

# METODOLOGIE COOPERATIVE E TECNOLOGIA MOBILE PER UN'EDUCAZIONE PLURILINGUE

Daria Coppola<sup>1</sup>, Raffaella Moretti<sup>2</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Il presente contributo si inserisce nel panorama degli studi sull'educazione linguistica intesa come ambito integrato di studio di tutte le lingue che si parlano e si apprendono a scuola (L1, L2, LS) e, più in generale, di tutti i codici e le varietà con cui gli alunni entrano in contatto.

Nel triennio 2014-2017 è stato implementato un *Modulo Glottodidattico Sperimentale* (MGS) in alcune classi plurilingui del primo ciclo di istruzione (alunni di 11-13 anni), con lo scopo di promuovere e valorizzare la diversità linguistica e culturale degli alunni attraverso metodologie d'insegnamento e modalità di verifica adeguate alle caratteristiche di eterogeneità linguistica riscontrate.

Seguendo i principi dell'*approccio dialogico* (Coppola, 2009; 2011; 2019) e della *didattica integrata delle lingue* (CARAP, 2012), il MGS si è avvalso, nella fase implementativa, dell'insegnamento contemporaneo di quattro lingue curricolari, del ricorso a pratiche spontanee e guidate di *translanguaging* (García, Wei, 2014), di confronti intra- e interlinguistici, di narrazioni e *real life task*. Nella fase di verifica sono stati progettati test in grado di tener conto sia della competenza plurilingue degli alunni (Shohamy, 2011), sia dell'interdipendenza tra le lingue che compongono il loro repertorio (Cummins, 2008).

Nei prossimi paragrafi, dopo aver fornito alcune coordinate teorico-metodologiche, presenteremo le diverse fasi di implementazione del MGS e i risultati raggiunti.

## 2. COORDINATE TEORICHE E METODOLOGICHE

Alla base della progettazione del MGS vi è una concezione complessa e interrelata di repertorio, competenza e apprendimento linguistico, tipica dell'approccio dialogico, che tiene conto in modo unitario di aspetti linguistici, cognitivi e comunicativi in senso lato (comprensivi cioè dei risvolti socio-culturali). Questo orientamento riconosce il comportamento linguistico fluido ed eterogeneo degli alunni plurilingui e la permeabilità tra le lingue che compongono il loro repertorio; di conseguenza, ne promuove le implicazioni sul piano glottodidattico, riconsiderando criticamente le modalità d'insegnamento e di verifica tradizionali.

Salvo alcune eccezioni, le lingue vengono infatti insegnate a scuola come discipline separate e lo stesso studente viene valutato in ogni singola lingua curricolare, ignorando, anzi spesso ostacolando, le produzioni mistilingui. Così, non si tiene conto della competenza linguistica "sommersa" dell'apprendente (Cummins, 2008) e delle strategie spontanee di apprendimento, come il *transfer*, che fa leva sulle analogie/differenze tra le

<sup>1</sup> Università per Stranieri di Perugia.

<sup>2</sup> Istituto Comprensivo "G. La Pira", Campi Bisenzio (Firenze).

lingue conosciute (Flynn *et al.*, 2004), e il *translanguaging*, che emerge in contesti di plurilinguismo (García, Wei, 2014). L'approccio dialogico, invece, tiene conto del naturale processo acquisizionale, che chiama in causa in modo dinamico e interrelato tutte le risorse linguistiche e cognitive dell'apprendente, e legittima il ricorso alla L1 degli alunni e alle diverse varietà dell'italiano, attraverso modalità didattiche tese a valorizzare come risorsa la diversità linguistica e culturale delle classi plurilingui (per un approfondimento dei principi teorici che sono alla base dell'approccio dialogico, cfr. Coppola, 2019).

Nel MGS abbiamo utilizzato, a livello metodologico, tecniche dialogiche in grado di coniugare il *Cooperative Learning* con l'uso della tecnologia *mobile*, impiegata per agevolare l'apprendimento linguistico degli alunni con DSA (attraverso risorse quali i programmi di videoscrittura con correttore ortografico, la sintesi vocale, i dizionari digitali, i software per mappe mentali e concettuali ecc.), ma funzionale anche a una costruzione collaborativa e condivisa delle conoscenze all'interno di gruppi di lavoro eterogenei dal punto di vista linguistico e delle competenze (Coppola, 2015). A livello di verifica, per superare l'impianto rigidamente monolingue del *language testing*, abbiamo progettato prove e consegne in più lingue e stimolato, attraverso *real life task*, pratiche mistilingui intese come varietà interlinguistiche (Bailini, Bosisio, 2014).

### 3. CONTESTO DELLA SPERIMENTAZIONE

Il MGS è stato implementato nel triennio 2014-2017, nelle classi prime e seconde della scuola secondaria di primo grado dell'istituto comprensivo "Giorgio La Pira" di Campi Bisenzio (Firenze), caratterizzate da un'alta presenza di alunni immigrati e di alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), quali dislessia/disortografia.

Stando ai dati statistici ufficiali, nell'a.s. 2016/2017 gli alunni con cittadinanza non italiana iscritti alle scuole dello stesso ordine sono il 9,4% dell'intera popolazione scolastica (MIUR, 2018a), mentre nell'istituto preso in esame la percentuale è del 34,4%. Un dato interessante riguarda gli alunni di "seconda generazione" che sfiorano l'80% del totale a fronte di una media nazionale del 61% (MIUR, 2018a): essi, per la quasi totalità (oltre il 90%), sono inseriti nel sistema scolastico italiano fin dalla scuola dell'infanzia, di conseguenza presentano un repertorio plurilingue in cui convivono le varietà della lingua familiare con quelle dell'italiano e delle altre lingue studiate a scuola, e cioè l'inglese, lo spagnolo e il cinese<sup>3</sup>. Gli alunni di cittadinanza non italiana provenienti dalla Cina costituiscono la percentuale più alta tra quelle degli alunni stranieri (che oscilla tra il 16,5% e il 23,8%, a seconda degli ordini di scuola dell'istituto); gli altri provengono dall'Albania, dal Marocco, dal Perù, dalla Romania e dalla Russia.

Nelle classi sperimentali la percentuale degli alunni dislessici/disortografici, sia di lingua italiana sia di altra L1, è pari all'11,3% a fronte di una media nazionale al di sotto del 5% (MIUR, 2018b). Come è noto, questi alunni presentano difficoltà nell'apprendimento dei segni linguistici e dei processi di transcodifica, manifestando rilevanti difficoltà nell'apprendimento scolastico delle lingue.

<sup>3</sup> Nell'Istituto, la lingua cinese veniva proposta a tutti gli alunni come insegnamento extracurricolare per favorire l'integrazione linguistico-culturale dei loro compagni cinesi, attraverso la valorizzazione delle caratteristiche della cultura cinese e il riconoscimento della complessità del suo sistema linguistico.

#### 4. OBIETTIVI

L'obiettivo generale del MGS è stato quello di valorizzare la diversità linguistica e culturale rendendola un punto di forza per tutti gli alunni, in linea con i più recenti documenti europei che promuovono il plurilinguismo, come, ad esempio, il *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (Consiglio d'Europa, 2018) e il *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP). Il *Companion* approfondisce infatti il concetto di competenza plurilingue e interculturale, introducendo nuovi indicatori specifici (Verdigi, 2019), mentre il CARAP offre un referenziale per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e socio-culturali, in termini di conoscenze (i *saperi*), abilità (i *saper fare*) e atteggiamenti (i *saper essere*), riferiti sia alle lingue che alle culture.

In particolare, per quanto riguarda il dominio “cultura”, abbiamo tenuto conto dei seguenti descrittori del CARAP (nella traduzione italiana di Curci, Lugarini, 2012):

- sapere che esistono molte culture più o meno differenti (K8.2), relativamente al *sapere*;
- saper identificare comportamenti particolari legati a differenze culturali (S2.10), relativamente al *saper fare*;
- essere disponibili a impegnarsi nella comunicazione (verbale/non verbale) plurale seguendo le convenzioni e le consuetudini adeguate al contesto (A7.2), relativamente al *saper essere*.

Per quanto riguarda il dominio “lingua”, elenchiamo alcuni esempi di descrittori impiegati relativi ai *saperi*, *saper fare* e *saper essere*:

- sapere che bisogna adattare il proprio repertorio comunicativo al contesto sociale e culturale nel quale si svolge la comunicazione (K3.3 ); sapere che esistono tra le lingue/le varietà linguistiche somiglianze e differenze (K6);
- saper percepire una somiglianza globale tra due/più lingue (S3.5); saper parlare di/spiegare ad altri alcuni aspetti della propria lingua/della propria cultura/di altre lingue/di altre culture (S4);
- reagire senza pregiudizi al funzionamento del modo di parlare ricorrendo a due (o più) lingue usate alternativamente, tra interlocutori che condividono uno stesso repertorio linguistico (A4.6); volontà di adattamento/flessibilità del proprio comportamento nell'interazione con persone linguisticamente/culturalmente diverse da sé (A13.1).

Conformemente ai principi dell'approccio dialogico (Coppola, 2009; 2015), che possiamo considerare un “approccio plurale”, in quanto mette in atto «des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles» (Candelier *et al.*, 2012: 7), gli obiettivi della sperimentazione sono stati così articolati:

- a livello metodologico: verificare se e in qual misura l'insegnamento contemporaneo e contestualizzato di più lingue supportato dal *Cooperative Mobile Language Learning*
  - a) influisca positivamente sulla qualità dell'apprendimento linguistico, favorendo lo sviluppo delle competenze lessicale, metalinguistica e testuale attraverso strategie di apprendimento basate su confronti interlinguistici, analisi metalinguistiche e riflessioni sociolinguistiche (Coppola, Moretti, 2019);
  - b) promuova atteggiamenti positivi verso le lingue/culture altre, stimolando curiosità, interesse, accettazione e desiderio di superare gli ostacoli comunicativi attraverso strategie idonee (ad esempio, la riformulazione del messaggio in più lingue) (Coppola, Moretti, Salvati, in corso di stampa);

- a livello di *language testing*: approntare test plurilingui idonei a valutare le competenze linguistico-comunicative degli alunni, tenendo conto dell'intero repertorio linguistico della classe (Shohamy, 2011; Shohamy, Menken 2015).

Il MGS prevedeva complessivamente 64 ore di attività, suddivise in due Unità di Lavoro (UdL) finalizzate allo sviluppo della competenza metalinguistica e metaculturale degli alunni, attraverso confronti, analisi guidate, riflessioni. In particolare, come vedremo, la prima UdL si proponeva come obiettivo linguistico specifico lo sviluppo della competenza lessicale in più lingue, mentre la seconda UdL mirava allo sviluppo delle competenze comunicativa e testuale.

Come tema del MGS abbiamo scelto un indicatore culturale particolarmente significativo per i ragazzi, in quanto vicino alla loro esperienza quotidiana, e cioè il cibo: il diverso modo di cucinarlo e consumarlo, le ricette tipiche dei paesi di provenienza degli alunni, le principali ricette italiane, inglesi, spagnole, cinesi, in riferimento alle lingue studiate a scuola.

## 5. IMPLEMENTAZIONE DELLA PRIMA FASE DEL MGS

La prima UdL è stata implementata in sei classi prime della scuola secondaria di primo grado, nell'a.s. 2015-2016<sup>4</sup>. Il campione, costituito da 133 alunni, conferma la tendenza dell'intero istituto relativamente alla presenza degli alunni di altra L1 (32,3%) e con DSA (11,3%). La tabella 1 riporta nel dettaglio la composizione del campione.

Tabella 1. *Composizione del campione della prima Unità di Lavoro*

| ALUNNI DEL CAMPIONE | ALUNNI DI L1 ITALIANA | ALUNNI DI ALTRE L1   |
|---------------------|-----------------------|--|
| <b>133</b>          | <b>90</b>             | <b>43</b><br>(33 cinesi, 3 albanesi, 2 peruviani, 2 marocchini, 2 rumeni e un russo) |
| ALUNNI CON DSA      |                       |  |
| <b>15</b>           | <b>11</b>             | <b>4</b><br>(1 cinese, 1 albanese, 1 rumeno, 1 russo)                                |

Per avere un quadro più completo e particolareggiato delle caratteristiche sociolinguistiche del campione, abbiamo sottoposto agli alunni con L1 diverse dall'italiano un questionario composto da circa cinquanta domande, in massima parte chiuse<sup>5</sup>. L'obiettivo del questionario era quello di fare una ricognizione delle lingue di origine comprese le varietà non standard, tipiche delle relazioni familiari, che generalmente non emergono dai soli dati anagrafici di cittadinanza. Tuttavia, gli alunni, nelle loro risposte, si sono limitati a fornire etichette generiche, plausibilmente per la scarsa consapevolezza metalinguistica legata all'età. Solo tre alunni hanno fatto riferimento a varietà non ufficiali: un'alunna peruviana ha indicato sua madre come una parlante della lingua *aguaruna*<sup>6</sup>;

<sup>4</sup> Per un approfondimento degli obiettivi specifici, delle attività, e dei risultati della prima UdL rimandiamo a nostri precedenti lavori: Coppola *et al.* (2017), Coppola, Moretti (2018), Coppola (2019).

<sup>5</sup> Il questionario è stato elaborato tenendo conto sia del modello proposto da Chini (2004), sia dell'*Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni* realizzata da ISTAT (2015).

<sup>6</sup> Lingua amerindia del Perù.

un'altra alunna ha specificato che in famiglia viene parlata la varietà marocchina dell'arabo<sup>7</sup>; mentre un alunno rumeno ha identificato la varietà moldava del dialetto romeno<sup>8</sup> parlato da sua madre. Gli alunni cinesi non hanno saputo identificare la/le varietà parlata/e in famiglia (*wù* o lo standard *putonghua*?) forse per ragioni legate all'uso fluido dei vari idiomi strettamente dipendente dai contesti d'interazione sociale (Ceccagno, 2003).

Dal complesso delle risposte si evince che gli alunni sono di fatto entrati in contatto con diverse varietà e usi dell'italiano e delle lingue d'origine che rendono i loro repertori ricchi e complessi. Per gli alunni cinesi risulta ancora marcata la dicotomia tra italiano e cinese, e si può parlare di co-presenza dei due codici solo per usi circoscritti a specifiche relazioni interpersonali, come l'interazione tra fratelli. Questo si riflette sui loro livelli di competenza in italiano L2, che si attestano sui livelli medio-bassi del QCER (A1, A2 e B1).

Al termine della rilevazione, gli alunni sono stati suddivisi in due gruppi in modo da formare un campione sperimentale e un campione di controllo equiparabili per numero e caratteristiche (presenza di alunni di altre L1, di alunni con dislessia/disortografia, di alunni di L1 cinese).

### 5.1. Metodologia, strumenti e attività della prima UdL

La prima UdL ha richiesto per ciascuna classe del campione sperimentale 32 ore complessive articolate all'interno degli insegnamenti di italiano, inglese, spagnolo e cinese, senza che tuttavia ci fosse una separazione netta tra le lingue, bensì attraverso una *didattica integrata* (CARAP, 2012). Questo ha comportato per gli insegnanti un fitto lavoro di progettazione, condivisione degli obiettivi e organizzazione delle attività in compresenza.

Partendo dalle testimonianze dei familiari degli alunni, coinvolti nelle narrazioni e negli scambi comunicativi sul tema del cibo e delle tradizioni culinarie, la prima UdL, come abbiamo accennato, ha riguardato soprattutto lo sviluppo della competenza lessicale plurilingue. In gruppi di lavoro di 4-5 alunni con differenti livelli di competenza nella lingua italiana e con gradi diversi di sviluppo delle abilità linguistiche è stata implementata una tecnica complessa di matrice dialogica che Coppola (2015) chiama *Cooperative BYOD*, in quanto frutto del connubio tra *Cooperative Learning* e modalità BYOD, (*Bring Your Own Device*), una pratica di origine aziendale, sempre più diffusa nelle scuole, basata sull'uso dei dispositivi mobili personali.

Dopo la visione di alcuni video (inizialmente senza audio) ripresi da *YouTube* che presentavano ricette tipiche della cultura culinaria dei diversi paesi, gli alunni, aiutandosi tra loro, hanno nominato gli ingredienti e gli utensili utilizzando tutte le lingue del loro repertorio e facendo spesso ricorso a strategie di *translanguaging* per evitare parole che ancora non conoscevano e per ottimizzare l'efficacia comunicativa. Successivamente hanno predisposto una *lista della spesa* e hanno costruito *matching card*, affiancando etichette in più lingue alle immagini degli ingredienti reperite on line; quindi hanno mimato le ricette con gli ingredienti che si erano procurati, descrivendo verbalmente le azioni e i procedimenti richiesti.

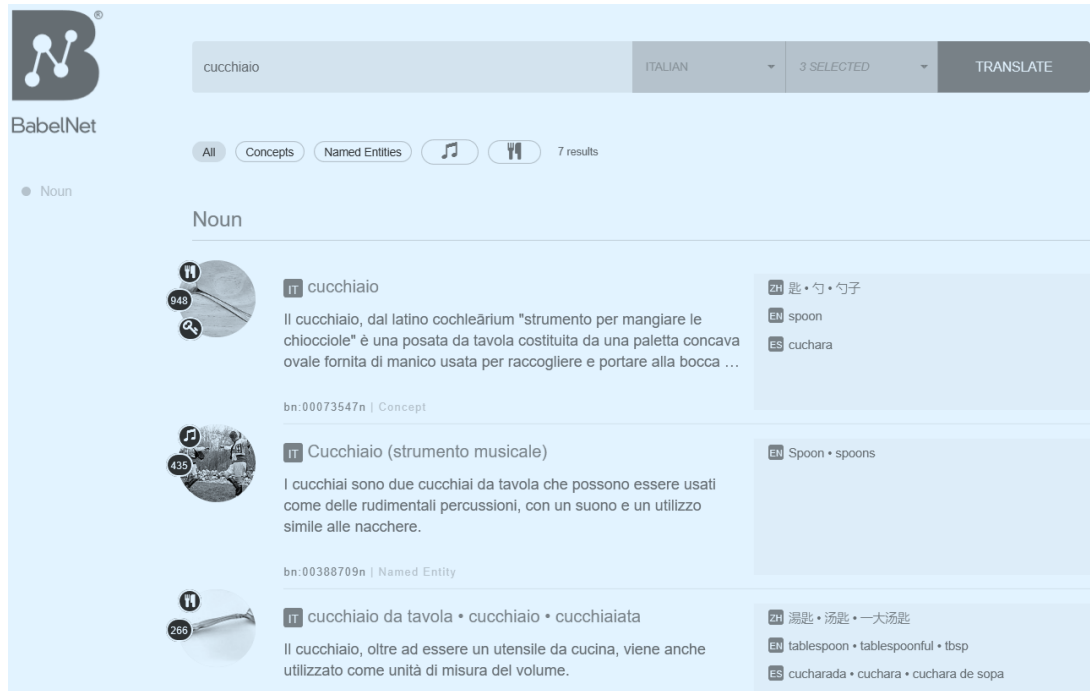
Per queste attività sono state utilizzate due risorse digitali, *BabelNet*, e *ImagAct*. La prima è un dizionario enciclopedico multilingue che forma un *network* semantico di concetti a ciascuno dei quali è associata un'immagine rappresentativa e spesso anche la riproduzione fonetica del lemma (Navigli, Ponzetto, 2012). Nella figura 1, riportiamo come esempio lo

<sup>7</sup> Lingua parlata (camito)-semitica che presenta differenze rispetto al modello classico.

<sup>8</sup> Il romeno moldavo è considerato un dialetto della lingua romena affine al dialetto moldavo del nord-est della Romania.

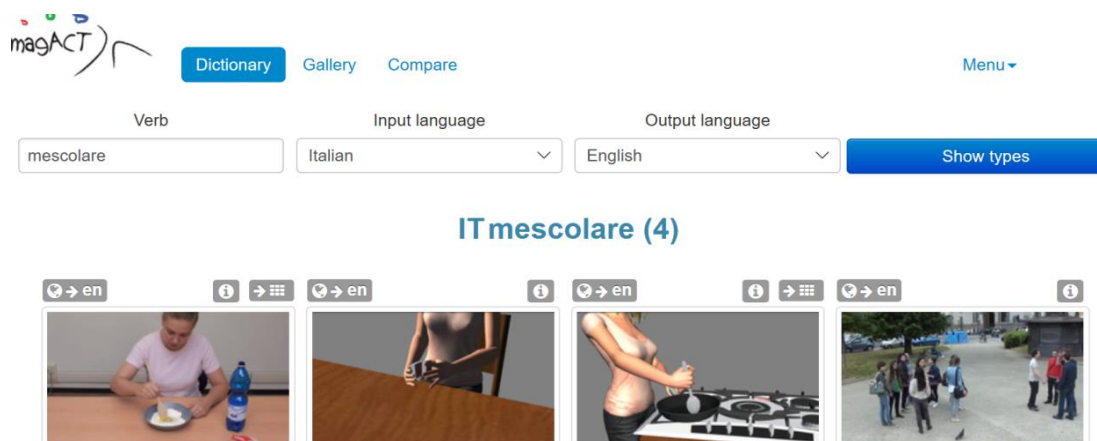
screenshot relativo al lemma “cucchiaino”; i ragazzi hanno notato che, a differenza dell'italiano, le altre lingue studiate ricorrono a un vocabolo diverso per esprimere il significato di “unità di misura” (in questo caso degli ingredienti).

Figura 1. Pagina di BabelNet: “cucchiaino”



La seconda risorsa digitale è *ImagAct*, un'ontologia interlinguistica multimodale che rende esplicito il campo di variazione pragmatica relativa ai predicati d'azione a media e alta frequenza, associando a ogni senso di un verbo scene prototipiche sotto forma di brevi video (Moneglia *et al.*, 2018). Nella figura 2, riportiamo come esempio il verbo “mescolare”, che viene presentato in quattro video con usi e significati diversi (mescolare insieme, mescolare le carte, mescolare con un utensile da cucina, mescolare i gruppi); il video n. 3 riguarda l'azione indicata per le ricette, selezionandolo si può accedere alla traduzione (per un approfondimento di queste risorse digitali, cfr. Coppola, Russo, 2019).

Figura 2. Interfaccia di ImagAct: “mescolare”



La riflessione sulla lingua è nata spontaneamente durante le attività di gruppo, attraverso confronti tra le lingue e le varietà presenti in classe; gli alunni hanno così sviluppato una maggiore sensibilità e consapevolezza non solo a livello lessicale, ma anche fonetico/ortografico. Per fare solo due esempi: a livello lessicale, hanno rilevato somiglianze tra le lingue che, con la mediazione degli insegnanti, hanno ricondotto a radici linguistiche comuni (ad esempio, “mezclar” / “mescolare”); a livello fonetico, hanno notato come i compagni albanesi pronuncino con facilità il fonema /θ/ in spagnolo e in inglese perché è presente anche nella loro lingua (ad esempio: “thikë” [coltello]).

Nel campione di controllo, gli insegnanti delle diverse lingue si sono invece attenuti alle consuete attività didattiche, con lezioni di tipo prevalentemente frontale, introduzione graduale di nuovi input linguistici in ciascuna delle lingue curricolari, esercizi *focus on form*, attività interculturali basate su unità didattiche riprese dai libri di testo.

## 5.2. Strumenti di verifica proposti nella prima UDL

Per la verifica, il cui scopo è stato ovviamente solo di tipo euristico, non selettivo, sono stati progettati e somministrati, attraverso un'interfaccia dedicata, test in più lingue. Nella preparazione delle prove, oltre a tener conto dei requisiti base della validità e dell'attendibilità, si è cercato di progettare prove che non risultassero troppo artificiose (autenticità), che fossero comprensibili, ben recepite dai ragazzi (accettabilità) e facilmente praticabili anche da parte di alunni con DSA (accessibilità).

Per la prima UdL, sono stati progettati quattro test digitali, composti da un numero variabile di prove, per i quali era previsto l'uso delle quattro lingue curricolari. Conformemente alla metodologia usata in fase di implementazione, sono stati somministrati test cooperativi (da svolgere in gruppo) oltre a quelli individuali. I due *screenshot* (Figura 3 e Figura 4), si riferiscono a una consegna che riguarda il verbo spagnolo “colar”. Il video, tratto da *ImagAct*, riprende una persona nell'atto di filtrare una sostanza semiliquida con appositi utensili (colino, ciotola, bacinella); gli alunni devono descrivere in modo dettagliato l'azione nelle sue fasi sequenziali: prerequisiti (elementi necessari), sequenza di sotto-eventi (in quante azioni può essere scomposta l'azione principale) e conseguenze (effetti dell'azione).

Figura 3. Esempio di test cooperativo

SCRIVI IL NOME DEL TUO GRUPPO 写出你所在组的名字 \*

Testo risposta breve

GUARDA IL VIDEO 看视频

<http://www.imagact.it/imagact/v?id=workspace%3A//SpacesStore/01179674-ef1c-459b-a049-5ce19b89b310>

DESCRIVI IN DETTAGLIO L'AZIONE DEL VERBO "COLAR". NELLA LINGUA CHE PREFERISCI, SCRIVI COSA SERVE PER QUESTA AZIONE, COSA C'E' PRIMA, COSA ACCADE DURANTE E IL RISULTATO FINALE 详细描述 "COLAR" 动词的动作. 用你喜欢的语言写出该动作的用途, 之前有什么, 过程中会发生什么以及最后有什么结果?

Testo risposta lunga

Figura 4. Esempio di input multimediale presente nella piattaforma digitale dedicata ai test



## 6. IMPLEMENTAZIONE DELLA SECONDA FASE DEL MGS

La seconda UdL, anch'essa di 32 ore, è stata proposta l'anno successivo (a.s. 2016-2017) agli stessi alunni che avevano seguito quella precedente<sup>9</sup>. Come si evince dalla tabella 2, nel campione complessivo (sperimentale e di controllo), composto da 119 ragazzi, il numero degli alunni di altra L1 (30,2 %) e di quelli con dislessia/disortografia (9,4%) è leggermente inferiore rispetto alla prima UdL.

Tabella 2. *Composizione del campione della seconda Unità di Lavoro*

| ALUNNI DEL CAMPIONE | ALUNNI DI L1 ITALIANA | ALUNNI DI ALTRE L1  |
|---------------------|-----------------------|---|
| <b>119</b>          | <b>83</b>             | <b>36</b><br>(19 cinesi, 7 rumeni, 4 albanesi,<br>2 peruviani, 3 marocchini, 1 russo) |
| ALUNNI CON DSA      |                       |   |
| <b>13</b>           | <b>9</b>              | <b>4</b><br>(1 cinese, 1 albanese, 1 rumeno,<br>1 russo)                              |

Al tema del cibo e delle tradizioni culinarie, si sono aggiunti altri argomenti vicini all'esperienza e agli interessi degli alunni di questa fascia d'età, come lo sport, le attività del tempo libero, la famiglia, gli amici, la musica.

Funzionalmente all'obiettivo linguistico specifico della seconda UdL, e cioè lo sviluppo della competenza comunicativa e di quella testuale in più lingue, nel campione sperimentale sono state impiegate attività interattive tipiche della comunicazione spontanea, attraverso scambi comunicativi con un coetaneo madrelingua inglese che, per storia personale, conosceva, a livelli diversi, tutte e quattro le lingue insegnate a scuola. I gruppi di lavoro hanno inoltre svolto attività finalizzate alla comprensione, analisi, pianificazione e produzione di testi, con particolare attenzione alle scritture digitali, nelle quali la differenza tra comunicazione orale e scritta diventa molto sfumata. Con l'obiettivo

<sup>9</sup> Per un approfondimento degli obiettivi specifici, delle attività, e dei risultati della seconda UdL rimandiamo a nostri precedenti lavori: Coppola, Moretti (2019).



finale di scrivere un'email plurilingue all'amico poliglotta, si è proceduto a un'analisi accurata della struttura dell'email; per agevolare i compagni del gruppo con difficoltà linguistiche o con DSA, i ragazzi hanno evidenziato le varie parti dell'email con colori diversi e hanno elaborato schemi e grafici di supporto. Tra le attività progettate cooperativamente per facilitare l'accesso di tutti all'informazione, menzioniamo anche la realizzazione di *matching card* con immagini di situazioni comunicative abbinate ad espressioni plurilingui.

Nella fase di produzione, gli alunni si sono attenuti agli schemi precedentemente preparati, discutendo sull'opportunità di integrare il testo con immagini, musica e link. Nel corso degli scambi comunicativi per riformulare, chiarire, aggiungere informazioni nelle diverse lingue utilizzate, sono di nuovo emerse spontaneamente la strategia del *translanguaging* e la riflessione sulla lingua. Partendo da considerazioni relative alla scelta funzionale delle varietà (e del codice) in relazione al destinatario e allo scopo comunicativo dei testi, i ragazzi sono giunti a riflessioni più propriamente grammaticali. Ad esempio, confrontando lo spagnolo e l'inglese, si sono accorti che entrambe le lingue ricorrono al morfema finale *-s* per la formazione del plurale nominale; così pure, hanno messo in relazione strutture morfosintattiche simili, come nel caso dell'accusativo preposizionale in romeno (*Am încercat s-o ajut pe Kristin*), in spagnolo (*He visto a Cristina*) e in alcune varietà meridionali dell'italiano (*Ho visto a Cristina*).

Come per la prima UdL, il campione di controllo ha lavorato sugli stessi argomenti ma in modo individuale, seguendo il sillabo predisposto da ciascuno degli insegnanti delle quattro lingue curricolari. In fase esercitativa, per la comprensione e produzione di email, sono stati utilizzati vari tipi di *cloze* o esercizi di abbinamento testo-immagine e di incastro (tra paragrafi). Il campione di controllo non ha mai utilizzato dispositivi digitali per la corrispondenza, preferendo all'email la scrittura di lettere su carta.

### 6.1. Verifica della seconda UdL

La verifica della seconda UdL è stata incentrata sulla scrittura individuale di un'email plurilingue da inviare all'amico poliglotta. Gli alunni, disponendo dei propri dispositivi digitali (*laptop, tablet, cellulari*), hanno potuto usare le risorse presentate nella prima UdL (*BabelNet* e *ImagAct*) per controllare le proprie scelte lessicali, e la navigazione in rete per cercare immagini e link da affiancare al testo.

La scelta della produzione scritta di una email informale da indirizzare a un amico è nata dalla necessità di coniugare l'adozione di compiti autentici e significativi, raccomandati anche nelle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012) e nelle *Linee Guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2018c), con i livelli linguistici medio-bassi in italiano L2 rilevati negli alunni del campione. L'email confidenziale presenta oltre alle caratteristiche di autenticità anche quelle di accettabilità, in quanto è legata all'esperienza concreta che gli alunni fanno quotidianamente dei dispositivi digitali, e di interattività, in quanto prevede uno scambio comunicativo reale (non simulato), che può anche avvenire in tempo reale; dal punto di vista linguistico, richiede inoltre una riflessione sui registri e le varietà da usare funzionalmente al contesto pragmatico. Anche gli alunni con dislessia/disortografia possono trarre vantaggio sia dalla sua struttura testuale abbastanza fissa (introduzione, corpo, saluti) che facilita la pianificazione del testo, sia dalla possibilità di utilizzare risorse come il correttore automatico, il dizionario on line ecc. (Moretti, 2019).

Le email scritte dagli alunni dell'intero campione sono confluite in un *corpus* composto da 102 testi mistilingui per un totale di 6.323 parole. In figura 5 e in figura 6 si riportano due esempi di email scritte da alunni del campione sperimentale.

Figura 5. *Email scritta da un alunno dislessico/disortografico di L1 albanese*

KOAC – Alunno di L1 albanese, dislessico/disortografico.

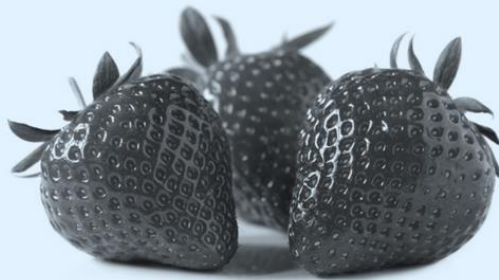
Hello,  
Ni hao [Ciao]  
My name is Achille xxx, my favorite subject is maths. My scool is big. i stady litle englis, spanish, italian and istory.  
Yo no pratico sport ma i love play videogame.  
In mi familia siamo 5: i have 2 brother.  
il mio piatto preferito e la pasta al pomodoro.]  
ingredienti pasta,passata di pomodoro, olio e sale  
procedimento boil water with sal put pasta and wait 6-8 minutes. Sauce tomate,sal,aciete cook tomatoes  
goodby  
achille



Figura 6. *Email scritta da un alunno cinese*

ZHM – Alunno di L1 cinese.

Hola,  
你好,你身体怎样?, ni hao, ni hao ma? [ciao, come stai?]  
my name is XXX mingtong,io ho 13 anni, vado a scuola a San Donnino. My house is near school Verga. My family 3 persons: my mum, my dad and my. I like playing videogames at telephone, I like playing with friend, I like school. La mia materia preferita è la matematica,il mio cibo preferito è fragola. 我也喜欢鱼和冰淇淋, wo ye xi huan yu he bing qi ling [mi piace anche il pesce e il gelato].



Bye,  
Zai jian [Ciao]

Mingtong

## 7. RISULTATI

Nei test progettati per accertare la competenza linguistica, quella metalinguistica e quella testuale, il campione sperimentale ottiene risultati migliori rispetto a quello di controllo, dal punto di vista sia quantitativo che qualitativo.

Nella verifica della prima UdL, si registra infatti un maggior numero di risposte adeguate e un maggior ricorso alle quattro lingue curricolari; inoltre le risposte risultano più articolate, con descrizioni complesse e un uso più appropriato del lessico. I dati positivi riguardano anche i risultati ottenuti dagli alunni con dislessia/disortografia, soprattutto nelle prove che richiedevano la descrizione di un'azione o la definizione di un termine utilizzando più lingue.

Anche nella verifica della seconda UdL il campione sperimentale ottiene risultati migliori nelle produzioni mistilingue. Le email risultano infatti mediamente più lunghe (203 parole contro le 108 del campione di controllo), più corrette a livello ortografico e morfosintattico e più complesse e coese a livello testuale, grazie all'uso di un'ampia varietà di connettivi in tutte le lingue curricolari (eccetto il cinese). Inoltre, a differenza degli alunni del campione di controllo, che si esprimono quasi esclusivamente in italiano, cioè nella "lingua della scuola", quelli del campione sperimentale, compresi gli alunni con dislessia/disortografia, usano in modo creativo anche le altre lingue. Un dato interessante, che non compare nelle produzioni del campione di controllo, riguarda l'integrazione del testo dell'email con immagini, foto, video e link allo scopo di chiarire e ampliare l'informazione, che dimostra attenzione per l'interlocutore-destinatario e capacità di utilizzare le risorse che la rete può offrire.

## 8. CONCLUSIONI

I risultati della sperimentazione hanno confermato la validità di un insegnamento plurilingue basato su tecniche dell'approccio dialogico e supportato dalla tecnologia sia a livello metodologico sia nel *language testing*.

Sul piano metodologico, l'insegnamento risulta infatti inclusivo, in quanto coinvolge in maniera diretta e partecipata tutti gli alunni (compresi quelli con difficoltà di apprendimento e quelli che di solito non partecipano alle attività scolastiche), accessibile, grazie anche al supporto tecnologico, particolarmente utile per gli alunni dislessici/disortografici, e autentico, per le interazioni linguistico-culturali che promuove attraverso il lavoro di gruppo.

Per quanto riguarda la verifica, viene confermata la necessità di affiancare ai test tradizionali test plurilingui in grado di far emergere e incoraggiare la spontanea attività di *translanguaging*, la riflessione e i confronti tra le lingue.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bailini S., Bosisio C. (2014), "Dall'interlingua alla competenza plurilingue in apprendenti di lingue affini", in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads: Languages in (E)motion*, Photo City Edizioni-University Press, Napoli, pp. 63-84.
- Candelier M. *et al.* (2012), *Le CARAP. Une introduction à l'usage*, Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, Graz:  
[https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/Livret\\_CARAP\\_Def\\_11-10-12\\_DEF\\_PourSite\\_Modif\\_27-10-12.pdf](https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/Livret_CARAP_Def_11-10-12_DEF_PourSite_Modif_27-10-12.pdf).
- Ceccagno A. (2003), *Lingue e dialetti dei cinesi della diaspora*, Giunti, Firenze.
- Chini M. (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.

- Consiglio d'Europa (2012), "CARAP, un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse", in Curci A. M., Lugarini E. (trad. it.), *Italiano LinguaDue* 4, 2, pp. 1-124:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Consiglio d'Europa (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. The Companion Volume with New Descriptors*, Strasburgo:  
<https://www.coe.int/en/web/language-policy/cefr>.
- Coppola D. (2009), "L'interazione glottodidattica: un approccio dialogico", in Coppola D. (a cura di), *Parlare, comprendere, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Felici Editore, Pisa, pp. 95-115.
- Coppola D. (2011), "La prospettiva dialogica nell'insegnamento delle lingue e nell'incontro interculturale", in Bosisio C. (a cura di), *Ianuam linguarum reserare*, Firenze, Le Monnier, pp. 163-170.
- Coppola D. (2015), "Cooperative BYOD: un approccio plurale alla diversità linguistica e culturale", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, pp. 71-87.
- Coppola *et al.* (2017), "In quante lingue mangi? Tecniche glottodidattiche e language testing in classi plurilingui e ad abilità differenziata", in Marotta G., Strik Lievers F. (a cura di), *Strutture linguistiche e dati empirici in diacronia e sincronia*, Pisa University Press, Pisa, pp. 199-231.
- Coppola D. (2019), "Educare alla diversità linguistica e culturale: tecniche dialogiche e supporti tecnologici", in Coppola D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 115-139.
- Coppola D., Moretti R. (2018), "Valorizzare la diversità linguistica e culturale. Uno studio di caso", in Coonan C. M., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 397-412.
- Coppola D., Moretti R. (2019), "Task plurilingui per la verifica delle competenze linguistiche, comunicative e testuali", in Carbonara V. *et al.* (a cura di), *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, Pacini, Pisa, pp. 343-356.
- Coppola D., Moretti R., Salvati L. (in corso di stampa), "L'apprendimento linguistico cooperativo in contesti plurilingui: strategie dell'apprendente e dell'insegnante", in Caruana S. *et al.* (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, SAIL, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Coppola D., Russo I. (2019), "Risorse digitali per il translanguaging e lo sviluppo di competenze lessicali e metalinguistiche", in Carbonara V. *et al.* (a cura di), *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, Pacini, Pisa, pp. 267-277.
- Cummins J. (2008), "Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School", in Ramseger J., Wagener M. (a cura di), *Chancenungleichheit in der Grundschule*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, pp. 45-55.
- Flynn S. *et al.* (2004), "The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses", in *International Journal of Multilingualism*, 1, 1, pp. 3-16.
- García O., Wei L. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, New York.
- ISTAT (2015), *L'indagine sull'integrazione delle seconde generazioni: obiettivi, metodologia e organizzazione*: <https://www.istat.it/it/files/2018/02/Indagine-sull-integrazione-delle-seconde-generazioni.pdf>.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*: <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>.

- MIUR (2018a), *Gli alunni con cittadinanza non italiana nell'a.s. 2016/2017*: [http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+1617\\_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+1617_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0).
- MIUR (2018b), *Gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nell'a.s. 2016/2017*: [http://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS\\_Alunni+con+DSA\\_a.s.+2016\\_2017\\_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbec61ef4?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbec61ef4?version=1.0).
- MIUR (2018c), *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*: <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2018/01/11/linee-guida-per-la-certificazione-delle-competenze-nel-primo-ciclo-di-istruzione/index.html>.
- Moneglia M. *et al.* (2018), "IMAGACT4ALL Una ontologia per immagini dell'azione per l'apprendimento del lessico verbale di base delle lingue seconde", in De Meo A., Rasulo M. (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, Studi AITLA 7, Officinaventuno, Milano, pp. 129-148. <http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAITLA7/010Pan-et-al.pdf>.
- Moretti R. (2019), "Ripensare le forme e le tipologie testuali in classi con alunni con BES", in Coppola D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*, Edizioni ETS, Pisa 2019, pp. 201-214.
- Navigli R., Ponzetto S. P. (2012), "BabelNet: The Automatic Construction, Evaluation and Application of a Wide-Coverage Multilingual Semantic Network", in *Artificial Intelligence*, 193, pp. 217-250.
- Shohamy E. (2011), "Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies", in *The Modern Language Journal*, 95, III, pp. 418-429.
- Shohamy E., Menken K. (2015), "Language Assessment", in Write E., Boun S., García O. (a cura di), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, John Wiley & Sons, Ltd., Chichester, UK.
- Verdigi M. (2019), "Educazione linguistica e politiche linguistiche europee: alcune tematiche comuni dal QCER a oggi", in Coppola D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 81-98.