

Insegnare l'italiano come Lingua Seconda: un progetto di formazione promosso dal MIUR

di Chiara Amoruso, Adriana Arcuri, Maria Rosa Turrisi*

1. Il progetto MIUR “Italiano L2: lingua di contatto, lingua di culture”

1.2. Breve storia e linee generali

Dal 1999 circa venti università italiane, fra cui quella di Palermo¹, in convenzione con il MPI, adesso MIUR, sono impegnate a organizzare corsi di formazione rivolti agli insegnanti della scuola dell'obbligo per gestire la presenza di alunni stranieri nelle classi. È superfluo sottolineare quanto interventi simili siano opportuni in considerazione delle situazioni di emergenza che si sono verificate nelle scuole italiane in seguito allo stanziamento sempre più massiccio, nelle nostre città, di famiglie immigrate che si distinguono, peraltro, per essere molto prolifiche. È grazie agli immigrati, infatti, che si sta gradualmente invertendo il trend che vede l'Italia come uno dei paesi con il più basso tasso di natalità nel mondo.

Se nei primi due anni di sperimentazione ogni Università si è mossa autonomamente, a partire dal 2002 il Ministero ha promosso degli incontri periodici dei referenti scientifici di ogni Università al fine di elaborare un piano comune di intervento. Sono stati inoltre coinvolti gli Uffici Scolastici Regionali² che fungeranno da enti promotori a partire dalla fine della fase pilota.

I referenti scientifici hanno stabilito insieme i contenuti del syllabo che fanno capo a 4 aree fondamentali: linguistica generale, linguistica acquisizionale e tipologica, glottodidattica, pedagogia interculturale e hanno attribuito a ogni università la stesura della parte teorica e delle attività pratiche relative a un modulo di formazione. Il ricco volume che ne è risultato è oggi a disposizione di ogni sede regionale e costituisce la base dell'attività formativa. Sono state inoltre definite le nuove linee guida e la nuova struttura dei corsi:

- il progetto si articola in due livelli: un corso di base della durata di 80 ore rivolto a insegnanti di ogni disciplina e un corso avanzato della durata di 130 ore riservato agli insegnanti di area linguistica;
- la modalità didattica è quella dell'e-learning integrato caratterizzato dalla combinazione di una parte on-line e una parte in presenza di uguale consistenza. Tale modello coniuga i vantaggi della comunicazione telematica – flessibilità della fruizione, alto numero di corsisti coinvolti, facilità di accesso a una pluralità di materiali e protrazione dei tempi di formazione anche tra pari – con le risorse della comunicazione in presenza;
- un ampio spazio viene dedicato alla metodologia della ricerca-azione un approccio che porta gli insegnanti all'osservazione sistematica delle proprie pratiche didattiche al fine di renderle più efficaci.

Il progetto così concepito garantisce il dosaggio e l'integrazione tra i momenti di formazione teorica, quelli di riflessione metodologico-didattica e quelli di riflessione e ricerca sulla propria pratica didattica.

Superata la fase della preparazione dei materiali didattici si è passati a quella della formazione dei tutor preposti a gestire la formazione on-line e a supportare i docenti nelle ore di lezione in presenza.

In corrispondenza dell'anno scolastico 2005-06 hanno avuto luogo in tutte le regioni d'Italia i corsi pilota la maggior parte dei quali ancora in itinere. Con questa fase intermedia di sperimentazione, che fa ancora capo finanziariamente al MIUR con la mediazione degli USR, si è inteso testare per la

* Le autrici sono componenti del gruppo di progetto dei corsi “Italiano L2. Lingua di contatto, lingua di culture” per la Sicilia. Inoltre Chiara Amoruso (paragrafi 1.1. e 1.2) è membro del Comitato Scientifico Universitario e docente del corso di 80 ore; Adriana Arcuri (paragrafi 3.1., 3.2., 3.3. e 3.5.) e Maria Rosa Turrisi (paragrafi 2.1., 2.2. e 3.4) sono tutor per l'e-learning integrato del corso di 130 ore.

¹ Referenti scientifici per la Sicilia sono Giovanni Ruffino e Mari D'Agostino, docenti di Linguistica dell'Università di Palermo.

² Referenti per l'USR-Sicilia sono il Direttore Generale Guido di Stefano e l'Ispettore MIUR Sebastiano Pulvirenti.

prima volta la validità del modello al fine di apportare aggiustamenti sulla base delle risposte dei docenti, dei tutor e soprattutto dei formanti in vista dell'attivazione di progetti di formazione a lunga durata gestiti localmente dagli Uffici Scolastici Regionali e dalle Università referenti. A tal fine i corsi pilota sono stati accompagnati da un'attività costante di monitoraggio e verifica dei risultati tramite strumenti accuratamente predisposti.

1.2. I corsi in Sicilia: il problema della gestione dei testi scolastici

In Sicilia la fase pilota ha visto l'attivazione di due corsi in due sedi diverse: mentre il corso di livello avanzato ha avuto luogo a Palermo e ha coinvolto insegnanti già precedentemente formati, per il corso di primo livello è stata scelta la sede di Mazara del Vallo in considerazione della peculiare realtà immigratoria che caratterizza da più di 30 anni la città del trapanese.

In entrambi i casi, seppure con modalità parzialmente diverse, si è scelto di dare particolare rilievo al tema della gestione e semplificazione dei testi scolastici per la sua importante ricaduta sul piano didattico e operativo e per la problematicità della realtà su cui vuole intervenire³.

I testi scolastici, infatti, risultano spesso di difficile accesso anche per gli alunni italiani che non siano cresciuti in un ambiente familiare particolarmente favorevole. Si può dunque immaginare quali sfide di comprensione essi pongano agli studenti stranieri.

Il basso grado di comprensibilità di questa tipologia di testi dipende in parte dalla loro natura intrinseca e in parte dalla forma particolare che hanno assunto nella tradizione scolastica italiana. Quanto ai fattori intrinseci ci riferiamo al difficile compito a cui un testo scolastico deve assolvere dovendo conciliare l'esigenza di rigore scientifico e di utilizzo di un linguaggio tecnico a quella di trovare una modalità comunicativa adatta a destinatari posti in una situazione di forte asimmetria comunicativa. Da questa antitetica esigenza nascono distorsioni di vario tipo (salti logici, nessi non esplicitati, passaggi mancanti, banalizzazione dei concetti) riconducibili essenzialmente alla notevole contrazione spaziale e concettuale che subiscono gli argomenti.

C'è poi un altro ordine di problemi di natura estrinseca legati come si accennava alla tradizione scolastica del nostro paese che predilige un linguaggio tendenzialmente alto e complesso sul piano sintattico e che determina una frattura netta fra la lingua dello scritto e quella dell'oralità.

Attraverso una serie di lezioni e laboratori pratici gli insegnanti imparano a guardare ai testi scolastici con delle lenti diverse che permettono loro di individuarne i nodi problematici. Al momento dell'analisi segue quindi quello della gestione dei testi stessi che, in relazione ai livelli di competenza linguistica degli alunni destinatari, può avvenire oralmente tramite una spiegazione adeguata o può consistere nella riscrittura semplificata del testo. A tal fine viene fornito agli insegnanti-corsisti una serie di suggerimenti pratici per intervenire operativamente sul testo di partenza. I corsisti esercitano poi le competenze acquisite attraverso laboratori specifici di analisi e riscrittura dei testi. Alla fine del percorso essi hanno a disposizione un nuovo strumento per la gestione di studenti con deficit linguistico.

Il bilancio di questa prima fase dell'esperienza, sebbene ancora in corso, può considerarsi più che positivo. Gli insegnanti stanno partecipando con interesse alla formazione dimostrando di trovarne interessanti e spendibili i contenuti. Molti di loro, inoltre, mostrano una notevole dimestichezza con i problemi relativi alla presenza di alunni stranieri, frutto dell'esperienza maturata sul campo e della capacità acquisita a elaborare soluzioni sempre diverse alle nuove emergenze che via via si presentano. In questi casi i docenti hanno potuto trarre dal corso l'incoraggiamento a continuare a usare, con più consapevolezza e sistematicità, strumenti e metodologie già adottate.

Il tema della gestione dei testi è stato anche al centro dell'attività di ricerca azione. La modalità operativa che lo caratterizza e la possibilità di valutarne in tempi relativamente brevi il riscontro sugli alunni, rende questo argomento particolarmente adatto a un percorso proficuo di osservazione e di intervento sulle proprie pratiche didattiche da parte degli insegnanti.

³ D'Agostino, Amoruso, Paternostro, *La testualità. Selezione, gestione e semplificazione dei testi*, Mod. 6, Corso 80 ore.

2. La ricerca azione: una strategia formativa

2.1. La ricerca azione e il progetto di formazione

La ricerca azione è stato un momento qualificante del corso e ha costituito un importante valore aggiunto della proposta formativa perché ha consentito alle corsiste di mettere insieme il già noto e le “buone pratiche” con quanto di nuovo veniva via via appreso attraverso i contenuti dei moduli e di riequilibrarne gli eccessi teorici.

Sviluppare insieme una attività di ricerca collegata, da una parte, ai contenuti del percorso formativo e, dall'altra, a situazioni concrete legate alla presenza degli alunni stranieri in classe, ha infatti stimolato la motivazione dei docenti e ha consentito di riconoscere anche nell'immediato esiti positivi. Gli insegnanti hanno gestito il proprio apprendimento in maniera attiva, hanno imparato a mettere in relazione ciò che acquisivano attraverso lo studio dei contenuti dei moduli con ciò che accadeva in classe, ad osservare il proprio agire professionale, ad osservare e riconoscere i comportamenti e gli apprendimenti linguistici dei propri alunni, a modificare, in relazione a tutto ciò, il proprio intervento e a sperimentare possibili nuove soluzioni.

Assumere l'ottica della ricerca azione ha consentito, pertanto, di sviluppare nelle corsiste la capacità di “mettersi in gioco”, di esercitare una maggiore riflessività rispetto al proprio fare didattico e di ripensare problematicamente agli apprendimenti linguistici dei propri alunni, stranieri e non.

Prima di una vera e propria pratica di ricerca condivisa, si è adottata una modalità riflessiva di lettura dei moduli propedeutica alla fase della ricerca e che consentisse di individuare problemi a cui la ricerca azione avrebbe dovuto dare risposta.

I contenuti dei moduli sono stati pertanto presentati attraverso una chiave di lettura (ottica) che tenesse insieme due aspetti fondanti della professionalità dei docenti, la progettazione e la pratica didattica in classe.

I contenuti del corso sono stati pertanto oggetto di riflessione rispetto a:

- osservazione di sé nella progettazione;
- osservazione di sé nell'azione didattica;
- osservazione della classe;
- osservazione degli alunni stranieri;
- registrazione dei cambiamenti rispetto alle attività proposte.

Ciò ha permesso di recuperare la varietà e la ricchezza di esperienze maturate dai docenti ma ha consentito anche di mettere a fuoco problemi ancora non identificati o percepiti soltanto come disagio.

La classe con i bambini stranieri assume una configurazione specifica e l'azione didattica dell'insegnante deve tener conto di tale specificità. La varietà degli apprendenti stranieri presenti nella classe comporta, infatti, scelte di programmazione diversificate e azioni didattiche non sempre semplici. Inoltre, se le difficoltà di apprendimento riguardano anche bambini italofofoni ma provenienti da contesti socio-culturali e familiari deprivati⁴, le scelte didattiche sono ancora più problematiche. Gli alunni stranieri, in questi casi, possono costituire una risorsa soprattutto quando i loro problemi linguistici funzionano da “cartina di tornasole” rispetto ai problemi di apprendimento dei bambini italofofoni.

La presenza degli stranieri restituisce, infatti, all'insegnante di italiano la sua identità di docente di lingua, lo induce a isolare fra le difficoltà di apprendimento, quelle di tipo linguistico, a individuarne il livello e a scegliere strategie di intervento. Inoltre un intervento didattico pensato e progettato prioritariamente per gli alunni stranieri, può avere una ricaduta positiva nei processi di apprendimento degli alunni italofofoni.

⁴ È noto infatti che soprattutto nelle grandi aree urbane la presenza dei nuclei familiari stranieri si concentra nei quartieri popolari delle periferie o del centro storico dove più basso è il costo delle abitazioni; nello specifico le scuole di Palermo dove insegnano le docenti del Corso di 130 ore si collocano nel centro storico della città dove elevata è la presenza di famiglie locali appartenenti a strati sociali fortemente deprivati dal punto di vista economico, sociale e culturale. In questi contesti anche i bambini italofofoni presentano difficoltà nell'uso dell'italiano soprattutto per quanto riguarda la comprensione di testi di studio, la produzione orale di argomenti disciplinari e la produzione scritta.

Ecco che imparare ad osservare e riconoscere le ricadute della propria azione didattica diventa per un insegnante una occasione di incremento di professionalità. Ciò avviene se tale riflessività si traduce nella capacità di estrapolare dalla singola esperienza indicazioni per successive pratiche; in questa direzione un percorso di ricerca azione⁵ può dare un prezioso contributo formativo.

2.2. La specificità della ricerca azione come approccio euristico e come metodologia

È sempre più frequente, nell'ambito di corsi di formazione nella scuola, imbattersi in proposte di studio e ricerca che rimandano alle procedure della ricerca azione⁶, ciò perché nel corso degli ultimi vent'anni se ne è sempre di più riconosciuta la validità. Essa, infatti, è una procedura che si sviluppa a partire dagli insegnanti: *la ricerca azione è caratterizzata sia dal fatto che l'oggetto della ricerca è radicato nella situazione reale (la prassi, le azioni che ivi avvengono) della classe stessa (o della scuola in senso più esteso) sia dal fatto che sono gli insegnanti stessi (i protagonisti) ad **originare ed a svolgere la ricerca***" (C.M. Coonan, *Ricerca Azione* MOD. 0, Corso 80 ore).

Inoltre si configura come una strategia di azione che favorisce l'apprendimento, in quanto in maniera sistematica si muove lungo l'asse apprendere–agire–osservare–valutare. Essa comporta un cambiamento di prospettiva che tiene legati insieme, in un meccanismo di interazione reciproca, miglioramento della prassi didattica e miglioramento professionale.

Perché ciò si avveri è necessario che si assegni al momento di osservazione e, soprattutto, alla riflessione il suo giusto peso in tutto il percorso. La riflessione – momento in cui si discute e si teorizza – è quindi molto importante affinché ci sia la piena comprensione della ricerca in corso. La riflessione può essere svolta individualmente ma è più fruttuosa se fatta in collaborazione con colleghi (anche perché è difficile discutere da soli!) perché il confrontarsi, il condividere idee, opinioni, convincimenti e conoscenze aiuta ad operare quello che viene chiamato un paradigm change, ossia la capacità di vedere le cose con occhi nuovi. (ibidem)

La RA può essere sviluppata o per individuare un problema o per risolverlo, ma in entrambi i casi non consente generalizzazioni né acquisizioni definitive ma, piuttosto fornisce letture qualitative e interpretative il cui obiettivo principale è quello di produrre un cambiamento. Gli strumenti e le procedure della ricerca azione consentono agli insegnanti di esplorare la realtà in cui lavora, di analizzare i propri comportamenti e di sperimentare criticamente nuove azioni.

A partire da tali considerazioni, condivise dal gruppo di progetto e dalle corsiste, si è deciso di utilizzare una procedura comune per l'individuazione di un problema emergente nella classe con bambini stranieri, di ipotizzare una strategia di intervento rispetto ad esso, di condividere una comune pratica didattica e di "leggere" attraverso strumenti condivisi i cambiamenti riconoscibili negli alunni, nella classe e nell'apprendimento professionale del docente.

3. Il percorso formativo

3.1. L'individuazione del problema: le difficoltà nella comprensione dei testi

Poiché il corso mira a fornire ai destinatari una panoramica completa delle aree della linguistica, esso consta di un ventaglio molto ampio di proposte teoriche e consente di individuare modalità di intervento didattico e pertanto di ricerca azione diversificate.

Quelle che a nostro avviso si mostravano più promettenti, in termini di efficacia formativa e di adeguatezza ai destinatari del corso erano:

- un intervento fondato sui moduli di linguistica acquisizionale relativo alla produzione e /o alla selezione di materiali didattici adeguati ai diversi livelli di interlingua degli alunni;

⁵ Per favorire una maggiore consapevolezza nei confronti della procedura formativa e di ricerca adottata, si è suggerito ai docenti di prendere in esame anche C.M. Coonan, *Ricerca Azione*, Mod. 0, Corso 80 ore.

⁶ La *ricerca azione* ha le sue radici nel lavoro di K. Lewin nel campo delle scienze sociali negli anni '40. È entrata nel mondo della scuola a partire dagli anni '80 attraverso il lavoro di studiosi, quali Kemmis e Easen, in Australia, negli Stati Uniti e in Gran Bretagna. In Italia l'attenzione nei confronti della RA come modalità di formazione e di aggiornamento professionale si è affermata a partire dagli anni '90.

- un intervento fondato sui moduli di linguistica tipologica relativo a segmenti di riflessione sulla lingua da realizzare mediante confronti interlinguistici fra le lingue di provenienza degli alunni;
- un intervento fondato sui moduli di linguistica testuale relativo all'acquisizione di modalità di gestione e semplificazione dei testi per potenziare le competenze di lettura degli alunni.

L'intervento che abbiamo scelto di attuare è stato del terzo tipo per i motivi esposti prima a proposito della complessità dei libri di testo: tra i bisogni linguistici degli studenti stranieri vanno infatti distinte la competenza linguistica sufficiente a soddisfare le esigenze ordinarie della comunicazione interpersonale (BICS: Basic Interpersonal Communication Skills) e la competenza linguistica necessaria per compiere ed esprimere le operazioni cognitivamente superiori richieste dallo studio scolastico (CALP: Cognitive Academic Language Proficiency).

La scommessa formativa era pertanto quella di dotare gli insegnanti di competenze che potessero incrementare negli allievi la padronanza della lingua per lo studio.

Poiché il processo di comprensione di un testo dipende dalle caratteristiche intrinseche del testo stesso ma anche dalla capacità del lettore di attuare strategie adeguate, il lavoro di ricerca ha seguito due direttrici: da una parte dotare gli insegnanti di competenze di semplificazione, dall'altra di competenze per produrre e selezionare strumenti utili a fornire strategie di lettura agli allievi.

Si è valutato inoltre che una competenza alta di gestione e semplificazione dei testi da parte dell'insegnante sarebbe stata la più largamente praticabile. Essa è infatti spendibile sia per produrre materiali didattici destinati agli alunni stranieri, sia per gestire con maggiore efficacia le interazioni con la classe nel suo complesso. Un insegnante che sa identificare in un testo gli elementi che ostacolano la comprensione può infatti attuare interventi estemporanei di semplificazione, che consentono ad esempio agli alunni stranieri di partecipare, senza essere emarginati, ad una lettura collettiva.

La ricerca azione ha riguardato testi scritti tratti prevalentemente dai libri in adozione nelle classi delle corsiste ed è stata finalizzata alla realizzazione da parte degli insegnanti di "pacchetti di apprendimento" costituiti da testi semplificati e relativi apparati di supporto.

3.2. Aspetti linguistici e testuali della semplificazione

La semplificazione è quel processo che, a partire da un testo eccessivamente complesso per la competenza di lettura del destinatario, genera la produzione di un testo più semplice.

La semplificazione si configura pertanto come un processo di riscrittura. Come tale, essa passa attraverso l'acquisizione di una competenza passiva per individuare i passaggi del testo di partenza che possono generare difficoltà di comprensione e una competenza attiva di produzione di testi nuovi, con alto grado di leggibilità e comprensibilità.

La leggibilità è una caratteristica quantitativa di un testo e dipende dalla lunghezza delle parole e dalla lunghezza delle frasi. Tali elementi coincidono in parte con aspetti qualitativi in quanto le parole più brevi sono anche quelle di uso più comune e le frasi più brevi quelle con la struttura sintattica più semplice.

Al contrario della leggibilità, la comprensibilità è una caratteristica qualitativa e varia in relazione alle competenze di lettura del destinatario; è possibile tuttavia identificare caratteristiche intrinseche ad un testo che lo rendono oggettivamente più o meno comprensibile. Esse sono: il grado di pianificazione di un testo, il grado di esplicitezza delle informazioni date e il grado di "contestualizzabilità".

Il grado di pianificazione ha effetti sull'organizzazione e sulla gerarchia delle informazioni di un testo: tanto più esso è frutto di una progettazione riflessa e centrata sul destinatario, tanto più il testo sarà comprensibile. Un testo pianificato per essere massimamente comprensibile, ad esempio, introduce sempre i dati nuovi a partire da quelli noti, procede per livelli di complessità crescenti, isola le unità informative. L'interfaccia superficiale dell'organizzazione concettuale di un testo è la sua organizzazione grafica e in particolare gli accorgimenti paratestuali utilizzati per orientare il lettore.

Più complesso è il tema del grado di esplicitezza delle informazioni, cioè della quantità di inferenze necessarie a comprendere un testo. Nessun testo infatti esplicita la totalità delle informazioni necessarie alla propria comprensibilità: in qualsiasi processo di lettura il lettore è chiamato a cooperare con l'autore colmando con ciò che sa i "buchi" del testo. Si pensi ad esempio ad una frase del tipo: *il suono delle campane richiamò i fedeli*. Il testo non contiene la parola "chiesa" ma qualsiasi lettore occidentale è in grado, facendo ricorso alla propria enciclopedia mentale, di riconoscere immediatamente nella situazione evocata dalla frase un momento precedente ad una funzione religiosa.

Se l'equilibrio tra il numero di informazioni esplicitate in un testo e il numero di inferenze che un lettore è in grado di fare è sempre importante in ambito didattico - per chi produce un testo e per chi lo sceglie - esso assume un'importanza cruciale quando ci si rivolge agli stranieri: le inferenze necessarie a colmare i vuoti di un testo infatti richiedono competenze linguistiche ma anche e soprattutto competenze pragmatiche, che sono collegate alla conoscenza del contesto culturale in cui il testo è stato prodotto (come nel caso della frase precedente).

Con "grado di contestualizzabilità" ci riferiamo alla possibilità per il lettore di identificare alcune caratteristiche dei testi prima di cominciarne la lettura: tipo di testo, scopo dell'emittente e destinatari previsti. Ciò permetterà al lettore di attivare la sua *expectancy grammar*, vale a dire un sistema di aspettative relative a quel tipo di testo, che si fonda su una competenza testuale "meta" rispetto al singolo testo e che favorisce la comprensione. Ciò perché il lettore sa già che tipo di informazioni potrà trovare in un determinato testo non appena lo colloca all'interno di una forma testuale, sia perché attiverà strategie di lettura specifiche e adeguate a quella forma.

La "contestualizzabilità" di un testo dipende in parte dal testo stesso, in parte dalle modalità con cui è presentato soprattutto se è inserito all'interno di un libro per la scuola (basti pensare alle antologie che introducono i testi e danno qualche informazione biografica sugli autori), e in parte dalle competenze di lettura degli studenti.

I problemi esaminati fin qui attengono alla dimensione testuale, ma altrettanto importanti sono i problemi linguistici. Ai fini della comprensibilità di un testo essi vanno tenuti sotto controllo a tutti i livelli della lingua: lessicale, morfologico e sintattico.

A livello lessicale costituiscono "nodi" da sciogliere per aumentare la comprensibilità, oltre alle parole di uso non comune, i termini specialistici, i termini noti ma usati in senso specialistico, i tecnicismi, i sostituenti (sinonimi, iperonimi).

A livello morfologico i nodi sono costituiti ancora una volta dai sostituenti (pronomi e deittici), e dalle forme verbali. In particolare è preferibile usare: il passato prossimo o presente storico rispetto al passato remoto; il presente accompagnato da una determinazione di tempo piuttosto che il futuro; l'indicativo tutte le volte in cui è possibile sostituirlo al congiuntivo; le forme verbali esplicite invece del gerundio e participio; la diatesi attiva piuttosto che quella passiva.

A livello sintattico i nodi sono invece la lunghezza dei periodi e il grado di subordinazione delle proposizioni.

I docenti che acquisiscono la capacità di riconoscere in un testo gli ostacoli alla comprensibilità e di collocarli nel loro giusto ambito (testuale o linguistico e a quale livello della lingua), non acquisiscono automaticamente la competenza attiva della scrittura di un testo ad alta comprensibilità. Per produrre un testo non è sufficiente infatti sapere come esso non deve essere: la redazione effettiva prevede l'applicazione di strategie di scrittura che pongono non pochi problemi.

Solo a titolo di esempio possiamo dire che se si isolano le informazioni, privilegiando la paratassi sull'ipotassi, si rischia di non esplicitare le relazioni fra i concetti trasformando la semplificazione in banalizzazione; se si evitano i sostituenti a favore della ripetizione dei sostantivi si rischia di fornire un cattivo modello di lingua, non accettabile in testi autentici: la competenza di produzione di testi ad alta comprensibilità richiede insomma un addestramento specifico e prolungato che le corsiste nell'ambito della ricerca azione hanno iniziato con risultati incoraggianti.

3.3. Gli apparati di supporto ai testi

Anche per fornire agli alunni strategie di lettura efficaci fino a diventare lettori competenti, è necessario che l'insegnante intervenga a livello testuale e a livello linguistico.

In fase di prelettura deve guidare gli alunni a identificare spie linguistiche e testuali che permettano di collocare il testo nell'ambito di una tipologia testuale, e a utilizzare gli elementi paratestuali per individuare l'organizzazione delle informazioni; in fase di lettura a trovare nel testo le informazioni salienti e le loro relazioni secondo criteri di ricerca differenziati per ciascun tipo di testo.

Per facilitare queste operazioni si possono utilizzare strumenti logici coerenti con le caratteristiche specifiche di ciascuna forma testuale. Ad esempio un testo espositivo rimanda alla capacità cognitiva di comprendere concetti generali e può essere rappresentato attraverso una mappa concettuale che ne metta in evidenza le relazioni, esplicitando quindi le informazioni principali del testo e per ciascuna di esse quelle secondarie; un testo narrativo, che rimanda alla capacità di percepire il tempo e di cogliere trasformazioni diacroniche, può essere rappresentato attraverso una mappa sequenziale che metterà in evidenza il succedersi delle azioni⁷. In questo modo il lettore sarà guidato alla comprensione del testo che sta affrontando e inoltre incrementerà la sua competenza testuale aggiungendo alla propria enciclopedia mentale, se adeguatamente orientato dall'insegnante in questa direzione, modelli diversi di strutture testuali.

Sul piano linguistico si può intervenire a livello lessicale. Si è detto infatti che al livello del lessico si trovano alcuni nodi da rimuovere ai fini della comprensibilità. Se in alcuni casi è possibile semplificare utilizzando sinonimi di più largo uso rispetto a certi termini presenti nei testi di partenza, altre volte ciò è impossibile perché si tratta di termini tecnici che non possono essere sostituiti senza snaturare il testo e che comunque il lettore deve apprendere; infine il testo di partenza può contenere parole che l'insegnante identifica come prossime al livello di acquisizione degli allievi e che mantiene anche nel testo semplificato per arricchire il loro patrimonio lessicale.

Per supportare gli alunni stranieri nella comprensione di queste categorie di parole è quindi opportuno utilizzare glossari.

3.4. La sperimentazione nelle classi e la ricaduta sugli alunni

In fase di progettazione è stato elaborato un modello generale che ciascun corsista ha applicato a testi adeguati alla propria classe e al proprio ambito disciplinare

Gli insegnanti hanno pertanto prodotto "pacchetti di apprendimento" costituiti da un testo semplificato, uno strumento logico che faciliti la comprensione e un glossario.

La sperimentazione nelle classi ha riguardato, quindi, la procedura e il modello; ciascun insegnante, infatti, ha scelto il tipo di testo e un testo specifico a seconda dell'ordine di scuola e della composizione della sua classe, in relazione alla varietà di alunni stranieri e del loro livello di competenza linguistica.

Nelle classi di scuola elementare sono stati proposti testi narrativi, espositivi di argomento scientifico, problemi di matematica; mentre nelle classi di secondaria superiore (corso di Educazione degli adulti) testi narrativi e testi funzionali.

La procedura di semplificazione proposta ha fatto sì che i testi semplificati e il loro corredo abbiano assunto forme molto simili anche se, nel caso dei testi per gli alunni delle scuole elementari, l'apparato grafico e iconografico ha assunto un rilievo maggiore.

Le corsiste hanno adeguato le modalità di somministrazione dei pacchetti di apprendimento realizzati alle esigenze specifiche di ciascuna classe.

Tutte le insegnanti hanno utilizzato una "lista di domande" per osservare: se stessi, i singoli alunni, la classe; inoltre è stato utilizzato un "diario di bordo" in modo da tenere sotto controllo tempi,

⁷ Si fa riferimento alla tipologia di E. Werlich, ripresa da Cristina Lavinio in *Lineamenti di linguistica del testo. Testo e testi* (modulo 3 corso 130 ore)

modalità di svolgimento delle attività, reazioni degli alunni stranieri, reazioni degli alunni italofofoni, osservazioni di docenti di altre discipline, dei docenti di sostegno, ecc..

Già in un primo momento di confronto dell'esperienza e delle osservazioni maturate è stato possibile riconoscere spie di un cambiamento sia nel processo di apprendimento degli alunni che nelle acquisizioni professionali dei docenti.

Il testo semplificato è stato compreso con maggiore facilità dagli alunni stranieri, ma anche da quelli italofofoni, cosa per altro abbastanza prevedibile; ma ciò che è apparso come un effettivo cambiamento nelle dinamiche di apprendimento è stato soprattutto il fatto che gli alunni, stranieri e non, hanno riconosciuto un metodo di presentazione del testo e hanno individuato strategie da attivare per la comprensione.

Gli alunni hanno riconosciuto la specificità degli strumenti logici e li hanno utilizzati per il per attivare strategie di lettura corrette.

Inoltre, poiché i testi proposti hanno rispettato precisi criteri per quanto riguarda l'esplicitzza delle informazioni e la loro gerarchia, gli alunni hanno sperimentato una possibilità di successo nella comprensione del testo e ciò è apparso estremamente motivante rispetto all'apprendimento dell'italiano L2 e dell'apprendimento in generale.

In molti casi sono state anche proposte attività di *cooperative learning* in cui anche gli alunni italofofoni con difficoltà di apprendimento, hanno potuto svolgere un ruolo attivo e positivo quando sono state svolte attività a coppie o a piccolo gruppo perché, anche per loro, il materiale proposto è risultato più accessibile.

3.5. Gli apprendimenti professionali

Durante la fase preparatoria alla ricerca azione le corsiste hanno manifestato difficoltà e resistenze che l'esperienza ha consentito di superare.

Le difficoltà sono da ascrivere a due ambiti, il primo dei quali relativo alle normali resistenze che un gruppo di docenti in formazione può manifestare davanti ad una proposta formativa impegnativa, il secondo legato alle competenze professionali già possedute dai docenti in rapporto ai contenuti formativi del corso.

Come qualsiasi processo finalizzato all'apprendimento, un corso di formazione ha spesso l'effetto di "destabilizzare" le conoscenze già possedute e le conseguenti prassi professionali delle corsiste, per produrre – alla fine del processo – un nuovo assetto qualitativamente superiore al precedente.

Spesso in questa fase di destabilizzazione i docenti reagiscono sostenendo alternativamente che le procedure proposte sono state attuate da sempre nella scuola e pertanto l'offerta formativa è superflua, oppure che la proposta formativa è eccessivamente teorica e pertanto irrealizzabile.

Nella fattispecie, inoltre, nonostante le docenti destinatarie del corso avessero le caratteristiche previste per il reclutamento (esperienza con alunni stranieri; frequenza pregressa ad altri corsi sullo stesso tema) provenivano da formazioni iniziali diverse e quasi nessuna specificamente linguistica. Ciò ha comportato difficoltà oggettive nell'acquisizione dei contenuti dei moduli non sempre temperabili dagli interventi tutoriali on-line a causa dei limiti di tempo e di una certa reticenza delle corsiste nei confronti dell'e-learning.

Nel corso dell'esperienza della ricerca azione tuttavia le difficoltà sono state superate e le corsiste hanno riconosciuto l'efficacia della proposta formativa rispetto alla loro professionalità, efficacia immediatamente misurata in termini di ricaduta didattica delle attività sperimentali sulle classi.

Quali elementi hanno consentito questo esito?

Da una parte le corsiste hanno progressivamente imparato ad attuare una didattica più riflessa e meno estemporanea e dettata dalle situazioni d'emergenza, e hanno sistematizzato e acquisito consapevolezza di pratiche spesso già attuate.

Inoltre hanno cominciato ad eseguire con metodo fino ad appropriarsene i passaggi della semplificazione, lavorando così sui testi in modo sistematico ed esplicito, producendo apparati di supporto adeguati alle esigenze dei propri alunni e valutando attraverso strumenti di osservazione della classe e di auto osservazione l'efficacia dei loro interventi.

Ci piace concludere con l'intervento di una corsista nel forum "incontriamoci" della piattaforma, uno spazio aperto al confronto fra corsisti di tutte le regioni.

Cara compagna virtuale, chi ti scrive è una collega del corso Sicilia-130. La nostra esperienza di ricerca azione si è appena conclusa e sulla base dei risultati registrati e discussi con le tutor del nostro corso ritengo che le strategie apprese e sperimentate sul campo abbiano dato ottimi esiti. Le nostre classi sono letteralmente "affollate" da discenti non italofoeni e l'innovatività delle metodologie adoperate ha dimostrato che è possibile somministrare e far comprendere anche i testi culturalmente più "impegnati". L'importante è far precedere alla presentazione dei testi, validi sussidi esplicativi e semplificativi, opportunamente predisposti dall'insegnante. L'importante è non lasciare niente al caso e semplificare il testo in maniera chiara, accessibile, senza, tuttavia, banalizzare contenuti e significati. Credici, FUNZIONA!!!