

Dall'analisi dei bisogni al laboratorio di italiano L2 nella scuola primaria

ELISA MUZZOLON

An analysis of students' needs in the context of L2 Italian workshops in primary schools

The present paper describes an experience with an L2 Italian workshop which tried to combine the competency-based educational model, already established in school practice, with Balboni's model of language teaching. Starting from the analysis of teachers' and childrens' needs, the autor develops an integrated, inclusive and formative course that involved both native speakers and non-native speakers of Italian.

In contributo dà conto di una esperienza di laboratorio di italiano L2 che ha tentato di fondere la didattica per competenze, ormai parte della pratica quotidiana degli insegnanti, con il modello glottodidattico proposto da Balboni. Partendo dall'analisi dei bisogni iniziali di insegnanti e alunni, si è costruito un percorso integrato, inclusivo e formativo per tutti i bambini, italofofoni e non, coinvolti.

ELISA MUZZOLON (elisa.muzzolon@gmail.com) è insegnante di scuola primaria appassionata di didattica delle lingue.

*Non si può insegnare una lingua
ma si possono creare le condizioni
perché qualcuno la apprenda*

Wilhelm Von Humboldt

1. Il laboratorio di italiano L2 a scuola è davvero inclusivo?

1.1. Il laboratorio inclusivo e integrato

Il laboratorio di italiano come lingua seconda (L2) è davvero inclusivo? Questa è una domanda che mi sono posta fin dall'inizio del mio percorso professionale come insegnante di italiano agli stranieri. Pensare a proposte didattiche in cui alcuni alunni vengono fatti uscire dall'aula per svolgere attività apparentemente non integrate con quelle della classe mi aveva portato a riflettere a fondo per capire il valore di un simile intervento.

Mi sono quindi documentata e ho calato l'argomento nella realtà scolastica quotidiana. Alla fine, questa riflessione mi ha dato modo di capire che il laboratorio italiano L2 può certamente divenire inclusivo e integrato.

Diviene "inclusivo" nel momento in cui valorizza e potenzia l'apprendimento dell'italiano L2, anche in collaborazione con organizzazioni locali, al fine di «garantire il diritto all'istruzione (anche) agli studenti non di madrelingua italiana, con difficoltà di vario livello riscontrate nelle competenze linguistiche in lingua italiana onde favorirne il successo scolastico» (MIUR 2014) tramite l'adozione di misure compensative, dispensative e individualizzate (Stella, Grandi 2011: 35-37) tali che il successo possa essere conseguito da tutti, equamente. Tutto ciò viene suggerito anche a livello normativo dalle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione* degli alunni stranieri emanate con la C.M. 4233 del 19.02.2014 (MIUR 2014).

Diviene invece "integrato" quando i contenuti trattati non restano esclusivamente grammaticali, come purtroppo ancora troppo spesso accade oggi nelle scuole, e quando le attività didattiche proposte non restano isolate ma vengono condivise con la comunità scolastica. Pensare a proposte integrate significa dunque promuovere anche attività che coinvolgono un'intera classe o più, e non solo il gruppo di studenti stranieri che frequentano il laboratorio linguistico. È difatti certamente più significativo e motivante per questi ragazzini co-costruire il percorso laboratoriale, cooperando attivamente con i compagni italofoni.

1.2. L'importanza del benessere in classe

Il benessere di insegnanti e alunni giova all'esperienza di apprendimento in toto. Far parte di un contesto inclusivo, positivo e sereno, stare e sentirsi bene in classe, favoriscono concretamente l'apprendimento ed evitano altresì l'attivazione di un meccanismo di autodifesa chiamato "filtro affettivo".

La metafora del filtro, utile per comprendere il principio di Krashen $i+1$, corrisponde a stimoli chimici ben precisi: in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola emotiva che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione. Il filtro affettivo è dunque un preciso meccanismo di autodifesa (Balboni 2012: 42).

Io ritengo che il laboratorio L2 possa realmente essere integrato e inclusivo ma per esserlo è necessario predisporre un lavoro in team in grado di trasmettere agli alunni fruitori il senso dell'utilità, replicabilità e significatività nonché di sicurezza e, soprattutto, di benessere nell'apprendimento linguistico.

2. Analisi dei bisogni e idea progettuale

2.1. Il contesto e le motivazioni della scelta

Ho ideato l'intero percorso nell'ambito del tirocinio del quinto anno di Scienze della formazione primaria. Ho deciso di sfruttare le mie competenze in L2 avendo precedentemente già lavorato in progetti di alfabetizzazione presso il Centro Studi Immigrazione di Verona.

L'Unità di Apprendimento (modello didattico per competenze, Maccario 2012) di circa 30 ore si è svolta in una scuola primaria della provincia di Vicenza ed è stata pensata a "classi aperte"; il laboratorio è stato infatti condotto in *peer tutoring* (Comoglio 2000) tra i bambini delle classi terze, i *tutee*, e i bambini delle classi quarte e quinte, i *tutor*. Il tutto si è inserito all'interno di un macroprogetto d'Istituto ed è stato realizzato anche in collaborazione con alcuni volontari del centro Studi Immigrazione di Verona che hanno aiutato nella scelta e nel reperimento dei materiali.

Il laboratorio di italiano L2 è una preziosa opportunità per i bambini che lo frequentano e per l'intera comunità scolastica. Come insegnante di italiano L2 ho tentato di fondere le esigenze e i bisogni iniziali di bambini e insegnanti con la necessità di rendere realmente inclusivo un laboratorio di potenziamento della lingua italiana, evitando di proporre ore di L2 "fini a sé stesse" e povere di motivazioni.

La prima valutazione da effettuare in un progetto di L2 riguarda i livelli linguistici iniziali degli alunni. Per fare ciò esistono numerose risorse e test gratuiti online per rilevare i livelli nelle differenti competenze¹. Di seguito inserisco la griglia nella quale ho riportato i risultati linguistici² di alcuni bambini non italofofoni di classe terza.

Nome/abilità	Ampiezza del lessico	Comprensione scritta	Scrittura creativa	Padronanza ortografica	Grammatica	Comprensione orale generale	Interazione orale generale
D	A2	A2	A2-B1	A2	A2	A2	A2-B1
J	A2	A2	A1-A2	A1-A2	A2	A2	A1
S	A1-A2	A1	A1	A2	A2	A2	A1
S	A2	A1	A1	A1	A1-A2	A2	A1
J	A1-A2	A1-A2	A1	A2	A2	A2	A1
G	A1	A2	A1	A1	A2	A2	A1

«Nessuno ha una padronanza equilibrata delle diverse componenti di una lingua» (Consiglio d'Europa 2002: 207). La disuguaglianza dei livelli nelle differenti abilità permette di capire quali sono gli aspetti da potenziare, in questo caso comprensione scritta, produzione scritta e orale. I livelli di grammatica invece appaiono molto buoni per tutti, il che mi ha permesso di proporre contenuti grammaticali di livello A2 che poi verranno rafforzati al livello B1 (es. il passato prossimo).

Come è noto, i livelli A1 e A2 prevedono competenze e obiettivi differenti. Per questo motivo, in fase di progettazione delle Unità di Apprendimento (modello glottodidattico, Balboni 2012), delle Unità Didattiche o prima ancora dei curricoli, è importante selezionare i contenuti a partire proprio dai bisogni e dai livelli linguistici iniziali degli alunni.

Alla luce di questi dati iniziali, ho delineato un compito significativo (Castoldi 2016; Martini 2017) assieme all'insegnante di riferimento della classe terza e ho successivamente strutturato l'intera unità di apprendimento, procedendo a ritroso seguendo il modello per competenze di Wiggins e McTighe

¹ Nel mio caso ho utilizzato i test proposti da Arcangela Mastromarco presenti nel sito del Centro COME: http://www.centrocome.it/?post_type=ital2&p=245 (visto il 5.10.2019).

² I livelli considerati sono quelli previsti dal *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER), in inglese *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), anche noto come *Framework* (Consiglio d'Europa 2002).

(2004; Castoldi 2016)³. Le mie proposte di intervento sono sempre state condivise con i gruppi docenti. La collaborazione e la sinergia con le colleghe del plesso sono state fondamentali e credo possano rientrare tra i punti di forza del progetto.

Ho pensato a un simile percorso sostanzialmente per rispondere ai principali bisogni dichiarati dalle insegnanti: il primo riguardava la volontà di rendere integrato il laboratorio L2 per favorire i bambini in fase di avvio alla lingua dello studio; il secondo era inerente alla necessità di fare qualcosa per garantire ai bambini stranieri un'equità che si basasse sui bisogni specifici, e il laboratorio di italiano L2 è una soluzione possibile; il terzo invece riguardava il bisogno costante di fornire maggiore sostegno anche a bambini con altri bisogni educativi speciali. Per questa ragione i bambini tutor di classe quinta hanno affiancato anche bambini con altri BES di classe terza. Proprio la consapevolezza di questi bisogni e la volontà di attuare qualcosa di utile mi hanno spinto a pensare ad attività nelle quali i bambini non italofofoni di quarta e quinta diventano veri e propri *tutor*, con tanto di formazione iniziale.

2.2. Quadro teorico di riferimento e idea progettuale

2.2.1. Chiarimenti terminologici

Prima di esporre l'intero progetto, appare utile soffermarsi sulla definizione di Unità di Apprendimento. Questo termine ha due declinazioni differenti: una di matrice pedagogica (con numerosi modelli di riferimento quali Maccario 2012; Da Re 2013; Castoldi 2016) e un'altra di matrice psicodidattica (Balboni 2012).

Nella prospettiva didattico-pedagogica l'unità di apprendimento (d'ora in avanti UA) è intesa come un percorso didattico strutturato che ha lo scopo di costruire competenze attraverso la realizzazione di un prodotto, materiale o immateriale, in un contesto esperienziale. Un modulo progettato e strutturato che può durare anche diverse settimane e che si pone l'obiettivo di far conseguire agli allievi conoscenze, abilità e competenze in ordine a quanto progettato nel Curricolo d'Istituto (Da Re 2013). L'UA è stata introdotta nella legislazione dalla Legge 53/2003. Un esempio concreto in tal senso può essere una proposta didattica con focus sulla risoluzione dei problemi, della durata di 10-15 ore, pensata per allenare la competenza matematica coinvolgendo numerose discipline (matematica, italiano, tecnologia, inglese).

³ Al § 5 sono riportate l'Unità di apprendimento (§ 5.1) e il Compito significativo (§ 5.2) con la relativa Rubrica di prestazione (§ 5.3).

Per quanto riguarda invece la prospettiva glottodidattica⁴, quindi della scienza dell'educazione linguistica teorica, pratica ed interdisciplinare, le «unità di apprendimento» (Balboni 2002; 2008), più recentemente divenute «unità di acquisizione» (Balboni 2012)⁵, vengono intese come un elemento minimo di acquisizione composto dalle fasi di motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione, riepilogo e verifica. Si tratta di un'azione didattica unitaria, conclusa in sé, che può durare da alcuni minuti a un'ora o più. Pur essendo così breve, affronta tutti i livelli di competenza comunicativa. A tal proposito, un esempio può essere la predisposizione di un'attività didattica della durata di circa un'ora per imparare a riservare un tavolo al ristorante, attività che fa parte di un ambito tematico più ampio: il cibo.

Analogamente, appaiono dissimili anche le Unità didattiche (UD) se si considerano le due prospettive, pedagogica o psicodidattica.

Nel primo caso l'UD è prevalentemente disciplinare, rigida e legata ad un argomento più che ad una competenza. Si tratta comunque di un approccio alla progettazione didattica che precede l'UA.

Nel secondo invece, l'UD è una sequenza di fasi basate sulla psicologia della persona ed è costituita da una serie di unità di acquisizione. Può durare dalle 6 alle 10 ore. Esistono vari modelli di unità didattica, i quali hanno in comune una fase iniziale, generalmente di motivazione e perlopiù globale, una fase centrale e una fase conclusiva di verifica e valutazione (Balboni 1994: 75-105).

La più recente normativa scolastica (MIUR 2012; MIUR 2017) ci chiede di avviare programmazioni per competenze che mirino non solo alla trasmissione dei contenuti ma piuttosto a far «traghetta la didattica verso proposte, organizzazioni, ambienti di apprendimento che valorizzino l'autonomia e la responsabilità degli allievi e siano capaci di sviluppare conoscenze e abilità significative e competenze durevoli» (MIUR 2017: 3). Il modello didattico per competenze è quanto suggerito dalla normativa per apportare questo cambiamento. Ciò che propongo nel presente contributo è una progettazione per competenze di un'unità di apprendimento di matrice pedagogico-didattica

⁴ «All'interno della ricerca glottodidattica si individuano una componente teorica (mirante a conoscere il meccanismo dell'acquisizione linguistica, al fine di derivarne degli approcci) ed una componente operativa, spesso detta "glottodidassi", che porta alla definizione di metodi e alla selezione delle tecniche e delle tecnologie adeguate» (*Nozionario Itals, s.v. glottodidattica*).

⁵ L'evoluzione della terminologia UA (da unità di apprendimento a unità di acquisizione) si rifà all'ipotesi gestaltica di Krashen (1988) che vede definire i due termini in modo differente: *acquisizione* è un processo inconscio che porta a stabilire nella memoria a lungo termine quanto acquisito; *apprendimento* è un processo razionale che non produce acquisizione stabile. Secondo il modello gestaltico l'obiettivo è quello di rendere il più naturale possibile l'acquisizione (e non il semplice apprendimento) della lingua (Balboni 2012: 39).

(Maccario 2012; Castoldi 2016; cfr. § 5.1) nella quale ho inserito una serie di unità di apprendimento di natura psicodidattica-gestaltica (Balboni 2012, un esempio al § 3.2) necessarie per la programmazione delle singole lezioni di italiano L2, al fine di realizzare un percorso che apporti un contributo significativo e un arricchimento non soltanto al gruppo di studenti di italiano L2.

La progettazione per competenze si rivela molto utile per individuare compiti adatti al livello dello studente per raggiungere obiettivi prefissati:

L'insegnante può infatti gestire l'individualità grazie alla pianificazione della complessità del compito. Attraverso le richieste avanzate in base al compito, l'insegnante può andare incontro alle diverse caratteristiche degli apprendenti; con lo stesso testo proposto a tutta la classe ad esempio può produrre attività che richiedono un ritorno di informazioni diverso seguendo in questo modo i diversi livelli degli studenti (Novello 2016: 311).

La proposta descritta di seguito rientra proprio in questa prospettiva. Il mio tentativo è stato difatti quello di strutturare un percorso integrato tra le proposte e i compiti didattici presentati in classe e quelli svolti in sede di laboratorio L2 in costante continuità, appunto, tra classe e laboratorio.

2.2.2. Il progetto

L'intera idea progettuale, che prevedeva la realizzazione da parte degli alunni delle classi terze di un *Archivio della Memoria*, è sorta in seguito alla visita all'Expo di Milano, dove nella prima sala del Padiglione Zero era stato allestito un gigantesco archivio costituito da numerosi cassette, aperti e chiusi, all'interno dei quali erano simbolicamente custodite le memorie della storia dell'uomo e del suo rapporto con la terra in termini di alimentazione e agricoltura. Le insegnanti del plesso hanno voluto provare a ricreare quell'archivio, in dimensioni ovviamente ridotte, con contenuti riadattati al contesto della scuola primaria. In relazione a questo scopo, in *team* abbiamo definito come rendere integrato e inclusivo il laboratorio di italiano L2, prevedendo pertanto anche alcune lezioni che coinvolgessero l'intero gruppo classe.

I *tutee* non italofoeni di classe terza hanno potenziato e approfondito tramite giochi e attività glottodidattiche alcuni argomenti affrontati in classe con un lavoro "in parallelo" sulle tematiche dell'Expo-Milano 2015 (evoluzione, terra, uomo, cibo, rapporto uomo-natura e comunicazione) in modalità laboratoriale. Gli alunni *tutor* non italofoeni delle classi quarte e quinte invece hanno affiancato nelle differenti attività sia i compagni non italofoeni sia i bambini con altri BES, sempre di classe terza. Il laboratorio non era fisicamente sempre sistemato in uno spazio apposito e il gruppo di lavoro variava in base alle attività: alcune lezioni venivano svolte in classe assieme a tutti i compagni, altre prevedevano la presenza di soli *tutor*, altre soli *tutee*, altre

ancora vedevano i *tutor* affiancare bambini con BES durante le lezioni in classe, e via dicendo.

Nel pianificare le singole lezioni ho fatto riferimento al modello fornito da Balboni (2012) specifico per il laboratorio L2. Il modello può essere disegnato come una spirale che segue le diverse fasi (motivazione, globalità, analisi, sintesi, verifica) e procede per semplificazioni e riformulazioni. Come anche Favaro (2011: 94) scrive:

Inizialmente si tratta di semplificare la spiegazione, sostituendo enunciati complessi con quelli più semplici, passando dalla lingua “decontestualizzata” alla contestualizzazione del messaggio. Gradualmente si dovrà abituare l’alunno a fare il percorso inverso: passare dalla lingua concreta a quella decontestualizzata, propria delle spiegazioni e dei testi scritti, aiutandolo a usare sempre più la lingua e le parole dello studio.

Il «saper fare con la lingua» (Balboni 2013: 9), sapendola riutilizzare in contesti comunicativi reali (e non solo il “sapere la lingua”), è ciò che permette di raggiungere obiettivi didattici e formativi in maniera bilanciata. Questo significa sviluppare una competenza comunicativa che aiuti anche ad avviare alla lingua dello studio⁶. Uno degli obiettivi principali della scuola è proprio quello di aiutare gli alunni a divenire autonomi nello studio affinché possano conquistare conoscenze e saperi da riutilizzare anche al di fuori del contesto scolastico.

3. Aspetti pratici del laboratorio linguistico

3.1. La formazione iniziale dei tutor

Il *peer tutoring* (Topping 2014) non è un semplice lavoro di coppia, è un lavoro strutturato che prevede una vera e propria formazione iniziale dei *tutor* che assisteranno i *tutee*. I *tutor* sono stati scelti tenendo in considerazione non solo le competenze linguistiche ma anche le abilità sociali.

In fase iniziale di formazione *tutor* abbiamo provato a discutere di quali fossero i comportamenti più idonei da adottare durante il tutoraggio partendo da un *brainstorming* che si è poi trasformato in un cartellone-guida dal titolo *Il buon tutor*. Sono emersi diversi suggerimenti, tra cui portare pazienza, evitare di sbuffare e di alzare la voce, dire espressioni come “Dai che ce la fai!”, “Bravo/a!”, “Dai, ci sei quasi!”, “Forza che va quasi bene!”, lasciare tempo

⁶ Secondo la teoria di Cummins (1989), le abilità di studio rientrano a fare parte delle cosiddette CALPS, letteralmente abilità di “padronanza linguistica cognitivo-accademica”. Esse si differenziano dalle BICS che invece sono le “abilità comunicative di base”.

per pensare, usare un tono basso, non dare le risposte ma fare brevi domande che aiutano ad avvicinarsi alla risposta, parlare lentamente, usare parole semplici, sorridere.

L'insegnante durante l'intero percorso deve saper monitorare e supervisionare il lavoro, fungendo esso stesso da modello per i futuri *tutor*, mettendo così in pratica buone prassi di tutoraggio. Un esempio: durante le correzioni delle comprensioni di un brano in *peer tutoring* tra J. e G., se G. rispondeva correttamente, J. reagiva solamente dicendo un frettoloso: "Sì! Andiamo avanti...". Notando questo, sono intervenuta semplicemente ricordando a J. di gratificare G., in caso di risposta corretta, con un sorriso e con commenti come: "Molto bene", "Sì, brava, è giusto". J. ha fin da subito dimostrato di aver capito come migliorare il proprio tutoraggio e ha iniziato così ad utilizzare più rinforzi positivi.

Ogni lavoro in *peer tutoring* veniva dapprima affrontato all'interno del solo gruppo *tutor*. Questi ultimi divenivano così "esperti" in termini di obiettivi, contenuti e modalità di aiuto.

3.2. Il modello Balboni: un esempio di attività didattica

Il modello glottodidattico di Balboni (2012) che ho utilizzato durante l'intera attività laboratoriale si compone di diverse fasi: le principali sono motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione linguistica, verifica.

Nella fase di motivazione verso il nuovo argomento, si attiva la grammatica dell'anticipazione⁷, che permette alle studentesse e agli studenti di crearsi delle ipotesi. Nella fase della globalità si presenta l'input verificando che sia avvenuta la comprensione. In questo caso si stimola la parte destra del cervello, quella legata alle analogie, creando delle relazioni tra il noto e il non noto. Nella fase successiva, l'analisi, si punta ad attirare l'attenzione nuovamente sul testo proposto nella fase precedente, focalizzandosi però su aspetti più specifici. In questo caso si attiva la parte sinistra del cervello, quella appunto più "analitica".

I due emisferi collaborano moltissimo quando dobbiamo analizzare un input linguistico. Chiamiamo questa collaborazione bimodalità. Gli studi di neurolinguistica ci dicono anche che la bimodalità non avviene in modo casuale; esiste un ordine preciso: prima si attiva l'emisfero destro (globalità) e poi quello sinistro (analisi). Chiamiamo questo percorso da destra a sinistra direzionalità (Balboni, Caon, Daloiso s.d.: 2).

⁷ «La grammatica dell'anticipazione permette ai soggetti di prevedere ciò che verrà detto sfruttando il principio di riformulazione continua delle ipotesi che favorisce la comprensione e la strutturazione di significati» (Kidd 1992: 50).

Nella fase dell'analisi, per esempio, si può presentare un lavoro di grammatica chiedendo di sottolineare gli articoli determinativi, se questo è un argomento grammaticale che si intende approfondire. Per quanto riguarda la sintesi, invece, lo studente utilizza le strutture e i contenuti precedentemente osservati. Nella riflessione, si giunge alla comprensione di come funziona la struttura, creando quindi una regola d'uso. Infine, durante la verifica si raccolgono i *feedback* degli studenti e in caso di necessità si predispongono attività di rinforzo / recupero.

Tale unità si fonda dunque sul coinvolgimento di entrambi gli emisferi del cervello, sull'importanza della scoperta da parte dello studente di come si usa la lingua e sull'attivazione del LAD (Language Acquisition Device, Chomsky 1965), un meccanismo innato che permette di acquisire la lingua. Il suo sistema di funzionamento riguarda in un primo passaggio l'osservazione della lingua, durante il quale lo studente legge e ascolta. Successivamente vengono formulate delle ipotesi che vengono poi verificate e corrette, o fissate. Secondo la teoria di Krashen (1988), la Second Language Acquisition Theory, questo meccanismo non può attivarsi senza ciò che viene definito da Bruner (1966) come LASS (Language Acquisition Support System). Quest'ultimo suggerisce che sia l'insegnante, grazie al suo modo di aiutare lo studente e di proporre il materiale di studio, a dover fornire l'input linguistico fungendo così da supporto fondamentale per l'acquisizione linguistica.

L'UA (Balboni 2012), descritta di seguito, è stata creata a partire da un'attività proposta in classe terza durante una lezione di storia. L'argomento presentato in classe è stato approfondito durante il laboratorio L2 ed è divenuto così la base dalla quale partire per focalizzare, scoprire e capire contenuti lessicali e morfosintattici. La struttura teorica dell'UA di Balboni è sostanzialmente sintetizzabile in una frase: "Capisco, mi focalizzo, uso, rifletto e creo la regola". Di seguito l'esempio concreto.

DESTINATARI: bambini non italofofoni classe terza scuola primaria

LIVELLO: A2

PREREQUISITI: tempo presente, conoscenza del lessico di base, descrizione di immagini tramite formulazione di semplici frasi

OBIETTIVI:

Comunicativi: Formulare semplici ipotesi, associare un'immagine con la relativa descrizione

Lessico: Animali e tratti fisici delle persone

Morfosintassi: Rinforzo morfosintassi A1, uso e forma del passato prossimo (forma regolare)

TEMPO: due lezioni da due ore

MOTIVAZIONE

Tecniche: brainstorming

La prima parte del lavoro è stata svolta in classe, assieme a tutte le alunne e gli alunni delle terze. Per iniziare, le insegnanti hanno letto alcune frasi estrapolate da una puntata della trasmissione radiofonica di Radio24 *Terra in Vista* in cui veniva data la definizione della parola *evoluzione* ('trasformazione molto lenta e graduale che coinvolge più specie') in contrapposizione al termine *sviluppo* ('crescita nell'arco di tempo di una vita'). Sono state proiettate alcune immagini alla LIM ed è stato poi chiesto ai bambini di ipotizzare ciò di cui si sarebbe parlato in quell'audio.

GLOBALITÀ (*Capisco*)

a) Tecniche: esplorazione di immagini, ascolto, lettura, transcodificazione (ascolto / lettura)

Durante questa fase è necessario sondare la comprensione globale del testo. Anche questa attività è stata svolta in classe utilizzando la LIM. Prima dell'ascolto della puntata sono state proposte alcune immagini che potevano aiutare nella comprensione⁸. Dopo un primo ascolto sono state proposte alcune domande orali, questa volta avendo a disposizione anche il testo trascritto, per capire quanto era stato compreso. È stato avviato un confronto orale per verificare le ipotesi iniziali.

b) Tecniche: dialogo, sottolineatura

Si è proceduto ad una comprensione via via più analitica. I bambini non italofoeni hanno proseguito la loro attività in *peer tutoring*. È stata riconsegnata la trascrizione dell'audio ascoltato e si è proceduto con la correzione delle domande di comprensione (vero o falso e risposta multipla) utilizzando il testo scritto. I bambini sono stati invitati a sottolineare il testo con colori diversi in base alle differenti risposte.

c) Tecniche: associazione parola-definizione e immagine-parola, role-taking

Successivamente si è proceduto all'analisi del lessico ed è stato proposto un gioco in cui gli alunni avevano a disposizione due mazzi di carte: uno con le parole "nuove / difficili" e un altro con le relative definizioni. I bambini hanno dovuto associarle correttamente creando un piccolo cartellone del *Nuovo Lessico*. Sono stati poi invitati ad associare ad ogni parola nuova un'immagine da scegliere tra quelle preparate in un cesto dall'insegnante. A partire dalla coppia parola-immagine, gli studenti dovevano provare a creare semplici frasi che sono successivamente state trascritte in un foglio A3 e sono

⁸ Per approfondimenti sulle attività da proporre prima, durante e dopo la comprensione di un testo, si rimanda a Balboni 2013. Altre tecniche e modalità di facilitazione per il potenziamento delle abilità di studio sono raccolte in Tessaro 2002.

diventate un altro mini-cartellone. Alcune di esse sono state drammatizzate con tanto di votazione della performance da parte di una giuria che, sullo stile del noto programma televisivo *X-Factor*, ne votava l'esibizione.

ANALISI (*Mi focalizzo*)

Tecniche: sottolineatura, completamento

L'obiettivo in questo caso era quello di lavorare sul passato prossimo tentando di capirne forma e uso. L'attività è stata condotta all'interno del solo gruppo *tutee*. Insieme abbiamo analizzato nuovamente il testo dell'audio della trasmissione di Radio24 e abbiamo evidenziato i verbi al passato prossimo e al presente con due colori differenti. In una tabella a doppia entrata abbiamo sistemato i verbi semplici (formati da un unico verbo) e quelli composti (formati da più verbi). Abbiamo così scoperto che i verbi nella seconda colonna sono tutti verbi al passato prossimo. Da qui l'osservazione della forma (*essere / avere + passato prossimo*) e dell'uso (esprimere un'azione avvenuta in un passato recente o molto lontano, ma i cui effetti continuano nel presente).

SINTESI (*Uso*)

Tecniche: scelta multipla, cloze, *pattern games*, riuso della regola, osservazione, discussione in gruppo.

Durante questa fase sono stati proposti numerosi giochi per fissare e interiorizzare la nuova forma verbale: esercizi a scelta multipla, *pattern games* (frasi da completare con ausiliare e/o participio passato regolare corretto), riuso della regola formando frasi scritte, osservazione e discussione in gruppo. La modalità ludica⁹ (Balboni 2013) attraverso la quale ho deciso di presentare questi esercizi ha favorito la motivazione e il coinvolgimento attivo degli alunni.

RIFLESSIONE (*Rifletto e creo la regola*)

Abbiamo scoperto che il passato prossimo è formato da due verbi: un ausiliare (*essere o avere*) e un participio passato che termina perlopiù in *-ato*, *-uto* o *-ito*. Purtroppo, non tutti i verbi si comportano così perché esistono anche molti verbi irregolari. Infine, siamo arrivati a compilare la scheda sulla *Casa di essere* (Fig. 1) fissando la regola su un cartellone.

⁹ Si suggerisce la lettura delle dispense di Fabio Caon e Sonia Rutka (s.d.a, s.d.b), e del volume di Caon, Rutka 2004, che raccoglie numerose proposte operative, esempi di giochi e attività didattiche da svolgere in classe.

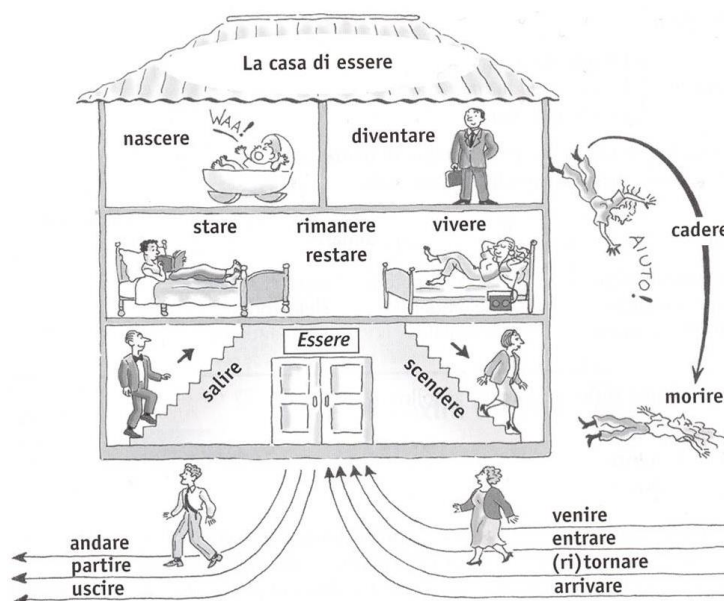


Figura 1: La casa di essere

VERIFICA E CONCLUSIONE

Al termine dell'UA sono stati somministrati alcuni esercizi per verificare il raggiungimento degli obiettivi. Per di più, per concludere il lavoro iniziato in classe, il gruppo *tutee* ha creato un piccolo cartellone (Fig. 2) nel quale i bambini hanno associato alcune immagini alle relative parole-chiave: *sviluppo* ed *evoluzione*. In questo modo si è verificata l'effettiva comprensione dei termini scientifici.



Figura 2: Cartellone conclusivo su *sviluppo* ed *evoluzione*

4. La valutazione in italiano L2

La valutazione è certamente una delle attività più complesse. Per fare in modo che risultasse equa e inclusiva, considerando i bisogni di ciascuno, ho inizialmente osservato i livelli di partenza e le specificità di ciascun alunno in modo da potermi orientare durante l'intero processo valutativo. Nell'UA (§ 5.1) ho previsto una valutazione trifocale (intersoggettiva, soggettiva e oggettiva) secondo il modello Pellerey-Castoldi (Pellerey 2004; Castoldi 2016). Essa comprende una valutazione intersoggettiva, espressa dal gruppo di allievi e da figure esterne alla classe tramite la compilazione di griglie osservative e diari di bordo, una valutazione soggettiva che considera le autovalutazioni degli alunni, e una valutazione oggettiva successiva al compito significativo (§ 5.2) ed espressa dall'insegnante con la compilazione delle rubriche di prestazione (Castoldi 2016).

Come per qualsiasi percorso didattico, si è tenuta in considerazione sia la verifica conclusiva (valutazione sommativa) sia tutte quelle verifiche, attività, giochi ed esercizi che sono stati proposti in itinere (valutazione formativa). In tal senso fondamentale è anche l'analisi degli errori compiuti dai nostri apprendenti, che molto hanno da dire sul loro livello di interlingua¹⁰.

Nelle scuole il tema della valutazione degli alunni stranieri è ancora un aspetto sul quale non viene posta la dovuta attenzione. Non si tiene conto del fatto che una valutazione esclusivamente sommativa, che non considera il punto di partenza del bambino né tanto meno l'iter, influisce sulla motivazione, sulla percezione di sé, sulla fiducia nelle proprie forze e capacità, sul rapporto con gli adulti e i coetanei (Peccianti 2019).

L'evento valutativo, nella sua totalità, dovrebbe tenere in considerazione numerosi fattori, compresi quelli legati alla storia e al vissuto personale del bambino straniero.

¹⁰ L'interlingua è «un continuum di sistemi linguistici provvisori, personali, parziali che si creano nella mente di chi apprende una lingua seconda, straniera o classica. Si tratta di competenze caratterizzate dall'interferenza della lingua materna, che tuttavia si riduce progressivamente. Gli errori di un allievo risultano utili per scoprire se la sua interlingua coincide con quella prevista a quello stadio dello studio di una lingua. Secondo alcune teorie, mentre la padronanza linguistica è propria della lingua materna ed etnica, nello studio di lingue seconde, straniere e classiche non si può avere altro risultato che un'interlingua, per quanto di ottima qualità» (*Nozionario Itals*, s.v. *interlingua*). Per uno studio approfondito dell'argomento si rimanda a Novello 2014 e a Pallotti 2011. Si suggerisce anche il sito <https://interlingua.comune.re.it/>, che raccoglie alcune sperimentazioni educative sulle tecniche di progettazione del testo con percorsi didattici sulla scrittura, i testi narrativi, i testi descrittivi, i testi argomentativi, i testi per lo studio, le competenze linguistico-comunicative.

La migrazione comporta per i migranti dolori, fatiche e perdite inevitabili. La scuola può attutire questo, certamente non potrà portare tutti allo stesso livello. Sarebbe immorale, ingiusto, non professionale, valutare gli alunni senza prendere in considerazione tutti quegli aspetti didattici, relazionali, che abbiamo illustrato. Non avremmo la legittimità morale di valutare gli alunni se non mettessimo in campo iniziative di sostegno, di facilitazione, piani personalizzati, attenzioni didattiche e così via. Ma la valutazione c'è, avviene, ed è bene che ogni Collegio Docenti individui obiettivi minimi, non devono essere certamente penalizzanti, ma non possono neppure essere 'va bene tutto' (Bettonelli s.d.: 14).

Nella valutazione dei bambini stranieri è necessario basarsi anche su quanto scritto nel PDP (Piano o Percorso Didattico Personalizzato; Dir. 27.12.2012, CM n. 8/2013 e CM n. 2563/2013), documento che deve essere redatto per tutti gli alunni e le alunne che hanno permanenti o temporanei Bisogni Educativi Speciali e condiviso con le famiglie.

Il PDP è uno strumento fondamentale di programmazione preventiva che deve in primo luogo, e per tempo, descrivere le scelte sul percorso dello studente e guidare di conseguenza le azioni da intraprendere e le strategie da adottare. Solo in questi termini potrà poi divenire, coerentemente, il punto di riferimento imprescindibile per qualsiasi valutazione degli apprendimenti e dei progressi dello studente (Arici, Masiero 2017).

Non meno importanti sono le considerazioni sui *background* degli alunni coinvolti in un laboratorio L2, i quali spesso vivono situazioni difficili e delicate a cui un insegnante non può non prestare la dovuta attenzione. Questi sono aspetti rilevanti in quanto possono incidere significativamente sullo stato emotivo e di conseguenza sull'apprendimento scolastico.

Ogni migrazione è potenzialmente traumatica, non nel senso negativo del termine, ma in senso psicoanalitico: un trauma che porterà alla necessaria riorganizzazione difensiva, adattiva o strutturante. Il trauma migratorio non è costante né ineluttabile, ma può sopraggiungere qualunque sia la personalità anteriore del migrante; sappiamo inoltre che fattori sociali sfavorevoli, sia nel paese d'origine sia in quello di accoglienza, costituiscono fattori aggravanti [...]. Il trauma migratorio, vissuto direttamente dai genitori, è trasmesso ai figli sotto forma di un racconto idealizzato, tronco, narrato talvolta sotto l'apparenza di una necessità, quando si è trattato piuttosto di una scelta, e troppo spesso sotto forma di non-detti dolorosi, se non addirittura distruttivi (Moro 2011: 27).

Durante una lezione, per esempio, una bambina spontaneamente mi ha comunicato una questione personale, strettamente legata ad alcune tristi e delicate dinamiche familiari e al distacco, durato diversi anni, dalla sorella e dalla madre. J. ha deciso di parlarmi di precisi aspetti burocratici (il mancato rinnovo del passaporto), dimostrando di aver ben compreso le difficoltà che

la sua famiglia ha dovuto affrontare. Il caso di J. non è certamente l'unico. Venire a conoscenza di queste situazioni mi ha permesso per esempio di selezionare alcuni contenuti ed eliminarne altri.

Un periodo di osservazione iniziale da parte di tutto il gruppo docenti e un'attenta analisi del livello linguistico di partenza e dell'intero *iter* del bambino, restando in ascolto anche del non-detto, può certamente aiutare a predisporre interventi didattici utili e mirati e ad attribuire una valutazione adeguata all'interno di un contesto sereno e accogliente.

5. Allegati

5.1. Unità di Apprendimento¹¹ - Modello pedagogico didattico – Esempio di progettazione intero percorso per competenze

Destinatari	Alunni delle classi terze. Alunni non italofofoni delle classi quarte e quinte di Scuola Primaria.
Livelli linguistici	A1 – A2 – B1
Competenza focus	COMUNICAZIONE NELLA LINGUA ITALIANA Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.
Competenze chiave e profilo delle competenze	COMUNICAZIONE NELLA LINGUA ITALIANA Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni. COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna a portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme agli altri. Chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. IMPARARE A IMPARARE Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare ed organizzare nuove informazioni. CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE Osserva ed interpreta fatti e produzioni artistiche. In relazione alle proprie potenzialità si impegna in campi espressivi ed artistici. COMPETENZE IN CAMPO TECNOLOGICO Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi.
Situazione problema o compito autentico	Gli alunni dovranno recuperare il materiale adoperato nelle ultime lezioni sul tema “Evoluzione” e lo dovranno utilizzare per completare la Scheda dell’Archivio. Dovranno quindi leggere, selezionare e mettere in relazione i testi con le immagini. Dovranno ritagliare il materiale e incollarlo nel foglio in maniera ordinata. Al termine del lavoro si chiede ai ragazzi di completare una scheda autovalutativa.
Apprendimenti pregressi	I bambini non italofofoni di terza hanno acquisito un livello linguistico di base (A1 – A2), mentre quelli di quarta e quinta hanno acquisito una maggior competenza linguistica (B1-B2). Sanno lavorare in maniera individuale, a coppie o in piccolo gruppo.

¹¹ Personale rielaborazione da modello Maccario 2012.

	Hanno quindi sviluppato abilità sociali che possono permettere la realizzazione di metodologie di apprendimento in coppia o in piccoli gruppi.	
Apprendimenti risorsa	Abilità	Conoscenze
	<p>Italiano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leggere e comprendere il compito. Individuare gli elementi principali della consegna. - Leggere e comprendere testi di tipo diverso, in vista di scopi pratici - Leggere e comprendere testi continui di tipo narrativo, descrittivo e argomentativo in vista di scopi pratici mostrando di saperne cogliere il senso globale. - Osservare e comprendere il linguaggio visivo di immagini e disegni 	<ul style="list-style-type: none"> - Significato di base delle parole. - Elementi strutturali del testo. - Comprensione di brevi testi - Caratteri grafici (stampato). - Comprensione del messaggio di un'immagine o disegno. - Introdurre nelle proprie produzioni elementi linguistici (titoli) scoperti osservando immagini o disegni.
	<p>Arte e immagine</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sperimentare strumenti e tecniche per realizzare prodotti grafici. - Valutare il proprio lavoro. - Recuperare informazioni utili per compilare semplici schede - Condivisione: saper condividere tra guardi e progetti - Aiuto e sostegno reciproco 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzioni guidate. - Manipolazione di materiali e strumenti vari (forbice, foglio, colla...). - Uso dello spazio-foglio. - Conoscere i propri punti di forza e punti deboli utili per l'autovalutazione - Selezione di conoscenze utili al compito - Conoscenza di sé
Principali tematiche e discipline coinvolte	Argomenti	Discipline
	<p>Realizzazione di un "Archivio della memoria" che affronti argomenti trattati durante le lezioni di laboratorio inerenti il tema principale <i>Expo</i> e i sotto-argomenti <i>Alimentazione, Evoluzione, Biodiversità e Sostenibilità</i>.</p> <p><u>Strutture linguistiche A1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Accordo degli aggettivi con i nomi - Il verbo e i suoi elementi costitutivi - Pronomi e aggettivi pronominali - Preposizioni semplici - Avverbi di tempo e di luogo - Lessico legato ai sotto-argomenti 	<p>Italiano Arte e immagine Tecnologia Storia</p>

	<p><u>Strutture linguistiche A2</u>, in aggiunta a quanto indicato nel livello A1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pronuncia delle doppie - Aggettivi a due e tre uscite - Verbi senza soggetto - Aggettivi e pronomi possessivi - Preposizioni articolate - Discorso diretto 	
Metodologia	<p>Utilizzando una metodologia laboratoriale in cui ogni lezione è suddivisa in fasi differenti come da modello Balboni 2012 attuerò attività in cui sono previsti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lavori individuali; - lavori a coppie e peer tutoring; - lavori in piccolo gruppo; - conversazioni guidate su tematiche analizzate; - apprendimento per scoperta. 	
Tempi	Secondo quadrimestre (gennaio, febbraio, marzo) per un totale di 30 ore	
Valutazione	<p>Valutazione di processo e di prodotto tramite compilazione di griglie di osservazione e rubriche valutative. Secondo il modello trifocale (Castoldi 2013; 2016):</p> <p>Intersoggettiva: griglia di evoluzione, redazione diario di bordo, griglie di osservazione.</p> <p>Oggettiva: Compilazione rubriche di prestazione su compito significativo.</p> <p>Soggettiva: Autovalutazione dei lavori da parte degli alunni.</p>	

5.2. Compito significativo¹²

Livello di classe	Alunni classi terze	
Livelli linguistici	A1 – A2 (prove diversificate in base ai livelli linguistici)	
Competenze correlate	<p>CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE: È in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini</p> <p>IMPARARE A IMPARARE Individua collegamenti e relazioni e li trasferisce in altri contesti</p> <p>COMPETENZE DI BASE IN TECNOLOGIA: Sa prevedere, progettare e realizzare un prodotto.</p>	
Obiettivi di apprendimento (conoscenze e abilità delle discipline coinvolte)	<p style="text-align: center;">ABILITÀ</p> <p>Italiano</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leggere e comprendere il compito. Individuare gli elementi principali della consegna. -Leggere e comprendere testi di tipo diverso, in vista di scopi pratici -Leggere e comprendere testi 	<p style="text-align: center;">CONOSCENZE</p> <ul style="list-style-type: none"> -Significato di base delle parole. -Elementi strutturali del testo. -Comprensione di brevi testi

¹² Personale rielaborazione su modello di Castoldi 2016.

	<p>continui di tipo narrativo, descrittivo e argomentativo in vista di scopi pratici mostrando di saperne cogliere il senso globale.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Osservare e comprendere il linguaggio visivo di immagini e disegni 	<p>-Caratteri grafici (stampato).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensione del messaggio di un'immagine o disegno. - Introdurre nelle proprie produzioni elementi linguistici (titoli) scoperti osservando immagini o disegni.
	<p>Arte e immagine</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sperimentare strumenti e tecniche per realizzare prodotti grafici. - Valutare il proprio lavoro. - Recuperare informazioni utili per compilare semplici schede 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzioni guidate. - Manipolazione di materiali e strumenti vari (forbice, foglio, colla...). - Uso dello spazio-foglio. - Conoscere i propri punti di forza e di debolezza utili per l'autovalutazione - Selezione di conoscenze utili al compito
Consegna operativa	<p>Le maestre vogliono raccogliere il lavoro di questi giorni in modo che resti traccia di quello che abbiamo imparato.</p> <p>Ti proponiamo 3 attività (N.1; N.2; N.3) che riassumono ciò che hai studiato in questo periodo.</p> <p>È importante scrivere e lavorare in maniera ordinata e chiara in quanto il tuo lavoro sarà letto da altre persone.</p> <p>I lavori più ordinati e chiari saranno pubblicati nel sito della scuola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Alla fine del lavoro, rispondi alle domande di autovalutazione. <p>Usa il foglio protocollo per le attività n.1 e 2. Prima ritaglia e incolla le consegne scritte nelle caselle.</p> <p>ATTIVITÀ N.1</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> In queste ultime lezioni abbiamo affrontato il termine "EVOLUZIONE". Recupera ed elenca qui sotto tutto il materiale utilizzato per conoscere questo tema. <p>ATTIVITÀ N.2</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Leggi i testi e osserva attentamente le immagini. <input type="checkbox"/> Ritaglia i testi e le immagini e mettili in relazione correttamente nello spazio del foglio bianco. (Devi usare tutte le immagini) <input type="checkbox"/> Incolla testi e immagini usando lo spazio del foglio per ottenere un lavoro chiaro e ordinato. <p>ATTIVITÀ N.3</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Completa la Scheda dopo aver letto attentamente le consegne. 	
Prodotto atteso	Una Scheda da inserire nell'Archivio della Memoria, realizzata individualmente.	
Breve descrizione del prodotto atteso	<p>Gli alunni dovranno recuperare il materiale adoperato nelle ultime settimane sul tema "Evoluzione" e lo dovranno utilizzare per completare la Scheda dell'Archivio.</p> <p>Dovranno poi leggere, selezionare e mettere in relazione i testi</p>	

	con le immagini. Dovranno ritagliare il materiale e incollarlo nel foglio in maniera ordinata. Al termine del lavoro si chiede ai ragazzi di completare una scheda auto valutativa.
Tempo e fasi di lavoro	<ul style="list-style-type: none"> - Lettura della consegna - Recupero materiale sul tema evoluzione - Lettura dei testi e immagini - Selezione dei testi - Relazione coerente testi-immagini - Compilazione Scheda - Autovalutazione 2 ore, mese di marzo.
Risorse a disposizione	Foglio con il testo della consegna, Fogli bianchi, forbici, colla, penne e matite, colori a matita, cartoncini, pennelli e colori a tempera. Testi, immagini e scheda da completare.

5.3. Rubrica di prestazione – Modello didattico per competenze¹³

Dimensioni/Livelli	A – Avanzato	B - Intermedio	C - Base	D - Iniziale
Comprensione del compito	Mette a fuoco il compito progettuale e prefigura il risultato atteso trovando soluzioni originali	Mette a fuoco il compito progettuale e prefigura il risultato atteso in modo autonomo	Mette a fuoco il compito progettuale e prefigura il risultato atteso in base alle indicazioni date	Mette a fuoco il compito progettuale e prefigura il risultato atteso con il sostegno dell'adulto
Comprensione testi continui	Coglie il significato del testo individuando informazioni implicite ed esplicite in esso contenute in autonomia.	Coglie il significato del testo, individuando informazioni implicite ed esplicite in esso contenute.	Coglie parzialmente il significato del testo, individuando per lo più informazioni esplicite.	Coglie il significato del testo e individua informazioni implicite ed esplicite solo se aiutato dall'insegnante.
Comprensione testi non continui	Coglie le informazioni esplicite ed implicite dei testi non continui in autonomia.	Coglie le informazioni implicite ed esplicite dei testi non continui.	Coglie parzialmente le informazioni del testo non continuo, individuando per lo più quelle esplicite.	Coglie le informazioni esplicite e implicite di testi non continui solo se aiutato dall'insegnante.
Confronto tra testi	Confronta e fa paragoni per lo più opportuni tra i vari testi riuscendo ad individuare quelli appropriati per il compito.	Confronta e fa paragoni tra i vari testi. Individua quelli appropriati per il compito.	Confronta i vari testi ma fa paragoni non sempre opportuni. Individua quelli appropriati solo se aiutato dall'insegnante.	Confronta ed effettua paragoni tra i vari testi e individua quelli appropriati per il compito solo se guidato dall'insegnante.
Realizzazione di un progetto	Gestisce in maniera appropriata lo spazio-foglio. Sa maneggiare in modo originale strumenti per realizzare il progetto.	Sa gestire lo spazio-foglio. Sa maneggiare correttamente gli strumenti per realizzare il progetto.	Gestisce lo spazio-foglio e sa maneggiare gli strumenti in maniera poco appropriata per realizzare il progetto.	Gestisce lo spazio-foglio e maneggia gli strumenti per realizzare il progetto solo se sollecitato dall'insegnante.

¹³ Personale rielaborazione da modello Castoldi 2016.

Organizzazione del contesto di apprendimento	Organizza e ricerca i materiali adatti per la realizzazione del compito, in maniera utile ed efficace.	Organizza e ricerca adeguatamente i materiali.	Organizza e ricerca i materiali i materiali se aiutato dall'insegnante.	Organizza e ricerca i materiali solo se guidato dall'adulto.
Autovalutazione	Verifica e valuta il proprio lavoro con autonomia.	Verifica e valuta il proprio lavoro su richiesta.	Verifica e valuta il proprio lavoro se guidato dall'adulto.	Fatica a verificare il proprio lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Arici, Maria – Masiero, Giovanna (2017), *Il piano didattico personalizzato: per una valutazione efficace e una scuola equa*, in <https://www.giuntiscuola.it/sesamo/a-tu-per-tu-con-l-esperto/integrazione/il-piano-didattico-personalizzato-per-una-valutazione-efficace-e-una-scuola-equa/> (ultima consultazione: 10.10.2019).
- Balboni, Paolo E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- Balboni, Paolo E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, 3^a ed., Torino, UTET (1^a ed. 2002, 2^a ed. 2008).
- Balboni, Paolo E. (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET.
- Balboni, Paolo E. – Caon, Fabio – Daloso, Michele (s.d.), *Come funzionano il cervello e la mente nell'acquisizione linguistica*, dispensa della seconda videolezione di MEAL – *Migliorare l'Efficienza nell'Apprendimento Linguistico*, Venezia, Università "Ca' Foscari" (in <https://www.itals.it/sites/default/files/meal/MEAL-dispensa-videolezione-2.pdf>, ultima consultazione: 10.10.2019).
- Bettinelli, Elio Gilberto (s.d.), *Programmi d'insegnamento e valutazione degli alunni stranieri*, in <http://www.retetrevisointegrazionealunnistranieri.it/download/bettinelli.pdf> (ultima consultazione: 10.10.2019).
- Bruner, Jerome (1966), *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Roma, Armando.
- Caon, Fabio – Rutka, Sonia (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- Caon, Fabio – Rutka, Sonia (s.d.a), *La glottodidattica ludica*, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, Laboratorio ITALS, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Venezia, Università "Ca' Foscari", in https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_glotto_ludica_teorica.pdf (ultima consultazione: 10.10.2019).
- Caon, Fabio – Rutka, Sonia (s.d.b), *Metodologia ludica e lingua seconda*, in <http://www.cestim.it/scuola/Materiali%20formazione%20operatori%20>

[0corsi%20estivi%202012/CAON_RUTKA_Metodologia_ludica_e_lingua_s
econda.pdf](#) (ultima consultazione: 31.10.2019).

- Castoldi, Mario (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci.
- Chomsky, Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (MA), MIT Press.
- Comoglio, Mario (2000), *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- Consiglio d'Europa (2002), *Il Quadro Comune Europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cummins, Jim (1989), *Bilingual Special Education*, in Torsten Hunsen – Neville Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, Pergamon, Oxford, pp. 104-7.
- Da Re, Franca (2013), *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle e valutarle*, Milano – Torino, Pearson.
- Favaro, Graziella (2009), *L'italiano L2: auto-apprendimento e narratività. Materiali multimediali di italiano L2 per bambini e ragazzi*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 286-296.
- Gabriele Pallotti (2011), *Osservare l'interlingua: ricerca, valutazione, pratiche educative*, in Graziella Favaro (a cura di), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Bergamo, Edizioni Junior, pp. 25-42.
- Kidd, Richard (1992). *Teaching ESL Grammar through Dictation*, in «TESL Canada Journal», 10/01, pp. 49-61.
- Krashen, Stephen (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Upper Saddle River (New Jersey), Prentice-Hall International.
- Maccario, Daniela (2012), *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, Torino, SEI.
- Martini, Mario (2017), *Lavorare per competenze. Progettazione, valutazione e certificazione*, Torino, UTET.
- Mastromarco, Arcangela (2010), *Test Linguistici. Livelli A1-A2*, in http://www.centrocome.it/?post_type=ital2&p=245 (ultima consultazione: 10.10.2019).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, in http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (ultima consultazione: 10.10.2019).

- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione dei bambini stranieri*, in http://www.cislscuola.it/fileadmin/cislscuola/content/Immagini_Articoli/Magazzino/2014/02_2014/LineeGuidaAlunStran_feb_14.pdf (ultima consultazione: 10.10.2019).
- MIUR (2017), *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> (ultima consultazione: 10.10.2019).
- Moro, Marie Rose (2011), *I nostri bambini domani. Per una società multiculturale*, Milano, Franco Angeli.
- Novello, Alberta (2014), *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*, Venezia, Ca' Foscari.
- Novello, Alberta (2016), *La didattica dell'italiano per studenti stranieri e il CLIL. Il curriculum*, in Mario Castoldi – Lerida Cisotto (a cura di), *Diventare insegnanti del primo ciclo di istruzione*, Roma, Carocci.
- Nozionario Itals* (s.d.): Itals – Laboratorio per la formazione e la ricerca in Italiano Lingua Straniera, *Nozionario di glottodidattica*, in <https://www.itals.it/nozion/nozk-l.htm> (ultima consultazione: 10.10.2019).
- Pallotti, Gabriele (2011), *Osservare l'interlingua: ricerca, valutazione, pratiche educative*, in Graziella Favaro (a cura di), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Bergamo, Edizioni Junior, pp. 25-42.
- Peccianti, Maria Cristina (2019), *L'importanza della valutazione formativa in L2*, in <https://www.giuntiscuola.it/sesamo/italiano-l2/italiano-l2-articoli/l-importanza-della-valutazione-formativa-in-l2/> (ultima consultazione: 10.10.2019).
- Pellerey, Michele (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia.
- Stella, Giacomo – Grandi, Luca (2011), *Come leggere la dislessia e i DSA*, Firenze, Giunti Scuola.
- Tessaro, Fiorino (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Roma, Armando.
- Topping, Keith (2014), *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Trento, Erickson.
- Wiggins, Grant – McTighe, Jay (2004), *Fare progettazione. La teoria*, Roma, LAS.
-