaminati risultano privi di una specifica sezione dedicata all'orientamento in uscita. L'area dell'orientamento è però riconducibile a tutti e tre gli ambiti principali trattati dai protocolli: amministrativo-burocratico, comunicativo-relazionale ed educativo-didattico. Tale area risulta infatti direttamente connessa con la fase di reperimento di dati sulle scelte in uscita e sul successo scolastico operata a livello dell'ambito amministrativo-burocratico, con l'organizzazione di momenti di confronto con le famiglie rispetto alla scelte in uscita dei figli condotta all'interno dell'ambito comunicativo-relazionale e con la progettazione degli interventi miranti a stimolare la riflessione da parte degli studenti stranieri sulle proprie capacità, potenzialità e aspirazioni che sono al centro delle finalità dell'ambito educativo-didattico. Non deve quindi sorprendere, pur in assenza di una sezione ad hoc, la presenza all'interno dei protocolli di frequenti riferimenti espliciti o impliciti alla questione dell'orientamento. In particolare sono da ricondurre alla più ampia area dell'orientamento l'attenzione riservata dai protocolli ai fenomeni dell'abbandono e dell'insuccesso scolastici e l'insistenza sulla necessità di fornire a tutti gli alunni gli strumenti interpretativi necessari per comprendere le complesse dinamiche della società contemporanea e per integrarsi attivamente in essa secondo le proprie capacità e aspirazioni. In rapporto a quest'ultimo aspetto il protocollo non può non porsi il problema dell'orientamento in uscita inteso come parte di un processo atto a favorire il futuro raggiungimento da parte di tutti gli alunni, a prescindere dal paese di origine o dalle condizioni economico-sociali delle famiglie, di un ruolo sociale e lavorativo commisurato e adeguato alle loro effettive potenzialità. A prescindere quindi dal fatto che il

lavoro di analisi dei protocolli in vigore presso il campione di istituti scolastici nazionali, descritto nel presente volume, evidenzia l'assenza di una sezione specificamente dedicata alla questione dell'orientamento, è opinione di chi scrive che una tale sezione debba essere adeguatamente rappresentata all'interno del Protocollo di accoglienza. A tale scopo all'interno del cap. 5 del presente volume vengono proposti alcuni strumenti teorico-pratici destinati all'accertamento delle competenze raggiunte al termine dei vari cicli di studio e all'orientamento in uscita elaborati con il fine di favorire una maggiore consapevolezza da parte degli alunni stranieri delle proprie capacità e potenzialità. Tali strumenti sono accompagnati da un serie di indicazioni sulla pianificazione di interventi specificamente mirati all'orientamento dei minori stranieri e delle loro famiglie che illustrino chiaramente il ventaglio di scelte a disposizione e le rispettive conseguenze sul futuro dei ragazzi. Il cap. 5 può essere quindi concepito come un primo contributo atto a integrare i protocolli in vigore e a colmare alcune lacune nell'ambito dell'orientamento. Appare infatti assolutamente necessario fornire precise indicazioni sull'orientamento in uscita dei minori stranieri anche per contrastare il «fenomeno, che molti studiosi dei processi di scolarizzazione degli studenti stranieri definiscono con la formula di 'segregazione formativa', o 'segregazione scolastica'». Fenomeno che condurrebbe gli alunni stranieri, anche sulla base di un «inconsapevole pregiudizio da parte di docenti e dirigenti in base al quale si considerano i licei poco adatti ai ragazzi stranieri» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, pp. 14-15), a fare scelte sulla prosecuzione dei propri studi che evidenziano una tendenza a sottostimare le proprie potenzialità e capacità (ivi comprese le spiccate abilità linguistiche in molti casi dimostrate) e che comportano evidenti ripercussioni sul loro futuro ruolo sociale e sulla stessa composizione della nostra società.

### 2.3. Criticità rilevate

Rispetto alla traduzione nella pratica scolastica quotidiana delle indicazioni contenute nei protocolli attualmente in vigore, oltre a quanto rilevato sulla generale mancanza di esplicite istruzioni in materia di orientamento, dalle interviste a personale scolastico amministrativo e docente effettuate nell'ambito del progetto *Impact FVG 2014-20* (vedi cap. 1), emergono ulteriori criticità.

Innanzitutto occorre sottolineare che il personale scolastico intervistato si è dimostrato generalmente ben informato dell'esistenza e delle finalità del Protocollo di accoglienza e del ruolo e delle funzioni ricoperti dalla Commissione interculturale, dalla Figura strumentale d'istituto per l'intercultura e dal Referente di plesso per l'intercultura. Il personale scolastico si è di norma rivelato consapevole delle sfide e delle opportunità relative alla presenza a scuola di

studenti stranieri e, in taluni casi, ha dimostrato un'esperienza pluriennale di lavoro con gli studenti stranieri e di collaborazione con le comunità immigrate presenti sul territorio. Frequente è risultato il ricorso a figure di supporto con competenze specifiche in ambito linguistico-culturale come i mediatori linguistico-culturali, gli specialisti in italiano L2 e altri formatori. Diverse le iniziative segnalate nel campo dell'educazione interculturale e dell'inclusione messe in atto dalle scuole attraverso il reperimento di fondi sia esterni e interni; un dato che rivela una buona familiarità con i principali canali di finanziamento a disposizione per gli interventi interculturali. Tra questi ultimi gli intervistati hanno menzionato, come ottima occasione di interazione tra tutti gli studenti (stranieri e non) e loro famiglie, l'organizzazione di 'giornate delle culture e delle lingue' in occasione delle quali si è cercato di valorizzare la varietà di lingue, cibi, abbigliamento e abitudini legata a tutti i contesti di origine di tutti gli alunni del gruppo classe (alimenti, costumi e parlate regionali italiani inclusi).

Nonostante la generale familiarità con lo strumento del protocollo e con la sua applicazione, che emerge dalle interviste, diversi sono i frangenti segnalati in cui la traduzione nella pratica didattica e nella prassi scolastica delle indicazioni contenute nei protocolli si scontra con varie difficoltà di ordine organizzativo, finanziario e formativo. Di seguito tali criticità vengono suddivise in relazione alle tre aree dell'accoglienza, dell'inclusione e dell'orientamento. L'analisi delle problematiche esposte rappresenta il punto di partenza per l'elaborazione degli strumenti teorico-pratici per l'accoglienza, inclusione e orientamento, illustrati nei capp. 3, 4 e 5 del presente volume.

### 2.3.1. Criticità in fase di accoglienza

Per quanto riguarda l'ambito dell'accoglienza le prime criticità sorgono al momento dell'iscrizione. Il personale di segreteria segnala innanzitutto le difficoltà di comunicazione con i genitori con scarsa conoscenza della lingua italiana o di quella inglese. Quest'ultima lingua è infatti di norma la principale lingua internazionale eventualmente conosciuta dal personale amministrativo e di segreteria. Laddove non sia possibile fare ricorso né all'italiano né ad altra lingua di comunicazione tra famiglie e segreteria, come visto, i protocolli prevedono di avvalersi di mediatori linguistico-culturali. Il personale intervistato sottolinea però gli ostacoli organizzativi e finanziari che impediscono sovente l'intervento immediato dei mediatori linguistici-culturali nonché il numero esiguo di mediatori per alcuni paesi e lingue. A tal proposito non si può non richiamare l'importanza, al momento della raccolta dati, di una precisa identificazione di tutte le lingue e varietà che fanno parte del repertorio linguistico della famiglia e non solo quelle dichiarate in prima battuta dalla famiglia stessa. In molti paesi infatti, accanto alle lingue nazionali e regionali, per ragioni storiche, culturali e reli-

giose, sono spesso conosciute altre lingue straniere che possono a prima vista sfuggire nella fase di raccolta dati (si pensi ad esempio alla conoscenza delle lingue hindi e urdu in Bangladesh, della lingua urdu in Afghanistan o della lingua turca in Azerbaigian). Risulterebbe poi essenziale avere una certa idea del grado di intercomprensione tra lingue e varietà perché anche questo può aiutare ad ampliare le possibilità di scelta del mediatore adatto (come nel caso di bulgaro e macedone). In ogni caso, in tutte le situazioni in cui, per un motivo o per un altro, non ci si possa avvalere della figura del mediatore, gli intervistati segnalano la tendenza, nella prassi quotidiana, a ricorrere ad altri membri della famiglia, ad amici o connazionali presenti in Italia da più tempo e con un migliore livello di italiano che operano così informalmente da mediatori. Si tratta però evidentemente di una situazione di compromesso che non garantisce gli standard di specializzazione e professionalità cui i protocolli fanno sovente riferimento. Anche l'utilizzo, ampiamente caldeggiato dai protocolli, di materiali informativi plurilingui si scontra nella pratica con il problema dell'elevato numero di lingue in cui sarebbe necessario tradurre tali materiali i quali, anche laddove disponibili in diverse lingue, spesso non riescono a coprire tutti i codici linguistici rappresentati tra la popolazione scolastica dell'istituto.

L'acquisizione di informazioni sulla scolarità pregressa, prevista dai protocolli, non è meno problematica. Le difficoltà non sono qui solo legate alla lingua straniera di redazione della documentazione, ma soprattutto alla frequente mancanza di riferimenti sui sistemi scolastici d'origine che favoriscano la contestualizzazione dei dati ricevuti. A questo proposito il personale amministrativo e docente segnala l'esigenza di adeguata formazione in materia e di guide specifiche sui principali sistemi scolastici di origine degli alunni che comprendano informazioni più chiare e trasparenti possibile sulla divisione in cicli di istruzione e durata dell'obbligo scolastico, sui piani di studio e contenuti disciplinari, su criteri e scale di valutazione. L'assegnazione alla classe, per la quale i protocolli richiamano il principio generale dell'inserimento secondo età anagrafica ad eccezione dei casi in cui il percorso di studio precedente l'arrivo in Italia non sia regolare o trasparente, inevitabilmente finisce quindi per scontrarsi con le difficoltà di interpretazione della documentazione sulla scolarità pregressa appena illustrate. Va inoltre rilevato che non tutti i docenti intervistati concordano con quanto stabilito in linea di principio dal criterio dell'inserimento per età anagrafica. Alcuni, per motivi legati all'organizzazione della didattica, preferirebbero comunque un inserimento in classe precedente e soprattutto nei casi di inserimenti tardivi in corso o chiusura d'anno.

### *2.3.2. Criticità in fase di inclusione*

I protocolli raccomandano di instaurare da subito un canale di comunicazione e confronto tra genitori stranieri e scuola suggerendo il coinvolgimento di me-

diatori linguistico-culturali, laddove necessario, e incoraggiando l'apertura di sportelli di ascolto dedicati. Nell'attuare tali indicazioni gli intervistati segnalano vari impedimenti. Il primo è nuovamente legato alla questione della lingua e del reperimento dei mediatori (come già riscontrato rispetto alla fase di iscrizione). Anche in questo caso nella prassi si è spesso costretti a ricorrere a mediatori improvvisati scelti tra familiari, amici e connazionali e nei casi più estremi agli stessi alunni stranieri. Quest'ultima opzione, *extrema ratio* dei cui evidenti limiti e controindicazioni gli intervistati si dimostrano pienamente consapevoli, esprime chiaramente la situazione di disagio in cui il personale scolastico si trova sovente a operare. La presenza del mediatore è percepita inoltre come assolutamente essenziale per agevolare la discussione su questioni sensibili che possono talvolta emergere in materia di pratiche igieniche e pulizia del corpo o dei vestiti. In più di un caso, a detta degli intervistati, le condizioni abitative delle famiglie e le abitudini culinarie fanno sì che i figli si presentino a scuola con vestiti fortemente impregnati dagli odori di cottura che li mettono in difficoltà rispetto ai compagni diventando a volte così occasione di scherno e derisione.

Nei rapporti con i genitori si pongono inoltre alcune questioni di genere. Nel caso di alcune comunità, come quella bangladesi, la comunicazione con le madri è sovente ostacolata dalla ridotta conoscenza dell'italiano. In queste situazioni sono invece i padri, che di norma lavorano e conoscono quindi meglio la lingua italiana, a interagire maggiormente con il personale scolastico. Proprio perché lavorano, come tendenza generale, tali padri non riescono ad assicurare una partecipazione costante ai colloqui o ai momenti di confronto. Va inoltre segnalato che, in più di un caso, il personale scolastico di genere femminile intervistato ha dichiarato di avere serie difficoltà di comunicazione con i padri delle comunità più conservatrici in quanto, a detta delle intervistate, tali padri tenderebbero a sfuggire alle interazioni con le donne e inoltre dimostrerebbero talvolta scarsa considerazione nei riguardi delle insegnanti proprio in quanto donne e lavoratrici. Si tratta evidentemente di una segnalazione di estrema gravità e che meriterebbe senza dubbio di essere ulteriormente approfondita. In aggiunta a quanto detto sulle complicazioni incontrate nel coinvolgere entrambi i genitori nei colloqui e riunioni di classe, si riscontra anche la tendenza da parte dei genitori stranieri a sottrarsi ai momenti associativi tra genitori e alunni o alle attività extrascolastiche e a evitare di ricoprire cariche come quella di rappresentante dei genitori. In molti casi tali difficoltà a interagire con la scuola sono riconducibili alle ridotte abilità linguistiche o al limitato tempo a disposizione, ma, secondo gli intervistati, a tali impedimenti oggettivi si sovrappone anche una certa tendenza a delegare, quasi totalmente, l'istruzione dei figli ai loro insegnanti. Tale tendenza andrebbe quindi contestualizzata all'in-

terno della percezione generale della scuola nelle società d'origine; percezione che include la visione del rapporto docente-discente e le aspettative sul ruolo di insegnanti e genitori. Su tutti questi aspetti gli intervistati dichiarano la necessità di idonea formazione specifica.

Se da parte dei genitori stranieri si segnala dunque una generale tendenza a delegare, quasi completamente, agli insegnanti la formazione scolastica dei propri figli, maggiori resistenze vengono invece segnalate nell'affidarsi alle indicazioni della scuola per quanto riguarda l'accertamento di eventuali difficoltà di apprendimento. A detta degli intervistati, in molti casi i genitori tendono a ignorare le segnalazioni degli insegnanti rispetto alla necessità di intraprendere iter diagnostici su sospetti disturbi cognitivi (come previsto ad esempio dalla legge n. 104 del 05/02/1992 *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*). Anche in questo caso l'insufficiente conoscenza del funzionamento del sistema di accertamento e compensazione di eventuali difficoltà cognitive nei sistemi scolastici d'origine nonché della generale percezione della malattia nei contesti culturali di provenienza delle famiglie non aiuta a contestualizzare tali atteggiamenti di rifiuto o sottovalutazione delle problematiche segnalate. Viene quindi anche qui ribadita la necessità di formazione specialistica su contesti e culture d'origine.

Ulteriore ambito in cui si verificano difficoltà di comunicazione è quello relativo al ritiro dei minori all'uscita da scuola. I problemi segnalati riguardano la difficoltà, in taluni casi, a far comprendere l'assoluta necessità di osservare gli orari di uscita stabiliti; orari il cui mancato rispetto, nelle situazioni più gravi, può comportare la necessità di segnalazione alla autorità competenti. Sempre a questo proposito, gli intervistati segnalano la propensione delle famiglie a rivolgersi, in caso di difficoltà, a parenti o amici sprovvisti delle necessarie deleghe per il ritiro dei minori da scuola. In questo caso il maggior ostacolo comunicativo è quello, a detta degli intervistati, del far passare il principio che, a prescindere dalla visione che la famiglia possa avere di tali persone come membri della famiglia in una sua accezione allargata, in mancanza delle deleghe previste dalla legge, essi devono essere considerati dalla scuola alla stregua di estranei; estranei ai quali la normativa vieta di affidare i minori o di trasmettere informazioni legate al loro percorso scolastico.

L'obbligatorietà della frequenza scolastica rappresenta un altro campo dove vengono riportate diverse difficoltà comunicative tra scuola e famiglie. Molte famiglie tendono, per esigenze familiari, a prolungare i periodi di soggiorno nel paese d'origine durante le vacanze riportando a scuola i figli con diverse settimane di ritardo. In aggiunta a questo, in alcuni casi, sembra mancare una chiara comprensione del fatto che le ore delle discipline dell'educazione motoria e musicale e le gite ed escursioni organizzate nel tempo scuola fanno, a

tutti gli effetti, parte dell'obbligo scolastico. Per motivi legati ai contesti culturali di provenienza di taluni genitori, tali attività sono a volte percepite come opzionali, superflue e persino inappropriate se ritenute occasione di possibili comportamenti non ammessi dal punto di vista culturale e/o religioso (come la promiscuità, il contatto fisico tra generi o l'utilizzo di determinati strumenti musicali)<sup>2</sup>.

Oltre a quanto sinora evidenziato, gli intervistati segnalano la tendenza di alcuni genitori stranieri a non sostenere adeguatamente la parte di studio che i figli devono svolgere a casa e a trascurarne le relative scadenze sia per mancanza di tempo e conoscenze sia per le difficoltà nell'uso di strumenti digitali necessari per l'interazione con la scuola come il registro elettronico. A tal proposito va rilevato che le interviste sono state condotte prima dell'inizio della pandemia di Covid-19 e del relativo passaggio in modalità a distanza di larga parte dell'attività didattica. Tale situazione, come emerge dalle formazioni online con insegnanti tenute dal gruppo di ricerca *Impact FVG 2014-20* dopo lo scoppio della pandemia, ha inevitabilmente aggravato e reso ancora più complesse le problematiche qui segnalate sia rispetto allo studio a casa sia all'uso delle tecnologie digitali.

Per affrontare i problemi di comunicazione rilevati risultano anche qui essenziali specifici interventi formativi sul più ampio contesto di apprendimento nei sistemi scolastici di provenienza che includano indicazioni sul tempo scuola, sulla durata delle vacanze, sul numero medio di alunni per classe, sugli spazi scolastici e le risorse digitali a disposizione, sulle abitudini di spostamento da e verso la scuola dei minori e sulla obbligatorietà delle varie attività didattiche ed educative.

Per quanto riguarda la programmazione degli interventi inclusivi, anche in quest'ambito, le indicazioni dei protocolli non risultano sempre immediatamente applicabili nella quotidianità a causa di impedimenti di varia natura. Innanzitutto viene segnalata la difficoltà legata alle tempistiche relative ai bandi attraverso i quali ottenere il finanziamento per azioni inclusive di vario genere. Problematica, da questo punto di vista, risulta ad esempio la copertura economica delle iniziative che prevedano il coinvolgimento di mediatori linguistico-culturali o di altre figure specialistiche in materia di intercultura e supporto all'apprendimento dell'italiano L2. Poiché tali bandi sono di norma emessi a inizio anno scolastico, gli intervistati lamentano il fatto che, in ragione dei tempi tecnici necessari per la partecipazione al bando e per la pubblicazione dei risultati, anche quando si ottenga effettivamente l'accesso ai finanziamenti,

<sup>2</sup> Sulla questione del divieto di alcune forme musicali o di determinati strumenti musicali in ambito islamico cfr. Shiloah (1997).

questi non possano essere utilizzati che per iniziative nella seconda parte dell'anno scolastico se non addirittura in prossimità della chiusura. La traduzione nella pratica scolastica delle indicazioni dei protocolli, relative all'immediata attivazione a inizio anno di percorsi di supporto di italiano L2 per i nuovi arrivati, si scontra quindi con impedimenti tecnici e burocratici che la rendono particolarmente problematica. In aggiunta agli ostacoli legati alle tempistiche di attivazione, gli intervistati sottolineano l'esiguità del numero di ore finanziate a disposizione per la didattica dell'italiano L2; ore che in molti casi vanno dalle 30 alle 50 totali per tutto l'anno e per tutti gli alunni stranieri delle singole scuole considerate. Il quadro è ulteriormente complicato dai frequenti inserimenti in corso o in chiusura d'anno e dalla presenza di alunni che frequentano alternativamente anni o frazioni di anno in Italia e nei paesi d'origine. Da quanto segnalato emerge l'esigenza di segnalare alle autorità competenti la necessità di rivedere le tempistiche di erogazione dei bandi per l'italiano L2 e di accordarle alle reali necessità della scuola. Accanto a questo però, dal momento che il fenomeno degli inserimenti in corso o chiusura d'anno si presenta ormai con una certa regolarità in tutte le scuole, occorre anche prevedere, nella pianificazione degli interventi di supporto, anche la programmazione di attività in fasi successive dell'anno scolastico rivolte agli alunni che si iscrivono con diversi mesi di ritardo. Quanto alla frequenza scolastica alternata tra Italia e paesi d'origine questa pone tra l'altro in discussione la comune percezione del fenomeno migratorio come movimento monodirezionale (dai paesi d'origine verso l'Italia) e comporta quindi la necessità di un ripensamento degli schemi interpretativi e descrittivi di tale fenomeno che tengano nella dovuta considerazione le specifiche dinamiche di queste nuove forme di migrazione. Da quanto detto risulta evidente che, se una chiara comprensione del percorso scolastico seguito nel paese d'origine è sempre fortemente auspicabile quando si ha a che fare con studenti stranieri, essa diventa assolutamente indispensabile nei casi di frequenza scolastica alternata tra paesi e sistemi scolastici diversi.

Gli intervistati segnalano inoltre alcuni atteggiamenti di natura culturale che in taluni casi ostacolano il coinvolgimento degli alunni stranieri in alcune attività formative. Per determinati paesi d'origine, viene ad esempio rilevata la resistenza da parte dei genitori a consentire la partecipazione dei propri figli, e delle figlie in particolare, alle gite scolastiche e in particolare a quelle che prevedano un pernottamento. Tale resistenza origina da una parte, come già notato, nella mancata percezione delle gite come attività integrante ed essenziale del percorso formativo e dall'altra nel timore che tali occasioni possano rivelarsi causa di promiscuità e comportamenti da parte delle figlie contrari al proprio codice culturale e religioso di origine (discorso analogo a quanto osservato sopra rispetto all'educazione motoria e alla musica). Sempre per il timore di

cadere in comportamenti promiscui, occasionalmente gli insegnanti hanno riscontrato il rifiuto da parte di alcuni studenti di sedersi accanto ai compagni di diverso genere<sup>3</sup>.

I protocolli esaminati non entrano nel merito di particolari usi culturali o religiosi che riguardano l'abbigliamento o l'alimentazione. Gli intervistati sottolineano però che alcuni particolari relativi all'abbigliamento, come il velo portato da alcune alunne musulmane o il copricapo da alcuni alunni sikh, possono diventare oggetto di curiosità, attenzione e talora di scherno da parte dei compagni di classe. Per questi motivi indicano la necessità di attivare prontamente interventi di contestualizzazione di tali pratiche culturali e religiose, che preparino la classe ad accogliere i nuovi compagni, e segnalano le difficoltà organizzative relative a tali interventi legate, come già notato, al reperimento in tempi utili dei mediatori e dei fondi necessari per finanziare il loro intervento. Rispetto alle prescrizioni di tipo alimentare non vengono segnalate particolari problematiche ma gli intervistati lamentano la mancanza di indicazioni specifiche in materia. Agli insegnanti non è ad esempio chiaro perché, al di là della nota proibizione della carne suina, alcune famiglie musulmane consentano ai figli di mangiare carne vaccina e pollame, mentre altri richiedano un menù totalmente vegetariano e perché quest'ultima tendenza sia oggi in aumento rispetto al passato (cfr. Hillenbrand, 2016, p. 139). Inoltre per quanto riguarda il digiuno, dall'alba al tramonto, osservato da alcuni studenti durante il mese di Ramadan, i docenti sottolineano il fatto di trovarsi in difficoltà perché non hanno istruzioni su come intervenire in caso di malore da parte degli alunni. Si chiedono quindi, in via ipotetica, qualora si dovesse effettivamente presentare una tale eventualità, se sia loro possibile somministrare acqua o fonti di zucchero per aiutare gli alunni a riprendersi<sup>4</sup>. Si tratta, come specificato dagli intervistati, di un dubbio legato a una possibilità esclusivamente teorica e non a un caso realmente accaduto, ma la preoccupazione è comunque rivelatrice della difficoltà di fondo a muoversi su un terreno solo parzialmente conosciuto e insidioso per le potenziali conflittualità che può generare. In aggiunta a questo va notato che la situazione è ulteriormente complicata dalle differenze interne all'Islam e dalla presenza di vari gruppi e correnti interpretative anche nell'ambito delle singole comunità (marocchina, tunisina, pakistana, bangladese ecc.)<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Per quanto riguarda l'Islam, sui rapporti tra i sessi e sul ruolo della donna cfr. Hillenbrand (2016, pp. 287-320).

<sup>4</sup> Sulla pratica del digiuno durante il mese di Ramadan e relative proibizioni cfr. Hillenbrand (2016, pp. 100-104).

<sup>5</sup> Sulle varie scuole giuridiche interne all'Islam sunnita vedi ad esempio Hillenbrand (2016, pp. 123-125). Sulla giurisprudenza dell'Islam sciita invece cfr. Hillenbrand (2016, pp. 176-179).

Da ciò si può dedurre che, anche qualora si voglia interpellare il mediatore linguistico-culturale per richiedergli un suo parere professionale su una determinata questione islamica, per quanto certamente utile, tale iniziativa può non rappresentare la soluzione risolutiva. Il punto di vista del mediatore infatti può non corrispondere a quello delle singole famiglie o essere rifiutato da genitori appartenenti a determinate scuole interpretative. In questi casi, cui i protocolli non fanno alcun riferimento, una delle possibili strategie praticabili potrebbe essere quella di ricorrere sì al mediatore linguistico-culturale, ma come supporto e moderatore nell'ambito di incontri tra insegnanti e famiglie mirati alla ricerca e alla definizione di una prassi comune e condivisa che tenga conto delle esigenze e delle sensibilità di tutti i soggetti coinvolti.

La parziale conoscenza di molti contesti di origine degli studenti e delle relative caratteristiche linguistico-culturali, dichiarata nelle interviste, costituisce inoltre un ostacolo all'integrazione nella pratica didattica delle indicazioni dei protocolli rispetto alla valorizzazione delle conoscenze linguistico-culturali di tutti gli alunni del gruppo classe. Infatti, sebbene i protocolli tornino sovente sulla necessità di promuovere una didattica interculturale come approccio trasversale e interdisciplinare, a causa della mancanza di familiarità con molti dei contesti d'origine, i riferimenti linguistici e culturali a tali contesti a lezione da parte degli insegnanti (o da parte degli studenti su sollecitazione dei propri docenti) assumono carattere episodico (cfr. Baldo, Salvaggio, 2021). I docenti riconoscono che alcune discipline come la storia o la geografia (ma anche le lingue o la matematica) sarebbero il terreno ideale su cui innestare tali percorsi trasversali ma lamentano da una parte la mancanza di formazione in tal senso e dall'altra l'assenza di materiali didattici appositamente concepiti per tali attività. Gli intervistati dichiarano inoltre che gli studenti stranieri, in alcuni casi, manifestano disagio a parlare nelle proprie lingue d'origine o dei paesi di provenienza della propria famiglia davanti alla classe cercando di sottrarsi a quelle richieste che rischierebbero di caratterizzarli come 'diversi' o 'strani' davanti agli occhi dei compagni. Sebbene il fenomeno segnalato necessiti certamente di essere ulteriormente indagato, ponendolo ad esempio in relazione con l'età degli alunni, l'età di arrivo in Italia e altri fattori, quanto detto sulla generale saltuarietà della presenza nella prassi didattica di riferimenti linguistico-culturali ai contesti d'origine non può che rinforzare eventuali resistenze di base da parte di alcuni alunni. Infine, nonostante i protocolli includano molteplici riferimenti alla necessità di coordinamento con eventuali associazioni culturali o scuole di comunità straniere presenti sul territorio, gli intervistati dichiarano in molti casi di non avere adeguata conoscenza delle attività di tali associazioni, ivi comprese quelle impegnate nell'insegnamento e nel mantenimento delle lingue d'origi-

ne, e di non essere al corrente di collaborazioni in atto tra la propria scuola ed eventuali scuole di comunità<sup>6</sup>.

### 2.3.3. *Criticità in fase di orientamento*

I protocolli consultati, pur contenendo dei rimandi impliciti o espliciti a tale problematica, non includono una sezione specifica dedicata alla questione dell'orientamento in uscita. Gli intervistati confermano la mancanza nei percorsi di orientamento, messi in atto presso le proprie scuole, di interventi specificamente mirati agli alunni stranieri e alle loro famiglie. Allo stesso tempo citano però alcune peculiarità specifiche di questo gruppo di studenti e genitori di cui invece occorrerebbe tener conto in fase di orientamento. Innanzitutto la già discussa tendenza degli alunni di origine straniera, rispetto al resto dei compagni, a orientarsi al termine della scuola secondaria di primo grado, più verso gli istituti tecnico-professionali che verso i licei. Tale tendenza è posta in relazione da parte degli insegnanti intervistati da una parte con la situazione socio-economica più fragile delle famiglie, che si orienterebbero quindi verso percorsi che permettano un ingresso nel mondo del lavoro in tempi più brevi, e dall'altra con il persistere in alcuni casi, anche dopo il completamento della scuola secondaria di primo grado, di lacune linguistiche che finirebbero per condizionare la scelta della scuola secondaria di secondo grado. In aggiunta a questo, gli intervistati segnalano, anche in presenza di ottimi risultati scolastici, per certi contesti, la minore disponibilità a investire sul futuro delle proprie figlie femmine rispetto ai fratelli maschi. Infine, i docenti fanno notare che talune famiglie straniere non appaiono sufficientemente informate sul fatto che l'obbligo scolastico in Italia non termina con la fine della scuola secondaria di primo grado (ma che si protrae per altri due anni o fino al compimento del sedicesimo anno di età) e delle relative responsabilità anche legali nei confronti dei figli.

Da queste osservazioni degli intervistati emerge con evidenza che la situazione degli studenti stranieri e delle loro famiglie rispetto al tema dell'orientamento presenta delle peculiarità che occorre contemplare nei protocolli d'accoglienza anche al fine di scongiurare il possibile fenomeno della 'segregazione formativa' cui si è già fatto cenno. Sulla necessità e sulle modalità di integrazione nei protocolli di indicazioni per l'orientamento dei discenti stranieri si veda nello specifico il cap. 5 del presente volume.

<sup>6</sup> Fa eccezione a questo proposito il caso della scuola di lingua serba, gestita a Trieste dalla storica comunità serbo-ortodossa, ben noto agli insegnanti triestini intervistati e da essi esplicitamente citato nelle loro dichiarazioni.



# 3. Strumenti teorico-pratici per l'accoglienza. Accertamento delle competenze in entrata

## 3.1. Introduzione e inquadramento teorico

### 3.1.1. *Gli obiettivi del test*

Il test di piazzamento del progetto *Impact FVG 2014-20* si pone come obiettivo la rilevazione delle abilità e competenze linguistiche dei minori stranieri con background migratorio iscritti alle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado friulane. Lo strumento si rivolge pertanto non solamente all'italiano, che per alcuni può essere effettivamente una lingua seconda (L2), ma anche alle lingue di origine (LO) e agli altri codici presenti nel repertorio di questi giovani parlanti bilingui emergenti. L'inventario di risorse comunicative a disposizione degli alunni con background migratorio è composto infatti pure dall'idioma ereditato dai genitori, legato agli affetti familiari e agli usi domestici, e da tutti gli strumenti espressivi a disposizione, sviluppati nel paese di accoglienza, in quello di origine o nel corso dell'esperienza migratoria.

A livello scolastico, raccogliere queste informazioni si configura dunque come un passo verso un cambio di indirizzo, verso uno spostamento dell'attenzione da una focalizzazione pressoché totale sull'italiano, inteso come unico obiettivo e nel contempo come strumento della scolarizzazione, a prassi educative plurilingui, in grado di offrire maggiore visibilità e di valorizzare tutti gli idiomi appresi nel nucleo familiare, nel paese di origine e in quello di accoglienza. In questa direzione muovono le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014), che recepiscono le direttive europee e introducono delle raccomandazioni sul plurilinguismo, indirizzate a favorire tra l'altro «la visibilità che deve essere data alle lingue d'origine degli alunni negli spazi della scuola (indicazioni, avvisi, orari, messaggi plurilingui); la valorizzazione, quando è possibile, della diversità linguistica attraverso momenti di narrazione, disponibilità di testi e libri bilingui, proposte laboratoriali di scrittura» (*ivi*, pp. 18-19).

L'utilizzo sistematico del test di piazzamento di *Impact FVG 2014-20* consentirebbe inoltre alle scuole di colmare quella che, in alcune fasi della ricerca condotta sul campo, è stata rilevata come una lacuna, perché costituirebbe un

modo strutturato di raccolta di dati più precisi e accurati sulla presenza degli studenti con background migratorio nelle classi, sulle loro competenze linguistiche, sulle percezioni e sugli atteggiamenti rispetto alla lingua di origine e all'italiano. Queste informazioni potrebbero essere conservate in un foglio di calcolo Excel e, nel corso degli anni, sarebbero in grado di fornire indicazioni aggiornate sulle tendenze in atto a livello locale, nelle singole scuole e negli istituti comprensivi, nonché sull'andamento del fenomeno osservato. Entro certi limiti potrebbero avere pure un modesto valore predittivo e consentire di formulare qualche ipotesi concreta sul futuro, con qualche beneficio ai fini della programmazione degli interventi e della allocazione delle spesso limitate risorse. In presenza di una regia a livello regionale, poi, le rilevazioni potrebbero confluire in una banca dati che restituirebbe una visione sistematica e di insieme sulla realtà locale, utile quindi anche a una migliore pianificazione e al coordinamento degli interventi sul territorio.

### *3.1.2. Le difficoltà e le fonti*

Predisporre un test di piazzamento linguistico per bambini, talvolta molto piccoli come nel caso della scuola dell'infanzia e degli anni iniziali della primaria, presenta alcune difficoltà legate appunto all'età, allo sviluppo cognitivo del fanciullo e alla competenza nelle abilità di lettura e di scrittura ancora in fase evolutiva. Il fattore età incide tra l'altro anche sulle tecniche glottodidattiche che possono essere proposte e sul grado di autonomia dell'apprendente; le prime devono di necessità essere semplificate e legate a meccanismi il più possibile intuitivi, devono presentare dei disegni chiari e comprensibili che possano essere interpretati con facilità. Inoltre gli alunni dei gradi più bassi del sistema educativo spesso non sono sufficientemente indipendenti nell'apprendimento da comprendere le istruzioni o consegne degli esercizi più complessi, per quanto siano espresse con chiarezza e in un linguaggio semplificato. Quindi emerge la necessità dell'accompagnamento costante di un adulto, che idealmente può essere un'insegnante, uno dei genitori oppure un mediatore linguistico, ovvero una persona che guidi, fornisca indicazioni e risponda a tutte le domande necessarie.

Per quanto concerne le abilità di lettura e scrittura, che si sviluppano negli anni della scuola primaria, non è inoltre possibile pensare di proporre ai bambini più piccoli un test in forma scritta: la valutazione delle competenze dovrà avvenire pertanto necessariamente attraverso uno strumento di analisi orale. Negli anni successivi del percorso scolastico, invece, potranno essere introdotti gradualmente alcuni di quegli esercizi scritti che solitamente si associano al testing linguistico, come il completamento o l'abbinamento. Anche in questa fase, tuttavia, gli obiettivi non potranno mai superare quelli attesi per un par-

lante nativo di pari età. In altre parole non sempre è possibile applicare le categorie del QCER e dei sillabi così come sono in uso nella didattica agli adulti, perché potrebbero risultare del tutto al di fuori della portata dei parlanti più giovani. Per esempio, nella didattica agli adolescenti e agli adulti, tra il livello B1 e il B2 si introducono le strutture dell'argomentazione, tra cui anche il modo congiuntivo, tuttavia queste competenze non possono essere attese da un bambino della scuola primaria. Quindi per strutturare delle prove di piazzamento adeguate è necessaria una riflessione preliminare sulle abilità e sulle conoscenze che sarà lecito andare a misurare, ovvero è necessario un sintetico sillabo di riferimento calibrato sull'età dei minori, al quale correlare le diverse tecniche e componenti dei test (cfr. par. 4.3.1).

Questa specificità è rilevata pure dagli enti che offrono una certificazione della competenza in italiano L2: le Università per Stranieri di Siena e di Perugia, l'Università degli Studi Roma Tre e la Società Dante Alighieri di Roma. Queste istituzioni offrono difatti delle prove indirizzate principalmente agli adulti, talvolta e limitatamente ad alcuni livelli anche agli adolescenti, ma piuttosto raramente si rivolgono in maniera diretta ed esclusiva ai bambini (cfr. par. 5.2 e 5.3). Per questa tipologia di parlanti è infatti necessario ricalibrare in maniera abbastanza profonda sia le prove sia la modalità di somministrazione, ovvero bisogna progettare degli strumenti finalizzati appositamente allo scopo. Esistono tuttavia alcune esperienze e buone pratiche, che sono state utilizzate come modelli e fonti per il test di piazzamento di *Impact FVG 2014-20*. Il sito del Centro COME di Milano, per esempio, condivide nella sezione 'attività' molti materiali, elaborati in ambiti diversi e indirizzati spesso in maniera specifica anche ai bambini della scuola primaria (<http://www.centrocome.it/>). Inoltre in rete si possono rintracciare molti test di ingresso elaborati nel corso degli anni nell'ambito di vari progetti regionali o scolastici, spesso ottimi punti di partenza, che possono offrire indicazioni utili e idee interessanti (per un dettaglio relativo al progetto *Impact FVG 2014-20* cfr. Bibliografia e sitografia).

### 3.1.3. Struttura del test

Le soluzioni adottate per lo strumento di analisi e rilevazione delle competenze descritto in queste pagine mirano a offrire innanzitutto una certa flessibilità di utilizzo, dato che il test di piazzamento deve adattarsi a una utenza potenzialmente estremamente varia e includere allievi della scuola dell'infanzia, della primaria e della secondaria di primo grado. Quindi si è pensato di proporre una struttura modulare a schede, che andranno di volta in volta selezionate dall'insegnante in base agli obiettivi e alla disponibilità effettiva sia in termini di tempo sia di risorse umane.

1. *Copertina del test*

La copertina riporta i loghi del progetto, degli enti finanziatori e dei partner.

2. *Scheda di valutazione di sintesi*

La scheda di sintesi consente di associare al nome dell'allievo, registrare e successivamente recuperare tutte le informazioni legate alla sua competenza nella lingua italiana. La scheda è compilata dall'insegnante che somministra il test, ma i dati raccolti risultano utili a tutti i membri del Consiglio di classe.

3. *Questionario sociolinguistico*<sup>1</sup>

Il questionario sociolinguistico, che è una versione semplificata e adattata di quello utilizzato per l'indagine sul campo nella fase iniziale di *Impact FVG 2014-20*, consente di rilevare informazioni sul vissuto personale dell'alunno, sui codici che conosce e utilizza nelle interazioni quotidiane, sulla socializzazione con i pari, sulle sue percezioni riguardo all'Italia e al paese di origine, infine una autovalutazione individuale della competenza linguistica. Il test viene somministrato in forma di intervista, da parte di un insegnante, eventualmente in presenza di un genitore o di un mediatore linguistico.

4. *Scheda 'disegna le lingue'*

La scheda denominata 'disegna le lingue' è ispirata agli studi sul plurilinguismo in età scolare di Favaro (2013) e Prasad (2014) ed è adatta anche agli alunni che hanno competenze ancora limitate in lettura e scrittura. Richiede una introduzione da parte dell'insegnante somministratrice, che tuttavia dovrà avere cura in questa fase di prestare attenzione a non influenzare attraverso le proprie spiegazioni il risultato. La prima pagina, con le frecce da riempire e colorare, permette di indagare gli usi linguistici in ambito familiare e amicale e fa quindi riferimento alle domande 6 e 7 del questionario sociolinguistico (cfr. scheda 3.2.2). La seconda parte offre una interpretazione immediata dei ruoli che il bambino assegna ai codici presenti nel proprio repertorio. Entro certi limiti, queste due attività possono rivelarsi interessanti e si prestano a essere utilizzate anche per riflettere sul plurilinguismo e sui repertori dei compagni di classe nativi.

5. *Colloquio di piazzamento orale*<sup>2</sup>

Poiché ci si aspetta che non tutti i bambini che frequentano le scuole primarie o dell'infanzia abbiano già maturato una competenza sufficiente

<sup>1</sup> Le fonti primarie da cui sono state tratte e adattate le domande del questionario sociolinguistico sono Chini (2004) e Chini e Andorno (2018).

<sup>2</sup> Le fonti da cui provengono, con alcuni adattamenti, i materiali presenti in questa sezione del test di piazzamento sono Mastromarco (2010), le prove CELI Adolescenti dell'Università per Stranieri di Perugia (liberamente consultabili in rete alla pagina ufficiale del centro certificatore, <https://www.cvcl.it/categorie/categoria-73?explicit=SI>) e Vivarelli (2019).

nelle abilità di lettura e di scrittura, la prima parte del test è esclusivamente orale e prevede una serie di domande graduate in ordine di difficoltà crescente. Al livello A1 si domandano poche informazioni legate direttamente alla persona o, attraverso il metodo *Total Physical Response*, si chiede di portare a termine dei semplici compiti. Man mano che il grado di competenza sale, all'A2 e successivamente al B1, si passa alla descrizione di immagini o di un fumetto. L'obiettivo di questo colloquio iniziale è mettere l'allunno il più possibile a proprio agio e cercare nel frattempo di rilevare in maniera approssimativa il suo livello di competenza, grazie a un sistema di descrittori e a un sillabo di riferimento (cfr. scheda 3.2.5 e par. 4.3). Le domande vengono lette e spiegate da un'insegnante, mentre al bambino sono mostrate solamente le immagini, direttamente da una stampa su carta di buona qualità o alla lavagna multimediale, se disponibile.

6. *Indicatori descrittivi A1-B2*

L'intero test di piazzamento, e in particolare la scheda 3.2.4 di rilevazione delle abilità orali produttive e ricettive, fa riferimento a un sillabo e a un sistema di descrittori legati direttamente al QCER (cfr. par. 4.3 e Consiglio d'Europa (2002; 2020). Per questa ragione al test si accompagna una scheda di sintesi dei descrittori, adattata nei limiti del possibile all'età dei bambini, alle loro esperienze e conoscenze. Si tratta di uno strumento diagnostico, che consente una prima attribuzione dello studente a un livello linguistico e dà così modo di proseguire la prova introducendo domande e compiti che siano sempre alla portata degli allievi.

7. *Test di lettura e scrittura*

Se il bambino ha un'età tale da non essere in grado di leggere e scrivere, il test si ferma al piazzamento orale. Per gli alunni dai quali, considerata l'età anagrafica, ci si aspetta invece già qualche capacità di decodificare dei semplici segni in stampatello maiuscolo è prevista una scheda con alcuni esercizi di lettura e di scrittura. Anche in questo caso la somministrazione è a cura di un'insegnante, che legge le istruzioni e provvede a spiegarle.

8. *Test di piazzamento A1, A2 e B1<sup>3</sup>*

Per gli alunni un po' più grandi, che dispongono già di un minimo di dimestichezza con la lettura e la scrittura anche nello stampatello minuscolo, sono previste tre possibili schede. La scelta avviene anche in questo

<sup>3</sup> La maggior parte degli esercizi presenti nelle diverse sezioni e livelli del test di piazzamento è originale, per i casi rimanenti e comunque tra le fonti di ispirazione primarie si citano AIPI E VOLI Group (2013), Debetto (2004), Mastromarco (2010) e il progetto *Tutti uguali, tutti diversi: pari opportunità di informazione* (Regione Lombardia-MIUR, 2004; Spadaro, De Marchi, 2007).

caso in base all'esito del colloquio orale e agli indicatori descrittivi (cfr. schede 3.2.4 e 3.2.5), attraverso i quali l'insegnante somministratrice è in grado di formulare una prima ipotesi di assegnazione al livello A1, A2 o B1. In base a questa prima attribuzione viene selezionato il test linguistico più appropriato, in modo da consentire una rilevazione ancora più precisa e approfondita delle competenze linguistiche dell'allievo. A prescindere dal livello, è comunque preferibile che sia un insegnante a leggere e a spiegare le consegne, in modo da dare risposta anche a eventuali domande del candidato.

9. *Test sulle competenze specifiche*<sup>4</sup>

Se emergono il desiderio o la necessità di approfondire degli aspetti più specifici della competenza, come la capacità di utilizzare in maniera appropriata alcune strutture linguistiche, l'estensione del vocabolario individuale rispetto a temi familiari o vicini alla vita scolastica, infine la consapevolezza nella discriminazione e resa ortografica, è possibile ricorrere alle ultime tre schede del test di piazzamento.

10. *La competenza nella lingua di origine*

Il progetto 'A scuola con noi', del VI Circolo di Modena, ha predisposto parecchi materiali in più lingue e finalizzati all'accertamento delle competenze nella lingua di origine degli alunni non italofofoni. Queste schede, che possono essere scaricate gratuitamente attraverso il sito del Comune di Modena, consentono di rilevare se i bambini neoarrivati siano minimamente alfabetizzati nella loro lingua di origine e possono essere uno strumento assai utile anche per riconoscere parte delle competenze sviluppate nel codice appreso in famiglia ed ereditato dai genitori (<https://www.comune.modena.it/memo/intercultura/materiali-per-laccertamento-di-competenze-in-11-e-in-matematica-per-la-scuola-primaria>).

Sul piano operativo, dunque, il test di piazzamento del progetto *Impact FVG 2014-20* è dotato di una struttura modulare. Il singolo allievo non dovrà ricorrere mai a tutte le schede, ma solamente a una loro sintetica selezione, individuata in base alle necessità specifiche della scuola e a una prima stima del livello di competenza dell'allievo nelle abilità orali. Successivamente, tutti i materiali utilizzati andranno fascicolati assieme e fatti precedere dalla pagina di sintesi (cfr. scheda 3.2.1), che consentirà con un rapido sguardo di rendersi immediatamente conto della situazione.

<sup>4</sup> I materiali presenti in questa sezione sono per lo più originali, a eccezione del terzo esercizio nella sezione sull'estensione del lessico, che è adattato da parte della prova B1 del Centro COME di Milano (consultabile in rete all'indirizzo [http://www.centrocome.it/?post\\_type=ital2&p=252](http://www.centrocome.it/?post_type=ital2&p=252)).

Poiché i bambini della scuola primaria, e in una certa misura anche i ragazzi della secondaria di primo grado, non sempre dispongono di un grado di autonomia sufficiente ad affrontare da soli la prova, è raccomandabile che ciascuna delle sezioni sia introdotta e sempre spiegata da un insegnante. Le indicazioni descrittive nelle diverse sezioni del test e le consegne degli esercizi sono infatti indirizzate principalmente all'adulto che accompagnerà l'alunno nell'intervista o nella somministrazione. Alcune delle attività, infine, si prestano a essere utilizzate anche con gruppi di parlanti nativi o misti (cfr. scheda 3.2.2 e 3.2.3), e possono in questa modalità di lavoro costituire una occasione di riflessione sulle conoscenze e competenze, sui codici di cui ciascuno quotidianamente fa uso e sulla varietà e ricchezza del panorama linguistico delle classi plurilingui presenti nelle scuole italiane.



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea

Direzione generale dell'immigrazione  
e delle politiche di integrazione  
AUTORITÀ DELEGATA

AUTORITÀ RESPONSABILE

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020

## Test di ingresso Impact FVG 2014-2020



**Scheda di valutazione di sintesi**  
*comunicazione interpersonale di base*

Nome e cognome: .....

**CAPIRE (comprensione orale)**

<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>
□□□□□□□□	□□□□□□□□	□□□□□□□□

**PARLARE (produzione orale)**

<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>
□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□

**LEGGERE (comprensione scritta)**

<b>LS (fino a 8 anni)</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>
□□□□□□□□	□□□□□□□□	□□□□□□□□	□□□□□□□□

**SCRIVERE (produzione scritta)**

<b>LS (fino a 8 anni)</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>
□□□□□□□□	□□□□□□□□	□□□□□□□□	□□□□□□□□

<b>Lessico</b>	<b>Ortografia</b>	<b>Grammatica</b>
□□□□□□□□□□	□□□□□□□□□□	□□□□□□□□□□

	Liv.	Indicatore descrittivo e altre annotazioni
Capire	<input type="text"/>	.....
Parlare	<input type="text"/>	.....
Leggere	<input type="text"/>	.....
Scrivere	<input type="text"/>	.....
Lessico	<input type="text"/>	.....
Ortografia	<input type="text"/>	.....
Grammatica	<input type="text"/>	.....



UNIONE EUROPEA

REGIONE AUTONOMA  
FRIULI VENEZIA GIULIAMINISTERO del LAVORO  
e delle politiche di integrazione  
AUTORITÀ DELEGATAMINISTERO  
DELL'INTERNO  
AUTORITÀ RESPONSABILE

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020

### Questionario sociolinguistico anagrafico di ingresso

Luogo e data:	Intervistatrice:	
Scuola:	Classe:	<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F

- P1. Come ti chiami? .....
- P2. Di dove sei? .....
- P3. Quanti anni hai? .....

#### LA TUA VITA IN ITALIA

1. In quale Paese sei nato? .....
  - 1.1. In che anno sei nato? .....
2. In che anno sei arrivato in Italia? .....
  - 2.1. Quanti anni avevi? .....
3. Adesso dove abiti? .....
  - 3.1. Con chi abiti? .....
4. Il papà e la mamma dove sono nati? .....
  - 4.1. Il papà che lingue o dialetti parla? .....
  - 4.2. La mamma che lingue o dialetti parla? .....
  - 4.3. Il papà lavora?    sì    NO    NON SO
  - 4.4. La mamma lavora?    sì    NO    NON SO
5. Quanti fratelli e sorelle hai? .....
  - 5.1. Quanti di loro vivono con te? .....
  - 5.2. I fratelli e le sorelle che lingue o dialetti parlano? .....

**LE LINGUE e I DIALETTI CHE USI OGGI**

6. Quali lingue o dialetti si sentono e usano nella tua famiglia?

Lingue:

Dialetti:

7. In che lingue o dialetti parli con queste persone?

- 7.1. Papà  IT  LO  Altre:.....
- 7.2. Mamma  IT  LO  Altre:.....
- 7.3. Fratelli o sorelle  IT  LO  Altre:.....
- 7.4. Nonni e parenti in Italia  IT  LO  Altre:.....
- 7.5. Amici e compagni italiani  IT  LO  Altre:.....
- 7.6. Amici e compagni del tuo Paese  IT  LO  Altre:.....
- 7.7. Amici e compagni di altri Paesi  IT  LO  Altre:.....
- 7.8. Maestre o professori  IT  LO  Altre:.....

**A SCUOLA E NEL TEMPO LIBERO**

8. Dove hai fatto queste scuole? Per quanti anni?

- 8.1. Infanzia Quanti anni? ..... In quale Paese? .....
- 8.2. Primaria Quanti anni? ..... In quale Paese? .....
- 8.3. Primaria<sub>2</sub> Quanti anni? ..... In quale Paese? .....
- 8.4. Secondaria di primo grado Quanti anni? ..... In quale Paese? .....
- 8.5. Secondaria di primo grado<sub>2</sub> Quanti anni? ..... In quale Paese? .....

9. Ti piace vivere in Italia?  SI  NO  UN PO'9.1. Da grande vorresti vivere in Italia?  SI  NO  NON SO10. Hai mai visitato il Paese dei tuoi genitori?  UNA VOLTA SOLA  QUALCHE VOLTA  MAI10.1. Ti piace vivere nel Paese dei tuoi genitori?  SI  NO  UN PO'10.2. Vorresti vivere nel Paese dei tuoi genitori?  SI  NO  NON SO11. Qui in Italia hai amici? (*anche più crocette*)

- italiani
- del mio Paese
- di altri Paesi

12. Quando non sei a scuola con chi stai? (*anche più crocette*)

- con la mia famiglia
- con amici del mio Paese
- con amici di altri Paesi
- con amici italiani

**L'ITALIANO DI PAPÀ E MAMMA**

13. Il papà parla italiano?  BENE  ABBASTANZA  POCO
14. La mamma parla italiano?  BENE  ABBASTANZA  POCO
15. Con chi parlano in italiano?
- |                          |                               |                                |
|--------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| con i colleghi di lavoro | <input type="checkbox"/> PAPÀ | <input type="checkbox"/> MAMMA |
| in città, nei negozi     | <input type="checkbox"/> PAPÀ | <input type="checkbox"/> MAMMA |
| con le maestre e i prof. | <input type="checkbox"/> PAPÀ | <input type="checkbox"/> MAMMA |
| con amici italiani       | <input type="checkbox"/> PAPÀ | <input type="checkbox"/> MAMMA |
16. Aiuti il papà o la mamma a parlare in italiano?
- |                          |                                   |                                    |  |
|--------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|--|
| a casa                   | <input type="checkbox"/> SÌ, PAPÀ | <input type="checkbox"/> SÌ, MAMMA | <input type="checkbox"/> NON AIUTO MAI |
| a scuola                 | <input type="checkbox"/> SÌ, PAPÀ | <input type="checkbox"/> SÌ, MAMMA | <input type="checkbox"/> NON AIUTO MAI |
| in città, nei negozi     | <input type="checkbox"/> SÌ, PAPÀ | <input type="checkbox"/> SÌ, MAMMA | <input type="checkbox"/> NON AIUTO MAI |
| negli uffici, dal medico | <input type="checkbox"/> SÌ, PAPÀ | <input type="checkbox"/> SÌ, MAMMA | <input type="checkbox"/> NON AIUTO MAI |
| con i documenti scritti  | <input type="checkbox"/> SÌ, PAPÀ | <input type="checkbox"/> SÌ, MAMMA | <input type="checkbox"/> NON AIUTO MAI |

**LE LINGUE e I DIALETTI CHE CONOSCI**

17. Di solito leggi libri, storie o fumetti?  IT  LO  Altre lingue: .....
18. Di solito guardi la TV?  IT  LO  Altre lingue: .....
19. Di solito ascolti musica?  IT  LO  Altre lingue: .....
20. Di solito vai su internet?  IT  LO  Altre lingue: .....
21. Di solito giochi al computer?  IT  LO  Altre lingue: .....

22. Nel tuo Paese che lingue o dialetti hai imparato? .....

22.1. A scuola, nel tuo Paese, che lingue o dialetti parlavi? .....

23. Qui in Italia studi le lingue del papà e della mamma?  SÌ  NO

23.1. Ti piacerebbe studiarle?  SÌ  NO  NON SO

23. Quanto conosci l'italiano? (scrivi un voto da 1 a 10)

capisco quello che sento .....

so parlare .....

so leggere .....

so scrivere .....

24. Quanto conosci la lingua del papà e della mamma? (scrivi un voto da 1 a 10)

capisco quello che sento .....

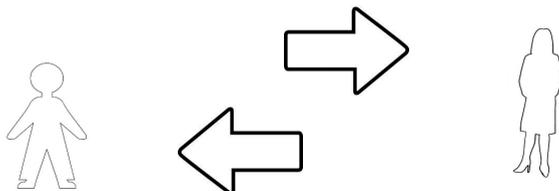
so parlare .....

so leggere .....

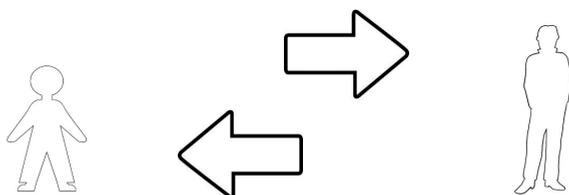
so scrivere .....

In una freccia segna tutte le lingue o i dialetti che tu usi per parlare con le persone (→). Poi, nell'altra freccia, segna le lingue che le persone usano per parlare con te (←).

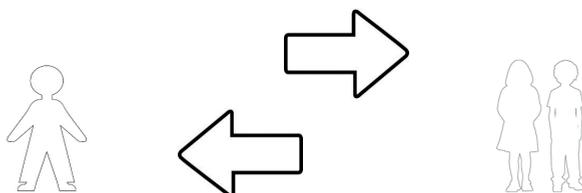
**CON LA MAMMA**



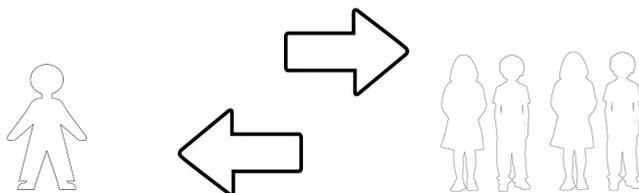
**CON IL PAPÀ**



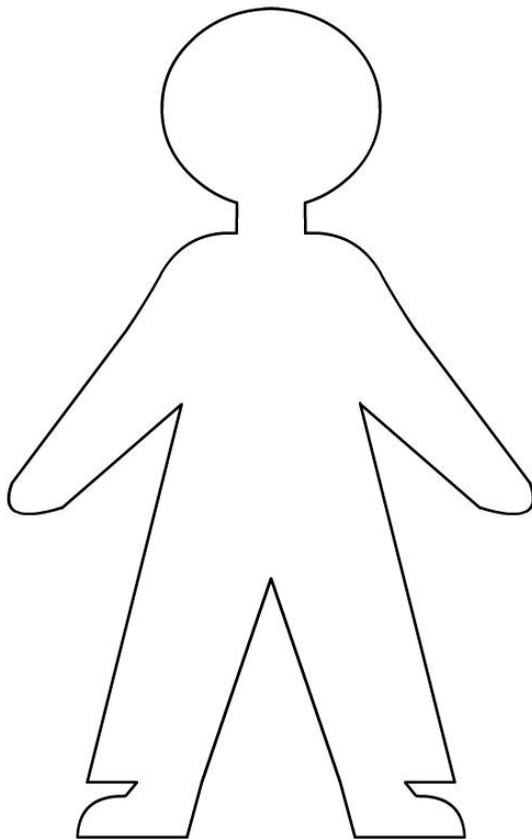
**CON I FRATELLI e LE SORELLE**



**CON I COMPAGNI e GLI AMICI**



**Disegna tutte le lingue che conosci e usi. Secondo te, dove sono? Sono nella testa? Nel corpo? Nel cuore? Nelle mani? Oppure sono fuori da te? Usa la matita e i colori per segnare tutte le lingue e i dialetti che sai capire e parlare.**



**CAPIRE (comprensione orale)****A1.a.** Rispondi alle domande della maestra.

- Come ti chiami?
- Quanti anni hai?
- Da dove vieni?
- Dove abiti?

**A1.b.** Segui le indicazioni della maestra (non aiutare con i gesti).

- Per favore, prendi il libro.
- Adesso apri il libro a pagina 14.
- Per favore alzati in piedi.
- Ora vai vicino alla finestra.

**A2.a.** Ascolta la descrizione e trova i compagni.

- Giulia è la più alta, ha i capelli lunghi e l'apparecchio ai denti.
- Jessica ha gli occhi neri e i capelli lunghi e neri. Qui è al centro.
- Luca ha i capelli castani lunghi e indossa una maglietta arancione.
- Ahmed è il primo studente a sinistra. Ha i capelli molto corti e neri.

**A2.b.** Ascolta le frasi e segna le immagini giuste.

- Oggi è una bellissima giornata e Matteo va a scuola in bicicletta.
- Per andare in piscina tutti i bambini devono portare il costume.
- Se domenica piove, non posso andare alla partita con il papà.
- Ricordatevi di portare sempre la merenda dentro lo zainetto.



**B1.a.** Ascolta la lettura della maestra e rispondi alle domande (*leggere il testo una volta per ciascuna domanda*).

Mercoledì prossimo tutte le classi andranno in gita scolastica ad Aquileia. Il pullman partirà dal piazzale davanti alla scuola alle 7:30 e il rientro è previsto per le 16:30. Tutti i bambini dovranno portare scarpe comode e uno zainetto con la merenda e i panini per il pranzo.

- A che ora bisogna essere pronti a scuola?
- Che cosa devono portare i bambini in gita?

Si comunica che giovedì prossimo tutte le classi andranno alla piscina comunale. I bambini devono portare il costume da bagno, le ciabatte di plastica e un asciugamano. Il rientro è previsto per ora di pranzo e le lezioni del pomeriggio si svolgeranno regolarmente. Ricordiamo ai genitori di firmare il modulo di autorizzazione.

- Dove andranno i bambini giovedì prossimo?
- Che cosa bisogna ricordarsi di fare firmare?

**B1.b.** Ascolta la lettura della maestra e rispondi alle domande (*leggere il testo una volta per ciascuna domanda*).

Io ho un cane magico, anche se questo è un segreto. Si chiama Fillo e conosce tutte le lingue del mondo. Ai giardini trova cose speciali che fa vedere solo a me e se qualcuno ha bisogno di aiuto Fillo ha sempre la soluzione. Una volta, ai giardini, ha scovato un'intera famiglia di gnomi, piccoli come il mio dito mignolo. Fillo, che conosce la lingua degli gnomi, ha domandato perché e loro glielo hanno raccontato.

- Qual è il potere magico del cane Fillo?
- Che cosa ha trovato Fillo ai giardini?



In tutte le principali città italiane ci sono numerosi tram, metropolitane e autobus. Utilizzare un mezzo pubblico aiuta a limitare l'inquinamento grazie alla riduzione delle auto che circolano nelle strade e quindi a una minore emissione di gas di scarico nell'aria. Prendere i mezzi pubblici significa anche avere uno stile di vita più sano: per raggiungere le fermate o per arrivare a destinazione quando scendiamo si può fare una camminata.

- Perché usare l'autobus fa bene all'ambiente?
- Perché usare l'autobus fa bene alla salute?

**PARLARE (produzione orale)****A1.** Rispondi alle domande.

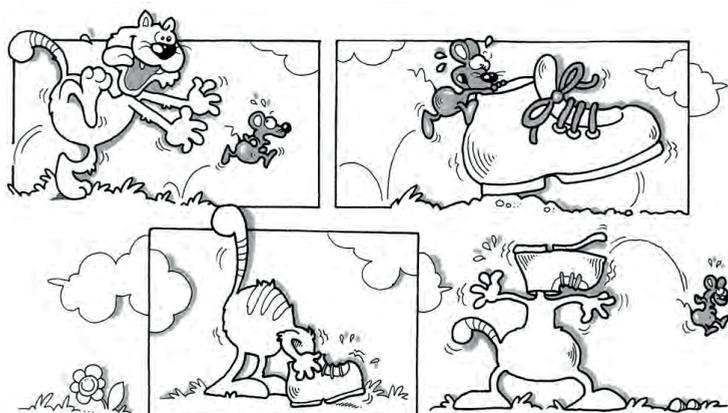
- Come ti chiami?
- Quanti anni hai?
- Come si chiamano la tua mamma e il tuo papà?
- Hai dei fratelli o delle sorelle?
- Come si chiamano i tuoi fratelli o sorelle?
- Quanti anni hanno i tuoi fratelli o sorelle?

**A2.** Rispondi alle domande.

- Quando sei nato?
- Dove sei nato?
- Da quale Paese vengono i tuoi genitori?
- Qual è il tuo animale preferito?
- Qual è il gioco che ti piace di più?
- Che cosa fai quando non sei a scuola?

**B1.a.** Rispondi alle domande.

- Sei mai andato a scuola prima? Com'era?
- Ti piace la scuola in Italia? Perché?
- Che cosa hai fatto ieri? Racconta...
- Che cosa farai quando andrai in vacanza?

**B1.b.** Guarda i disegni e racconta la storia.

### **Griglia di valutazione** delle abilità di comunicazione di base

	A1	A2	B1	B2
<b>Capire</b>	Capisce un discorso lento e chiaro, con moduli sintattici semplici e memorizzati.	Capisce frasi semplici, pronunciate lentamente, legate a problemi immediati e concreti.	Capisce i punti principali di un discorso legato a temi familiari, alla scuola, al gioco.	Capisce discorsi più articolati, su temi anche meno legati al concreto e al quotidiano.
<b>Parlare</b>	Interazione semplice, con ripetizioni e velocità ridotta, risponde a domande semplici.	Scambio di informazioni semplice, diretto, su temi di base e usuali. Limitata autonomia.	Parla con sufficiente efficacia di temi familiari, opinioni, gusti, interessi personali.	Scioltrezza e maggiore autonomia nell'interazione con nativi, su temi anche non personali.
<b>Leggere</b>	Capisce testi brevi e semplici, con nomi e parole elementari, eventualmente dopo rilettura.	Capisce testi brevi su temi concreti e familiari, tipici della vita di tutti i giorni.	Buon grado di comprensione di testi su temi quotidiani o legati ai suoi interessi.	Legge in autonomia testi legati a vita quotidiana e scolastica. Lessico abbastanza ampio.
<b>Scrivere</b>	Scrive espressioni semplici su di sé e sulla sua vita.	Scrive frasi semplici sulla famiglia, su vita e interessi.	Descrive argomenti familiari, racconta esperienze e fatti.	Descrive e racconta con chiarezza fatti reali o immaginari.
<b>Lessico</b>	<i>Repertorio di base minimo, singole parole o espressioni legate a fatti concreti.</i>	<i>Sufficiente a comunicare nelle situazioni più frequenti e soddisfare bisogni di sopravvivenza.</i>	<i>Sufficiente a parlare della vita quotidiana, della famiglia, degli interessi, dei giochi e dei viaggi.</i>	<i>Buon repertorio legato anche alla scuola e argomenti generali. Poche lacune, esitazioni, ripetizioni.</i>
<b>Ortografia</b>	<i>Sa copiare singole parole o brevi espressioni, sa dire il nome e l'indirizzo lettera per lettera.</i>	<i>Copia brevi frasi su argomenti noti. Scrive, con qualche errore, parole nuove sotto dettatura.</i>	<i>Sa scrivere un testo comprensibile, usa anche qualche segno di interpunzione.</i>	<i>Sa scrivere un testo sostanzialmente corretto, usa i principali segni di interpunzione.</i>
<b>Grammatica</b>	<i>Padronanza limitata di poche strutture, moduli semplici e imparati a memoria.</i>	<i>Strutture semplici, ma con qualche errore. Nonostante la confusione, il testo è comprensibile.</i>	<i>Uso quasi corretto di strutture di uso frequente, legate a situazioni familiari e prevedibili.</i>	<i>Buona padronanza, con pochi errori che non pregiudicano mai la comprensione.</i>

**Test di lettura e scrittura**  
bambini da 7 a 8 anni

L1. Collega le parole ai disegni (mezzo punto per abbinamento).

CASA



MATITA



PALLONE



LIBRO



BANANA



SOLE



PANINO



FIORE



**L2.** Guarda le immagini e scegli la frase giusta.



- LA MAESTRA GUARDA LA TV.
- LA MAESTRA SCRIVE.
- LA MAESTRA LEGGE UN LIBRO.



- I BAMBINI GIOCANO AL PARCO.
- I BAMBINI PREPARANO LA TORTA.
- I BAMBINI FANNO I COMPITI.



- LUCA GIOCA A CALCIO.
- LUCA CORRE IN STRADA.
- LUCA VA IN BICICLETTA.



- ANNA E UGO VANNO A SCUOLA.
- ANNA E UGO SONO A CASA.
- ANNA E UGO FANNO UN DISEGNO.

S1. Scrivi la parola giusta sotto ogni disegno.



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

S2. Disegna il frutto, coloralo e completa le frasi.

SE LA GUARDO È DI COLORE .....

SE LA TOCCO È .....

SE LA ANNUSO .....

SE LA MANGIO È .....

**L'ARANCIA**

**Test di lettura e scrittura**  
da 8 a 12 anni [A1]

**L1. Scegli la parola giusta.**

arancia       telefono       bicchiere

albero       fiore       caramella

pantaloni       camicia       sciarpa

orologio       lavagna       ananas



**L2. Collega la frase al disegno.**

Dopo la colazione, Luca lava i denti.



Andrea prende lo zaino e va a scuola.



Marina si sveglia ogni mattina alle 7:00.



Lucilla fa sempre colazione a casa.



**S1.** Scrivi le parole sotto i disegni (*mezzo punto per parola*).



.....  .....  .....  .....

**S2.** Completa la descrizione (*mezzo punto per completamento*).

Mi chiamo .....

Sono nato a .....

Il mio compleanno è il .....

La mia scuola è .....

**S3.** Che cosa fai di solito quando sei a scuola? Scrivi almeno due frasi.

.....

.....

### Test di lettura e scrittura da 8 a 12 anni [A2]

**L1.** Leggi il testo con attenzione e rispondi alle domande.

Quando c'è scuola, Cristina si sveglia sempre presto. Per colazione prende una tazza di tè con i biscotti e poi mette la merenda nello zaino. Di solito la mamma prepara un panino con il formaggio o con la marmellata.

A scuola Cristina studia, però anche si diverte. Le piace stare con i suoi compagni e ha molte amiche. A pranzo tutti vanno in mensa, però il cibo non è buono come a casa.

Pomeriggio, alle quattro, il papà viene a prenderla e la porta a casa. Poi Cristina fa subito i compiti nella sua cameretta. Prima di cena, se c'è tempo, guarda i cartoni animati alla televisione. Qualche volta la mamma prepara la pizza per cena, il piatto preferito di Cristina.



- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| Per colazione Cristina mangia... | <input type="checkbox"/> caffelatte e biscotti.                  |
|                                  | <input type="checkbox"/> tè e fette biscottate.                  |
|                                  | <input type="checkbox"/> tè e biscotti.                          |
| A Cristina la scuola...          | <input type="checkbox"/> non piace perché si annoia.             |
|                                  | <input type="checkbox"/> piace, ma ha poche amiche.              |
|                                  | <input type="checkbox"/> piace e ha tante amiche.                |
| Pomeriggio Cristina va a casa... | <input type="checkbox"/> con la mamma.                           |
|                                  | <input type="checkbox"/> con il papà.                            |
|                                  | <input type="checkbox"/> con sua sorella.                        |
| Quando arriva a casa Cristina... | <input type="checkbox"/> fa subito i compiti e poi guarda la TV. |
|                                  | <input type="checkbox"/> guarda un po' di televisione.           |
|                                  | <input type="checkbox"/> gioca e aspetta la cena.                |

**L2. Leggi i testi e collegali alle immagini corrispondenti.**

I nonni mi hanno regalato uno zaino nuovo per la scuola. È molto bello e non vedo l'ora di mostrarlo ai miei compagni.

Quando faccio i compiti, mia sorella mi aiuta. Se non sappiamo qualcosa, chiediamo al papà oppure cerchiamo su internet.

Di solito la mamma mi porta a scuola a piedi, ma oggi pioveva e abbiamo preso l'autobus. Per fortuna la fermata è vicina.

Ernesto è appassionato di videogiochi e passa molto tempo in casa. Qualche volta però esce e va al parco con la mamma.

**S1. Completa la pagina del diario di Pietro.**

Caro diario,

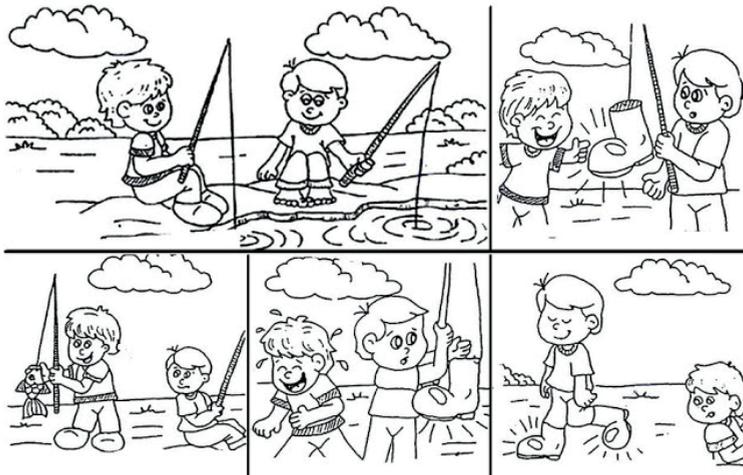
da oggi voglio scrivere tutti i giorni. Mi presento: mi \_\_\_\_\_ Pietro e ho 8 anni. Abito a Pordenone e sono uno studente italiano.

Vado a scuola in centro e studiare mi piace abbastanza. Mi piace soprattutto stare assieme ai \_\_\_\_\_ di classe e mi piacciono le maestre. Non mi piace la ricreazione, è troppo corta!

Dopo pranzo vado dai nonni, faccio i \_\_\_\_\_ per casa e giochiamo assieme. Qualche volta leggo un libro, invece altre volte \_\_\_\_\_ la televisione.

Ciao, scrivo di più domani!

S2. Guarda il disegno e scrivi la storia (da zero a due punti).



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### Test di lettura e scrittura da 8 a 12 anni [B1]

**L1.** Leggi il testo e completa la tabella (mezzo punto per informazione).

#### *La giornata di Olga*

Olga ha 12 anni e frequenta la seconda media nella scuola 'Dante Alighieri' di Trieste. Olga è nata in Italia, ma sua madre viene dall'Ucraina.

Alla 'Dante Alighieri' la campanella suona alle 8:00 in punto. A quell'ora Olga arriva a scuola e incontra le sue compagne di classe e la sua amica Vanessa. Arrivano sempre in aula assieme.

Poco dopo iniziano le lezioni e i professori fanno l'appello. Olga e Vanessa arrivano sempre un po' prima perché hanno paura di prendere una nota.

Oggi è lunedì e alla prima ora c'è matematica, poi alla seconda Olga va in palestra a fare ginnastica e alla terza ora invece c'è educazione artistica. A Olga piacciono le lingue straniere, studia inglese e anche francese. Il martedì e il giovedì c'è rientro e Olga ha lezione anche di pomeriggio. Però a lei piace stare a scuola, soprattutto giovedì pomeriggio perché c'è musica.

Olga è molto brava in inglese, tedesco e italiano, invece non le piace molto studiare storia e scienze. Due giorni a settimana una insegnante per stranieri aiuta Olga a migliorare il suo italiano e le spiega meglio la grammatica.

Quando c'è rientro, martedì e giovedì, Olga e Vanessa vanno in mensa, ma il cibo non è sempre buono come a casa. Dopo la mensa c'è un'ora di ricreazione e, quando c'è il sole, tutti vanno nel giardino della scuola a giocare.

In aprile la classe di Olga è andata in gita a Aquileia. Hanno visto gli scavi di epoca romana, la basilica e i bellissimi mosaici. A Olga la gita è piaciuta moltissimo.

Nome:.....

Classe: .....

Scuola: .....

Amica del cuore: .....

Materie preferite: .....

Non le piace: .....

Rientri pomeridiani: .....

Dove è andata in gita?.....

**L2.** Leggi il testo e scegli le quattro frasi corrette.

**DIECIMILA EURO PER FAR VIAGGIARE IL GATTO!**



I miei nonni si chiamano Caterina e Gennaro. Sono nati in Sardegna e sono in pensione. Hanno tre figlie, Paola, Lisa e Giulia (la mia mamma) che abitano in Sardegna, dove abito anche io.

Fino a poco tempo fa abitavano a Roma per lavoro. A Roma i miei nonni erano da soli e per sentire meno la solitudine avevano preso un gatto, Fufi, che per loro è come un altro figlio. Lo avevano trovato lungo una strada, dove stava per morire: era ferito e lo hanno curato.

Tempo fa nonna Caterina e nonno Gennaro hanno deciso di ritornare in Sardegna, ma non sapevano come fare con Fufi, perché soffre il mal d'aria, il mal di mare e ha paura di tutti i mezzi di trasporto.

Allora, per farlo viaggiare, hanno affittato un elicottero, hanno fatto addormentare Fufi con un'anestesia e hanno chiesto a un veterinario di accompagnarli. Per fare tutto questo hanno pagato diecimila euro!

L'elicottero ha impiegato due ore per arrivare e durante il volo Fufi è stato bene, non si è accorto di niente perché ha dormito e quando l'elicottero è arrivato Fufi era in perfetta forma. Nonna Caterina, anche se ha pagato tanto, è molto felice perché ha aiutato il suo amato gatto.

- I nonni hanno vissuto lontano dal loro paese natale.
- Paola, Lisa e Giulia non abitano più con i genitori.
- Fufi è un gatto che ha dei problemi di salute gravi.
- Caterina e Gennaro hanno salvato il gatto.
- I nonni e Fufi sono partiti insieme a un dottore.
- Il gatto ha avuto qualche problema durante il viaggio.
- A Caterina non importa avere pagato diecimila euro.





**G5. Completa la forma dei verbi (0,25 punti per forma)**

io PARL.....	Giulia DIPING.....
noi LEGG.....	voi IMPAR.....
i compagni STUD.....	tu RISPOND.....

**G6. Completa il testo con i verbi al presente (0,25 punti per verbo)**

Ogni giorno Elisa ..... (*andare*) a scuola in bici. La sua amica Clara ..... (*aspettare*) sempre in cortile e poi loro ..... (*entrare*) insieme.

La maestra ..... (*aspettare*) tutti gli alunni in aula e alle otto ..... (*iniziare*) le lezioni. A Elisa piace studiare e da grande ..... (*volere*) fare la dottoressa.

**G7. Aggiungi È o HA negli spazi (0,25 punti per verbo)**

Mohammed ..... incontrato i compagni a scuola.

Luca ..... guardato la televisione nel pomeriggio.

Il dirigente ..... entrato in classe per una comunicazione.

Ieri Anna ..... mangiato il pollo alla mensa scolastica.

Il papà ..... andato allo stadio a vedere la partita.

La nonna ..... preparato una torta per merenda.

**G8. Trasforma le frasi al passato (0,25 punti per verbo al passato)**

Di solito il sabato <b>mi alzo</b> più tardi.	Ieri .....
Oggi <b>vado</b> a giocare al parco.	Ieri .....
I compagni <b>ascoltano</b> la lezione.	Ieri .....
Dopo pranzo <b>faccio</b> allenamento.	Ieri .....

### Estensione del lessico

**L1.** Collega le parole alle immagini (mezzo punto per abbinamento).

COLLA



PENNARELLI



LIBRO



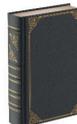
ASTUCCIO



MATITA



RIGHELLO



**L2.** Cancella l'intruso (mezzo punto per parola individuata).

TORTA	PIZZA	CINEMA	GELATO
SCUOLA	STADIO	COMPAGNI	LEZIONE
AUTOBUS	AEREO	TRENO	PULLMAN
CAVOLO	MELA	PERA	FRAGOLA

**L3.** Scrivi i nomi che corrispondono alle immagini (mezzo punto per parola).

IL BAMBINO È IN \_\_\_\_\_.



LA MAESTRA SPIEGA LA \_\_\_\_\_.



LE RAGAZZE FANNO \_\_\_\_\_.



GLI STUDENTI LEGGONO IN \_\_\_\_\_.



LA STUDENTESSA SALE LE \_\_\_\_\_.



LA RAGAZZA È ANDATA AL \_\_\_\_\_.



**L4.** Completa il testo con le parole che mancano (mezzo punto per parola).

Ieri, dopo la scuola, sono andato a \_\_\_\_\_ dal mio amico Igor. La mamma di Igor cucina molto bene, era tutto molto buono. Alle due, dopo mangiato, abbiamo guardato la \_\_\_\_\_ e abbiamo giocato con la gatta Birba.

Alle quattro di \_\_\_\_\_ è venuto a prendermi il papà con la macchina. Siamo andati a casa e là ho fatto i compiti. Per il giorno dopo dovevo studiare inglese e francese. Non è stato difficile, perché mi piacciono le \_\_\_\_\_ straniere. E poi mi ha aiutato anche Tania, mia sorella maggiore.

### Competenza ortografica

**01.** Completa con il come degli oggetti (*mezzo punto per parola*).



UNA TORTA AL \_\_\_\_\_



LA \_\_\_\_\_ MARGHERITA.



UN PACCO DI \_\_\_\_\_.



UN GELATO AL \_\_\_\_\_.



SEI \_\_\_\_\_.



GLI \_\_\_\_\_ AL RAGÙ.

**02.** Rispondi agli indovinelli (*mezzo punto per parola*).

LA \_\_\_\_\_



ANDARE A \_\_\_\_\_



DELLE \_\_\_\_\_



E DELLE \_\_\_\_\_

**03. Cerchia la parola non corretta (mezzo punto per parola).**

SCIVOLO	BOSCHI	MASCERA	SCATOLA
PUGNO	COMPAGNIO	RAGNO	GNOMO
VALIGE	GHIOTTO	GELATO	GIUSTO
CUADRO	ACQUA	QUINTA	SQUALO

**04. Cerchia tutte le lettere maiuscole che mancano (mezzo punto per frase).**

- La città di napoli è il capoluogo della campania.
- Gli antichi egizi abitavano nella valle del fiume nilo.
- Per natale la zia mi ha regalato una bella sciarpa.
- Il colosseo è un famoso monumento che si trova a roma.
- Mi piace leggere i fumetti, soprattutto il topolino.
- L'africa è un continente grandissimo, a sud dell'europa.



## 4. Strumenti teorico-pratici per l'inclusione: adattamento e strutturazione della didattica

### 4.1. L'adattamento del piano didattico

Come illustrato al cap. 2, i protocolli, basandosi sulla normativa vigente, forniscono indicazioni sulla possibilità e sulle modalità di personalizzazione del piano didattico al fine di adattarlo alle esigenze dei singoli studenti di origine straniera. Tale intervento di ristrutturazione del piano didattico potrà essere condotto a livello della selezione dei contenuti disciplinari interni alle singole materie o a livello della selezione delle discipline interne al piano di studio. Tra i fattori che determinano l'entità, l'area e la durata dell'adattamento figurano da un lato il livello di conoscenza della lingua italiana (ma anche quello di una seconda lingua condivisa tra discenti e docenti) e dall'altro i requisiti linguistici necessari per affrontare le singole discipline. Le diverse possibilità di combinazione tra questi due fattori, ossia la conoscenza linguistica dello studente e le competenze linguistiche richieste dalle varie materie, determineranno i vari scenari in cui, materia per materia, si potrà optare per soluzioni che possono contemplare la temporanea sospensione di tutti i contenuti disciplinari di una singola disciplina, l'individuazione e la selezione di una serie di obiettivi minimi, l'adozione di strategie didattiche per la semplificazione dei contenuti disciplinari, la presentazione dei contenuti disciplinari (minimi o regolari) in altra lingua o il mantenimento, per alcune discipline, delle comuni modalità di insegnamento. Alcune discipline che richiedono competenze linguistiche non ancora in possesso dell'alunno straniero potranno essere quindi temporaneamente sospese fino al raggiungimento del livello linguistico necessario per poterne affrontare i contenuti; altre potranno essere presentate in forma semplificata o ridotte a obiettivi minimi, mentre altre ancora potranno essere affrontate senza alcuna modifica. Si avranno quindi due scenari principali. Il primo riguarda il caso in cui tutti gli insegnamenti curricolari verranno temporaneamente sospesi e l'alunno inserito in un percorso intensivo di lingua italiana L2. Il secondo scenario prevede invece una situazione in cui, mentre continua a lavorare sulla lingua italiana L2, l'alunno studia anche tutte le discipline che richiedano competenze linguistiche compatibili con il livello posseduto dallo studente e che, a seconda dei casi, potranno essere studiate in forma semplificata, ridotta a obiettivi minimi o regolare. È importante sottolineare che in questo secondo scena-

rio la didattica di tutte le discipline deve tener conto che la lingua italiana è al contempo lingua studiata e lingua di studio e che ci trova quindi dinnanzi a una situazione analoga a quella delle discipline insegnate con metodo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, Coyle, Hood, Marsh, 2010).

Le due linee principali di intervento di adattamento della pratica didattica riguardano quindi da un lato l'avvio di percorsi di supporto per la lingua italiana L2, suddivisi in vari livelli a seconda della necessità, e dall'altro la messa in atto di strategie didattiche di semplificazione dei contenuti disciplinari. Nel seguito del presente capitolo verranno forniti alcuni strumenti teorico-pratici relativi a entrambe le linee di intervento.

## **4.2. Attivazione e strutturazione dei corsi di lingua italiana L2**

La valutazione in merito alla necessità di attivazione di corsi di lingua italiana L2 per tutte le categorie previste dalla normativa<sup>1</sup> spetta alla Commissione Intercultura in coordinamento con gli insegnanti di classe. A seconda del livello di padronanza della lingua italiana, valutato secondo gli indicatori del QCER (Consiglio d'Europa, 2002), verranno quindi stabilite entità e durata degli interventi di supporto all'apprendimento della lingua italiana L2. Tali interventi potranno essere attivati come corsi erogati parallelamente alle ore di didattica regolare, rientrando così nell'ambito dell'arricchimento dell'offerta formativa, o alternativamente, laddove necessario, potranno essere inseriti all'interno delle ore di potenziamento, di alternativa alla religione o di insegnamento della seconda lingua comunitaria. Attraverso opportune collaborazioni potranno essere inoltre proposti percorsi extrascolastici di italiano L2 presso enti formativi presenti sul territorio. In aggiunta a questo, gli studenti di età superiore a sedici anni potranno essere indirizzati verso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Nei casi in cui si renda necessario sospendere alcuni insegnamenti o ridurli ad obiettivi minimi dovrà essere disposto un Piano Didattico Personalizzato che andrà comunque considerato come transitorio. L'attivazione di un PDP permetterà quindi di dare priorità alla didattica dell'italiano L2 (la cui valutazione rientrerà a tutti gli effetti nella valutazione di Italiano come disciplina curricolare) per il tempo necessario affinché lo studente straniero sviluppi le competenze linguistiche richieste per confrontarsi con i contenuti disciplinari delle altre materie. Circa la durata di tale PDP, i protocolli

<sup>1</sup> Alunni con cittadinanza non italiana, alunni con ambiente familiare non italofono, minori stranieri non accompagnati, alunni figli di coppie miste, alunni arrivati per adozione internazionale, alunni rom, sinti e camminanti (cfr. cap. 2).

esaminati indicano un periodo di riferimento di massima di quattro mesi al termine dei quali verranno condotte le opportune rilevazioni e prese le decisioni in merito all'eventuale sospensione, modifica o estensione del PDP.

Come detto, in base alle esigenze dei discenti, verranno avviati percorsi di alfabetizzazione suddivisi in base ai livelli del QCER. Per quanto riguarda la scuola primaria e secondaria di primo grado i livelli normalmente citati dai protocolli sono l'A1, l'A2 e il B1. Per una prima indicazione degli obiettivi previsti da tali livelli possiamo fare riferimento alla 'scala globale' del QCER (Consiglio d'Europa, 2002, p. 32). Un elenco dettagliato degli elementi fonologici, morfologici, sintattici, lessicali e pragmatici associati ai vari livelli di competenza viene riportato nel prossimo paragrafo dedicato ai sillabi.

Al livello A1 il discente:

Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Al livello A2:

Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

Al livello B1:

È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.

Come già ricordato, i successivi livelli B2 e C1, non sono normalmente contemplati dai protocolli esaminati. Tali livelli giocano però un ruolo importante nello sviluppo delle competenze di tipo CALP (*Cognitive Academic Language*

*Proficiency*, Cummins, 1979) ossia delle abilità linguistiche indispensabili per affrontare la lingua dello studio e il lessico disciplinare e per una proficua prosecuzione degli studi a livello secondario superiore. Sempre sulla base delle indicazioni della 'scala globale' del QCER, al livello B2 l'apprendente:

È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti ed esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.

Mentre al livello C1:

È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.

La prima versione del QCER (Consiglio d'Europa, 2002) non menziona livelli più bassi dell'A1. È necessario però tener conto anche della possibilità di doversi confrontare con studenti analfabeti, parzialmente alfabetizzati o alfabetizzati in alfabeti non latini (o con conoscenza di sistemi di scrittura non alfabetici); categorie di apprendenti che i recenti fenomeni migratori impongono sempre più spesso all'attenzione delle scuole. Nel più recente *Volume complementare* del QCER (Consiglio d'Europa, 2020) viene introdotto un nuovo livello, inferiore al livello A1, chiamato Pre-A1. Non si tratta però, nella concezione del Volume complementare, di un livello da porre in esplicita relazione con il fenomeno dell'analfabetismo. Esso è infatti concepito come «una banda di uso linguistico, limitato all'esecuzione di compiti isolati» che va considerata come prerequisito per il livello A1 (Consiglio d'Europa, 2020, p. 37). Per il *Volume complementare* un discente a tale livello:

È in grado di fare semplici acquisti, indicando con la mano o facendo altri gesti a supporto della verbalizzazione; è in grado di chiedere il giorno, l'ora e la data e di rispondere alle medesime domande; è in grado di usare alcune forme elementari di saluto; è in grado di dire «sì», «no», «per favore», «prego», «grazie», «scusa»; è in grado di compilare moduli non complicati, riportando dati personali, nome, indirizzo, nazionalità, stato civile; è in grado di scrivere una breve e semplice cartolina postale (Consiglio d'Europa, 2020, p. 37).

Come immediatamente deducibile dall'indicazione di compiti come «compilare moduli» o «scrivere una breve e semplice cartolina postale» è evidente che il livello qui considerato non fa direttamente riferimento alla situazione degli studenti analfabeti. Per una serie di indicatori che si collocano al di sotto del livello A1 e che tengono invece conto in modo specifico del fenomeno dell'analfabetismo nelle sue diverse gradazioni si può fare riferimento al lavoro di Borri *et al.* (2014). Gli studiosi propongono una classificazione basata sui seguenti livelli: Pre-Alfa A1, Alfa A1 e Pre-A1. Il livello Pre-Alfa A1 include i discenti «prealfabeti»:

non scolarizzati, la cui lingua madre non è scritta o non è lingua di scolarizzazione nel Paese di origine. Talvolta questo tipo di apprendente non ha sviluppato la nozione di scrittura come sistema semiotico; fatica a comprendere che un testo scritto, o anche una parola, portano un significato. Oltre che alla primissima alfabetizzazione strumentale, una parte del lavoro didattico deve essere perciò dedicata a sviluppare la nozione di scrittura e di parola, ad esempio proponendo attività che mettano in relazione rappresentazioni iconiche, fotografie, parole scritte e parole dette (Borri *et al.*, 2014, p. 16).

Nella categoria Alfa A1 rientrano invece gli «analfabeti» che:

non sanno leggere e scrivere in lingua madre e non sono mai stati scolarizzati. In questo caso l'intervento didattico persegue obiettivi diversi benché intrecciati: obiettivi 'tecnici' di alfabetizzazione strumentale, obiettivi linguistico-comunicativi e di alfabetizzazione funzionale, obiettivi 'glottomatetici' di sviluppo delle capacità di studio e di consapevolezza dei processi di apprendimento (*ivi*, p. 16).

Infine con l'indicatore Pre-A1 si fa riferimento agli apprendenti «debolmente alfabetizzati»:

che in lingua madre hanno avuto una scolarizzazione insufficiente (generalmente, meno di 5 anni di scuola) o hanno perduto in parte la competenza alfabetica per la mancanza d'uso della letto-scrittura. Si tratta di apprendenti che, pur possedendo le capacità tecniche di letto-scrittura, non sono in grado di usarle nelle situazioni più comuni della vita quotidiana. [...] Rispetto al sistema di scrittura della prima alfabetizzazione [...] è quindi opportuno distinguere tra: adulti debolmente scolarizzati, alfabetizzati in un sistema di scrittura logografico; adulti debolmente scolarizzati, alfabetizzati in un sistema alfabetico non-latino; adulti debolmente scolarizzati, alfabetizzati nel sistema latino (*ivi*, p. 19).

Per i livelli da loro indicati, Borri *et al.* prevedono un monte ore teorico totale di 500 ore (100 per Pre-Alfa A1, 250 per Alfa A1, 150 per Pre-A1). Rispetto alle 100 ore normalmente suggerite dai protocolli per il livello A1 (e alle

80 ore mediamente suggerite per i successivi), risulta evidente che lavorare con gli studenti di livello inferiore all'A1 richiede un grande sforzo in termini di organizzazione, tempi e risorse da impegnare.

Sulla base di quanto illustrato nel paragrafo precedente a proposito dei due possibili scenari derivanti dalle diverse combinazioni tra abilità linguistiche dei discenti e competenze linguistiche richieste dalle varie discipline è possibile ipotizzare due fasi principali. La prima fase riguarda gli studenti inseriti in percorsi di italiano L2 che vanno dal Pre-Alfa A1 all'A2. Con questi studenti si lavorerà in modo pressoché esclusivo sull'italiano L2, mentre la quasi totalità delle altre discipline dovrà essere temporaneamente sospesa. La seconda fase riguarda gli studenti inseriti in corsi di livello A2/B1. Questi allievi potranno affiancare allo studio dell'italiano anche tutte quelle discipline che possano essere da loro affrontate in forma semplificata o ridotta a obiettivi minimi. A queste due fasi occorre aggiungere una terza fase che non è normalmente contemplata dai protocolli. Si tratta di quegli studenti che hanno pienamente raggiunto il livello B1, ma che presentano ancora lacune linguistiche nell'ambito della lingua dello studio e del lessico tecnico disciplinare. Va infatti ricordato che il livello B1 si contraddistingue per due caratteristiche principali. La prima di tali caratteristiche:

è data dalla capacità di mantenere l'interazione e di riuscire ad ottenere ciò che si desidera, in situazioni di vario tipo, ad esempio: «generalmente segue e comprende i punti principali in una discussione di una certa lunghezza che si riferisce a lui/lei, a condizione che ci si esprima chiaramente in lingua standard»; «in discussioni informali tra amici esprime e chiede punti di vista e opinioni personali»; «è in grado di chiarire l'idea centrale che vuole far passare»; «utilizza flessibilmente molte forme linguistiche semplici riuscendo quasi sempre a esprimere il proprio pensiero»; «sostiene una conversazione o una discussione, ma quando cerca di esprimere con esattezza il proprio pensiero può avere, a tratti, difficoltà a farsi capire»; «continua il discorso in modo comprensibile, anche se sono molto evidenti pause per la ricerca di parole e di forme grammaticali e per riparare gli errori, specialmente nelle sequenze di produzione libera piuttosto lunghe» (Consiglio d'Europa, 2020, pp. 184-185).

La seconda consiste invece:

nella capacità di far fronte in modo flessibile ai problemi della vita di tutti i giorni, ad esempio «se la cava in situazioni meno abituali sui trasporti pubblici»; «se la cava nella maggior parte delle situazioni che si possono presentare in un'agenzia quando si organizza un viaggio o durante il viaggio stesso»; «interviene senza preparazione in una conversazione su argomenti con cui ha dimestichezza»; «fa un reclamo»; «prende qualche iniziativa in un colloquio/in una visita medica (ad esem-

pio introduce un nuovo argomento), pur dipendendo in larga misura dall'interlocutore nell'interazione»; «chiede a qualcuno di chiarire o precisare ciò che ha appena detto» (Consiglio d'Europa, 2020, p. 185).

Dalle descrizioni riportate sopra, risulta evidente che sebbene il possesso del livello B1, che rappresenta il passaggio ad un tipo di competenza linguistica caratterizzata da una certa indipendenza comunicativa (ed è per questo detto livello soglia o *threshold level*), consenta di seguire con una discreta autonomia il regolare percorso di studi, esso non può ancora essere considerato il livello ideale per affrontare la lingua dello studio e dei saperi disciplinari. Per tale motivo gli studenti di livello B1 continuano a necessitare di interventi di supporto linguistico e nello specifico di percorsi di livello B2/C1 mirati allo sviluppo di competenze di tipo CALP. Poiché questo tipo di supporto didattico non è legato a un'esigenza immediata, la sua importanza tende a sfuggire all'attenzione dei protocolli. Cionondimeno, in base a quanto detto sulla correlazione tra acquisizione di abilità di tipo CALP e allargamento del ventaglio di scelte in uscita tra un ciclo di istruzione e il successivo, aumento delle possibilità di successo scolastico e conseguente lotta al fenomeno della «segregazione formativa» (cfr. cap. 2) è però facile comprendere come, per il conseguimento di obiettivi formativi a lungo termine, la necessità dell'attivazione di tali percorsi di italiano di livello avanzato non possa essere sottovalutata.

### 4.3. Sillabo di italiano L2

Al fine di agevolare la strutturazione dei percorsi di supporto per l'italiano L2 e l'individuazione degli obiettivi formativi per ogni livello del QCER, in quanto segue vengono presentati i sillabi per l'insegnamento dell'italiano L2 agli studenti stranieri della scuola primaria e secondaria di primo grado. Per i motivi esposti alla fine del precedente paragrafo, si è deciso di includere, oltre ai livelli A1, A2 e B1, normalmente contemplati dai protocolli, anche il livello B2. Nella redazione dei sillabi si è tenuto conto delle indicazioni del QCER (Consiglio d'Europa, 2002) e del suo *Volume complementare* (Consiglio d'Europa, 2020), integrandole con il contenuto dei *Sillabi di riferimento per l'italiano L2 in contesto migratorio: livelli A1, A2, B1 e B2* redatti dagli Enti certificatori (2010-2011)<sup>2</sup> e operando gli opportuni adeguamenti alle specificità degli stu-

<sup>2</sup> Si tratta dei sillabi di livello A1, A2, B1 e B2 realizzati nell'ambito di un progetto nazionale FEI (Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi terzi) dall'Associazione temporanea di Scopo (ATS) costituitasi allo scopo di redigere tali sillabi fra gli Enti certifi-

denti stranieri della scuola primaria e secondaria di primo grado e delle relative fasce di età.

#### 4.3.1. scuola primaria

Per quanto riguarda la scuola primaria si propone il seguente sillabo suddiviso nei livelli A1, A2, B1 e B2 e articolato per abilità linguistiche di base (orali, scritte, ricettive e produttive), aree tematico-lessicali e strutture linguistiche. Poiché è proprio a livello della scuola primaria che inizia il processo di apprendimento delle abilità di lettoscrittura (per tutti gli studenti, stranieri e non), quanto sotto riportato rispetto alle competenze di lettoscrittura da raggiungere va quindi interpretato in correlazione con la progressione attesa per tali abilità in base alla classe frequentata e alla fascia di età<sup>3</sup>.

##### 4.3.1.1. Livello A1

Per quanto riguarda le abilità ricettive orali (ascolto) uno studente di livello A1 è ritenuto in grado di:

Tabella 4.3.1. Abilità ricettive orali livello A1 (scuola primaria).

Competenze
Comprendere brevi messaggi orali ricorrenti nel linguaggio della classe
Riconoscere le forme di saluto ( <i>ciao, arrivederci, buongiorno, ecc.</i> )
Comprendere ed eseguire semplici comandi (imperativo)
Comprendere ed eseguire semplici indicazioni di lavoro scolastico
Comprendere semplici osservazioni e valutazioni sul lavoro
Comprendere vocaboli e frasi semplici della quotidianità immediata (ambiti: aula, scuola, persone, famiglia, casa, colori, numeri, ecc.)

catori: Università per Stranieri di Perugia, Università per Stranieri di Siena, Università Roma Tre e Società Dante Alighieri. I sillabi sono disponibili in rete su diversi siti tra cui quello ufficiale dell'Università per Stranieri di Perugia: <https://www.unistrapg.it/it/conoscere-l-ateneo/organi-e-strutture/cvcl-centro-per-la-valutazione-e-le-certificazioni-linguistiche/progetti-cvcl-centro-per-la-valutazione-e-le-certificazioni-linguistiche> (ultima consultazione il 16/06/2021).

<sup>3</sup> Naturalmente alcuni prerequisiti per le abilità di lettoscrittura vengono già affrontati durante la scuola dell'infanzia. Bisogna però osservare che, a detta degli insegnanti intervistati, le famiglie straniere, rispetto alle famiglie non straniere, tendono a sottovalutare maggiormente l'importanza della scuola dell'infanzia e a iscriversi con meno frequenza i propri figli anche in ragione della non obbligatorietà (e la conseguente non gratuità) di tale livello di istruzione.

---

*Competenze*

---

Distinguere tra affermazioni, domande e risposte

Comprendere frasi via via più complesse (riconoscimento dei nessi spaziali e temporali  
Ascoltare e memorizzare brevi testi (canzoni semplici, brevi filastrocche, piccole poesie, ecc.)

Percepire e riprodurre suoni diversi (ritmi, intonazioni, accenti, ecc.)

Comprendere brevi e semplici storie (legate al vissuto personale e ad esperienze concrete)

Comprendere il contenuto globale

Individuare i personaggi, luoghi, azioni (riconoscimento nessi spaziali e temporali)

---

Quanto alle abilità produttive orali (parlato e interazione orale) l'apprendente di livello A1 è capace di:

Tabella 4.3.2. Abilità produttive orali livello A1 (scuola primaria).

---

*Competenze*

---

Usare le forme di saluto e congedo (*buongiorno, a domani, ecc.*)

Interagire in situazioni di presentazione ripetendo parole a velocità ridotta anche aiutandosi con gesti (*io ho, io sono, ecc.*)

Utilizzare vocaboli di uso frequente per denominare ed indicare (cose, persone, animali, giochi, ecc.)

Rispondere a/porre semplici domande personali (nome, età, famiglia, scuola, casa, ecc.)

Raccontare fatti di esperienza diretta accaduti nel presente e nell'immediato passato usando frasi elementari con espressioni inerenti a un repertorio memorizzato (frase minima: connettivi elementari: *e, poi, dopo*)

Ripetere semplici canzoni, filastrocche, poesie (rispettare intonazione, ritmi, pause)

---

Ribadendo quanto detto sulla necessità di correlare le indicazioni relative alle capacità di letto-scrittura con il livello generale atteso per tutta la classe in base all'età e anno di frequenza, a livello delle abilità ricettive scritte (lettura), si attende che gli allievi di livello A1 sappiano:

Tabella 4.3.3. Abilità ricettive scritte livello A1 (scuola primaria).

---

*Competenze*

---

Decodificare e leggere immagini

Leggere semplici parole

---

---

*Competenze*


---

Leggere globalmente semplici frasi legate alla quotidianità

Associare fonemi e grafemi (leggere digrammi, trigrammi, suoni complessi)

Leggere e comprendere il significato globale di testi via via più complessi (legati al vissuto immediato)

Riconoscere articolo, nome (genere e numero), attributi, verbi (presente indicativo, participio passato, infinito)

Ricavare il significato di alcuni termini chiave dal contesto

Eseguire indicazioni scritte

Cogliere le informazioni principali di un breve testo

Ordinare in sequenze di testi semplici

---

Per le abilità produttive scritte (scrittura) gli studenti si ritengono in grado di:

Tabella 4.3.4. Abilità produttive scritte livello A1 (scuola primaria).

---

*Competenze*


---

Copiare suoni semplici e complessi (digrammi, trigrammi, suoni complessi)

Scrivere parole conosciute, collegare parole a immagini, trovare parola mancante (*cloze*)

Scrivere brevi e semplici frasi sotto dettatura (enunciato minimo, semplici regole ortografiche)

Scrivere autonomamente brevi e semplici frasi legate all'esperienza quotidiana

Collegare frasi e didascalie a immagini

Descrivere in modo semplice oggetti, animali e persone

Riordinare frasi e testi semplici

Produrre brevi storie con l'ausilio di immagini

---

Quanto alle aree tematico-lessicali con le quali l'apprendente a livello A1 dovrebbe sviluppare una certa familiarità, a questo livello, esse comprendono:

Tabella 4.3.5. Aree tematico-lessicali livello A1 (scuola primaria).

---

*Aree tematico-lessicali*


---

Se stessi (aspetto fisico, abbigliamento)

Famiglia

Scuola (aula, oggetti)

Persone (mestieri)

---

---

*Aree tematico-lessicali*

---

Animali

Casa

Colori

Numeri

Giochi

---

Infine le strutture linguistiche la cui padronanza è attesa a questo livello includono la capacità di:

Tabella 4.3.6. Strutture linguistiche livello A1 (scuola primaria).

---

*Strutture linguistiche*

---

Comprendere, riconoscere e utilizzare genere e numero di nomi, articoli e aggettivi

Comprendere, riconoscere e utilizzare i verbi: presente e passato prossimo indicativi, participio, infinito e imperativo dei verbi avere e essere e dei verbi principali legati ai compiti comunicativi studiati

Usare i connettivi elementari e, poi, dopo

Usare i pronomi personali

Usare gli aggettivi possessivi e dimostrativi

Usare le preposizioni semplici

Conoscere e utilizzare le tre forme della frase: affermativa, negativa ed interrogativa

Saper collegare parole o gruppi di parole con semplici connettivi quali *e, ma, perché*

---

*4.3.1.2. Livello A2*

Per quanto riguarda le abilità ricettive orali (ascolto) uno studente di livello A2 è ritenuto capace di:

Tabella 4.3.7. Abilità ricettive orali livello A2 (scuola primaria).

---

*Competenze*

---

Comprendere il racconto di un'esperienza legata alla quotidianità (comprendere il significato globale, individuare i personaggi, il luogo, il tempo, le azioni)

Comprendere descrizioni di oggetti, luoghi e persone familiari

Comprendere il significato globale di testi narrativi letti dall'insegnante

Comprendere l'argomento e il significato globale di informazioni essenziali legate alle discipline di studio quando non totalmente sconosciute

Comprendere ed eseguire comandi su richieste formulate con frasi strutturate secondo una certa complessità (coordinate e subordinate temporali e finali)

---

Per le abilità produttive orali (parlato e interazione orale) ci si aspetta che sia in grado di:

Tabella 4.3.8. Abilità produttive orali livello A2 (scuola primaria).

<i>Competenze</i>
Utilizzare la lingua nel corso di semplici scambi comunicativi di <i>routine</i> su argomenti familiari
Parlare con intonazione adeguata alla situazione
Chiedere e dare informazioni di base (collocazione nello spazio, nel tempo)
Fare semplici richieste (chiedere oggetti, stabilire cosa fare)
Chiedere spiegazioni e chiarimenti rispetto a elementi comunicativi non compresi
Esprimere il proprio stato d'animo
Esprimere accordo, disaccordo, intenzioni, preferenze
Utilizzare linguaggi non verbali per sopperire al lessico mancante e/o per esprimere le proprie emozioni
Fornire brevi informazioni sulla propria storia
Riferire fatti vissuti in prima persona
Presentare e descrivere brevemente le persone coinvolte nei fatti narrati
Rispettare la successione temporale e la durata (uso consapevole dei nessi temporali)
Sostenere una breve e semplice conversazione in un piccolo gruppo
Esporre contenuti essenziali relativi alle diverse discipline a partire da testi semplificati

Per le abilità di lettoscrittura vale quanto detto sull'importanza di fare riferimento alla classe frequentata e alla classe di età. In termini generali ci si attende tuttavia che a questo livello gli apprendenti per quanto riguarda le abilità ricettive scritte (lettura) sappiano:

Tabella 4.3.9 Abilità ricettive scritte livello A2 (scuola primaria).

<i>Competenze</i>
Leggere brevi frasi di contenuto familiare in modo abbastanza scorrevole
Rispettare i legami e le pause e usare i toni adatti alla punteggiatura
Leggere e comprendere brevi e semplici testi di genere vario (narrativo, informativo, regolativo) e testi semplificati relativi alle varie discipline di studio
Individuare e riferire in modo semplice l'argomento e il tema (anche rispondendo a domande chiuse)
Identificare parole e frasi non comprese

---

*Competenze*

---

Individuare le parti costitutive di un libro (titolo, indice, e illustrazioni)

Rappresentare con altri linguaggi (disegno, drammatizzazione, ecc.) elementi essenziali e significativi del testo

---

Rispetto alle abilità produttive scritte (scrittura) dovrebbero essere capaci di:

Tabella 4.3.10. Abilità produttive scritte livello A2 (scuola primaria).

---

*Competenze*

---

Produrre testi brevi e semplici usando espressioni conosciute

Riconoscere con l'aiuto dell'insegnante alcuni errori ortografici ricorrenti

Trascrivere, copiandoli, grafemi complessi, parole e frasi

Riprodurre, sotto dettatura, fonemi complessi, parole e brevi frasi

Scrivere liste di parole conosciute relative ad ambiti lessicali indicati dal docente (parti del corpo, oggetti classe, professioni, ecc.)

Scrivere brevi didascalie relative ad immagini

Scrivere una o più frasi significative legate all'esperienza vissuta, nel presente e nel passato (uso presente, imperfetto, passato prossimo e futuro indicativi, participio passato, infinito e imperativo dei verbi essere, avere e dei verbi principali legati ai compiti comunicativi affrontati)

Descrivere al tempo presente e passato oggetti, persone ed ambienti noti

Scrivere un breve messaggio ad un destinatario reale per una determinata occasione (biglietto di saluti, auguri, scuse, ecc.)

Riordinare le parti di un testo semplice (ordine logico e cronologico)

Identificare le informazioni principali (*chi, dove, quando, che cosa, perché*)

Sintetizzare in modo semplice, identificare l'argomento principale e dare un titolo

Proporre alternative al finale di una storia o completare il finale di una storia

---

Quanto alle aree tematico-lessicali l'apprendente di livello A2 dovrebbe conoscere i seguenti ambiti:

Tabella 4.3.11. Aree tematico-lessicali livello A2 (scuola primaria).

---

*Aree tematico-lessicali*

---

Cibi (pasti principali, categorie di cibo)

Scuola (oggetti, spazi, materie)

Animali (selvaggi, da compagnia, della fattoria)

---

---

*Aree tematico-lessicali*


---

Giocattoli

Tempo (data, ora, stagioni, giorni della settimana, mesi, tempo meteorologico)

Le relazioni parentali

Le stanze e l'arredamento della casa

Le principali parti del corpo umano

Vestiaro (indumenti principali)

I principali mezzi di trasporto conosciuti

Città (edifici e negozi)

Civiltà (festività)

---

Infine le strutture linguistiche previste a questo livello annoverano la capacità di:

Tabella 4.3.12. Strutture linguistiche livello A2 (scuola primaria).

---

*Strutture linguistiche*


---

Comprendere, riconoscere e utilizzare genere e numero di nomi, articoli e aggettivi qualificativi

Comprendere, riconoscere e utilizzare i verbi: presente, futuro, imperfetto e passato prossimo indicativi, l'infinito e participio passato (classi basse: tempo presente e passato prossimo indicativo dei verbi essere e dei verbi principali legati ai compiti comunicativi affrontati)

Usare gli interrogativi *chi, cosa, quando, dove*

Ampliare le strutture fraseologiche di base con il complemento diretto e uno o più complementi indiretti

Usare i pronomi personali

Usare gli aggettivi possessivi e dimostrativi

Usare le preposizioni semplici

Conoscere e utilizzare le tre forme della frase: affermativa, negativa ed interrogativa

Saper collegare parole o gruppi di parole con semplici connettivi quali *e, ma, perché*

---

#### 4.3.1.3. Livello B1

A livello B1 per quanto concerne le abilità ricettive orali (ascolto) lo studente dovrebbe essere in grado di:

Tabella 4.3.13. Abilità ricettive orali livello B1 (scuola primaria).

---

*Competenze*

---

Comprendere il racconto di un'esperienza (significato globale, individuazione personaggi, tempi, luoghi)

Comprendere descrizioni di oggetti, luoghi e persone

Comprendere testi narrativi letti dall'insegnante (cogliere il significato globale del racconto e alcuni elementi analitici)

Comprendere brevi lezioni relative alle diverse discipline (cogliere l'argomento e il tema, il significato globale, alcuni termini settoriali fondamentali e di uso frequente, individuare le parole-chiave)

Formulare domande relative ai termini e ai contenuti non compresi

Comprendere gli elementi essenziali di video relativi a temi noti: sport, attualità, musica, documentari

---

Nelle abilità produttive orali (parlato e interazione orale) a livello B1 è invece capace di:

Tabella 4.3.14. Abilità produttive orali livello B1 (scuola primaria).

---

*Competenze*

---

Utilizzare la lingua nelle forme colloquiali e standard richieste dalle situazioni della vita quotidiana

Parlare con un tono adeguato ad alcune esigenze espressive

Utilizzare registri diversi (formale, informale) in situazioni e contesti abituali

Scambiare informazioni ed esprimere opinioni personali su argomenti abituali

Saper chiedere spiegazioni e chiarimenti rispetto a espressioni ed elementi comunicativi non compresi

Raccontare in modo chiaro e coerente momenti di vita familiare, scolastica

Riassumere oralmente nei suoi punti centrali un testo letto o ascoltato

Utilizzare consapevolmente nessi causali e temporali

Esprimere la propria opinione in modo semplice ma chiaro su temi affrontati

Riferire in modo preciso avvenimenti vissuti in prima persona ed esprimere il proprio punto di vista in merito

Sviluppare con semplicità ma con chiarezza argomentazioni ed ipotesi personali su temi di interesse immediato

Elaborare brevi relazioni su elementi della propria storia utili per farsi conoscere dagli altri

---

---

*Competenze*


---

Riconoscere ed esprimere sentimenti di sorpresa, felicità e tristezza e motivare le proprie preferenze

Intervenire in una conversazione (in piccolo gruppo) esprimendo il proprio punto di vista e tenendo conto della comunicazione degli altri

Intervenire in una conversazione su questioni familiari

Esporre contenuti relativi alle diverse discipline (esplicitare l'argomento e il tema, sintetizzare il significato globale, usare alcuni termini e strutture del linguaggio specifico delle varie discipline)

---

Per le abilità di letto-scrittura le competenze attese vanno commisurate alla classe frequentata e fascia di età. Esse per le abilità ricettive scritte (lettura) comprendono la capacità di:

Tabella 4.3.15. Abilità ricettive scritte livello B1 (scuola primaria).

---

*Competenze*


---

Leggere correttamente testi di una certa lunghezza

Leggere ad alta voce individuando le informazioni significative e lo scopo di testi che trattano argomenti di uso corrente

Desumere dal testo il significato di parole sconosciute

Rispondere a domande chiuse sul testo

Cogliere l'argomento, il tema, le parole e/o frasi non comprese, le parole chiave di testi relativi alle discipline di studio

Evidenziare e sottolineare in un testo di studio le informazioni principali sotto la guida dell'insegnante

Collegare le varie informazioni individuando i nessi causali, temporali

Riordinare le frasi secondo l'ordine più funzionale alla propria esposizione

Completare una mappa concettuale con parole chiave già fornite

Leggere un libro con una struttura narrativa semplice per lessico, sintassi e intreccio narrativo

Individuare le parti costitutive di un libro (titolo, presentazione, indice, capitoli, illustrazioni)

Rileggere autonomamente alcune parti del libro lette insieme per individuare informazioni specifiche e significative e individuare alcuni elementi analitici (l'intreccio, le descrizioni, i sentimenti dei personaggi)

Rappresentare con altri linguaggi (disegno, drammatizzazione, ecc.) elementi significativi di un libro/racconto

---

Quanto alle abilità produttive scritte (scrittura) di livello B1, ci si aspetta che lo studente sappia:

Tabella 4.3.16. Abilità produttive scritte livello B1 (scuola primaria).

<i>Competenze</i>
Scrivere con una buona competenza ortografica
Identificare con l'aiuto dell'insegnante gli errori ortografici ricorrenti e sapersi, in parte, correggere autonomamente
Descrivere in testi scritti fatti ed esperienze personali nel presente e nel passato
Descrivere persone, luoghi, avvenimenti accaduti nel presente e nel passato
Descrivere progetti e sogni per il futuro
Produrre brevi testi di carattere personale (scrivere una lettera, un diario, un messaggio)
Compilare questionari e moduli e scrivere istruzioni
Scrivere resoconti di esperienze descrivendo sentimenti ed impressioni in un testo semplice ma coeso e coerente
Scrivere la sintesi di un libro/racconto letto seguendo uno schema guida proposto
Completare un testo privo della parte iniziale, centrale o finale

A questo livello le aree tematico-lessicali riguardano:

Tabella 4.3.17. Aree tematico-lessicali livello B1 (scuola primaria).

<i>Aree tematico-lessicali</i>
Domini della scuola, famiglia, relazioni amicali, ecc.
Aree tematiche e ambiti lessicali relativi alle discipline di studio

Le strutture linguistiche prevedono:

Tabella 4.3.18. Strutture linguistiche livello B1 (scuola primaria).

<i>Strutture linguistiche</i>
Verbi all'imperfetto, costruzione <i>stare</i> + gerundio e modo condizionale
Aggettivo in funzione attributiva e predicativa
Fraasi subordinate causali, finali, ipotetiche, temporali e avversative
Nomi composti, derivati, sinonimi, contrari
Pronomi personali, possessivi, dimostrativi
Aggettivi possessivi, numerali, dimostrativi

---

*Strutture linguistiche*


---

Avverbi di modo, luogo, tempo

Preposizioni semplici e articolate

Congiunzioni coordinative, subordinative

---

#### 4.3.1.4. Livello B2

Per quanto concerne le abilità ricettive orali (ascolto) uno studente di livello B2 è ritenuto in grado di:

Tabella 4.3.19. Abilità ricettive orali livello B2 (scuola primaria).

---

*Competenze*


---

Comprendere il racconto di un'esperienza

Comprendere il significato globale di testi e discorsi su argomenti anche complessi, individuando i personaggi, il luogo, il tempo

Formulare domande relative alle informazioni mancanti

Comprendere descrizioni di oggetti, luoghi e persone

Formulare domande per individuare l'oggetto descritto

Comprendere testi letti dall'insegnante (cogliere il significato globale dell'ascolto e gli elementi analitici)

Comprendere lezioni relative alle diverse discipline (cogliere l'argomento e il tema, il significato globale, individuare i termini settoriali relativi all'argomento proposto e le parole chiave)

Formulare domande relative a punti di vista e argomentazioni non compresi

Seguire una conversazione di una certa lunghezza per cogliere gli argomenti trattati, cogliendo il punto di vista e l'atteggiamento dei parlanti nativi anche in presenza di difficoltà a contribuire in modo efficace

Cogliere gli elementi centrali di lezioni, discorsi, relazioni, conferenze esposti a velocità normale su argomenti concreti o astratti

Comprendere dialoghi in filmati/programmi televisivi in lingua standard e senza espressioni gergali o dialettali

Comprendere il contenuto informativo di testi radiofonici e di materiale audio registrato o trasmesso in lingua standard

Seguire la lettura di testi narrativi o fatti di cronaca cogliendo dettagli significativi

Seguire la lettura di un testo informativo

---

La abilità produttive orali (parlato e interazione orale) a questo livello prevedono la capacità di:

Tabella 4.3.20. Abilità produttive orali livello B2 (scuola primaria).

<i>Competenze</i>
Produrre descrizioni ed esposizioni chiare e strutturate
Raccontare nel dettaglio, in modo preciso, chiaro e coerente, avvenimenti vissuti in ambito familiare, scolastico, sociale
Esporre argomenti relativi alle discipline studiate con lessico specifico
Relazionare su argomenti culturali in modo sequenziale esprimendo il proprio punto di vista con elementi ed esempi pertinenti
Riassumere oralmente, cogliendo i punti essenziali, il contenuto di filmati, documentari, trasmissioni radiofoniche, dibattiti su temi di attualità
Riassumere oralmente seguendo una griglia, una lezione scolastica
Presentare in pubblico una relazione preparata in precedenza esprimendosi in modo abbastanza sciolto, chiaro e comprensibile
Rispondere a domande di precisazione con sufficiente chiarezza
Comunicare spontaneamente con padronanza grammaticale e lessicale adottando un registro adatto alle circostanze
Sostenere una conversazione su argomenti quotidiani e generali che si svolge in lingua standard
Partecipare a discussioni su argomenti noti tra parlanti nativi senza chiedere di ripetere e/o parlare più lentamente
Partecipare a discussioni informali in contesto familiare e scolastico, esponendo e sostenendo le proprie opinioni
Partecipare a discussioni formali su argomenti noti comprendendo il punto di vista altrui, argomentare con chiarezza, fornire contributi personali
Interagire in un gruppo utilizzando una terminologia specifica

Le competenze di lettoscrittura devono essere anche in questo caso correlate alle competenze attese in base alla classe frequentata e alla fascia di età. Ciò premesso, da uno studente di livello B2 per quanto riguarda le abilità ricettive scritte (lettura) ci si attende che sappia:

Tabella 4.3.21. Abilità ricettive scritte livello B2 (scuola primaria).

<i>Competenze</i>
Leggere in modo autonomo corretto e scorrevole
Leggere a voce alta comunicando il significato e lo scopo di un testo
Utilizzare varie strategie di lettura in relazione allo scopo e alla natura del testo

---

*Competenze*


---

Leggere e comprendere testi di vario genere

Desumere dal testo il significato di parole sconosciute

Rispondere a domande chiuse o aperte relative al testo e riferire il contenuto del testo

Comprendere testi relativi alle discipline (cogliere il tema e l'argomento, identificare parole e frasi non comprese, individuare parole chiave)

Sottolineare un testo per evidenziare le informazioni principali

Collegare le informazioni individuando i nessi causali, temporali, logici, procedurali

Rispondere a domande di verifica di comprensione del testo

Riordinare le domande per organizzare la propria esposizione

Individuare uno schema funzionale alla memorizzazione

Utilizzare varie strategie di lettura in relazione allo scopo e alla natura del testo

Comprendere la maggior parte delle parole contenute in testi autentici e individuare i termini nuovi, specifici della disciplina e non noti

---

Nelle abilità produttive scritte (scrittura) l'apprendente di livello B2 è in grado di:

Tabella 4.3.22. Abilità produttive scritte livello B2 (scuola primaria).

---

*Competenze*


---

Redigere testi descrittivi chiari, articolati, coesi e coerenti con il tema trattato

Scrivere un racconto prendendo spunto dall'esperienza vissuta, rispettando le tecniche narrative

Inserire dati e informazioni in tabelle

Organizzare idee e concetti secondo criteri e categorie

Scrivere una relazione per sviluppare un argomento in modo sistematico evidenziando gli elementi significativi e gli elementi a sostegno delle proprie argomentazioni

Comporre testi di vario genere

Scrivere testi: narrazioni, descrizioni, brevi storie, lettere, riassunti e sintesi

Compilare questionari e scrivere istruzioni

---

Le aree tematico-lessicali come al livello immediatamente precedente includono:

Tabella 4.3.23. Aree tematico-lessicali livello B2 (scuola primaria).

---

*Aree tematico-lessicali*

---

I domini della scuola, famiglia, relazioni amicali, ecc.  
 Aree tematiche e ambiti lessicali relativi alle discipline di studio

---

Infine le strutture linguistiche a questo livello comprendono:

Tabella 4.3.24. Strutture linguistiche livello B2 (scuola primaria).

---

*Strutture linguistiche*

---

Nomi composti, derivati, sinonimi, contrari  
 Pronomi possessivi, dimostrativi, indefiniti, relativi, personali, combinati  
 Aggettivi possessivi, numerali, dimostrativi, indefiniti, interrogativi, derivati  
 Modo indicativo (passato prossimo, passato remoto, trapassati), modo congiuntivo (presente, passato, imperfetto, trapassato), modo condizionale (semplice, composto), imperativo  
 Avverbi di modo, luogo, tempo, quantità, affermazione, negazione, dubbio  
 Preposizioni semplici e articolate  
 Congiunzioni coordinative, subordinative

---

#### 4.3.2. Scuola secondaria di primo grado

Anche per quanto concerne la scuola secondaria di primo grado il sillabo proposto è stato suddiviso nei livelli A1, A2, B1 e B2 e ripartito per abilità linguistiche di base, aree tematico-lessicali e strutture linguistiche.

##### 4.3.2.1. Livello A1

Al livello A1 per quanto riguarda la abilità ricettive orali (ascolto) un apprendente è ritenuto in grado di:

Tabella 4.3.25. Abilità ricettive orali livello A1 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Competenze*

---

Comprendere brevi messaggi orali ricorrenti nel linguaggio della classe  
 Riconoscere le forme di saluto (*ciao, arrivederci, buongiorno, ecc.*)  
 Comprendere ed eseguire semplici comandi (imperativo)  
 Comprendere ed eseguire semplici indicazioni di lavoro scolastico  
 Eseguire semplici richieste che prevedono una risposta fisica (ad es. *alzati e cancella la lavagna*)

---

---

*Competenze*


---

- Eseguire istruzioni date sul lavoro scolastico (ad es. *scrivi la data, taglia, incolla*)
- Comprendere semplici messaggi orali ricorrenti nel linguaggio della classe (in riferimento alle attività che si stanno conducendo)
- Comprendere semplici osservazioni e valutazioni sul lavoro
- Comprendere vocaboli e frasi semplici della quotidianità immediata (ambiti: aula, scuola, persone, famiglia, casa, colori, numeri, ecc.)
- Ascoltare brevi messaggi orali relativi all'esperienza quotidiana propria e altrui (brevi comunicazioni di natura interpersonale, ad es. *vieni a casa mia oggi?*)
- Distinguere tra affermazioni, domande e risposte
- Comprendere frasi via via più complesse (riconoscimento dei nessi spazio-temporali)
- Ascoltare e memorizzare brevi testi (canzoni semplici, brevi filastrocche, piccole poesie, ecc.)
- Percepire e riprodurre suoni diversi (ritmi, intonazioni, accenti, ecc.)
- Comprendere brevi e semplici storie (legate al vissuto personale e ad esperienze concrete)
- Individuare i personaggi, luoghi, azioni (riconoscimento nesso spazio-temporali)
- 

Per quanto riguarda le abilità produttive orali (parlato e interazione orale) a questo livello gli studenti sono capaci di:

Tabella 4.3.26. Abilità produttive orali livello A1 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Competenze*


---

- Usare le forme di saluto e congedo (*buongiorno, a domani*, ecc.)
- Interagire in situazioni di presentazione ripetendo parole a velocità ridotta anche aiutandosi con gesti (*io ho, io sono*, ecc.)
- Utilizzare vocaboli di uso frequente per denominare ed indicare (cose, persone, animali, giochi, ecc.)
- Rispondere a/porre semplici domande personali (nome, età, famiglia, scuola, casa, ecc.)
- Raccontare fatti di esperienza diretta accaduti nel presente e nell'immediato passato usando frasi elementari con espressioni inerenti a un repertorio memorizzato (frase minima: connettivi elementari: *e, poi, dopo*)
- Esprimere richieste semplici finalizzate a soddisfare bisogni primari (ad es. *posso uscire, posso aprire la finestra*);
- Chiedere e dare semplici informazioni numeriche (ad es. *quanto*)
-

*Competenze*

---

Chiedere e dare informazioni in modo semplice su gusti e preferenze personali (ad es. *mi piace, non mi piace*)

Chiedere e dare semplici informazioni sulle condizioni atmosferiche

Riferire con singole parole o frasi minime isolate il contenuto essenziale di un testo breve e semplice preparato precedentemente

---

Rispetto alle abilità ricettive scritte (lettura) si attende che lo studente sappia:

Tabella 4.3.27. Abilità ricettive scritte livello A1 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Competenze*

---

Decodificare e leggere immagini

Leggere semplici parole

Leggere globalmente semplici frasi legate alla quotidianità

Associare fonemi e grafemi (leggere digrammi, trigrammi, suoni complessi)

Leggere e comprendere il significato globale di testi via via più complessi (legati al vissuto immediato)

Riconoscere articolo, nome (genere e numero), attributi, verbi (presente indicativo, participio passato, infinito)

Ricavare il significato di alcuni termini chiave dal contesto

Eseguire indicazioni scritte

Cogliere le informazioni principali di un breve testo

Ordinare in sequenze di testi semplici

Eseguire una serie di istruzioni scritte che siano riferibili all'attività che si sta svolgendo (ad es. *evidenzia, sottolinea*)

---

Nelle abilità produttive scritte (scrittura) l'apprendente si dovrebbe dimostrare capace di:

Tabella 4.3.28. Abilità produttive scritte livello A1 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Competenze*

---

Copiare suoni semplici e complessi (digrammi, trigrammi, suoni complessi)

---

Scrivere parole conosciute, collegare parole a immagini, trovare parola mancante (*cloze*)

---

---

*Competenze*


---

Scrivere brevi e semplici frasi sotto dettatura (enunciato minimo, semplici regole ortografiche)

Scrivere autonomamente brevi e semplici frasi legate all'esperienza quotidiana

Collegare frasi e didascalie a immagini

Descrivere in modo semplice oggetti, animali e persone

Riordinare frasi e testi semplici

Produrre brevi storie con l'ausilio di immagini

Compilare un semplice questionario con i dati personali

Scrivere brevi liste di parole relative a campi lessicali indicati e familiari

Scrivere brevi e semplici frasi relative ad immagini conosciute, producendo eventualmente semplici espansioni (ad es. *dove, quando*)

Annotare sul diario scolastico i compiti e il materiale didattico da portare a scuola

Produrre un breve e semplice testo descrittivo su di sé e sulla propria famiglia

Riordinare in sequenze logiche e cronologiche frasi minime, all'interno di un testo breve (corredato, eventualmente, da immagini)

Trasformare le frasi da affermative a negative

---

Le aree tematico-lessicali includono:

Tabella 4.3.29. Aree tematico-lessicali livello A1 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Aree tematico-lessicali*


---

Saluti e convenevoli

Presentarsi

Formule linguistiche convenzionali della convivenza (ad es. *grazie, prego*)

Formulazione di richieste basilari e ricezione di comandi basilari che esigono una risposta fisica

Nomenclatura di oggetti di cancelleria di uso comune e di arredo dell'aula

Presentazione dei componenti della famiglia in relazione ai legami familiari

Breve descrizione fisica dei membri della famiglia

Descrizione dei diversi ambienti e delle suppellettili della casa

Indicazione delle amicizie, degli spazi e delle attività condotte in ambito extrascolastico

Tempo inteso in senso cronologico (ore, giorni, mesi, anni) e atmosferico

Misurazione (addizione, sottrazione, moltiplicazione, divisione); *quanto costa?*

Concetti topologici (dentro, fuori, davanti)

---

Infinite le strutture linguistiche a questo livello comprendono:

Tabella 4.3.30. Strutture linguistiche livello A1 (scuola secondaria di primo grado).

<i>Strutture linguistiche</i>
Articoli: <i>il/la, i/le, un/una</i>
Genere maschile/femminile e numero singolare/plurale
Concordanza: articolo + sostantivo + verbo al presente indicativo
Strutturazione della frase minima: soggetto + predicato + complemento oggetto
Aggettivi possessivi singolari maschili/femminili
Aggettivi dimostrativi: <i>questo/a, quello/a</i>
Aggettivi qualificativi e nomi dei colori
Verbi comuni di uso quotidiano al presente indicativo
Participio passato
Passato prossimo come ponte verso A2, attraverso gli ausiliari <i>essere/avere</i> al presente indicativo
Uso dell'imperativo legato a situazioni note e familiari

#### 4.3.2.2. Livello A2

Dall'apprendente di livello A2 per quanto concerne lo sviluppo delle abilità ricettive orali (ascolto) ci si aspetta che sappia:

Tabella 4.3.31. Abilità ricettive orali livello A2 (scuola secondaria di primo grado).

<i>Competenze</i>
Comprendere il racconto di un'esperienza legata alla quotidianità (comprendere il significato globale, individuare i personaggi, il luogo, il tempo, le azioni)
Comprendere descrizioni di oggetti, luoghi e persone familiari
Comprendere il significato globale di testi narrativi letti dall'insegnante
Comprendere l'argomento e il significato globale di informazioni essenziali legate alle discipline di studio quando non totalmente sconosciute
Comprendere ed eseguire comandi su richieste formulate con frasi strutturate secondo una certa complessità (coordinate e subordinate temporali e finali)
Comprendere semplici informazioni su come andare da un luogo ad un altro a piedi
Estrarre informazioni essenziali da brevi e semplici dialoghi su argomenti di vita quotidiana
Cogliere le informazioni essenziali di un programma televisivo per ragazzi (nomi e caratteristiche principali dei personaggi, azioni compiute)

Nelle abilità produttive orali (parlato e interazione orale) a livello A2 lo studente dovrebbe dimostrarsi capace di:

Tabella 4.3.32. Abilità produttive orali livello A2 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Competenze*

---

Presentarsi e presentare qualcuno, in situazioni formali o informali, con frasi semplici, brevi e coerenti, servendosi di un registro linguistico adeguato all'interlocutore (saluti, presentazioni, ringraziamenti, scuse, inviti)

Descrivere semplicemente abitudini e gusti motivandone la scelta (*voglio, non voglio; posso, non posso*)

Fare una breve e semplice esposizione preparata su argomenti di carattere familiare quotidiano e scolastico, utilizzando consapevolmente nessi causali e temporali (*quando, perché*)

Chiedere e dare informazioni chiare e semplici sull'ubicazione di un luogo (casa, piazza, municipio, biblioteca, negozi, oratorio) su un percorso da seguire, sui mezzi di trasporto da prendere

Raccontare brevemente un avvenimento o un'esperienza personale o altrui accaduta nel presente o nel passato

Capire il breve e semplice racconto di un avvenimento o di un'esperienza passata, intervenendo per chiedere chiarimenti o dettagli

Capire e chiedere semplici informazioni sul funzionamento di un'apparecchiatura o un oggetto di uso quotidiano (telefono, lettore DVD, computer) utilizzando il tempo presente

Seguire una breve discussione in ambito familiare o scolastico ed intervenire per esprimere in modo semplice un commento o una opinione positiva o negativa

Organizzare i propri interventi entro limiti di tempo stabiliti rispettando le regole della comunicazione (aspettando il proprio turno, parlando in modo semplice e chiaro, ascoltando gli interventi altrui)

---

Per quanto concerne le abilità ricettive scritte (lettura) ci si aspetta che lo studente sia in grado di:

Tabella 4.3.33. Abilità ricettive scritte livello A2 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Competenze*

---

Leggere brevi frasi di contenuto familiare in modo abbastanza scorrevole

Rispettare i legami e le pause e usare i toni adatti alla punteggiatura

Leggere e comprendere brevi e semplici testi di genere vario (narrativo, informativo, regolativo) e testi semplificati relativi alle varie discipline di studio

---

*Competenze*

---

Individuare e riferire in modo semplice l'argomento e il tema (anche rispondendo a domande chiuse)

Identificare parole e frasi non comprese

Individuare le parti costitutive di un libro (titolo, indice, e illustrazioni)

Rappresentare con altri linguaggi (disegno, drammatizzazione, ecc.) elementi essenziali e significativi del testo

Prendere confidenza con l'uso del dizionario illustrato e/o bilingue

Individuare parole chiave in un testo breve e semplice

Rispondere a domande di tipo chiuso (scelta multipla, vero o falso) in un testo breve e semplice

Rispondere a semplici domande di tipo aperto in un testo breve e semplice

Collegare le varie informazioni individuando i nessi causali, temporali e logici

Trovare informazioni specifiche in semplice materiale di uso corrente: lettere, bollettini postali o meteorologici, orari, menù, inserzioni, programmi televisivi

Comprendere cartelli e avvisi d'uso corrente in luoghi pubblici (strade, bar, stazioni ferroviarie)

Comprendere semplici istruzioni, consigli o comunicazioni personali, strutturati in maniera consequenziale (ricette di cucina, consigli per diete o cure mediche, istruzioni per la sicurezza, esercizi sportivi)

---

Nelle abilità produttive scritte (scrittura) il livello raggiunto dagli studenti dovrebbe permettere loro di:

Tabella 4.3.34. Abilità produttive scritte livello A2 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Competenze*

---

Scrivere semplici e brevi testi sotto dettatura con sufficiente competenza ortografica

Compilare moduli e rispondere a semplici questionari

Scrivere una breve annotazione o un messaggio a persone conosciute per informare, impartire istruzioni, fare proposte (compiti scolastici da svolgere, lista materiale scolastico richiesto, indirizzi dei compagni, percorso casa-scuola, inviti informali)

Scrivere brevi testi di carattere personale, collegando le frasi con semplici connettivi quali e, ma, perché

Descrivere in modo semplice persone, cose o luoghi conosciuti (fisico, carattere, abbigliamento, forme e dimensioni, paesaggi ed elementi che li caratterizzano)

Descrivere con frasi brevi e semplici esperienze personali e familiari, attività o avvenimenti presenti e passati (vacanze, feste, fatti di vita quotidiana)

---

---

*Competenze*


---

Scrivere una *e-mail* o una breve lettera di carattere personale utilizzando in modo appropriato formule di apertura, chiusura e di saluti

Esprimere in maniera semplice opinioni personali o stati d'animo su esperienze vissute (felicità, gioia, accordo o disaccordo, tristezza, delusione, collera)

Completare un testo semplice con parole mancanti;

Completare un testo breve e semplice privo di finale o modificare il finale di un testo

Riordinare le parti di un testo in ordine logico e/o cronologico

Attribuire un titolo ad un breve testo letto

Identificare le informazioni principali di un testo (*chi, dove, quando, che cosa, perché*)

Riassumere le sequenze di un semplice testo con frasi brevi e sintetiche

---

A questo livello le aree tematico-lessicali includono:

Tabella 4.3.35. Aree tematico-lessicali livello A2 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Aree tematico-lessicali*


---

Cibi (pasti principali, categorie di cibo)

Scuola (oggetti, spazi, materie)

Animali (selvaggi, da compagnia, della fattoria)

Giocattoli

Tempo (data, ora, stagioni, giorni della settimana, mesi, tempo meteorologico)

Le relazioni parentali

Le stanze e l'arredamento della casa

Le principali parti del corpo umano

Vestiario (indumenti principali)

I principali mezzi di trasporto conosciuti

Città (edifici e negozi)

Civiltà (festività)

---

Le strutture linguistiche previste dal livello comprendono:

Tabella 4.3.36. Strutture linguistiche livello A2 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Strutture linguistiche*


---

Concordanza articolo, nome, aggettivo

Strutturazione di semplici frasi con soggetto, verbo, complemento oggetto

---

---

*Strutture linguistiche*

---

Conoscenza e uso dei pronomi personali

Uso del verbo al presente, al passato prossimo, all'infinito e imperfetto

Ampliamento della frase minima rispondendo a semplici domande: *dove? quando?*

Uso dei verbi di movimento con relative preposizioni

Uso di avverbi di tempo (*ieri, oggi, domani*) e di luogo (*davanti, dietro, vicino, lontano*)

Uso delle espressioni *mi piace... perché... non mi piace... perché...*

Uso degli aggettivi più comuni con i loro contrari

Conoscenza e uso dei possessivi

Conoscenza e uso dei numeri ordinali

---

4.3.2.3. Livello B1

A livello B1 le abilità ricettive orali (ascolto) attese prevedono la capacità di:

Tabella 4.3.37. Abilità ricettive orali livello B1 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Competenze*

---

Comprendere il racconto di un'esperienza (significato globale, individuazione personaggi, tempi, luoghi)

Comprendere descrizioni di oggetti, luoghi e persone

Comprendere testi narrativi letti dall'insegnante (cogliere il significato globale del racconto e alcuni elementi analitici)

Comprendere brevi lezioni relative alle diverse discipline (cogliere l'argomento e il tema, il significato globale, alcuni termini settoriali fondamentali e di uso frequente, individuare le parole-chiave)

Formulare domande relative ai termini e ai contenuti non compresi

Comprendere una registrazione di una certa lunghezza su argomenti noti purché chi parla sia chiaro nella pronuncia e legga lentamente

Comprendere un film e/o documentario riferito ad un ambito noto e in cui lo sviluppo della storia viene espresso con immagini e azioni chiare e un linguaggio relativamente lento

Comprendere una conversazione telefonica su argomenti noti di vita quotidiana

Comprendere i punti principali di una canzone purché riferita ad un ambito e un argomento noto

---

Nelle abilità produttive orali (parlato e interazione orale) si ritiene che lo studente sappia:

Tabella 4.3.38. Abilità produttive orali livello B1 (scuola secondaria di primo grado).

*Competenze*

Utilizzare la lingua nelle forme colloquiali e standard richieste dalle situazioni della vita quotidiana

Parlare con un tono adeguato ad alcune esigenze espressive

Utilizzare registri diversi (formale, informale) in situazioni e contesti abituali

Scambiare informazioni ed esprimere opinioni personali su argomenti abituali

Saper chiedere spiegazioni e chiarimenti rispetto a espressioni ed elementi comunicativi non compresi

Raccontare in modo chiaro e coerente momenti di vita familiare, scolastica

Riassumere oralmente nei suoi punti centrali un testo letto o ascoltato

Utilizzare consapevolmente nessi causali e temporali

Esprimere la propria opinione in modo semplice ma chiaro su temi affrontati

Riferire in modo preciso avvenimenti vissuti in prima persona ed esprimere il proprio punto di vista in merito

Sviluppare con semplicità ma con chiarezza argomentazioni ed ipotesi personali su temi di interesse immediato

Elaborare brevi relazioni su elementi della propria storia utili per farsi conoscere dagli altri

Riconoscere ed esprimere sentimenti di sorpresa, felicità e tristezza e motivare le proprie preferenze

Intervenire in una conversazione (in piccolo gruppo) esprimendo il proprio punto di vista e tenendo conto della comunicazione degli altri

Intervenire in una conversazione su questioni familiari

Esporre contenuti relativi alle diverse discipline (esplicitare l'argomento e il tema, sintetizzare il significato globale, usare alcuni termini e strutture del linguaggio specifico delle varie discipline)

Sostenere un dialogo o una conversazione con discreta sicurezza su argomenti noti di vita quotidiana o concreti

Discutere con nativi su cosa fare, dove andare, accettando o rifiutando il punto di vista altrui con opportune motivazioni

Presentare un progetto, un pensiero o un punto di vista in modo chiaro e comprensibile

Per quanto riguarda le abilità ricettive scritte (lettura) si prevede che lo studente sia capace di:

Tabella 4.3.39. Abilità ricettive scritte livello B1 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Competenze*

---

Leggere correttamente testi di una certa lunghezza

Leggere ad alta voce individuando le informazioni significative e lo scopo di testi che trattano argomenti di uso corrente

Desumere dal testo il significato di parole sconosciute

Rispondere a domande chiuse sul testo

Cogliere l'argomento, il tema, le parole e/o frasi non comprese, le parole chiave di testi relativi alle discipline di studio

Evidenziare e sottolineare in un testo di studio le informazioni principali sotto la guida dell'insegnante

Completare una mappa concettuale con parole chiave già fornite

Collegare le varie informazioni individuando i nessi causali, temporali

Riordinare le frasi secondo l'ordine più funzionale alla propria esposizione

Leggere un libro con una struttura narrativa semplice per lessico, sintassi e intreccio narrativo

Individuare le parti costitutive di un libro (titolo, presentazione, indice, capitoli, illustrazioni)

Rileggere autonomamente alcune parti del libro lette insieme per individuare informazioni specifiche e significative e individuare alcuni elementi analitici (l'intreccio, le descrizioni, i sentimenti dei personaggi)

Rappresentare con altri linguaggi (disegno, drammatizzazione, ecc.) elementi significativi di un libro/racconto

Comprendere lettere personali relative ad avvenimenti conosciuti passati e presenti, progetti futuri, opinioni e sentimenti (anche facendo ricerche online)

Leggere ed interpretare in modo corretto informazioni inerenti alle regole degli sport e dei giochi preferiti

Leggere un messaggio SMS ricevuto per un invito

Interpretare correttamente il dialogo all'interno di un fumetto

---

Per le abilità produttive scritte (scrittura) i compiti da svolgere sono:

Tabella 4.3.40. Abilità produttive scritte livello B1 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Competenze*

---

Scrivere con una buona competenza ortografica

---

---

*Competenze*


---

Identificare con l'aiuto dell'insegnante gli errori ortografici ricorrenti e sapersi, in parte, correggere autonomamente

Descrivere in testi scritti fatti ed esperienze personali nel presente e nel passato

Descrivere persone, luoghi, avvenimenti accaduti nel presente e nel passato

Descrivere progetti e sogni per il futuro

Produrre brevi testi di carattere personale (scrivere una lettera, un diario, un messaggio)

Compilare questionari e moduli e scrivere istruzioni

Scrivere resoconti di esperienze descrivendo sentimenti ed impressioni in un testo semplice ma coeso e coerente

Scrivere la sintesi di un libro/racconto letto seguendo uno schema guida proposto

Completare un testo privo della parte iniziale, centrale o finale

Scrivere un semplice testo informativo/descrittivo/regolativo (ricetta, regolamento di un gioco ecc.)

Compilare una tabella relativa alla registrazione quotidiana degli impegni

Compilare una tabella di confronto tra due diverse realtà scolastiche

Compilare una rubrica di definizioni di nuovi termini

Scrivere semplici *e-mail*, fax, lettere informali per chiedere e dare informazioni e spiegazioni precise relative ad argomenti noti

Riassumere chiaramente per iscritto un testo facilitato o semplificato di diversa natura (letterario, storico) mettendone in evidenza la sequenza logica e temporale con l'aiuto di domande

Stendere il resoconto dei punti salienti di un progetto realizzato in campo scolastico o lavorativo, commentandone in modo semplice e personale le varie fasi

Risolvere un semplice cruciverba/indovinello

---

Le aree tematico-lessicali prevedono:

Tabella 4.3.41. Aree tematico-lessicali livello B1 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Aree tematico-lessicali*


---

Il sé e la famiglia (tematica affettiva)

I sogni (*quali sono i tuoi desideri?*)

Il carattere, le emozioni e le sensazioni

Il tempo libero (sport ed hobby)

La festa

---

*Aree tematico-lessicali*

---

La salute

Il viaggio

I giochi nel mondo

La scuola nel paese d'origine della mia famiglia ed in Italia

L'amicizia

Gli acquisti

Le vacanze

Dipendenze e altri problemi (fumo, droga, alcool, disordini alimentari)

Orientamento (*quale lavoro farò?*)

Aree tematiche e ambiti lessicali relativi alla lingua dello studio e al vocabolario specifico legato alle varie discipline di studio

---

Infine le strutture linguistiche includono:

Tabella 4.3.42. Strutture linguistiche livello B1 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Strutture linguistiche*

---

Pronomi relativi

Soggetto

Predicato

Complemento oggetto ed altri complementi indiretti

Coordinate e subordinate temporali

Aggettivi alterati e alcune espressioni idiomatiche

Congiuntivo e condizionale

Imperfetto

Avvio alla comprensione e all'uso del passato remoto

Connettivi temporali

Imperativo affermativo e negativo

Locuzioni avverbiali

Interrogative dirette-indirette

Discorso diretto ed indiretto

Avvio all'uso della forma impersonale

Interrogative, verbi modali, forme di cortesia

---

---

*Strutture linguistiche*


---

Locuzioni temporali, spaziali e ipotetiche

Imperativo affermativo e negativo

Futuro semplice ed anteriore

---

#### 4.3.2.4. Livello B2

A livello B2 le abilità ricettive orali (ascolto) da raggiungere contemplanò la capacità di:

Tabella 4.3.43. Abilità ricettive orali livello B2 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Competenze*


---

Comprendere il racconto di un'esperienza

Comprendere il significato globale di testi e discorsi su argomenti anche complessi, individuando i personaggi, il luogo, il tempo

Formulare domande relative alle informazioni mancanti

Comprendere descrizioni di oggetti, luoghi e persone

Formulare domande per individuare l'oggetto descritto

Comprendere testi letti dall'insegnante (cogliere il significato globale dell'ascolto e gli elementi analitici)

Comprendere lezioni relative alle diverse discipline (cogliere l'argomento e il tema, il significato globale, individuare i termini settoriali relativi all'argomento proposto e le parole chiave)

Formulare domande relative a punti di vista e argomentazioni non compresi

Seguire una conversazione di una certa lunghezza per cogliere gli argomenti trattati, cogliendo il punto di vista e l'atteggiamento dei parlanti nativi anche in presenza di difficoltà a contribuire in modo efficace

Cogliere gli elementi centrali di lezioni, discorsi, relazioni, conferenze esposti a velocità normale su argomenti concreti o astratti

Comprendere dialoghi in filmati/programmi televisivi in lingua standard e senza espressioni gergali o dialettali

Comprendere il contenuto informativo di testi radiofonici e di materiale audio registrato o trasmesso in lingua standard

Seguire la lettura di testi narrativi o fatti di cronaca cogliendo dettagli significativi

Seguire la lettura di un testo informativo

---

Per quanto riguarda le abilità produttive orali (parlato e interazione orale) ci si aspetta che lo studente sia in grado di:

Tabella 4.3.44. Abilità produttive orali livello B2 (scuola secondaria di primo grado).

<i>Competenze</i>
Produrre descrizioni ed esposizioni chiare e strutturate
Raccontare nel dettaglio, in modo preciso, chiaro e coerente, avvenimenti vissuti in ambito familiare, scolastico, sociale
Esporre argomenti relativi alle discipline studiate con lessico specifico
Relazionare su argomenti culturali in modo sequenziale esprimendo il proprio punto di vista con elementi ed esempi pertinenti
Riassumere oralmente, cogliendo i punti essenziali, il contenuto di filmati, documentari, trasmissioni radiofoniche, dibattiti su temi di attualità
Riassumere oralmente seguendo una griglia, una lezione scolastica
Presentare in pubblico una relazione preparata in precedenza esprimendosi in modo abbastanza sciolto, chiaro e comprensibile
Rispondere a domande di precisazione con sufficiente chiarezza
Comunicare spontaneamente con padronanza grammaticale e lessicale adottando un registro adatto alle circostanze
Sostenere una conversazione su argomenti quotidiani e generali che si svolge in lingua standard
Partecipare a discussioni su argomenti noti tra parlanti nativi senza chiedere di ripetere e/o parlare più lentamente
Partecipare a discussioni informali in contesto familiare e scolastico, esponendo e sostenendo le proprie opinioni
Partecipare a discussioni formali su argomenti noti comprendendo il punto di vista altrui, argomentare con chiarezza, fornire contributi personali
Interagire in un gruppo utilizzando una terminologia specifica
Riportare oralmente, in maniera articolata, i punti salienti o la trama di un film, di un testo narrativo, di un testo specifico
Interagire in un gruppo con il quale realizzare un progetto o un lavoro di interesse comune comprendendo ed usando una terminologia specifica
Partecipare con naturalezza a conversazioni su argomenti conosciuti con parlanti italofoni
Delinare e comprendere in modo affidabile istruzioni dettagliate relative a un lavoro o a un progetto

Nelle abilità ricettive scritte (lettura) lo studente a questo livello di dovrebbe dimostrare capace di:

Tabella 4.3.45. Abilità ricettive scritte livello B2 (scuola secondaria di primo grado).

<i>Competenze</i>
Leggere in modo autonomo corretto e scorrevole
Leggere a voce alta comunicando il significato e lo scopo di un testo
Utilizzare varie strategie di lettura in relazione allo scopo e alla natura del testo
Leggere e comprendere testi di vario genere
Desumere dal testo il significato di parole sconosciute
Rispondere a domande chiuse o aperte relative al testo e riferire il contenuto del testo
Comprendere testi relativi alle discipline (cogliere il tema e l'argomento, identificare parole e frasi non comprese, individuare parole chiave)
Sottolineare un testo per evidenziare le informazioni principali
Collegare le informazioni individuando i nessi causali, temporali, logici, procedurali
Rispondere a domande di verifica di comprensione del testo
Riordinare le domande per organizzare la propria esposizione
Individuare uno schema funzionale alla memorizzazione
Utilizzare varie strategie di lettura in relazione allo scopo e alla natura del testo
Comprendere la maggior parte delle parole contenute in testi autentici e individuare i termini nuovi, specifici della disciplina e non noti
Adattare la strategia di lettura (analitica/orientativa) al tipo di testo
Effettuare una prima lettura rapida del testo per stabilire se è opportuno rileggere più puntualmente nel dettaglio il contenuto di testi di varia tipologia
Comprendere parole sconosciute con l'aiuto del dizionario

Nelle abilità produttive scritte (scrittura) le competenze raggiunte a questo livello dovrebbero permettere allo studente di:

Tabella 4.3.46. Abilità produttive scritte livello B2 (scuola secondaria di primo grado).

<i>Competenze</i>
Redigere testi descrittivi chiari, articolati, coesi e coerenti con il tema trattato
Scrivere un racconto prendendo spunto dall'esperienza vissuta, rispettando le tecniche narrative
Inserire dati e informazioni in tabelle
Organizzare idee e concetti secondo criteri e categorie
Scrivere una relazione per sviluppare un argomento in modo sistematico evidenziando gli elementi significativi e gli elementi a sostegno delle proprie argomentazioni

---

*Competenze*

---

Comporre testi di vario genere: narrazioni, descrizioni, brevi storie, lettere, riassunti e sintesi

Compilare questionari e scrivere istruzioni

Individuare un commento presente nel testo e redigere eventuali opinioni considerando le argomentazioni

Recensire un testo letterario, un film, uno spettacolo teatrale aiutandosi con una griglia

---

Le aree tematico-lessicali a questo livello includono:

Tabella 4.3.47. Aree tematico-lessicali livello B2 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Aree tematico-lessicali*

---

I domini della scuola, famiglia, relazioni amicali, ecc.

Aree tematiche e ambiti lessicali relativi alla lingua di studio e al vocabolario specifico delle discipline di studio

---

Infine le strutture linguistiche comprendono:

Tabella 4.3.48. Strutture linguistiche livello B2 (scuola secondaria di primo grado).

---

*Strutture linguistiche*

---

Nomi composti, derivati, sinonimi, contrari

Pronomi possessivi, dimostrativi, indefiniti, relativi, personali, combinati

Aggettivi possessivi, numerali, dimostrativi, indefiniti, interrogativi, derivati

Modo indicativo (passato prossimo, passato remoto, trapassati), modo congiuntivo (presente, passato, imperfetto, trapassato), modo condizionale (semplice, composto), imperativo

Avverbi di modo, luogo, tempo, quantità, affermazione, negazione, dubbio

Preposizioni semplici e articolate

Congiunzioni coordinative, subordinative

Riconoscimento, rinforzo e confronto tra passato remoto, passato prossimo, trapassato prossimo e imperfetto

Riconoscimento del soggetto, predicato e delle determinazioni

Concordanza e utilizzo omogeneo dei tempi verbali

Uso di un lessico e di registri linguistici adeguati alle tematiche e agli argomenti trattati

Comprensione delle strutture linguistiche e uso della terminologia metalinguistica

---

## 4.4. Semplificazione dei test per la scuola

### 4.4.1. Introduzione

La questione della semplificazione dei manuali disciplinari scolastici ha attratto negli anni recenti una certa attenzione da parte della comunità accademica. Il tema non si rivela solamente di grande importanza ai fini dell'inclusione degli studenti con background migratorio, ma spesso risponde a un bisogno manifestato anche dai loro compagni di classe nativi (Pona, 2016, pp. 128-129), ovvero da tutti coloro i quali «vivono situazioni di marginalità linguistico-culturale» (Piemontese, 1996, p. 232). La necessità di disporre di test che sul piano linguistico siano alla portata degli apprendenti è sentita in primo luogo dagli insegnanti ed è proprio da questo stimolo che nascono diverse pubblicazioni intese ad affrontare il tema da un punto di vista operativo, a offrire strumenti e soluzioni praticabili (Menegaldo, 2011; Pona, 2016; Scataglini, 2017; Baldo, 2019).

L'incidenza di studenti non nativi o discendenti di seconda generazione di genitori stranieri è infatti sempre più elevata nel sistema educativo italiano, in particolare nell'ambito territoriale del Nordest, e si concentra principalmente ai gradi più bassi della scuola dell'infanzia, della primaria e della secondaria di primo grado (cfr. IDOS, 2019; MIUR, 2019).

Tabella 4.4.1. Incidenza % degli studenti con cittadinanza non italiana, a.s. 2017-18.

	<i>Infanzia</i>	<i>Primaria</i>	<i>Sec. I grado</i>	<i>Sec. II grado</i>	<i>Totale</i>
Friuli V.G.	14,2	14,2	12,2	8,3	12,0
Nord Est	16,4	16,3	14,2	10,1	14,0
Italia	11,1	11,2	10,0	7,3	9,7

Fonte: MIUR, 2019.

È inoltre opportuno rilevare come la gran parte di questi alunni sia in realtà nata sul territorio da genitori non italiani. Per quanto concerne il caso del Friuli Venezia Giulia l'incidenza delle cosiddette seconde generazioni raggiunge nell'a.s. 2017-18 il 63,0%, così distribuito: l'80,7% alla scuola dell'infanzia, il 75,3% alla primaria, il 57,7% alla secondaria di primo grado e il 29,2% a quella di secondo grado. Si fanno dunque ancora più pressanti gli interrogativi sulle pari opportunità, sugli esiti scolastici e sulle scelte per il futuro di questa tipologia di alunni, in un contesto che attualmente segna difficoltà notevoli e sensibili differenze rispetto ai nativi, sia sul piano quantitativo sia su quello qualitativo (INVALSI, 2019; OECD, 2019)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Per una contestualizzazione più precisa e approfondita si rimanda a Fusco (2021a) e ai

#### 4.4.2. Semplificazione o facilitazione?

L'adattamento dei testi è considerato una possibile strategia inclusiva, dato che si pone come obiettivo una didattica individualizzata e il miglioramento del livello di partecipazione degli alunni alle attività d'aula. Di conseguenza è divenuta una prassi sempre più comune da parte degli insegnanti e del Consiglio di classe, al fine di garantire un più agevole accesso ai materiali di studio e ridurre così il distacco degli allievi in condizioni di marginalità linguistica e culturale, tra i quali si collocano spesso pure quelli con background migratorio. Secondo una ricerca condotta da Amenta, Turrisi (2017) su un campione di 84 docenti di tre istituti comprensivi di Palermo, la semplificazione dei testi è considerata dal 58,3% degli informanti come una strategia operativa valida, spesso da affidare all'insegnante di italiano o ai colleghi dell'asse dei linguaggi. Anche la prima analisi dei dati rilevati dal gruppo di ricerca di *Impact FVG 2014-20* in area friulana, attraverso un sondaggio online che ha coinvolto 97 informanti individuati con criteri analoghi alla ricerca siciliana, conferma i valori: il 50,5% ricorre almeno qualche volta alla tecnica della riscrittura e il 57,7% adotta occasionalmente testi semplificati per alunni stranieri o con difficoltà di apprendimento.

È opportuna tuttavia una precisazione sul piano terminologico, che richiama differenti approcci al testo e diverse modalità nell'intervento inclusivo: nel caso della semplificazione si parla infatti di una riscrittura, una traduzione intralinguistica, con modifiche anche profonde apportate all'originale al fine di renderlo più leggibile e di agevolare così il processo di comprensione (Pona, 2016, pp. 113-118); la facilitazione, d'altro canto, prevede l'arricchimento del testo di un apparato più o meno articolato di attività ed esercizi che accompagnino e guidino il processo di lettura, dalla fase iniziale di formulazione di ipotesi sul contenuto, a quella conclusiva della sistematizzazione delle nuove conoscenze a fianco di quelle già esistenti nella mente del parlante (Scataglini, 2017, pp. 70-78). Quindi, entro certi limiti, è possibile affermare che la seconda opzione sia quella che effettivamente punta a un grado di inclusione maggiormente evidente e diretto dell'apprendente nel contesto della classe, dato che è la sola a offrire agli studenti con background migratorio la possibilità di partecipare alla lezione con il medesimo manuale adottato dai compagni.

Nella realtà dei fatti non sempre è però possibile provvedere solamente attraverso la facilitazione e le due strategie compaiono infatti di frequente l'una

materiali sviluppati dal progetto *Impact FVG 2014-20* (in parte reperibili in rete attraverso la pagina ufficiale della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, <https://www.regione.fvg.it/rafvf/cms/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/>, in parte disponibili in Fusco, 2021b).

a fianco dell'altra. Come afferma Menegaldo (2011, p. 32) «pensare di proporre a studenti non autoctoni i testi disciplinari nella stessa forma adottata per i coetanei italiani è utopico oltre che inutile», talvolta bisogna intervenire e accettare purtroppo di intaccare l'autenticità degli originali per creare delle versioni accessibili agli alunni che si trovano in difficoltà. Sul piano della varietà testuale a cui sono esposti gli apprendenti un ulteriore punto da non perdere di vista è che la semplificazione e la facilitazione sono due risorse che consentono di operare sui manuali disciplinari scolastici e si trovano perciò a disposizione di tutti i docenti, non esclusivamente di quello di italiano. Queste due modalità operative consentono infatti di superare una fase transitoria attraversata dal parlante e dovrebbero offrire un sostegno efficace nello sviluppo della lingua dello studio e di competenze trasversali di avvicinamento alla lettura, utili in tutte le discipline e non solamente in quelle dell'area dei linguaggi.

È tuttavia opportuno puntualizzare che non si tratta di approcci stabili, che caratterizzeranno in maniera permanente la modalità di avvicinamento dei parlanti non nativi ai testi, esiste infatti «un momento di passaggio in cui essi sono utili e necessari, ma non devono rappresentare un punto di arrivo finale» (Pallotti, Ghiretti, 2010, p. 211). L'obiettivo ultimo è sempre rappresentato dall'utilizzo dei manuali adottati pure dai coetanei italiani e deve di conseguenza essere scongiurato il rischio di un controproducente appiattimento su forme linguistiche non autentiche, eccessivamente semplificate e poco naturali. Solamente abbracciando questa prospettiva e con queste precauzioni gli interventi sul testo potranno rivelarsi autenticamente inclusivi e potranno condurre a un più alto grado di integrazione dei parlanti con background migratorio nel contesto delle classi di cui fanno parte.

#### 4.4.3. Misurare la leggibilità

La distinzione tra *Basic Interpersonal Communicative Skills* e *Cognitive/Academic Language Proficiency* è dovuta al lavoro e alle ricerche del linguista canadese Cummins (1979). Lo studioso introduce e utilizza l'acronimo BICS per fare riferimento alle abilità comunicative di base dell'individuo, legate a contesti noti e a situazioni quotidiane, mentre con CALP si riferisce più da vicino a quelle competenze necessarie per affrontare con successo la lettura dei testi disciplinari e per lo studio. Il parlante, esposto agli stimoli della vita scolastica e alla socializzazione con i pari, impiega circa due anni per raggiungere un buon grado di autonomia comunicativa nelle prime, tuttavia per essere in grado di utilizzare l'italiano al livello accademico richiesto dagli obiettivi formativi dell'istruzione ce ne possono volere cinque o anche di più (Cummins, 2001, p. 73).

Due fattori che influenzano significativamente la capacità di affrontare con successo i compiti scolastici sono da un lato la presenza di una cornice all'in-

terno della quale collocare i significati e dall'altro il carico cognitivo richiesto dalla decodifica dei contenuti presenti in un testo (*ivi*, pp. 66-72). Diversamente dalla comunicazione quotidiana, che si lega solitamente a referenti noti e sempre ben contestualizzati, la lettura di una pagina di un manuale disciplinare prevede di norma conoscenze del tutto nuove, per le quali spesso manca qualsiasi appiglio o anche solamente qualche richiamo alla realtà dell'alunno. Le tecniche di semplificazione sono utili proprio in quanto permettono di ridurre il carico cognitivo richiesto da queste operazioni, dal momento che rendendo la forma linguistica più accessibile e alleggerendo il quantitativo di informazioni previsto risulterà di conseguenza più agevole e meno gravoso pure il processo di comprensione. La facilitazione, invece, consente di generare aspettativa riguardo ai contenuti e di attivare le conoscenze già note, si arricchisce così il contesto linguistico ed extralinguistico, si guida il processo di lettura e la successiva messa a sistema dei contenuti appresi.

Il punto di partenza è in ogni caso la valutazione del grado di leggibilità del testo da portare in classe, che può essere stimato in anticipo così da avere modo di provvedere per tempo, attuando eventualmente gli opportuni interventi di riscrittura o di adattamento. Gli studi sulla leggibilità della lingua italiana, dal punto di vista sia dei lettori nativi sia di quelli stranieri, nascono negli anni Settanta grazie al matematico Vacca e sono stati successivamente affinati dal contributo del Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico (GULP) dell'Università La Sapienza di Roma. Una delle formule matematiche più nota è infatti proprio Gulpease, un valore di difficoltà formale attribuibile ai testi che si fonda sulla loro lunghezza in parole e sul numero di frasi contenute in un frammento di estensione data (Lucisano, Piemontese, 1988). Il calcolo è oggi reso decisamente più immediato dalla presenza di numerosi siti online, che offrono spesso gratuitamente questa indicazione e talvolta pure una chiave di interpretazione dei dati in correlazione al grado scolastico dell'alunno e alla modalità prevista per la lettura: autonoma o assistita dall'insegnante.

Uno degli strumenti più affidabili per l'analisi e per ipotesi predittive di questo genere è probabilmente READ-IT, uno strumento messo a punto dall'Istituto di Linguistica Computazionale 'Antonio Zampolli' (ILC-CNR) di Pisa e raggiungibile online all'indirizzo <http://www.italianlp.it/demo/read-it/>. Il funzionamento dell'interfaccia è illustrato con chiarezza dalla documentazione disponibile sul sito, anche se le informazioni più semplici possono essere decodificate autonomamente già grazie all'intuitivo schema a colori. Il vantaggio principale di READ-IT è quello di offrire alcuni indici più complessi, che affiancano il valore di Gulpease e lo precisano a livello sintattico e lessicale. Grazie a questa risorsa è possibile dunque ottenere una stima immediata del grado di leggibilità di un brano, nel quale si possono anche identificare con un buon

grado di accuratezza le parole e le frasi che potrebbero costituire un ostacolo per parlanti con competenza nell'italiano in fase ancora di formazione. Inoltre la semplicità e la rapidità d'uso dell'interfaccia consentono di verificare, a seguito di un intervento di riscrittura, l'efficacia del lavoro svolto. A completare questa brevissima rassegna di strumenti utili, sul piano qualitativo Scataglini (2017, pp. 125-126) suggerisce una scheda di analisi del testo originale che può costituire pure un buon invito alla riflessione su alcuni dei fattori che contribuiscono maggiormente alla complessità dei manuali disciplinari scolastici.

#### 4.4.4. Strategie per la semplificazione

Le strategie di semplificazione puntano a una sintassi più semplice e lineare, ad abbreviare i periodi e limitare la subordinazione, a rendere più chiari i legami interni al testo e i richiami anaforici e cataforici, a un lessico più trasparente e vicino al *Nuovo Vocabolario di Base* (disponibile e consultabile gratuitamente online all'indirizzo: <https://dizionario.internazionale.it/>). Grazie a questa modalità di intervento, il testo si fa più comprensibile perché aumenta il grado di ridondanza e si riduce nel contempo la densità informativa, dunque il carico cognitivo richiesto al lettore nell'affrontarlo è sensibilmente inferiore. Uno stesso brano può pure essere oggetto di interventi successivi, intesi a ricondurlo alla portata di lettori differenti, caratterizzati da livelli di competenza linguistica diversi secondo la cornice delineata dal QCER (Consiglio d'Europa, 2002; 2020) e sulla base di un sillabo fissato come punto di riferimento esterno (cfr. par. 4.3). Gli esempi e le indicazioni qui presentati sono una sintesi di quelli discussi in maniera più estesa e dettagliata in Menegaldo (2011), Pona (2016), Scataglini (2017) e Baldo (2019).

#### *Aspetti lessicali*

1. Ricorrere ove possibile a parole appartenenti al lessico fondamentale (FO) del *Nuovo Vocabolario di Base* o comunque note agli studenti in quanto incontrate in precedenza.  
«l'agricoltura rappresentava > era una fonte importante per l'economia».
2. Non fare uso di sinonimi o riformulazioni per evitare le ripetizioni; un testo ridondante è esteticamente meno interessante, ma più comprensibile da parlanti con un vocabolario ridotto.
3. Evitare la polisemia e cercare di usare le parole nel significato più comune, cercando di rispettare ove possibile il principio di biunivocità *one meaning, one form*.  
«il monastero era un centro > luogo di preghiera».
4. Fare a meno di figure retoriche, espressioni idiomatiche, forme figurate poco frequenti nella lingua quotidiana a cui i parlanti sono esposti.  
«Per far fruttare le > Per guadagnare di più dalle loro terre».

### *Aspetti morfologici*

1. Limitare la presenza, o spiegare il significato, di parole morfologicamente complesse, ricche di prefissi e suffissi, che spesso ricorrono nei linguaggi tecnico-scientifici.
2. Per quanto riguarda il verbo tendere ai tempi e modi noti al parlante, eventualmente fino a giungere al presente indicativo di forma attiva, anche con significato storico.  
«Federico II scese > scende in Italia nel 1154».
3. Prestare attenzione ai modi indefiniti e di conseguenza alle subordinate implicite, che presentano notevoli ostacoli ai parlanti nelle fasi iniziali.  
«l'invasione di popoli provenienti > che provenivano dal Marocco».
4. Evitare o limitare considerevolmente le forme passiva e impersonale.  
«si credeva > le persone credevano che la fine fosse vicina».

### *Aspetti sintattici*

1. Prediligere l'ordine lineare dei costituenti: soggetto > verbo > oggetto.  
«Numerose sono le ragioni del successo > Le ragioni del successo sono numerose».
2. Limitare la presenza di subordinate di uso poco comune nella lingua parlata e, comunque, preferire se possibile la coordinazione.  
«Nonostante i tentativi di Barbarossa > Anche se Barbarossa tentò».
3. Evitare le incidentali e le forme ellittiche, che tendono a frammentare la struttura del periodo o a nascondere alcuni dei costituenti fondamentali.
4. Rendere per quanto possibile chiari ed evidenti i rimandi anaforici o cataforici, realizzati attraverso pronomi di diverso genere o con forme perifrastiche.

### *Testualità*

1. Controllare la densità di informazioni nei paragrafi che costituiscono il testo.
2. Preferire un ordine il più possibile lineare e logico dei contenuti, evitando rimandi e un tessuto strutturale eccessivamente impegnativo a livello cognitivo.
3. Mantenere un elevato grado di coesione, favorendo l'individuazione e l'interpretazione degli elementi linguistici che vi concorrono.

#### *4.4.5. Buoni e cattivi lettori*

Disporre di un testo a elevata leggibilità non sempre garantisce tuttavia un livello di comprensione adeguato da parte dello studente. Il processo di lettura è infatti articolato e strutturato su più piani, interrelati tra loro, ciascuno dei quali concorre al risultato finale. Un primo momento dell'interpretazione è legato alle strutture di superficie, alla decodifica del significato delle parole e

delle singole proposizioni; successivamente si scende però più in profondità e l'obiettivo diventa allora la ricostruzione del significato complessivo, che viene messo poi in relazione con le conoscenze pregresse a disposizione del parlante (Kintsch, Van Dijk, 1978). Il risultato complessivo è quindi il prodotto di due variabili, decodifica e comprensione, e si riduce di conseguenza in maniera considerevole o si annulla del tutto se anche una sola delle due abilità considerate si rivela insufficiente (Gough, Tunmer, 1986).

I lettori competenti ed esperti sono quelli che dispongono dunque delle strategie di approccio e interpretazione più efficaci, che possono essere applicate a ciascuno dei diversi livelli del testo. Una analisi attenta del processo in atto consente di identificare ciascuno dei diversi meccanismi che lo regolano, le ipotesi che sono formulate e vengono costantemente sottoposte a verifica da parte del parlante, gli strumenti più adatti alle diverse fasi e all'accomodamento finale del significato (Oakhill, Cain, Elbro, 2015). Le tecniche di facilitazione testuale, che come si è detto puntano a offrire un apparato di esercizi e attività in parallelo al fine di guidare il percorso attraverso il brano nella sua forma originale, prestano un importante contributo a questo livello: da una parte consentono di migliorare la comprensibilità di un brano, perché offrono al lettore un sostegno nei punti in cui si presentano le difficoltà maggiori, dall'altra e in un'ottica più a lungo termine contribuiscono allo sviluppo di strategie di studio efficaci, che possono essere trasferite in maniera trasversale da una disciplina alle altre.

#### 4.4.6. Strategie per la facilitazione

Spesso i manuali disciplinari prevedono un contesto già ricco di stimoli, anche iconici e multimediali, con spiegazioni e glossari tecnico-scientifici, tuttavia potrebbe non bastare. Il concetto di difficoltà del testo non deve infatti essere interpretato in una forma assoluta, va bensì costantemente correlato alla competenza effettiva del parlante che vi si avvicina (Pallotti, Ghiretti, 2010, p. 211). Perciò non è possibile pensare che una lettura offra gli stessi stimoli e sia interpretata in uguale maniera da tutti e può quindi essere necessario predisporre attività di sostegno di diverso genere. La facilitazione interviene allora, con modalità e tecniche glottodidattiche differenziate, durante ciascuna delle tre tappe successive in cui è possibile destrutturare idealmente il processo.

#### *Pre-lettura*

Prima di affrontare il testo è importante stimolare l'interesse dei ragazzi, generare una motivazione il più possibile autentica, e richiamare eventuali conoscenze pregresse che potrebbero risultare utili o necessarie. Si tratta di attivare quella che Balboni (2012, pp. 170-174) definisce *expectancy grammar*, un siste-

ma di aspettative sul contenuto del messaggio che ne orienta e facilita la decodifica. A questo fine possono essere utili il *brainstorming*, le domande aperte o a scelta multipla, i materiali iconici e multimediali, la scelta di titoli, la creazione di mappe o linee del tempo, eventualmente la lettura di qualche pagina sullo stesso tema nella lingua di origine (qui e in seguito, per una spiegazione delle tecniche didattiche cfr. Balboni, 2007).

#### *Lettura*

Nella lettura silenziosa gli obiettivi del parlante sono la decodifica del messaggio e la ricostruzione progressiva di un significato coerente. Anche in questa fase è possibile proporre attività di facilitazione efficaci e individuare alcune tappe intermedie nella comprensione, più brevi, con obiettivi chiari e non ambigui, in modo da ridurre l'impegno cognitivo richiesto per portarle a termine con successo. Alcune delle tecniche più comuni in questo caso sono: assegnare dei titoli al testo o ai suoi paragrafi, riordinarne le parti, rispondere a domande aperte o a scelta multipla, verificare informazioni specifiche, riflettere sulla struttura testuale e su alcuni suoi aspetti linguistici, spiegare il significato del lessico, creare un glossario tecnico, sottolineare o evidenziare gli elementi chiave, creare legami e associare immagini o definizioni.

#### *Post-lettura*

Al termine del processo è opportuno sia verificare gli obiettivi raggiunti sia dare una forma sintetica e strutturata alle nuove conoscenze, che entreranno così a fare parte dell'enciclopedia personale dell'apprendente. È anche possibile attirare l'attenzione dell'allievo sul percorso, sulle strategie adottate e sulle risorse che si sono rivelate utili e potrebbero essere trasferite ad altri ambiti di studio. Sul piano tecnico a questi obiettivi concorrono le domande aperte o a scelta multipla, gli abbinamenti di definizioni o immagini, le griglie o tabelle da completare con le informazioni mancanti, le attività di riordino, gli esercizi di completamento tipo *cloze* (Balboni, 2007, pp. 22-23), l'uso di mappe concettuali e la gerarchizzazione delle informazioni, la creazione di glossari, la scrittura guidata o libera di un riassunto.

#### *4.4.7. Indicazioni conclusive*

Le modalità di intervento finalizzate a ricondurre i manuali disciplinari alla portata degli studenti sono di diverso genere e possono essere talvolta assai incisive, tanto da modificare in maniera notevole gli aspetti formali dell'originale. È tuttavia importante ricordare che affinché queste strategie siano autenticamente inclusive è opportuno che esse siano calibrate esattamente sulle competenze dei parlanti a cui sono destinate, in modo da evitare l'eccessivo

appiattimento e la demotivazione che deriverebbe dall'assenza di stimolo, anche sul piano linguistico (Grassi, 2003, pp. 125-126). Un brano infatti non è facile o difficile di per sé, «non esistono testi standard: ogni testo è, o dovrebbe essere, pensato per certi destinatari ed essere quindi adatto a loro» (Pallotti, 2000, p. 160).

La questione della comprensione dei manuali disciplinari, assieme alla dimensione strettamente interrelata dello sviluppo della lingua dello studio, possono quindi essere affrontate solamente attraverso uno sforzo congiunto di tutti i docenti. L'obiettivo non può essere infatti circoscritto esclusivamente all'italiano o all'asse dei linguaggi, è al contrario comune perché si correla strettamente al processo di apprendimento, inteso nel suo senso globale e trasversale rispetto alle diverse discipline scolastiche (Oakhill, Cain, Elbro, 2015, p. 91). Solamente attraverso questa via, con una assunzione di responsabilità collettiva e una suddivisione dei compiti da parte di ciascuno dei membri del Consiglio di classe, è possibile ottenere dei risultati efficaci.

Tra le risorse esistenti, gli strumenti della tecnologia consentono ormai un trasferimento rapido delle informazioni e dei materiali di studio, che possono essere condivisi in tempo reale e in maniera collaborativa anche tra istituti collocati in punti diversi del territorio, così da offrire modalità sempre più efficienti di redistribuzione delle spesso limitate energie a disposizione. L'editoria specializzata inoltre mette a disposizione manuali già adattati in base al livello di competenza, letture graduate e pure testi scolastici dedicati in maniera specifica ai parlanti non nativi (cfr. Bibliografia e sitografia). Infine la ricerca accademica, spesso stimolata direttamente dalle esperienze dell'insegnamento e dalla prassi sul campo, offre al momento già alcune guide sufficientemente articolate e piuttosto chiare, che possono orientare efficacemente gli sforzi nell'applicazione di queste strategie inclusive ai testi in uso nelle classi (a tal fine per esempio cfr. Menegaldo, 2011; Pona, 2016; Scataglini, 2017; Baldo, 2019).

# 5. Strumenti teorico-pratici per l'orientamento: accertamento delle competenze raggiunte e orientamento in uscita

## 5.1. Certificazione e autovalutazione

### 5.1.1. Certificazione

In Italia esistono quattro enti certificatori in grado di rilasciare un attestato ufficiale di competenza linguistica nell'italiano come lingua seconda, con validità a livello internazionale in quanto riconosciuti dal Ministero degli Affari Esteri:



PLIDA della Società Dante Alighieri di Roma



CILS dell'Università per Stranieri di Siena



CELI dell'Università per Stranieri di Perugia



Certificazione dell'italiano dell'Università Roma Tre

Solamente i primi tre dispongono di una rete di enti e strutture associate in grado di offrire ai candidati la possibilità di sostenere la prova senza doversi spostare per raggiungere la sede centrale. In particolare, per quanto concerne il Friuli Venezia Giulia, i centri ufficiali riconosciuti sono piuttosto numerosi e sufficientemente ben collocati nel territorio.

Tabella 5.3.1. Sedi degli enti certificatori del Friuli Venezia Giulia.

<i>Ente</i>	<i>Città</i>	<i>Università, scuola o istituto</i>	<i>Contatti</i>
CELI	Udine	Educandato Statale Collegio 'Uccellis'	0432 501833 info@uccellis.ud.it
		Punto Lingue	0432 479092 puntolingue@puntolingue.com

<i>Ente</i>	<i>Città</i>	<i>Università, scuola o istituto</i>	<i>Contatti</i>
PLIDA	Gorizia	Comitato di Gorizia	329 2199791 comitatodantegorizia@libero.it
	Pordenone	Comitato di Pordenone	0434 521765 dantealighieripn@libero.it
	Trieste	CPIA	040 9852997 TSM042005@istruzione.it
		Comitato di Trieste	040 362586 com.dante.trieste@gmail.com
	Udine	Accademia di Belle Arti 'G.B. Tiepolo'	0432 292256 m.pozzana@accademiatiepolo.it
ISIS 'A. Malignani'		0432 46361 UDIS01600T@istruzione.it	
CILS	Gorizia	ISIS Dante Alighieri	0481 530062
	Pordenone	ISPI Group	0434 521887
		CPIA	0434 231862
	Trieste	CPIA	040 9852997
		Piccola Università Italiana	040 304020
	Tolmezzo (UD)	CPIA (sede associata)	0433 2035
	Udine	CPIA	0432 299029
		CLAV dell'Università di Udine	0432 275570
		Fondazione Casa dell'Immacolata	0432 400389

Fonte: siti ufficiali dei centri, consultati in data 10/06/2021.

L'offerta dei centri certificatori è ampia e articolata, in genere si offre la possibilità di sostenere le prove di esame per più di una sessione all'anno e si propongono esercizi spesso calibrati sulle caratteristiche, sulle conoscenze e sulle competenze specifiche delle diverse tipologie di apprendenti: adulti, immigrati, adolescenti e in alcuni casi bambini. In merito a questi ultimi due gruppi di parlanti, dei test linguistici adeguati risultano essere:

1. CILS bambini, dagli 11 anni e per i livelli A1 e A2;
2. CILS adolescenti, dai 14 ai 18 anni e per i livelli A1, A2 e B1;
3. CELI ragazzi dai 12 ai 18 anni e per i livelli A2, B1 e B2;
4. PLIDA Juniores, per adolescenti dai 13 ai 18 anni e per i livelli da A1 a B2.

### 5.1.2. Autovalutazione

L'Unione Europea, nell'interesse a promuovere il plurilinguismo e la capacità di autovalutazione dei cittadini dei paesi membri, offre anche alcuni utili strumenti online finalizzati all'autovalutazione della competenza linguistica.

Il primo è DIALANG, un sistema diagnostico che consente di misurare con una notevole precisione la competenza di lettura, scrittura, ascolto, nelle strutture della lingua e l'ampiezza del vocabolario di un parlante. Il progetto, nato dalla collaborazione di numerose istituzioni e atenei in Europa, adotta i livelli previsti dal QCER e propone test in quattordici lingue, tra cui l'italiano. La prova è gratuita, ma sostenerla richiede purtroppo del tempo e inoltre il sistema è pensato esclusivamente per i parlanti adulti, pertanto non si adatta facilmente all'uso da parte dei bambini<sup>1</sup>.

Il secondo è il test di autovalutazione delle competenze linguistiche, realizzato dal Centro Europeo per le Lingue Moderne del Consiglio d'Europa e basato sugli indicatori del QCER<sup>2</sup>. Il programma online, anch'esso a uso gratuito, invita il parlante a riflettere su quello che sa fare e sui compiti che ancora non è in grado di completare in una delle lingue dell'Unione. Le dieci domande non sono del tutto alla portata degli apprendenti minori, che non sarebbero in grado di concludere il test in autonomia, ma con una opportuna guida lo stimolo potrebbe rivelarsi una fonte di riflessione interessante sul processo di apprendimento linguistico e sui suoi obiettivi.

## 5.2. Strumenti di (auto)valutazione: il *Portfolio Europeo delle Lingue*

### 5.2.1. Introduzione

Il *Portfolio Europeo delle Lingue* (d'ora in avanti PEL) è un documento che aiuta i parlanti plurilingui a registrare le proprie esperienze linguistiche e interculturali e a riflettere sulle proprie competenze comunicative. Il documento è costituito da tre parti: un passaporto, una biografia e un dossier linguistico<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> DIALANG è al momento ospitato nel sito della Lancaster University (UK) e può essere raggiunto alla pagina web: <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>.

<sup>2</sup> La versione in italiano del test può essere raggiunta attraverso la pagina web dell'European Centre for Modern Languages, all'indirizzo: <https://edl.ecml.at/Fun/Self-evaluateyourlanguageskills!/tabid/2194/language/it-IT/Default.aspx>.

<sup>3</sup> Le informazioni presentate in questa sezione sintetizzano, con qualche adattamento, quelle presentate dal sito ufficiale dell'*European Language Portfolio*, a cui si rimanda per una versione più estesa, completa e per un approfondimento su questo tema: <https://www.coe.int/en/web/portfolio>.

L'utilizzo di questo strumento contribuisce allo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento, del plurilinguismo e della consapevolezza interculturale. Il PEL aiuta i parlanti a registrare le esperienze di apprendimento e a sviluppare una maggiore capacità di riflessione nei confronti dell'uso dei diversi codici presenti nel proprio repertorio. Costituisce inoltre una importante fonte di motivazione, perché riconosce le competenze, gli sforzi a un livello individuale e offre uno strumento finalizzato a registrare i progressi linguistici e culturali di ciascuno.

Il PEL appartiene all'apprendente e lo accompagna. È legato al QCER ed è conforme alle linee guida del Consiglio d'Europa sull'educazione linguistica (Raccomandazione Rec(98)6 del 17/03/1998).

### *5.2.2. Obiettivi e struttura*

Il PEL è uno strumento che promuove il plurilinguismo e il suo obiettivo è quello di sostenere e di migliorare l'efficacia dell'apprendimento dei linguaggi. Per raggiungere questo scopo sono previsti alcuni passaggi intermedi: innanzitutto rendere gli studenti più consapevoli riguardo al proprio processo di apprendimento, quindi tenere traccia dei risultati e motivare ognuno al proseguimento nello studio, stimolare la comunicazione in classe e contribuire alla gestione del gruppo con abilità differenziate, rendere infine trasparenti le competenze nel delicato momento del passaggio tra istituti e cicli di istruzione diversi (<https://www.coe.int/en/web/portfolio/aim-of-an-elp>). Tuttavia, è opportuno considerare che se il PEL e la sua filosofia di fondo non sono adeguatamente introdotti e spiegati, il documento rischia di essere interpretato come una attività poco rilevante rispetto agli altri numerosi e pressanti impegni della classe, come un evento occasionale e privo della necessaria sistematicità.

Il passaporto linguistico offre una panoramica delle competenze dell'individuo nelle lingue che conosce in un determinato momento della sua vita. Il documento dovrebbe quindi essere periodicamente aggiornato, così da disporre di un'immagine in evoluzione, che aiuti il parlante a riflettere sui progressi nell'apprendimento e sull'acquisizione di nuove conoscenze. Il Consiglio d'Europa fornisce diversi modelli per gli apprendenti adulti e per i minori, assieme alla traduzione ufficiale della nota griglia di autovalutazione (Council of Europe, 2011c; USR Umbria, 2006).

La biografia linguistica facilita il coinvolgimento del parlante nella pianificazione, riflessione e autovalutazione del processo di apprendimento. Prevede obiettivi e strumenti di controllo che espandono i descrittori della griglia di autovalutazione.

Il documento incoraggia a rendere esplicite le competenze dell'individuo e include informazioni sulle esperienze linguistiche, culturali e di apprendimen-

to all'interno e all'esterno dell'ambiente educativo istituzionale. La biografia, che promuove quindi il plurilinguismo, lo sviluppo di competenze in più codici e l'interculturalità, è idealmente costituita da più elementi, per ciascuno dei quali il Consiglio d'Europa offre un modello (Council of Europe, 2011a; 2011b; 2011d):

1. *Profilo plurilingue*

In poche pagine il parlante ha modo di riflettere sul proprio background linguistico e culturale.

2. *Consapevolezza ed esperienze interculturali*

La dimensione interculturale del portfolio è associata al rispetto per la diversità e per gli stili di vita altrui, tuttavia è necessario sviluppare anche una sensibilità alla somiglianza e affinità.

3. *Pianificazione degli obiettivi e strategie di apprendimento*

La riflessione può essere focalizzata su un codice specifico o sulle lingue in generale.

Il dossier linguistico offre all'apprendente la possibilità di presentare materiali linguistici atti a sostenere e a illustrare i risultati e le esperienze registrati nel passaporto e nella biografia. Il dossier deve quindi consentire di tenere traccia di numerosi riferimenti, utili a fini diversi, anche pratici, per esempio per il riconoscimento immediato di alcune competenze in ingresso a un nuovo corso di studi o istituto. Si tratta quindi di una selezione di lavori particolarmente ben riusciti e di eventuali certificazioni o attestazioni, che va aggiornata periodicamente e dovrebbe essere organizzata grazie a un elenco o a un sistema di indicizzazione che consentano un facile e rapido accesso alle informazioni (USR Umbria, 2006, pp. 70-72).

La griglia e le schede di autovalutazione (Council of Europe, 2013; USR Umbria, 2006), ispirate agli indicatori del QCER, dovrebbero fare parte del passaporto linguistico ed essere uno dei suoi punti di riferimento. La griglia permette di autovalutare la competenza del parlante in base alle abilità di base di ascolto, lettura, interazione e produzione orale, scrittura e secondo i sei livelli europei di conoscenze delle lingue, quindi da A1 a C2.

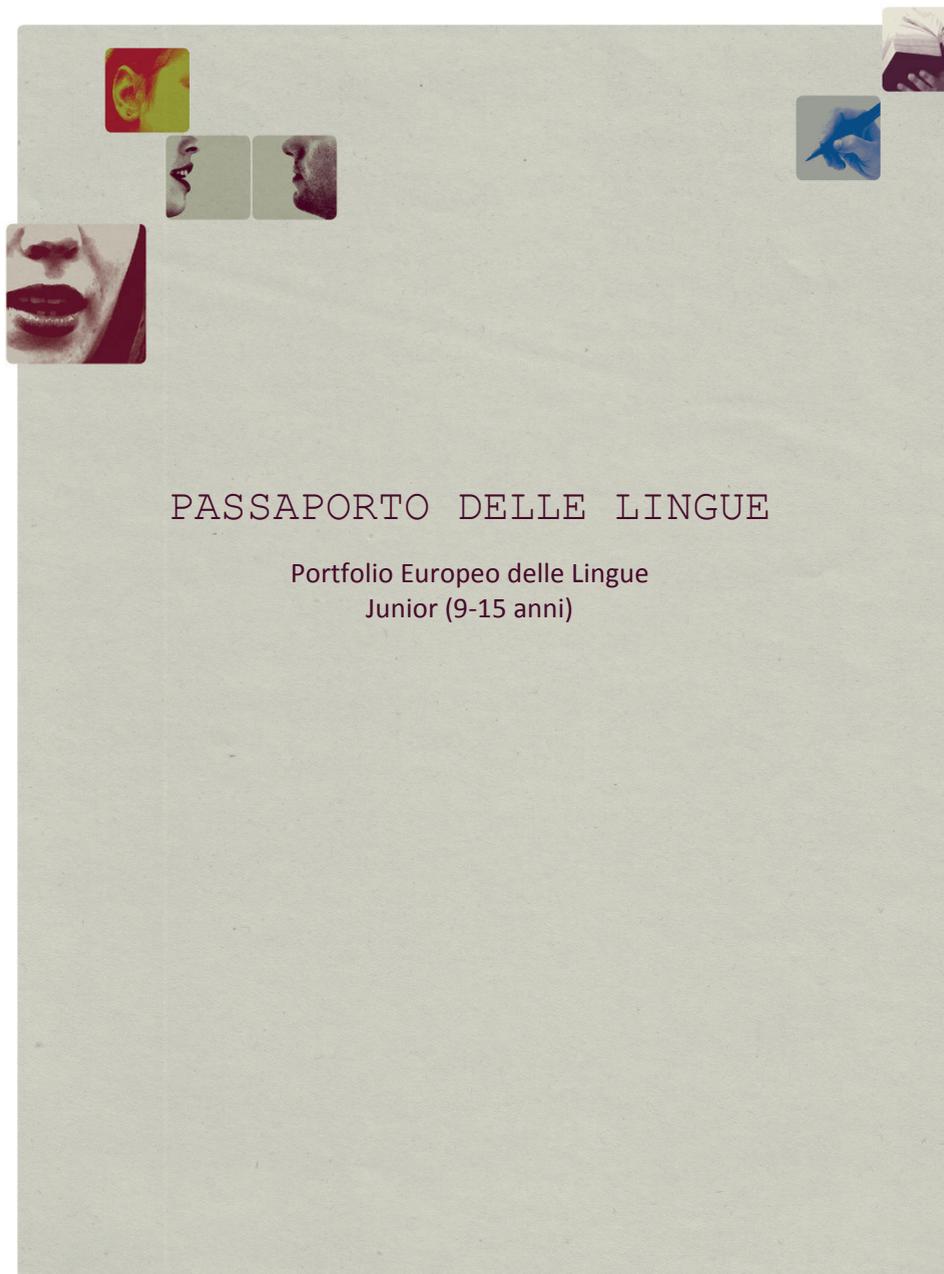
Nel caso dei bambini lo strumento dovrebbe essere presentato attraverso la mediazione e con l'aiuto di un adulto, per esempio un insegnante oppure i genitori dell'allievo. Sono previste tuttavia anche schede con descrittori più semplici e adattati ai minori, che espandono quelli della griglia di autovalutazione e si presentano come una lista di controllo di capacità specifiche del tipo 'riesco a' (Hasselgreen, 2003; USR Umbria, 2006, pp. 14-31). L'elenco può essere usato sia per l'autovalutazione della competenza comunicativa attuale sia per fissare gli obiettivi futuri. I descrittori mediano e traducono l'approccio orientato all'azione e agli usi della lingua del QCER.

### 5.2.3. Disseminazione e riconoscimento

Le autorità e le istituzioni che usano il portfolio dovrebbero favorire tutte le condizioni e i contesti formativi nei quali il documento può essere usato con efficacia. Per gli studenti dovrebbe essere semplice ottenerlo e i risultati registrati dovrebbero beneficiare di qualche forma di riconoscimento ufficiale. Le competenze linguistiche e interculturali maturate dovrebbero essere riconosciute equamente e indipendentemente dal contesto in cui sono state acquisite. Gli insegnanti che desiderano adottare il PEL nelle loro classi dovrebbero ricevere adeguato sostegno ed essere in grado di reperire con facilità i materiali e le informazioni. Il concetto dovrebbe essere promosso, come esempio di buona pratica, di modo che lo strumento e i fini per cui è stato creato siano sempre riconosciuti dagli apprendenti. Gli alunni dovrebbero dal canto loro essere incoraggiati a usare il portfolio e a migliorare le proprie competenze nei diversi codici del loro repertorio, inclusi quelli adottati dalle minoranze storiche presenti sul territorio e quelli appresi dai genitori, nel caso dei discendenti di seconda generazione dei migranti.

### 5.2.4. Fonti utilizzate per le schede

Il passaporto linguistico, la biografia e il dossier, le schede di autovalutazione proposte in questa sezione del protocollo di accoglienza di *Impact FVG 2014-20* non sono materiali originali, ma principalmente adattamenti con qualche modifica e una traduzione in italiano delle fonti e degli strumenti per lo sviluppatore messi liberamente a disposizione dalle pagine del sito dell'Unione Europea che ospita l'*European Language Portfolio* (<https://www.coe.int/en/web/portfolio>). Talvolta negli originali trovano spazio pure alcuni segmenti che nascono dalla sintesi di alcune precedenti esperienze di utilizzo dello strumento in scuole italiane o all'estero. Più nel dettaglio, per il passaporto linguistico il riferimento principale è esclusivamente Council of Europe (2011c); per la biografia linguistica il punto di partenza è sempre rappresentato dagli strumenti per lo sviluppatore (Council of Europe, 2011d), ma anche dalle risorse aggiuntive per la riflessione sulla scelta degli obiettivi e sul processo di apprendimento linguistico (Council of Europe, 2011a, pp. 34-36); per il dossier linguistico la fonte di ispirazione è costituita primariamente da Council of Europe (2011b) e da USR Umbria (2006, pp. 70-72); le schede di autovalutazione sono infine riprese fedelmente da USR Umbria (2006, pp. 14-31), mentre la griglia conclusiva con i descrittori dei livelli del QCER è un adattamento con semplificazione di quella inclusa in Council of Europe (2011c, pp. 11-12).



**Passaporto delle Lingue**

*Il Consiglio d'Europa è una organizzazione internazionale con sede a Strasburgo, in Francia. Il suo obiettivo principale è promuovere l'unione del continente e garantire la dignità dei cittadini dell'Europa. Per raggiungere questo obiettivo, il Consiglio d'Europa intende assicurare il rispetto dei valori fondamentali dell'Unione Europea: la democrazia, i diritti umani e la legalità.*

*Uno dei suoi fini principali è promuovere la consapevolezza dell'esistenza di una identità culturale europea e sviluppare una capacità di comprensione reciproca tra le popolazioni e le culture diverse che ne fanno parte. In questo contesto il Consiglio d'Europa ha pensato di introdurre un Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) per riconoscere e dare un sostegno all'apprendimento delle lingue e alle esperienze interculturali a ogni livello.*

**Language Passport**

*The Council of Europe is an intergovernmental organization with its permanent headquarters in Strasbourg, France. Its primary goal is to promote the unity of the continent and guarantee the dignity of the citizens of Europe by ensuring respect for our fundamental values: democracy, human rights and the rule of law.*

*One of its main aims is to promote awareness of a European cultural identity and to develop mutual understanding among people of different cultures. In this context the Council of Europe is coordinating the introduction of a European Language Portfolio to support and give recognition to language learning and intercultural experiences at all levels.*

**Questo passaporto linguistico è parte del Portfolio Europeo delle Lingue di:**

**Nome dell'Istituto Comprensivo e della scuola:**

## Passaporto delle Lingue Language Passport

Il mio nome è: / My name is:

\_\_\_\_\_

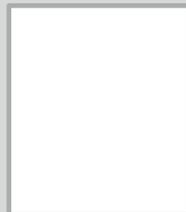
Sono nato il: / I was born on:

\_\_\_\_\_

Ho iniziato a lavorare al Passaporto Europeo delle Lingue il...

I began working with my European Language Portfolio in...

\_\_\_\_\_



Questo documento registra le mie abilità linguistiche, le capacità e le esperienze. Fa parte di un Portafoglio Europeo delle Lingue che comprende un Passaporto, una Biografia e un Dossier con materiali che documentano e illustrano le esperienze e i risultati raggiunti. Il Profilo Linguistico si basa sulle scale del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione". Le scale e gli indicatori sono allegati a questo Passaporto delle Lingue.

Questo Passaporto Linguistico è adatto per gli studenti giovani (da 10 a 15 anni).

Il Passaporto delle Lingue indica tutte le lingue in cui il parlante ha una competenza. I contenuti del Passaporto delle Lingue sono così organizzati:

- un profilo delle lingue a contatto delle quali il parlante è cresciuto;
- un profilo delle abilità linguistiche in relazione al Quadro Comune Europeo;
- una sintesi dell'apprendimento linguistico e delle esperienze interculturali;
- un profilo plurilingue che riassume tutte le esperienze e abilità del parlante;
- un elenco dei certificati e dei diplomi.

Per ulteriori informazioni, per una guida e per conoscere i livelli di abilità in molte lingue europee, consultate il sito del Consiglio d'Europa:

[www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio)

This document is a record of language skills, qualifications and experiences. It is part of a European Language Portfolio which consists of a Passport, a Language Biography and a Dossier containing materials which document and illustrate experiences and achievements. The Profile of Language Skills based on the scale to be found in the document "A Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment". The scale to be found in English and French at the back of this Language Passport.

This Language Passport is recommended for young users (10-15).

The Language Passport lists the languages that the holder has some competence in. The contents of this Language Passport are as follows:

- a profile of the languages that the holder grew up with;
- a profile of language skills in relation to the Common European Framework;
- a résumé of language learning and intercultural experiences;
- a plurilingual profile summarizing the holder's experiences and skills;
- a record of certificates and diplomas.

For further information, guidance and the levels of proficiency in a range of languages, consult the Council of Europe web site:

[www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio)

**Le mie lingue e i dialetti**  
***My Languages and Dialects***

Lingua/e o dialetto/i materno/i <i>Mother Tongue/s or Dialect/s</i>

Altre lingue o dialetti <i>Other Languages or Dialects</i>

## Le mie competenze linguistiche

### Profile of Language Skills

<b>Autovalutazione</b>				
<b>Self-assessment</b>	Ascoltare	Leggere	Produzione orale	Scrivere
	Listening	Reading	Spoken production	Writing

Questa pagina del Passaporto delle Lingue ti permette di registrare quello che sai fare nelle diverse lingue e dialetti che hai imparato a scuola o fuori dalla scuola. La griglia a fine documento ti può aiutare a capire qual è il tuo livello nelle cinque abilità. Puoi anche fare riferimento alla lista di controllo nel tuo Portfolio o ai certificati e ai diplomi che hai ottenuto in passato.

*This page of the language passport allows you to record what you can do in the different languages or dialects you have learnt inside or outside school. The Self-assessment grid at the end of this document can help you find your level in the five skills. You can also refer to the checklists in your Portfolio or to certificates and diplomas that you have obtained.*

Lingua o dialetto / Language or Dialect		A1	A2	B1	B2	C1	C2
							
							
							
							

Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: .....

Lingua o dialetto / Language or Dialect		A1	A2	B1	B2	C1	C2
							
							
							
							

Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: .....

Lingua o dialetto / Language or Dialect		A1	A2	B1	B2	C1	C2
							
							
							
							

Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: .....

Lingua o dialetto / Language or Dialect		A1	A2	B1	B2	C1	C2
							
							
							
							

Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: .....

Lingua o dialetto / Language or Dialect		A1	A2	B1	B2	C1	C2
							
							
							
							

Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: .....

Lingua o dialetto / Language or Dialect		A1	A2	B1	B2	C1	C2
							
							
							
							

Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: .....

Lingua o dialetto / Language or Dialect		A1	A2	B1	B2	C1	C2
							
							
							
							

Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: .....

Lingua o dialetto / Language or Dialect		A1	A2	B1	B2	C1	C2
							
							
							
							

Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: .....

Lingua o dialetto / Language or Dialect		A1	A2	B1	B2	C1	C2
							
							
							
							

Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: .....

Lingua o dialetto / Language or Dialect		A1	A2	B1	B2	C1	C2
							
							
							
							

Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: ..... / Date/date: .....

## Profilo plurilingue

### Plurilingual profile

In questa tabella puoi registrare le situazioni in cui comunichi usando le diverse lingue che conosci. Usa questi simboli per indicare quanto spesso le usi: qualche volta: ✓, spesso: ✓✓, molto spesso: ✓✓✓.

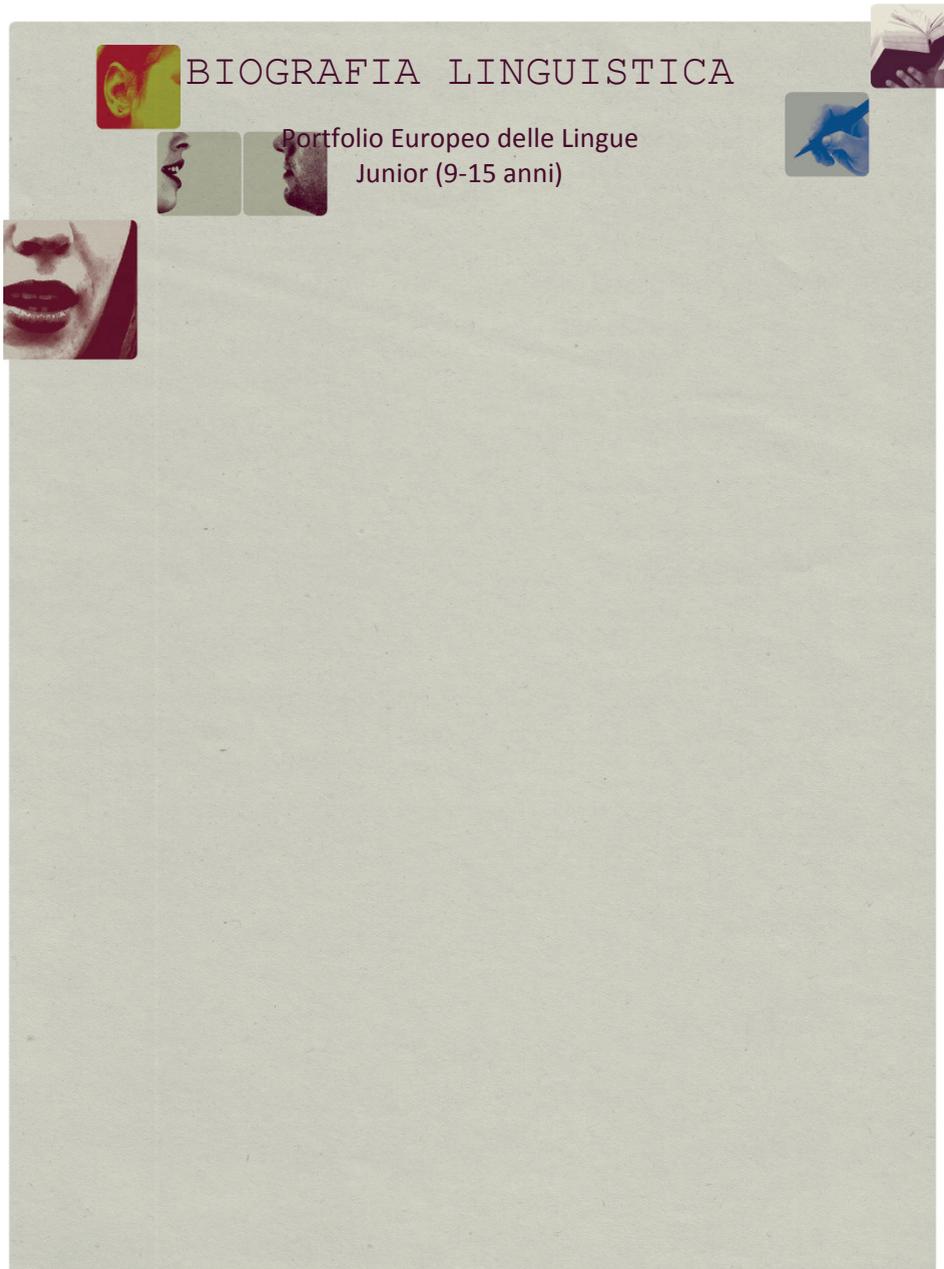
In the following table you can record the situations in which you communicate in your different languages. Use the following symbols to how frequently you use them: From time to time: ✓, often: ✓✓, very often: ✓✓✓.

	<b>Lingue o dialetti / Languages or Dialects</b>			
<b>Dominio personale Personal domain</b>				
con la mia famiglia / <i>in the family</i>				
con i miei amici / <i>with friends</i>				
nel tempo libero / <i>in my free time</i>				
per scrivere ai miei amici / <i>for writing to my friends</i>				
<b>Dominio pubblico Public domain</b>				
nella vita quotidiana / <i>in everyday life</i>				
per viaggiare / <i>for travelling</i>				
quando guardo la TV / <i>when I watch TV</i>				
per i contatti con le istituzioni / <i>for contacts with institutions</i>				

<b>Dominio educativo</b> <b>Educational domain</b>				
per imparare questa lingua / <i>to learn the language</i>				
per migliorare alcune abilità specifiche (progetti, esami) / <i>to improve my language skills (projects, exams)</i>				
per studiare altre materie / <i>to learn other subjects</i>				
per partecipare a progetti di scambio / <i>to take part in school exchanges</i>				
in corsi estivi nei Paesi dove è parlata come prima lingua / <i>on summer courses in countries where it is the first language</i>				
in corsi estivi in altri Paesi dove questa lingua è parlata / <i>on summer courses in other countries where the language is spoken</i>				
<b>Altre situazioni</b> <b>Other</b>				

**Certificati e diplomi*****Certificates and diplomas***

Lingua <i>Language</i>	Livello / Level						Titolo di studio / Istituzione <i>Title / Institution</i>	Anno <i>Year</i>
	A1	A2	B1	B2	C1	C2		



## Autoritratto linguistico

### *Language Self-Portrait*

Nella mia famiglia si parla in queste lingue o dialetti.

*In my family we use these languages or dialects.*

Lingua o dialetto

*Language or dialect*

Lingue o dialetti che imparo a scuola.

*Languages or dialects I learn at school.*

Lingue o dialetti che ho imparato fuori della scuola.

*Languages or dialects I have learned outside school.*

I miei amici stranieri vengono da questi Paesi.

*My foreign friends come from these countries.*

Con loro parlo in queste lingue o dialetti.

*With them I speak these languages or dialects.*

I Paesi in cui sono stato/a in viaggio, con la famiglia, in gita scolastica.  
*The foreign countries I have visited for holidays, school exchanges.*

Là ho usato queste lingue o dialetti.  
*There I used these languages or dialects.*

Ascolto canzoni, leggo giornalotti, vedo video e film, in queste lingue o dialetti.  
*I listen to songs, read comics, watch videos and films in these languages or dialects.*

Conosco un po' queste lingue o dialetti.  
*I partially know the following languages or dialects.*



## Lingue e dialetti che uso oggi

### *Languages and dialects that I use today*

Ai corsi o a lezione

*At courses or during classes*

Data Date	Lingua o dialetto Language or dialect	Quando? Dove? Con chi? When? Where? With whom?	Perché? Qual è il vantaggio? Why? What's the advantage?

A scuola, ma non a lezione

*At school, but not during classes*

Data Date	Lingua o dialetto Language or dialect	Quando? Dove? Con chi? When? Where? With whom?	Perché? Qual è il vantaggio? Why? What's the advantage?

Per studiare o fare i compiti

*To study or do my homework*

Data Date	Lingua o dialetto Language or dialect	Quando? Dove? Con chi? When? Where? With whom?	Perché? Qual è il vantaggio? Why? What's the advantage?

Dove vivo, nel mio quartiere

*Where I live, in my neighbourhood*

Data Date	Lingua o dialetto Language or dialect	Quando? Dove? Con chi? When? Where? With whom?	Perché? Qual è il vantaggio? Why? What's the advantage?

Quando vedo gli amici per fare sport o altre attività  
*When I see my friends to practice sport or other activities*

Data Date	Lingua o dialetto Language or dialect	Quando? Dove? Con chi? When? Where? With whom?	Perché? Qual è il vantaggio? Why? What's the advantage?

Nel mio tempo libero  
*In my free time*

Data Date	Lingua o dialetto Language or dialect	Quando? Dove? Con chi? When? Where? With whom?	Perché? Qual è il vantaggio? Why? What's the advantage?

Per guardare la televisione  
*To watch TV*

Data Date	Lingua o dialetto Language or dialect	Quando? Dove? Con chi? When? Where? With whom?	Perché? Qual è il vantaggio? Why? What's the advantage?

Su internet, sui social media  
*On the internet, on social media*

Data Date	Lingua o dialetto Language or dialect	Quando? Dove? Con chi? When? Where? With whom?	Perché? Qual è il vantaggio? Why? What's the advantage?

## Esperienze linguistiche e interculturali

### *Linguistic and intercultural experiences*

**Qualche volta uso o ho usato più di una lingua o dialetto allo stesso tempo, oppure faccio o ho fatto da mediatore tra persone che parlano lingue o dialetti diversi.**

Per esempio:

- per aiutare un turista o un'altra persone che non capisce;
- per aiutare una persona che parla un'altra lingua o dialetto e non capisce una cosa legata al gruppo di cui io faccio parte, alla mia regione o al mio Paese;
- per parlare a qualcuno di un testo o di un messaggio in un'altra lingua o dialetto.

***Sometimes I used or I use more than one language or dialect at the same time, or I mediated or I mediate between people who speak different languages or dialects.***

As an instance:

- *to help a tourist or another person who doesn't understand;*
- *to help a person who speaks another language or dialect, and who doesn't understand something connected to the group I belong, my religion or my country;*
- *to talk to someone about a text or a message in another language or dialect.*

Data Date	Lingue o dialetti usati Languages or dialects I used	Situazione Situation	Come ho fatto? Cosa è stato più difficile? Cosa ha aiutato? How did I do? What was more difficult? What helped me?

**Competenza linguistica futura*****Language needs, wishes, and aims*****Perché imparo le lingue e i miei programmi futuri*****Why I'm learning languages and my future plans***

Data Date	Lingua o dialetto che sto imparando. <i>Language or dialect I'm learning.</i>	Perché la sto studiando? <i>Why am I studying it?</i>
Livello di conoscenza che intendo raggiungere nelle abilità (vedi scheda di autovalutazione). <i>Level of competence I would like to achieve in these abilities (see self-assessment checklist).</i>		
Ascoltare / <i>Listening</i>		Leggere / <i>Reading</i>
Produzione orale / <i>Spoken production</i>		Scrivere / <i>Writing</i>

Data Date	Lingua o dialetto che sto imparando. <i>Language or dialect I'm learning.</i>	Perché la sto studiando? <i>Why am I studying it?</i>
Livello di conoscenza che intendo raggiungere nelle abilità (vedi scheda di autovalutazione). <i>Competence level I would like to achieve in these abilities (see self-assessment checklist).</i>		
Ascoltare / <i>Listening</i>		Leggere / <i>Reading</i>
Produzione orale / <i>Spoken production</i>		Scrivere / <i>Writing</i>

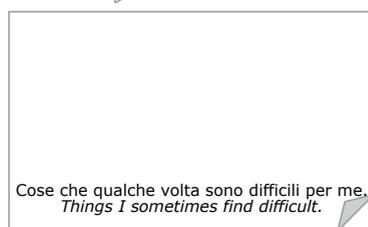
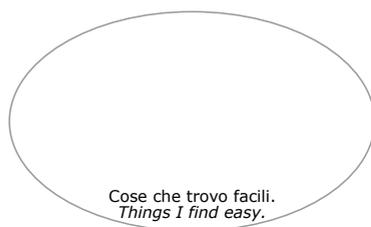
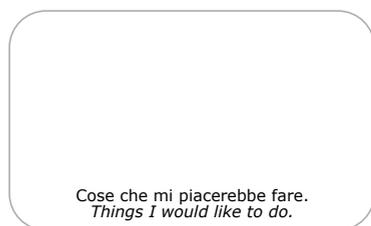
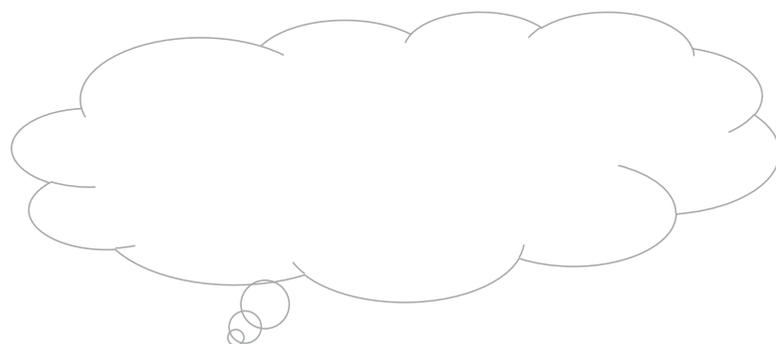
Data Date	Lingua o dialetto che sto imparando. <i>Language or dialect I'm learning.</i>	Perché la sto studiando? <i>Why am I studying it?</i>
Livello di conoscenza che intendo raggiungere nelle abilità (vedi scheda di autovalutazione). <i>Level of competence I would like to achieve in these abilities (see self-assessment check-list).</i>		
Ascoltare / <i>Listening</i>		Leggere / <i>Reading</i>
Produzione orale / <i>Spoken production</i>		Scrivere / <i>Writing</i>

Data Date	Lingua o dialetto che sto imparando. <i>Language or dialect I'm learning.</i>	Perché la sto studiando? <i>Why am I studying it?</i>
Livello di conoscenza che intendo raggiungere nelle abilità (vedi scheda di autovalutazione). <i>Level of competence I would like to achieve in these abilities (see self-assessment check-list).</i>		
Ascoltare / <i>Listening</i>		Leggere / <i>Reading</i>
Produzione orale / <i>Spoken production</i>		Scrivere / <i>Writing</i>

Data Date	Lingua o dialetto che sto imparando. <i>Language or dialect I'm learning.</i>	Perché la sto studiando? <i>Why am I studying it?</i>
Livello di conoscenza che intendo raggiungere nelle abilità (vedi scheda di autovalutazione). <i>Competence level I would like to achieve in these abilities (see self-assessment checklist).</i>		
Ascoltare / <i>Listening</i>		Leggere / <i>Reading</i>
Produzione orale / <i>Spoken production</i>		Scrivere / <i>Writing</i>

**Stile di apprendimento: come mi piace imparare le lingue**  
***Learning style: how I like learning languages***

Pensa alle lingue o ai dialetti che stai imparando e sistema le tue idee negli spazi.  
*Think about the language you are learning. Put your ideas into these shapes.*



Pensa alle cose che ti piace fare quando impari una nuova lingua o dialetto. Leggi l'elenco e fai un segno nel riquadro (✓) che corrisponde alla tua risposta: ti piace, non ti piace o non sei sicuro.

*Think about the things you like when you learn a new language or dialect. Look at the list and put ticks (✓) in the boxes to show whether you like, don't like, or you aren't sure.*

Mi piace / *I Like it*



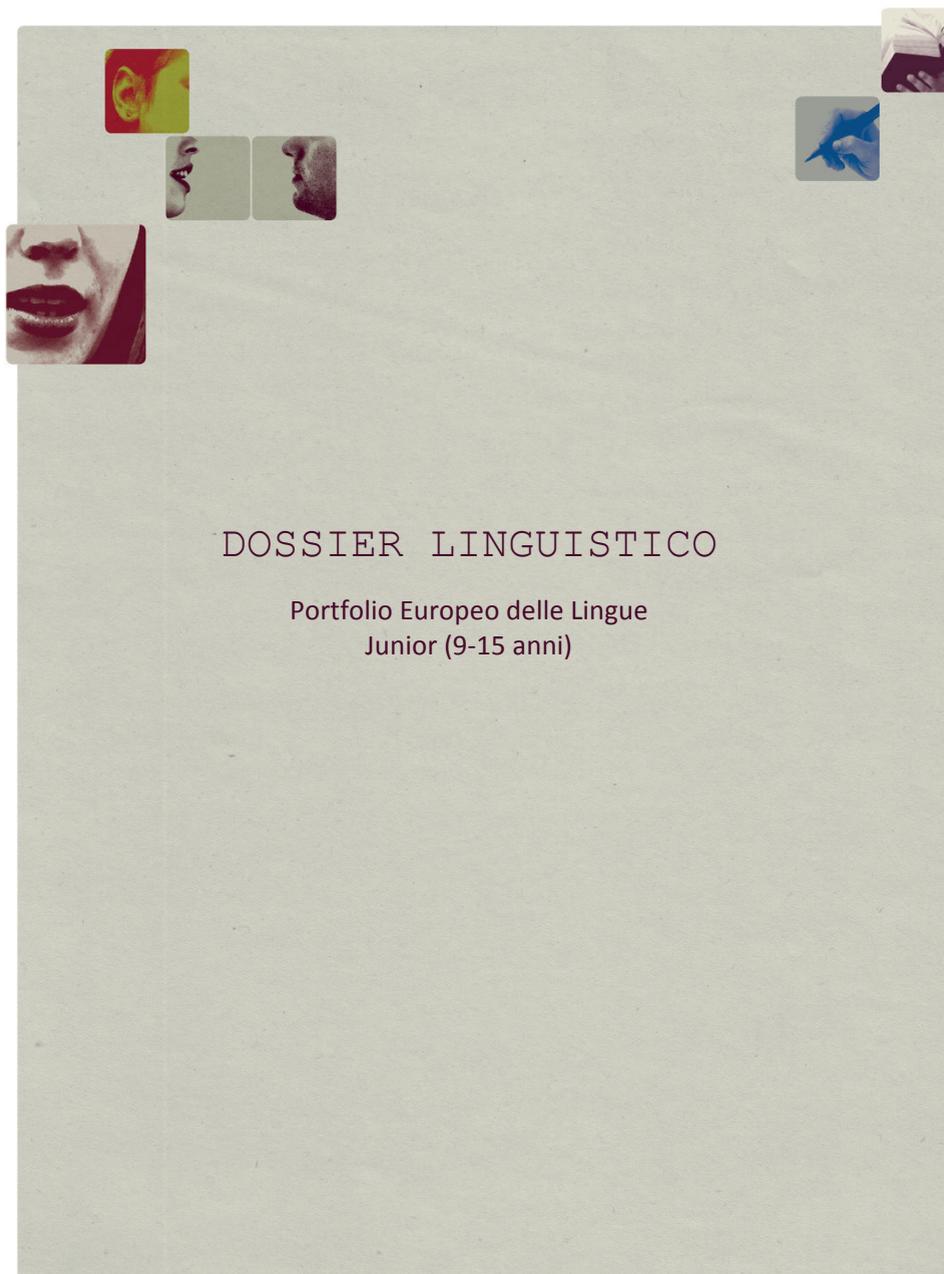
Non mi piace / *I Don't like it*



Non sono sicuro / *I'm not sure*



Ascoltare una storia <i>Listening to a story</i>			
Leggere un libro <i>Reading a book</i>			
Scrivere una storia <i>Writing a story</i>			
Scrivere le parole nuove <i>Writing new words</i>			
Fare molti esercizi <i>Doing a lot of exercises</i>			
Fare un gioco o un quiz <i>Playing a game or having a quiz</i>			
Preparare un poster <i>Making a poster</i>			
Ascoltare una canzone <i>Listening to a song</i>			
Cantare una canzone <i>Singing a song</i>			
Guardare un film o un cartone animato <i>Watching a movie or a cartoon</i>			



**Dossier**

*Ogni studente ha un dossier personale che arricchisce indicando di volta in volta la data del nuovo elaborato aggiunto. Ciascuna lingua ha una sezione. Il materiale rappresenta la competenza linguistica e culturale e può essere numerato per una più semplice consultazione.*

*Il Dossier aiuta a documentare le tappe dell'apprendimento e lo stato attuale delle conoscenze linguistiche e culturali. Si possono raccogliere lavori personali o altro, per una ragione specifica. Il Dossier comprende compiti scritti, progetti, lavori svolti a scuola, registrazioni audio o video.*

**Dossier**

*Each student has a personal dossier which will time after time be enriched with new contents. Each content will be recorded with its date and each language will have a separate section. The products that represent the speaker's linguistic and cultural competence can be listed in order to retrieve them in an easier way.*

*The Dossier helps to document the learning process and the present level of language proficiency and cultural awareness. In the Dossier works and other documents produced inside or outside school can be collected or assembled for a special purpose. It contains written work, project work, audio and video recordings.*

**Questo dossier linguistico è parte del Portfolio Europeo delle Lingue di:**

**Nome dell'Istituto Comprensivo e della scuola:**

**Certificati ottenuti a scuola*****Certificates awarded at school***

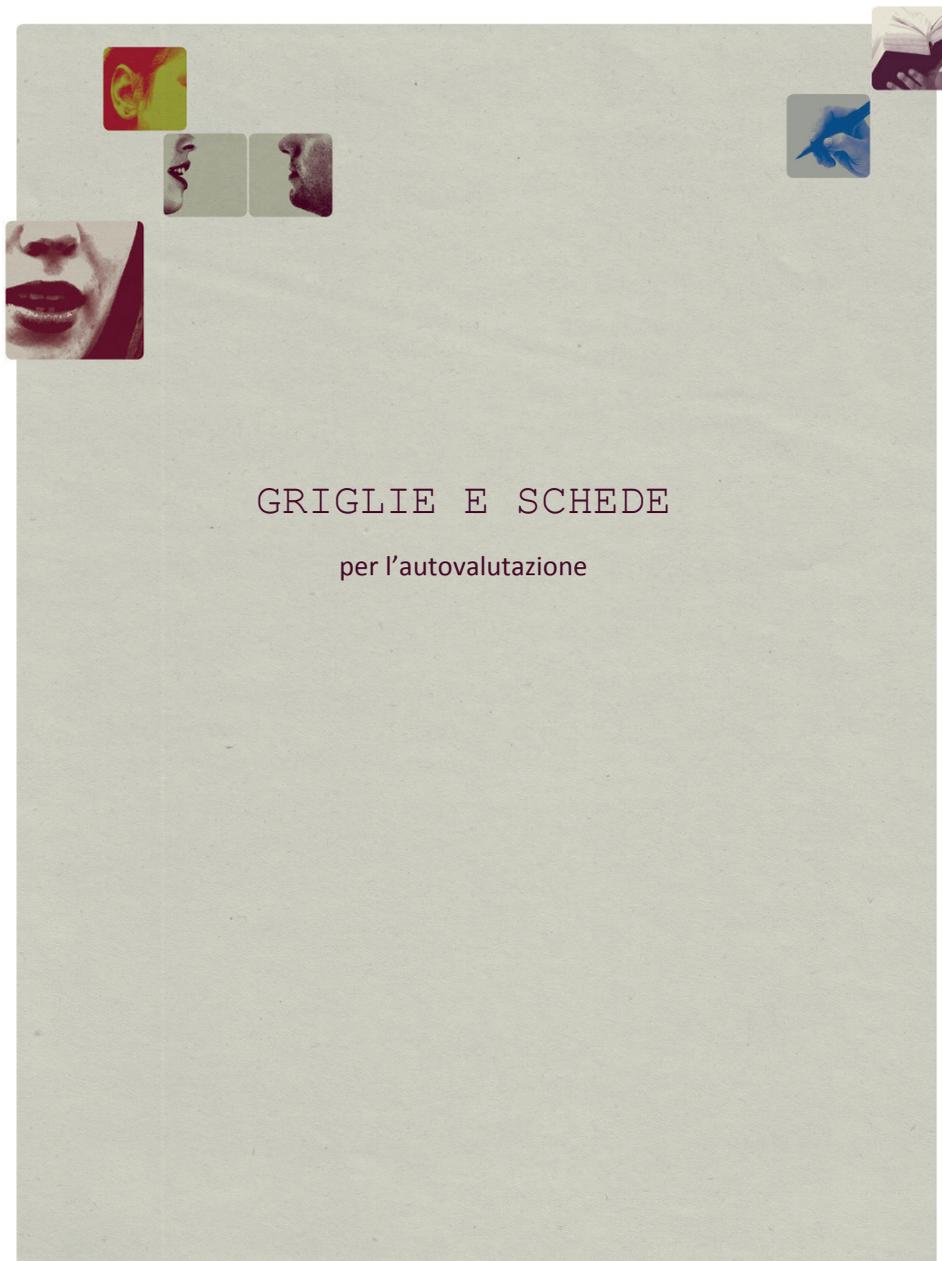
Lingua o dialetto <i>Language or dialect</i>
Data e durata del corso (in ore) <i>Course date and length (in hours)</i>
Descrizione e livello raggiunto <i>Description and level achieved</i>
Scuola <i>School</i>
Luogo e data <i>Place and date</i>
Firma e timbro dell'istituzione <i>Signature and stamp of Institution</i>

Lingua o dialetto <i>Language or dialect</i>
Data e durata del corso (in ore) <i>Course date and length (in hours)</i>
Descrizione e livello raggiunto <i>Description and level achieved</i>
Scuola <i>School</i>
Luogo e data <i>Place and date</i>
Firma e timbro dell'istituzione <i>Signature and stamp of Institution</i>

**Certificati ottenuti fuori dalla scuola*****Certificates awarded out of school***

Lingua <i>Language</i>	Livello e voto <i>Level and grade</i>	Ente certificatore e tipo di esame <i>Examining body and type of exam</i>	Luogo e data <i>Place and date</i>





## Scheda per l'autovalutazione

### Self-Assessment Checklist

Usa queste schede per registrare quello che pensi di capire ascoltando chi parla, oppure parlando, leggendo e scrivendo. Nella colonna 1 usa il simbolo (✓) per registrare ciò che capisci in lingua. La colonna 2 serve per la verifica dell'insegnante; nella colonna 3 usa il simbolo (+) per indicare quello che vorresti imparare.

Use these checklists to record what you think you can understand while listening to others talking, or while interacting, reading, writing. Put a tick (✓) in column 1 to record what you can understand; column 2 is for teacher's assessment; in column 3 use the plus sign (+) to indicate what you want to learn.

Primo livello A1 / First Level A1

#### Ascoltare e capire / Listening and Understanding

	1	2	3
Riesco a comprendere espressioni familiari relative a me stesso. <i>I can understand very familiar phrases about myself.</i>			
Riesco a comprendere espressioni familiari relative al mio contesto. <i>I can understand very familiar phrases about my environment.</i>			
Riesco a capire semplici comandi e istruzioni. <i>I can understand very simple instructions and commands.</i>			
Riesco a capire delle semplici filastrocche. <i>I can understand very simple rhymes.</i>			

#### Parlare e interagire / Speaking and Interacting

	1	2	3
Riesco a usare semplici espressioni per soddisfare i miei bisogni essenziali. <i>I can use simple expressions to satisfy essential needs.</i>			
Riesco ad impartire semplici istruzioni relative al mio contesto. <i>I can give very simple instructions related to my environment.</i>			
Riesco a descrivere in modo semplice me stesso, luoghi e oggetti familiari. <i>I can describe myself, places and familiar objects in a simple way.</i>			
Riesco ad esprimere ciò che mi piace e non mi piace. <i>I can express my likes and dislikes.</i>			
Riesco a raccontare una storia breve e semplice. <i>I can tell a simple and short story.</i>			
Riesco ad interagire parlando di me e della mia vita con frasi semplici. <i>I can interact talking about myself and my life using very simple phrases.</i>			

**Leggere e comprendere / Reading and Understanding**

	1	2	3
Riesco a comprendere parole e brevi frasi riferite alla mia vita quotidiana. <i>I can read words and short phrases related to my everyday life.</i>			
Riesco a leggere e comprendere delle brevi istruzioni. <i>I can read and understand short instructions.</i>			
Riesco a scrivere in modo essenziale informazioni su di me. <i>I can write essential information about myself.</i>			

**Scrivere e interagire / Writing and Interacting**

	1	2	3
Riesco a scrivere in modo essenziale informazioni su di me. <i>I can write essential information about myself.</i>			
Riesco a scrivere elenchi di nomi, brevi note di saluto, di ringraziamento e di invito relative al mio contesto. <i>I can write lists of words, short notes (for example greetings, thanks and invitations) related to my personal environment.</i>			
So scrivere didascalie, cartelli per illustrare scenette da rappresentare. <i>I can write short captions to illustrate the scene in a role play.</i>			

## Secondo livello A2 / Second Level A2

Usa queste schede per registrare quello che pensi di capire ascoltando chi parla, oppure parlando, leggendo e scrivendo. Nella colonna 1 usa il simbolo (✓) per registrare ciò che capisci in lingua. La colonna 2 serve per la verifica dell'insegnante; nella colonna 3 usa il simbolo (+) per indicare quello che vorresti imparare.

Use these checklists to record what you think you can understand while listening to others talking, or while interacting, reading, writing. Put a tick (✓) in column 1 to record what you can understand; column 2 is for teacher's assessment; in column 3 use the plus sign (+) to indicate what you want to learn.

**Ascoltare e capire / Listening and Understanding**

	1	2	3
Riesco a comprendere brevi dialoghi in contesti noti. <i>I can follow short dialogues in familiar settings.</i>			
Riesco a comprendere la trama di una storia breve e semplice e la descrizione di luoghi e persone note. <i>I can understand the plot of a short and simple story, or the description of places or persons that are familiar to me.</i>			
Riesco a comprendere una breve poesia o un passo letterario su temi noti. <i>I can understand a short poem or a literary passage on familiar topics.</i>			

**Parlare e interagire / Speaking and Interacting**

	1	2	3
Riesco a dialogare in contesti noti sapendo motivare ciò che mi piace e non mi piace. <i>I can communicate in familiar settings expressing my likes and dislikes.</i>			
Riesco a descrivere persone, luoghi ed oggetti noti usando termini appropriati. <i>I can describe with certain accuracy familiar people places and objects.</i>			
Riesco a raccontare una breve storia scegliendo le parole giuste e strutturando in modo coerente il discorso. <i>I can tell a short story choosing appropriate words and correctly structuring the discourse.</i>			
Riesco a interagire in brevi scene assumendo il ruolo di uno dei personaggi della trama. <i>I can take part in short scenes, playing one of the characters of the play.</i>			

**Leggere e comprendere / Reading and Understanding**

	1	2	3
So leggere e comprendere in dettaglio brevi messaggi come lettere, note. <i>I can read and understand short messages like letters, notes in detail.</i>			
Riesco a leggere e capire in dettaglio brevi testi descrittivi e narrativi. <i>I can read and understand short descriptive and narrative texts in detail.</i>			
Riesco a leggere e capire in dettaglio brevi drammi (comprendenti le indicazioni sul ruolo dei personaggi). <i>I can read and understand a short drama in detail (including the script describing the role of characters).</i>			
Riesco a leggere e capire brevi testi espositivi a carattere naturalistico/scientifico (incluso forme semplici di sperimentazione). <i>I can read and understand short expository texts on natural sciences (including simple forms of experimentation).</i>			

**Scrivere e interagire / Writing and Interacting**

	1	2	3
Riesco a scrivere una breve lettera di saluti o di informazioni. <i>I can write a short letter with greetings or information.</i>			
Riesco a scrivere brevi testi descrittivi su persone e luoghi noti. <i>I can write short descriptive texts on people and places I know.</i>			
Riesco a produrre per iscritto la trama di una breve storia. <i>I can write the plot of a short story.</i>			
Riesco a produrre per iscritto le note essenziali descrittive del ruolo dei personaggi in un breve dramma. <i>I can write essential notes describing the role of each character in a short drama.</i>			
So compilare un questionario su temi noti e motivare le risposte date. <i>I can fill in a questionnaire on familiar subjects and give reasons for replies.</i>			

## Livello intermedio B1 / Intermediate Level B1

Usa queste schede per registrare quello che pensi di capire ascoltando chi parla, oppure parlando, leggendo e scrivendo. Nella colonna 1 usa il simbolo (✓) per registrare ciò che capisci in lingua. La colonna 2 serve per la verifica dell'insegnante; nella colonna 3 usa il simbolo (+) per indicare quello che vorresti imparare.

Use these checklists to record what you think you can understand while listening to others talking, or while interacting, reading, writing. Put a tick (✓) in column 1 to record what you can understand; column 2 is for teacher's assessment; in column 3 use the plus sign (+) to indicate what you want to learn.

**Ascoltare e capire / Listening and Understanding**

	1	2	3
Seguo una conversazione su temi generali (famiglia, scuola, tempo libero). <i>I can follow a conversation on general topics (family, school hobbies).</i>			
Riesco a capire una storia in forma narrativa e descrittiva con elementi di commento da parte dell'autore. <i>I can understand a story in the narrative and descriptive forms including part of the author's comments.</i>			
Riesco a comprendere la descrizione di semplici fenomeni nell'ambito delle scienze naturali. <i>I can understand the description of simple phenomena in the field of natural sciences.</i>			
Riesco a comprendere il contenuto di un poema o di un passaggio letterario su temi generali. <i>I can understand the content of a poem or of a literary passage dealing with general topics.</i>			

**Parlare e interagire / Speaking and Interacting**

	1	2	3
Riesco a interagire in situazioni di vita quotidiana con stranieri in Italia e stando all'estero. <i>I can interact in everyday life situations with people from other countries both in my own country and abroad.</i>			
Riesco a raccontare in modo accurato un avvenimento e a descrivere con precisione luoghi e persone. <i>I can give an accurate account of an event and detailed description of people and places.</i>			
Riesco a descrivere fenomeni naturali con un linguaggio espositivo accurato. <i>I can describe natural phenomena using the appropriate scientific expository form.</i>			
Riesco ad argomentare su temi generali dando le motivazioni del mio punto di vista. <i>I can express my point of view on general topics and give reasons for this.</i>			

**Leggere e comprendere / Reading and Understanding**

	1	2	3
Riesco a leggere e capire il resoconto su temi a carattere generale. <i>I can read and understand reports on general topics.</i>			
Riesco a leggere e capire i sentimenti personali espressi in testi letterari. <i>I can read and understand personal feelings expressed in literary texts.</i>			
Riesco a leggere e capire testi espositivi non complessi di natura tecnica e scientifica. <i>I can read and understand noncomplex scientific and technical texts.</i>			
Riesco a leggere e capire testi non complessi in prosa e poesia che trattano temi contemporanei. <i>I can read and understand noncomplex texts in prose or poetry dealing With contemporary subjects.</i>			

**Scrivere e interagire / Writing and Interacting**

	1	2	3
Riesco a scrivere in dettaglio lettere, sommari, rapporti su temi noti, esprimendo il mio punto di vista. <i>I can write detailed letters, summaries and reports on familiar subjects, expressing my point of view.</i>			
Riesco a scrivere brevi note di commento su testi letterari in prosa o poesia esprimendo il mio punto di vista e dando ragioni per esso. <i>I can briefly comment on literary texts in prose or poetry expressing my personal point of view and giving reasons for this.</i>			

## Livello intermedio B2 / Intermediate Level B2

Usa queste schede per registrare quello che pensi di capire ascoltando chi parla, oppure parlando, leggendo e scrivendo. Nella colonna 1 usa il simbolo (✓) per registrare ciò che capisci in lingua. La colonna 2 serve per la verifica dell'insegnante; nella colonna 3 usa il simbolo (+) per indicare quello che vorresti imparare.

Use these checklists to record what you think you can understand while listening to others talking, or while interacting, reading, writing. Put a tick (✓) in column 1 to record what you can understand; column 2 is for teacher's assessment; in column 3 use the plus sign (+) to indicate what you want to learn.

**Ascoltare e capire / Listening and Understanding**

	1	2	3
Riesco a comprendere in dettaglio una conversazione o un discorso su temi relativi ai miei studi o interessi personali. <i>I can understand a conversation or talk in detail on topics related to my field of studies or personal interests.</i>			
Riesco a comprendere il senso generale di una conversazione teorica su temi relativi ai miei studi o interessi personali. <i>I can understand the general gist of a conversation based on theoretical themes related to my field of studies or personal interests.</i>			
Riesco a cogliere il senso generale di una conversazione su testi letterari non complessi in prosa o in poesia. <i>I can understand the general gist of a conversation on noncomplex literary texts in prose or poetry.</i>			

**Parlare e interagire / Speaking and Interacting**

	1	2	3
Riesco a discutere con una certa facilità su temi generali contemporanei, esprimendo il mio punto di vista. <i>I can discuss with some fluency general contemporary topics, expressing my point of view.</i>			
Riesco a discutere in modo semplice su temi scientifici o letterari relativi al mio settore di studi o di interessi. <i>I can discuss in simple terms scientific or literary subjects related to my field of studies or personal interests.</i>			
Riesco a discutere i vari aspetti illustrati nei punti precedenti esprimendo il mio punto di vista e spiegandolo. <i>I can discuss the aspects mentioned above, giving my point of view and explaining this.</i>			

**Leggere e comprendere / Reading and Understanding**

	1	2	3
Riesco a leggere e capire un saggio su temi scientifici o letterari relativi al mio campo di studi. <i>I can read and understand essays on scientific or literary themes related to my field of studies.</i>			
Riesco a leggere e capire articoli di giornali su temi generali o su temi relativi ai miei studi o interessi personali. <i>I can read and understand newspaper articles on general topics or themes related to my field of studies or personal interests.</i>			
Riesco a leggere e capire in dettaglio autori contemporanei non troppo complessi sia di prosa che di poesia. <i>I can read and understand noncomplex contemporary writers in detail both in prose and poetry.</i>			

**Scrivere e interagire / Writing and Interacting**

	1	2	3
Riesco a scrivere in modo dettagliato testi formali e informali su temi d'interesse personale, esprimendo con chiarezza il mio punto di vista e quello degli altri. <i>I can write formal and informal texts in detail on subjects of personal interest, expressing my point of view and those of others.</i>			
Riesco a scrivere una relazione in dettaglio su temi tecnici o scientifici attinenti al mio campo di studi e di interessi. <i>I can write a report on scientific or technical subjects in detail relating to my field of interests or studies.</i>			
Riesco a scrivere un breve commento sui vari significati espressi in un testo letterario sia in prosa sia in poesia. <i>I can write a short commentary on the various aspects of meaning expressed in a prose or poetry literary text.</i>			

## Livello avanzato C1 / Advance Level C1

Usa queste schede per registrare quello che pensi di capire ascoltando chi parla, oppure parlando, leggendo e scrivendo. Nella colonna 1 usa il simbolo (✓) per registrare ciò che capisci in lingua. La colonna 2 serve per la verifica dell'insegnante; nella colonna 3 usa il simbolo (+) per indicare quello che vorresti imparare.

Use these checklists to record what you think you can understand while listening to others talking, or while interacting, reading, writing. Put a tick (✓) in column 1 to record what you can understand; column 2 is for teacher's assessment; in column 3 use the plus sign (+) to indicate what you want to learn.

**Ascoltare e capire / Listening and Understanding**

	1	2	3
Riesco a seguire discorsi di una certa lunghezza anche se non strutturati chiaramente e se le relazioni contestuali sono implicite e non esposte in modo esplicito. <i>I can follow extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signaled explicitly.</i>			
Riesco a seguire programmi televisivi e filmati senza molte difficoltà. <i>I can understand television programs and films without too much effort.</i>			

**Parlare e interagire / Speaking and Interacting**

	1	2	3
Riesco a esprimermi in modo scorrevole e senza sforzo nella scelta delle parole. <i>I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions.</i>			
Riesco a usare la lingua con efficacia e disinvoltura nella vita sociale e in quella professionale. <i>I can use the language flexibly and effectively for social and professional purposes.</i>			
Riesco a esprimere pensieri e opinioni con precisione e a relazionare con abilità i miei interventi a quelli degli altri interlocutori. <i>I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skillfully to those of other speakers.</i>			
Riesco a descrivere in dettaglio temi complessi correlando i sub-temi, esponendo i singoli aspetti e concludendo il discorso in modo coerente. <i>I can present clear detailed descriptions of complex subjects integrating subthemes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.</i>			

**Leggere e comprendere / Reading and Understanding**

	1	2	3
Riesco a capire testi ampi e complessi e ad apprezzarne la diversità siano essi su fatti concreti che su temi di natura letteraria. <i>I can understand long and complex factual and literary texts appreciating distinctions of style.</i>			
Riesco a capire articoli specializzati e istruzioni tecniche complesse anche se non rientrano nel campo della mia specializzazione. <i>I can understand specialized articles and long technical instructions even when they do not relate to my field.</i>			

**Scrivere e interagire / Writing and Interacting**

	1	2	3
Riesco a scrivere in maniera chiara e ben strutturata e a esporre per esteso diversi punti di vista relativi al contenuto. <i>I can express myself in a clear well-structured text, expressing points of view at some length.</i>			
Riesco a scrivere su temi complessi sia in forma di lettera che di saggio o di rapporto e a evidenziare gli aspetti del testo che ritengo più salienti. <i>I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report underlining what I consider to be the salient issues.</i>			
Riesco a scegliere lo stile adeguato al lettore che ho in mente. <i>I can select a style appropriate to the reader in mind.</i>			

## Livello avanzato C2 / Advance Level C1

Usa queste schede per registrare quello che pensi di capire ascoltando chi parla, oppure parlando, leggendo e scrivendo. Nella colonna 1 usa il simbolo (✓) per registrare ciò che capisci in lingua. La colonna 2 serve per la verifica dell'insegnante; nella colonna 3 usa il simbolo (+) per indicare quello che vorresti imparare.

Use these checklists to record what you think you can understand while listening to others talking, or while interacting, reading, writing. Put a tick (✓) in column 1 to record what you can understand; column 2 is for teacher's assessment; in column 3 use the plus sign (+) to indicate what you want to learn.

**Ascoltare e capire / Listening and Understanding**

	1	2	3
Non ho alcuna difficoltà a capire la lingua parlata sia essa pronunciata dal vivo che trasmessa, anche quando il discorso è pronunciato in modo veloce. In genere, ho solo bisogno di un po' di tempo per abituarci al particolare accento. <i>I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.</i>			

**Parlare e interagire / Speaking and Interacting**

	1	2	3
Riesco a partecipare senza difficoltà a ogni tipo di conversazione o di discussione e ho familiarità con le espressioni idiomatiche e i colloquialismi. <i>I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms.</i>			
Riesco a esprimermi coerentemente e a rendere con precisione le più sottili sfumature di senso. <i>I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely.</i>			
Riesco a produrre esposizioni e argomentazioni chiare nello stile adeguato al contesto e a dotarle di una struttura logica che permetta a chi ascolta di coglierne i punti salienti. <i>I can present a clear, smooth-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the learner to notice and remember significant points.</i>			

**Leggere e comprendere / Reading and Understanding**

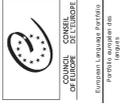
	1	2	3
Riesco a capire senza difficoltà tutti i tipi di testi scritti, anche se sono su argomenti astratti o complessi dal punto di vista sia del linguaggio sia del contenuto, quali per esempio testi letterari, articoli specialistici, manuali. <i>I can read with ease virtually all forms of written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialized articles and literary works.</i>			

**Scrivere e interagire / Writing and Interacting**

	1	2	3
Riesco a scrivere testi chiari e scorrevoli, stilisticamente adatti al tipo di comunicazione. <i>I can write clear smooth-flowing texts in appropriate style.</i>			
Riesco a redigere lettere complesse, rapporti e articoli su questioni particolari e a strutturarli in modo logico ed efficace, permettendo a chi legge di coglierne i punti più salienti. <i>I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the learner to notice and remember significant points.</i>			
Riesco a riassumere e a redigere commenti su testi letterari e di natura professionale. <i>I can write summaries and reviews of professional or literary works.</i>			



**Self-assessment grid**



	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>UNDERSTANDING</b>	<p><b>Listening</b> </p> <p>I can understand familiar words and sentences in isolation. I can understand myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.</p>	<p>I can understand phrases and the main points of texts related to areas of most immediate personal relevance (e.g., very basic personal and family information, shopping, etc.). I can understand the main point in short, clear, simple messages and announcements.</p>	<p>I can understand the main points of texts on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio and TV news items and understand the gist of reports on contemporary affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.</p>	<p>I can understand extended speech and complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and understand the gist of reports on contemporary affairs or topics of personal or professional interest.</p>	<p>I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialized articles even when they do not relate to my field.</p>	<p>I have no difficulty in understanding extended speech even when it is delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.</p>
<b>SPKING</b>	<p><b>Spoken Interaction</b> </p> <p>I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can understand and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.</p>	<p>I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, understand enough to keep the conversation going myself.</p>	<p>I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of everyday life (e.g., family, hobbies, work, travel and current events).</p>	<p>I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, presenting arguments for and sustaining my views.</p>	<p>I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can interact with a degree of fluency and precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.</p>	<p>I can talk quite fluently in my conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. I can interact with a degree of fluency and spontaneity that is readily understood by other people who are hardly aware of it.</p>
<b>WRITING</b>	<p><b>Spoken Production</b> </p> <p>I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.</p>	<p>I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my present educational background.</p>	<p>I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can describe the plot of a book or film and describe my reactions.</p>	<p>I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.</p>	<p>I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.</p>	<p>I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.</p>
	<p><b>Writing</b> </p> <p>I can write a short, simple text, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example an application form, and send an address on a hotel registration form.</p>	<p>I can write short, simple notes and messages. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.</p>	<p>I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.</p>	<p>I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or presenting arguments in support of a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.</p>	<p>I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.</p>	

#### 5.4. Orientare verso il futuro

Accertare e certificare le competenze raggiunte riveste una fondamentale importanza anche rispetto alla questione dell'orientamento in uscita. Come illustrato nel cap. 2, documenti MIUR come le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (C.M. n. 4233 del 19/02/2014) sottolineano come da parte di insegnanti e dirigenti si possa talvolta generare un «inconsapevole pregiudizio» sulla base del quale alcuni indirizzi di scuola secondaria di secondo grado, come i licei, tenderebbero a essere sconsigliati agli studenti stranieri finendo così per causare una situazione di «segregazione formativa» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, pp. 14-15). Intervistato a tale proposito, il personale scolastico dirigente, tecnico-amministrativo e docente coinvolto nell'ambito del progetto *Impact FVG 2014-20*, imputa la tendenza degli studenti stranieri a orientarsi prevalentemente verso istituti professionali e tecnici a due fattori principali. Il primo è legato alla situazione socio-economica delle famiglie che propenderebbero per percorsi che permettano un ingresso nel mondo del lavoro in tempi più brevi. Il secondo è da riferirsi a un'insufficiente padronanza in uscita dal ciclo della scuola secondaria di primo grado delle competenze di tipo CALP (Cummins, 1979; vedi cap. 4) necessarie per affrontare la lingua dello studio e il lessico disciplinare. Lacune linguistiche che finirebbero quindi per condizionare la scelta della scuola secondaria di secondo grado. Da documenti come le prove INVALSI 2019 risulta in effetti che gli studenti stranieri ottengono mediamente risultati inferiori in italiano rispetto ai compagni non stranieri e che tale divario raggiunge il suo massimo valore durante la scuola secondaria di primo grado e in particolare in corrispondenza del passaggio al ciclo di istruzione successivo. Inoltre, come documentato dall'indagine ISTAT effettuata nell'a.s. 2014-15, tale divario è confermato anche in fase di autovalutazione del proprio profitto da parte degli stessi alunni stranieri. Per quanto riguarda l'autovalutazione delle proprie competenze in lingua italiana, rispetto alle quattro abilità di base (ascoltare, parlare, leggere e scrivere), da parte del campione di studenti stranieri (classi quarte e quinte della scuola primaria e prime, seconde e terze della scuola secondaria di primo grado) raggiunti attraverso i questionari somministrati nell'ambito del progetto *Impact FVG 2014-20*, il ritratto che emerge è il seguente.

Tabella 5.4.1. Autovalutazione (scala da 1 a 10) delle proprie competenze in lingua italiana.

Classe	Comprensione orale	Produzione orale	Comprensione scritta	Produzione scritta
IV primaria	9,38	9,40	9,32	9,32
V primaria	9,24	9,17	8,99	8,93

<i>Classe</i>	<i>Comprensione orale</i>	<i>Produzione orale</i>	<i>Comprensione scritta</i>	<i>Produzione scritta</i>
I secondaria di primo grado	9,08	8,93	8,92	8,88
II secondaria di primo grado	9,33	9,18	9,13	9,92
III secondaria di primo grado	9,24	9,07	9,21	9,01

Il quadro relativo alla percezione delle proprie competenze in lingua italiana nelle quattro abilità conferma il divario tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado. Se guardiamo infatti alla media dei valori ottenuti nelle due classi della scuola primaria e la confrontiamo con quella ottenuta nelle tre classi della scuola secondaria di primo grado, notiamo una diminuzione dei valori per tutte e quattro le abilità: da 9,31 a 9,21 (comprensione orale), da 9,28 a 9,06 (produzione orale), da 9,15 a 9,08 (comprensione scritta) e da 9,12 a 8,93 (produzione scritta). Rispetto ai valori delle singole classi, possiamo osservare che i valori registrati nella classe terza della scuola secondaria di primo grado sono tutti inferiori a quelli ottenuti nella classe quarta della primaria e che lo scarto maggiore si ha nelle abilità produttive (0,33 per la produzione orale e a 0,31 per quella scritta). Nelle abilità ricettive il divario è invece minore: 0,14 per la comprensione orale e 0,11 per quella scritta. Quanto rilevato conferma quindi le particolari difficoltà linguistiche, descritte dalle prove INVALSI 2019, vissute dagli studenti stranieri durante la scuola superiore di primo grado e in particolare nel corso dell'anno precedente al passaggio al ciclo successivo. Ad eccezione della comprensione scritta, nel passaggio tra la classe seconda e la terza, tre abilità su quattro risultano in calo rispetto all'anno precedente. Accanto a questa conferma di massima del distacco tra scuola primaria e secondaria di primo grado, la tabella rivela un ulteriore aspetto sinora non riscontrato nella letteratura consultata. Le quattro abilità di base presentano il proprio valore minimo in corrispondenza della classe prima della scuola secondaria di primo grado. Al fine di tentare un'interpretazione di tale dato occorre tenere conto di una ulteriore variabile in gioco. I dati riportati nella tabella 1 vanno infatti correlati con la composizione interna delle classi analizzate dal punto di vista della generazione di appartenenza. A tal fine appare utile verificare la distribuzione degli studenti sulla base delle classi generazionali proposte da Rumbaut. Il sociologo cubano-americano propone le seguenti quattro categorie di studenti stranieri: generazione 2.0 che comprende i nati nel paese di arrivo; generazione 1.75, che riguarda i nati all'estero ma giunti nel paese di arrivo in età prescolare; generazione 1.5, alunni che hanno interrotto gli studi nel paese di

origine tra i 6 e i 12 anni e si sono poi trasferiti nel paese di arrivo; generazione 1.25, allievi scolarizzati per lo più nel paese di origine e giunti nel paese di arrivo tra i 13 e i 17 anni (Rumbaut, 1997). Poiché tra le generazioni 2.0, 1.75, 1.5 e 1.25 esistono differenze significative rispetto alla familiarità con la lingua italiana, con la lingua dello studio e con il sistema scolastico italiano, appare evidente che i dati sulla padronanza della lingua italiana emersi dall'autovalutazione degli studenti vadano messi in correlazione non solo con i vari livelli del ciclo di istruzione ma anche con l'analisi della composizione in generazioni di appartenenza effettuata per ognuna delle classi del campione esaminato. Dopo tale verifica le classi appaiono così assortite:

Tabella 5.4.2. Composizione delle classi rispetto alle generazioni di Rumbaut.

<i>Classe</i>	<i>2.0</i>	<i>1.75</i>	<i>1.5</i>	<i>1.25</i>	<i>Non class.</i>
IV primaria	87,8%	5,3%	6,4%	0,0%	0,5%
V primaria	80,0%	9,1%	9,9%	0,0%	1,0%
I secondaria di primo grado	80,4%	6,1%	12,3%	0,5%	0,7%
II secondaria di primo grado	74,3%	8,9%	14,1%	2,0%	0,7%
III secondaria di primo grado	70,5%	9,0%	13,0%	6,0%	1,5%

Fonte: *Impact FVG 2014-20*.

Dallo studio dei dati riportati nella tab. 5.2 emerge che, per quanto concerne il campione esaminato, rispetto alle classi quarta e quinta della scuola primaria, le classi della secondaria di primo grado presentano una presenza maggiore proprio delle generazioni caratterizzate da più accentuate difficoltà linguistiche ossia delle generazioni 1.5 e 1.25. La media degli studenti di generazione 1.5 e 1.25 corrisponde infatti all'8,1% per la scuola primaria e al 15,9% per la secondaria di primo grado. Questa differenza fornisce quindi un ulteriore elemento di interpretazione del generale divario, illustrato nella tab. 5.1, nella percezione delle proprie abilità linguistiche tra classi della scuola primaria e secondaria di primo grado nel nostro campione. Il valore minimo nell'autovalutazione degli studenti, rilevato in corrispondenza della classe prima della scuola secondaria di primo grado, non sembra invece riferibile alle specificità della composizione interna per generazione di tale classe rispetto alle restanti classi della scuola secondaria di primo grado. La somma delle generazioni 1.5 e 1.25 per le tre classi produce un valore del 6,4% per la classe prima, dell'8,0% per la seconda e del 9,5% per la terza che rappresenta il valore massimo. La situazione di par-

ticolare disagio evidenziata in corrispondenza della classe prima rispetto alle due classi successive non sembra quindi direttamente riconducibile alla specifica composizione per generazione di tale classe, che delle tre del ciclo della scuola secondaria di primo grado presenta infatti il valore minimo relativo alle generazioni con maggiori criticità. Una possibile prima interpretazione del fenomeno osservato, in attesa di ulteriori approfondimenti e confronti, potrebbe essere legata alle generali difficoltà di adattamento al nuovo ciclo di istruzione. In particolare il fenomeno potrebbe essere riconducibile alla presenza di contenuti disciplinari nuovi che necessitano un livello di lingua più elevato rispetto agli anni precedenti sia in termini di lessico sia di strutture morfosintattiche. Nel passaggio da un ciclo di istruzione all'altro verrebbero alla luce alcune specifiche lacune linguistiche, non esplicitamente riconducibili alla generazione di appartenenza, che risulterebbero quindi non tanto dovute a un'insufficiente conoscenza dell'italiano ai fini della comunicazione ordinaria e dell'integrazione sociale, ma proprio a un incompleto sviluppo delle già ricordate competenze di tipo CALP. Per descrivere le capacità linguistiche dei propri studenti, proprio in riferimento a casi come questi, i docenti intervistati usano frequentemente l'espressione «lessico povero». Tale povertà è dai docenti imputata all'uso limitato della lingua italiana in casa e in famiglia nonché alla natura stessa degli scambi linguistici in italiano in ambito domestico e familiare; scambi che implicano il ricorso a un lessico colloquiale e quotidiano dal quale sono esclusi livelli lessicali più elevati, formali e colti. In questi casi le abilità linguistiche di tipo BICS legate all'esecuzione di compiti comunicativi quotidiani e all'interazione sociale di base risultano di norma sviluppate in modo pienamente soddisfacente. Il «lessico povero» rispetto a quanto richiesto dal livello di studio frequentato, quando non riconducibile a recente migrazione sul territorio italiano, andrebbe quindi esaminato dal punto di vista delle CALP (Cummins, 1979). Non stupisce che questo scarto tra BICS e CALP si manifesti in modo particolarmente evidente proprio in corrispondenza del passaggio attraverso la scuola secondaria di primo grado, perché è precisamente a questo livello che i contenuti curricolari necessitano lo sviluppo di abilità di tipo CALP che non possono essere acquisite solo attraverso l'interazione linguistica ordinaria. Inoltre se poniamo in relazione queste osservazioni con quanto segnalato dal personale scolastico intervistato sul rapporto tra insufficiente padronanza nelle competenze di tipo CALP al momento dell'uscita dal ciclo dell'istruzione secondaria di primo grado e restringimento delle possibilità di scelta rispetto agli indirizzi del ciclo di studi successivo, ci rendiamo immediatamente conto dell'importanza della progettazione di interventi di sostegno linguistico specificamente mirati a colmare il divario BICS/CALP e delle potenziali ricadute positive di tali interventi sulla fase di orientamento in uscita. Proprio sulla base di considerazioni di

questo tipo all'interno del cap. 4 si è insistito sulla necessità di avviare percorsi di supporto linguistico anche per gli studenti stranieri che hanno raggiunto il livello B1 del QCER.

Ai fini dell'orientamento verso le scelte future è quindi essenziale intervenire per colmare eventuali lacune linguistiche in uscita. Allo stesso tempo è però fondamentale sviluppare la consapevolezza da parte degli studenti stranieri delle proprie risorse e potenzialità anche legate al bagaglio linguistico-culturale in loro possesso. A tale proposito occorre rilevare che dai questionari somministrati agli alunni stranieri emerge un quadro in cui le competenze linguistico-culturali da essi possedute non sembrano essere adeguatamente valorizzate all'interno della pratica didattica quotidiana. Sulla base di quanto da essi stessi dichiarato, gli studenti stranieri non apparirebbero sufficientemente stimolati a prendere coscienza delle potenzialità, nei campi dello studio e del lavoro, legate al proprio repertorio linguistico e retroterra culturale. Ciononostante, gli studenti affermano di ritenersi avvantaggiati in alcune discipline proprio in ragione del proprio bagaglio linguistico-culturale. Tra le materie in cui gli studenti stranieri si sentono favoriti figurano, molto comprensibilmente, quelle legate alle conoscenze di aspetti storici, geografici e culturali di altri paesi e quindi la storia, la geografia e la religione. Accanto a queste il 20,0% delle risposte date menziona lo studio di una lingua straniera (inglese, francese, tedesco o spagnolo). Tali dichiarazioni confermano quanto rilevato dall'analisi dei risultati delle prove INVALSI 2019 da cui si evince che, se in lingua italiana gli studenti stranieri rispetto a compagni non stranieri presentano un rendimento mediamente minore, nelle lingue straniere il loro rendimento è pari o superiore a quello del resto della classe. Questi dati ribadiscono l'importanza delle conoscenze e competenze di tipo linguistico-culturale possedute dagli studenti stranieri in rapporto all'acquisizione di contenuti disciplinari. Come ricordato nel cap. 2 nella sezione sulle criticità, purtroppo l'inclusione nella pratica didattica di riferimenti a tali saperi si scontra con una serie di limitazioni legate all'organizzazione della didattica, alla formazione degli insegnanti e ai materiali didattici a loro disposizione.

Quanto alle aspettative e ambizioni riguardo al proprio futuro professionale, dichiarate dagli stessi studenti stranieri, l'analisi dei dati dei questionari raccolti attraverso il progetto *Impact FVG 2014-20* rivela le seguenti propensioni:

Tabella 5.4.3. Professioni scelte dagli studenti stranieri della primaria e secondaria di primo grado.

	<i>Studenti</i>	%	<i>Studentesse</i>	%
1°	calciatore	22,7	dottoressa	12,2
2°	meccanico	4,0	insegnante	5,2

	<i>Studenti</i>	%	<i>Studentesse</i>	%
3°	<i>youtuber</i>	3,8	parrucchiera/estetista	3,7
4°	ingegnere	3,6	cantante/musicista	3,4
5°	poliziotto/carabiniere	3,0	veterinaria	3,0
6°	dottore	3,0	sportiva	2,8
7°	informatico	2,7	avvocato	2,6
8°	cuoco	2,1	cuoca/pasticciera	2,3
9°	giocatore di pallacanestro	2,1	architetto	2,1
10°	architetto	1,9	attrice	2,1
	non so/indeciso tra diverse professioni	15,8	non so/indecisa tra diverse professioni	32,2

Fonte: *Impact FVG 2014-20*.

Tali dati confermano sostanzialmente quanto rilevato a livello nazionale attraverso l'indagine ISTAT condotta nell'anno scolastico 2014-15 su un vasto campione di studenti stranieri. Da tale studio tra l'altro emerge che le differenze principali rispetto alla scelta delle professioni future sono principalmente legate al genere, mentre non si notano scostamenti significativi tra studenti stranieri e non (ISTAT, 2020). Nel campione da noi analizzato per gli studenti di genere maschile tra le professioni più ambite troviamo sostanzialmente le stesse già identificate a livello nazionale. Fa eccezione il terzo posto in cui figura una nuova 'professione' non registrata precedentemente: lo *youtuber*. Le studentesse invece, pur apparendo più indecise dei loro compagni di genere maschile rispetto alle scelte future, confermano anche per quanto riguarda il caso del Friuli Venezia Giulia la tendenza nazionale a orientarsi verso le professioni di utilità sociale: professione medica al primo posto seguita da quelle artistiche o legate alla cura del corpo e al mondo dello sport. Se restringiamo il campo alle sole classi terze della scuola secondaria di primo grado la situazione appare mutare come segue:

Tabella 5.4.4. Professioni scelte dagli studenti della classe terza della secondaria di primo grado.

	<i>Studenti</i>	%	<i>Studentesse</i>	%
1°	calciatore	11,2	dottoressa	13,0
2°	informatico	6,4	insegnante	4,7
3°	elettricista	4,8	stilista/designer	4,7

	<i>Studenti</i>	%	<i>Studentesse</i>	%
4°	meccanico	4,8	parrucchiera/estetista	3,5
	non so/indeciso tra diverse professioni	32,2	non so/indecisa tra diverse professioni	31,3

Fonte: *Impact FVG 2014-20*.

In ragione dell'esiguità del numero di informanti appartenenti alle classi terze della secondaria di primo grado (146 informanti classificabili, 62 di genere maschile e 84 di genere femminile) non è possibile stilare una classifica che vada oltre la quarta posizione. Pur nell'impossibilità di ricavare conclusioni definitive, dal confronto tra le prime posizioni della tabella 3 e quelle della 4 appare comunque confermata al primo posto per gli studenti di genere maschile la professione del calciatore (seppure con un calo di 16,5 punti percentuali) e per le studentesse quella del medico. Quanto alle successive posizioni, dal lato degli alunni di genere maschile si conferma la professione del meccanico che però passa dalla seconda alla quarta posizione, mentre scompaiono le professioni ingegnere e *youtuber* che risultano sostituite da quelle di informatico ed elettricista. Questo dato appare particolarmente significativo in quanto lascerebbe presupporre un ridimensionamento delle proprie aspettative che, proprio in corrispondenza del passaggio al ciclo successivo, apparirebbero ispirate a un maggiore pragmatismo. Dal lato maschile si osserva che in corrispondenza della classe terza cresce anche l'indecisione che aumenta di 16,4 punti percentuali. Da parte delle compagne la scelta dell'insegnante mantiene il secondo posto, mentre quella di parrucchiera/estetista passa dal terzo al quarto posto. Dai primi posti scompare invece la professione di cantante/musicista che lascia il posto a quella di stilista/designer. Nel caso delle alunne appaiano quindi confermate le ambizioni rilevate negli anni precedenti mentre la ridefinizione delle proprie aspettative alla fine del percorso della scuola secondaria di primo grado riguarderebbe il solo settore musicale. Trattandosi di studenti stranieri, che in molti casi possiedono un ricco repertorio linguistico, appare degno di nota che solamente 12 informanti su 1.081 e tutti di genere femminile abbiano indicato delle professioni legate all'insegnamento delle lingue, alla traduzione, all'interpretariato o al lavoro presso ambasciate o organizzazioni internazionali come l'ONU. Questo dato non può non far riflettere su quanto detto riguardo alla sporadicità degli interventi di valorizzazione delle competenze linguistico-culturali degli studenti stranieri e sulla conseguente mancata presa di coscienza da parte di questi ultimi del pieno potenziale legato alle proprie capacità.

Infine nel tentativo di comprendere ulteriormente come si realizza il proces-

so decisionale che porta gli studenti stranieri a scegliere tra i diversi indirizzi della scuola superiore di secondo grado è stato chiesto agli alunni di indicare quali fossero i fattori che hanno esercitato la maggiore influenza sulle loro scelte.

Tabella 5.4.5. Persone/fattori che hanno maggiormente influenzato la scelta della secondaria di secondo grado.

	<i>Persone/fattori</i>	<i>%</i>
1°	madre	34,69
2°	padre	27,04
3°	altre persone	11,73
4°	professori	11,22
5°	fratelli e sorelle	6,12
6°	incontri di orientamento	5,10
7°	compagni di scuola	4,08

Fonte: *Impact FVG 2014-20*.

Secondo quanto dichiarato dagli studenti a influire sulla propria scelta della scuola secondaria di secondo grado sarebbero stati prevalentemente i genitori (61,7%) seguiti a distanza di ben 50,5 punti percentuali dai docenti (11,2%). I consigli dei fratelli avrebbero influito sul 6,1% degli informanti mentre quelli dei compagni sul 4%. Gli incontri di orientamento sarebbero stati decisivi solo per il 5,1% del totale degli studenti. Dal quadro qui delineato emerge il condizionamento primario esercitato dai genitori sulle scelte dei figli. Il dato andrebbe comunque approfondito nel tentativo di comprendere quali sono i fattori che a loro volta influiscono sulla posizione dei genitori rispetto al futuro dei propri figli. In particolare, anche sulla base di quanto detto al cap. 2 a proposito della tendenza generale dei genitori stranieri a delegare agli insegnanti molti aspetti legati all'istruzione dei propri figli, andrebbe chiarito il ruolo esercitato dai docenti sulle decisioni dei genitori. Infine un dato su cui occorre decisamente riflettere è la scarsa incisività che, da quanto dichiarato dagli alunni, sembrano avere gli incontri di orientamento. Come ricordato al cap. 2, l'analisi dei protocolli di accoglienza esaminati nel presente studio indica chiaramente l'assenza di una sezione specificamente dedicata all'orientamento degli studenti stranieri e delle loro famiglie. Inoltre dalle interviste con il personale scolastico non è emersa l'attuazione di iniziative che tengano conto in modo specifico delle problematiche fin qui illustrate relative all'orientamento di questo gruppo di discenti e delle loro famiglie.

In conclusione, per favorire azioni di orientamento più efficaci occorre

quindi promuovere l'utilizzo di strumenti che permettano un più sicuro accertamento (o auto-accertamento) di tutte le competenze in uscita degli alunni stranieri. Parallelamente a questo è necessario favorire la presa di coscienza da parte degli alunni delle proprie potenzialità attraverso la valorizzazione all'interno della pratica didattica delle loro competenze linguistico-culturali da un lato e attuando interventi di orientamento mirati alle specificità dei discenti stranieri e delle loro famiglie dall'altro. Un approccio di questo tipo, operante su più livelli, ci si auspica quindi che possa sortire una ricaduta positiva sulla fase di orientamento favorendo la maturazione da parte degli studenti stranieri e delle loro famiglie di scelte più consapevoli e maggiormente informate rispetto all'effettivo ventaglio di opzioni a disposizione per il futuro. Se questo avverrà non potrà non avere ripercussioni a lungo termine sulla composizione stessa delle nostre società contribuendo a scongiurare il rischio di quella segregazione formativa cui si è fatto più volte riferimento nel presente volume.



## 6. Appendici

### 6.1. Quadro normativo di riferimento

#### 6.1.1. Riferimenti costituzionali e di diritto internazionale

Dichiarazione ONU del 10/12/1948, *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*.

Convenzione del Consiglio d'Europa n. 5 del 04/11/1950, *Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* (ratificata dallo Stato italiano con Legge n. 848 del 04/08/1955).

Dichiarazione ONU del 20/11/1956, *Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo*.

Patto internazionale ONU del 16/12/1966, *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali* (entrato in vigore il 03/01/1976).

Patto internazionale ONU del 16/12/1966, *Patto internazionale sui diritti civili e politici* (entrato in vigore il 23/03/1976).

Convenzione ONU del 20/11/1989, *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia* (ratificata dallo Stato italiano con Legge n. 176 del 27/05/1991).

#### 6.1.2. Riferimenti nazionali e regionali

C.M. n. 301 del 08/09/1989, *Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*.

C.M. n. 205 del 26/07/1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*.

Legge n. 104 del 05/02/1992, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

C.M. n. 73 del 02/03/1994, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*.

Legge n. 40 del 06/03/1998, *Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*.

D.Lgs. n. 286 del 25/07/1998, *Testo unico sulle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*.

D.P.R. n. 275 del 08/03/1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*.

D.P.R. n. 394 del 31/08/1999, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*.

C.M. n. 40 del 06/04/2004, *Aree a rischio e a forte processo immigratorio*.

Nota MIUR prot. 26/A4 del 05/01/2005, *Iniziative relative alla dislessia*.

L.R. n. 5 del 04/03/2005, *Norme per l'accoglienza e l'integrazione sociale delle cittadine e dei cittadini stranieri immigrati*.

- C.M. n. 24 del 01/03/2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.*
- C.M. n. 28 del 15/03/2007, *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione nelle scuole statali e paritarie per l'anno scolastico 2006-2007.*
- MIUR Ottobre 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.*
- D.P.R. n. 89 del 20/03/2009, *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.*
- Nota MIUR prot. n. 5744 del 28/05/2009, *Anno scolastico 2008/2009. Esami di Stato per gli studenti affetti da disturbi specifici di apprendimento. DSA.*
- D.P.R. n. 122 del 22/06/2009, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia.*
- C.M. n. 2 del 08/01/2010, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana.*
- D.G.R. n. 1284 del 30/06/2010, *Linee guida per la realizzazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale. Gli standard regionali.*
- Regione Autonoma FVG 2011, *Interazioni Strumenti per l'integrazione. Il Quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia.*
- C.M. n. 48 del 31/05/2012, *Esami di stato conclusivi del primo ciclo per il 2011-2012.*
- Direttiva MIUR del 27/12/2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*
- C.M. n. 8 del 06/03/2013, *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative.*
- Nota del Capo Dipartimento dell'Istruzione prot. 1551 del 27/06/2013, *Piano Annuale per l'Inclusività. Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013.*
- Nota MIUR n. 2563 del 22/11/2013, *Strumenti di intervento alunni BES A.S. 2013-2014. Chiarimenti.*
- C.M. n. 4233 del 19/02/2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.*
- Nota MIUR prot. n. 3587 del 03/06/2014, *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione.*
- Legge n. 107 del 13/07/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*
- Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Intercultura 2015, *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura.*
- D.Lgs. n. 66 del 13/04/2017, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.*

## 6.2. Bibliografia minima di orientamento sull'insegnamento dell'italiano L2

### 6.2.1. Introduzione

Le fonti che offrono informazioni sui temi correlati all'italiano per stranieri e alla didattica agli studenti con background migratorio sono numerose; una bibliografia completa sarebbe perciò assai estesa e male si adatterebbe ai fini di questo protocollo. In questa sede l'obiettivo è allora solamente quello di fornire un elenco sintetico e ben mirato di riferimenti, con letture orientative e pochi testi fondamentali, che consentano sia di avvicinarsi ad alcuni aspetti chiave della disciplina sia di fissare il punto di partenza per eventuali approfondimenti successivi. La prima sezione, introduttiva e generale, ospita qualche riferimento utile a contestualizzare la questione e alla programmazione degli interventi; la più corposa parte centrale si focalizza invece sulla didattica dell'italiano L2, secondo prospettive diverse e rispetto anche a competenze o tipologie di apprendenti specifiche; a seguire si passano in rassegna alcune delle grammatiche e dei manuali di linguistica italiana più recenti, utili a risolvere i dubbi o per scendere più nel dettaglio riguardo a qualche aspetto in particolare; nella quarta parte trovano spazio alcune riviste e pubblicazioni online che presentano stimoli interessanti sia a livello teorico sia in forma di attività, idee, strumenti o esperienze pratiche condivise da altri insegnanti. In chiusura, alcuni studi statistici che possono risultare utili nel contestualizzare il fenomeno migratorio e la presenza degli alunni con background migratorio nella scuola.

#### 6.2.1.1. Quadro di riferimento generale

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* e il *Sillabo di italiano L2* sono due riferimenti cardine per la programmazione dei corsi di L2, per la pianificazione degli interventi finalizzati allo sviluppo delle competenze linguistiche di base e per lo studio, per il *language testing* e per la certificazione. Del primo volume esistono una versione in inglese e un compendio aggiornato al 2018 (nella stessa lingua e disponibile online sul sito del Consiglio d'Europa oppure nella recente traduzione italiana attraverso il sito della rivista «Italiano LinguaDue» del Master Promotals dell'Università di Milano). Il secondo strumento, originato dall'esperienza del centro linguistico (CLS) dell'Università di Padova, è uno dei sillabi più accurati e strutturati in commercio e risulta pertanto di grande utilità in moltissimi contesti e situazioni. In questa sezione introduttiva è inoltre importante ricordare le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, o GISCEL, che possono essere lette online sul sito del collettivo (cfr. Sitografia).

CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.

CONSIGLIO D'EUROPA (2020), *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in «Italiano LinguaDue», Milano.

LO DUCA M.G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.

### 6.2.1.2. Studi glottodidattici e acquisizionali

#### *Didattica e italiano agli stranieri*

Esistono diverse pubblicazioni e manuali utili ad avvicinarsi alla questione dell'italiano per stranieri. Due riferimenti frequentemente citati sono Balboni (2015; 2013): *Le sfide di Babele* presenta il tema in termini generali e costituisce quindi una lettura introduttiva, mentre *Fare educazione linguistica* offre anche un nutrito inventario di tecniche ed esercizi che possono essere adottati in diverse situazioni. L'approccio di Chini, Bosisio (2014) inquadra la glottodidattica da un diverso punto di osservazione e approfondisce i temi nei dettagli, in modo da offrire una cornice di riferimento chiara e precisa. I due volumi di Bettoni (2019a; 2019b) sono strettamente legati l'uno all'altro: se il primo fornisce una introduzione ai principi generali dell'apprendimento linguistico, il secondo sceglie di osservare la comunicazione intesa in un senso più ampio, su un piano affettivo e culturale. La rassegna Diadori, Palermo, Troncarelli (2015) offre una struttura modulare e un indice ricco di stimoli che possono servire sia a trovare risposte immediate a necessità specifiche sia a orientare successive letture. Infine Diadori (2019) e Ongini (2019) propongono rispettivamente un inquadramento recente della questione della didattica dell'italiano a stranieri e una raccolta in chiave pedagogica di esperienze e racconti delle diverse forme dell'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana.

- BALBONI P.E. (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET, Torino.
- BALBONI P.E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino (I ed. 2012).
- BETTONI C. (2019a), *Imparare un'altra lingua. Edizioni di linguistica applicata*, Laterza, Roma-Bari (I ed. 2001).
- BETTONI C. (2019b), *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma-Bari (I ed. 2006).
- CHINI M., BOSISIO C. (a cura di) (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- DIADORI P. (a cura di) (2019), *Insegnare italiano L2*, Mondadori Education, Milano.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- ONGINI V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Roma-Bari.

#### *Studi sulla linguistica acquisizionale*

La linguistica acquisizionale è la disciplina che si occupa di descrivere in maniera scientifica il processo e le modalità che caratterizzano lo sviluppo nel parlante di un nuovo sistema linguistico. Due riferimenti fondamentali sono Chini (2005), che offre una sintetica e precisa introduzione, e Giacalone Ramat (2003), che indaga il tema più nel dettaglio e offre numerose indicazioni utili a ricostruire una immagine del processo. Il recente Andorno, Valentini, Grassi (2017), sintetizza alcuni degli aspetti chiave di questo ambito di ricerca e li approfondisce, con risposte ad alcuni dubbi frequenti, occasioni di riflessione e punti di avvio per possibili applicazioni didattiche. Rastelli (2014),

infine, si colloca proprio nel punto di contatto tra didattica e linguistica acquisizionale e punta a suggerire all'insegnante delle modalità di intervento innovative e delle strategie rispettose del processo naturale di sviluppo dell'interlingua.

ANDORNO C., VALENTINI A., GRASSI R. (2017), *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, UTET Università, Torino.

CHINI M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.

GIACALONE RAMAT A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.

RASTELLI S. (2014), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma (I ed. 2009).

#### *Aspetti glottodidattici specifici e valutazione*

Alcune abilità linguistiche, aspetti della competenza e approcci didattici si sono rivelati di particolare interesse e sono stati per questo oggetto di studi e ricerche approfondite. Lo Duca (2004) affronta il tema dell'insegnamento della grammatica e propone numerose riflessioni utili al docente di lingua. Cisotto, Gruppo RDL (2015) è una guida innovativa, dotata di un solido quadro di riferimento teorico e orientata alla didattica della scrittura nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Scatagliani (2017) e Baldo (2019) presentano la questione della semplificazione dei manuali disciplinari: il primo si colloca nella prospettiva del primo ciclo di istruzione e propone un approccio applicato e cooperativo, il secondo adotta un punto di vista ampio e offre risorse e strumenti necessari ad affrontare una pluralità di situazioni (per maggiori informazioni, cfr. par. 4.4). Infine Johnson, Johnson, Holubec (2015) presentano i fondamenti del *Cooperative Learning* e alcune tecniche utili a stimolare questa modalità di apprendimento nella classe plurilingue e pluriculturale.

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

CISOTTO L., GRUPPO RDL (2015), *Scrivere testi in nove mosse. Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*, Erickson, Trento.

JOHNSON D.W., JOHNSON R.T., HOLUBEC E.J. (2015), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento (I ed. 1996).

LO DUCA M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.

SCATAGLIANI C. (a cura di) (2017), *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*, Erickson, Trento.

#### *Valutazione e certificazione dell'italiano L2*

Il manuale di Serragiotto (2016) e la rassegna curata da Vedovelli (2005) affrontano il delicato tema del testing linguistico, in una prospettiva più divulgativa la prima e in una maggiormente vicina ai modelli teorici metodologici la seconda. Entrambe le opere offrono in ogni caso un solido quadro teorico di riferimento, diversi esempi applicativi, strategie e possibili percorsi di valutazione dei diversi aspetti della competenza dei parlanti non nativi.

SERRAGIOTTO G. (2016), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Loescher, Torino.  
VEDOVELLI M. (a cura di) (2005), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Carocci, Roma.

### *Tipologie specifiche e lingue degli apprendenti*

Nel corso degli anni la ricerca scientifica, stimolata dalle necessità manifestate dagli insegnanti e dalla scuola, si è occupata di alcune tipologie di apprendente e ha cercato di indagarne le caratteristiche peculiari, che spesso si traducono in modalità di apprendimento, strategie di studio, difficoltà e tempi di acquisizione sensibilmente diversi. È il caso di Celentin, Cognigni (2005), Della Puppa (2006) e D'Annunzio (2009), che si occupano rispettivamente del parlante di origine slava, arabofono e sinofono. Trovano un piccolo spazio in questa sezione anche due recenti pubblicazioni: la prima, Fiorentini *et al.* (2020), è disponibile gratuitamente in rete ed è volta a offrire al docente qualche elemento in più sulle lingue di origine degli studenti con background migratorio maggiormente rappresentati nelle classi italiane; la seconda affronta il tema del plurilinguismo nella scuola e suggerisce alcune strategie utili a valorizzare le conoscenze e le competenze portate in aula dagli alunni discendenti di genitori immigrati.

CELENTIN P., COGNIGNI E. (2005), *Lo studente di origine slava*, Guerra, Perugia.  
COGNIGNI E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa: prospettive teoriche, politiche, educative e pratiche didattiche*, Edizioni ETS, Pisa.  
D'ANNUNZIO B. (2009), *Lo studente di origine cinese*, Guerra, Perugia.  
DELLA PUPPA F. (2006), *Lo studente di origine araba*, Guerra, Perugia.  
FIORENTINI I. *et al.* (a cura di) (2020), *La classe plurilingue*, Bononia UP, Bologna.

### *6.2.1.3. Grammatiche e studi sulla lingua italiana*

#### *Grammatiche di riferimento*

Nel caso di dubbi di carattere linguistico un ottimo punto di riferimento è certamente Serianni (1997), una grammatica dotata di un efficace sistema di ricerca che consente di recuperare agevolmente le risposte desiderate. Per una descrizione attenta del sistema dell'italiano, articolata in temi e argomenti, è possibile invece ricorrere a Ferrari, Zampese (2016). De Sanctis (2016) offre infine una introduzione all'approccio valenziale, che si sta facendo rapidamente conoscere nelle scuole grazie soprattutto alla sua efficacia esplicativa, utile nel caso sia degli apprendenti non nativi sia dei compagni di classe italiani.

DE SANTIS C. (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.  
FERRARI A., ZAMPESE L. (2016), *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*, Carocci, Roma.  
SERIANNI L. (1997), *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, Garzanti, Milano.

### *Linguistica italiana*

Una delle riflessioni preliminari di ogni docente di L2 dovrebbe legarsi alla natura dell'italiano da portare in classe, ovvero alla varietà da insegnare all'interno del vasto repertorio di possibili realizzazioni legate a contesti, situazioni, momenti, interlocutori

e canali di trasmissione. I volumi in questa sezione offrono un solido punto di partenza su cui fondare la questione.

D'ACHILLE P. (2019), *L'italiano contemporaneo*, Il Mulino, Bologna (I ed. 2003).

LIBRANDI R. (2019), *L'italiano: strutture, usi, varietà*, Carocci, Roma.

PALERMO M. (2020), *Linguistica italiana*, Il Mulino, Bologna (I ed. 2015).

#### 6.2.1.4. Riviste e pubblicazioni online

##### *Italiano LinguaDue*

La rivista scientifica semestrale del Master Promozione e insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri (Promoitals) dell'Università degli Studi di Milano è totalmente gratuita sul sito dedicato. Gli articoli sono organizzati in sezioni, si individuano con semplicità e in alcuni casi offrono pure resoconti di esperienze, strumenti e materiali per la didattica dell'italiano a stranieri.

##### *Sesamo didattica interculturale*

La rivista dell'editore Giunti Scuola pubblica interamente online e offre gratuitamente ai suoi lettori idee, contributi, esperienze, racconti, spesso nati da riflessioni stimolate da attività didattiche sul campo di colleghi e insegnanti; l'approccio è quindi fortemente orientato all'azione.

##### *ISMU pubblicazioni online*

La Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicità (ISMU) di Milano è molto attiva nella ricerca e nella formazione e condivide gratuitamente online un ampio inventario di strumenti aggiornati e di qualità. Dalla sezione pubblicazioni del sito è possibile scaricare molte utili guide, su temi anche vicini al mondo della scuola.

CICCIARELLI E. (a cura di) (2019), *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*, Fondazione ISMU, Milano.

COLUSSI E., CUCINIELLO A., D'ANNUNZIO B. (2014), *Guida alla classe plurilingue. Insegnare italiano L2 ad adulti arabofoni e sinofoni*, Fondazione ISMU, Milano.

PAVESI N. (a cura di) (2020), *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti*, Fondazione ISMU, Milano.

SANTAGATI M., COLUSSI E. (a cura di) (2019), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*, Fondazione ISMU, Milano.

#### 6.2.1.5. Fonti statistiche

Al fine di un migliore inquadramento del fenomeno migratorio è possibile infine ricorrere ad alcune fonti privilegiate. Il *Dossier Statistico Immigrazione*, realizzato dal Centro Studi e Ricerche IDOS, e il *Rapporto sulle migrazioni* della Fondazione ISMU, sono i due punti di riferimento più attendibili. Per quanto concerne invece la specificità della situazione nella scuola, è necessario fare riferimento direttamente alle fonti ministeriali e ai periodici rapporti ufficiali (disponibili online presso il sito del MIUR, cfr. Sitografia).

- CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS (2019), *Dossier Statistico Immigrazione 2019*, IDOS, Roma.
- FONDAZIONE ISMU (2020), *Venticinquesimo rapporto sulle migrazioni 2019*, FrancoAngeli, Milano.
- MIUR (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*, Gestione Patrimonio Informativo e Statistica del MIUR, Roma.

### 6.3. Case editrici specializzate nell'insegnamento dell'italiano L2

Spesso, a fianco della teoria glottodidattica e linguistica, il docente è alla ricerca di strumenti a uso pratico, di risorse e attività che possano talvolta servire da modello per la creazione di nuovi materiali. L'editoria per la scuola ha recentemente iniziato a proporre prodotti adattati alle necessità degli studenti con background migratorio, tuttavia esistono già sul mercato alcune aziende altamente specializzate, che possono contare su una più lunga tradizione e offrono prodotti di elevata qualità. In molti casi si tratta di corsi per adulti, organizzati nella forma di collane di volumi dedicati ciascuno a un livello di competenza, dall'A1 al C2. Esistono poi le grammatiche, i manuali per lo sviluppo del lessico o di determinate abilità linguistiche, le rassegne di giochi e di attività ludiche, i dizionari illustrati, le letture semplificate, i ricettari con esercizi, gli approfondimenti culturali, i materiali multimediali legati al cinema, alla canzone o al fumetto, le piattaforme e i siti online con risorse scaricabili. Nella sintetica rassegna che segue è possibile trovare alcune indicazioni sui titoli più conosciuti e diffusi proposti da ciascun editore e il collegamento alle rispettive homepage. È quindi direttamente ai siti che si rimanda per approfondire, per scaricare copie saggio o *specimen* di alcune Unità didattiche, per accedere alle risorse condivise messe gratuitamente a disposizione degli insegnanti e dei loro allievi.

#### 6.3.1. Case editrici specializzate nella didattica dell'italiano L2

Loescher (e Bonacci) [<http://www.loescher.it/catalogo/italiano-per-stranieri/>]  
 Loescher ha nel 2014 acquisito il catalogo di casa Bonacci, dal 1963 attiva con prodotti per stranieri, ed è entrata così in questa fascia del mercato. I due corsi di lingua per adulti più spesso legati al nome di questi editori sono *Nuovo Contatto. Corso di lingua e civiltà per stranieri* (da A1 a C1) e *Un nuovo giorno in Italia. Percorso narrativo di italiano per stranieri* (da A1 a B2). L'ampia offerta prevede tuttavia pure grammatiche, *Grammatica pratica della lingua italiana A1-C1* e *gramm.it A1-C1. Grammatica italiana per stranieri con esercizi e testi autentici*, manuali su abilità o per tipologie di apprendenti specifiche, tra cui *Congiuntivo, che passione! Teoria e pratica per capire e usare il congiuntivo* e *L'italiano non è difficile. Esercizi di italiano per arabi e cinesi*. Infine è presente una selezione di materiali dedicati ai bambini e ai ragazzi, tra cui *Danielina e il mistero dei pantaloni smarriti A1-A2. Corso di italiano a fumetti per bambini* e *Primo Contatto A1. Corso di italiano per stranieri*. Maggiori informazioni e il catalogo completo sono sul sito dell'editore, che mette gratuitamente a disposizione anche un ampio inventario di attività didattiche realizzate da docenti (cfr. Sitografia).

Mondadori-Le Monnier [<https://www.mondadorieducation.it/italiano-per-stranieri/>]  
Il nome di Mondadori e Le Monnier è legato alla collana *quitalia.it Corso di lingua italiana per stranieri* (da A1 a B2), ma gli editori propongono pure una valida grammatica, *Grammatica attiva. Italiano per stranieri A1-B2*, e molti manuali su abilità specifiche, tra cui *Attiva il lessico A2-B1*, *Attiva il lessico B1-B2* e *Buono buonissimo! Imparare l'italiano con le ricette regionali*. La collana di questa casa dedicata ai bambini è *Un, due, tre... nuove storie*, una serie di volumi che focalizzano l'attenzione sull'abilità di ascolto e sulla narrazione. Mondadori offre anche molti materiali gratuitamente online, in formato di schede che possono essere scaricate liberamente dal sito del Campus italiano per stranieri (cfr. Sitografia).

ALMA [<https://www.almaedizioni.it/it/>]  
La casa editrice fiorentina ALMA è attiva dal 1994 e si occupa esclusivamente di italiano per stranieri. Uno dei suoi titoli più conosciuti è *Nuovo Espresso* (da A1 a C2), ma oltre ai corsi di lingua l'editore offre davvero moltissimi titoli, spesso caratterizzati da un piacevole approccio ludico e orientato all'azione. A fianco della *Nuova grammatica pratica della lingua italiana A1-B2* e di diversi fascicoli per approfondire lo studio della morfosintassi, come *Il congiuntivo. Grammatica, esercizi, attività*, e del lessico, *Le parole italiane. Esercizi e giochi per imparare il lessico* o *Le prime 1000 parole italiane, con esercizi*, si incontrano manuali con giochi, attività sulla musica, sul cinema e per creare situazioni comunicative autentiche nella classe di lingua: *Giochi senza frontiere. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano*, *Nuovo Canta che ti passa. Insegnare l'italiano con la musica e le canzoni*, *Ricette per parlare. Attività e giochi per la produzione orale e Cinema italiano Redux. Cortometraggi d'autore con sottotitoli*. La linea editoriale per ragazzi prevede *Espresso ragazzi* (da A1 a B1), una versione ricalibrata del manuale per adulti, *In bocca al lupo, ragazzi!* (da A1 a B1), la collana per bambini *Parla con me* (da A1 a B1) e un punto di riferimento per l'approfondimento sulle strutture della lingua *Grammamia! A1-B1*. Oltre al catalogo completo e aggiornato, da cui è tratta questa sintetica selezione, in rete ALMA offre moltissime risorse sul canale dedicato ALMA.tv, che ospita video, esercizi, rubriche e approfondimenti.

Guerra [<https://www.guerraedizioni.com/books/>]  
La casa editrice perugina ha alle spalle una lunga tradizione e da circa trent'anni è presente nel mercato della lingua italiana per stranieri. Uno dei suoi corsi per adulti più noti è probabilmente *Nuovo Rete! Corso multimediale di italiano per stranieri* (da A1 a C1). Il catalogo di Guerra Edizioni prevede tuttavia anche grammatiche, come la *Grammatica essenziale della lingua italiana con esercizi A1-B2*, approfondimenti sul lessico, *Una parola tira l'altra. Attività ed esercizi di vocabolario*, oppure su temi e abilità specifiche, tra i quali *Insieme. Alle soglie del congiuntivo*, *L'italiano con le canzoni*, *Italiano per lo studio*. Per i ragazzi sono previsti due corsi di lingua, *Ragazzi in rete. Corso multimediale d'italiano per stranieri* (da A1 a B1) e *Ciao ragazzi! Corso d'italiano* (A2 e B1), mentre al momento non sembrano esserci risorse dedicate ai bambini.

Edilingua [<https://www.edilingua.it/>]  
Nata a Roma nel 1996 dall'esperienza di insegnanti di italiano per stranieri, la casa editrice è specializzata esclusivamente in questo settore. I suoi corsi per adulti più svi-

luppatti e conosciuti sono *Nuovissimo Progetto italiano. Corso di lingua e civiltà italiana* (da A1 a C1) e il recente *Via del Corso. Corso di italiano per stranieri* (da A1 a B2). Oltre alle risorse dedicate alla morfosintassi e al lessico, tra cui *Via della grammatica. Teoria, esercizi, test e materiale autentico per stranieri A1-B2*, *Centro! Attività per stranieri sulla grammatica e il lessico* e *Nuovo vocabolario visuale. Dizionario illustrato per stranieri*, questo editore offre una vasta selezione di titoli su temi e abilità specifiche, come per esempio *Via delle preposizioni e dei pronomi A1-A2*, *Scriviamo insieme. Attività per lo sviluppo dell'abilità di scrittura* e *Collana Cinema Italia. Attività didattiche per stranieri*. La linea di prodotti per i bambini e i ragazzi è in questo caso particolarmente ricca e prevede sia corsi di lingua, *Progetto italiano Junior A1-B1*, *Piccolo e forte!* e *Forte! A1-A2*, sia grammatiche e giochi, come *Forte in grammatica. Teoria, esercizi e giochi per bambini* e *Giochiamo con Forte! + di 50 giochi per bambini che imparano l'italiano*. Una idea particolarmente innovativa di Edilingua è infine la piattaforma i-d-e-e.it per la didattica a distanza, che mette a disposizione dei docenti e delle scuole strumenti semplici, di uso intuitivo e progettati appositamente per l'insegnamento linguistico.

Casa delle Lingue – Difusión

[<https://www.cdl-edizioni.com>]

Questa casa editrice spagnola ha una lunga tradizione di esperienza nella didattica delle lingue, tuttavia la sua presenza e visibilità sul mercato dell'italiano per stranieri sono un fatto recente. I due corsi di lingua per adulti più conosciuti in questo catalogo sono *Bravissimo!* (da A1 a B2) e *Al dente* (da A1 a B2), ai quali si affiancano altre risorse tra cui una recente e innovativa *Grammatica di base dell'italiano. La prima grammatica cognitiva dell'italiano A1-B1*.

## Bibliografia e sitografia

- ALTIN R., VIRGILIO F. (2016), *Sconfinamenti. Intercultura in area transfrontaliera tra protocolli e pratiche*, EUT - Edizioni Università di Trieste, Trieste.
- BALBONI P.E. (2007), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET, Torino.
- BALBONI P.E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- BALDO G. (2019), *Italiano per stranieri: semplificare, adattare, facilitare, manuali scolastici disciplinari*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- BALDO G., SALVAGGIO F. (2021), *Promozione del plurilinguismo in età scolare e inclusione: il progetto Impact-FVG 2018-2020*, in «Lingue antiche e moderne», 10, pp. 281-304.
- BORRI A. et al. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori: sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'AI*, Loescher, Torino.
- CASACCI G., MARTA L. (a cura di) (2001), *A scuola con noi. Materiali per l'accertamento delle competenze in L1*, VI Circolo, Comune di Modena.
- CHINI M. (2009), *Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri)*, in «Italiano LinguaDue», 1, 1, pp. 1-12.
- CHINI M. (a cura di) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- CHINI M., ANDORNO M.C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Un'indagine su minori alloglotti dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- COGNIGNI E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Edizioni ETS, Pisa.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in «Italiano LinguaDue», 12, 2.
- COUNCIL OF EUROPE (2011a), *Goal setting and learning how to learn. European Language Portfolio Templates and Resources: Language Biography*, Council of Europe, Strasbourg.
- COUNCIL OF EUROPE (2011b), *Intercultural experience and awareness. European Language Portfolio Templates and Resources: Language Biography*, Council of Europe, Strasbourg.
- COUNCIL OF EUROPE E (2011c), *Language Passport for Learners Aged 10 to 15*, Council of Europe, Strasbourg.
- COUNCIL OF EUROPE (2011d), *User's Plurilingual Profile. Presentation of the Learner*.

- European Language Portfolio Templates and Resources: Language Biography*, Council of Europe, Strasbourg.
- COYLE D., HOOD P., MARSH D. (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CUMMINS J. (1979), *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*, in «Working Papers on Bilingualism», 19, pp. 121-129.
- CUMMINS J. (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CUMMINS J. (2001), *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, California Association for Bilingual Education, Los Angeles.
- DE MAURO T. (2011), *L'educazione linguistica non va abbandonata*, in «Vita & Pensiero», 4, pp. 102-111.
- DE MAURO T. (2018), *L'educazione linguistica democratica*, a cura di S. LOIERO, M.A. MARCHESE, Laterza, Roma-Bari 2018.
- FAVARO G. (2013), *Il bilinguismo disegnato*, in «Italiano LinguaDue», 5, 1, pp. 114-127.
- FUSCO F. (2021a), *Plurilinguismo e inclusione. Uno studio sulle lingue parlate nelle scuole della città di Udine*, Edizioni ETS, Pisa.
- FUSCO F. (a cura di) (2021b), *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Forum, Udine.
- GOUGH P.B., TUNMER W.E. (1986), *Decoding, Reading, and Reading Disability*, in «Remedial and Special Education», 7, 1, pp. 6-10.
- GRASSI R. (2003), *Compiti dell'insegnante disciplinare in classi plurilingue: la facilitazione dei testi scritti*, in M.C. LUISE (a cura di), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, Guerra, Perugia, pp. 121-142.
- HASSELGREEN A. (2003), *Bergen 'Can Do' project*, Council of Europe, Strasbourg.
- HILLENBRAND C. (2016), *Islam. Una nuova introduzione storica*, Einaudi, Torino.
- IDOS (2019), *Dossier Statistico Immigrazione*, Centro studi e ricerche IDOS, Roma.
- INVALSI (2019), *Rapporto prove INVALSI 2019*, INVALSI, Roma.
- ISTAT (2020), *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.
- KINTSCH W., VAN DIJK T.A. (1978), *Toward a Model of Text Comprehension and Production*, in «Psychological Review», 85, 5, pp. 363-394.
- LOIERO S., LUGARINI E. (a cura di) (2019), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Cesati, Firenze.
- LUCISANO P., PIEMONTESE M.E. (1988), *Gulpease: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, in «Scuola e città», 39, 3, pp. 110-124.
- MENEGALDO M.G. (2011), *Guida pratica alla semplificazione dei testi disciplinari*, Albatros, Roma.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, Roma.
- MIUR (2015), *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, MIUR, Roma.
- MIUR (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*, Ufficio statistica e studi del MIUR, Roma.

- OAKHILL J., CAIN K., ELBRO C. (2015), *Understanding and Teaching Reading Comprehension. A Handbook*, Routledge, London-New York.
- OECD(2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA OECD Publishing, Paris.
- PALLOTTI G. (2000), *Favorire la comprensione dei testi scritti*, in P.E. BALBONI (a cura di), *ALIAS: Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema, Torino, pp. 159-171.
- PALLOTTI G., GHIRETTI A. (2010), *Diversi modi per favorire la comprensione dei testi scritti: un protocollo sperimentale*, in F. CAON (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino, pp. 206-216.
- PIEMONTESE M.E. (1996), «*Due Parole*»: *un approccio allo svantaggio linguistico in termini di semplificazione di strutture*, in A. COLOMBO, W. ROMANI (a cura di), «*È la lingua che ci fa uguali*». *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, Quaderni del Giscel, 16, La Nuova Italia, Firenze, pp. 231-248.
- PONA A. (2016), *L2: la facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue: appunti per la scuola*, Tecnodid, Napoli.
- PRASAD G. (2014), *Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the Role of Visual Methods to Access Students' Representations of their Linguistically Diverse Identities*, in «*The Canadian Journal of Applied Linguistics*», 17, 1, pp. 51-77.
- REGIONE LOMBARDIA-MIUR (2004), *Tutti uguali, tutti diversi: pari opportunità di informazione*, cd rom, Ufficio Scolastico Regionale, Milano.
- RUMBAUT R.G. (1997), *Assimilation and Its Discontents: Between Rhetoric and Reality*, in «*International Migration Review*», 31, 4, pp. 923-930.
- SCATAGLINI C. (a cura di) (2017), *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*, Erickson, Trento.
- SHILOAH A. (1997), *Music and Religion in Islam*, in «*Acta Musicologica*», 69, 2, pp. 143-155.
- SPADARO R., DE MARCHI C. (2007), *Progetto pilota sperimentale "Tutti uguali, tutti diversi...". Esiti dell'azione di monitoraggio sull'uso degli strumenti del cd rom nelle scuole della Lombardia nel biennio 2004-06*, Negri, Rozzano (Mi).
- USR UMBRIA (2006), *Portfolio Europeo delle Lingue Junior (9-15)*, LANG, Milano.
- VEDOVELLI M., (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare. Nuova edizione*, Carocci, Roma.
- VEDOVELLI M., CASINI S. (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.
- VIVARELLI A. (2019), *Io ho un cane magico*, Edizioni Piemme, Segrate.

### Sitografia (ultimo accesso 10/06/2021)

- ARCHIVIO DELL'AREA ISTRUZIONE, sito ufficiale del MIUR, sezione dedicata al Portfolio Europeo delle Lingue (<https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml>).
- CONSIGLIO D'EUROPA, pagina ufficiale dedicata all'*European Language Portfolio* (<https://www.coe.int/en/web/portfolio/home>).
- COUNCIL OF EUROPE, Autovalutazione delle tue competenze linguistiche (<https://edl.ecml.at/Fun/Self-evaluateyourlanguageskills!/tabid/2194/language/it-IT/Default.aspx>).
- LANCASTER UNIVERSITY, DIALANG, progetto interateneo finanziato dal programma Socrates (<https://dialangweb.lancaster.ac.uk/setals>).
- SOCIETÀ DANTE ALIGHIERI, Certificazione PLIDA (<https://plida.it/>).
- UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE, Certificazione dell'italiano come lingua straniera (<http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it/>).
- UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA, Certificazione CELI (<https://www.unistrapg.it/it/certificati-di-conoscenza-della-lingua-italiana/celi-certificati-di-lingua-italiana>).
- UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA, Certificazione CILS ([https://cils.unistrasi.it/6/Centro\\_CILS.htm](https://cils.unistrasi.it/6/Centro_CILS.htm)).

### Altre fonti consultate

- AIPI e VOLI GROUP (a cura di) (2013), *Test d'ingresso italiano L2. Scuola primaria*, Progetto Ulisse, Comune di Bologna.
- BALBONI P.E. (a cura di) (2020), *Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia* BELI, DILLE e Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue Ca' Foscari.
- Bibliografia consigliata per la preparazione all'esame di Certificazione in 'Didattica dell'Italiano Lingua Straniera' DILS-PG di I e di II livello dell'Università per Stranieri di Perugia.
- Bibliografia relativa alla didattica dell'italiano L2 da consultare in riferimento agli esami DITALS BASE, DITALS di I e di II livello dell'Università per Stranieri di Siena.
- Bibliografia suggerita per la preparazione dell'esame di certificazione CEDILS (certificazione della competenza in didattica dell'italiano lingua straniera o lingua seconda) dell'Università Ca' Foscari di Venezia.
- DEBETTO G. (2004), *Prove d'Ingresso di italiano L2*, Assessorato alle Politiche Scolastiche, Comune di Padova.
- I siti degli editori Loescher-Bonacci, Mondadori-Le Monnier, Guerra, ALMA, Edilingua, Casa delle Lingue-Difusión (ultima data di consultazione 10/06/2021).
- MASTROMARCO A. (2010), *La valutazione delle competenze nella L2*, materiali del Centro COME, Milano.
- Progetto *Tutti uguali, tutti diversi: pari opportunità di informazione*, Regione Lombardia. Prove di certificazione CELI Adolescenti, Università per Stranieri di Perugia.



# PI

Studi e ricerche  
sul plurilinguismo

1. Fabiana Fusco (a cura di), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, 2021