

**Alessandro Borri***CPIA Montagna-Castel di Casio (BO)***[pp. 245-265]****Giovanna Masiero & Maria Arici***Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE)*

# L'inclusione nel tempo della pluralità. Studiare in italiano L2

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address:  
CPIA Montagna-Castel di Casio (BO). E-mail: alexandros@cpiamontagna.it

---

## **Estratto**

L'articolo presenta gli esiti di un progetto che risponde al fabbisogno dello sviluppo della lingua italiana in studenti di origine straniera, con focus specifico sullo studio delle discipline scolastiche. Si è indagato il tema del come affrontare il passaggio tra il laboratorio di italiano L2 e lo studio in classe dei linguaggi disciplinari. A partire da un percorso di formazione rivolto ai docenti e concretizzatosi nella produzione di strumenti didattici personalizzati, il progetto ha coinvolto ogni tipologia di istituto superiore, consigli di classe, singoli studenti e intere classi eterogenee e plurilingue. La sperimentazione ha prodotto situazioni molto positive, secondo i partecipanti, e soprattutto ha sviluppato negli insegnanti coinvolti una nuova *forma mentis* che consente di valutare e adottare in modo più critico ed efficace i testi e i materiali didattici. La contaminazione tra i docenti, un rinato entusiasmo per la didattica e la risposta positiva degli studenti hanno confermato la necessità di portare a sistema nuove pratiche formative.

**Parole chiave:** Italiano lingua per lo studio, Studenti stranieri, Bisogni linguistici, Fragilità educative, Dispositivi e strumenti.

## **Abstract**

The paper presents the results of a project that meets the need to develop the Italian language in students of foreign background, with specific focus on the study of school subjects. The study concentrated on how to tackle the passage from the L2 Italian language workshop to the studying in class of the subject languages. Starting from a training course for teachers that resulted in the production of personalised teaching tools, the project involved every type of secondary school, parent-teacher-student meetings, individual students and entire heterogeneous and multilingual classes. The experiment developed highly positive situations, according to the participants, and especially developed in the teachers involved a new mindset that allows to assess and adopt educational texts and materials in a more critical and effective manner. The contamination among teachers, a renewed enthusiasm for teaching and the positive response of the students have confirmed the need to put in place new training practices.

**Keywords:** Italian language for studying, Foreign students, Language needs, Educational fragilities, Devices and tools.

## 1. Imparare la lingua delle discipline: lo stato dell'arte

«Mi sentivo in difficoltà perché non capivo niente, entravo in classe e dormivo, perché non capivo niente. Se mi chiedevano di stare seduta mi mettevo a piangere perché mentre mi parlavano non capivo niente, in quel periodo tutto era strano e difficile per me»

(Uchechi)

«Io l'italiano lo so, sono nato qua, ho amici italiani e con loro parlo di tutto. Forse sì, anzi ho difficoltà solo nello studio, alcune parole le capisco, ma in generale perdo il filo del discorso quando devo studiare e leggere le pagine del libro»

(Riad)

Le parole di Uchechi e di Riad, giovani studenti di un istituto professionale trentino, fotografano in maniera chiara la complessità delle situazioni relative alla presenza degli alunni stranieri in Italia e la varietà dei loro bisogni linguistici. Nel primo caso viene ripercorso con intensità il difficile momento dell'inserimento all'interno di un nuovo contesto formativo e di una nuova lingua. Si tratta di uno scenario noto a chi opera nella scuola dove, spesso, sono tangibili le ansie e le aspettative di studenti neo-arrivati che hanno necessità di apprendere, in poco tempo, un nuovo codice linguistico sia per comunicare e sia per studiare. Il secondo caso, invece, esplicita la realtà, sempre più consistente, di coloro che, nati in Italia,

acquisiscono l'italiano grazie alla situazione di immersione precoce, cioè agli scambi comunicativi quotidiani nei luoghi di vita: scuola, attività sociali e ricreative (Favaro, 2010). Spesso queste situazioni di contatto sono limitate rispetto ai compagni nativi, in quanto si innestano in un repertorio linguistico individuale più ampio e che vede l'utilizzo di lingue diverse a seconda dello scopo e del contesto.

Questi due casi stanno all'estremo di un *continuum* di possibili combinazioni e situazioni che ci fanno riflettere su come l'espressione "studenti stranieri" sia limitata e poco appropriata. È necessario ascoltare le storie personali, descrivere i repertori linguistici, conoscere le situazioni scolastiche pregresse e avere ben chiare le regole di accesso alla cittadinanza. Così come riportano diversi studi, anche la situazione italiana va letta nei suoi aspetti di pluralità ed eterogeneità (Vertovec, 2007; Tasan-Kok *et. al.*, 2014)<sup>1</sup>.

Per quanto riguarda il percorso di acquisizione di una seconda lingua (L2) è ormai consolidata la distinzione tra lingua funzionale alla comunicazione e lingua per lo studio e la necessità di obiettivi, tempi e modi di acquisizione diversificati (Cummins, 1989)<sup>2</sup>. Indagini e pratiche d'aula evidenziano come il percorso dentro l'italiano L2 sia sostanzialmente scandito in tre tappe (Favaro, 2002; Miur, 2014). La prima, corrispondente alla

<sup>1</sup> Tale principio è ribadito anche dalla Provincia autonoma di Trento, Dipartimento Istruzione, Università e Ricerca, 2012, *Inserimento e integrazione degli studenti stranieri. Linee guida per le istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento*, Trento, available from: [www.vivoscuola.it](http://www.vivoscuola.it)

<sup>2</sup> Cummins ha introdotto la distinzione fra BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*), ovvero tra "abilità comunicative interpersonali di base", e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), ossia competenza linguistica cognitivo-accademica. Lo studioso canadese ha affermato che di norma un apprendente straniero necessita di un tempo variabile da 1 a 2 anni per raggiungere le abilità comunicative interpersonali, mentre per raggiungere il livello di un nativo nella lingua dello studio servirebbero da 5 a 7 anni. La durata prevista dallo studioso per lo sviluppo delle diverse competenze della L2 è da intendersi come puramente indicativa e soggetta a una serie di variabili individuali (età, L1, scolarità precedente) e il contesto di accoglienza (caratteristiche della L2, modelli organizzativi, attenzioni linguistiche, risorse specifiche e modalità di facilitazione). Per approfondire: Cummins J. (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters Ltd. La distinzione di Cummins tra BICS e CALP è stata ripresa in ambito italiano anche nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007: 17), dove si identificano i due aspetti di lingua per comunicare e lingua dello studio.

descrizione dei livelli A1 e A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, è quella della “lingua della comunicazione” per capire e farsi capire nell’interazione quotidiana: comporta la comprensione e l’uso del lessico di base e delle strutture linguistiche più semplici e più salienti. La seconda è la cosiddetta “fase ponte”, corrispondente alla descrizione dei livelli A2 e B1, lo stadio forse più delicato perché caratterizzato dall’occorrenza di rinforzare e consolidare la L2 come lingua di contatto e di interazione e, nello stesso tempo, dalla necessità di contribuire allo sviluppo di competenze cognitive e metacognitive efficaci per poter partecipare agli apprendimenti disciplinari. È in questo segmento che l’apprendente, grazie a un prezioso lavoro di supporto didattico, inizia «ad ampliare il lessico di riferimento, ad acquisire le strutture linguistiche per esprimere la temporalità, le cause, ad esplicitare connessioni» (Favaro, 2009, p. 292). Ciò si concretizza nelle capacità di leggere e comprendere testi diversi (informativi, espositivi, regolativi) e di pianificare esposizioni orali. La terza tappa, quella della vera e propria “lingua dello studio”, permette di impiegare adeguatamente le competenze linguistiche per rispondere alle richieste del percorso scolastico; è lo stadio in cui è necessario conoscere e usare un lessico più ampio e più specifico, comprendere e utilizzare strutture linguistiche più complesse, usare la lingua per produrre autonomamente testi scritti e orali elaborati.

Si tratta, nel rivedere tutte le tappe, di un percorso estremamente complesso e delicato, che deve essere accompagnato fin dall’inizio da una serie di attenzioni e strategie didattiche finalizzate a consolidare competenze linguistiche, contenuti del curricolo

e delle aree disciplinari e strategie di apprendimento (Ferrari & Pallotti, 2005). È evidente che tali competenze (linguistiche, cognitive e metacognitive) non possano essere delegate ai soli insegnanti di lingua, ma si co-costruiscono attraverso l’interazione di tutte le discipline (Coonan, 2000; Bozzone Costa, 2003; Balboni, 2008; Beacco, 2018). L’esposizione e la diffusione delle conoscenze, la trasposizione da un sistema semiotico a un altro, l’interazione e lo scambio di saperi, l’espansione e la creazione di nuove conoscenze, sono solo alcune delle funzioni che denotano il ruolo preminente del linguaggio nello studio di ogni disciplina scolastica (Beacco, 2018).

A partire dagli anni 2000 si utilizza il termine *literacy disciplinare* o *scientifica* per definire e raggiungere le competenze e le conoscenze richieste per affrontare in maniera autonoma e consapevole le nuove sfide della società della conoscenza (Commissione Europea, 2008). La padronanza delle competenze per lo studio è connessa col successo scolastico. Le inchieste *Programme for International Student Assessment* (PISA) dell’OCSE, che valutano la capacità degli studenti di risolvere compiti e problemi che si incontrano nella vita quotidiana, dimostrano che sono soprattutto i pubblici più vulnerabili a ottenere risultati più bassi e a fuoriuscire più facilmente dai percorsi scolastici (OCSE, 2011)<sup>3</sup>. Rientrano in questa categoria di vulnerabilità gli studenti provenienti da percorsi o storie familiari di immigrazione.

Il tema è sempre più di stringente attualità ed è presente nell’agenda di diverse istituzioni, in primis il Consiglio d’Europa. La *Raccomandazione del Comitato dei ministri agli Stati membri* del 2014 sostiene, infatti,

<sup>3</sup> PISA - acronimo di *Programme for International Student Assessment* - è un’indagine internazionale promossa dall’OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) e ha come oggetto di indagine gli studenti quindicenni. Attraverso una serie di test valuta la preparazione degli studenti ad affrontare la vita adulta e rileva le competenze degli studenti in matematica, scienze, lettura e in ambito finanziario. Una sintesi ragionata sui risultati delle indagini OCSE PISA in Italia, reperibile in [www.invalsi.it](http://www.invalsi.it)

come lo sviluppo delle competenze in scolarizzazione sia correlato all'esigenza di equità nell'istruzione (Raccomandazione 39 CM/Rec., 2014). In Italia la volontà di sostenere l'apprendimento dell'italiano L2, lingua di scolarità, ricorre anche in una delle *Dieci attenzioni e proposte* dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri. Il documento dimostra, appunto, come alla base di percorsi scolastici rallentati vi sia spesso una competenza linguistica in italiano non consolidata, essenziale alla riuscita scolastica (Miur, 2015).

È in questo contesto valoriale che è nata una delle articolazioni del progetto trentino, finanziato dal FAMI (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione), *L'inclusione nel tempo della pluralità*, denominata *Studiare in L2*. Tale azione ha coinvolto otto Istituti Secondari di Secondo Grado e di Formazione Professionale della città di Rovereto sul tema dell'insegnamento dell'italiano L2 come lingua per lo studio<sup>4</sup>. Il progetto ha avuto una durata biennale e ha coinvolto 54 docenti della scuola secondaria di secondo grado e della formazione professionale e 120 studenti tra i 15 e i 17 anni.

## 2. Contesto e obiettivi del progetto

Secondo il *Rapporto annuale sull'immigrazione in Trentino* (Ambrosini et. al., 2018) gli studenti di origine straniera nell'anno scolastico 2016-2017 sono stati 9.474, con un decremento rispetto agli anni precedenti in buona parte spiegabile con l'acquisizione della cittadinanza italiana da parte di molti giovani immigrati di seconda generazione (Centro Studi e ricerche IDOS, 2018, p. 372). L'incidenza straniera sul totale degli iscritti a scuola è dell'11,9%, dato che colloca il territorio trentino al di sopra della media

nazionale. È aumentato il numero di studenti stranieri nati in Italia (circa il 66%), le cosiddette seconde generazioni, elemento che dà la misura della stabilizzazione della popolazione straniera nella Provincia. In generale la popolazione studentesca straniera in Trentino è diffusa in tutti gli ordini di scuola, con un'incidenza del 12% sul totale degli alunni (particolarmente significativa in Vallagarina e nella valle di Cembra). Per concludere il quadro, il 60% degli studenti ha una nazionalità riconducibile a 5 Paesi: Romania, Albania, Marocco, Pakistan e Macedonia.

La presenza strutturale e riconosciuta degli studenti stranieri ha stimolato negli ultimi anni un vivace dibattito in ambito educativo e culturale che si pone l'obiettivo di valutare l'impatto che tale presenza ha sul sistema scolastico provinciale «anche alla luce delle persistenti disuguaglianze di condizioni e di opportunità e delle implicazioni in termini di politiche formative» (Ambrosini et al., 2018, p. 77). L'analisi dei dati sul successo scolastico, sui risultati delle prove INVALSI e sulla scelta scolastica al termine della scuola secondaria di primo grado, evidenziano come il percorso di inserimento degli alunni stranieri sia ancora segnato da difficoltà. Il divario di ripetenza fra alunni italiani e stranieri permane ancora molto ampio (il 4,9% degli studenti stranieri in Trentino è ripetente contro l'1% degli italiani) confermando di fatto il trend nazionale, che ha portato a parlare di un «modello di integrazione scolastica basata sul rallentamento» (Molina, 2012, p. 20). Persistono inoltre fenomeni di selettività (Favaro, 2014) nelle scelte successive alla scuola secondaria di primo grado da parte degli studenti con cittadinanza non italiana, che vengono indirizzati molto spesso verso gli istituti professionali giudicati, a torto, più facili e accessibili.

In questo contesto generale, la Rete In-

<sup>4</sup> Gli Istituti aderenti al progetto sono: l'Istituto di Istruzione don Milani (capofila) con annesso Centro EdA, il CFP Veronesi, l'IFP Alberghiero, l'ITI Marconi, l'ITET Fontana, il CFP Barelli, il Liceo Filzi, il Liceo Rosmini.

tercultura degli Istituti Secondari di Secondo Grado e di Formazione Professionale di Rovereto è da tempo impegnata a valutare l'efficacia di pratiche e percorsi finalizzati al successo scolastico di studenti plurilingue che hanno l'italiano come L2. L'azione progettuale *L'inclusione nel tempo della pluralità. Studiare in italiano L2* è stata l'occasione per riprendere, sperimentare e portare a sistema azioni già intraprese a livello locale negli anni precedenti, dando loro un impianto più strutturato, coeso e condiviso fra tutti gli attori coinvolti.

In particolare la pista di lavoro si è articolata in quattro segmenti operativi tra loro fortemente interconnessi:

1. *Analisi dei bisogni degli studenti di origine straniera* con il fine di:
  - a. conoscere i vissuti scolastici degli studenti e delle loro famiglie;
  - b. consentire un percorso scolastico più adeguato e motivante allo studente con difficoltà nell'italiano L2;
  - c. produrre "modelli" di percorsi didattici personalizzati per studenti di origine straniera.
2. *Formazione dei docenti per affrontare la complessità delle classi plurilingue*, allo scopo di:
  - a. aumentare la competenza dei docenti nella declinazione dei percorsi didattici personalizzati in riferimento al livello linguistico e alla situazione di partenza degli studenti e nell'applicazione delle tecniche di facilitazione e semplificazione linguistica alla lingua dello studio;
  - b. costruire e condividere in rete percorsi didattici finalizzati al consolidamento delle abilità connesse alle strategie di studio e delle competenze linguistiche trasversali necessarie per affrontare lo studio;
  - c. coniugare gli aspetti didattici innovativi con l'attenzione alla dimensione relazionale e affettiva.

3. *Azioni didattiche* in vista di:
  - a. facilitare negli studenti di origine straniera di remota immigrazione e di seconda generazione, soprattutto del biennio, l'apprendimento dei contenuti disciplinari;
  - b. potenziare le conoscenze linguistiche degli studenti nelle microlingue disciplinari;
4. *Valutazione e validazione dell'intero percorso* al fine di:
  - a. controllare la coerenza interna alle procedure di programmazione usate e descrivere lo scarto tra previsioni, processi e risultati conseguenti alle procedure utilizzate;
  - b. descrivere l'efficacia dei processi di innovazione che vengono avviati in termini di accrescimento di conoscenze, competenze, capacità, attività degli studenti stranieri;
  - c. individuare elementi di trasferibilità che emergono all'interno del processo di innovazione, in modo da tradurli in scelte di politica educativa.

### **3. L'analisi dei bisogni come core delle azioni di progettazione, personalizzazione e valutazione del percorso didattico**

La necessità di costruire una prassi per la rilevazione dei bisogni formativi da condividere ed estendere agli organismi collegiali delle scuole aderenti al progetto è scaturita sia per dare risposte adeguate ai diversi profili di studenti di origine straniera presenti nelle classi, sia per coinvolgere tutti i docenti dei consigli di classe ed evitare «l'equivoco della delega in bianco» (Ambrosi, 2012).

In un'ottica di "accoglienza competente" di cui parlano le *Linee guida per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri nella Provincia di Trento*, ai docenti partecipanti è stato chiesto di raccogliere le informazioni

necessarie per meglio definire i bisogni degli studenti coinvolti (Provincia autonoma di Trento, 2012). Questo è avvenuto seguendo un modello di raccolta dati comune (Appendice 1), che ha permesso di superare l'immagine ormai stereotipata dello studente straniero percepito come colui o colei che "non sa parlare bene l'italiano"; inoltre ha permesso una riflessione sull'eterogeneità del background migratorio di ognuno e sui diversi bisogni formativi, dando valore ai singoli percorsi scolastici e al repertorio linguistico di cui ognuno è portatore. La presa di visione di queste biografie linguistiche ha sollecitato i consigli di classe a dare profondità e senso alla pratica dell'osservazione delle competenze e conoscenze dello studente, interrogandosi anche sulle modalità, i tempi e le risorse necessarie.

«Sono presenti nella scuola molti studenti con background migratorio, per la maggior parte si tratta di studenti di seconda generazione, non presentano difficoltà nella lingua della comunicazione ma, molti di loro, non conoscono bene la lingua dello studio e sono in difficoltà con i linguaggi specifici delle varie materie. Queste situazioni sono spesso di difficile individuazione e, a volte, rimangono sommerse venendo classificate come generico disimpegno»

(docente 4)

Dai dati raccolti è emersa come prioritaria la necessità di curare in particolar modo gli studenti che si trovano nella "fase ponte" che, come già anticipato, richiede attenzioni, strumenti e interventi mirati.

«La scuola ha da parecchi anni la figura del referente scolastico che lavora in sinergia con la Rete delle scuole superiori di Rovereto. L'esigenza è nata quando, discutendo con i referenti delle scuole superiori, ci si è resi conto che dopo il laboratorio della lingua della comunicazione mancava un laboratorio della lingua dello studio e che questo laboratorio doveva essere svolto all'interno delle singole scuole. Questo laboratorio è presente nella scuola dove lavoro, ma il passo ulteriore doveva essere quello di sensibilizzare i singoli docenti a ripensare i materiali e le verifiche per gli studenti

stranieri che non avevano ancora piena padronanza della lingua dello studio. Per questo si è pensato come Rete delle scuole superiori di attivare un corso di aggiornamento sulle tematiche della L2 e sulla gestione delle classi plurilingue al quale tutti i docenti potevano partecipare»

(docente 1)

Individuati i bisogni specifici, i consigli di classe hanno elaborato i Percorsi Didattici Personalizzati sia per i nuovi arrivati sia per alcuni studenti di remota immigrazione che necessitano in ogni caso di supporto linguistico. Ciò è in linea con quanto previsto dal *Regolamento per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri nel sistema educativo provinciale*, che estende tali attenzioni anche agli studenti presenti sul territorio italiano da più di un anno per supportare la graduale acquisizione della L2 per studiare e apprendere (Provincia autonomia di Trento, 2008).

#### 4. La formazione docenti

Per tutta la durata del progetto i docenti sono stati coinvolti in una serie di incontri formativi che hanno suggerito un nuovo sguardo sulla disciplina insegnata. Si è riflettuto sulla normativa nazionale e provinciale in materia di insegnamento della L2, sulla personalizzazione dei percorsi didattici, sul Quadro Comune Europeo (QCER), sulle competenze BICS e CALP, cioè sulle caratteristiche della lingua per la comunicazione e della lingua per lo studio, sulle strategie di semplificazione e facilitazione dei testi di studio. Queste riflessioni hanno portato un considerevole numero di docenti a maturare una nuova consapevolezza sul tema dell'insegnamento linguistico in ambito scolastico e accademico.

«Ciò che ho avvertito come prioritario è sostenere il percorso di inserimento e di studio degli studenti di fascia linguistica A2 - B1, spesso sottoposti a richieste per loro inaccessibili; di conseguenza



dimostrare ai componenti di un consiglio di classe che, attraverso un lavoro effettivamente personalizzato ed individuato per livello linguistico, i risultati dello studente straniero possono essere più alti, la motivazione può essere forte e la valutazione sarà sicuramente più adeguata e trasparente»  
(docente 6)

Durante il percorso formativo sono state rilevate una serie di criticità su cui poi si è inteso lavorare:

- a. *di ordine linguistico*, in quanto l'apprendente si trova a imparare in una lingua non ancora ben consolidata, dove è necessario acquisire e/o rafforzare strutture fonologiche, ortografiche, grammaticali, lessicali, pragmatiche e testuali per affrontare testi e compiti di studio (Pallotti, 2000, pp. 159-160);
- b. *di ordine cognitivo*, in quanto è necessario identificare quali siano le competenze pregresse e le strategie e abilità di studio degli studenti, ma comprendere anche la strutturazione dei saperi (sia in termini di quantità, di nozioni che di statuto della disciplina);
- c. *di ordine relazionale e affettivo*, in quanto le limitate capacità di interazione, negoziazione e di scambio degli studenti stranieri possono limitare lo sviluppo dell'interlingua, il consolidamento delle abilità sociali con conseguente ricaduta sulla motivazione e l'autostima (Pallotti, 2000, p. 160).

L'attenzione a quest'ultimo punto - le variabili relazionali e affettive - ha portato i docenti ad ampliare la visuale di intervento prevedendo, accanto ad azioni di avvicinamento e supporto alla lingua per lo studio, anche una serie di interventi per mantenere e/o potenziare la *capitale sociale* di ognuno, cioè «la rete di relazioni strutturate in riferimento a componenti simboliche e alla cooperazione con i membri del gruppo» (Grasso, 2015, p. 205). Questo si è tradotto nel prevedere e nell'integrare metodologie a «mediazione sociale» (Caon, 2006; 2016) quali il *cooperative learning*, la didattica metacognitiva, il tutora-

to tra pari, la glottodidattica ludica.

Inoltre, un elemento di novità rispetto al percorso formativo è emerso a partire dalle riflessioni sulle difficoltà comunicative negli ambienti scolastici. Spesso queste criticità sono la causa della mancata diffusione di buone prassi e ottimi progetti nella comunità scolastica. Si è quindi investito un piccolo gruppo di docenti (circa uno per ogni istituto scolastico) del ruolo di *moltiplicatore*, ovvero di portavoce attivo delle conoscenze e dei contenuti acquisiti per convincere i propri colleghi a sperimentare e utilizzare i materiali prodotti e le pratiche proposte. Per supportare il gruppo in questo ruolo di responsabilizzazione della propria formazione è stata introdotta in via sperimentale la figura di un'esperta *coach* che ha dedicato alcuni incontri alla condivisione e al sostegno di tecniche comunicative e motivazionali.

#### 4.1. *La definizione dei "curricoli disciplinari" come elementi propedeutici alla progettazione dei materiali e alla valutazione dei percorsi*

Attraverso l'organizzazione di veri e propri atelier di progettazione e di creazione di materiali didattici, la formazione è diventata sempre più operativa. I docenti, raggruppati per dipartimenti disciplinari, hanno selezionato i materiali di studio e i contenuti su cui lavorare, concependoli all'interno di un percorso più ampio e riflettuto, individuando con chiarezza competenze, abilità e conoscenze, nonché i prerequisiti necessari che ciascuna disciplina richiede.

Questa fase si è concretizzata nella definizione di «curricoli disciplinari» (Appendice 2), pensati come strumenti orientativi e basilari per la personalizzazione dei percorsi. Come evidenzia Mezzadri, le diverse fasi di apprendimento della lingua (lingua per la comunicazione, fase ponte, lingua per lo studio) non seguono sempre un iter conse-

quenziale e autonomo, spesso infatti «la dinamica dell’inserimento a scuola degli alunni stranieri li porta ad affrontare lo sviluppo delle competenze CALP in buona misura simultaneamente allo sviluppo delle competenze di tipo BICS, complicando ulteriormente il quadro» (Mezzadri, 2011, p. 16).

Partendo dalle suggestioni scaturite dal lavoro di Mezzadri, che si è occupato dell’elaborazione di descrittori basati sulle scale del Quadro Comune europeo e sulla creazione di un sillabo delle abilità di studio, e consapevoli delle diverse fasi acquisizionali della lingua, i docenti hanno definito i “curricoli disciplinari” mettendo in relazione le competenze linguistiche di uno studente in un dato momento del proprio percorso di acquisizione con le competenze richieste nell’area disciplinare (in termini di abilità e conoscenze).

La definizione dei “curricoli disciplinari” è risultata particolarmente utile per consentire:

- a. il coinvolgimento di tutti i docenti nel processo di acquisizione della lingua da parte dello studente di origine straniera;
- b. la redazione dei Percorsi Didattici Personalizzati: strumenti che le scuole della Rete adottano per accompagnare la delicata fase di acquisizione/apprendimento della lingua, grazie alla definizione e individuazione delle abilità di studio, delle conoscenze, delle metodologie da adottare;
- c. l’attuazione concreta del principio della “valutazione come specchio della programmazione” (*Linee guida per l’inserimento e l’integrazione degli studenti stranieri nella Provincia di Trento*, 2012); l’ancoraggio e la definizione di argomenti e di strategie didattiche diventano, infatti, elementi vincolanti in sede di valutazione degli apprendimenti e di valutazione degli studenti.

In sintesi, il gruppo ha convenuto che per gli studenti principianti assoluti il consiglio di classe coinvolto debba avviare ogni azione per consentire lo sviluppo della lingua per la comunicazione, attraverso l’organizza-

zione di laboratori di italiano L2, esperienze di classi aperte, interventi individualizzati. A un livello successivo (corrispondente all’A2), sebbene l’apprendente si trovi ancora in una fase di contatto e scoperta, si ritiene che lo studente possa essere avvicinato alla lingua disciplinare, introducendo nel percorso alcune strategie di apprendimento e di studio. In questa fase può rendersi necessario, ci ricorda sempre Mezzadri (2011), l’introduzione e l’anticipazione di forme tipiche della lingua per lo studio (per es. la forma del *si impersonale*). È bene comunque che i contenuti affrontati siano molto concreti e fortemente contestualizzati, mediati da un’ incisiva azione didattica. Questa deve prevedere fra l’altro attenzioni quali:

- a. l’utilizzo di un eloquio rallentato da parte dell’interlocutore (il docente/facilitatore) che deve mantenere un atteggiamento fortemente collaborativo;
- b. la semplificazione testuale, cioè la scrittura di testi controllati;
- c. la possibilità di poter usufruire di tempi e sussidi adeguati per facilitare l’interazione e le attività di classe.

Nella “fase ponte” e nella successiva fase della lingua per lo studio gli sforzi devono invece essere indirizzati a rendere l’apprendente sempre più autonomo nello svolgimento di compiti e operazioni e nel trattamento dei testi di studio.

Per una visione di esempi di curricolo disciplinare e di sillabo morfo-sintattico si vedano le Appendici 2 e 3.

#### 4.2. *La produzione di materiali didattici per avvicinare alla lingua per lo studio*

Considerato che, in fase di progettazione, una delle difficoltà maggiori segnalate dai docenti era l’utilizzo del manuale disciplinare da parte degli studenti con italiano L2, si è deciso di lavorare sulla creazione di materiali didattici utili a permettere l’accesso alle co-



noscenze, alla loro acquisizione e riutilizzo. La premura a leggere i testi con uno sguardo più da “linguista” che da cultore della materia, ha portato il gruppo a riflettere su quali materiali selezionare, quali strategie utilizzare per la loro rielaborazione e quali modalità scegliere per proporli agli studenti, in modo che fossero il più possibile consoni alle loro specifiche esigenze.

Come si può vedere nella Fig. 1, che riporta alcuni dati raccolti a fine progetto, i docenti hanno adottato diverse modalità di lavoro per la proposta dei materiali, mostrando un’autonomia creativa. È stato un po’ come ritrovare una pratica artigianale, finalizzata alla trasmissione, alla condivisione e all’implementazione di altri sguardi differenti.

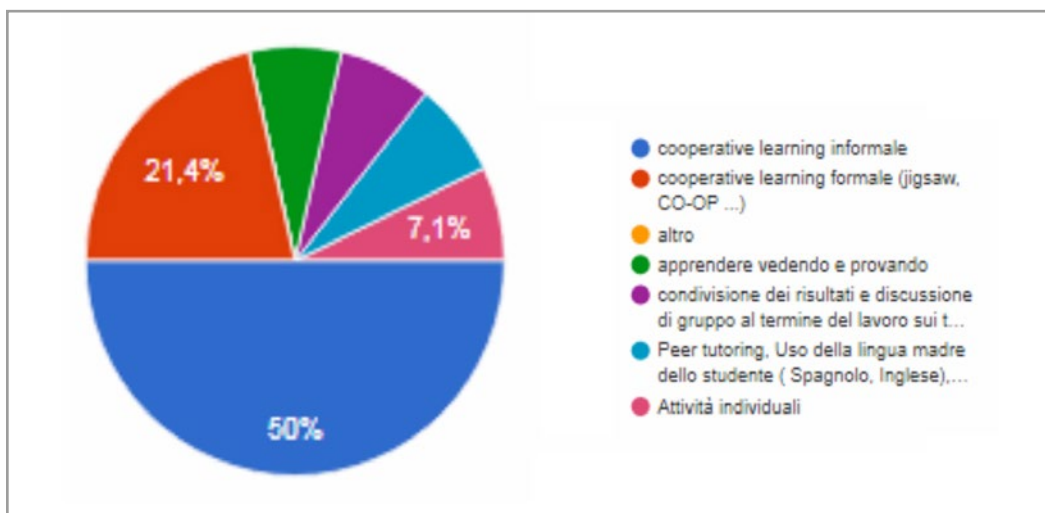


Fig. 1 - Modalità di lavoro utilizzate per la proposta dei materiali elaborati.

Per quanto riguarda invece le modalità di rielaborazione, la scelta più comune è stata la trasformazione dei materiali selezionati, pagine e pagine di manuali di difficile lettura per studenti che non hanno competenze linguistiche consolidate. Si è ricorso a una serie di strategie di modificazione dei testi finalizzata ad agevolare la comprensione (Ferrari, 2003). Le tecniche scelte sono state le seguenti:

a. *Semplificazione*, cioè un approccio che trasforma il testo rendendone più agevole la lettura grazie all’utilizzo di un lessico più semplice, dove i termini specifici, le abbreviazioni o le metafore vengono sostituiti con termini più chiari e ad alta frequenza, mentre a livello sintattico si prediligono frasi più brevi; la semplificazione prevede anche l’esclusione di forme figurate, di espressioni idiomatiche e di

nominalizzazioni. Questa fase è finalizzata prioritariamente a favorire l’accesso ai contenuti disciplinari con il fine di portare lo studente a familiarizzare con il lessico e con le categorie concettuali della disciplina (Amoruso, 2010).

b. *Redazione di testi a elevata comprensibilità*, che prevede la scrittura di testi attraverso l’applicazione di precisi criteri inerenti il lessico, la morfo-sintassi, la testualità, l’organizzazione dei contenuti, la presentazione grafica: chi scrive ponendosi seriamente il problema della comprensione da parte di un destinatario specifico, deve esercitare un forte controllo sulla propria scrittura (controllo tanto maggiore quanto più vasta è la distanza linguistica, culturale e sociale tra emittente e ricevente).

c. *Facilitazione testuale*, strategia didattica che ha come oggetto il testo autentico di studio e che porta il docente ad apportare “elementi facilitanti” per favorirne la lettura e la comprensione (Bertocchi, 2003). Tale modalità preserva dunque l'integrità del testo originale, ma aggiunge attività di pre-lettura, lettura e post-lettura che implicano un approccio attivo al testo, attraverso cui gli studenti vengono allenati a sviluppare fondamentali competenze che li rendano sempre più autonomi nell'affrontare la lingua complessa dei testi di studio.

Diversi docenti hanno deciso di lavorare direttamente sui testi scegliendo quest'ultima strategia, che ha il pregio di offrire input più ricchi con conseguenze positive nell'apprendimento della L2. Sono stati quindi proposti input accessibili a più livelli attraverso, per esempio, il ricorso a un brainstorming collettivo nella fase di pre-lettura, a compiti e attività stratificate nella fase di lettura, anche con l'utilizzo di schemi, mappe concettuali, glosse e interventi grafici per mettere in rilievo alcuni elementi, ad attività ricorrenti in fase di post-lettura, come per esempio la redazione di un glossario di classe, attività più ludiche o di lavoro cooperativo. Questa scelta metodologica è risultata particolarmente apprezzata perché impatta sul senso di autoefficacia dell'apprendente, sulla motivazione e sul benessere scaturito dal senso di appartenenza alla classe.

Tutti i docenti hanno inoltre ritenuto importante individuare un *focus linguistico* che portasse interesse su uno o più elementi linguistici (lessicali, morfo-sintattici o testuali) ricorrenti o significativi nel testo o per la disciplina. Questa è forse la parte più complessa da gestire per un docente disciplinare, ma può essere agevolata da una stretta collaborazione con un facilitatore linguistico o un

insegnante di lingua. L'attenzione all'importanza di come la lingua veicola i contenuti è stata compresa maggiormente grazie alla serrata collaborazione tra docenti di ambiti disciplinari diversi:

«Quando si lavora insieme, se io vedo un'unità di cui non so nulla, è veramente fantastico perché sono nella posizione dello studente e il mio collega per la prima volta si accorge che quello che riteneva fosse la base non è la base»

(docente 7)

«La cosa vincente di questo è stato il momento in cui hanno distribuito i nostri lavori, dati ad altri, e io ho avuto i commenti delle colleghe: sono stati fantastici»

(docente 5)

## 5. Valutazione e validazione dell'intero percorso

I materiali prodotti dai docenti (31 proposte) sono stati sperimentati tra novembre 2017 e giugno 2018. Hanno coinvolto 120 studenti stranieri (di cui 80 studenti extra UE e 40 con situazioni particolari, ovvero studenti con doppia cittadinanza, figli di immigrati di seconda generazione, stranieri in adozione) e occupato, in termini di tempo con gli studenti, 95 ore di sperimentazione. Quest'ultima fase ha sviluppato negli insegnanti una nuova *forma mentis* che ha consentito, grazie anche a un lavoro di auto osservazione o osservazione da parte di un docente esterno, di valutare e adottare in modo più critico ed efficace i testi e i materiali didattici, nonché la funzionalità delle attività proposte e l'efficacia di pratiche inclusive come il ricorso a metodologie cooperative. Gli esiti delle osservazioni, raccolte tramite un *diario di bordo* o una scheda compilata da un *osservatore esterno*<sup>5</sup>, sono stati basilari per un'ultima revisione dei materiali.

<sup>5</sup> Si tratta di due modelli di schede operative concordate con i docenti per raccogliere le loro osservazioni in modo sistematico sulla sperimentazione dei materiali d'aula prodotti.

Il risultato più sorprendente dell'intero percorso è stata la visione inclusiva nei confronti della classe come ambiente di apprendimento per tutti:

«Le colleghe hanno fatto un ottimo lavoro e quando l'hanno utilizzato lo hanno fatto per la classe, non solo per gli stranieri. Loro erano contentissime della sperimentazione in classe, hanno detto di essere finalmente riuscite in due ore a far capire tutto un argomento complesso. E lo hanno capito tutti»  
(*docente 4*)

«Molte delle lezioni sarebbero utili anche per i nostri ragazzi. Quante volte ho sentito dire ai colleghi, che non sono facilitatori, che questo va bene per tutti. Vuol dire che tutti ne hanno bisogno»  
(*docente 3*)

Riguardo alle forme di valutazione finale, per quanto concerne i docenti si è proposta una pratica di riflessione narrativa per ripercorrere tutte le azioni in uno sguardo di globalità, mettendo in rilievo punti di forza e debolezza, nuove consapevolezze e attenzioni e la valutazione dei percorsi di apprendimento:

«Penso che l'esperienza debba essere proseguita, soprattutto nella direzione di una maggiore condivisione da parte dei docenti di buone pratiche didattiche e di materiali da sperimentare in aula, proprio perché vedo come molto stringente l'esigenza, anche per la mutazione multiculturale della composizione dei gruppi classe, di rivedere, ripensare, riadattare la didattica d'aula, a partire dalla revisione delle proprie strategie d'insegnamento e dei materiali utilizzati»  
(*docente 7*)

Per quanto riguarda gli studenti e l'impatto che tali azioni hanno avuto sugli esiti scolastici, ciò è difficile da stabilire, trattandosi di azioni temporalmente minime all'interno di percorsi scolastici complessi e influenzati da numerose variabili. Più realistico è capire se l'insegnante abbia registrato un cambiamento da parte dello studente o della classe, cambiamento che può essere nell'attenzione, nella partecipazione e anche nei risultati, e incrociare le osservazioni con le percezioni che hanno avuto gli stessi studenti coinvolti,

proprio in rapporto alle modalità e ai materiali proposti. Riguardo questo aspetto, nella fase conclusiva del progetto sono state raccolte le voci di una decina di studenti per mezzo di interviste. Ne risultano ancora più accentuate le caratteristiche di singolarità e unicità dei percorsi di questi studenti "stranieri", ma emerge il comune apprezzamento verso gli strumenti didattici utilizzati e le modalità di lavoro proposte:

«Per me è stato utile, perché per me è più facile e capisco di più. C'era per esempio un esercizio di grammatica. C'erano parole difficili. Poi le abbiamo capite»  
(*studentessa Istituto professionale*)

«Del percorso cosa ricordo? Ricordo dell'insegnante e delle letture che mi faceva fare, le stesse dei miei compagni, ma con degli esercizi per capire la lingua. Ricordo che questo grande impegno è diventato anche il mio perché capivo e potevo partecipare. È stato importante per me, per non lasciare, per farmi l'idea che anche io avevo una possibilità»  
(*studentessa Istituto professionale*)

Traspare in particolare tra le righe il potenziale innescarsi di processi di rimotivazione allo studio e di crescita dell'autostima.

Il bisogno di "appartenere" al cammino di una classe è messo invece in risalto dalle seguenti riflessioni:

«Un consiglio che darei? Non lasciarli (gli studenti) da soli di sicuro, farli sentire parte della classe. Non farli sentire che non sono una parte della classe e dell'istituto»  
(*studente Istituto professionale*)

«Mia madre mi ha detto che la scuola si è presa cura di me e ha ragione. Dopo il primo momento così di stranezza, ho ripreso in mano la mia vita: ho amici a scuola, faccio le attività, vado avanti con il programma. Chi l'avrebbe detto solo due anni fa, quando sono partito dalla Moldavia? Ci deve essere cura da parte della scuola, dei professori e da parte dello studente, poi tutto si risolve»  
(*studente Istituto tecnico*)

La chiave per una buona riuscita potrebbe essere evinta da quest'ultima testimonianza:

l'importanza della "cura" da parte di tutti gli attori coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento.

L'aspetto della "cura" è stato un punto di attenzione, ma anche di criticità, nel corso dell'intero progetto: la sinergia tra le varie componenti, tanto necessaria quanto a volte fragile, ha richiesto frequentemente interventi di rifocalizzazione, rimotivazione e riorganizzazione dei ruoli, con l'obiettivo di

responsabilizzare ciascuno sui propri compiti e di cementare le relazioni intorno a finalità comuni. Questo lavoro, seppur faticoso in vari momenti, si è rivelato fondamentale per gettare le basi che fanno ben sperare nella possibilità di portare a sistema le pratiche formative e gli strumenti sperimentati, superando il rischio, sempre in agguato, dell'oblio legato alla chiusura del progetto.

Quadro 1: Dati biografici

**Biografia personale**

L'allievo è:

- immigrato con la famiglia
- ricongiunto a famiglia immigrata
- immigrato da solo ("minore non accompagnato")
- nato in Italia da famiglia immigrata
- figlio di coppia mista
- giunto per adozione internazionale
- sinti o rom
- altro (specificare): \_\_\_\_\_

**Biografia scolastica**

- All'estero numero di anni e ordini di scuola frequentati: \_\_\_\_\_
- In Italia numero di anni e ordini di scuola frequentati: \_\_\_\_\_

**Biografia linguistica**

- Lingua d'origine: \_\_\_\_\_
- Lingua usata in famiglia: \_\_\_\_\_
- Altre lingue straniere acquisite/apprese: \_\_\_\_\_

Frequenta attualmente corsi extrascolastici di italiano come L2?

- No
- Sì (specificare ente organizzatore, sede, ecc.) \_\_\_\_\_

Quadro 2: Conoscenza dell'italiano (da compilare sulla base di osservazioni e prove specifiche, utilizzando i descrittori del QCER).

|           |       |
|-----------|-------|
| Ascoltare | _____ |
| Parlare   | _____ |
| Leggere   | _____ |
| Scrivere  | _____ |

Quadro 3: Crediti riconosciuti in ingresso

A seguito della documentazione presentata (schede di valutazione, traduzione giurata di titoli conseguiti all'estero, dichiarazione di valore, ecc.) e degli accertamenti effettuati, vengono riconosciuti i seguenti crediti in ingresso (indicare per ciascuna disciplina le ore di credito riconosciute e la valutazione).

| Disciplina | Credito espresso in ore | Valutazione |
|------------|-------------------------|-------------|
|            |                         |             |

**Competenze pregresse (extralinguistiche e in lingua d'origine) a seguito del colloquio/test**

Esempi di “curricolo disciplinare” della materia Laboratorio di Estetica  
(Settore servizi-Estetica)

**Laboratorio professionale Propedeutico e di Estetica**

**A2 (QCER)** 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). Comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

| Competenze disciplinari da sviluppare o potenziare <sup>6</sup>  | Abilità di studio correlate al livello di lingua   | Conoscenze   |
|--|--|--|
| <p>Realizzare semplici trattamenti e servizi sulla base delle istruzioni ricevute nel rispetto delle norme di igiene, sicurezza, salvaguardia ambientale, verificando il proprio operato e i risultati raggiunti.</p> <p>Allestire e riordinare il posto di lavoro in funzione del trattamento e servizio rispettando le norme di igiene, sicurezza e salvaguardia ambientale.</p> <p>Realizzare trattamenti e servizi di base rispettando i protocolli di igiene e sicurezza.</p> | <p>Riconoscere il significato di alcuni termini essenziali della disciplina come parti del corpo (es. capello, pelo, pelle,...); igiene personale (es. sapone, disinfettante,...); alcuni strumenti di lavoro (forbici, pinze,...), alcuni segnali di divieto e pericolo.</p> <p>Riconoscere all'interno di un discorso pronunciato lentamente e chiaramente parole note o studiate.</p> <p>Rispondere in modo molto semplice con singole parole a domande riferite al percorso didattico affrontato in classe, purché sia affiancato da materiale paratestuale e sia dato il tempo necessario per la risposta.</p> <p>Comprendere il significato generale di un testo disciplinare opportunamente didattizzato (semplificato).</p> <p>Ricostruire un semplice testo per iscritto in forma paratattica sui temi trattati facendo ricorso ad immagini.</p> <p>Completare semplici appunti con parole o brevi frasi studiate sull'argomento oggetto di studio purché mediati da materiali opportunamente didattizzati (schede, griglie,...).</p> <p>Individuare i principali segnali di divieto, pericolo, prescrizione, tipici delle lavorazioni del settore.</p> <p>Applicare, senza verbalizzazione, di semplici procedure, protocolli e tecniche di igiene, pulizia e riordino degli spazi e degli strumenti di lavoro.</p> <p>Effettuare, senza verbalizzazione, lo smaltimento dei rifiuti in modo corretto.</p> | <p>L'insegnante opererà una scelta dei contenuti fra quelli previsti dalle Linee guida previste dai Piani di Studio provinciali.</p> <p>Lessico fondamentale della disciplina.</p> |

| Metodologie  | Verifica   |
|--|--|
| Utilizzo di materiali semplificati, di materiale illustrativo.   | Esercizi di vero/falso chiari senza distrattori.   |
| Eventuale comunicazione in forma personalizzata utilizzando una lingua veicolare (inglese, francese,...) | Completamento di tabelle finalizzate a individuare le informazioni essenziali.                                       |
| Ricorso ad attività per acquisire/memorizzare/consolidare il lessico (es. cloze).                        | Semplice esposizione (descrizione e/o nominalizzazione) su tematiche disciplinari attraverso l'utilizzo di immagini. |
| Redazione di un vocabolario specifico della disciplina e/o di una rubrica.                               |  |

<sup>6</sup> Si tratta di competenze riportate nel documento Piani di studio dei percorsi triennali – quadriennali – di istruzione e formazione professionale in Provincia di Trento. Per approfondimenti: Deliberazione della Giunta Provinciale n. 1682 del 03 agosto 2012; Deliberazione della Giunta Provinciale n. 2171 del 15 ottobre 2012; Deliberazione della Giunta Provinciale n. 228 del 02 febbraio 2014; Deliberazione della Giunta Provinciale n. 1506 del 04 settembre 2014; Deliberazione della Giunta Provinciale n. 1507 del 04 settembre 2014; Deliberazione della Giunta Provinciale n. 458 del 31 marzo 2016; Deliberazione della Giunta Provinciale n. 661 del 05 maggio 2017.



**B1  
(QCER)**

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.

| Competenze disciplinari da sviluppare o potenziare   | Abilità di studio correlate al livello di lingua  | Conoscenze   |
|--|---|--|
| <p>Realizzare semplici trattamenti e servizi sulla base delle istruzioni ricevute nel rispetto delle norme di igiene, sicurezza, salvaguardia ambientale, verificando il proprio operato e i risultati raggiunti.</p> <p>Allestire e riordinare il posto di lavoro in funzione del trattamento e servizio rispettando le norme di igiene, sicurezza e salvaguardia ambientale.</p> <p>Realizzare trattamenti e servizi di base rispettando i protocolli di igiene e sicurezza.</p> | <p>Riconoscere ed utilizzare il significato di alcuni termini essenziali della disciplina come parti del corpo; igiene personale; alcuni strumenti di lavoro; alcuni segnali di divieto e pericolo.</p> <p>Comprendere i punti fondamentali di un tema oggetto di studio, semplici informazioni tecniche quali istruzioni e procedure, nel contesto laboratoriale, purché pronunciato con chiarezza e affiancato da attività di preascolto.</p> <p>Comprendere testi disciplinari facilitati o didattizzati con ampie attività di prelettura.</p> <p>Produrre un testo oralmente o per iscritto sui temi trattati, strutturato in una sequenza lineare di punti, a patto che sia concesso un tempo sufficiente per elaborare la risposta.</p> <p>Prendere semplici appunti, di solito brevi frasi, sull'argomento oggetto di studio, utilizzando materiali di accompagnamento (mappe, griglie).</p> <p>Individuare i principali segnali di divieto, pericolo, prescrizione, tipici delle lavorazioni del settore.</p> <p>Applicare e spiegare semplicemente le principali tecniche di un trattamento estetico (es. specifico al viso – epilazione – manicure estetico – massaggio del corpo di base – pedicure estetico – trucco di valorizzazione).</p> <p>Applicare e spiegare semplicemente procedure, protocolli e tecniche di igiene, pulizia e riordino degli spazi e degli strumenti di lavoro.</p> <p>Curare la propria igiene e il proprio aspetto e utilizzare un linguaggio rispettoso della dignità delle persone e dei loro ruoli.</p> <p>Effettuare e descrivere semplicemente lo smaltimento dei rifiuti in modo corretto.</p> | <p>L'insegnante opererà una scelta dei contenuti fra quelli previsti dalle Linee guida previste dai Piani di Studio provinciali.</p> <p>Lessico di base della disciplina.</p>  |
| Metodologie  |   | Verifica   |
| <p>Redazione di una rubrica con i termini necessari per consolidare il lessico specifico della disciplina.</p> <p>Dispense, sintesi e pagine di manuale facilitate.</p>  |   | <p>Esercizi di vero/falso.</p> <p>Completamento di tabelle finalizzate a individuare le informazioni essenziali.</p> <p>Cloze.</p> <p>Esposizione su tematiche disciplinari ricorrendo a supporti quali: immagini, schemi, semplici mappe.</p> |

**B2  
(QCER)**

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 di attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.

| Competenze disciplinari da sviluppare o potenziare   | Abilità di studio correlate al livello di lingua   | Conoscenze   |
|--|--|--|
| <p>Realizzare semplici trattamenti e servizi sulla base delle istruzioni ricevute nel rispetto delle norme di igiene, sicurezza, salvaguardia ambientale, verificando il proprio operato e i risultati raggiunti.</p> <p>Allestire e riordinare il posto di lavoro in funzione del trattamento e servizio rispettando le norme di igiene, sicurezza e salvaguardia ambientale.</p> <p>Realizzare trattamenti e servizi di base rispettando i protocolli di igiene e sicurezza.</p> | <p>Riconoscere e utilizzare il lessico della disciplina.</p> <p>Comprendere i punti fondamentali (concreti e astratti) di un tema oggetto di studio, istruzioni e procedure.</p> <p>Comprendere testi disciplinari ricorrendo al dizionario.</p> <p>Produrre un testo oralmente o per iscritto sui temi trattati riportando esempi.</p> <p>Sintetizzare informazioni e schematizzare testi espositivi.</p> <p>Cogliere nessi causali e reti di relazione fra gli eventi ricorrendo ad attività predisposte ad hoc.</p> <p>Individuare i principali segnali di divieto, pericolo, prescrizione, tipici delle lavorazioni del settore.</p> <p>Applicare e spiegare per punti e in maniera ordinata le principali tecniche di un trattamento estetico (es. specifico al viso – epilazione – manicure estetico – massaggio del corpo di base – pedicure estetico – trucco di valorizzazione).</p> <p>Applicare e spiegare per punti e in maniera ordinata procedure, protocolli e tecniche di igiene, pulizia e riordino degli spazi e degli strumenti di lavoro.</p> <p>Curare la propria igiene e il proprio aspetto e utilizzare un linguaggio rispettoso della dignità delle persone e dei loro ruoli.</p> <p>Effettuare e descrivere lo smaltimento dei rifiuti in modo corretto.</p> | <p>Contenuti descritti nelle Linee guida provinciali.</p> <p>Lessico della disciplina.</p> |
| Metodologie  | Verifica   |  |
| <p>Materiale didattizzato per ampliare il lessico (sinonimia).</p>   | <p>Esercizi di vero/falso.</p> <p>Completamento di tabelle finalizzate a individuare le informazioni.</p> <p>Risposte aperte.</p> <p>Esposizione orale.</p>  |  |

**Elementi morfo-sintattici funzionali alla lingua dello studio - livello A2 iniziale**

Oltre alle strutture del livello A1, si lavora sull'anticipazione degli elementi morfo-sintattici sotto riportati per rispondere alle esigenze della lingua dello studio.

- Articoli determinativi e indeterminativi
  - Nome genere e numero
  - Aggettivi qualificativi
  - Concordanza articolo, nome, aggettivo
  - Pronomi personali
  - Aggettivi e pronomi possessivi
  - Aggettivi e pronomi dimostrativi
  - Aggettivi e pronomi indefiniti di uso frequente: *tutto, molto/tanto, poco, alcuni, niente/nessuno*
  - Numerali cardinali e ordinali
  - Avverbi di modo (*-mente, bene, male*)
  - Avverbi di:
    - affermazione, dubbio e negazione (*sì, no, non, forse, certo*)
    - tempo (*prima, poi, dopo, già, ora/adesso, sempre, mai, oggi, domani, ieri, fa, ecc.*)
    - luogo (*qui/qua, lì/là, sopra, sotto, giù, dentro, fuori, vicino, lontano, davanti, dietro, a destra, a sinistra, ecc.*)
  - Coniugazione attiva di essere e avere, dei verbi regolari, irregolari e riflessivi più frequenti e dei verbi modali potere, dovere e volere, ai seguenti modi e tempi:
    - indicativo presente
    - passato prossimo
    - stare + gerundio
    - forma di cortesia *vorrei*
  - Uso logico della punteggiatura
  - Frase affermativa, negativa e interrogativa
-

## Elementi morfo-sintattici funzionali alla lingua dello studio - livello A2

- Pronomi personali tonici e atoni (diretti e indiretti)
  - Particella *ne* (solo partitivo), solo in ricezione
  - Particella *ci* (solo di luogo), solo in ricezione
  - Pronomi relativi nelle forme *che* e *cui*
  - Coniugazione attiva di *essere* e *avere*, dei verbi regolari, irregolari e riflessivi più frequenti e dei verbi modali *potere*, *dovere* e *volere*, ai seguenti modi e tempi:
    - indicativo passato prossimo: accordo con i pronomi diretti
    - indicativo imperfetto descrittivo
    - indicativo futuro semplice
    - imperativo (forma attiva e negativa alla 2<sup>a</sup> persona singolare e plurale)
    - imperativo delle forme di cortesia con i verbi più frequenti (*entrare*, *scusare*, *sedersi*, ecc.)
    - indicativo passato remoto, solo in ricezione
    - verbi fraseologici: *stare per*, *smettere di*, *cercare di*, *provare a*, ecc.
    - verbi di uso frequente seguiti dalle preposizioni *a* e *di*
    - la forma impersonale (*sì*, *uno*)
    - i verbi impersonali (*basta*, *bisogna* + infinito, *essere* + aggettivo + infinito, alcuni verbi meteorologici)
    - il *sì* passivante, solo in ricezione
    - la forma passiva, solo in ricezione
  - Preposizioni improprie e locuzioni preposizionali: *a lato*, *a fianco*, *attraverso*, *circa*, *durante*, *fino a*, ecc.
  - Uso logico della punteggiatura
  - Funzione testuale dei seguenti connettivi:
    - copulativi (*inoltre*, *nemmeno*, *né*)
    - avversativi (*mentre*, *tuttavia*)
    - causali (*dato che*, *poiché*, *siccome*)
    - conclusivi (*dunque*, *perciò*, *quindi*, *di conseguenza*)
    - correlativi (*o... o*, *sia... sia/che*, *né... né*)
    - temporali (*non appena*, *dopo che*, *finché*, *prima di* + infinito)
  - Funzione testuale dei seguenti altri connettivi:
    - per esprimere un parere (*secondo me*, *a mio parere*)
    - per elencare (*primo... secondo...*, *in primo luogo... in secondo luogo...*, *innanzitutto*, *poi*, *infine*, *eccetera*)
    - per contrapporre (*da una parte*, *dall'altra*)
    - per introdurre (*per quanto riguarda*)
  - Periodo ipotetico della realtà introdotto da *se* con indicativo presente e futuro
-

- Gradi dell'aggettivo
  - Particella *ne* (solo partitivo)
  - Particella *ne* (con alcuni verbi seguiti dalle preposizioni *di* o *da*)
  - Particella *ci* (solo di luogo)
  - Particella *ci* (con alcuni verbi seguiti dalle preposizioni *a* o *su*)
  - Pronome relativo *doppio chi*
  - Aggettivi e pronomi indefiniti di uso frequente: *ciascuno, ognuno, qualunque/qualsiasi, ecc.*
  - Coniugazione della forma attiva e riflessiva dei verbi regolari, irregolari e modali nei seguenti tempi:
    - indicativo passato remoto
    - indicativo futuro anteriore, solo in ricezione
    - indicativo trapassato prossimo
    - condizionale presente
    - forme del congiuntivo presente, passato, imperfetto e trapassato, solo in ricezione
    - gerundio in funzione temporale, causale e modale, solo in ricezione
    - verbi fraseologici: *fare* + infinito, *lasciare* + infinito, *essere sul punto di*, *terminare di*, *tentare di*
    - la forma passiva (con gli ausiliari *essere* e *venire*)
    - la forma impersonale con *uno*
  - Funzione testuale dei seguenti connettivi:
    - avversativi (*tuttavia, bensì, comunque*)
    - causali (*dato che, visto che*)
    - conclusivi (*per cui, per questo, pertanto*)
    - copulativi (*pure*)
    - correlativi (*non solo... ma anche*)
    - finali (*allo scopo di*)
    - temporali (*fino a quando, appena che, ecc.*)
    - consecutivi (*al punto da, così da, ecc.*)
  - Funzione testuale dei seguenti altri connettivi per:
    - esprimere un parere (*a mio avviso, per quanto mi riguarda*)
    - elencare (*in ultimo, da ultimo*)
    - contrapporre (*da un lato, dall'altro*)
    - introdurre (*per quanto concerne, relativamente a, in riferimento a, rispetto a*)
  - Periodo ipotetico della possibilità, solo in ricezione
-

## Bibliografia

- Ambrosi, S. (2012). Teoria e prassi dell'italiano L2 come lingua per lo studio. *Laboratorio Itals*, novembre 2012. Available from: [www.itals.it](http://www.itals.it).
- Ambrosini, M., Boccagni, P., & Piovesan, S. (2018). *L'immigrazione in Trentino Rapporto annuale 2017*. Trento: Cinformi.
- Amoruso, C. (2011). *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi della classe plurilingue*. Palermo: Palumbo.
- Balboni, P.E. (2008). *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- Beacco, J.C. (2018). La lingua nelle discipline scolastiche. Trento: IPRASE. Available from: [www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it).
- Bertocchi, D. (2003). La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue. In R. Grassi, A. Valentini e R. Bozzone (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio"*. Bergamo 17-19 giugno 2002. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (a cura di), (2006). *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (a cura di), (2016). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*. Torino: Bonacci/Loescher.
- Centro Studi e ricerche IDOS (2018). *Dossier statistico Immigrazione*. Roma: Centro Studi e ricerche IDOS.
- Commissione Europea (2008). *Libro verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei*. Available from: <http://eurollex.europa.eu>.
- Consiglio d'Europa - Italiano LinguaDue (2014). *Raccomandazione CM/ Rec (2014) 5 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico*. Available from: <http://riviste.unimi.it>.
- Coonan, C.M. (2000). *La lingua straniera come veicolo di apprendimento*. Milano: SELM, pp. 2-15.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students, California Association for bilingual education*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Favaro, G. (2014). Stranieri e diseguali? Le scelte scolastiche degli adolescenti non italiani, tra rappresentazioni, ostacoli e attese. In *Educazione interculturale*, n. 12 (1), pp. 9-27.
- Favaro, G. (2010). Una lingua "seconda e adottiva". L'italiano delle seconde generazioni. In Italiano LinguaDue, n. 1. 2010, pp. 1-14. Available from: <http://riviste.unimi.it>.
- Favaro, G. (2009). L'italiano L2: autoapprendimento e narrativa. In Italiano LinguaDue, n. 1. 2010, pp. 1-14. Available from: <http://riviste.unimi.it>.
- Favaro, G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano-Firenze: RCS, La Nuova Italia.
- Ferrari, S. (2003). Comprensione e Lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale. In R. Grassi, A. Valentini e R. Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del convegno-seminario Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio*. Bergamo 17-19 giugno 2002. Perugia: Guerra, pp. 85-110
- Ferrari, S., & Pallotti, G. (2005). Favorire lo studio delle discipline scolastiche da parte di alunni con limitate competenze in italiano. In Iori B. (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*. Milano: Franco Angeli.
- Grassi, R., Valentini, A., & Bozzone Costa, R. (2003). *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio"*. Perugia: Guerra.



- Grasso, M. (2015). Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale. *Educazione familiare*, n. 1. Available from: <http://www.fupress.net>
- Mezzadri, M. (2011). *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.
- Minuz, F. (2004). I manuali scolastici: un problema di lingua. In Marellò C., Bosc F., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare*. Torino: Loescher.
- MIUR - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Miur (2015). *Diversi da chi?* Available from: [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Available from: [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).
- Molina, S. (2012). L'integrazione delle seconde generazioni e il ruolo dell'italiano per lo studio. In *Italiano LinguaDue*, n. 1., pp. 20-30. Available from: <http://riviste.unimi.it>.
- OCSE (2011). *Come si stanno adattando i sistemi scolastici al crescente numero di studenti immigrati?* Available from: [www.invalsi.it](http://www.invalsi.it).
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing. Available from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- Pallotti, G. (2000). Lavorare la comprensione dei testi scritti. In Balboni P.E. (a cura di), *ALIAS Approccio alla Lingua italiana per Allievi Stranieri*, Torino: Theorema.
- Provincia autonoma di Trento (2012). *Linee guida per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri delle istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento*. Available from: <http://www.vivoscuola.it>
- Provincia autonoma di Trento, Decreto del presidente della provincia 27 marzo 2008, n. 8-115/ Leg, *Regolamento per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri nel sistema educativo provinciale*. Available from: <http://www.vivoscuola.it/leggi-e-regolamenti>.
- Tasan-Kok, T., Van Kempen, R., Raco, M., & Bolt, G. (2014). *Towards Hyper-Diversified European Cities: A Critical Literature Review*, Utrecht: Utrecht University, Faculty of Geosciences.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its Implication. In *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6): 1024–1054.