

L'UNITÀ DIDATTICA STRATIFICATA (UDS) IN ALC: UN MODELLO OPERATIVO PER LA DIDATTICA CURRICOLARE A CLASSE INTERA

Giulia Troiano¹

1. INTRODUZIONE

Supportare gli alunni stranieri nel passaggio dalla fase iniziale alla fase “ponte” di accesso all'italiano per lo studio rappresenta, nella prassi didattica quotidiana, una sfida ancora aperta, caratterizzata da alcune certezze teoriche e da un'ampia discrezionalità operativa. Diversi studi concordano sul fatto che «l'apprendimento in L2 ha luogo naturalmente a partire dall'interazione di non nativi con nativi, su stimolo della pressione comunicativa, grazie all'esposizione a un input linguistico in L2 di nativi o parlanti più esperti, a produzioni linguistiche anche approssimative (output) dell'apprendente e al feedback del nativo su tale output. In tali contesti paiono funzionali alla comprensione e potenzialmente pure all'acquisizione sequenze con negoziazioni del significato, riformulazioni, domande di chiarimento e di conferma, controlli della comprensione» (Chini, 2014: 96)².

Un'altra certezza risiede nella profonda differenza tra BICS e CALP: mentre qualsiasi apprendente, in assenza di patologie specifiche e all'interno di un contesto relazionale ricco e motivante, acquisisce, sebbene con esiti diversi, la lingua della comunicazione quotidiana, l'italiano dei linguaggi disciplinari non emerge in modo altrettanto “spontaneo”, ma richiede tempi più lunghi e interventi didattici mirati, capaci di favorire l'apprendimento integrato di lingua e contenuti³.

L'esperienza ci insegna, tuttavia, che se gli apprendimenti linguistici conquistati durante le ore di Italiano L2 non trovano ulteriori supporti e adeguati stimoli nella didattica quotidiana in “coabitazione” (Balboni, 2006: 272-74), la microlingua delle discipline, e i saperi da esse veicolati, rimangono per tanti alunni stranieri un traguardo irraggiungibile. Sebbene caratterizzati da tempistiche differenti, *imparare l'italiano* e *imparare in italiano* sono infatti processi interdipendenti che la scuola è chiamata a favorire in tempi necessariamente ristretti. Una volta acquisiti gli strumenti linguistici di base per comunicare, l'alunno parlante italiano L2 deve poter accedere quanto prima anche agli argomenti disciplinari, pena l'esclusione dalle normali attività scolastiche. Purtroppo «quando gli alunni stranieri sono esposti al curricolo comune incontrano serie difficoltà, poiché si chiede loro di saper ascoltare e leggere per acquisire nuove informazioni, di saper

¹ Università Ca' Foscari di Venezia.

² In Chini, Bosisio, 2014.

³ Ricordiamo a questo proposito la nota distinzione introdotta da Jim Cummins (1979) tra BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), ovvero tra la “lingua per comunicare” e la “lingua per studiare”, le quali differiscono non solo per le competenze richieste nei rispettivi domini d'uso, ma anche per le tempistiche di acquisizione: 2 anni circa (BICS) *versus* 5/7 anni (CALP).

parlare e scrivere per esprimere concetti, di elaborare connessioni, confronti, sintesi, e molto altro ancora» (Favaro, 2003)⁴. Da qui l'esigenza, ormai ampiamente condivisa, di stratificare i contenuti didattici adottando, al contempo, metodologie a mediazione sociale le quali, proprio a partire dalle differenze, creino valore aggiunto per tutti e per ciascuno, nella consapevolezza che l'educazione linguistica non compete ai soli insegnanti di italiano ma all'intero corpo docente (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, DM 254/2012).

2. FACILITARE, SEMPLIFICARE, STRATIFICARE

Tra le molte strategie a disposizione del docente "inclusivo", la facilitazione linguistica e la semplificazione testuale sono forse le più note. In prima battuta, possiamo dire che mentre *facilitare* significa guidare, graduare, scomporre le difficoltà, senza eliminarle dal testo o dal compito, *semplificare* significa ridurre gli elementi di complessità linguistica e contenutistica (Grassi, 2016: 60)⁵. Limitando la nostra analisi alla lingua scritta, con il termine *facilitazione linguistica* ci si riferisce quindi al repertorio di tecniche e attività finalizzate a facilitare la comprensione del testo. Quest'ultimo, proposto nella sua veste originaria, quella del manuale scolastico, viene reso accessibile attraverso accorgimenti grafici (es. uso del grassetto, scelta di font leggibili, interlinea adeguata, immagini, simboli, schemi ecc.), testuali (es. perifrasi, glosse esplicative, glossari ecc.) e didattici (es. domande V/F, a scelta multipla, aperte, griglie, matching, cloze, completamento ecc.), proposti di norma a conclusione del testo o dopo i principali nuclei informativi.

La *semplificazione* consiste invece nella riscrittura del testo disciplinare in un registro linguistico più vicino alla comunicazione di base e, pertanto, implica una vera e propria riorganizzazione logico-concettuale delle informazioni che ne faciliti l'elaborazione cognitiva (Ferrari, 2003)⁶. Per semplificare un testo, occorre operare una serie di scelte che vanno dalla selezione dei contenuti, e dell'ordine in cui si intende presentarli, fino alla semplificazione della lingua dal punto di vista lessicale e morfosintattico. Ne consegue che, prima di procedere alla stesura di un testo semplificato, è necessario analizzarlo nel dettaglio al fine di individuare tutti gli elementi di potenziale difficoltà: termini settoriali, nominalizzazioni, costruzioni passive e perifrastiche, toponimi, usi figurati, espressioni idiomatiche, subordinate, riferimenti anaforici e cataforici (ecc.).

A dispetto del nome, le suddette strategie – *facilitazione* e *semplificazione* – si riferiscono quindi a competenze complesse e tutt'altro che semplici, poiché incrementare la comprensibilità di un testo e ridurre la complessità richiede molteplici attenzioni e specifiche abilità procedurali⁷. Fortunatamente, negli ultimi dieci anni, l'editoria scolastica italiana ha saputo rispondere alla crescente domanda di testi più accessibili con ottimi manuali facilitati e semplificati⁸. Tuttavia, nei contesti di insegnamento caratterizzati da un'elevata percentuale di alunni stranieri l'utilizzo di questi strumenti si scontra spesso con alcune difficoltà⁹.

⁴ In Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003.

⁵ In Nuzzo e Grassi, 2016.

⁶ In Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003.

⁷ Si veda, a questo proposito, il pratico *vademecum* del semplificatore proposto da Pona (2016: 115-118).

⁸ Per un'utile bibliografia relativa ai manuali semplificati e facilitati, si rimanda sempre a Pona (2016: 141-144).

⁹ Secondo le ultime stime del MIUR, in molte province italiane la percentuale di alunni stranieri supera sia l'incidenza media regionale (13,0%) che quella nazionale (9,2%). Se si valuta l'incidenza degli alunni stranieri in rapporto alla popolazione scolastica locale, nell'a.s. 2015/16, la prima in classifica era la provincia di Prato

La più rilevante deriva dalla compresenza, all'interno della stessa classe, di profili linguistico-comunicativi anche molto diversi, che possono oscillare dal livello iniziale a quello elementare (A1, A2) e intermedio (B1, B2). Un'altra fonte di difficoltà che ogni scuola, nell'ottica dell'educazione plurilingue e interculturale promossa dal Consiglio d'Europa, dovrebbe trasformare in preziosa risorsa, risiede inoltre nella natura dinamica dei repertori linguistici individuali, ovvero nel rapporto tra la/le L1 e la L2¹⁰. Com'è noto, il plurilinguismo rappresenta infatti una costellazione fluida che varia sensibilmente a seconda di molteplici aspetti, come:

- il numero delle lingue e delle varietà linguistiche a cui gli alunni sono esposti nell'ambiente socio-familiare (che possono essere più o meno distanti dalla lingua di scolarizzazione del paese d'origine, ma anche più o meno riconosciute, standardizzate e insegnate);
- la distanza tipologica tra L1 e L2;
- il grado di *literacy* dei familiari, così come il loro desiderio di conservare e trasmettere la propria lingua, religione e cultura ai figli¹¹;
- il progetto migratorio (che può essere di breve periodo oppure prevedere un ritorno nel luogo d'origine o il trasferimento in un altro paese);
- la distribuzione demografica e urbana delle comunità immigrate (in molte città si creano isole relativamente omogenee di cittadini stranieri con la stessa origine e il medesimo background, in altre si hanno quartieri a forte densità immigratoria ma multiculturali ecc.);
- i contatti tra le lingue e i rapporti (sociali) tra autoctoni e cittadini immigrati.

Tali fattori condizionano non solo le pratiche plurilingui, ma anche la percezione soggettiva dei repertori linguistici individuali. Di solito, tra la lingua di scolarizzazione e quella materna c'è una netta separazione funzionale, poiché i due codici vengono usati in ambiti comunicativi e con interlocutori diversi, ma un fenomeno altrettanto frequente, soprattutto nelle seconde generazioni, è che la competenza in L2 cresca a tal punto da

(23,2 %, successivamente passata al 26,1% nell'a.s. 2016/17), seguita da Piacenza (21,3), Mantova (18,3), Asti (17,8), Brescia (17,6), Cremona (17,2), Parma (16,7), Modena (16,6), Alessandria (16,3) e Reggio Emilia (16,2). Per ulteriori informazioni, rimandiamo il lettore al report *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2015/2016* (Marzo 2017).

¹⁰ Nella *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (2010), elaborata dal Consiglio d'Europa, si afferma che la valorizzazione del plurilinguismo passa dalla consapevolezza che ogni forma di apprendimento consiste «nell'integrare le nuove conoscenze e competenze a quelle che già si posseggono». Dal momento che tali conoscenze e competenze sono spesso codificate in altre lingue, è indispensabile tenere conto dei repertori linguistici degli studenti, i quali costituiscono la base delle identità individuali e collettive degli apprendenti.

¹¹ Purtroppo non è scontato che i genitori si relazionino con i figli nella propria lingua madre: alcuni temono infatti di esporli a forme o usi "sbagliati" della lingua d'origine che spesso, essendo un dialetto o una varietà regionale, viene erroneamente percepita come scorretta, sgrammaticata o inadeguata. Come sottolinea Favaro (2011), «a un certo punto il bilinguismo [dei figli] inizia a modificare l'intero sistema di comunicazione del nucleo familiare» e la L2 finisce progressivamente per soppiantare la L1, con ovvie ripercussioni sui legami intergenerazionali e sui repertori linguistici individuali: L1 → L1 + (L2), I generazione, L1 + L2 → (L1) + L2, II generazione, e (L1) + L2 → L2, III generazione. L'inserimento dei figli nei servizi educativi rappresenta quindi una tappa cruciale per le famiglie poiché «la scuola, anche senza volerlo, può mettere a nudo le incapacità e le difficoltà comunicative dei genitori, che possono sentirsi incapaci di supportare il bambino nel labirinto dei nuovi apprendimenti». È quindi essenziale che docenti e mediatori culturali spieghino alle famiglie l'importanza della L1 per la crescita affettiva e cognitiva dei bambini, incoraggiando i genitori ad usarla liberamente e rassicurandoli sul fatto che essa non costituisce un ostacolo all'acquisizione della L2.

congelare e superare la L1 (*bilinguismo sottrattivo*)¹². Anche in questo caso, la perdita o il mantenimento della lingua d'origine dipendono da vari aspetti, come lo status di cui essa gode nel paese ospitante, la pratica che ne viene fatta, il livello di padronanza e la cosiddetta “modalità linguistica”. Immaginando i bilingui non come la somma di due (o più) monolingui (completi o incompleti), ma come locutori attivi e passivi specifici e competenti, la modalità linguistica può essere totalmente monolingue, quando gli alunni parlanti italiano L2 interagiscono con adulti e coetanei monolingui in una delle lingue che conoscono, oppure bilingue, quando la comunicazione avviene tra bilingui che condividono due (o più) lingue. Mentre nel primo caso, una lingua è attiva e l'altra è disattivata (*modalità monolingue*), nella seconda situazione (*modalità bilingue*) sono attive entrambe le lingue che, di solito, vengono mescolate per mezzo di code-switching e prestiti (Grosjean, 1998; 2001)¹³.

Al di là dei repertori linguistici, ogni classe plurilingue è inoltre caratterizzata da un'estrema eterogeneità di stili cognitivi, tipi di intelligenza, personalità, background culturali e gradi diversi di rendimento scolastico¹⁴. Da qui la necessità di offrire a ciascun alunno pari opportunità di apprendimento, ma anche di supportare gli studenti in difficoltà – linguistica, relazionale, psicologica, cognitiva – senza trascurare quelli eccellenti o potenzialmente tali. Come sottolinea Caon (2008: 40-41), infatti, nei contesti educativi in cui prevale la didattica tradizionale “a mediazione insegnante”, ci sono due categorie di studenti a rischio di esclusione: gli alunni *in difficoltà* e gli alunni *eccellenti*. I primi sono coloro che per vari motivi – scarsa autostima, bassa motivazione, disinteresse nei confronti della materia, DSA, paura di fallire – tendono a non svolgere il lavoro proposto dall'insegnante, gli eccellenti sono invece coloro che svolgono il compito in tempi più rapidi rispetto alla maggior parte dei compagni e che, non avendo ulteriori attività da fare, finiscono per annoiarsi, distrarsi e non capitalizzare il tempo “vuoto” a fini apprenditivi.

Facciamo un esempio, tra i tanti possibili, immaginando di trovarci in una classe plurilingue così composta: Shuxian (*livello iniziale*), Christin (A1), Sofia (A1/A2), Adnan (A2 in entrata), Jia Jing (A2 in uscita), Hamza (B1), Kiara (B1 in uscita), Marco, Elena, Mohammed, Andrea, Miguel ecc. (B2). Supponendo di dover introdurre un nuovo argomento di storia (es. i Fenici), sarebbe opportuno prevedere, in fase di programmazione, almeno due obiettivi distinti: da un lato, il potenziamento delle strutture linguistiche e del vocabolario di base per lo sviluppo del BICS, dall'altro l'acquisizione del lessico disciplinare e delle abilità per lo studio per lo sviluppo del CALP. Di conseguenza, prescindendo per il momento da considerazioni di ordine metodologico, l'insegnante di questa ipotetica classe dovrebbe assegnare:

- un set di *attività propedeutiche*¹⁵ a Shuxian (livello iniziale) e Christin (A1);
- un testo disciplinare *semplificato* a Sofia (A1/A2), Adnan (A2 in entrata) e Jia Jing (A2 in uscita);

¹² Nella già citata *Guida* (2010: 18) del Consiglio d'Europa, si richiama l'attenzione sul fatto che le lingue d'origine degli alunni stranieri «costituiscono una delle risorse di cui dispone la scuola per l'educazione di tutti gli alunni che essa accoglie» e che la scuola deve fare il possibile affinché «il processo di integrazione scolastica e sociale nella società di accoglienza non avvenga a prezzo di una rottura brutale e totale con il contesto di origine».

¹³ Per una sintesi del pensiero di Grosjean sul bilinguismo, si rimanda all'intervista rilasciata dall'autore a Navracscs, 2002 e agli studi indicati in bibliografia.

¹⁴ Per una riflessione sull'applicazione della teoria delle Intelligenze Multiple (Gardner, 1983; 1999) nella CAD, rimandiamo al contributo di Paolo Torresan 2006 (68-86) in Caon, 2006.

¹⁵ Con questa espressione ci riferiamo ai vari di esercizi di abbinamento, manipolazione, classificazione, seriazione, inclusione, transcodificazione (etc.), finalizzati a favorire l'acquisizione del vocabolario e delle strutture morfosintattiche di base.

- un testo disciplinare *facilitato* ad Hamza (B1) e Kiara (B1 in uscita);
- un testo disciplinare *autentico* (originale) agli alunni italofofoni (Marco, Elena, Mohammed, Andrea, Miguel ecc. (B2).

È ovvio che una soluzione di questo tipo, per quanto personalizzata, risulta piuttosto “dispendiosa”, sia perché non è detto che l’insegnante riesca a reperire o autoprodurre tre versioni diverse (*propedeutica, semplificata, facilitata*) dello stesso contenuto disciplinare sia perché, nel corso della lezione, ogni alunno avrà comunque bisogno di attenzioni specifiche e di essere diversamente guidato e stimolato, compresi gli alunni italofofoni. Spesso, infatti, la lingua astratta e decontestualizzata delle discipline, nonché i compiti che si richiedono (es. *schema, riassunto, rielaborazione discorsiva* ecc.), risultano complessi anche per i madre-lingua poiché chiamano in causa abilità di tipo linguistico, logico (es. inferenza, induzione, deduzione, categorizzazione ecc.) e strumentale (es. lettura, scrittura, uso del dizionario). Le difficoltà di molti studenti non dipendono solo dallo «scarto tra le conoscenze pregresse e spontaneamente apprese e le conoscenze da acquisire, ma anche dal fatto che il loro repertorio discorsivo (i generi che si conoscono e praticano) non comprende – o comprende solo in piccola parte – i generi che caratterizzano i discorsi scientifici» (Beacco *et al.*, 2011)¹⁶. Sebbene le discipline cosiddette “dure” (matematica, chimica, fisica ecc.) vengano espresse, e possano essere apprese, anche mediante i relativi e specifici sistemi semiotici, la maggior parte delle materie scolastiche ha infatti un’esistenza e una consistenza prevalentemente verbale: in questi casi «il linguaggio non è solamente un *medium* di trasmissione, ma un [vero e proprio] *luogo* nel quale la conoscenza stessa viene elaborata e creata» (Beacco *et al.*, 2011). Dal momento che “andar bene a scuola” significa in larga misura “saper parlare bene” di storia, letteratura, geografia (ecc.), è chiaro che una scarsa padronanza della lingua e dei generi discorsivi propri di ciascuna disciplina costituisce un ostacolo non solo per gli apprendenti stranieri, ma per tutti gli alunni con BES¹⁷. Attraverso le discipline, inoltre, non si apprendono solo date, formule e concetti, ma anche le strategie per imparare a imparare le quali, come puntualizza Mariani (2004), «non sono un prodotto automatico della scolarizzazione, ma il risultato di specifici interventi didattici»¹⁸.

In altri termini, a prescindere dallo status che la lingua di scolarizzazione riveste nel repertorio linguistico individuale (L1 o L2), essa ha sempre, e *per tutti gli allievi*, il duplice ruolo di “mezzo” e “obiettivo” di apprendimento. Il primo si riferisce all’uso veicolare, il secondo alla funzione cognitiva della lingua, intesa sia come «sistema di simbolizzazione indispensabile per esprimere e perimetrare i concetti» (Altieri Biagi, 1994)¹⁹, che come

¹⁶ Gli autori ricordano, a questo proposito, che tra i diritti ad una educazione di qualità, vi è quello di sperimentare tutti i generi discorsivi che hanno pertinenza sociale, professionale e pratica e la cui padronanza è necessaria alla formazione della persona e all’esercizio della cittadinanza attiva.

¹⁷ Nella Direttiva Ministeriale del 27 Dicembre 2012 si afferma che «ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici, o anche per motivi psicologici e sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta». Il BES è quindi una macrocategoria, nella quale si individuano tre sotto-gruppi: la *disabilità*, i *disturbi evolutivi specifici* e lo *svantaggio socio-economico, linguistico e culturale*. Per un excursus storico sui paradigmi teorici alla base delle strategie educative a sostegno degli alunni con BES, si rimanda a Gentile e Pelagalli (2016: 84-102), in Chiappelli e Gentile, 2016.

¹⁸ *Imparare a imparare* comprende l’abilità di perseverare nell’apprendimento, di collaborare con i compagni e di gestire in modo efficace il tempo, ma implica anche motivazione, fiducia in sé stessi e consapevolezza circa i propri bisogni e processi di apprendimento.

¹⁹ La lingua non è solo uno strumento di comunicazione interpersonale, ma una vera e propria griglia di concettualizzazione della realtà. A questo proposito vogliamo ricordare le parole di Maria Luisa Altieri Biagi che alla lingua come “palestra mentale” ha dedicato gran parte del proprio lavoro: «senza le parole, i concetti rimangono allo stato di nebulosa. Senza regole morfosintattiche, non esiste organizzazione delle idee e

“traguardo” per lo sviluppo della comunicazione nella madrelingua. Quest’ultima costituisce una delle otto competenze-chiave²⁰ che ciascun alunno dovrebbe raggiungere al termine del I ciclo di istruzione e consiste nella «capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che scritta [...] e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un’intera gamma di contesti culturali e sociali [...]. Tale competenza comprende anche l’abilità di distinguere diversi tipi di testi, di cercare, raccogliere, elaborare informazioni, di usare sussidi e di formulare ed esprimere le argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente che per iscritto» (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, DM 254/2012).

Tornando nella nostra classe, è molto probabile che i bambini che hanno studiato sul testo disciplinare autentico – Marco, Elena, Mohammed, Andrea, Chiara, Miguel ecc. – non ricevano ulteriori stimoli per progredire a livello linguistico e nelle abilità per lo studio, perché l’insegnante deve dedicarsi agli alunni in difficoltà. Ovviamente può accadere anche l’esatto contrario, ovvero che i bambini stranieri (Adnan, Christin, Sofia, Shuxian, Hamza e Jia Jing) lavorino da soli su materiali semplificati, mentre l’insegnante spiega la civiltà fenicia al resto della classe. In entrambi i casi, nonostante gli sforzi del docente, l’ora di storia, invece di unire gli alunni, finisce per dividerli, perché la lezione non prevede né momenti di raccordo né attività di lavoro *in comune* finalizzate alla co-costruzione delle conoscenze.

Uno dei rischi del materiale differenziato è quindi quello di riprodurre nella classe curricolare la stessa logica dei laboratori di italiano L2, con la differenza che la composizione tendenzialmente omogenea dei gruppi, e il numero più contenuto di alunni, consente in questi corsi di lavorare su obiettivi e materiali comuni. Alla pari degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate per gli alunni con DSA, i testi semplificati e facilitati non garantiscono quindi e di per sé l’inclusione linguistica degli alunni stranieri, anche perché andrebbero progressivamente complessificati a seconda dei progressi dei singoli apprendenti (Grassi, 2016). Un valido principio teorico che, nella prassi didattica quotidiana, risulta difficilmente applicabile, poiché l’acquisizione di una lingua seconda è un processo dinamico e soggettivo che, per quanto prevedibile, non evolve in modo lineare e omogeneo in tutte le abilità (comprensione, produzione, interazione). Inoltre, come sottolinea Borghi (2018), i testi semplificati risultano talvolta meno comprensibili di quelli originali con glosse esplicative (facilitati), i quali hanno il pregio di esporre l’apprendente a varietà diverse della stessa lingua (es. poco *redditizio* =

coerenza del ragionamento. La povertà lessicale, le lacune di coesione linguistica, i difetti di gerarchizzazione sintattica del discorso sono il correlativo linguistico di carenze ben più drammatiche, quali la povertà concettuale e la gracilità di strutturazione logica del pensiero», 1994. Per chi volesse ripercorrere gli studi e gli interessi scientifici dell’illustre linguista, recentemente scomparsa, rimandiamo al contributo dedicato da Chiantera, De Santis, Gatta, Atzori, su *Italiano LinguaDue*, 1. 2018.

²⁰ Le altre competenze chiave sono: la *comunicazione nella lingua straniera*, la *competenza matematica, scientifica e tecnologica*, la *competenza digitale*, *imparare ad imparare*, le *competenze sociali e civiche*, il *senso di iniziativa e imprenditorialità*, e la *consapevolezza ed espressione culturale*. Tali competenze, insieme alla *comunicazione nella madrelingua*, «sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione» e si caratterizzano come competenze per la vita. Esse costituiscono un *framework* capace di contenere le competenze culturali afferenti alle diverse discipline e le competenze metacognitive, metodologiche e sociali necessarie ad operare nel mondo e ad interagire con gli altri. Le competenze chiave sono assunte a riferimento non solo nelle Indicazioni 2012 ma, con diversi accenti, anche in altri documenti di indirizzo curricolare fin dal 2007: il DM. 139/2007; i DPR n. 87, 88, 89 del 2010; le Indicazioni Nazionali per i Licei; le Linee Guida degli Istituti Tecnici e Professionali” (*Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, del 22/02/2018, documento elaborato dal Comitato Scientifico Nazionale per l’attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell’insegnamento).

che produce poco reddito, cioè pochi soldi)²¹. In altri termini, può succedere che le riscritture semplificate, condensando i concetti, siano solo più brevi, ma non necessariamente più semplici, perché la loro forma compatta omette i legami, non esplicita le relazioni logiche e temporali e rende la spiegazione meno trasparente e accessibile (Favaro, 2003).

In realtà, i limiti di questi materiali non derivano dalle loro caratteristiche intrinseche, ma dall'uso che se ne fa o, meglio, dal contesto in cui li si usa. Mentre nel piccolo gruppo del laboratorio di italiano L2, lo sfruttamento didattico dei testi (semplificati e facilitati) segue di norma le fasi dell'UD – *motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione, controllo* (Balboni, 2002) – nelle lezioni curricolari a classe intera è raro che il loro utilizzo si accompagni ad attività di *pre-reading / skimming / scanning* e *practice*. La *stratificazione* consente tuttavia di ridurre, almeno in parte, le criticità evidenziate.

Stratificare significa proporre delle schede di lavoro organizzate a strati «secondo un ordine di difficoltà crescente, che va dal più semplice al più complesso, in modo che ogni studente raggiunga il livello massimo cui può giungere nella sfida rappresentata dalla scheda» (Caon, 2008). Gli elementi stratificabili riguardano i contenuti, i compiti e le tecniche glottodidattiche, poiché la complessità di un'attività comunicativa non deriva solo dal *testo*²², ma anche dal *compito* e dal *contesto* (Coonan, 2002):

parametri	semplice	complesso
contesto	presente	ridotto o assente
lunghezza testo	breve	lungo
argomento	familiare	poco o non familiare
sintassi	semplice	complessa
ridondanza	ampia	scarsa
struttura testuale	evidenziata	non evidenziata
lessico	di alta frequenza	di bassa sequenza
tempo a disposizione	molto	scarso
focus on	fluenza	accuratezza
densità	pochi fatti, personaggi, eventi	molti fatti, personaggi, eventi
informazione	esplicita	implicita
numero di parlanti	lavoro individuale o a coppie	lavoro di gruppo

²¹ Come sottolinea l'autrice, «la semplificazione dei testi disciplinari è una modalità che può essere usata per accompagnare [gli alunni stranieri] nel loro percorso iniziale di apprendimento della lingua e dei contenuti delle discipline scolastiche, ma il suo impiego non deve prolungarsi per tutto il percorso di apprendimento. L'insegnante dovrebbe proporre agli studenti, una volta che essi abbiano acquisito almeno le competenze linguistico-comunicative di base, anche testi complessi, cercando di sciogliere con loro le difficoltà e guidandoli verso la scoperta di strategie che permettano non di aggirare la complessità linguistica e testuale, ma di addentrarsi e di districarla: l'uso della tecnologia (la LIM, il computer, ecc.), di strumenti di appoggio (glossari, dizionari, schede e attività personalizzate, ecc.) e non solo sostitutivi dei testi "reali" (come il mero testo semplificato, o i manuali e libri dedicati a livelli di scuola inferiore a quello frequentato dagli studenti); l'attenzione a variare il lavoro in classe sia sulla disciplina che sul metodo di studio; l'uso di un parlato corretto ma controllato e chiaro; la condivisione del lavoro tra tutti gli studenti della classe ciascuno con il proprio livello di competenza linguistica e con le proprie abilità, sono solo alcuni esempi. La scuola si sta muovendo sempre di più in questo senso, ma non è sempre facile per l'insegnante lavorare da solo, in poco tempo e con tanti studenti così diversi tra loro» (Borghi, 2018: 381-82), v. bibliografia.

²² Inteso, in senso ampio, come «qualsiasi elemento linguistico, un enunciato sia orale che scritto che chi usa/apprende la lingua riceve, produce o scambia» (QCER).

A differenza della facilitazione linguistica e della semplificazione testuale, che intervengono prevalentemente sul testo (v. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10 e 11), la stratificazione permette al docente di graduare anche gli altri parametri (v. 1, 8, 9, 12) e di adattare sia i compiti agli studenti che gli studenti ai compiti (Mariani, 2004). La prima esigenza rimanda alla nota ipotesi dell'*input comprensibile* di Krashen (1983), che potremmo così riformulare: affinché l'alunno riesca ad acquisire il contenuto veicolato dal testo, quest'ultimo deve essere reso accessibile ovvero "adattato allo studente", attraverso opportune facilitazioni e semplificazioni. La seconda rimanda invece alla "Zona di Sviluppo Prossimale" (ZSP) di Vygotskij, che la definì come «da distanza fra il livello di sviluppo attuale del bambino, determinato dal modo in cui affronta da solo un problem solving, e il suo livello di sviluppo potenziale determinato da come il problem solving viene affrontato sotto la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più competenti» (1931)²³. Nella classe plurilingue ad abilità differenziate, la ZSP rappresenta quindi la distanza tra i compiti linguistico-comunicativi che l'apprendente è in grado di svolgere da solo, sulla base della propria interlingua, e quelli che può affrontare sotto la guida dell'insegnante o in collaborazione con i pari.

Oltre alle metodologie a mediazione sociale²⁴, uno dei modi per ridurre questa distanza consiste appunto nella stratificazione del materiale di lavoro. Stratificare un argomento disciplinare non significa però individualizzare, ovvero costruire tanti strati quanti sono gli alunni in difficoltà, ma progettare un unico percorso didattico in grado di accompagnare l'intero gruppo-classe verso la graduale scoperta dei contenuti curricolari. La stratificazione è quindi assimilabile ad una sofisticata attività di "seriazione", poiché consiste nella progressiva complessificazione dei compiti, dei contenuti e della lingua che li veicola (*familiare/concreta/contestualizzata* → *distante/astratta/decontestualizzata*). Partendo dalla premessa che l'argomento curricolare costituisce l'elemento unificante a cui tutti gli alunni, compatibilmente con le proprie competenze e conoscenze, devono poter accedere, il materiale stratificato rappresenta una sorta di scala che, gradino dopo gradino, consente di raggiungere vari obiettivi di apprendimento, dall'espansione del vocabolario di base alla produzione di un riassunto.

A livello teorico, stratificare equivale quindi a modulare il peso cognitivo, linguistico e contenutistico dell'argomento disciplinare secondo la matrice di Cummins (1986): l'integrazione delle variabili alla base della differenza tra la lingua per comunicare (BICS = *Basic Interpersonal Communication Skills*) e la lingua per studiare (CALP = *Cognitive Academic Language Proficiency*) crea, infatti, all'interno dei quattro quadranti, altrettanti spazi di manovra per graduare la complessità del materiale didattico secondo la sequenza "BICS (+) → BICS (-) → CALP (-) → CALP (+)".

Comunicazione legata al contesto	Comunicazione cognitivamente poco esigente		Comunicazione indipendente dal contesto
	BICS (+)	BICS (-)	
	CALP (-)	CALP (+)	
	Comunicazione cognitivamente esigente		

²³ Vygotskij L. S. (1987), *Il processo cognitivo* (traduzione italiana a cura di Ranchetti), Bollati Boringhieri, Torino. In realtà il testo italiano è la traduzione dall'inglese di *Mind in Society*, Cambridge: Harvard Univ. Press il quale, a sua volta, raccoglie gli articoli, tradotti dal russo, pubblicati da Vygotskij nel 1931.

²⁴ Tra le cosiddette "metodologie a mediazione sociale", il *Cooperative Learning* (Comoglio, 1999; Ellerani, Gentile e Pavan, 2000; Gentile e Ramerini, 1999; 2000) è senz'altro la più nota per la sua lunga storia di riflessioni teoriche e applicazioni didattiche, come il *Learning together* (Johnson e Johnson, 1989; 2009), il *Success for all* (Slavin, 2008), lo *Structural Approach* (Kagan, 2000), il *Group Investigation* (Sharan e Sharan, 1998) e la *Complex Instruction* (Cohen, 1999), per i quali rimandiamo a Gentile (2016: 30-60).

Sul piano procedurale, stratificare significa invece:

- selezionare gli obiettivi di apprendimento sulla base dei traguardi indicati nelle *Indicazioni nazionali* (2012) in rapporto ai nuclei fondanti di ogni disciplina²⁵;
- declinare tali obiettivi in termini di *conoscenze* (disciplinari e linguistiche) e *abilità* (matematiche e comunicative);
- ideare, per ogni livello linguistico (iniziale, A1, A2, B1, etc.), un set di attività didattiche accessibili e stimolanti;
- calibrare le tecniche glottodidattiche (*matching, inclusione, seriazione, completamento, transcodificazione, cloze, domande V/F, a scelta multipla, aperte* ecc.) a seconda degli obiettivi di apprendimento e dei diversi profili linguistico-comunicativi.

3. STRATIFICARE UN ARGOMENTO DISCIPLINARE: ESEMPIO TIPO

Qui di seguito riportiamo, a titolo esemplificativo, un fascicolo stratificato sulla civiltà fenicia, di cui analizzeremo la struttura nel prossimo paragrafo.

Il materiale è stato elaborato nell'aprile del 2018 e successivamente sperimentato all'interno di una classe IV della scuola primaria "Borgonuovo" (I.C. "Mascagni") di Prato²⁶, composta da 20 alunni di cui: 9 italiani, 3 italofoeni di origine albanese (uno di livello B1 in entrata e due di livello B1) e 8 cinesi (6 di livello A1/A2, una bambina di Li/A1 e una bambina di Li).

²⁵ Ricordiamo che le discipline, intese come materie scolastiche, non sono realtà oggettive o neutre, ma il riflesso di tradizioni pedagogiche storicamente e culturalmente connotate. Ogni disciplina corrisponde infatti a un insieme strutturato di nozioni, concetti e metodi capaci di contribuire allo sviluppo delle competenze-chiave e alla formazione di base. Dal punto di vista educativo, le discipline rappresentano quindi risorse da mobilitare ovvero strumenti culturali per comprendere e affrontare la complessità dei fenomeni naturali e sociali.

²⁶ In questa scuola, la quota di alunni stranieri, per la maggior parte cinesi, è pari al 55%. Nella città di Prato, le scuole dove tale percentuale è pari o superiore al 50% sono cinque scuole elementari - Filzi (72,4%), Don Milani (67%), Collodi (60,6%), Guasti (60,5%), Mascagni (53,8) e due scuole medie: Mazzei (75%) e Sem Benelli (53%). A questo proposito, è opportuno sottolineare come per tali scuole sia praticamente impossibile, al momento della composizione delle classi, rispettare il tetto del 30%, ossia il limite massimo di alunni stranieri indicato dal MIUR (CM 2/2010) e ribadito ogni anno in occasione delle iscrizioni.

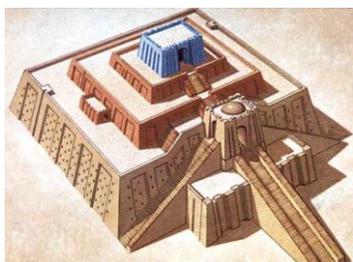
MATERIALE DIDATTICO STRATIFICATO SULLA CIVILTÀ FENICIA	
Ordine di scuola: primaria Classe: IV Disciplina: storia	
Obiettivi di apprendimento	
BICS <i>(Basic Interpersonal Communication Skills)</i>	CALP <i>(Cognitive Academic Language Proficiency)</i>
Conoscenze linguistiche	Conoscenze disciplinari
<ul style="list-style-type: none"> vocabolario fondamentale e vocabolario di base relativo ai seguenti campi semantici: <i>numeri, date, colori, parti del corpo, mezzi di trasporto, cibo, professioni, materiali, attività</i>); grammatica: aggettivi ordinali; aggettivi qualificativi; pronomi e avverbi interrogativi; indicativo presente; imperfetto; imperativo; frase negativa; <i>c'è / ci sono; manca / mancano</i>; connettivi testuali. 	la civiltà fenicia: periodo storico e area geografica in cui si sviluppò; aspetti della civiltà fenicia: commercio, artigianato, navigazione, religione, alimentazione, invenzione della scrittura alfabetica, estrazione della porpora; lessico disciplinare (es. <i>chiglia, timone, porpora, murici, secolo, decennio, divinità, aldilà ecc.</i>);
Abilità comunicative	Abilità di studio
<ul style="list-style-type: none"> indicare; nominare; chiedere il significato; chiedere per ottenere; chiedere aiuto, chiarimenti spiegazioni; descrivere un'immagine; transcodificare. 	<ul style="list-style-type: none"> usare la linea del tempo per individuare periodi, successioni, durate, contemporaneità; comprendere il contenuto essenziale di un testo scritto (<i>skimming</i>); individuare informazioni specifiche in un testo scritto (<i>scanning</i>); comprendere e usare il lessico disciplinare (es. <i>chiglia, artigianato politeismo ecc.</i>); riorganizzare le informazioni con l'aiuto di una mappa concettuale; riassumere; operare inferenze (es. cogliere le relazioni tra la civiltà fenicia – clima, risorse, territorio e l'area geografica in cui si sviluppò); confrontare la civiltà fenicia con i quadri storici di altre civiltà; formulare domande di comprensione (V/F, a scelta multipla, aperte); valutare l'adeguatezza delle proprie risposte rispetto ai seguenti parametri: completezza, coerenza, coesione. consultare il dizionario; prendere appunti.

I Sezione: COMPrensione SCRITTA

I STRATO

LIVELLO PRE A1

1. COLLEGATE LE IMMAGINI ALLE PAROLE



BABILONESI



EGIZI

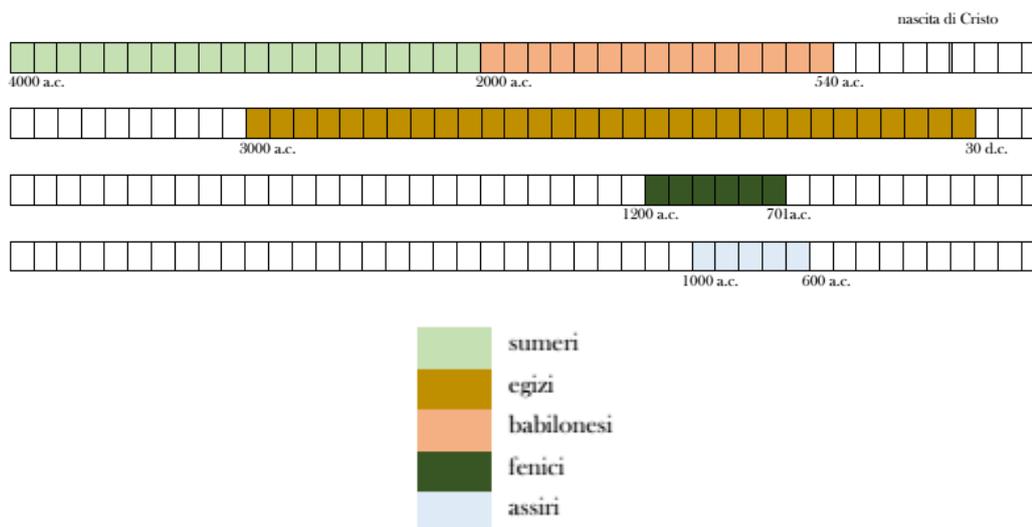


SUMERI



CINESI

2. OSSERVATE LA LINEA DEL TEMPO E ABBINATE LE DATE AI POPOLI



FENICI 4000 – 2000 a.c. TREMILA AVANTI CRISTO - TRENTA DOPO CRISTO

EGIZI 2000 – 540 a.c. MILLE - SEICENTO AVANTI CRISTO

BABILONESI 1000 – 600 a.c. MILLEDUECENTO - SETTECENTOUNO AVANTI CRISTO

SUMERI 4000 a.c. – 3000 a.c. QUATTROMILA - DUEMILA AVANTI CRISTO

ASSIRI 1200 - 701 a.c. DUEMILA - CINQUECENTOQUARANTA AVANTI CRISTO

3. COLLEGATE LE PAROLE

COMMERCIO

NAVIGATORE



SCRITTURA

COMMERCIANTE



NAVIGAZIONE

ARTIGIANO



ARTIGIANATO

SCRITTORE



4. COLLEGATE E FATE UNA X SULLA PAROLA GIUSTA



- fenicio
- fenici



- moneta
- monete



- nave
- navi



- conchiglia
- conchiglie

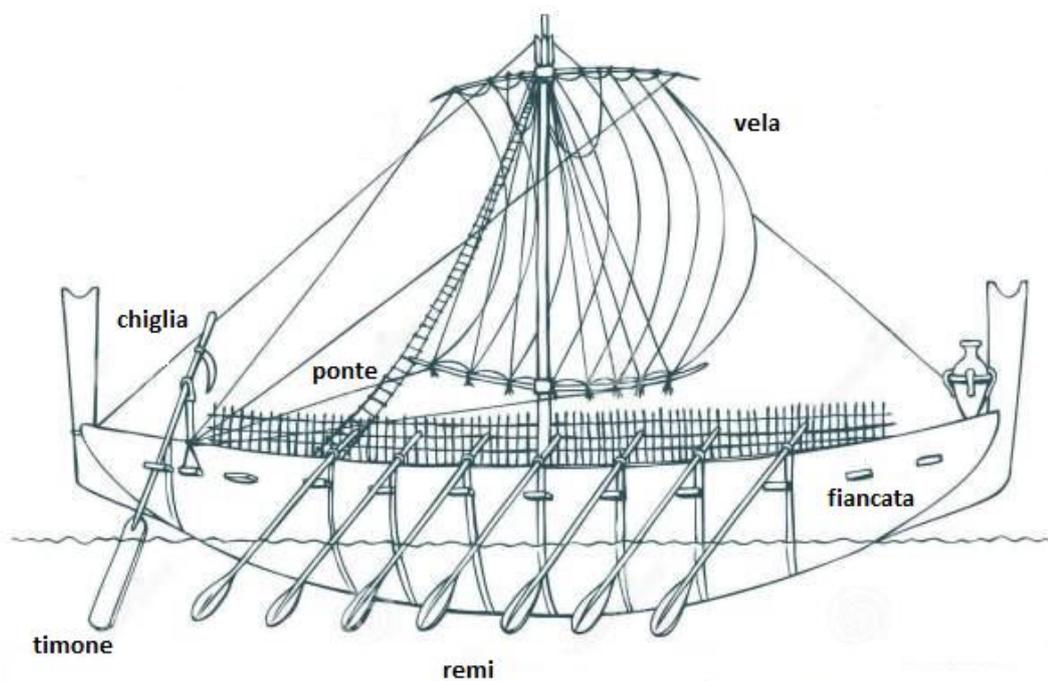


- collana
- collane



- vaso
- vasi

5. COLORATE LA NAVE FENICIA



VELA = bianco e rosso

REMI = marrone chiaro

FIANCATA = marrone scuro

CHIGLIA = nero

PONTE = blu

TIMONE = verde

MARE = azzurro

II STRATO		A1
6. COLLEGATE LE DOMANDE ALLE IMMAGINI E ALLE PAROLE		
CHI?		DAL MILLEDUECENTO AL SETTECENTOUNO AVANTI CRISTO
DOVE?		LA NAVIGAZIONE IL COMMERCIO L'ARTIGIANATO LA SCRITTURA
QUANDO?		IN FENICIA
COSA?		I FENICI

7. RITAGLIATE E INCOLLATE

LA BARCA E LA NAVE → **SUL MARE**

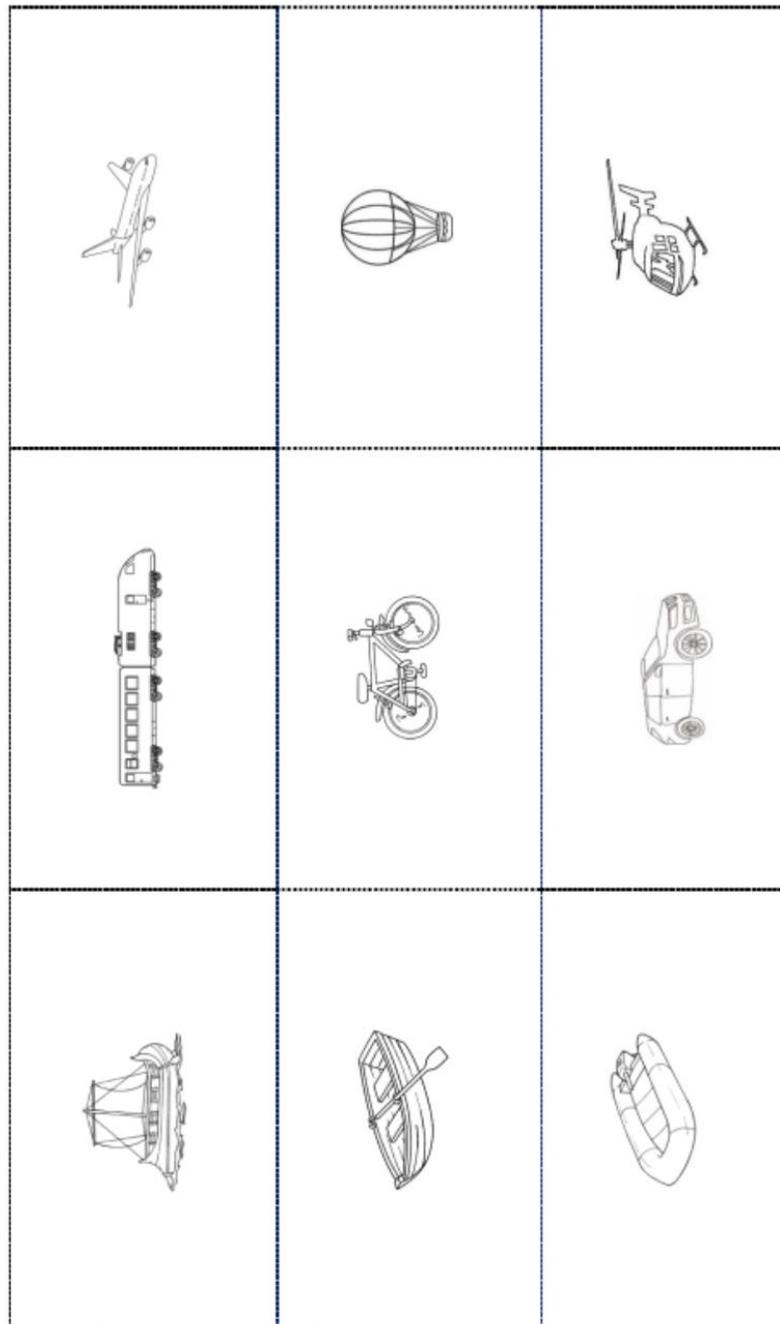
L'ELICOTTERO → **TRA LA MONGOLFIERA E L'AEREO**

IL TRENO → **DAVANTI ALLA BICICLETTA E ALLA MACCHINA**

IL GOMMONE → **A DESTRA DELLA NAVE**

LA MACCHINA → **DI FRONTE AL GOMMONE**

LA BICICLETTA → **DIETRO ALLA MACCHINA**





8. OSSERVATE L'IMMAGINE E RISPONDETE: VERO (V) O FALSO (F)?



NELL'IMMAGINE CI SONO:

	V	F
quattro donne		
cinque vasi azzurri		
due navi		
un forno		
tante stoffe verdi		
dei tronchi degli alberi		
due vasche delle sedie		
tanti fenici		

9. SEGNA L'INTRUSO CON UNA X

NAVE	MATERIALI	GIOIELLI	?
LA VELA	IL LEGNO	GLI ORECCHINI	
LA CHIGLIA	IL VETRO	IL BRACCIALE	
LA PORPORA	L' ORO	IL GIALLO	
I REMI	L'ARANCIONE	LA COLLANA	
IL PONTE	L' ARGENTO	L' ANELLO	
IL TIMONE	LA TERRACOTTA		

III STRATO

A2

10. ABBINA LE FRASI ALLE IMMAGINI

I FENICI **COLORANO** LE STOFFE



I FENICI **NAVIGANO**



I FENICI **PREGANO**



I FENICI **VENDONO** LE STOFFE



I FENICI **SCRIVONO**



11. LEGGETE IL TESTO E SCRIVETE IL NUMERO GIUSTO ACCANTO ALLE PAROLE

I FENICI VIVEVANO IN **FENICIA** [...]. LA FENICIA ERA UNA STRISCIA DI TERRA SUL MAR MEDITERRANEO.

IN FENICIA C'ERANO TANTE FORESTE DI **ALBERI DI CEDRO** [...] E TANTE **CITTÀ** [...].

OGNI CITTÀ AVEVA UN **RE** [...] E UN **PORTO** [...]. LE CITTÀ PIÙ IMPORTANTI DELLA FENICIA ERANO BIBLO, SIDONE E TIRO.

I FENICI ERANO BRAVI NAVIGATORI. CON IL LEGNO DEI CEDRI, I FENICI COSTRUIVANO **NAVI** [...] DA GUERRA (PER COMBATTERE I NEMICI) E NAVI COMMERCIALI (PER TRASPORTARE PRODOTTI).

I FENICI ERANO ANCHE BRAVI ARTIGIANI. CON IL VETRO, I FENICI FACEVANO **VASI** [...] E GIOIELLI. CON I GUSCI DEI **MURICI** [...] I FENICI FACEVANO IL ROSSO **PORPORA** [...]. CON LA PORPORA, I FENICI COLORAVANO LE **STOFFE** [...].

I FENICI ERANO ANCHE COMMERCianti. I FENICI VENDEVANO VASI, GIOIELLI, STOFFE, **VESTITI** [...] E **LEGNO** [...]. I FENICI USAVANO LE MONETE (= SOLDI). CON LE **MONETE** [...], I FENICI COMPRANO **SALE** [...], **OLIO** [...], **CEREALI** [...], **ORO** [...], **ARGENTO** [...] E **CAVALLI** [...].

I FENICI SCRIVEVANO. I FENICI USAVANO UN **ALFABETO** [...] DI 22 SEGNI. NELL'ALFABETO FENICIO, OGNI SEGNO ERA UNA CONSONANTE. NELL'ALFABETO FENICIO NON C'ERANO LE VOCALI.

1. 	2. 	3. 	4. 	5. 
6. 	7. 	8. 	9. 	10. 
11. 	12. 	13. 	14. 	15. 
16. 	17. 	18. 	19. 	20. 

12. ABBINATE LE DOMANDE ALLE RISPOSTE

1. CHI ERANO I FENICI?	A. NAVI.
2. DOVE VIVEVANO I FENICI?	B. VASI, GIOIELLI, VESTITI, TESSUTI E LEGNO.
3. CHE COSA C'ERA IN FENICIA?	C. 22
4. CHE COSA COSTRUIVANO I FENICI?	D. I GUSCI DEI MURICI.
5. QUALI ERANO LE CITTÀ FENICIE PIÙ IMPORTANTI?	E. CEREALI, OLIO E SALE.
6. CHE COSA VENDEVANO I FENICI?	F. UN POPOLO DI NAVIGATORI, ARTIGIANI E COMMERCianti.
7. CHE COSA COMPRavano I FENICI?	G. TANTI ALBERI DI CEDRO.
8. CHE COSA USAVANO I FENICI PER FARE LA PORPORA?	H. NELLA FENICIA, SUL MAR MEDITERRANEO.
9. QUANTI SEGNI C'ERANO NELL'ALFABETO FENICIO?	L. BIBLO, SIDONE E TIRO.

13. ABBINATE LE FRASI ALLE IMMAGINI

1. **VAI AL MARE.**



a.

2. **PRENDI TANTI MURICI.**



b.

3. **TIRA FUORI I MOLLUSCHI DAI MURICI.**



c.

4. **BUTTA I MOLLUSCHI NELL'ACQUA BOLLENTE.**



d.

5. **METTI LA TUA MAGLIETTA BIANCA NELL'ACQUA CON UN PO' DI SALE.**



e.

6. **ASPETTA UN'ORA.**



f.

7. **ECCO FATTO! ORA HAI UNA MAGLIETTA ROSSO PORPORA!**



g.

IV STRATO		B1
14. LEGGETE IL TESTO E RIORDINATELO		
L'invenzione della scrittura		
1	I tipi di scrittura più conosciuti nell'antichità erano quello cuneiforme e quello geroglifico.	
	L'alfabeto fenicio aveva 22 segni, o lettere. Combinando queste 22 lettere si potevano scrivere tutte le parole. Le lettere si scrivevano da sinistra a destra ed erano solo consonanti.	
	Per questa ragione , verso il 1000 a.C., i Fenici inventarono l'alfabeto.	
	I Greci, ad esempio, lo impararono commerciando con i Fenici e si trovarono così bene che decisero di adattarlo alla propria lingua introducendovi le vocali.	
	Questi tipi di scrittura però erano molto complicati e avevano tantissimi segni.	
5	L'alfabeto permette di scrivere in un modo molto semplice, in quanto ogni segno corrisponde a un suono della voce. Ecco perché l'alfabeto fenicio è detto "fonetico", dal greco <i>phonè</i> che significa "voce".	
	Poiché , grazie all'alfabeto, scrivere era diventato più facile, tutti potevano scrivere: non solo gli scribi, ma anche gli artigiani e i mercanti.	
	I mercanti fenici invece avevano bisogno di un metodo pratico e veloce per annotare le merci che caricavano e che scaricavano dalle navi.	
	Pertanto , l'alfabeto fenicio si diffuse velocemente anche presso altri popoli.	
10	Il nostro alfabeto fu creato invece dagli antichi Romani modificando l'alfabeto greco. Nacque così l'alfabeto latino, in cui si scrivono moltissime lingue, tra cui la lingua italiana.	

15. LEGGETE IL TESTO CON ATTENZIONE E COLORATE LE NAVI FENICIE

La *prima* nave ha la vela, la chiglia e il timone dello stesso colore.

La *seconda* e la terza nave hanno il ponte dello stesso colore.

La *prima* nave e la *quarta* nave hanno le vele marroni.

Solo la *quinta* nave ha il vaso giallo.

La *seconda* nave ha i remi blu come il ponte.

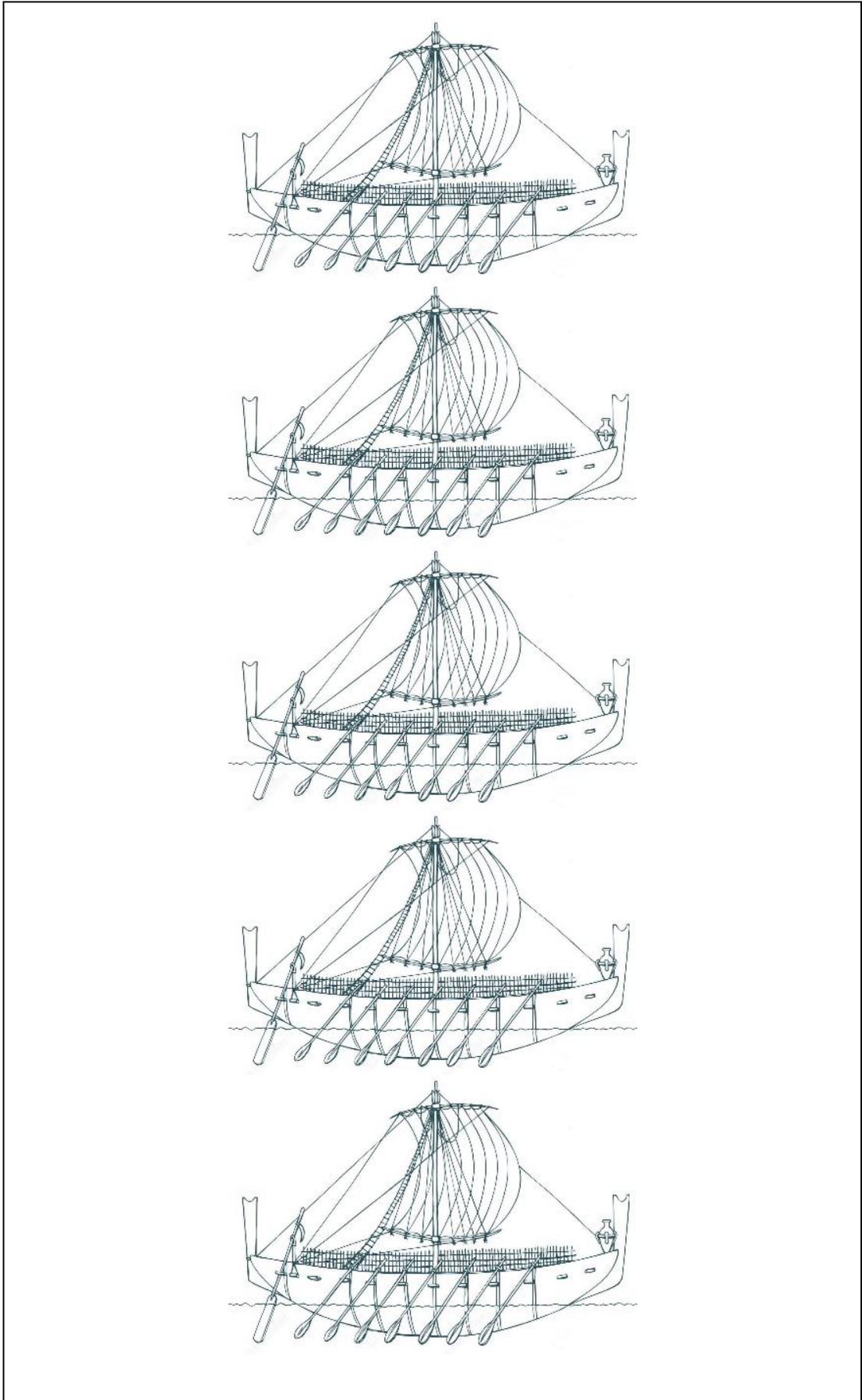
La *terza* nave ha la vela e i remi del colore dell'albero della *quinta* nave.

La *quinta* nave ha la vela rossa come i remi della *prima* nave e l'albero verde.

I remi della *prima* nave e della *quinta* nave sono uguali al colore della fiancata della *seconda* nave.

Solo la *quarta* nave ha i remi arancioni e il ponte del colore dei remi della *seconda* nave.

Solo la *prima* nave ha il timone marrone, tutte le altre hanno il timone viola.



V STRATO

B1+

16. LEGGETE IL TESTO E INSERITE NEGLI SPAZI LE PAROLE CHE MANCANO

Come quasi tutti i popoli dell'antichità, i Fenici erano _____.

Ogni città adorava divinità diverse e aveva il suo dio protettore.

Le divinità principali, adorate in tutta la _____, erano tre: **Baal**, il più importante, signore dell'_____, dio della pioggia e della vegetazione, che veniva rappresentato nell'atto di _____ un fulmine; **Baalat**, chiamata anche Astarte, era la dea protettrice della maternità e della _____; **Adonis**, giovane figlio di Baalat, era il dio delle quattro stagioni.

Gli dei venivano adorati in luoghi sacri, che si trovavano fuori dalle città, spesso in montagna, all'aperto. Questi _____ erano dei terreni recintati al centro dei quali sorgeva un semplice altare. Qui il sacerdote offriva cibo e bevande agli dei e compiva _____ di animali e talvolta anche di esseri umani. Secondo i Fenici in questi luoghi era presente il dio stesso. I Fenici credevano nell'_____ e pensavano che la morte fosse l'inizio di una nuova vita. Per questa ragione _____ i morti con cura.

ALDILÀ

SACRIFICI

POLITEISTI

UNIVERSO

AGRICOLTORI

SEPPELLIVANO

FENICIA

SCAGLIARE

SANTUARI

PORTARE

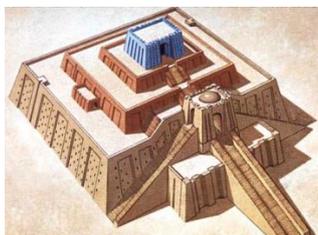
FERTILITÀ

Il Sezione: PRODUZIONE SCRITTA

I STRATO

LIVELLO PRE A1

17. SCRIVETE LE PAROLE ACCANTO ALLE IMMAGINI



LA _ _ _ _ _



LA GRANDE _ _ _ _ _



LE _ _ _ _ _



LA _ _ _ _ _ DI _ _ _ _ _

18. SCRIVETE LE DATE COME NELL'ESEMPIO

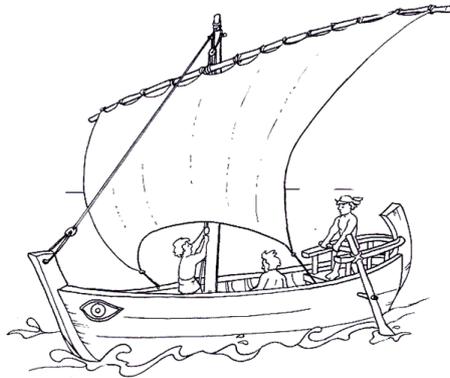
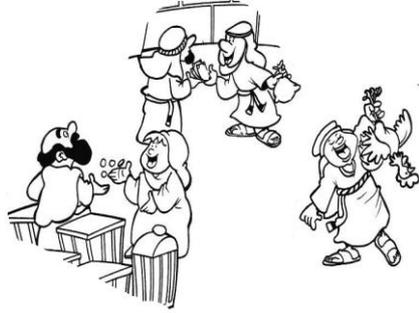
Es. QUATTORDICI LUGLIO MILLENOVECENTOQUARANTOTTO = 14/07/1948

MILLEDUECENTO AVANTI CRISTO =

DIECI MAGGIO DUEMILADICIOTTO =

SETTECENTOUNO AVANTI CRISTO =

19. SCRIVETE LE PAROLE SOTTO ALLE IMMAGINI



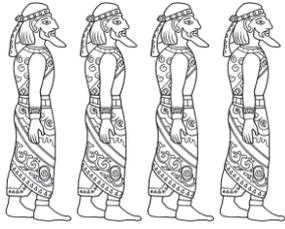
MERCANTI

MARINAI

ARTIGIANI

PESCATORI

20. COMPLETATE LE PAROLE



_ E _ I _ I



A _ _ A _ E _ O



_ O _ _ O _ A



_ E _ _ O

21. SCRIVETE IL COLORE



BARBA =

CAPELLI =

OCCHI =

TUNICA =

BRACCIALE =

FASCIA =



CAMICIA =

PANTALONI =

ZAINO =

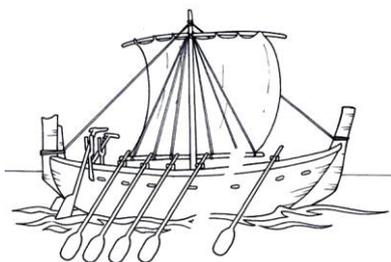
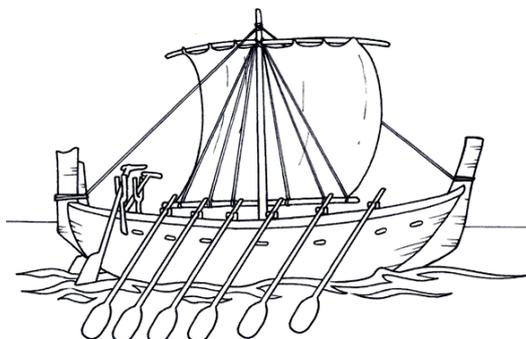
CAPELLI =

VANGA =

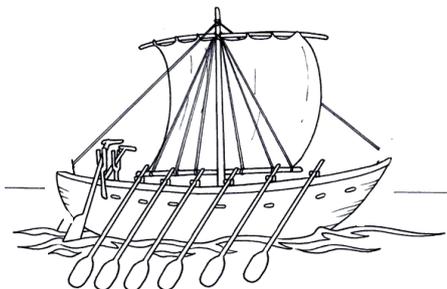
II STRATO

A1

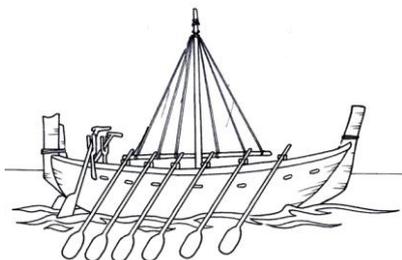
22. CHE COSA MANCA?



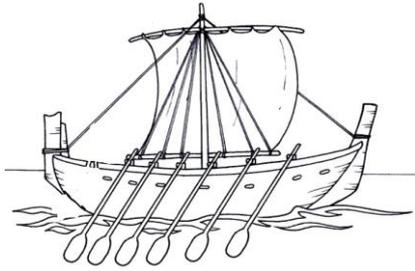
MANCA _ _ _ _ _



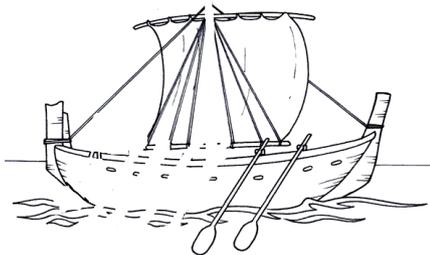
MANCA _ _ _ _ _



MANCA _ _ _ _ _



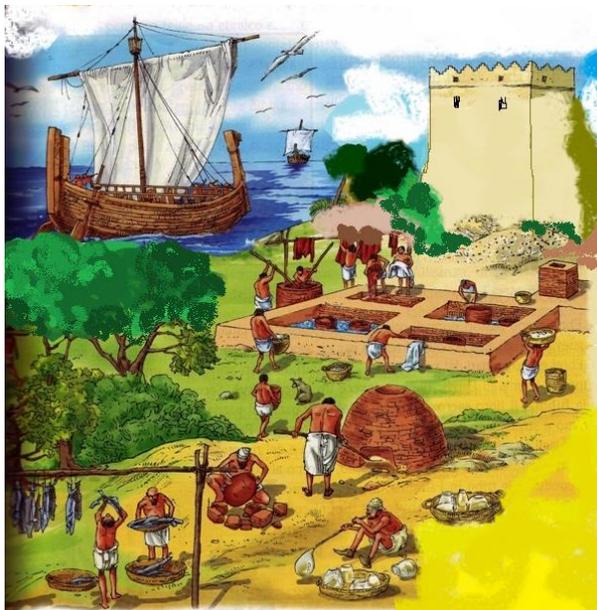
MANCA _ _ _ _ _



MANCANO QUATTRO _ _ _ _

E _ _ _ _ _

23. GUARDATE L'IMMAGINE: CHE COSA C'È?



C'È _ _ _ _ _

CI SONO _ _ _ _ _

QUATTRO VASCHE / IL CIELO / QUINDICI UOMINI / UNA TORRE / DEI PESCI

DUE NAVI / TANTI ALBERI / UN CANE / IL MARE

24. RICOPIATE LE PAROLE NEL POSTO GIUSTO

LUOGHI	PERSONE	MATERIALI

I FENICI IN FENICIA I SUMERI DI LEGNO A SIDONE
 I BABILONESI NEL MAR MEDITERRANEO A PRATO
 I MARINAI D'ORO DI CERAMICA IN CINA I COMMERCianti
 D'ARGENTO GLI ARTIGIANI DI PORPORA IN ITALIA
 DI STOFFA GLI SCRITTORI A BIBLO DI VETRO

25. DOV'È IL FENICIO? COMPLETATE LE FRASI

<p>IL FENICIO È</p> 	<p>IL FENICIO È</p> 
<p>IL FENICIO È</p> 	<p>IL FENICIO È</p> 

III STRATO

A2

26. RISPONDETE ALLE DOMANDE

1. **CHI** ERANO I FENICI?
2. **DOVE** VIVEVANO I FENICI?
3. **CHE COSA** C'ERA NELLE CITTÀ FENICIE?
4. **QUALI** ERANO LE CITTÀ PIÙ IMPORTANTI DELLA FENICIA?
5. **COME** VIAGGIAVANO I FENICI?
6. **QUANTI** SEGNI C'ERANO NELL'ALFABETO FENICIO?

27. COMPLETATE LE DEFINIZIONI E RISPONDETE ALLE DOMANDE

UN ANNO È UN PERIODO DI 12 MESI, OPPURE DI 365 _____

UN BIENNIO È UN _____

UN TRIENNIO _____

UN QUINQUENNIO _____

UN DECENNIO _____

UN VENTENNIO _____

UN SECOLO _____

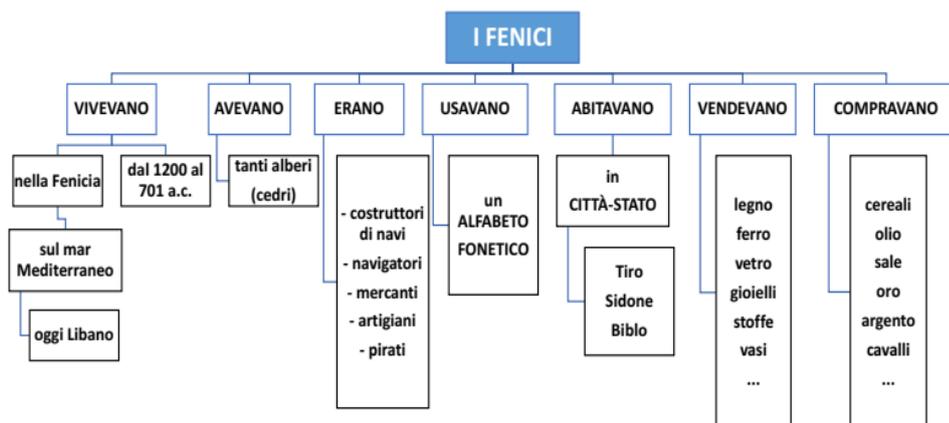
UN MILLENNIO _____

Quanti quinquenni ci sono in un **ventennio**?

Quanti decenni ci sono in un **secolo**?

Quanti secoli ci sono in un **millennio**?

28. RICOPIATE LA MAPPA CONCETTUALE SUL QUADERNO



IV STRATO

B1

29. APRITE IL LIBRO DI STORIA A PAG. 86. STUDIATE IL PARAGRAFO “ESPERTI NAVIGATORI” E RISPONDETE ALLE DOMANDE

Perché nell'antichità i marinai non navigavano in mare aperto, ma effettuavano solo la “navigazione a vista”?

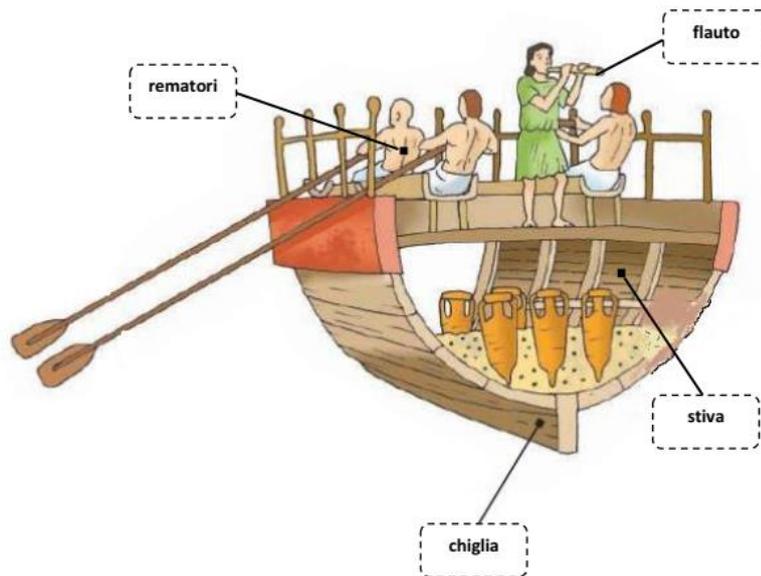
.....
.....

Perché i Fenici riuscivano a navigare in mare aperto?

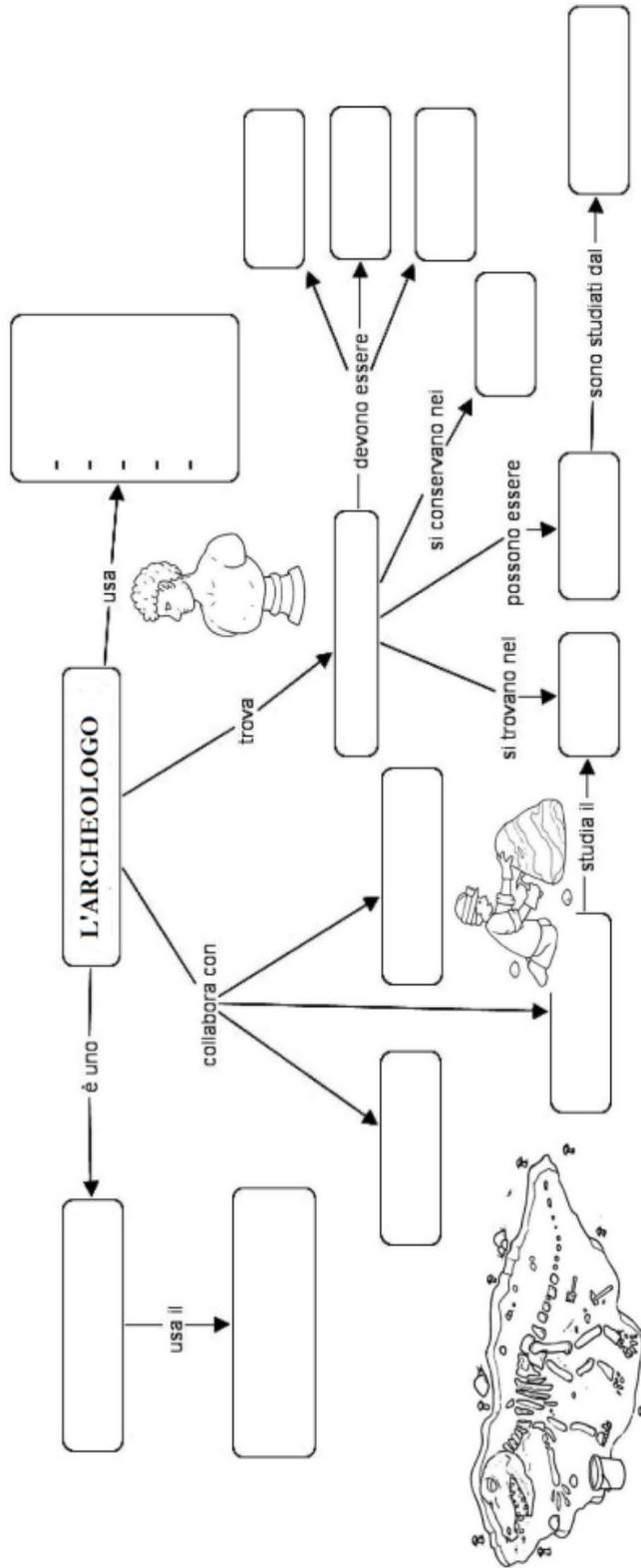
.....
.....

Qual era la funzione della stiva? Qual era il ruolo dell'uomo vestito di verde? Osservate attentamente l'immagine: vi aiuterà a rispondere.

.....
.....



30. COMPLETATE LA MAPPA CONCETTUALE CON LE PAROLE GIUSTE



PAROLE DA INSERIRE

IL GEOLOGO – FOSSILI – METODO STORIOGRAFICO – TERRENO – CATALOGATI – REPERTI – IL PALEONTOLOGO – DATATI – MUSEI – SCIENZIATO – PENNELLO – VANGA – MACCHINA FOTOGRAFICA – CAZZUOLA – ANALIZZATI – MAPPA – ANALIZZATI – LO STORICO

V STRATO

B1 +

31. LEGGETE LE DIDASCALIE E FORMULATE TRE DOMANDE: UNA V/F, UNA A SCELTA MULTIPLA E UNA APERTA

I murici venivano pescati in mare.

Una volta estratti dalle conchiglie, i molluschi venivano messi in acqua perché rilasciassero il liquido di colore rosso. L'acqua era dolce o più o meno salata a seconda del grado di colorazione che si desiderava ottenere.

Con la poltiglia ottenuta si coloravano i tessuti in tonalità dal rosa al viola.

Il composto veniva lasciato a macerare al sole per 10 giorni.

Solo persone molto ricche potevano avere abiti color porpora, perché per la tintura di una tunica occorrevano 10000 molluschi.

4. STRATIFICARE UN ARGOMENTO DISCIPLINARE: INDICAZIONI OPERATIVE

Nel paragrafo che segue illustriamo un *Format di riferimento* per guidare i docenti della scuola primaria e secondaria di I grado nella costruzione di materiali didattici stratificati. Prima di esaminare nel dettaglio i criteri teorici alla base del format, è opportuno anticipare alcune indicazioni relative al modello operativo da noi proposto per la didattica curricolare nella classe plurilingue ad abilità differenziate. Tale modello, di cui ci occuperemo diffusamente più avanti, consiste in un modulo disciplinare di 4 incontri/lezione rispettivamente dedicati a: MOTIVAZIONE (I incontro), COMPrensione SCRITTA (II incontro), PRODUZIONE SCRITTA (III incontro) e VALUTAZIONE (IV incontro). Il materiale stratificato è previsto solo nel II e nel III incontro e presenta la seguente struttura:

Tabella 1. *Format di riferimento per la macro-progettazione di materiali didattici stratificati*

STRUTTURA DEL MATERIALE STRATIFICATO	
Comprensione scritta	Produzione scritta
<p>I strato: Livello pre A1 dimensione linguistica: <i>lemma</i> funzione comunicativa target: <i>nominare</i></p>	
n. 5 attività	n. 5 attività
<p>II strato: Livello A1 dimensione linguistica: <i>sintagma</i> funzione comunicativa target: <i>chiedere per sapere</i></p>	
n. 4 attività	n. 4 attività
<p>III strato: Livello A2 dimensione linguistica: <i>frase</i> funzione comunicativa target: <i>descrivere</i></p>	
n. 3 attività	n. 3 attività
<p>IV strato: Livello B1 dimensione linguistica: <i>testo</i> funzione comunicativa target: <i>esporre</i></p>	
n. 2 attività	n. 2 attività
<p>V strato: Livello B1 + dimensione linguistica: <i>testualità</i> funzione comunicativa target: <i>argomentare</i></p>	
n. 1 attività	n. 1 attività

Come si evince dallo schema, il format è suddiviso in due sezioni, una dedicata alla comprensione scritta (II incontro), l'altra alla produzione scritta (III incontro). Ogni sezione è articolata in 5 strati, corrispondenti ad altrettanti livelli linguistici (*pre A1, A1, A2, B1 e B1+*). Ciascuno strato contiene un pacchetto di attività concepite per favorire l'acquisizione di lessico, grammatica e contenuti disciplinari. Il numero di attività contenute in ogni strato decresce con il progredire della competenza linguistico-comunicativa e del grado di difficoltà degli esercizi proposti. Ad ogni strato è abbinata una "unità linguistica" di riferimento (*lemma, sintagma, frase, testo, testualità*) e una "funzione comunicativa target" (*nominare, chiedere per sapere, descrivere, esporre, argomentare*)²⁷, le quali

²⁷ La progressione *nominare* → *chiedere per sapere* → *descrivere* → *esporre* → *argomentare* è puramente indicativa e non esaurisce affatto l'ampia gamma di funzioni comunicative (presentarsi, ringraziare, salutare, scusarsi, chiedere il permesso, consigliare etc.) alla base dei sillabi di stampo nozionale-funzionale. La selezione

delimitano sia la quantità che il tipo di input linguistico processabile da parte dell'apprendente.

In fase di progettazione, l'autore del materiale stratificato potrà quindi graduare i contenuti didattici in base ai suddetti vincoli, inserendo attività finalizzate all'acquisizione di singoli *lemmi* (es. fenici, commercio, nave, chiglia ecc.) nel I strato, di *sintagmi* (es. nella Fenicia, dal milleduecento al 701 a.c, il timone ecc.) nel II, e di *frasi* (es. i fenici costruiscono navi, i fenici vivevano in città-stato ecc.) nel III. È in questo strato (livello A2) che l'apprendente viene esposto a brevi testi semplificati intesi come “frasi giustapposte” corredate da immagini, glossari o note esplicative. Il *testo* autentico, nella sua versione originale (quella del manuale scolastico), viene introdotto nel IV strato, perché è solo a partire dal livello B1 che è possibile affrontare in modo mirato la lingua e le abilità per lo studio, lavorando dapprima sulla comprensione del testo e successivamente sulla *testualità* (V strato), ovvero sui meccanismi di coesione e coerenza testuale (connettivi, strategie morfosintattiche, rimandi anaforici e cataforici ecc.).

Il percorso appena delineato si fonda sull'ipotesi dell'insegnabilità (*teachability*) teorizzata da Pienemann nel quadro della Teoria della Processabilità (1984; 1998). Secondo questa teoria, «gli insuccessi didattici possono essere evitati se i programmi di insegnamento rispettano le sequenze universali di acquisizione e se il rinforzo interazionale e correttivo si concentra solo sugli aspetti che possono essere imparati» (Rastelli, 2009: 70-71)²⁸. La sequenza *lemma* → *sintagma* → *frase* → *testo* → *testualità* costituisce quindi un utile principio-guida per la costruzione di materiali stratificati, poiché conoscere l'evoluzione dell'interlingua permette di graduare l'input linguistico in base alle procedure di tipo implicazionale della “gerarchia della processabilità”: a) *lemmatica*, b) *categoriale*, c) *sintagmatica*, d) *frasale*, e) *subordinante*²⁹.

PROCEDURE	STRUTTURE	ESEMPI	OPERAZIONI
<i>Lemma access</i>	singole parole separate non grammaticalizzate o formule	fenici <i>che cosa significa?</i>	identificazione di lemmi e formule fisse non analizzate
<i>Category procedure</i>	numero e genere (su nome e aggettivo) tempo e aspetto (sul verbo)	navi navigano/commerciavano	modifica locale delle parole

proposta ha come unico scopo quello di orientare l'autore del materiale stratificato verso richieste 'legittime', poiché alcune funzioni comunicative, come appunto nominare o chiedere per sapere (come si dice? come si scrive? come si legge? cosa significa?) sono più semplici di altre. Si pensi, ad esempio, alla differenza tra descrivere un oggetto o una persona e raccontare un evento (mentre i testi descrittivi si basano prevalentemente sulla dimensione spaziale, quelli narrativi si fondano infatti sulla sequenzialità e, pertanto, presentano per l'apprendente potenziali difficoltà relative all'uso dei tempi verbali e dei marcatori temporali).

²⁸ L'idea di insegnabilità si riferisce sia alla morfosintassi, e quindi a fenomeni come *accordo*, *caso*, *reggenza* e *ordine dei costituenti*, per i quali si rimanda a Di Biase e Bettoni, (2015: 117-148), sia all'acquisizione della temporalità, per la quale si rimanda invece ai noti studi di Giacalone Ramat, 2003.

²⁹Pallotti (2005: 45) puntualizza a questo proposito che «l'interlingua è caratterizzata da una forte variabilità sincronica» per cui «le sequenze di apprendimento riguardano l'emergenza delle forme, non il loro uso sistematico e corretto». Di conseguenza è normale che nelle produzioni spontanee degli apprendenti, frasi come “ieri io mangia riso” e “ieri io ho mangiato riso” coesistano per un po' di tempo nel medesimo sistema interlinguistico.

<i>Phrasal procedure</i>	accordo dentro il sintagma nominale accordo dentro il sintagma verbale	tante navi sono andato	scambio di informazioni tra la testa del sintagma e gli altri costituenti
<i>S-procedure</i>	accordo soggetto-sintagma verbale	I fenici erano navigatori esperti i fenici navigavano	scambio di informazioni tra i diversi costituenti della frase
<i>Sub Clause procedure</i>	congiuntivo subordinate rimandi anaforici o cataforici	perché rilasciassero il liquido. una volta estratti, i murici venivano lasciati a macerare	scambio di informazioni tra la frase principale e la subordinata

Benché rigido, il format (Tabella 1) consente in realtà, a livello operativo, un uso flessibile e personalizzato del materiale didattico. Il docente può infatti assegnare a ciascun gruppo sia gli esercizi previsti dal rispettivo strato che le attività tratte dagli strati immediatamente precedenti o successivi. Questo per garantire, da un lato, il rispetto della ZSP e per evitare, dall'altro, che gli alunni siano esposti a forme non apprendibili che, presentate prematuramente, potrebbero generare frustrazione demotivando gli apprendenti³⁰.

Facciamo un esempio tra i tanti possibili. Se gli alunni di livello A1, dopo aver svolto i quattro esercizi del proprio strato (II), volessero continuare il lavoro, possono mettersi alla prova scegliendo, tra il materiale del III strato, ulteriori attività da svolgere in gruppo o individualmente. Nulla vieta, tuttavia, di assegnare agli alunni in questione (livello A1) sia il rispettivo strato (II) che quello precedente (I), soprattutto se nel gruppo sono presenti alunni le cui competenze linguistiche si collocano a cavallo tra i due livelli (iniziale/A1 o A1 in entrata). Lo stesso vale per gli alunni italiani, e per gli italofoeni più competenti, ai quali il docente può consegnare l'intero fascicolo: in questo caso, gli esercizi degli strati I, II e III fungeranno da *warming up* e da contestualizzatori dell'argomento disciplinare, rispetto al quale è sempre utile verificare le conoscenze pregresse.

Il format rappresenta quindi un percorso vincolato ma non obbligato che, come una "fisarmonica", si espande o si contrae a seconda delle note (obiettivi) che si desidera emettere (raggiungere). Sono infatti i gruppi, o i singoli studenti, a decidere quali esercizi fare e a che punto fermarsi e non l'insegnante che, stabilendo a priori ciò che gli alunni sono o non sono in grado di affrontare, può commettere errori di valutazione (sottostimando o sovrastimando le reali competenze dei propri studenti). La stratificazione del materiale didattico in base ai suddetti criteri permette quindi di:

- *lavorare sullo stesso argomento disciplinare*, evitando che alunni con competenze linguistiche iniziali/elementari debbano fare altro rispetto all'argomento del giorno;
- *personalizzare la didattica* in base alle abilità linguistiche e alle interlingue degli apprendenti;
- *modulare il peso cognitivo* dei compiti, facilitando gli alunni con BES nelle funzioni esecutive di base (es. attenzione, memoria di lavoro, seriazione, classificazione ecc.);

³⁰ L'insegnamento prematuro può generare, sempre secondo Pienemann, regressione, fossilizzazione e più frequentemente elusione, ossia l'evitamento della struttura "difficile", in Rastelli, 2009.

- *gestire contemporaneamente l'eccellenza e la difficoltà* (Caon, 2008);
- *sollecitare la ZSP* di ogni studente;
- *rispettare le sequenze di apprendimento* senza alterare l'ordine di acquisizione;
- *ridurre i tempi "vuoti"*, evitando che i singoli studenti o i gruppi cooperativi rimangano scarichi (senza materiali di lavoro e attività da svolgere).

Le indicazioni appena fornite non esauriscono certamente tutti i problemi connessi alla stratificazione. Nel corso della progettazione di un'unità stratificata, è infatti necessario sapere che cosa proporre nei singoli strati, ovvero come sfruttare il vasto repertorio di tecniche glottodidattiche in funzione dei vincoli relativi al *livello linguistico*, all'*unità linguistica* e alla *funzione comunicativa target*. Un primo aiuto in questa direzione proviene, ovviamente, dai descrittori globali del QCER che consigliamo di consultare nella versione "adattata al contesto scolastico", proposta da Pona (2016: 69-75)³¹. Nella Tabella (2), si riportano le attività a nostro avviso più adeguate a supportare, in ogni strato, l'acquisizione di lessico, grammatica e contenuti disciplinari. La lista è volutamente scarna per non scoraggiare, con un eccesso di tecniche, il docente che si cimenta per la prima volta nella stratificazione del materiale didattico, ma può essere arricchita con ulteriori esercizi, da quelli tradizionali di tipo manipolativo (es. *volgete al presente il seguente racconto*) ad attività più integrate e creative (es. *dopo aver letto il testo, scegliete un'immagine e un titolo per ciascun paragrafo; traducete i seguenti termini in italiano; preparate le didascalie da inserire nella presentazione in Power Point; mettete in ordine di simpatia i personaggi della storia e motivate le vostre scelte con un breve commento scritto ecc.*).

Sebbene le tecniche suggerite nella griglia non abbiano valore prescrittivo, quelle evidenziate in grassetto – es. creazione di un glossario o di una mappa concettuale³² – oltre a richiedere poco tempo in fase redazionale, hanno ricadute importanti sugli apprendimenti linguistici e disciplinari degli alunni e, pertanto, sono altamente consigliate³³.

³¹ Il QCER, come sottolinea l'autore, «nasce per l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione delle lingue straniere (LS). Non è pensato per l'apprendimento di una *lingua seconda* (L2) nel senso ristretto del termine, ovvero di lingua non materna appresa nel Paese dove questa lingua è strumento di comunicazione quotidiana». Inoltre «i descrittori del QCER sono pensati per adulti e adolescenti, ma non possono essere applicati ai bambini» e, di conseguenza, vanno necessariamente riadattati «ai diversi contesti che si presentano, ai diversi apprendenti e ai loro diversi bisogni ed infine ai diversi scopi di utilizzazione: pensiamo per esempio alla scuola italiana, con le sue bambine e i suoi bambini figli di immigrati o migranti e/o con bisogni diversi e variegati», Pona, 2016.

³² Come sottolinea Minello (2006: 135), le mappe concettuali – che noi consigliamo di proporre in modo graduale secondo la sequenza *copiare* (A2), *completare* (B1) e *costruire* (B2) – rientrano tra i cosiddetti "organizzatori propedeutici" (O.P.), ovvero tra gli strumenti (es. domande, griglie, schemi ecc.) a cui è possibile ricorrere per ridurre «il divario tra quello che lo studente sa già e quello che ha bisogno di sapere prima di riuscire ad apprendere e a padroneggiare il compito». Le mappe concettuali permettono infatti di: a) collegare le nuove conoscenze a quelle note, b) schematizzare e rendere espliciti i rapporti logici e temporali tra eventi e concetti, c) mettere a fuoco le idee-chiave, d) pianificare le operazioni da compiere, e) sintetizzare i contenuti, f) stimolare la creatività, g) favorire l'apprendimento metacognitivo, h) sfruttare la memoria visiva e, infine, se costruite in gruppo, i) negoziare i significati e favorire la discussione. Nel V strato, come attività di produzione scritta, si potrebbe quindi proporre l'elaborazione di una mappa concettuale, assegnando un ruolo diverso (es. *detective, sintesi, grafico, scrittore*) ad ogni componente del gruppo.

³³ L'attività n. 14 (v. UDS sui Fenici) consente di assimilare sia gli aggettivi ordinali che il lessico settoriale relativo alle navi fenicie (es. *chiglia, vela, remo* etc.), grazie alla ridondanza delle informazioni e al fatto che, per portare a buon fine il compito, è necessario rileggere le frasi più volte. Il testo regolativo sulle navi fenicie – «La prima nave ha la *vela*, la *chiglia* e il *timone* dello stesso colore. La seconda e la terza nave hanno il ponte dello stesso colore. La prima nave e la quarta nave hanno le vele marroni. La seconda nave ha i remi blu come il ponte [...]» – è la versione riadattata di un testo tratto dal *Italiano Attivo* (Chiappelli T, Whittle A., 2003) – «La prima bambina ha la *gonna*, le *calze* e la *maglietta* dello stesso colore. Il secondo e il

Tabella 2. *Griglia di riferimento per la micro-progettazione di materiali didattici stratificati*

COMPRESIONE SCRITTA	PRODUZIONE SCRITTA
Livello pre A1	
<p>Matching immagine – parola</p> <p>Matching (multiplo) immagine – parole (<i>commercio</i> → <i>commerciante</i>)</p> <p>Domande a scelta multipla: immagine – parole (es. <i>vaso</i> o <i>vasi</i>?)</p> <p>Transcodificazione (immagine da colorare in base a semplici didascalie: es. VELA = blu, REMO = giallo, ALBERO = marrone)</p> <p>Esclusione (caccia all'intruso = singola parola)</p>	<p>Matching immagine – parola da trascrivere (es. <i>copia le parole sotto le immagini</i>)</p> <p>Matching immagine – parola da scrivere (es. <i>scrivi le parole sotto le immagini</i>)</p> <p>Transcodificazione (es. <i>milleduecentocinquanta</i> =? oppure: <i>immagine da descrivere</i>: VELA = ?, REMO = ?, ALBERO = ?)</p> <p>Completamento di parole bucate (es. F _ N _ C _)</p> <p>Classificazione di singole parole (in base a criteri morfologici – genere o numero – o lessicali: es. NAVE: <i>chiglia, vela, remo</i> ecc.)</p>
A1	
<p>Matching immagine - sintagma (es. <i>i marinai</i>)</p> <p>Matching chi?/dove?/quando? che cosa? – sintagma</p> <p>Immagine seguita da domande V/F (es. ci sono: <i>due navi, tanti alberi</i> ecc.)</p> <p>Esclusione / caccia all'intruso (intruso = sintagma)</p> <p>Transcodificazione (es. leggi e incolla le immagini nel posto giusto)</p>	<p>Completamento di frasi con singoli sintagmi (es. manca <i>un remo</i>, manca <i>la chiglia</i> ecc.)</p> <p>Classificazione di sintagmi (es. LUOGHI: <i>in Fenicia, nel Mar Mediterraneo</i>, PERSONE: <i>i Fenici, i marinai, i commercianti</i> ecc.)</p> <p>Seriazione di sintagmi (es. <i>la prima nave, la seconda nave, la terza nave</i> ecc.)</p> <p>Transcodificazione</p>
A2	
<p>Testo semplificato con glossario per immagini</p> <p>Matching domanda – risposta</p> <p>Domande V/F</p> <p>Domande a scelta multipla</p>	<p>Domande aperte</p> <p>Matching frasi – immagini</p> <p>Matching istruzioni – immagini</p> <p>Frase da completare</p> <p>Mappa concettuale (da copiare)</p>

terzo bambino [...]» – e permette di affrontare, con le opportune modifiche, diversi contenuti disciplinari. È sufficiente sostituire i termini in corsivo con quelli “settoriali” relativi all’argomento oggetto di studio (es. colonne greche: *il capitello, il fusto, il toro, il trochilo* etc.).

B1	
Cloze facilitato Riordino facilitato Domande V/F Domande a scelta multipla Transcodificazione (v. esercizio 14 UDS sui Fenici)	Domande aperte Glossario (es. cercate queste parole sul dizionario e scrivete le definizioni) Mappa concettuale (da completare)
B1 +	
Cloze Riordino Incastro Domande V/F Domande a scelta multipla Matching parola – definizione	Domande aperte Formulazione di domande (es. elaborate una domanda V/F, una a scelta multipla, e una aperta) Mappa concettuale (da costruire) Riassunto Completamento di testi mutilati
<p>N.B. Tra le attività suggerite, si consiglia di selezionarne 5 per il I strato (livello iniziale), 4 per il II strato (livello A1), 3 per il III strato (livello A2), 2 per il IV strato (livello B1) e una per il V strato (livello B1+)</p>	

5. L'UDS E L'UD IN ALC: UN CONFRONTO PROFICUO

Confrontiamo ora l'Unità di Lavoro/Apprendimento (UdLA) adottata a Prato, come strumento di progettazione dei “moduli ALC”, con il paradigma teorico alla base dell'Unità Didattica Differenziata e Stratificata (UDS) elaborata nel 2006 dal “Gruppo di Lavoro CAD” del *Dipartimento di Scienze del Linguaggio* di Ca' Foscari. Affinché la stratificazione del materiale didattico risulti efficace, tale strategia va infatti calata all'interno di un modello operativo capace di valorizzare le tante diversità della classe plurilingue e di offrire a tutti gli alunni pari opportunità di apprendimento. Questo è possibile abbandonando la didattica “a mediazione - insegnante” (frontale, trasmissiva, monodirezionale e prevalentemente verbale), in favore di metodologie “a mediazione sociale” basate sulla risorsa-compagni. Tali metodi, a differenza di quelli tradizionali, consentono infatti di sviluppare, oltre alle conoscenze disciplinari e alle competenze sociali, anche le cosiddette *life skills* (OMS, Ginevra, 1994) ovvero le abilità che permettono di acquisire un comportamento versatile e positivo e di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana (WHO, Divisione della salute mentale)³⁴. Da qui il nostro interesse nei confronti dell'*Apprendimento Linguistico Cooperativo* (ALC), un metodo nato con l'intento di rendere concreta la normativa sui BES, che

³⁴ Ogni curriculum che abbia a cuore la salute e il benessere degli studenti dovrebbe prevedere, accanto agli obiettivi disciplinari, anche lo sviluppo delle *life skills*: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress, comunicazione efficace, relazioni efficaci, empatia, pensiero creativo, pensiero critico, prendere decisioni, risolvere problemi.

invitava i docenti a «valorizzare le esperienze e le conoscenze degli alunni; attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità; favorire l'esplorazione e la scoperta; incoraggiare l'apprendimento collaborativo; promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere e realizzare attività didattiche in forma di laboratorio» (MIUR, 2012; 2013).

ALC fu ideato a Prato nell'a.s. 2012/2013 e successivamente perfezionato, nel 2015/2016, nell'ambito del progetto LINC (*Linguaggi Inclusivi e Nuove Cittadinanze*), che ne incrementò il valore inclusivo enfatizzando quattro aspetti: *clima di classe*, *interdipendenza positiva*, *inclusione* e *interculturalità* (da cui l'acronimo ALC-C3I). Tali elementi costituiscono lo "sfondo integratore" di ogni incontro/lezione in ALC e corrispondono ai seguenti obiettivi:

- curare *il clima*, ovvero costruire un ambiente di apprendimento sereno e piacevole attraverso opportune attività relazionali, in modo che il gruppo-classe cresca nella "cultura della collaborazione" e del reciproco sostegno (Ballerini, Ferrari, Natali, Pacciotti, 2016: 131-135)³⁵;
- strutturare *l'interdipendenza positiva*³⁶, vincolando gli studenti alla collaborazione, la quale può verificarsi solo «quando il profitto degli individui o dei gruppi è correlato positivamente. Se il profitto di uno studente è associato al profitto di altri studenti, gli individui sono positivamente interdipendenti» (Kagan, 2000: 46);
- promuovere *l'inclusione* coniugando l'insegnamento a tutta la classe con le reali peculiarità di ciascuno ed evitando, il più possibile, attività specifiche per le singole diversità³⁷;
- favorire *l'interculturalità*, ossia attivare come insegnanti, e favorire negli studenti la cosiddetta "competenza comunicativa interculturale". Tale competenza comprende la capacità di saper osservare, relativizzare, sospendere il giudizio, ascoltare attivamente, comunicare le emozioni e negoziare i significati (Balboni e Caon, 2015: 147, 160)³⁸ e deriva dalla consapevolezza che l'etnocentrismo origina letture limitate e limitanti sia degli eventi storici (es. la "scoperta" dell'America) che delle altre culture, in quanto ogni individuo è portatore, più o meno consapevole, di opinioni, valori e esperienze che condizionano lo sguardo nel momento del contatto e che, di conseguenza, possono condizionare l'incontro con l'altro.

Come accennato, ALC deriva dall'integrazione tra i quattro principi-cardine del *Cooperative Learning* (CL) – Interdipendenza Positiva, Responsabilità Personale, Equa Partecipazione, Interazione Simultanea – e le tecniche della Facilitazione Linguistica (FL). Mentre con il CL si interviene sulle relazioni e sulle abilità sociali (aiuto, collaborazione,

³⁵ Gli autori sottolineano che «non si può pretendere che i singoli ragazzi e bambini si possano evolvere come un gruppo affiatato, con il quale si lavora serenamente, se non si investe in tal senso» in modo mirato. In Chiappelli, Gentile, 2016.

³⁶ Si possono individuare dieci tipologie specifiche di interdipendenza: di *scopo*, *ricompensa*, *risorse*, *compito*, *ruoli*, *fantasia*, *identità*, *competizione* (contro una forza esterna), *valutazione* e *celebrazione* (per una puntuale definizione delle singole tipologie, si rimanda a Gentile (2016: 40-42), in Chiappelli, Gentile, 2016.

³⁷ Mentre l'integrazione si concentra su un soggetto 'fuori dalla norma' che deve essere integrato, l'inclusione implica una trasformazione globale della scuola e della didattica (che non si limita alla riduzione degli ostacoli insiti nel curriculum). A questo proposito, si rimanda alla nota distinzione tra integrazione e inclusione proposta da Schneider (2009: 4).

³⁸ La C.I. può essere definita come «la capacità di sfruttare le competenze linguistiche, extralinguistiche e socio-pragmatiche per comunicare *con* e *tra* persone di culture diverse. Ovvero come la capacità di ridurre al minimo il rischio di incomprensioni e di incidenti interculturali derivanti dagli stereotipi e/o dal mancato sviluppo delle *abilità relazionali* necessarie per comunicare in contesti multiculturali», v. Balboni, Caon, 2015.

condivisione), con la FL si agisce sull'input linguistico e le abilità per lo studio attraverso la facilitazione e la semplificazione testuale. A questo proposito, è opportuno precisare che i testi semplificati e facilitati vengono elaborati da un facilitatore linguistico esperto di CL, che progetta e conduce i laboratori ALC in stretta collaborazione con il docente curricolare³⁹. L'accesso ai contenuti disciplinari risulta quindi favorito non solo dai materiali a difficoltà controllata, ma anche da una serie di attenzioni specifiche legate alle competenze del facilitatore linguistico, come⁴⁰:

- il rispetto del QCER;
- la consapevolezza del ruolo che il filtro affettivo gioca nei processi di apprendimento;
- la priorità dell'efficacia comunicativa rispetto alla forma;
- il trattamento degli errori (intesi non come deviazioni dalla norma, ma come tentativi di usare strutture linguistiche nuove);
- l'abitudine di saldare il linguaggio verbale a quello del corpo (v. *learning by doing*, TPR ecc.);
- il *teacher talk*⁴¹.

Ogni percorso disciplinare in ALC è costituito da una UD di 4 incontri/lezione (di 2 ore ciascuno), corrispondenti ad altrettante Unità di Lavoro/Apprendimento (UdLA). Ogni UdLA è sua volta articolata in 3 fasi:

- una *attività relazionale*, per creare clima di lavoro positivo, motivare gli studenti, elicitare le conoscenze pregresse e formare i gruppi cooperativi;
- una *attività didattica* centrata sul testo, per introdurre o approfondire l'argomento disciplinare;
- una *attività di feedback*, per offrire stimoli di riflessione e auto-valutazione.

Il peso specifico di ciascuna fase varia in relazione agli obiettivi dei singoli incontri (v. Tabella 3). Sebbene ogni UdLA inizi con un'attività relazionale e si concluda con un momento di restituzione in plenaria (*feedback*), il II e il III incontro sono prevalentemente dedicati allo studio/approfondimento dell'argomento disciplinare. In linea con i modelli operativi proposti in ambito glotto-didattico (Balboni, 2002; 2010; Vedovelli, 2002; 2010; Diadori, 2009), quindi, la comprensione/elaborazione di un testo – scritto, orale, audio o audio-orale – è sempre preceduta da opportune attività di *pre-lettura*, *pre-ascolto* o *pre-visione*, ovvero da una fase di motivazione e contestualizzazione. Tale modello operativo è stato collaudato nel corso di anni di sperimentazioni nelle scuole del territorio pratese (cfr. Pona, 2016a; Pona, 2016b; Chiappelli, Manetti, Pona, 2016) e deve il suo nome alla volontà di «fotografare in un'unica istantanea tutti gli attori del processo di insegnamento/apprendimento – gli studenti/apprendenti, l'oggetto dell'apprendimento e

³⁹ Le classi vengono identificate dalle scuole in base al numero di alunni di madrelingua non italiana e ai rispetti livelli linguistico-comunicativi (< B1). Il docente curricolare e il facilitatore linguistico si incontrano per condividere informazioni sul gruppo-classe (es. aspetti relazionali, BES, livelli linguistici etc.) e per individuare l'argomento disciplinare. Successivamente, il facilitatore programma una UD calibrata sul gruppo-classe. Al termine del quarto incontro, il docente curricolare e il facilitatore linguistico si confrontano circa le ricadute del percorso sugli apprendimenti degli alunni e il raggiungimento degli obiettivi relazionali (es. team building, aiuto, collaborazione etc.).

⁴⁰ Cfr. Pona, Cencetti, Troiano (2018: 71).

⁴¹ Il *teacher talk* (TT) rientra, insieme al *foreign talk* (FT), tra i cosiddetti 'registri semplificati' impiegati «dà dove vi è asimmetria di competenza linguistica tra gli interlocutori, tipicamente tra un parlante nativo (o comunque un parlante più competente) che si rivolge a chi ha "scarsa o nulla competenza" in una lingua, sia essa seconda [...] o straniera». Per un elenco completo delle modifiche strutturali e interazionali che caratterizzano il TT e il FT, si veda Valentini (2017: 97-99).

l'insegnante/facilitatore linguistico – e il rapporto interazionale che necessariamente li lega l'uno agli altri» (Pona, 2018: 65)⁴².

Tabella 3. *L'Unità Didattica in ALC*

UD in ALC	
I UdLA	
Attività relazionale Attività didattica Attività di feedback	Motivazione
II UdLA	
Attività relazionale Attività didattica Attività di feedback	Contenuto disciplinare
III UdLA	
Attività relazionale Attività didattica Attività di feedback	Contenuto disciplinare
IV UdLA	
Attività relazionale Attività didattica Attività di feedback	Valutazione

Confrontiamo adesso l'UD in ALC con l'UDS proposta da D'Annunzio e Della Puppa (2006: 138-155) «per la conduzione di attività in coabitazione tra studenti migranti e italiani in CAD o per studenti migranti all'interno di laboratori di italiano L2». Tale modello prevede tre tipologie di elementi costitutivi:

- a) *ricorsivi* (differenziazione e stratificazione);
- b) *trasversali* (motivazione, comprensibilità e valutazione);
- c) *variabili* (condivisione, analisi, elaborazione, metacognizione, transfer, rielaborazione creativa).

Mentre la *differenziazione* dei compiti e la *stratificazione* del materiale didattico sono elementi indispensabili e quindi sempre presenti, poiché garantiscono l'accesso controllato alla complessità di concetti e significati (Minello, 2006: 136), *motivazione*⁴³, *comprensibilità* e *valutazione* non si collocano in una fase precisa dell'UDS, ma fungono da sfondo: motivare gli studenti, verificare la comprensione e monitorare l'evoluzione dell'interlingua rappresentano infatti obiettivi diffusi e trasversali. Gli elementi variabili (*condivisione, analisi, elaborazione, metacognizione, transfer, rielaborazione creativa*), al contrario dei precedenti, non sono invece tutti indispensabili e, pertanto, non ricorrono necessariamente insieme in ogni unità: la loro variabilità dipende dalla presenza/assenza, dal tempo che occupano, dalla posizione, dall'ordine e dalla frequenza. Il valore aggiunto

⁴² Per un confronto tra la UdLA e i noti modelli operativi elaborati dalla glottodidattica italiana, si rimanda a Pona, 2016.

⁴³ La motivazione può basarsi sul piacere, sul bisogno e sul dovere (cfr. Balboni, 2002) e viene alimentata dalla novità, dall'attrattiva, dalla funzionalità, dalla percezione della realizzabilità del compito e dalla sicurezza psicologica e sociale, cfr. Schumann, 1999.

dell'UDS, rispetto ai modelli operativi tradizionali, deriva dall'integrazione tra i suddetti elementi (ricorsivi, trasversali, variabili) e le strategie, di tipo didattico e organizzativo, suggerite da Caon (2008; 2016) per rispondere ai bisogni educativi delle CAD:

Tabella 4. *L'UDS e l'UD in ALC a confronto*

UDS	UD in ALC
1. Glottodidattica a mediazione sociale	Presente
2. Tutoraggio tra pari	Presente
3. Glottodidattica ludica	Presente
4. Repertorio di attività ricco e variegato	Codificato
5. Problem solving	Presente
6. UD centrata sul testo e sul task	Presente
7. Stratificazione	Assente
8. Differenziazione	Presente
9. Riflessione metacognitiva	Presente (v. fase di <i>feedback</i>)
10. Classe: curricolare o laboratorio L2	Curricolare
11. Gruppi di livello	Assente
12. Co-teaching	Presente
13. Modello operativo	Presente (v. UDLA)
14. Struttura	Modulare

Da un rapido confronto emerge come i due modelli coincidano rispetto alla maggior parte dei parametri. Prima di esaminare i pochi elementi sui quali divergono, è opportuno approfondire alcuni aspetti⁴⁴:

- a) ALC comprende un ampio e codificato repertorio di procedure didattiche a-disciplinari (4), ispirate alle “content free structures” di Kagan⁴⁵ (es. *Numbered Heads*

⁴⁴ Dal momento che i punti (2), (3), e (5) derivano, più o meno direttamente dal punto (1), non ci soffermeremo su di essi.

⁴⁵ «Kagan Cooperative Learning structures are instructional strategies. They are content free: they facilitate teaching and learning any content. Structures are repeatable: they are used over and over with different content to create fresh activities. All Kagan structures are carefully designed sequences of steps that organize the interaction of students with each other, the academic content, and the instructor [...]. Kagan structures are easy to learn, and easy to use, so they promote sustained implementation», Kagan (2013: 6-10).

Together, alias *Se noi la sappiamo, io la so*, il *jigsaw*, il *puzzle*, l'*Arca di Noè*, la *Gita domenicale*, *Muti come pesci*, *Gemelli sensoriali* ecc.)⁴⁶ e alla glottodidattica ludica⁴⁷;

- b) la differenziazione (8) è garantita in ALC dalla varietà di ruoli (es. *grafico*, *dizionario*, *glossario*, *custode del tempo*, *sintesi*, *puntiglioso*, *mediatore*, *portavoce* ecc.), compiti (es. elaborare una mappa concettuale, studiare un argomento disciplinare, creare un cartellone ecc.) e materiali (es. testi originali, testi facilitati o semplificati, schede di lavoro, immagini, *realia* ecc.), che variano a seconda delle abilità linguistiche, delle caratteristiche individuali e degli obiettivi (didattici o relazionali) delle attività;
- c) la riflessione metacognitiva (9) non costituisce in ALC un elemento variabile, ma l'ultima fase di ogni UdLA, che si conclude sempre con un momento di condivisione in plenaria per aiutare gli studenti a riflettere sulle difficoltà emerse durante il lavoro di gruppo e sulle strategie messe in atto per portare a termine i compiti. La socializzazione di questi aspetti può essere libera oppure guidata attraverso schede progettate *ad hoc* (es. la *Scheda Feedback*, l'*Albero delle emozioni*, lo *Zaino* e il *Cestino* ecc.)⁴⁸;
- d) i laboratori ALC hanno una struttura modulare (14) e si svolgono a classe intera (10) in compresenza (“co-teaching”, 12) di un docente curricolare e di un facilitatore linguistico, con il duplice intento di facilitare gli alunni parlanti italiano L2 nel delicato passaggio dalla “fase ponte” alla “fase degli apprendimenti comuni” (*Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014: 17-18) e di offrire, allo stesso tempo, ai loro docenti una “formazione di prossimità” sul CL e le tecniche della FL.

Esaminiamo ora le differenze tra l'UDS e l'UD in ALC. Come si legge nello schema, ALC non prevede né la stratificazione del materiale didattico (7) né gruppi di livello (11). I gruppi cooperativi, infatti, sono sempre eterogenei per abilità linguistiche, L1, genere, rendimento scolastico, stile cognitivo e personalità. Quando, all'interno dei gruppi, sono presenti alunni con competenze linguistiche iniziali o elementari (<A2), il facilitatore assegna loro un ruolo (es. *grafico*, *segretario*, *glossario*, *forbici* ecc.) e, di conseguenza un compito “sostenibile”, come disegnare o colorare seguendo le istruzioni di un compagno, ricopiare o scrivere sotto dettatura le risposte elaborate dal gruppo, leggere brevi frasi, completare un glossario plurilingue ecc. La scelta di suddividere la classe in gruppi cooperativi di tipo eterogeneo risponde alla volontà di sollecitare negli studenti comportamenti di aiuto, collaborazione e negoziazione⁴⁹. Tuttavia, sebbene l'analisi dei risultati condotta a seguito del progetto “Implementazione del Portale Integrazione” (v. nota 4) abbia evidenziato che ALC aumenta in modo significativo la percezione del livello di coesione sociale all'interno del gruppo-classe (Gentile, Chiappelli, 2016)⁵⁰, resta da valutare se il metodo incida positivamente non solo sulle relazioni interpersonali, ma

⁴⁶ Si tratta di attività cooperative basate su *problem solving*, solitamente ludiche e cinestetiche, che prevedono il coinvolgimento del corpo e dei vari canali sensoriali. Per una collezione di unità didattiche in ALC, e delle suddette procedure, si rimanda a Natali, Pona, Troiano, 2015; Chiappelli, Gentile, 2016 e Pona, Cencetti, Troiano (2018: 80-82).

⁴⁷ Per un approfondimento riguardo alle funzioni e al valore pedagogico del gioco come metodologia didattica, si rimanda a Caon e Rutka, 2004.

⁴⁸ In Pona, Cencetti, Troiano (2018: 218-220).

⁴⁹ La negoziazione si riferisce al processo tramite cui i parlanti modificano forma, struttura conversazionale e contenuto dei loro messaggi per superare/prevenire *impasse* comunicativi (Long, 1996).

⁵⁰ Il suddetto studio ha evidenziato cambiamenti significativi nella struttura e nella densità delle relazioni all'interno delle classi. Tali cambiamenti sono emersi dall'elaborazione dei sociogrammi somministrati agli alunni prima e dopo l'intervento educativo in ALC, per raccogliere le loro preferenze rispetto alle seguenti situazioni: *a ricreazione, sto insieme a [...]* / *in classe, lavoro e collaboro con [...]* / *parlo di quello che mi piace fare con [...]*.

anche sugli apprendimenti linguistici degli studenti. In attesa di dati sperimentali al riguardo, è plausibile però ipotizzare che l'assenza in ALC di materiali stratificati costituisca, da questo punto di vista, un limite importante.

Benché la differenziazione introdotta a livello di ruoli, compiti e materiali permetta agli alunni parlanti italiano L2 di contribuire al lavoro del gruppo, non è detto che tale contributo si traduca necessariamente in “equa partecipazione”. Inoltre, può succedere che il sostegno interazionale offerto dai pari non sia sempre efficace, ricco di negoziazioni fruttuose, di adeguamenti utili e di modifiche migliorative dell'output (Grassi, 2016) e che l'alunno straniero finisca per “partecipare solo in parte”. Contribuire con un bel disegno alla creazione di un cartellone o completare una mappa concettuale con le parole-chiave suggerite dai compagni può essere infatti un'attività utile e gratificante, ma non l'unica possibile: un conto è “aggirare” le difficoltà linguistiche degli apprendenti assegnando ruoli e compiti sostenibili, un altro è agire in modo efficace e consapevole sull'evoluzione dell'interlingua, cercando di ottimizzare il processo di acquisizione.

Proprio per ovviare a tali criticità, il Coordinamento Didattico del Servizio di Facilitazione Linguistica di Prato ha avviato di recente, in via sperimentale, la progressiva conversione dei moduli ALC in moduli “ALC-S” (*Apprendimento Linguistico Cooperativo Stratificato*)⁵¹.

6. L'UDS IN ALC: UN MODELLO OPERATIVO PER LA DIDATTICA CURRICOLARE A CLASSE INTERA

Nel paragrafo che segue presentiamo un modello operativo⁵² in grado di coniugare, a nostro avviso, i noti vantaggi della stratificazione con i tanti punti di forza di ALC. Il modello, sintetizzato nella Tabella 5, si basa sull'alternanza di gruppi cooperativi eterogenei (I° e IV° incontro) e di gruppi collaborativi omogenei (II° e III° incontro). La I e la IV UdLA ricalcano l'impianto metodologico di ALC e, pertanto, prevedono sempre un'attività relazionale, un'attività didattica e un'attività di feedback.

Nel I° incontro, interamente dedicato alla motivazione, l'insegnante propone alla classe un input testuale di tipo multimodale (es. un filmato, una canzone, un testo audiovisivo)⁵³ e assegna a ciascun gruppo task e materiali comuni. Dal momento che l'input per la comprensione può contenere anche forme non processabili⁵⁴, in questa fase è possibile

⁵¹ Per un approfondimento della sperimentazione attualmente in corso a Prato, rimandiamo al contributo “ALC-S. L'unità di lavoro/apprendimento cooperativo e stratificato nella scuola plurilingue” (Alfani e Pona, 2018, *Academia.edu*), presentato a Prato in occasione del II Seminario del CIDI, “I molti intrecci della didattica laboratoriale”, e della III Edizione della “Giornata Regionale Apprendimento Digitale”, organizzata dall'Ufficio Scolastico Regionale (Toscana), dall'Associazione Italiana Dislessia (sezione di Prato) e dal Comune di Prato (6 ottobre, 2018).

⁵² In ambito glottodidattico, un modello operativo come quello dell'Unità Didattica, è una successione strutturata di fasi di lavoro, ossia una procedura didattica finalizzata al graduale sviluppo di determinati aspetti della competenza linguistico-comunicativa, variamente declinabili in termini di conoscenze, abilità e competenze. In questa accezione, il modello operativo è, quindi, il percorso che permette al docente di tradurre approcci e metodi in azione didattica (cfr. Balboni, 1999) e all'allievo di apprendere.

⁵³ Se l'argomento disciplinare lo consente, è preferibile optare per film o filmati che siano significativi dal punto di vista interculturale, ovvero capaci di stimolare confronti e riflessioni sulla diversità, intesa in senso lato.

⁵⁴ Nel quadro della teoria della processabilità, Pienemann propone di distinguere tra input per la comprensione e input per la produzione. Mentre nel primo possono esservi anche forme e strutture morfo-sintattiche complesse che l'apprendente non è ancora in grado di processare, l'input per la produzione deve necessariamente contenere solo ciò per cui l'apprendente è ‘pronto’. «Quando il fine dell'interazione è quello

proporre anche testi di tipo autentico, purché accompagnati da strumenti di supporto (es. *realia*, immagini, griglie ecc.) e da opportune attività di pre-visione/pre-ascolto, in modo che gli alunni con competenze linguistiche iniziali/elementari possano inferire le informazioni fondamentali dal contesto e dal non-verbale (musica, mimica, gestualità ecc.). La multimodalità permette di coinvolgere più canali sensoriali e, pertanto, rappresenta un elemento irrinunciabile, poiché «maggiore è lo spettro di abilità sollecitate dalle attività e maggiori sono le opportunità di creare una classe in cui vi siano spazi di eccellenza per tutti e di contrastare le dinamiche negative ed escludenti dei “sempre-eccellenti” (secchioni) e dei “sempre-in difficoltà” (somari)» Caon (2008: 65).

La struttura degli incontri centrali (II° e III°) è più snella, per concedere tempo e spazio all'argomento disciplinare: anche in questo caso, l'*attività didattica* è seguita da un'*attività di feedback*, ovvero da un momento di condivisione in plenaria⁵⁵. Durante la II^a e la III^a UdLA, gli studenti lavorano su materiali stratificati in gruppi di livello linguistico omogeneo o contiguo: come suggerito nel paragrafo 4, il docente può fornire ad ogni gruppo sia gli esercizi del rispettivo strato che quelli degli strati immediatamente precedenti o successivi (cfr. 39-40).

Mentre nel I° incontro si propongono task e materiali comuni, nel IV° è possibile optare per le seguenti soluzioni:

- un'attività di valutazione di tipo cooperativo, come *Se noi la sappiamo, io la so* (opzione A: task e materiali comuni)⁵⁶;
- una prova di verifica stratificata⁵⁷ da svolgere individualmente (opzione B: task comune, materiale stratificato);
- un'attività di valutazione di tipo cooperativo seguita, a breve distanza (es. una settimana), da una prova di verifica stratificata individuale (opzione C).

L'obiettivo della IV^a UdLA è quello di aiutare gli studenti ad auto-valutarsi, valutarne gli apprendimenti e riflettere sull'efficacia del percorso didattico. Serragiotto (2016: 38-39) ricorda, a questo proposito, che qualsiasi forma di valutazione – *in itinere*, *diffusa* o *in uscita* – ha una funzione prognostica/diagnostica e si configura come una risorsa per l'apprendimento nella misura in cui consente al docente di «prevedere i possibili esiti educativi delle attività che programma e svolge; individuare le possibilità di miglioramento

della produzione [...], allora le strutture in entrata devono essere calibrate allo stadio adeguato, cioè al tipo di strutture ottenibili in uscita» (Rastelli, 2009: 74).

⁵⁵Al termine dell'attività didattica, in fase di feedback, il docente può proiettare alla LIM il materiale stratificato e invitare ogni gruppo a presentare/correggere in plenaria gli esercizi del proprio “strato”, in modo che tutti gli alunni abbiano la possibilità di apprezzare il lavoro svolto dai compagni.

⁵⁶Attività didattica di rinforzo per fissare e valutare le conoscenze e le abilità acquisite. Il docente lancia una domanda alla classe e concede qualche minuto ai singoli gruppi per consultarsi e formulare la risposta. Uno studente per gruppo, scelto con sorteggio (es. *A questa domanda rispondono tutti numeri 1! Adesso rispondono tutti i numeri 3!* ecc.), risponde in plenaria alla domanda. Dopo aver confrontato le risposte di tutti i gruppi, si procede alla valutazione, coinvolgendo la classe: ogni risposta giusta riceve 3 punti; ogni risposta parziale riceve 2 punti; ogni risposta errata riceve 1 punto. Le domande devono essere stratificate.

⁵⁷Per l'elaborazione della prova di verifica stratificata, il docente può ispirarsi al *Format di riferimento per la macro-progettazione di materiali didattici stratificati* (v. Tab. 1) e alla *Griglia di riferimento per la micro-progettazione di materiali didattici stratificati* (Tab. 2), e assegnare un determinato punteggio per ogni prova oggettiva eseguita correttamente (es. *V/F, scelta multipla, abbinamento, cloze* ecc.). A partire dal IV° strato (livello B1), è possibile inserire anche delle prove soggettive (es. *domande aperte, definizioni, riassunti, schemi* ecc.) che tuttavia, essendo più difficili da valutare in modo obiettivo, andranno valutate in base a criteri qualitativi. Per un puntuale confronto tra le due tipologie di testing (oggettivo *versus* soggettivo), rimandiamo a Serragiotto (2016: 45-49).

[...] per adeguare le attività alle reali possibilità dei discenti; monitorare [...] i progressi degli studenti e capire le cause delle loro carenze e lacune» e attivare «i rimedi più idonei per aiutare l'allievo a superare le sue difficoltà». In tal senso, diventa pertanto fondamentale che nella prova di verifica, sia essa cooperativa o individuale, vengano riproposte le stesse tecniche e la stessa tipologia di quesiti che gli alunni hanno incontrato nel materiale didattico stratificato (es. V/F, scelta multipla, abbinamento, completamento, riordino, caccia all'intruso ecc.). Inoltre, dal momento che la CAD, alla pari dei contesti CLIL, richiede la *valutazione integrata* di lingua e contenuti curricolari, è altrettanto importante che le prove siano strutturate in modo da testare entrambi gli aspetti (Serragiotto, 2016: 115-120)⁵⁸. A questo scopo, è consigliabile predisporre delle griglie che consentano di valutare sia gli elementi linguistici – es. lessico/morfo-sintassi/coerenza/coesione – che quelli contenutistici, ma anche di leggerli separatamente, per capire se gli errori derivano da problemi di ordine linguistico o da lacune relative all'argomento disciplinare (Serragiotto, 2006)⁵⁹.

Tabella 5. *L'Unità Didattica Differenziata e Stratificata in ALC*

CO-ABITAZIONE	L'UDS IN ALC		CO-TEACHING
	I ^a UdLA		
	MOTIVAZIONE Input testuale: comune e multimodale Task e materiali: comuni Gruppi 'base': eterogenei	<i>Attività relazionale</i> abbassare il filtro affettivo, motivare gli studenti, creare un clima di lavoro positivo, formare i gruppi 'base' di tipo eterogeneo.	
		<i>Attività didattica</i> elicitare le conoscenze pregresse degli studenti e introdurre l'argomento disciplinare.	
		<i>Attività di feedback</i> offrire spunti di riflessione e formare i gruppi "di livello".	
	II ^a UdLA		
	COMPrensIONE Input testuale, task e materiali: stratificati Gruppi 'di livello': omogenei	<i>Attività didattica</i> favorire l'accesso ai testi e ai contenuti disciplinari attraverso materiali di studio stratificati.	
		<i>Attività di feedback</i> revisione in plenaria, 'strato dopo strato', del lavoro svolto dai singoli gruppi.	

⁵⁸ «Trattandosi di una valutazione sia dei contenuti sia della lingua, dovremo decidere quale peso assegnare a quella della lingua rispetto al contenuto e questo dipende dagli obiettivi prefissati. Qualunque sia il peso, è bene definirlo preventivamente, tenendo presente la priorità del contenuto rispetto all'accuratezza linguistica, a patto che non venga compromessa la comprensione, semmai la correttezza formale potrebbe essere un bonus. La proporzione lingua-contenuto potrebbe essere 1/3 LS e 2/3 disciplina, variando tale proporzione in funzione della tipologia di verifica e degli obiettivi scelti di volta in volta» Serragiotto (2016: 117).

⁵⁹ In Coonan, 2006.

III^a UdLA	
PRODUZIONE Input testuale, task e materiali: stratificati Gruppi 'di livello': omogenei	<i>Attività didattica</i> favorire l'accesso ai testi e ai contenuti disciplinari attraverso materiali di studio stratificati.
	<i>Attività di feedback</i> revisione in plenaria, 'strato dopo strato', del lavoro svolto dai singoli gruppi.
IV^a UdLA	
VALUTAZIONE Input testuale: comune emultimodale Gruppi 'base': eterogenei	<i>Attività relazionale</i> abbassare il filtro affettivo in vista della verifica.
	<i>Attività didattica</i> valutare gli apprendimenti linguistici e disciplinari degli alunni e offrire stimoli di auto-valutazione.
	<i>Attività di feedback</i> raccogliere le impressioni degli alunni e offrire stimoli di riflessione metacognitiva.

7. CONCLUSIONI

Secondo l'ipotesi dell'insegnabilità (Pienemann, 1998), gli interventi didattici risultano efficaci solo se vertono su strutture linguistiche dello stesso livello, o di un livello appena superiore, rispetto a quelle già sviluppate dall'apprendente (Nuzzo, 2016)⁶⁰. Come abbiamo visto nella parte introduttiva del nostro contributo, mentre i testi facilitati e semplificati possono costituire un input a rischio "i-1" (Pavesi, 1988), stratificare il materiale didattico in base ai vincoli naturali di apprendibilità permette di esporre tutti gli allievi, compresi quelli italofofoni, a un input linguistico strutturato e potenziato e di «conciliare differenti bisogni e punti di partenza» (Luise, 2006). Oltre a facilitare gli alunni con BES nelle funzioni esecutive di base (es. attenzione, memoria di lavoro, generalizzazione, categorizzazione ecc.), la stratificazione dei testi, dei compiti e della lingua secondo la sequenza *lemma* → *sintagma* → *frase* → *testo* → *testualità* consente di graduare il peso cognitivo dei contenuti linguistici e disciplinari coniugando due esigenze distinte ma di pari importanza: calibrare la complessità in relazione alle reali abilità degli studenti e allargare progressivamente la gamma delle strutture processabili.

Affinché la nuova lingua non sia solo compresa, ma anche usata e elaborata è fondamentale, tuttavia, che gli alunni possano interagire il più possibile: da qui la proposta di inserire la stratificazione del materiale didattico all'interno dell'Apprendimento Linguistico Cooperativo (ALC) che, alla pari di altre metodologie a mediazione sociale, incide positivamente sulle relazioni interpersonali, sul clima di classe e sulla capacità di collaborare in vista di uno scopo comune. Nel piccolo gruppo, «si allenta infatti la tensione creata dal ruolo direttivo o iperprotettivo dell'insegnante: anziché inseguire la (sola)

⁶⁰ In Nuzzo e Grassi, 2016.

risposta (giusta) stimolata dalle domande del professore, gli studenti hanno la possibilità di sbagliare, esprimere le proprie idee e confrontarsi con i compagni. Ovviamente, affinché le attività cooperative siano efficaci e non solo coinvolgenti, l'insegnante deve fare un passo indietro e imparare a delegare. Durante un vero lavoro di gruppo, infatti, sono gli studenti – non il docente – a spiegare, interpellare i compagni, suggerire soluzioni, gestire il tempo e formulare le domande. Invece di girare tra i banchi per correggere gli errori o intervenire ai primi segni di stallo o di confusione, l'insegnante deve sapersi fare da parte e osservare attentamente ciò che succede nei gruppi (dinamiche, strategie, eventuali conflitti ecc.): un ruolo, questo, assimilabile a quello del facilitatore linguistico, empaticamente vicino alle difficoltà dei ragazzi parlanti italiano L2 ma mai autoritario, capace di guidarli in modo induttivo alla scoperta della lingua, senza però forzarne i naturali tempi di apprendimento» (Troiano, 2018)⁶¹.

In attesa che l'editoria scolastica possa presto supportare la didattica curricolare nella classe plurilingue ad abilità differenziate con validi manuali stratificati, ci auguriamo che gli strumenti operativi da noi proposti (v. Tabelle 1, 2 e 5) aiutino i docenti a «gestire contemporaneamente l'eccellenza e la difficoltà» (Caon, 2008).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altieri Biagi M. L. (a cura di) (1994), *La programmazione verticale. Continuità dell'educazione linguistica dalla scuola primaria alla scuola superiore*, La Nuova Italia, Firenze.
- Andorno C., Valentini A., Grassi R. (a cura di) (2017), *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2002; n. ed. 2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2006), *Italiano lingua materna*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. e Caon F. (2015), *La competenza comunicativa interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Beacco J. C., Coste D., Van de Ven H.P., Vollmer H. (2011), "Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli", in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 323-352:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1240/1452>.
- Bettoni C. e Di Biase B. (2015), *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory*, European Second Language Association, Amsterdam, <http://www.eurosla.org/eurosla-monograph-series-2/eurosla-monographs-03/>.
- Borghi M. (2018), "Il testo semplificato semplifica la vita? Breve indagine sull'efficacia dei testi ad alta leggibilità nella comprensione testuale degli studenti stranieri", in *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 373-394:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10407/9764>.
- Caon F., Rutka S. (2004), *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia.
- Caon F. (a cura di) 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- Caon F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET, Torino.
- Caon F. (a cura di) (2016), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonaccioloescher, Torino.

⁶¹ In Pona, Cencetti, Troiano (2018: 72).

- Chiantera A., De Santis C., Gatta F., Atzori F. (2018), "L'avventura della lingua: Maria Luisa Altieri Biagi fra ricerca e didattica", in *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. ii-xxv: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10379/9741>.
- Chini M., Bosisio C. (a cura di) (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Coonan C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- Council of Europe (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Trad. it. "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale", in *Italiano LinguaDue*, 3, 2, 2011: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1928>.
- 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., Swain M. (1986), *Bilingualism in Education*, Addison Wesley Longman, New York.
- Favaro G. (1999), *Imparare l'italiano/imparare in italiano*, Guerrini, Milano.
- Favaro G. (2003), "L'italiano L2 per lo studio. I bisogni degli apprendenti, le risorse e i modelli organizzativi delle scuole", in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (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), Guerra Edizioni, Perugia, pp. 13-20.
- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze.
- Ferrari S. (2003), "Comprensione e lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale", in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (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), Guerra Edizioni, Perugia, pp. 85-110.
- Gentile M. e Chiappelli T. (a cura di), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, FrancoAngeli, Milano.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio*, Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio", Bergamo (17-19 giugno 2002), Guerra Edizioni, Perugia.
- Grosjean F. (1998), "Studying bilinguals; methodological and conceptual issues", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), pp. 131-149.
- Grosjean F. (2001), "The bilingual's language modes", in Nicol J. (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, Blackwell, Oxford, pp. 1-22.
- Kagan S. (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Kagan S. (2013), *Kagan Cooperative Learning Structures*, Kagan Publishing: www.KaganOnline.com.
- Krashen S. D. (1983), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
- Long M. H. (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in Ritchie W. C., Bhatia T. K. (eds), *Handbook of second language acquisition*, Academic Press, New York, pp. 413-468.
- Luise M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, UTET Università, Torino.
- Mariani L. (2004), "Saper apprendere attraverso i curricoli: dalle abilità di studio alle strategie di apprendimento", in Valentini, A., Bozzone Costa, R., Piantoni M. (a

- cura di), *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e l'università*, Atti del Convegno-Seminario, Bergamo (14-16 giugno 2004), Guerra Edizioni, Perugia, pp. 11-28.
- Natali S., Pona A., Troiano G. (a cura di) (2015), *Quaderni operativi*, 2 Voll., *Progetto LINC: Linguaggi Inclusivi e Nuova Cittadinanza, Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi 2007-2013*.
- Nuzzo E. e Grassi R. (2016), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Bonacci editore, Torino.
- OECD (2006), "Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement", in *PISA 2003*, OECD, Paris.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Pavesi M. (1988), "Semplificazioni e universali nell'acquisizione di una seconda lingua", in *Lingua e Stile*, 23, pp. 495-516.
- Pienemann M. (1984), "Psychological Constraints on the Teachability of Languages", in *Studies in Second Language Acquisition*, 6, pp. 186-214.
- Pienemann M. (1986), "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna, pp. 307-326.
- Pienemann M. (1998), *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Pona A. (2016), *La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*, Tecnodid, Napoli.
- Pona A., Cencetti S., Troiano G. (a cura di), (2018), *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Tecnodid, Napoli.
- Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Serragiotto G. (2006), "La valutazione nel CLIL: format e griglie", in Coonan C. M. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia.
- Serragiotto G. (2016), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Schneider C. (2009), "Equal is not Enough. Current issues in Inclusive Education in the Eyes of Children", in *International Journey of Education*, 1, 1, pp. 1-14:
<https://pdfs.semanticscholar.org/49c3/cc3ac9279576df2a62f197aa8d3f55e14641.pdf>.
- Valentini A. (2017), "Descrivere il processo: l'input, innesco dell'acquisizione", in Andorno C., Valentini A., Grassi R. (a cura di), *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, UTET, Torino, cap. 3, pp. 89-124.