



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Dipartimento federale di giustizia e polizia DFGP
Ufficio federale della migrazione UFM



Curriculum di riferimento

per la promozione delle competenze linguistiche
dei migranti

Imprint

Editore	Ufficio federale della migrazione UFM Quellenweg 6, 3003 Berna-Wabern
Autori	Peter Lenz Stéphanie Andrey Bernhard Lindt-Bangerter, Friburgo 2009
Grafica	ilka-Alexandra Marchesi forma, 8108 Dällikon
Distribuzione	UFCL, Vendita di pubblicazioni federali CH-3003 Berna www.pubblicazionifederali.admin.ch No 420.011.i

Foto

Pagina di copertina: ImagePoint AG, Zurigo
Christoph Engeli, pagina 5
David Zehnder, pagine 6, 10, 18, 40
Michael Sieber, pagine 13, 45, 60

Prefazione

La politica d'integrazione della Confederazione mira a permettere agli stranieri di partecipare a pieno titolo alla vita sociale, economica e culturale. In questo senso, una buona conoscenza della lingua locale è importante, perché migliora le opportunità d'inserimento nel mercato del lavoro e di partecipazione alle misure di formazione e di formazione continua e favorisce l'autonomia individuale.

Nell'ambito delle misure d'integrazione (agosto 2007) il Consiglio federale ha incaricato l'Ufficio federale della migrazione di sviluppare un assetto quadro per la promozione linguistica dei migranti in Svizzera, il cui scopo è di migliorare la qualità dei corsi linguistici e di sviluppare strumenti per valutare le competenze comunicative degli apprendenti. Il curriculum di riferimento mira alla promozione delle competenze linguistiche tenendo conto dei bisogni specifici degli apprendenti (adulti senza obbligo scolastico e giovani migranti) e integrando tematiche che appartengono alla loro realtà.

Il curriculum di riferimento è il punto di partenza per lo sviluppo di strumenti più concreti d'integrazione linguistica, che saranno pronti prevedibilmente nel 2012, ed è parte integrante delle misure della Confederazione per lo sviluppo e la garanzia della qualità. Si rifà ai metodi della formazione degli adulti relativa all'insegnamento di una seconda lingua e si orienta al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER).

Le raccomandazioni formulate nel curriculum riassumono gli orientamenti e le conoscenze attuali sull'apprendimento linguistico mediato e sono state elaborate in collaborazione con numerosi addetti ai lavori nell'ambito della promozione d'integrazione e delle competenze linguistiche di tutta la Svizzera. A loro vanno i nostri sentiti ringraziamenti. Le raccomandazioni sono destinate agli specialisti, ai fornitori di corsi e ai responsabili regionali dell'integrazione per pianificare le loro offerte linguistiche locali. I contributi e le considerazioni degli attori servono come punto di partenza per la riflessione e l'attività pratica. Anche se molti aspetti sono già stati integrati nella prassi, altri devono ancora superare il banco di prova.

Certi che questo strumento favorirà concretamente l'integrazione, ringraziamo gli autori per l'impegno profuso augurando a tutti buona lettura e buon esito nella messa in pratica del curriculum di riferimento.

Mario Gattiker
Vicedirettore, Ufficio federale della migrazione (UFM)



Indice

Introduzione.....	5	4	Contenuti.....	39	
1	Lingua e integrazione	9	5	Principi dell'insegnamento	43
1.1	Integrazione – definizione e indicatori.....	9	5.1	Orientamento ai partecipanti.....	43
1.2	Integrazione e promozione linguistica.....	10	5.2	Autonomia	45
2	Gruppo target	11	5.3	Efficienza del metodo didattico.....	46
2.1	Eterogeneità del gruppo target.....	11	5.4	Forme alternative di insegnamento e di apprendimento	49
2.2	Formazione dei gruppi.....	13	5.5	Cultura della valutazione e del feedback.....	50
3	Obiettivi della promozione linguistica.....	17	6	Strumenti di valutazione e di verifica.....	53
3.1	Indicazioni generali.....	17	6.1	Validità delle valutazioni e dei test	53
3.2	Obiettivi nell'ambito dell'uso comunicativo della lingua.....	18	6.2	Esami per il conseguimento di un diploma di lingue nel settore della migrazione.....	54
3.2.1	Obiettivi, contenuti e metodi didattici	18	6.3	Fabbisogno di strumenti di valutazione	55
3.2.2	Definizione di obiettivi di apprendimento linguistico-comunicativi	19	6.4	Portfolio: strumento di accompagnamento personale e di valutazione	56
3.2.3	Il modello di competenze del QCER	19	7	Organizzazione e controllo della qualità.....	59
3.2.4	Attività linguistiche e abilità linguistico-comunicative	22	7.1	Contesto della promozione linguistica	59
3.2.5	I livelli comuni di riferimento europei e la loro descrizione.....	24	7.2	Organizzazione delle offerte	60
3.2.6	Determinazione degli obiettivi di apprendi- mento linguistico-comunicativi specifici dei migranti.....	30	7.3	Controllo della qualità	62
3.2.7	Obiettivi nel processo di alfabetizzazione	33	7.4	Esigenze poste alle qualifiche degli insegnanti ...	63
3.3	Obiettivi nel settore delle competenze culturali e interculturali	34	Allegati	65	
3.4	Obiettivi nel settore delle competenze metodologiche di apprendimento.....	36	<i>Allegato A:</i> Raccomandazioni sugli esami linguistici standard	65	
			<i>Allegato B:</i> Progetti di sviluppo	69	
			Bibliografia	71	

Introduzione

Da qualche tempo anche in Svizzera le questioni legate alla lingua e alla migrazione sono un tema ricorrente nella discussione pubblica. La Confederazione attribuisce grande importanza alla promozione delle conoscenze linguistiche dei migranti quale elemento della promozione dell'integrazione. In virtù dell'articolo 57 della legge sugli stranieri in vigore dal 1° gennaio 2008, l'Ufficio federale della migrazione (UFM) assume maggiori compiti di coordinamento in questo settore, sia all'interno dell'Amministrazione federale sia nei rapporti tra Confederazione e partner esterni, soprattutto servizi cantonali.

Il presente rapporto è stato redatto da esperti dell'Istituto di plurilinguismo dell'Università di Friburgo e dell'Alta scuola pedagogica di Friburgo all'attenzione dell'UFM (committente) e del gruppo di lavoro istituito in adempimento del mandato conferito dal Consiglio federale il 22 agosto 2007, nel quale sono rappresentati gli uffici federali competenti, le conferenze e i servizi cantonali interessati e altri attori.

Contesto e finalità del curriculum di riferimento

Il curriculum poggia sulla normativa e sul mandato politico che definiscono il ruolo della promozione linguistica quale elemento della promozione dell'integrazione e l'importanza della prova delle competenze linguistiche o della prestazione di studio quale elemento degli sforzi di integrazione.

Si tratta di uno strumento di pianificazione e di orientamento destinato agli specialisti dell'amministrazione, ai fornitori di corsi e agli autori di materiali didattici nell'ambito della promozione delle competenze linguistiche dei migranti nelle lingue nazionali.¹ Sulla base di questo strumento verrà elaborato un manuale per i docenti.

Il curriculum di riferimento vuole contribuire a un'analisi della prassi nelle strutture esistenti e sostenere gli attori che operano ai vari livelli. Mira a fornire un quadro di riferimento concettuale, a sostenere l'attuazione di misure di promozione linguistica e a definire linee direttrici in vari settori che contemplino modalità pratiche. Indica inoltre gli ambiti per i quali occorre sviluppare quadri referenziali e materiali. In generale, aumenta la trasparenza, migliora la coerenza e garantisce la qualità (e laddove possibile la migliora).

Il curriculum vuole essere il punto di partenza o la «cornice» per strumenti di pianificazione più concreti come piani di studio per offerte specifiche, curricula di corsi e piani di insegnamento nonché per lo sviluppo di materiali didattici e di strumenti di valutazione.

Dal punto di vista tecnico-specialistico il curriculum di riferimento si ricollega alla tradizione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle Lingue* (QCER, Common European Framework of Reference for Languages, qui di seguito: Quadro comune). Il riferimento a concetti e a categorie del Quadro comune facilita la coerenza nella rappresentazione e permette di riallacciarsi all'attuale discussione tecnica e ai risultati precedenti o paralleli che si rifanno alla stessa tradizione.

¹ Conformemente al mandato dell'UFM, il documento si focalizza sulle competenze nelle lingue nazionali. Il plurilinguismo individuale e lo sviluppo di competenze in lingue diverse da quelle nazionali non vengono analizzati e trattati nel dettaglio.

Elaborazione del curriculum

Il presente curriculum è stato elaborato in sei mesi. Durante la prima fase dei lavori, ossia quella *orientativa* peraltro relativamente estesa (cfr. tappa 1 e 2), si è cercato da un lato di inventariare le tendenze e le competenze nel settore della promozione linguistica in Svizzera. A tale scopo sono stati analizzati numerosi documenti (soprattutto programmatici) forniti dalle tre principali regioni linguistiche del Paese e sono stati condotti colloqui con specialisti delle tre regioni. Dall'altro sono stati considerati i lavori condotti all'estero, soprattutto in Germania, Austria e Canada. Alla fase orientativa è seguita la *fase di elaborazione* (cfr. tappa 3 e 4), nella quale è stato dapprima redatto un documento di discussione con punti di riferimento (provisori), domande e opzioni su aspetti fondamentali. Nel corso di due workshop con membri del gruppo di accompagnamento dell'UFM e altri specialisti si è poi discusso degli aspetti fondamentali evidenziati. Il presente documento è stato elaborato sulla base dei risultati di questa discussione.

I lavori possono essere suddivisi in quattro tappe principali:

Tappa 1: raccolta, presa in considerazione e analisi di

- » documenti rilevanti dell'amministrazione pubblica
- » studi destinati ai decisori su determinati aspetti della promozione linguistica
- » curriculum di riferimento per gruppi target specifici, piani di studio, curricoli
- » concezioni e approcci dei portafogli, portafogli linguistici e relative esperienze maturate nel settore della migrazione
- » offerte e tipologie di esame, esami
- » letteratura specializzata sulla pianificazione dei curricoli, sulla verifica delle competenze linguistiche nel settore della migrazione e su temi specifici della migrazione.

Tappa 2: interviste a esperti cantonali, autori di documenti programmatici e piani e fornitori su una serie di temi, tra cui

- » rapporto tra lingua e integrazione
- » eterogeneità del gruppo target nella promozione delle competenze linguistiche
- » obiettivi della promozione linguistica
- » piani e curricoli, materiali e contenuti
- » metodi di insegnamento (anche nell'alfabetizzazione)
- » valutazione dei risultati e delle competenze linguistiche
- » attività nell'ambito del portafoglio e portafogli utilizzati nella promozione linguistica dei migranti
- » aspettative nei confronti del curriculum di riferimento.

Tappa 3: due workshop con specialisti di diversi settori della promozione linguistica; discussione di un documento in vista della preparazione del curriculum di riferimento.

Tappa 4: redazione del presente documento.

Struttura del curriculum di riferimento

I capitoli da 1 a 7 definiscono gli elementi – intesi come valori di riferimento o linee direttrici – da considerare nella promozione linguistica dei migranti e nello sviluppo di offerte concrete di promozione linguistica per un curriculum di riferimento.

Il **primo capitolo** si sofferma sul rapporto tra conoscenze linguistiche e integrazione. Evidenzia come le conoscenze della lingua nazionale locale possono facilitare notevolmente l'integrazione e sottolinea l'utilità di promuovere rapidamente le competenze linguistiche dei migranti. Al contempo, rileva che non sempre un basso grado di integrazione è imputabile alle conoscenze linguistiche insufficienti. Questo punto di vista è importante nella discussione sulla valenza del fattore «conoscenze linguistiche» nelle decisioni che riguar-

dano il diritto degli stranieri e le naturalizzazioni e rispecchia sia il diritto vigente sia la linea politica adottata finora dalla Confederazione.

Il **secondo capitolo** descrive il gruppo target dei migranti rilevando in particolare l'eterogeneità del background scolastico (in particolare al livello di scolarizzazione) e le differenze sul fronte dei bisogni comunicativi.² Questi due elementi sono fondamentali nella formazione dei gruppi e nella definizione degli obiettivi di apprendimento.

Il **terzo capitolo** tratta della definizione di obiettivi di apprendimento dettagliati e distingue tra obiettivi linguistico-comunicativi, culturali/interculturali e metodologici. Il capitolo commenta la definizione degli obiettivi linguistico-comunicativi, argomentando che questi obiettivi devono essere stabiliti e descritti sulla base dei bisogni comunicativi attuali e potenziali. Mostra inoltre come, partendo dai concetti e dalle categorie del Quadro comune, si può procedere per concretizzare gli obiettivi di apprendimento per i migranti.

Ricollegandosi al capitolo precedente, il **quarto capitolo** descrive in che modo gli obiettivi orientati all'azione possono essere trasposti in obiettivi di apprendimento dettagliati e in contenuti didattici. Evidenzia inoltre che nel settore della migrazione occorrono ulteriori lavori di sviluppo in questo ambito specifico.

Il **quinto capitolo** è dedicato ai principi didattico-metodologici che, se rispettati, possono contribuire a raggiungere efficacemente gli obiettivi della promozione linguistica.

Il **sesto capitolo** analizza l'impiego di strumenti di valutazione e di verifica nel settore della migrazione. Dopo una serie di riflessioni sulla validità degli strumenti di valutazione, il capitolo passa in rassegna gli esami per i diplomi di lingue evidenziando l'esigenza di strumenti di valutazione nel settore della migrazione.

Il **settimo capitolo** è dedicato a aspetti dell'organizzazione e della garanzia di qualità nella promozione linguistica e sottolinea la necessità di creare possibilità di qualifica e di professionalizzazione per i docenti.

² Nel presente documento e nelle discussioni con gli specialisti il concetto di «bisogno» non si riferisce a nulla di puramente soggettivo, bensì a bisogni determinati anche dal contesto socio-economico.

Sintesi dell'introduzione

- » Il curriculum di riferimento è stato elaborato in adempimento di una parte del mandato conferito dal Consiglio federale il 22 agosto 2007 come pure sulla base del mandato di coordinamento dell'UFM (art. 57 LStr) e delle decisioni del gruppo di accompagnamento.
- » Il curriculum è uno strumento di pianificazione e di orientamento destinato agli specialisti dell'amministrazione, ai fornitori di corsi e agli autori di materiali didattici nel settore della promozione linguistica dei migranti.
- » Dal punto di vista tecnico-specialistico il curriculum si ricollega alla tradizione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle Lingue*.



1 Lingua e integrazione

1.1 Integrazione – definizione e indicatori

L'integrazione è un processo dinamico finalizzato alla partecipazione degli stranieri alla vita sociale e alle pari opportunità in ambito lavorativo e professionale. Mira a creare i presupposti affinché le persone possano muoversi con autonomia e autodeterminazione in una data realtà sociale. Si tratta di un processo reciproco che coinvolge non solo l'individuo ma l'intera società. Questo implica da un lato condizioni quadro politiche e sociali libere da razzismo e discriminazione, dall'altro richiede la creazione di offerte che contribuiscano attivamente alla promozione. Oltre a promuovere misure quali il riconoscimento di qualifiche ottenute nel Paese d'origine e misure contro la discriminazione nel mondo del lavoro, occorre facilitare l'accesso a informazioni e consulenze specifiche o alla formazione (soprattutto professionale) e alla formazione continua.

La nuova legge federale del 16 dicembre 2005 sugli stranieri (LStr) e l'ordinanza del 24 ottobre 2007 sull'integrazione degli stranieri (OIntS) attribuiscono un'importanza centrale alla promozione linguistica e all'avanzamento professionale. Altri fattori di integrazione sono il rispetto della sicurezza e dell'ordine pubblico, il rispetto dei valori fondamentali della Costituzione federale, l'impegno in ambito formativo e la familiarizzazione attiva con le condizioni di vita in Svizzera. La Confederazione, i Cantoni e i Comuni promuovono congiuntamente gli obiettivi di integrazione. Per il periodo 2008-2011 la Confederazione ha stanziato 16 milioni di franchi per la promozione specifica dell'integrazione, in buona parte destinati alla promozione linguistica. Anche una parte della somma forfettaria che la Confederazione versa ai Cantoni dal 1° gennaio 2008 per l'integrazione degli stranieri ammessi provvisoriamente e dei rifugiati (30 milioni di franchi) è stata utilizzata per misure di promozione linguistica. Oltre alla promozione specifica, l'integrazione viene promossa nelle offerte regolari. L'assicurazione disoccupazione, ad esempio, stanziava ogni anno 60 milioni di franchi per la promozione linguistica. Circa la metà dei fondi è destinata a cittadini stranieri.

1.2 Integrazione e promozione linguistica

Le conoscenze linguistiche rivestono un ruolo chiave in molti casi, ma non in tutti. A seconda del contesto sociale nel quale i migranti si muovono sul piano professionale e privato, l'integrazione può riuscire anche se i migranti hanno conoscenze molto limitate della lingua locale. Ciò nonostante, l'intera società ha un interesse vitale e legittimo a non volere società parallele ghettizzate che non possono comunicare con il mondo esterno o possono farlo solo difficilmente. L'integrazione linguistica rapida rientra quindi *sostanzialmente* nell'interesse generale.

Il fatto di avere migliori conoscenze della lingua locale corrente e della lingua scritta dà maggiore flessibilità e autonomia, permette a molti migranti di accedere alle offerte di formazione e di formazione continua, facilita i contatti sociali e i rapporti con le autorità e i servizi amministrativi e permette di partecipare più attivamente alla società.

Occorre tenere ben presente che molti migranti possono esprimere le proprie potenzialità – e renderle disponibili alla società – se hanno conoscenze orali e scritte della lingua locale (eventualmente con livelli di competenza diversi) che rispondono ai bisogni comunicativi dell'ambito professionale e/o privato in cui si muovono. Le offerte di promozione linguistica devono tenerne conto.

Sintesi del capitolo 1

- » L'integrazione è un processo reciproco che coinvolge non solo l'individuo ma l'intera società.
- » Le conoscenze della lingua locale sono *uno dei fattori* di integrazione (art. 4 OIntS). Le conoscenze linguistiche rivestono un ruolo chiave in molti casi, ma non in tutti. L'integrazione linguistica rapida rientra nell'interesse dei migranti e dell'intera società.



2 Gruppo target

Le offerte di promozione linguistica finanziate dalla Confederazione si rivolgono fondamentalmente a tutti i migranti che vogliono o devono imparare una lingua nazionale locale o migliorare le proprie conoscenze linguistiche. L'esperienza mostra che un'elevata percentuale di persone che si avvalgono delle offerte di promozione linguistica non è scolarizzata o lo è scarsamente.

2.1 Eterogeneità del gruppo target

Il denominatore comune della maggior parte dei migranti – se non di tutti – è il bisogno di capire e di imparare. Ciò nonostante, i migranti non formano un gruppo omogeneo. Nelle offerte di promozione linguistica occorre assolutamente tener conto di questa grande eterogeneità. In caso contrario, c'è il rischio che i contenuti formativi non corrispondano ai bisogni comunicativi dei migranti e risultino troppo facili o troppo difficili. L'insegnamento deve cercare di tener conto degli obiettivi e delle possibilità dei singoli partecipanti con offerte e metodi adeguati. Gli obiettivi di apprendimento devono essere pertinenti e realistici.

L'eterogeneità del gruppo target è riconducibile alla specificità della situazione individuale, sociale, culturale ed economica di ognuno. Inoltre, con il passare del tempo la composizione del gruppo varia: da un lato cambiano i paesi di origine e le cause di migrazione, dall'altro cambia il bisogno di manodopera sul mercato del lavoro svizzero. In Svizzera si stabiliscono via via persone con background e bisogni in parte molto diversi.

Migrare è sempre una grande sfida perché implica lasciare ciò che si conosce per affrontare ciò che non si conosce. Nel Paese di accoglienza vigono spesso sistemi di valori e di lealtà diversi, manca il legame con un sistema sociale con il quale si ha dimestichezza e che spesso è correlato a un'attribuzione chiara dei ruoli. Talvolta la migrazione è associata a esperienze

difficili o addirittura traumatiche: difficoltà economiche, guerra, esilio o altro. Tutto ciò può causare limitazioni psicosociali e perdita di fiducia nelle proprie potenzialità, il che di rimando pregiudica il processo di apprendimento.

Di seguito elenchiamo una serie di caratteristiche che illustrano l'eterogeneità del gruppo target «migranti». L'elenco non è esaustivo, ma contempla le caratteristiche fondamentali che vanno considerate nell'assegnare i migranti a un corso appropriato che tenga conto della loro dimensione di individui e di apprendenti.

Caratteristiche dell'eterogeneità

- » Età
- » Sesso
- » Paese d'origine
- » Repertorio linguistico: lingua(e) madre(i), conoscenze preliminari nella lingua nazionale locale, conoscenze di altre lingue
- » Socializzazione primaria e secondaria (sociale e culturale), posizione sociale nella cultura d'origine
- » Posizione sociale in Svizzera
- » Tradizione e esperienza educative, livello di scolarizzazione (cfr. sotto)
- » Esperienze professionali e lavorative nel Paese d'origine
- » Situazione lavorativa personale, tipo di impiego nel Paese d'accoglienza
- » Esperienze migratorie
- » Frequenza al corso: facoltativa o obbligatoria
- » Potenziale di apprendimento personale
- » Motivazione, interessi
- » Esigenze di studio della lingua, obiettivi di apprendimento personali
- » Durata del soggiorno in Svizzera
- » Scopo del soggiorno in Svizzera: soggiorno breve o prolungato, ad es. per scopi formativi, ricongiungimento familiare, asilo ecc.
- » Contesto personale in Svizzera, contatti.

Differenze di scolarizzazione

- » Le **persone scolarizzate** conoscono le tecniche scolastiche di apprendimento e hanno frequentato la scuola pubblica per almeno 6 anni.
- » Le **persone non scolarizzate o con basso livello di scolarizzazione** non sono mai andate a scuola, l'hanno frequentata per un breve periodo (da 4 a 6 anni) o hanno perso le capacità e le tecniche di apprendimento tipiche della scuola. Conoscono solo in modo rudimentale le tecniche scolastiche (in particolare leggere e scrivere) o non le conoscono affatto.³
- » Nella categoria delle persone non scolarizzate o con basso grado di scolarizzazione rientrano anche gli **analfabeti**. Si distinguono tre sottocategorie:
 1. *analfabeti primari*: persone che non sanno leggere né scrivere
 2. *analfabeti funzionali*: persone che non hanno sufficienti abilità di base (lettura e scrittura) necessarie per le attività professionali e per la vita quotidiana nella società
 3. *analfabeti di ritorno* (caso speciale dell'analfabetismo funzionale, detto anche illetteratismo): persone che, pur avendo imparato a leggere e scrivere, lo hanno dimenticato per poca o nulla pratica.

Le persone alfabetizzate in un alfabeto diverso da quello latino non rientrano nel gruppo degli analfabeti.

³ Per quanto attiene alle competenze linguistiche si fa spesso una distinzione tra il livello BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) e il livello CALP (Communicative Academic Language Proficiency). Generalmente le persone scarsamente o non scolarizzate hanno competenze CALP poco sviluppate.

2.2 Formazione dei gruppi

La promozione dell'integrazione in Svizzera poggia sul principio della promozione attraverso le offerte ordinarie. Vanno create offerte specifiche solo laddove vi sono lacune del sistema di corsi ordinari e se occorre rispondere in modo mirato a bisogni specifici. Pertanto, non tutti i migranti devono partecipare a corsi di lingua specifici, spesso a bassa soglia. Una parte di loro può essere integrata nell'offerta regolare sulla base delle preconoscenze e dei bisogni comunicativi specifici.

Tuttavia, poiché numerosi migranti non soddisfano i presupposti per poter frequentare corsi regolari di lingua, sono stati concepiti corsi speciali a bassa soglia destinati soprattutto a persone non scolarizzate o con un basso livello di scolarizzazione. L'accessibilità a questi corsi viene volutamente agevolata da condizioni quadro favorevoli, come la buona raggiungibilità, offerte di custodia dei figli, tasse di iscrizione contenute ecc.

Nelle offerte mirate per le persone non scolarizzate o con basso livello di scolarizzazione occorre prevedere possibilità di raccordo alle offerte regolari per evitare una segregazione dei soggetti non scolarizzati.

In linea di massima, nell'ambito della promozione linguistica specifica i gruppi vengono formati in modo tale da permettere ai partecipanti di raggiungere al meglio gli obiettivi di apprendimento che si sono prefissati. Ciò presuppone che le conoscenze preliminari, il potenziale di apprendimento e gli obiettivi formativi dei partecipanti (in relazione ai bisogni comunicativi nella vita di tutti i giorni e/o nella professione) non siano troppo diversi. Il numero di partecipanti va stabilito in modo che gli apprendenti vengano seguiti e che la maggior parte di essi riesca a raggiungere in modo realistico gli obiettivi del corso. Nel progettare l'offerta occorre tener conto per quanto possibile delle condizioni e delle limitazioni temporali legate agli obblighi professionali, familiari ecc. L'esperienza ha mostrato che è opportuno tener conto anche di determinati vincoli culturali, ad esempio per quanto attiene alla partecipazione mista donne-uomini. I gruppi vanno formati in modo tale che i mezzi disponibili permettano una promozione linguistica ottimale di tutti i migranti motivati che ne hanno diritto.

Qui di seguito viene proposta una suddivisione in quattro gruppi tipo. L'elemento determinante per la formazione dei gruppi è rappresentato da un lato dagli obiettivi globali di integrazione, dall'altro dai bisogni generali per quanto riguarda l'uso della lingua.

a) Persone senza attività professionale

- » Obiettivo: integrazione sociale nella società e maggiore autonomia nello svolgimento delle attività quotidiane, nell'educazione dei figli ecc.
- » Esigenze linguistiche: oltre alle competenze funzionali di base nel leggere e nello scrivere, buone conoscenze linguistiche orali per svolgere le attività quotidiane

b) Persone con un'attività professionale

- » Obiettivo: mantenimento dell'attività lavorativa, accesso alla formazione continua professionale, integrazione sociale e maggiore autonomia nella vita professionale e privata
- » Esigenze linguistiche: soprattutto conoscenze linguistiche settoriali e adeguate alla funzione svolta

c) Persone senza attività professionale che mirano a inserirsi nel mercato del lavoro

- » Obiettivo: inserimento nel mercato del lavoro, integrazione sociale e maggiore autonomia nella vita professionale e privata
- » Esigenze linguistiche: ampliamento delle conoscenze linguistiche in vista della ricerca di un lavoro e dell'uso della lingua nel settore professionale auspicato

d) Analfabeti

- » Obiettivo: integrazione sociale e maggiore autonomia nella vita professionale e privata
- » Esigenze linguistiche: buone conoscenze orali della lingua per svolgere le varie attività nella vita quotidiana, tecniche e abilità di base di lettura e scrittura.

Non è possibile allestire un'offerta differenziata su scala nazionale che tenga conto dei diversi requisiti e bisogni – lo è più negli agglomerati che non nelle zone rurali o periferiche. Laddove non si può allestire un'offerta differenziata, occorre cercare di compensare gli svantaggi di gruppi troppo eterogenei attraverso una differenziazione interna mirata. Per sfruttare al meglio la differenziazione interna è spesso necessario prevedere aule di grandi dimensioni, una buona dotazione di media didattici e, in particolare, formatori che dispongano delle necessarie competenze.

Gli analfabeti primati e quelli di ritorno necessitano di un'offerta specifica. Da un lato, nei corsi di alfabetizzazione è necessario sviluppare la capacità di scrivere avvalendosi di metodi speciali su un lasso di tempo piuttosto lungo. Dall'altro occorre sviluppare le competenze orali in corsi speciali che non sono basati su materiale scritto e che non presuppongono un'alfabetizzazione. Per garantire un'educazione degli adulti orientata alle risorse (andragogia) occorre in particolare sfruttare le capacità di memorizzazione, spesso ben sviluppate, dei partecipanti. I corsi per la promozione delle competenze linguistiche orali possono essere offerti in linea di massima anche ad altri migranti, soprattutto a coloro il cui punto di forza e gli obiettivi di apprendimento sono centrati sulle conoscenze orali, in particolare agli analfabeti funzionali. I corsi di alfabetizzazione presuppongono che i docenti dispongano delle necessarie qualifiche.

Nel limite del possibile, gli apprendenti che usano un alfabeto diverso dal nostro non dovrebbero seguire corsi di introduzione all'alfabeto latino insieme agli analfabeti, soprattutto se sono già scolarizzati. Occorre prevedere corsi introduttivi speciali, ad es. corsi preliminari ai corsi di lingua propriamente detti.

Se a un corso partecipano migranti scolarizzati e migranti poco o non scolarizzati, la situazione è problematica per entrambe le categorie di partecipanti ed è per questo che occorre evitare di formare gruppi troppo eterogenei. Può essere opportuno prevedere un corso preliminare per avvicinare i partecipanti non scolarizzati alle pratiche e ai materiali del corso di lingua vero e proprio (cfr. ad es. la nuova collana introduttiva *Deutsch in der Schweiz*). Non è tuttavia possibile compensare del tutto la mancanza di scolarizzazione. Un'altra possibilità è di formare gruppi separati con apprendenti più «lenti» (non/poco scolarizzati) e più «veloci» (scolarizzati). Bisogna evitare le assegnazioni a gruppi che sin dall'inizio appaiono poco valide o non funzionali e che molto probabilmente sfoceranno nella ripetizione del corso. Nel limite del possibile occorre evitare frustrazioni e inefficienze.

Sintesi del capitolo 2

- » Il gruppo target dei migranti è particolarmente eterogeneo. Quest'eterogeneità è riconducibile a condizioni quadro personali, sociali, culturali ed economiche molto diverse.
- » Le conoscenze preliminari, il potenziale di apprendimento e gli obiettivi formativi dei partecipanti a un corso non devono essere troppo diversi per assicurare il raggiungimento possibilmente mirato degli obiettivi individuali.
- » Nel limite del possibile, occorre allestire un'offerta differenziata che tenga conto in modo soddisfacente dei presupposti e dei bisogni dei migranti. La differenziazione interna in seno ai gruppi persegue lo stesso scopo.
- » Serve un'offerta specifica per gli analfabeti primari e gli analfabeti di ritorno.



3 Obiettivi della promozione linguistica

3.1 Indicazioni generali

La conoscenza della lingua nazionale (locale) viene promossa per permettere ai migranti di partecipare il più possibile alla vita sociale agendo responsabilmente. Spesso le conoscenze della lingua nazionale (locale) ampliano notevolmente le possibilità di azione individuali nei vari ambiti della vita (personale, pubblico, professionale e/o educativo). Pertanto, la promozione delle conoscenze linguistiche è nell'interesse sia dei migranti che della società.

La promozione linguistica rientra nella promozione dell'integrazione e definisce i propri obiettivi in funzione di quest'ultima, ossia si orienta sulla base dei **bisogni** attuali e futuri **di comunicazione e di formazione continua** dei migranti, che nascono in parte da motivi personali e in parte da motivi legati al Paese d'accoglienza.

La promozione linguistica si basa sul repertorio esistente di competenze linguistiche e non linguistiche dei migranti e le trasforma in un atteggiamento di base orientato alle risorse.

Le offerte di promozione linguistica si incentrano sullo sviluppo delle **competenze linguistico-comunicative** in vari ambiti dell'uso orale e scritto della lingua. Viene quindi promosso l'uso della lingua a scopo comunicativo e orientato all'azione in relazione a varie abilità linguistiche.⁴ Altri importanti obiettivi sono le **competenze culturali e interculturali** e le **competenze metodologiche di apprendimento**. I capitoli 3.2-3.4 approfondiscono questi tre ambiti di competenza per quanto riguarda obiettivi, contenuti e metodi di insegnamento.

⁴ Nell'uso comune il termine «comunicativo» si associa perlopiù all'uso orale della lingua. Nel contesto specializzato non è così: l'uso comunicativo della lingua è finalizzato all'azione, indipendentemente dal fatto che la comunicazione sia o no orale.

3.2 Obiettivi nell'ambito dell'uso comunicativo della lingua

3.2.1 Obiettivi, contenuti e metodi didattici

Oggi, per pianificare l'offerta linguistica di base ci si riferisce a **obiettivi** o a *risultati* auspicati (outcomes), ossia a obiettivi/risultati riferiti alla capacità d'azione. Il cosiddetto **approccio orientato all'azione** costituisce un elemento centrale del presente curriculum di riferimento. Si riferisce non solo agli obiettivi in sé, ma unisce obiettivi, contenuti e metodi di insegnamento.

I migranti devono acquisire una **competenza nell'uso della lingua** che corrisponda il più possibile ai loro bisogni attuali e futuri. Il punto di partenza per la definizione degli obiettivi di apprendimento del gruppo (eterogeneo) dei migranti è rappresentato

- a) dal modello di competenze orientato all'azione e dalle descrizioni dei livelli del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER, Consiglio d'Europa, 2001) e
- b) dalle analisi dei bisogni in situazioni e contesti reali e potenziali (campi d'azione) nei quali i migranti agiscono o desiderano/dovrebbero agire in futuro utilizzando la lingua nazionale locale.

Il QCER fornisce un quadro concettuale e una descrizione generale degli obiettivi di apprendimento; si tratta ora di interpretarli, contestualizzarli e integrarli sulla base dell'analisi dei bisogni.

Alla definizione degli obiettivi di apprendimento in quanto risultati rilevanti per l'azione (*outcomes*) segue un'analisi che permette di formulare i **contenuti dell'insegnamento** e i rispettivi obiettivi da raggiungere. Il presente curriculum di riferimento fornisce indicazioni sul modo di procedere e indica in particolare in che modo i lavori condotti nell'ambito del QCER possano fungere da base per i lavori di sviluppo destinati a questo pubblico target specifico.

I **metodi** didattici non risultano direttamente dagli obiettivi e dai contenuti. Nelle decisioni relative al metodo, gli obiettivi e i contenuti didattici rappresentano, accanto alle riflessioni riguardanti la didattica delle lingue straniere, la psicologia dell'apprendimento e la formazione degli adulti (andragogia), solo un fattore codeterminante: la capacità di agire con la lingua può essere acquisita in modi diversi, anche se non tutti i modi sono altrettanto efficaci. Nel curriculum di riferimento vengono esposti i principi sui quali si basa l'insegnamento e vengono formulate raccomandazioni metodologiche che possono aiutare a ottimizzare l'insegnamento dal punto di vista del pubblico e dei suoi obiettivi.

Sintesi del capitolo 3.2.1

- » L'orientamento all'azione è un elemento centrale del curriculum di riferimento: unisce obiettivi, contenuti e metodi didattici.

3.2.2 Definizione di obiettivi di apprendimento linguistico-comunicativi

Il Quadro comune può essere usato efficacemente per la definizione di obiettivi di apprendimento nell'ambito della promozione linguistica di migranti, in quanto

- a) offre un quadro concettuale esaustivo per l'approccio orientato all'azione e
- b) contiene numerosi descrittori delle competenze che, nell'insieme, indicano in maniera chiara che cosa significa «competenza linguistico-comunicativa» nei vari livelli.

Gli utenti del presente curriculum di riferimento dovrebbero capire e inquadrare correttamente gli elementi citati nel QCER al fine di sfruttarne appieno il potenziale nel loro lavoro di sviluppo. I paragrafi da 3.2.3 a 3.2.5 contengono informazioni più dettagliate a questo riguardo.

Il *Quadro comune* non è tuttavia sufficiente per delineare obiettivi di apprendimento specifici all'interno di offerte di promozione linguistica ottimali per i vari gruppi di migranti. È quindi necessario effettuare delle **analisi dei bisogni** ed elaborare, a contatto con le persone interessate (*stake-holders*), delle descrizioni degli obiettivi di apprendimento nei vari contesti sociali (ossia nei campi d'azione) nei quali si muovono gli utenti delle offerte di promozione linguistica che comunicano nella lingua nazionale locale. Questa procedura viene descritta più dettagliatamente nel capitolo 3.2.6.

Sintesi del capitolo 3.2.2

- » Gli utenti del curriculum di riferimento dovrebbero conoscere a fondo il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* per poterne sfruttare pienamente il potenziale.
- » Il Quadro comune rappresenta tuttavia solo il punto di partenza: va adeguato all'ambito della migrazione.

3.2.3 Il modello di competenze del QCER

Nel suo modello di competenze, il QCER distingue tra **strategie** e **competenze** nel senso di *risorse*. Le strategie sono piani o modelli per dirigere e orientare l'azione adottati in maniera più o meno consapevole per eseguire dei **compiti** di vario tipo, quindi anche di tipo linguistico-comunicativo, in determinati contesti. Nel QCER vengono citate strategie volte a pianificare, eseguire, controllare e correggere azioni. Per l'esecuzione dei compiti, le strategie si rifanno alle competenze, intese come risorse, ossia a) a *competenze generali* e b) a *competenze linguistico-comunicative*. Se tali risorse sono poco sviluppate vengono utilizzate strategie di compensazione, in parte in maniera intensiva.

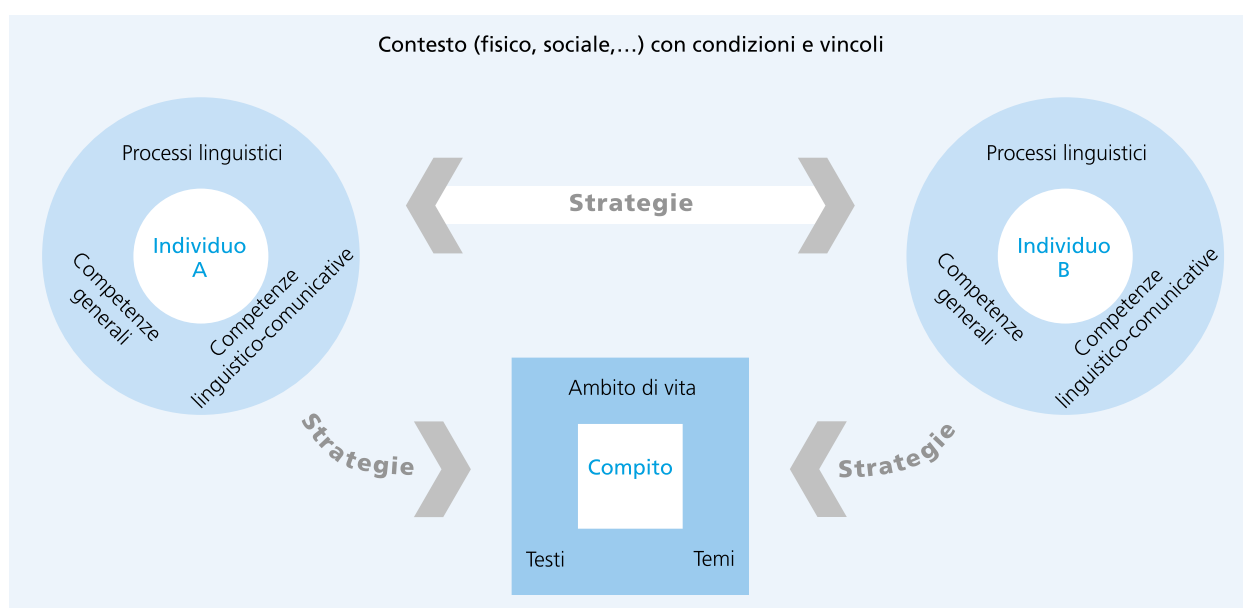
Per *competenze generali* e *competenze linguistico-comunicative* (nel senso di risorse) nel QCER si intendono:

- a) *Competenze generali* (cfr. QCER, pagg. 125-133):
- » conoscenze dichiarative (*sapere*): conoscenza del mondo (ad es. storia, geografia); conoscenza socioculturale (che riguarda ad es. la vita quotidiana, la vita culturale, i valori, le relazioni interpersonali, il linguaggio del corpo);
 - » consapevolezza interculturale (ad es. somiglianze e differenze tra comunità);
 - » abilità e saper fare: abilità pratiche (ad es. capacità di comportarsi rispettando le convenzioni sociali, abilità tecniche e professionali), abilità interculturali (ad es. la capacità di mettere in rapporto due culture);
 - » competenza «esistenziale» (*saper essere*): ad es. motivazioni e disponibilità all'apprendimento, stili cognitivi, valori morali;
 - » capacità di imparare (*saper apprendere*): ad es. sensibilità alla lingua e alla comunicazione, abilità di studio, capacità di integrare nuove conoscenze in quelle esistenti.
- b) *Competenze linguistico-comunicative in senso stretto* (cfr. QCER, pagg. 133-159):
- » competenze linguistiche: ad es. lessicali, grammaticali, fonologiche;
 - » competenze sociolinguistiche: ad es. conoscenza degli elementi linguistici che segnalano i rapporti sociali, le regole di cortesia, l'uso di registri linguistici (formali e informali) diversi, il saper riconoscere dialetti e accenti diversi;
 - » competenze pragmatiche: ad es. la competenza discorsiva (costruzione di turni di parola), la competenza funzionale (impiego di mezzi linguistici, ad es. per chiedere un favore o per esprimere dei dubbi), la competenza di pianificazione (impiego di diversi «copioni» interazionali, ad es. durante un colloquio in un ufficio pubblico). Importanti aspetti qualitativi della competenza pragmatica sono la scioltezza (fluenza) e la precisione espressiva.

Queste competenze possono essere ampliate e rese più facilmente accessibili mediante l'apprendimento. L'impiego delle strategie può essere ottimizzato e automatizzato.

In generale nel QCER (nei capitoli 2-5) viene sviluppato un modello sociocognitivo⁵ che può essere rappresentato schematicamente nel modo seguente (figura 1).

Figura 1
Uso della lingua secondo il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue



⁵ Il modello sociocognitivo comprende le azioni pilotate da processi mentali in contesti sociali.

Lo schema può essere letto come segue: la comunicazione si svolge sempre all'interno di un dato contesto fisico e sociale. Quando devono affrontare determinati compiti comunicativi, da soli o in una situazione di scambio con altri, gli attori della comunicazione attivano e utilizzano, in base a determinate strategie, sia competenze generali sia competenze linguistico-comunicative. A tal fine mettono in atto processi linguistico-cognitivi. I compiti sono legati a determinati ambiti della vita (ad es. quello privato) e hanno certe caratteristiche. Particolarmente rilevanti per l'attivazione delle risorse linguistico-comunicative sono da un lato i testi orali o scritti connessi con questi compiti, dall'altro i temi in essi trattati.

Riportiamo un esempio tipico in ambito lavorativo: a un lavoratore viene affidato eccezionalmente il compito di perforare, con una macchina che conosce appena, un pezzo di metallo. Alla macchina sono allegate le istruzioni per l'uso. Il lavoratore procede in maniera mirata e utilizza strategie già sperimentate: per prima cosa osserva brevemente come è fatta la macchina, poi prende in mano le istruzioni e le sfoglia fino a quando non ha trovato i punti importanti. Per poter fare questo, ha bisogno ad esempio non solo di una certa motivazione e di una certa esperienza (entrambe rientrano nelle cosiddette competenze generali), ma deve anche avere una certa familiarità con la lettura delle istruzioni d'uso. Per seguire le istruzioni deve essere in grado di leggere e comprendere parole che in parte appartengono a un ambito tecnico specifico, deve perciò attivare anche le sue competenze linguistico-comunicative. Queste competenze vengono utilizzate nel corso del processo di decodifica (processo cognitivo) che permette di cogliere il significato del testo scritto.

Nel modello di competenze del QCER ad agire è sempre l'«essere umano nel suo insieme» con il suo repertorio di **strategie** e **risorse** di tutti i generi, quindi non soltanto quelle linguistiche e quelle che obbligatoriamente sono legate a una sola lingua.⁶ Questo repertorio ha preso forma nel corso della vita e continua a svilupparsi in modo dinamico. Naturalmente, se non utilizzato o per varie altre ragioni, può anche perdere di funzionalità e di qualità. Partendo da un modello di uso della lingua, la *competenza* consiste e si manifesta in definitiva nel fatto che determinati compiti comunicativi possono essere affrontati con successo. Essa non è quindi legata alla sola presenza di determinate risorse⁷ o abilità e conoscenze di tipo strategico.

Nel quadro della promozione linguistica si tratta di consolidare competenze di vario tipo e provenienza, e di svilupparle ulteriormente, in particolare la competenza linguistica. Per questo è utile ad esempio prendere in considerazione durante i corsi lo sviluppo di conoscenze connesse con il compito, soprattutto quando, come nel caso dei migranti, si tratta di mettere in grado gli apprendenti di agire in un contesto concreto e noto.

Sintesi del capitolo 3.2.3

- » La comunicazione ha sempre luogo in un determinato contesto fisico e sociale nel quale gli esseri umani comunicano e mettono in atto strategie d'azione nonché competenze generali e competenze linguistico-comunicative.
- » Nell'ambito della promozione linguistica si tratta di consolidare queste diverse competenze e di svilupparle ulteriormente.

⁶ Cfr. il ben noto concetto della «*common underlying language proficiency*» delle persone che parlano due o più lingue formulato da J. Cummins.

⁷ Nella versione inglese del QCER viene usata l'utile distinzione terminologica tra *competences* (che corrisponde alle competenze intese come risorse) e *language proficiency* (qui indicata come competenza nell'uso della lingua).

3.2.4 Attività linguistiche e abilità linguistico-comunicative

Ogni volta che si comunica nell'ambito di azioni, si eseguono quelle che il QCER definisce **attività linguistiche** e suddivide in categorie tratte dalla prassi (categorie funzionali). Nell'ambito dell'interazione dialogica possono essere raggruppate ad esempio come segue:

- » conversazioni casuali
- » discussioni informali
- » discussioni formali
- » dibattiti
- » interviste
- » negoziazioni
- » progettazioni comuni
- » cooperazioni finalizzate al raggiungimento di un obiettivo pratico
- » transazioni.

Questo elenco non è esaustivo né vincolante e vuole avere soltanto un carattere illustrativo. Per determinati gruppi di persone potrebbero essere rilevanti solo alcune di queste attività linguistiche, ma potrebbero in compenso aggiungersene altre. Queste categorie piuttosto generali andranno inoltre interpretate in relazione alle azioni concrete con le quali i rispettivi destinatari (ad es. i migranti) sono confrontati nel loro contesto quotidiano. Si tratta quindi ad esempio di individuare chi deve condurre la transazione e con quale funzione.

Tradizionalmente, nella didattica delle lingue straniere le singole attività linguistiche e le corrispondenti competenze degli apprendenti vengono inquadrare in base a «abilità» o «campi di abilità» comunicativi (*skills*), ad es. in base alle classiche quattro abilità: ascoltare, leggere, parlare, scrivere. Dal punto di vista della certificazione le competenze degli apprendenti vengono spesso verificate in relazione alla capacità di comunicazione dimostrata in questi campi di abilità. Questa suddivisione prescinde dal fatto che le attività linguistiche reali spesso coinvolgono più di un campo di abilità – ad esempio ascoltare e parlare nei dialoghi e ascoltare e scrivere quando si devono prendere appunti.

Nel QCER lo schema dei campi di abilità è stato ampliato rispetto alla suddivisione «classica». La tabella seguente ne fornisce una panoramica:

		Modalità di comunicazione			
		Produzione	Ricezione	Interazione	Mediazione ⁸
Canale	Orale	Espressione orale	Ascoltare	Interazione orale	Mediazione orale all'interno di una lingua o tra lingue diverse
	Scritto	Espressione scritta	Leggere	Interazione scritta	Mediazione scritta all'interno di una lingua o tra lingue diverse

Figura 2
Abilità linguistico-comunicative (skills) secondo il QCER.

⁸ Nella mediazione rientrano attività linguistico-comunicative nelle quali le proprie intenzioni comunicative sono messe in secondo piano. I mediatori si pongono per così dire tra altri comunicanti o i loro testi per facilitare la comunicazione. I traduttori sono il prototipo del mediatore. Le attività linguistiche di mediazione possono svolgersi all'interno dello stesso canale o comprendere entrambi i canali, per esempio quando un testo viene letto e infine riassunto oralmente.

Nella comunicazione con profani può essere sensato comunicare solo sulla base dei quattro campi di abilità «classici», soprattutto ai livelli più bassi. Ma in nessun caso si dovrebbe rinunciare del tutto a differenziare, ovvero a delinearne un **profilo delle abilità**, quando vengono descritte le competenze del singolo apprendente. Per molte persone, e in particolare per migranti non scolarizzati o poco scolarizzati, le competenze linguistiche sono sviluppate in modo diverso nell'ambito di queste categorie: chi è in grado di farsi capire oralmente con una certa facilità ha magari grosse difficoltà quando deve scrivere un testo semplice su un argomento quotidiano, ma può di norma leggere e comprendere brevi testi scritti contenenti informazioni sui compiti da svolgere sul posto di lavoro. Un utilizzo coerente del profilo di competenze invece di un'attribuzione sommaria a un certo livello di competenza risulta più trasparente proprio nel campo della promozione linguistica dei migranti e permette una promozione e una valorizzazione mirata delle diverse competenze.

La reazione al QCER ha mostrato che evidentemente esiste, nel campo della produzione orale, l'esigenza di distinguere tra un'abilità dialogica e nel caso di parlanti che dispongono di competenze linguistiche più elevate rispetto alle competenze di base.

È opportuno utilizzare in modo flessibile queste categorie del QCER, in base a criteri oggettivi:

- » Se le competenze a livello di espressione orale dei migranti che partecipano a corsi a bassa soglia sono tali che per un certo periodo di tempo questi non sono in grado di esprimersi autonomamente, ha ad esempio poco senso distinguere tra piano monologico e dialogico.
- » Al contrario potrebbe essere utile integrare durevolmente la mediazione nell'insegnamento a gruppi specifici, in particolare quando i partecipanti al corso devono leggere delle istruzioni sul posto di lavoro e a comunicarle oralmente ad altri in forma semplificata o quando devono prestare un servizio di «interpretariato informale» per i loro connazionali.

Le categorie del QCER costituiscono un sistema di riferimento ampio e flessibile che può dare una struttura all'insegnamento e creare trasparenza. Non va però inteso e applicato come un sistema rigido.

Sintesi del capitolo 3.2.4

Nella descrizione delle competenze si dovrebbero distinguere vari profili di abilità, poiché le competenze linguistiche si sviluppano generalmente in maniera diversa all'interno delle varie categorie.

3.2.5 I livelli comuni di riferimento europei e la loro descrizione

La definizione dei livelli da A1 a C2 si è talmente imposta nel campo delle lingue straniere che è ormai difficile prescindere da essa. Si tratta ora di capire bene qual è la sua funzione e il suo potenziale.

I livelli di riferimento fungono da «**valuta comune**». Sono nati dall'esigenza da parte delle istituzioni e di chi offre corsi di lingua di proporre esami e diplomi sulla base di una scala comune di riferimento che consente di descrivere adeguatamente, in maniera confrontabile e trasparente, i bisogni e le competenze.

Molti **diplomi di lingua** si riferiscono oggi al QCER e ai livelli comuni di riferimento europei («Esame B1» o simili). Negli ultimi anni scuole e organizzatori di corsi seri si sono impegnati per mostrare che i loro diplomi corrispondevano alle prove d'esame previste per i vari livelli. Non esiste tuttavia alcun organo di accreditamento ufficiale. Le scuole e gli organizzatori di corsi sono piuttosto invitati a dimostrare che i loro esami sono inquadrabili in questo schema. Il Consiglio d'Europa ha pubblicato un manuale che vuole fungere da guida (*Manual for Relating Language Examinations to the CEFR*: Council of Europe, 2009; qui di seguito «Manuale»). Al momento molte attribuzioni di livelli, anche di scuole e organizzatori di corsi rinomati, sono ancora oggetto di discussione da parte degli esperti.

I livelli comuni di riferimento europei si collocano nella tradizione dell'«insegnamento linguistico comunicativo», che comincia a imporsi negli anni Settanta e si incentra sull'**uso (funzionale) della lingua** e l'orientamento all'azione. In generale si possono distinguere due tipi di descrittori delle competenze:

- a) I descrittori del capitolo 4 del QCER che spiegano quali azioni linguistico-comunicative possono essere eseguite a un determinato livello (*ad es.: è in grado di discutere in modo semplice questioni pratiche di tutti i giorni, se ci si rivolge direttamente a lui/lei parlando chiaramente e lentamente*);
- b) I descrittori del capitolo 5.2 del QCER che si riferiscono alle competenze intese come risorse e attestano la qualità della lingua utilizzata (*ad es.: usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base*).

Per sviluppare un'adeguata comprensione dei livelli, andrebbero considerati entrambi i tipi di descrittori.

Le descrizioni dei livelli presenti nel QCER sono state in gran parte elaborate nell'ambito di un progetto di ricerca svizzero (PNR 33; cfr. Schneider & North, 1999) con il coinvolgimento di numerosi apprendenti. Sostanzialmente il progetto prevedeva di raccogliere dati sulle competenze degli apprendenti al livello in cui si trovavano in quel preciso momento. L'analisi statistica dei dati di molti apprendenti ha permesso di sviluppare scale che mostravano quali competenze si riscontravano **di norma** insieme e di conseguenza potevano caratterizzare, nel loro complesso, un certo livello di competenza.

Per l'applicazione pratica, queste descrizioni sono raccolte nel QCER, nel *Manuale* e in numerose versioni del *Portfolio europeo delle lingue*. Gli strumenti più noti sono la *griglia di autovalutazione* (tav. 2 del QCER), la *griglia di valutazione degli aspetti qualitativi dell'uso della lingua parlata* (tav. 3 del QCER) nonché le checklist, in particolare del *Portfolio europeo delle lingue per giovani e adulti* svizzero (Schneider, North & Koch, 2001). Il *Manuale* comprende importanti integrazioni nel campo dei descrittori qualitativi, in particolare le tavole *Relevant Qualitative Factors for Reception/Production/Interaction* (tav. A3-A5), una scala globale per la valutazione dell'uso della lingua parlata (*Global Oral Assessment Scale*, tav. C1), una versione perfezionata della griglia di valutazione degli *aspetti qualitativi dell'uso della lingua parlata* (tav. C3) nonché una griglia per la valutazione dell'uso della lingua scritta (*Written Assessment Criteria Grid*; tav. C4). Una raccolta aggiornata dei descrittori si trova sul sito www.coe.int/portfolio (> Data bank of descriptors).

Le descrizioni dei livelli incluse nel QCER sono intese come illustrative, non descrivono in maniera esaustiva gli ambiti d'uso della lingua ma ne illustrano solo alcuni. Presentano anche una serie di lacune: ad es. per le attività linguistiche nel campo della mediazione non sono ancora disponibili descrittori, anche se questo campo è già stato strutturato attraverso adeguate categorie concettuali.

I singoli descrittori non sono formulati in maniera sistematica bensì con vari gradi di «imprecisione». Nella ricerca iniziale, si sono tuttavia dimostrati indicati per dare ai diversi utenti una percezione analoga dei vari livelli.

Dalla pubblicazione del QCER sono stati elaborati in tutto il mondo molti altri descrittori, in parte riferiti al QCER sulla base di metodi adeguati. Nella maggior parte dei casi, tuttavia, i nuovi descrittori non si riallacciano al Quadro comune. I descrittori elaborati al di fuori del QCER vanno quindi utilizzati con la dovuta cautela. Esistono anche descrittori riferiti specificamente al campo della migrazione, ad es. quelli del *Milestone Portfolio* dell'UE (cfr. www.coe.int/portfolio). Questi descrittori sono frutto della pratica, ma non sono stati testati con procedimenti formali e non sono riferiti ai livelli QCER.

La **scala a sei livelli da A1 a C2** abbraccia una gamma di competenze molto ampia. La *scala globale* del QCER ne fornisce una panoramica.⁹

⁹ La scala globale è adatta solo a distinguere globalmente i livelli. Le competenze di una persona si situano solitamente, a seconda del campo di abilità, su vari livelli. Una descrizione più dettagliata e chiara dei livelli comuni di riferimento europei si trova nel QCER, pag. 41 e segg. In questa descrizione i tre livelli da A2 a B2 vengono suddivisi in sei livelli dettagliati descritti singolarmente.

Livello avanzato	C2	<p>È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge.</p> <p>Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative.</p> <p>Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.</p>
	C1	<p>È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito.</p> <p>Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole.</p> <p>Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali.</p> <p>Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.</p>
Livello intermedio	B2	<p>È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione.</p> <p>È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione.</p> <p>Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.</p>
	B1	<p>È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc.</p> <p>Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione.</p> <p>Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse.</p> <p>È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.</p>
Livello elementare	A2	<p>Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro).</p> <p>Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali.</p> <p>Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.</p>
	A1	<p>Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto.</p> <p>Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede).</p> <p>È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.</p>

Figura 3

Livelli comuni di riferimento – scala globale, tav. 1 del QCER (Consiglio d'Europa, 2001, pag. 32).

L'esperienza insegna che la maggioranza dei **partecipanti ai corsi di lingua a bassa soglia** permane a lungo al livello A. Il margine alto della banda A (A2) è anche il punto che segna l'acquisizione di una certa autonomia linguistico-comunicativa nella vita quotidiana e in generale rappresenta l'obiettivo che dovrebbe essere raggiunto da tutti, per lo meno nel campo dell'espressione orale. In molti settori economici la mancanza di conoscenze linguistiche rappresenta un ostacolo all'affermazione professionale se si è raggiunto «solo» il livello A2. Una preparazione mirata alle esigenze comunicative specifiche di un certo settore può attenuare il problema. Nel limite del possibile, però, le offerte di promozione dovrebbero comprendere, anche nell'ambito dei corsi a bassa soglia, il livello B1. Proprio nel caso di apprendenti poco scolarizzati l'acquisizione delle competenze del livello B1 comporta però di solito un grande impegno a livello personale e temporale, che non ci si può sempre attendere. Questo naturalmente vale più per le competenze sul piano della scrittura che non dell'espressione orale. Pertanto, i migranti poco scolarizzati dovrebbero essere incoraggiati a superare il livello A2, mentre non è sempre possibile aspettarsi da tutti il raggiungimento del livello B1.

Il tempo di apprendimento necessario per ogni singolo livello varia considerevolmente, ad esempio per i motivi seguenti:

- » Lo sforzo di apprendimento per i primi livelli elementari dipende essenzialmente dai presupposti e dal background individuali, in particolare dalle conoscenze linguistiche preesistenti (tipo e numero di lingue conosciute) e dal livello di scolarizzazione. La cosa importante è stabilire quale abilità dovrebbe essere acquisita (orale, scritta, di ricezione, di produzione).
- » Soprattutto i livelli a partire dal B2 implicano flessibilità e capacità d'azione in vari campi (molto) al di là dell'esistenza quotidiana. La conoscenza di contenuti specifici diventa via via più importante per un uso comunicativo efficace della lingua. Un aspetto altrettanto importante è la correttezza e l'appropriatezza nell'uso produttivo della lingua. Già solo da questo punto di vista, lo sforzo di apprendimento richiesto a partire dal livello B2 è quindi notevolmente maggiore rispetto a quello richiesto dai livelli più bassi.

Quando si tratta di stabilire il numero delle ore di lezione richieste, bisogna tenere conto anche di un altro fattore, ovvero del contatto linguistico informale al di fuori delle lezioni, che può fortemente influire sulla velocità di apprendimento.

Per queste ragioni non è consigliabile legare strettamente il raggiungimento di un livello specifico a un preciso numero di ore di lezione. Né sarebbe sostenibile prevedere per tutti i livelli lo stesso numero di ore.

Se necessario, i sei livelli di riferimento possono essere suddivisi in **livelli intermedi o livelli dettagliati**. In molte delle scale dello stesso QCER i livelli da A2 a B2 prevedono due sottolivelli (A2.1/A2.2; B1.1/B1.2; B2.1/B2.2). Può essere opportuno utilizzare questa suddivisione più dettagliata nell'ambito dell'insegnamento per accertare i progressi all'interno dei vari livelli a intervalli regolari. Nella comunicazione con l'esterno può essere utile definire in modo diverso solo le differenze di competenza chiaramente distinguibili, poiché una differenziazione più dettagliata può non risultare rilevante nella pratica (ad es. per quanto riguarda altre funzioni professionali alle quali si potrebbe accedere con le debite conoscenze linguistiche).

Nelle offerte di promozione linguistica a bassa soglia molti partecipanti restano a lungo nel **livello A1**¹⁰. Per questo motivo è comprensibile l'esigenza di un'ulteriore suddivisione.

Lo stesso QCER a questo riguardo non è sufficiente, perché descrive in maniera piuttosto succinta il livello A1 nel suo complesso e lo fa soprattutto dalla prospettiva dell'apprendimento scolastico o per turismo delle lingue straniere che non dalla prospettiva dell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua per migranti che vivono in un contesto italofono e hanno bisogno di farsi capire. Negli ultimi anni, tuttavia, sono state elaborate sulla base del QCER – e lo sono attualmente – descrizioni degli obiettivi di apprendimento che concretizzano per singole lingue i descrittori non specificamente legati a una lingua particolare del QCER. Soprattutto per la prima «metà» del livello A1 (A1.1) è disponibile per il francese una descrizione degli obiettivi di apprendimento che fa esplicito riferimento ai bisogni di migranti non o poco scolarizzati con limitate conoscenze del francese (Beacco, Ferrari, Lhote & Tagliante, 2005). Il livello A1.1 viene descritto dagli autori come il livello della «*première compétence significative*» (pag. 25) o della «*première compétence consistante identifiable*» (pag. 31). I descrittori di per sé (Beacco et al., 2005, 57-59) sono stati elaborati confrontando diverse fonti, tra cui i *Canadian Benchmarks*, e comprendono accanto ai descrittori del «saper fare» relativi alle diverse abilità linguistico-comunicative anche descrittori relativi alle risorse linguistiche.

I lavori preparatori per il francese relativi al livello A1.1 possono essere utilizzati e adattati anche alle altre lingue nazionali svizzere. Dai risultati di Beacco et al. (2005) si deduce inoltre che il livello A1 dovrebbe essere suddiviso al massimo in due sottolivelli. Se necessario, si può ricorrere a ulteriori suddivisioni in base alla materia di studio per l'uso all'interno di offerte coordinate, senza che questo implichi una nuova denominazione dei livelli.

Complessivamente si può concludere che vi sono numerosi descrittori delle competenze – e quindi numerose descrizioni degli obiettivi di apprendimento – tutti compatibili con l'approccio orientato all'azione del QCER, di modo che il sistema dei livelli (da A1 fino a C2) risulta globalmente ben illustrato. Fonti importanti delle descrizioni sono lo stesso QCER e le descrizioni dei livelli di riferimento basate su di esso per singole lingue, in particolare per il francese (*Référentiels*), il tedesco (*Profile deutsch*) e ora anche per l'italiano¹¹. Descrittori affidabili, concepiti specialmente per la programmazione dell'offerta a bassa soglia nel campo della migrazione, sono piuttosto rari. Esiste un'evidente **necessità di sviluppo** in questo ambito. Nel contesto svizzero dovrebbero essere elaborate descrizioni degli obiettivi di apprendimento che

¹⁰ Nella terminologia del QCER non sarebbe appropriato parlare anche di un livello A0. Le prime competenze linguistico-comunicative si collocano già nella banda del livello A1. La trasmissione di conoscenze e abilità di base nel corso dell'alfabetizzazione (ad es. la tecnica di scrittura delle lettere dell'alfabeto) rientrerebbe piuttosto nel campo delle abilità generali (cfr. le «competenze generali» al cap. 5.1 QCER), le quali notoriamente non possono essere associate al sistema di livelli perché quest'ultimo ha un'altra struttura concettuale.

¹¹ La pagina http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_fr.asp del Consiglio d'Europa offre una panoramica e contiene una bibliografia.

- » si riferiscano a importanti campi d'azione dei migranti nonché ai ruoli e ai compiti che devono spesso affrontare all'interno di questi campi; le descrizioni devono inoltre riflettere le particolari condizioni legate dalla diglossia nella Svizzera tedesca e nei Grigioni;
- » vengano sviluppate mediante procedimenti riconosciuti e con il coinvolgimento di persone di riferimento adeguate, funzionino e siano ben accolte dai principali gruppi di utenti;
- » si ricolleghino al sistema dei livelli e alle categorie del QCER.

Nelle prossime pagine si spiega in che modo si possono definire, a partire dai campi d'azione dei migranti, gli obiettivi di apprendimento linguistico-comunicativi per la promozione linguistica. Il procedimento mostrato non è importante solo per autori di materiali di riferimento o di insegnamento, ma anche, in ultima analisi, per tutti gli insegnanti che vogliono adeguare le loro lezioni di lingua (o altre forme di offerta di apprendimento linguistico) ai bisogni comunicativi individuali degli apprendenti. L'allegato B contiene una breve descrizione di un progetto relativo alla definizione di obiettivi di apprendimento specifici per i migranti portato avanti da un gruppo di esperti (progetto di sviluppo A1).

Sintesi del capitolo 3.2.5

- » Il QCER distingue due tipi di descrittori di base:
 - a) descrittori che descrivono quali azioni linguistico-comunicative possono essere eseguite a partire da un certo livello e b) descrittori che si riferiscono alle competenze linguistiche ed esprimono la qualità dell'uso della lingua.
- » Devono essere considerati entrambi i tipi di descrittori.
- » I descrittori elaborati al di fuori del QCER devono essere utilizzati con cautela, in quanto spesso non sono stati convalidati con un procedimento formale.
- » Il margine alto della banda A (A2) è anche il punto che segna l'acquisizione di una certa autonomia linguistico-comunicativa nella vita quotidiana. Le offerte di promozione dovrebbero in genere comprendere – anche nell'ambito dei corsi a bassa soglia – il livello B1, in particolare per aumentare le possibilità di inserimento nel mondo del lavoro.
- » Il tempo di apprendimento richiesto per raggiungere un determinato livello può variare notevolmente. Il raggiungimento di un livello non dovrebbe essere legato a uno specifico numero di ore di lezione.
- » Sono ancora poche le descrizioni delle competenze e degli obiettivi di apprendimento affidabili concepite in particolare per la pianificazione di offerte (a bassa soglia) nell'ambito della migrazione. Sussiste la necessità di un ulteriore sviluppo in questo ambito.
- » Per la Svizzera bisogna tener conto anche della situazione di diglossia nella Svizzera tedesca e nei Grigioni.

3.2.6 Determinazione degli obiettivi di apprendimento linguistico-comunicativi specifici dei migranti

Gli **obiettivi linguistico-comunicativi** delle offerte di promozione linguistica si orientano per quanto possibile ai bisogni comunicativi dei migranti. Siccome questo gruppo è molto eterogeneo, occorre differenziare anche i bisogni e gli obiettivi di apprendimento in funzione dei gruppi di apprendenti, che devono essere costituiti con una certa logica (cfr. cap. 2). Durante l'insegnamento occorre tener conto – per quanto ciò sia possibile e fattibile – dei bisogni comunicativi e formativi individuali operando una differenziazione interna.

Come già esposto, le categorie e le descrizioni dei livelli di competenze del Quadro comune definiscono la cornice entro la quale si inseriscono le descrizioni concrete degli obiettivi di apprendimento che si orientano ai bisogni comunicativi effettivi. Una parte delle descrizioni è rilevante anche per il settore della migrazione, in particolare i descrittori qualitativi del capitolo 5.2 relativi alle competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche. Nel complesso, però, resta ancora molto da fare ai fini della determinazione di obiettivi di apprendimento e di descrizioni delle competenze che si orientano ai bisogni comunicativi specifici dei migranti.

I nuovi descrittori delle competenze devono essere definiti attraverso **processi** adeguati. Qui di seguito viene presentato il *principio* di una tale derivazione¹² e vengono fornite alcune indicazioni sul modo di procedere.

Principio per la definizione degli obiettivi di apprendimento secondo l'approccio orientato all'azione

In una **prima fase** si definiscono all'interno dei vari ambiti della vita sociale (personale, pubblico, professionale e educativo) i **campi d'azione** prioritari per i gruppi target da differenziare. Il curriculum tedesco (*Rahmencurriculum für Integrations Sprachkurse Deutsch als Zweitsprache*, Goethe-Institut, Bundesministerium des Innern & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2007) distingue i seguenti campi d'azione:

- » Abitazione e vicinato
- » Custodia e educazione dei figli
- » Posto di lavoro
- » Ricerca di un impiego
- » Rapporti con l'amministrazione e le autorità
- » Uso dei media
- » Mobilità
- » Acquisti
- » Banche e assicurazioni
- » Medicina, sanità e benessere
- » Educazione e formazione continua (inclusi corsi di lingua).

Questi campi d'azione possono essere rilevanti anche per la realtà svizzera. La scelta dei campi d'azione va comunque verificata in funzione della realtà locale e dei gruppi target da differenziare.

In una **seconda fase** si identificano le **situazioni** rilevanti nelle quali gli apprendenti operano (o sono chiamati a operare) assumendo determinati **ruoli**.

¹² I fondamenti sono tratti dal capitolo 4 del Quadro comune.

Nella **terza fase** si definiscono i **compiti comunicativi** fondamentali che gli appartenenti dei gruppi target (o gli apprendenti) devono saper svolgere nelle situazioni che si presentano nei vari ambiti.

La tabella seguente illustra le tre fasi sulla base di due esempi:

	Dominio	Campo d'azione	Situazione/ruolo	Compito comunicativo
Esempio 1	Educativo	Educazione dei figli	Il figlio non è andato a scuola perché era malato; i genitori devono giustificare l'assenza per iscritto	Scrivere una lettera semiformale all'insegnante con una breve giustificazione dell'assenza
Esempio 2	Pubblico	Medicina, sanità e benessere	Una madre va dal medico per informarsi sui vaccini da fare al figlio	Chiedere al medico informazioni sui vaccini, chiedere precisazioni e capire le spiegazioni

Figura 4
Definizione di compiti comunicativi sulla base di due esempi.

Il curriculum di riferimento tedesco contempla un elenco strutturato di compiti comunicativi che sono risultati significativi in base a un'indagine condotta in Germania. La figura 5 mostra tre esempi di descrittori di competenze per il campo d'azione «Rapporti con l'amministrazione e le autorità». Dalla definizione sistematica del campo d'azione per i singoli descrittori si passa, attraverso le fasi intermedie del collocamento dell'azione (1.1) e dell'attribuzione a un tipo di attività (linguistica) (1.1.1), ai compiti (atti) linguistico-comunicativi propriamente detti.

1.1 Farsi un'idea delle competenze e prestazioni di uffici e autorità					
1.1.1 Informarsi					
Obiettivi di apprendimento	Attività	Livello	A	B	C
È in grado di rilevare dall'elenco telefonico o da internet informazioni specifiche sulle autorità, ad es. ubicazione, indirizzi, orari d'apertura.	leggere	A1	•	•	•
È in grado di procurarsi informazioni generali sulle autorità presso conoscenti o consultori, ad es. in merito a competenze, prestazioni, diritti.	partecipare al colloquio	A2	•	•	•
È in grado di rilevare informazioni per lui/lei importanti, ad es. competenze, interlocutori, da materiale informativo scritto, incluso internet.	leggere	A2	•	•	•

Figura 5
Atti linguistico-comunicativi espressi come obiettivi formativi nel curriculum di riferimento tedesco per i corsi di lingua nell'ambito dell'integrazione (tradotto da: Goethe-Institut et al., 2007, pag. 56).

Il livello (A1, A2 ecc.) indica che gli apprendenti sono in grado di svolgere un determinato compito comunicativo e che è pertanto opportuno trasformare tale compito in un obiettivo di apprendimento. I quadratini rossi a destra indicano che le attività descritte sono rilevanti per gli appartenenti a tutti i gruppi target (a seconda del livello di scolarizzazione).

Indicazioni sul modo di procedere

Gli obiettivi delle offerte di promozione linguistica (risultati attesi o *outcomes*) possono essere rappresentati come la punta di una piramide costituita dai lavori di sviluppo e dalle attività di insegnamento, apprendimento e valutazione. Sulla base degli obiettivi si progettano corsi o offerte di auto-apprendimento, si definiscono contenuti e metodi didattici, si sviluppano materiali di insegnamento e di apprendimento corrispondenti, si pianificano occasioni di valutazione, si adattano certificazioni ecc. In altre parole, nuovi obiettivi formativi implicano un considerevole investimento di tempo a livello di progettazione e sviluppo; pertanto è opportuno utilizzare al meglio tutte le sinergie disponibili.

Gli obiettivi di apprendimento che devono essere riconosciuti come base comune da molti attori coinvolti – apprendenti, coordinatori ecc. – devono essere definiti da specialisti in stretta collaborazione con addetti ai lavori. Questo implica da un lato un’analisi dei bisogni in relazione ai gruppi di migranti da differenziare, dall’altra la descrizione degli obiettivi stessi.

L’*analisi dei bisogni*¹³ poggia su diverse fonti di informazioni, tra cui ad esempio

- » descrittori disponibili degli obiettivi di apprendimento generali e specifici per i migranti
- » migranti che fanno capo o hanno fatto capo a offerte di promozione linguistica
- » docenti esperti, coordinatori e autori di materiali
- » interlocutori esperti di migranti
- » osservazione sul posto di situazioni comunicative (ad es. sul posto di lavoro).

Per esperienza, i descrittori di competenze che risultano dall’analisi dei bisogni devono essere sottoposti a un processo di verifica volto a verificare

- » che vengano capiti secondo l’intento espresso;
- » che siano adeguati e pertinenti a livello di contenuto;
- » che possano essere attribuiti a un dato livello di competenza linguistica.¹⁴

Se si prevede di rendere accessibili i descrittori anche ai migranti, è necessario semplificarli, per lo meno per le persone poco o non scolarizzate. I descrittori delle competenze possono essere impiegati meglio se sono tradotti nelle principali lingue materne dei migranti.

Le situazioni – e a maggior ragione i compiti comunicativi ai quali i migranti sono potenzialmente confrontati – possono essere definiti in ultima analisi solo per mezzo di esempi. Durante le lezioni possono essere personalizzati fino a un certo punto, ma si tratta comunque di un apprendimento basato su esempi. Per questo tra gli obiettivi della promozione linguistica devono figurare anche il *coraggio* e la *capacità di transfer*.

La definizione dei risultati attesi (*outcomes*) della promozione linguistica e la loro formulazione sotto forma di descrittori di competenze è solo uno degli elementi dello sviluppo di offerte formative orientate ai bisogni dei vari gruppi di migranti. Successivamente, occorre specificare sia i contenuti di apprendimento adatti (ad es. scelta di mezzi linguistici e di testi) sia gli obiettivi di apprendimento dettagliati. Il capitolo 4 del presente documento tratta questo tema.

¹³ Cfr. articolo di Avermaet & Gysen (2007) sulle esperienze concrete nel settore della migrazione.

¹⁴ Il capitolo 6 della Guida per gli autori di portafogli linguistici (Leitfaden für Autoren von Sprachenportfolios, Schneider & Lenz, 2001) tratta in modo esauriente il processo di elaborazione e formulazione dei descrittori di competenza.

Sintesi del capitolo 3.2.6

- » I descrittori delle competenze da sviluppare per il settore della migrazione devono tener conto dell'eterogeneità del gruppo target e descrivere atti comunicativi che vengono compiuti in diverse situazioni e ruoli all'interno dei vari campi d'azione.
- » I descrittori delle competenze devono risultare da analisi dei bisogni realizzate sulla base di diverse fonti di informazione.
- » I descrittori delle competenze devono essere sottoposti a un controllo di qualità.

3.2.7 Obiettivi nel processo di alfabetizzazione

Nel processo di alfabetizzazione viene data priorità all'uso della lingua a scopi comunicativi. L'alfabetizzazione vera e propria rappresenta un settore di sviluppo in sé, che non trova ad esempio riscontro nei descrittori delle competenze del sistema europeo di livelli di riferimento. I bisogni degli analfabeti nel settore della lingua scritta sono molto specifici, mentre in quello della lingua parlata non differiscono fundamentalmente da quelli di altri migranti scolarizzati.

I bisogni e gli obiettivi degli analfabeti nel settore della lingua scritta variano in funzione del tipo di analfabetismo (cfr. cap. 2).

Gli **analfabeti primari** devono familiarizzarsi con l'alfabeto (latino), imparare la correlazione tra sistema grafico e sistema fonetico nonché imparare a distinguere parole, sillabe e suoni e a convertire i suoni in lettere (ortografia) e le lettere in suoni, sillabe e parole (ortoepia). Devono esercitare la grafomotricità e imparare come si scrivono parole importanti. Viene data anche importanza alla fluenza.

Nel caso degli **analfabeti di ritorno** il bisogno e la velocità di apprendimento dipendono tra l'altro dal fatto di essere stati o no già alfabetizzati e dal tipo di alfabeto conosciuto. A seconda dei casi, gli analfabeti di ritorno possono essere integrati nelle offerte regolari a bassa soglia per mezzo di un programma di promozione intensivo o possono frequentare corsi destinati a analfabeti primari per riacquistare le competenze fondamentali nella lingua scritta.

Il bisogno formativo degli **analfabeti funzionali** si prefigura come un'acquisizione di *competenze fondamentali nell'uso della lingua* (soprattutto competenze strategiche) nel settore dell'espressione scritta. Gli analfabeti funzionali non possiedono praticamente strategie efficaci nelle attività produttive e ricettive di trattamento di testi. L'analfabetismo funzionale indica anche lacune di scolarizzazione secondo gli standard svizzeri e, di rimando, l'esistenza di un bisogno di sviluppo in questo ambito.

I bisogni di apprendimento dei migranti che hanno conoscenze linguistiche preliminari in un **alfabeto diverso da quello latino** dipendono molto dal tipo di alfabeto usato. Per i migranti che conoscono unicamente un alfabeto a ideogrammi (ad es. asiatico) occorrono prestazioni didattiche molto più ampie rispetto ai migranti che hanno conoscenze preliminari in alfabeti fonetici (ad es. cirillico), in quanto la relazione tra grafia e suono è diversa dal punto di vista concettuale.

Va rilevato che i *profili* di competenze e i bisogni dei singoli analfabeti vengono definiti in modo differenziato e che gli apprendenti vengono sostenuti in funzione del proprio profilo, in particolare nei settori in cui presentano punti di forza. Si possono ad esempio organizzare corsi focalizzati sull'espressione orale per i vari livelli.

Sintesi del capitolo 3.2.7

- » L'alfabetizzazione va considerata un settore di sviluppo a sé stante.
- » I profili di competenze e i bisogni degli analfabeti (primari, di ritorno, funzionali) vanno definiti in modo differenziato per garantire una promozione mirata.

3.3 Obiettivi nel settore delle competenze culturali e interculturali

Come emerge dal modello delle competenze linguistiche orientato all'azione del Quadro comune, l'uso della lingua coinvolge sostanzialmente tutta la persona, con il suo repertorio di predisposizioni e conoscenze di vario genere. Negli atti comunicativi in un contesto socioculturale poco familiare sono necessarie anche competenze culturali e interculturali. La competenza d'azione in una determinata società implica la conoscenza o la capacità di acquisire conoscenze sulle convenzioni, i valori e il sistema di valori di una società. Questi possono variare a seconda del dominio, del gruppo sociale, della regione ecc. Nel contesto lavorativo dei migranti che partecipano a corsi a bassa soglia, ad esempio, puntualità e affidabilità sono criteri fondamentali in base ai quali si valutano i collaboratori. Tematizzare questi aspetti deve necessariamente far parte del setting del corso, centrato in primo luogo sulla promozione del «saper fare» e dell'autonomia.

Il Quadro comune propone una lista delle competenze generali (cap. 5.1, pag. 125-131 della versione italiana) che fornisce una panoramica delle competenze culturali e interculturali¹⁵:

1. *Competenze dichiarative (sapere):*
 - » conoscenze socioculturali sulla cultura di arrivo, ad es. elementi caratteristici culturali della vita di tutti i giorni, delle relazioni interpersonali, dei valori, delle convenzioni sociali, del linguaggio del corpo, ecc.
 - » consapevolezza interculturale, ad es. la conoscenza delle differenze e delle analogie e anche la conoscenza degli stereotipi.
2. *Abilità interculturali e sapere fare:*
 - » capacità di mettere in rapporto la cultura di origine con quella straniera
 - » sensibilità culturale e capacità di individuare e usare opportune strategie per entrare in contatto con persone di altre culture
 - » capacità di fungere da intermediario tra la propria cultura e quella straniera e di risolvere efficacemente fra intendimenti interculturali e situazioni conflittuali
 - » capacità di superare modalità di relazione stereotipate.

¹⁵ Le competenze culturali e interculturali vengono concettualizzate in modo diverso in base alla fonte. A seconda dei casi, infatti, si distinguono altre componenti e dimensioni e si applicano altre categorizzazioni. In questa sede si tratta piuttosto di mostrare il fenomeno nella sua molteplicità più che di illustrarlo in tutti i suoi dettagli.

3. *Competenza esistenziale (saper essere)*: atteggiamento verso il nuovo e verso il diverso:
 - » apertura e interesse verso nuove esperienze, altre persone e idee, altri popoli, altre società e culture
 - » disponibilità a relativizzare il proprio punto di vista e il proprio sistema di valori culturali
 - » disponibilità e capacità a distanziarsi dai modi convenzionali di porsi rispetto alle differenze culturali.

4. *Capacità di imparare (saper apprendere)*: tecniche di apprendimento e abilità euristiche in relazione a nuove esperienze (inter)culturali:
 - » capacità di apprendere in modo efficace (sul piano linguistico e socioculturale) dall'osservazione diretta e dalla partecipazione a situazioni comunicative, sviluppando e sfruttando le abilità percettive, analitiche e euristiche
 - » capacità di affrontare nuove esperienze (altra lingua, nuove persone, nuovi comportamenti ecc.) e di attivare competenze diverse in una situazione di apprendimento (ad es. osservare, cogliere il significato di ciò che si è osservato, analizzare, trarre conclusioni, memorizzare).

La rappresentazione del Quadro comune è interessante soprattutto perché propone una formulazione del settore di competenza da vari punti di vista. È però anche interessante perché il suo punto di partenza sono l'incontro tra culture e lo scambio interculturale nella lezione e nel Paese d'accoglienza.

Nel descrivere le competenze culturali e interculturali e nel recepirle nelle offerte di promozione linguistica occorre considerare che queste, fondamentalmente, non possono essere attribuite ai livelli di competenza linguistico-comunicativa definiti dal Quadro comune. Se è vero che la presenza o l'assenza di competenze interculturali può influenzare la competenza d'azione comunicativa, è anche vero che, *strictu sensu*, queste due tipologie di competenze non si condizionano a vicenda. Pertanto, nella definizione degli obiettivi di apprendimento, nella pianificazione dei corsi e nelle valutazioni occorrerebbe rinunciare ad attribuire direttamente le competenze (inter)culturali e le relative descrizioni ai livelli comuni del Quadro comune.

Nel quadro della promozione linguistica le competenze culturali e interculturali non costituiscono un ambito distinto a livello di obiettivi e di contenuti di apprendimento ed è per questo che non è previsto un programma d'insegnamento sulla cultura del Paese d'accoglienza.

Gli aspetti culturali e interculturali vengono però tematizzati e analizzati nella misura in cui sono utili o necessari al raggiungimento degli obiettivi riferiti alla capacità d'azione comunicativa. Ad esempio la lingua può essere utilizzata in modo appropriato dal punto di vista sociolinguistico solo se sono stati capiti gli elementi fondamentali della struttura sociale e dei rapporti interpersonali.

I docenti devono quindi avere conoscenze e abilità culturali e interculturali che permettono loro di:

- a) reagire in modo flessibile e competente alle domande o alle richieste formulate durante la lezione o che risultano dalle esperienze extrascolastiche dei migranti;
- b) analizzare il modo in cui si relazionano con apprendenti di altre culture e illustrarlo il più spesso possibile mediante esempi;
- c) disporre di conoscenze specifiche e di abilità nel gestire stereotipi culturali e interculturali che emergono regolarmente nei materiali didattici.

Sintesi del capitolo 3.3

- » La promozione linguistica orientata all'azione deve comprendere anche l'acquisizione di competenze culturali e interculturali quali conoscenze sulle convenzioni culturali di una data società e sui suoi valori.
- » Le competenze interculturali non possono essere attribuite come ambito di competenza a sé stante ai livelli di competenza linguistico-comunicativa del Quadro comune.
- » I docenti devono disporre anche di conoscenze e abilità culturali e interculturali.

3.4 Obiettivi nel settore delle competenze metodologiche di apprendimento

La necessità di corsi di alfabetizzazione e il fenomeno della bassa scolarizzazione (o dell'assenza di scolarizzazione) che si osserva in molti migranti che partecipano a corsi a bassa soglia denotano lacune di fondo nelle competenze metodologiche di apprendimento in una parte del gruppo target dei migranti.

In relazione alle offerte di promozione linguistica è opportuno distinguere almeno tre tipi di competenze metodologiche di apprendimento:

- a) Competenze di apprendimento generali come quelle che vengono generalmente acquisite nei Paesi dell'Europa centrale e settentrionale durante la socializzazione scolastica, ad esempio pianificazione di attività scolastiche, approccio sequenziale e analitico nell'elaborazione delle conoscenze e dei prodotti, uso di diverse forme di organizzazione del lavoro in classe; leggere e scrivere (abilità fondamentali) per l'apprendimento (ad es. leggere istruzioni, prendere appunti), compilazione di tabelle o altro, uso dei media didattici (ad es. apparecchio audio, computer);
- b) Competenze di apprendimento linguistico e competenze metodologiche specifiche dei corsi di lingua: strategie e tecniche di apprendimento linguistico (ad es. efficienza, imparare il vocabolario adatto al tipo di apprendente al quale si appartiene, utilizzare strategie di lettura e comprensione di testi), familiarità con le espressioni tipiche dei corsi di lingua, conoscenze della terminologia grammaticale ecc.;
- c) Competenze metodologiche di apprendimento che permettono di continuare lo studio autonomo delle lingue nella realtà quotidiana parallelamente al corso e che forniscono gli elementi per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, ad es. permettono di riconoscere e sfruttare le opportunità di formazione; saper utilizzare il dizionario.

Le esigenze relative alle competenze di apprendimento devono limitarsi a ciò che è ragionevole e necessario. Se del caso, occorre adeguare i metodi di insegnamento e progettare o selezionare materiali didattici adatti al target. Occorre riflettere sull'efficienza dell'insegnamento in particolare quando si spiegano le regole grammaticali e si introduce la terminologia grammaticale nelle lezioni destinate ad apprendenti senza conoscenze preliminari.

Al contempo occorre considerare che l'apprendimento nei corsi di promozione linguistica ha carattere esemplare, può e vuole preparare all'apprendimento ulteriore in altri contesti, ad es. nella formazione continua professionale. Pertanto, un grande investimento di tempo in fasi didattiche incentrate sulla metodologia di apprendimento si giustifica soprattutto per gruppi per i quali il corso di lingua ha una funzione introduttiva. Alla stessa stregua, può essere opportuno avvicinare gli apprendenti scarsamente o non scolarizzati alle pratiche e ai materiali tipici dei corsi di lingua attraverso un corso introduttivo prima che inizino un programma di apprendimento linguistico a lungo termine basato su corsi.

Finora non si è potuto dimostrare che i risultati nell'apprendimento di una lingua possono essere globalmente attribuiti ad un determinato set di strategie. Per questo motivo il presente curriculum di riferimento non fissa obiettivi concreti. La preferenza per determinate strategie e il loro impiego dipende strettamente dalla tipologia degli apprendenti e dallo stile di apprendimento individuale, peraltro difficilmente modificabile.

Ciò che conta è che gli apprendenti possano sviluppare il repertorio di strategie che meglio si adatta a loro. Questo significa che nell'insegnamento occorre proporre un'offerta che lo consenta ossia che permetta di dare agli apprendenti la possibilità di sperimentare diverse strategie, di analizzarne l'efficacia e di riflettere sull'eventualità di adattarle al proprio caso. La riflessione costante, durante la lezione, sul modo di procedere e sui risultati è un mezzo semplice ed efficace per sviluppare competenze di apprendimento trasferibili ad altri ambiti.

Dagli anni 1980 la promozione di competenze metodologiche di apprendimento nei settori b) e c) – ossia di competenze di apprendimento di una lingua straniera – è un tema molto sentito e molto discusso nel settore della ricerca sulle lingue straniere e della glottodidattica. Nella letteratura specializzata si trovano elenchi e sommari delle strategie di apprendimento linguistico. Nel noto inventario di strategie *Strategy Inventory for Language Learning, SILL* (Oxford, 1990) si trovano, accanto alle strategie comunicative (strategie nell'uso della lingua), strategie cognitive, metacognitive, affettive, sociali e mnemotecniche. Un'introduzione aggiornata e interessante per la prassi, limitata tuttavia al contesto scolastico, è contenuta nel volume di Rampillon (2003) citato nella bibliografia. Le strategie e le tecniche di apprendimento sono tematizzate anche nelle biografie linguistiche degli attuali *Portafogli europei delle lingue* (cfr. www.coe.int/portfolio, rubrica «Validated Models»/«Modèles validés») e in numerosi materiali didattici.

Come per le competenze culturali e interculturali, il presente curriculum di riferimento non definisce obiettivi in merito alle competenze metodologiche di apprendimento sotto forma, ad esempio, di elenco di obiettivi di apprendimento. Si rileva tuttavia che lo sviluppo di queste competenze fa parte del mandato di promozione linguistica. La promozione delle competenze di apprendimento è particolarmente importante per gli apprendenti che hanno davanti a sé un lungo percorso formativo, sia nell'ambito di offerte di formazione continua, sia nell'apprendimento autonomo. Affinché questo mandato possa essere adempiuto, i fornitori di corsi e i docenti devono disporre di conoscenze fondamentali dei metodi di apprendimento e devono essere in grado di fornire indicazioni e istruzioni sui metodi di lavoro.

Sintesi del capitolo 3.4

- » Molti migranti che partecipano a corsi a bassa soglia presentano lacune nelle competenze metodologiche di apprendimento che vanno colmate, laddove ragionevole e necessario, in vista della loro promozione linguistica.
- » Per permettere agli apprendenti di sviluppare un repertorio di strategie confacenti, va data loro l'opportunità di esercitare diverse strategie di apprendimento durante le lezioni.
- » I fornitori di corsi e i docenti devono disporre di conoscenze fondamentali dei metodi di apprendimento e devono essere in grado di fornire indicazioni e istruzioni sui metodi di lavoro.



4 Contenuti

Il bisogno di apprendimento che risulta dalle conoscenze preliminari degli apprendenti e dagli obiettivi della promozione linguistica si materializza nei contenuti delle offerte didattiche (corsi e eventualmente offerte integrative, ad es. offerte di autoapprendimento). L'elaborazione dei contenuti deve permettere agli apprendenti di raggiungere gli obiettivi di apprendimento orientati ai loro bisogni riferiti alla capacità di agire linguisticamente (*outcomes*).

L'attuazione dei contenuti degli obiettivi di apprendimento compete fondamentalmente agli autori dei materiali didattici, ai fornitori di corsi e agli insegnanti. Si tratta di un elemento importante delle offerte di promozione linguistica che influisce in modo sostanziale sulla qualità.

Vanno elaborati contenuti per ognuno degli ambiti di competenza menzionati al capitolo 3. Il presente curriculum di riferimento definisce tuttavia solo i contenuti per la **competenza linguistico-comunicativa**.

Sulla base degli obiettivi linguistico-comunicativi degli esempi del capitolo 3.2.6 (cfr. in particolare figura 4) illustriamo qui di seguito come si potrebbero determinare in modo sistematico i contenuti didattici (e quindi anche gli obiettivi formativi dettagliati riferiti ai contenuti).

Alle prime tre tappe

1. scelta dei campi d'azione
2. identificazione delle situazioni e dei ruoli rilevanti
3. definizione dei compiti comunicativi fondamentali

ne segue una quarta, nella quale vengono analizzate le **situazioni e i compiti comunicativi** che vengono descritti in base agli aspetti rilevanti selezionati. Il punto nodale è l'identificazione delle attività linguistiche nei vari compiti comunicativi. Ulteriori parametri sono: luoghi, istituzioni, persone (e ruoli), oggetti, testi e temi/contenuti.

In base all'analisi si evincono, in una quinta fase, gli **obiettivi di apprendimento dettagliati** e i **contenuti didattici**. I tre ambiti di competenza fondamentali riportati dal Quadro comune offrono una valida categorizzazione (cfr. cap. 3.3.1):

- » *conoscenze e abilità strategiche, orientate all'azione*
- » *conoscenze e abilità generali, non specificatamente linguistiche*
- » *conoscenze e abilità linguistico-comunicative.*

La tabella seguente si ricollega alla figura 4 e illustra ancor meglio il modo di procedere sulla base degli stessi esempi.

Contenuti e obiettivi formativi dettagliati per i corsi			
	Strategie/azioni	Conoscenze e abilità generali	Conoscenze e abilità linguistico-comunicative
Esempio 1	Scrivere una lettera semplice; fornire informazioni di base in modo semplice e chiaro; usare formule di cortesia adeguate	Conoscere il regolamento sulle assenze	Elementi formali per la redazione di una lettera; mezzi linguistici necessari per gli elementi funzionali (formula introduttiva, scuse, formula di chiusura, saluti) e la tematica; formule di cortesia adeguate
Esempio 2	Avere capito il contesto e lo svolgimento del colloquio; consapevolezza del proprio ruolo nel colloquio; chiedere di parlare più lentamente; mostrare chiaramente se si ha capito/non si ha capito; chiedere di ripetere/chiedere spiegazioni	Conoscenze orientative sulle vaccinazioni in Svizzera	Schema di dialogo per questo tipo di colloqui di servizio; mezzi linguistici necessari per gli elementi funzionali (saluto, apertura, capire/non capire, chiedere spiegazioni, intesa/accordo, chiusura, commiato ecc.) e per la tematica dei vaccini; utilizzare formule di cortesia adeguate

Figura 6

Definizione di contenuti e obiettivi formativi dettagliati partendo da compiti comunicativi sulla base di due esempi illustrativi (seguito della figura 4).

L'*ultima tappa* in vista della concretizzazione in materiali e lezioni è la realizzazione vera e propria, ad esempio sotto forma di testi concreti, mezzi linguistici (parole, espressioni, elementi testuali, grammatica) e attività didattiche di vario tipo.

La concretizzazione sistematica dei contenuti della «materia di studio» richiede un lavoro minuzioso e quindi molto tempo. Le specificazioni degli obiettivi di apprendimento per diverse lingue, già menzionate al capitolo 3.2.5 in relazione all'elaborazione dei descrittori di competenza, rappresentano al contempo risorse utilissime e adatte allo scopo, anche se devono essere adeguate ai bisogni comunicativi dei diversi gruppi di migranti in Svizzera. Questo compito va affidato a specialisti sia per ragioni di efficienza sia in considerazione dell'ampia diffusione prevista (cfr. schemi del progetto A2 nell'allegato B).

Le specificazioni degli obiettivi di apprendimento per il tedesco (*Profile deutsch*) e il francese (*Référentiels*)¹⁶ sono state elaborate dopo il Quadro comune e si basano su quest'ultimo, ossia sono formalmente compatibili con l'approccio adottato nel presente curriculum di riferimento.

¹⁶ *Profile deutsch* (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005); *Référentiels* (Beacco et al., 2004, 2005, 2007, 2008); *Profilo della lingua italiana* (Parizzi & Spinelli, in stampa). Altre fonti interessanti sono gli inventari nelle specificazioni degli esami, ad es. nel manuale sul test *Deutsch-Test für Zuwanderer A2-B1* usato in Germania (Goethe-Institut / Bundesministerium des Innern/telc, 2009). Il sito http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp del Consiglio d'Europa offre una panoramica aggiornata delle descrizioni degli obiettivi di apprendimento.

Per facilitare la comprensione riportiamo un breve sommario degli inventari di obiettivi contenuti nelle specificazioni disponibili.

Profile deutsch:

Obiettivi di apprendimento orientati all'azione su tre livelli gerarchici:

- » descrizione globale delle competenze – descrizione dettagliata delle competenze – descrizione illustrativa delle competenze (esempi di atti comunicativi in tre ambiti della vita: privato, professionale, educativo)

Inventario per determinare gli obiettivi dettagliati di apprendimento e i contenuti didattici:

- » mezzi linguistici: vocabolario tematico – atti linguistici (funzioni) – concetti generali
- » grammatica (organizzata in modo sistematico e funzionale)
- » tipologie di testi e modelli testuali
- » strategie comunicative e strategie di esame.

Référentiels (esempio livello A2):

Descrizioni di competenze orientate all'azione e linguistico-qualitative tratte dal Quadro comune.

Descrizione delle abilità con le competenze del livello A2 in diversi contesti comunicativi (ad es. viaggi, soggiorno all'estero) e situazioni comunicative (ad es. acquisti, ristorante, servizi, visite, uso dei media, lavoro, studio) e in relazione a diverse tipologie di testi e di discorso.

Inventari per determinare gli obiettivi di apprendimento dettagliati e i contenuti didattici:

- » mezzi linguistici: atti linguistici (funzioni) – concetti generali – grammatica – vocabolario specifico
- » pronuncia e grafia
- » competenze culturali
- » strategie di apprendimento.

Nella descrizione degli obiettivi di apprendimento (cfr. «inventari») queste specificazioni vanno sostanzialmente oltre i contenuti del Quadro comune, ma devono essere adeguate prima di poter essere utilizzate nel contesto svizzero della migrazione. Il lavoro di elaborazione delle specificazioni si riallaccia alla definizione degli obiettivi di apprendimento da parte di esperti illustrata nei capitoli precedenti.

Nell'elaborare specificazioni degli obiettivi di apprendimento di questo tipo lo scopo non è standardizzare o semplificare tutte le offerte di corsi di lingua, bensì creare materiale di base per varie offerte all'interno della stessa cultura di insegnamento linguistico.

Il presente curriculum di riferimento non definisce linee guida o punti di riferimento in merito ai libri di testo o ai materiali didattici «autorizzati». L'offerta deve restare variata e svilupparsi in modo dinamico.

Il curriculum di riferimento è vincolante nella misura in cui i materiali didattici devono basarsi sugli obiettivi che risultano dai bisogni comunicativi dei migranti:

- » Non si dovrebbero utilizzare materiali didattici sviluppati in base a una **concezione della glottodidattica** che non attribuisce una chiara priorità agli obiettivi comunicativi, ad esempio i materiali che si focalizzano esclusivamente sulla struttura della lingua, sulla correttezza o sulla cultura.

- » I contenuti didattici devono orientarsi ai bisogni comunicativi dei migranti nei rispettivi campi d'azione in Svizzera. Nei corsi organizzati nella Svizzera tedesca occorre quindi anche tematizzare il tedesco parlato in Svizzera, le varianti dialettali e la collocazione tematica nel contesto svizzero. Per le **varianti dialettali (svizzero-tedesco)** si raccomanda concretamente di sviluppare in primo luogo le competenze di comprensione orale. La promozione dell'uso orale (produttivo) delle varianti svizzere del tedesco non è prioritaria (almeno in una prospettiva funzionale) in quanto il tedesco standard è generalmente accettato e ben capito. Tuttavia, occorrerebbe anche per questo punto un'analisi del bisogno per i gruppi specifici di apprendenti che identifichi anche aspetti socio-linguistici.
- » Aniché utilizzare materiali didattici preconfezionati, si raccomanda di integrare nel corso le esperienze comunicative vissute dai partecipanti e le sfide comunicative che hanno dovuto affrontare. Nel limite del possibile, nel programma vanno inoltre inserite visite e incontri che rientrano in vari campi d'azione (ad es. visita a un centro di consulenza): le opportunità di apprendimento nella vita reale possono motivare gli apprendenti, aiutarli a superare le barriere interne ed esterne e ad instaurare contatti.

Le spiegazioni contenute in questo capitolo valgono sostanzialmente anche per i **corsi di alfabetizzazione**, nella misura in cui mirano alla promozione delle competenze linguistico-comunicative.

Il curriculum di riferimento austriaco (*Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung*, Fritz, Faistauer, Ritter & Hrubesch, 2006, 27-46) e quello tedesco (*Vorläufige Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2007, cap. 3) forniscono importanti indicazioni in merito ai contenuti e agli obiettivi dettagliati riferiti allo sviluppo della produzione scritta (scrittura).

I fornitori svizzeri sono invitati a instaurare contatti e scambi a livello regionale, nazionale e internazionale per tenere sempre aggiornata l'offerta.

Sintesi del capitolo 4

- » Per tutti gli ambiti elencati nel capitolo 3 vanno elaborati obiettivi di apprendimento dettagliati e contenuti didattici. Questo lavoro di concretizzazione è fornito da un lato da esperti nel campo della specificazione degli obiettivi di apprendimento, dall'altro dagli autori di materiali didattici, dai fornitori di corsi e dai docenti.
- » Alle prime tre tappe 1. scelta dei campi d'azione, 2. identificazione delle situazioni e dei ruoli rilevanti e 3. determinazione dei compiti comunicativi (cfr. cap. 3.2.6) ne seguono altre tre, ossia 4. analisi e descrizioni delle situazioni e dei compiti comunicativi secondo i punti di vista rilevanti, 5. definizione degli obiettivi di apprendimento dettagliati e dei contenuti didattici e 6. realizzazione concreta (ad es. sotto forma di attività didattiche concrete e testi).
- » Il curriculum di riferimento non prescrive libri di testo o materiali didattici. Tuttavia, occorre che i materiali si orientino prioritariamente agli obiettivi che risultano dai bisogni comunicativi dei migranti.



5 Principi dell'insegnamento

Il curriculum di riferimento non formula obiettivi o raccomandazioni metodologiche vincolanti sull'insegnamento agli adulti (andragogia) per i fornitori di corsi di promozione linguistica nel settore della migrazione. I fornitori di corsi e i docenti dispongono di competenze comprovate, che peraltro sviluppano in modo dinamico a contatto con gli apprendenti – a condizione che vi siano conoscenze di base, occasioni di riflessione e disponibilità all'apprendimento. Questo documento vuole contribuire a raccogliere le conoscenze di base e a riflettere sulle pratiche di insegnamento presentando i principi e le opzioni privilegiati nel settore della formazione degli adulti e in particolare nella didattica delle lingue (lingue straniere/seconda lingua).

I principi di insegnamento non derivano esclusivamente da obiettivi o contenuti didattici. Vi sono approcci e pratiche che si prestano meglio di altri per permettere agli apprendenti di raggiungere *efficacemente* l'obiettivo generale dell'autonomia comunicativa nella società nella quale vivono e agiscono. Nelle pagine che seguono si è quindi deciso di dare priorità a questi approcci e pratiche.

Concretamente nei sottocapitoli seguenti verranno tematizzati i seguenti principi: *orientamento ai partecipanti, autonomia, orientamento all'azione, efficienza del metodo didattico, forme allargate di insegnamento e di apprendimento e cultura del feedback e della valutazione.*

5.1 Orientamento ai partecipanti

Orientamento ai partecipanti significa orientamento al gruppo o ai gruppi target. Le offerte orientate ai partecipanti considerano le caratteristiche, in parte molto eterogenee, dei gruppi target (cfr. cap. 2.1) e degli individui all'interno di questi gruppi e si adattano in modo

intelligente, ad esempio adeguando gli obiettivi del corso ai bisogni degli apprendenti, procedendo a una differenziazione interna o personalizzando gli obiettivi di apprendimento. Un'adeguata dotazione di aule come pure l'impiego mirato di varie forme di organizzazione del lavoro (lavoro in coppia, in gruppo ecc.) e del materiale didattico possono facilitare la differenziazione. Anche la dimensione dei gruppi determina in modo sostanziale la possibilità di offrire elementi personalizzati.

Nel contesto della promozione linguistica di migranti adulti l'orientamento ai partecipanti significa tra l'altro:

Insegnamento secondo **principi andragogici**: gli apprendenti sono partner del processo di apprendimento, vanno considerati individui con una propria storia, una personalità e un profilo di competenze consolidati nel tempo e con esigenze legittime. Occorre evitare di infantilizzare gli apprendenti a causa delle loro deboli conoscenze linguistiche o della mancanza di conoscenze del contesto svizzero. Il rapporto tra insegnante e apprendenti deve poggiare sulla valorizzazione.

Orientamento alle risorse: l'insegnamento considera le qualità, le esperienze, le conoscenze e le capacità degli apprendenti e le attiva in modo mirato. È importante valutare correttamente le risorse in modo che non si esiga troppo o troppo poco dai partecipanti e che questi si sentano presi sul serio. In particolare occorre valutare in modo realistico e utilizzare convenientemente il livello di scolarizzazione, le esperienze pregresse formali e informali di apprendimento linguistico e le conoscenze linguistiche preliminari (plurilinguismo) degli apprendenti.

Sensibilità interculturale: i docenti devono tener conto del fatto che gli apprendenti si collocano inevitabilmente all'interno di una dicotomia interculturale. I temi «difficili» dal punto di vista interculturale vengono trattati con la dovuta sensibilità e senza complessi di superiorità. Nei corsi va dato spazio all'elaborazione di conflitti culturali, identitari e di integrazione anche quando si tratta di problemi legati alle pratiche di insegnamento e di apprendimento nel corso.

Attenzione alla realtà di vita degli apprendenti: i fornitori di corsi e i docenti sono consapevoli della situazione di vita personale, sociale e professionale degli apprendenti e si adoperano in particolare affinché questi possano imparare con la dovuta serenità. A tale scopo occorre eventualmente risolvere i problemi di custodia dei figli o gli aspetti sociali. Dovrebbe inoltre esserci disponibilità a collaborare con gli operatori del settore sociale.

Orientamento ai bisogni: nel presente curriculum di riferimento l'orientamento ai bisogni comunicativi attuali e futuri dei diversi gruppi di apprendenti è il principio fondamentale per definire gli obiettivi di apprendimento. Questo principio viene concretizzato nelle offerte di apprendimento linguistico. I fornitori di corsi si orientano alle definizioni degli obiettivi di apprendimento specializzati (cfr. cap. 3.2), utilizzano materiali didattici adeguati e creano occasioni di apprendimento orientate ai bisogni. A tal fine considerano i bisogni comunicativi tipici dei gruppi di apprendenti, pur tenendo conto nel limite del possibile dei bisogni individuali e attuali, in particolare attraverso la differenziazione interna.

Sintesi del capitolo 5.1

- » Le offerte di promozione linguistica orientate ai partecipanti o ai gruppi target tengono conto delle caratteristiche (eterogenee) e dei bisogni dei gruppi target e mirano alla definizione dettagliata degli obiettivi del corso o addirittura alla personalizzazione degli obiettivi di apprendimento.
- » L'insegnamento tiene conto delle qualità, delle esperienze, delle conoscenze e delle capacità dei partecipanti e le sviluppa ulteriormente.
- » Nel processo di apprendimento i partecipanti sono considerati partner con esigenze legittime.
- » Occorre tener debitamente conto della situazione di vita personale, sociale e professionale degli apprendenti.
- » Occorre affrontare gli aspetti e i conflitti interculturali con la dovuta sensibilità e competenza.

5.2 Autonomia

La capacità di partecipare in modo possibilmente autonomo e molteplice alla vita sociale svizzera rientra negli obiettivi generali della promozione linguistica. Le offerte di promozione linguistica possono fornire un contributo non solo aiutando a sviluppare la competenza linguistico-comunicativa degli apprendenti, ma anche strutturando i corsi in modo tale che durante l'apprendimento della lingua i partecipanti acquisiscano la capacità di apprendere e agire autonomamente.¹⁷

Non bisogna confondere l'apprendimento autonomo con l'autoapprendimento. Quando si parla di «promozione dell'apprendimento autonomo» si intende generalmente che gli apprendenti si assumono progressivamente e in modo mediato la responsabilità del proprio apprendimento. Vengono coinvolti nella pianificazione, nell'implementazione e nella valutazione delle fasi di apprendimento e dei processi. Queste attività presuppongono un atteggiamento positivo, senso di iniziativa e capacità di riflessione e contribuiscono a sviluppare ulteriormente queste competenze.

L'autonomia nell'apprendimento delle lingue getta le basi per l'apprendimento autonomo e per lo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità anche in altri contesti.

L'apprendimento autonomo non implica una riorganizzazione dell'insegnamento a livello di infrastruttura, bensì un cambiamento di visione della responsabilità nell'apprendimento e l'integrazione di fasi e strumenti di pianificazione e riflessione.

Inteso e praticato in questo modo, l'apprendimento autonomo crea condizioni favorevoli alla cosiddetta **co-costruzione** delle conoscenze da parte dei docenti/facilitatori e degli apprendenti. Secondo l'orientamento costruttivista applicato alle scienze dell'educazione e della formazione, l'apprendimento durevole incentrato sulla competenza d'azione del soggetto si prefigura quando l'acquisizione delle conoscenze non avviene mediante la trasmissione di conoscenze (istruzione) da parte dell'insegnante e nemmeno esclusivamente mediante l'autoapprendimento, bensì quando, attraverso la mediazione dell'insegnante o dell'«esperto» (facilitatore), gli apprendenti acquisiscono conoscenze principalmente in base alle proprie esperienze, agendo e riflettendo.

La rilevanza immediata degli obiettivi di apprendimento dei corsi di lingua per i migranti ai fini della competenza di agire nei contesti consueti agevola la responsabilizzazione degli apprendenti e facilita l'individualizzazione auspicata degli obiettivi e dei contenuti di apprendimento.

¹⁷ Esperienze positive in tal senso sono state fatte in particolare in Irlanda (cfr. Little, 2007b).

Sintesi del capitolo 5.2

- » Le offerte didattiche vanno strutturate in modo tale che durante l'apprendimento si possa sviluppare l'autonomia di apprendimento e di azione.
- » A tal fine, i partecipanti vengono coinvolti nella pianificazione, nell'implementazione e nella valutazione delle fasi di apprendimento e nei processi.
- » Nell'insegnamento vanno integrate le fasi di pianificazione e di riflessione corrispondenti.
- » L'apprendimento autonomo, purché inteso nel giusto modo, crea buoni presupposti per la co-costruzione delle conoscenze da parte dei docenti e degli apprendenti, considerata da molti una soluzione particolarmente conveniente e durevole.

5.3 Efficienza del metodo didattico

Negli scorsi decenni nella glottodidattica europea sono stati sviluppati diversi metodi: il metodo *grammaticale-traduttivo*, il metodo *diretto*, il metodo *contrastivo*, il metodo *audio-orale* o il metodo *audiovisivo*. Accanto a questi metodi si sono fatti strada anche metodi alternativi, detti umanistico-affettivi, quali la *suggestopedia*. L'*approccio comunicativo* fondato su obiettivi di apprendimento orientati all'azione è nato una trentina di anni fa. Viene detto «approccio» perché non poggia su una concezione o una formula unica di insegnamento; i punti in comune risiedono in primo luogo a livello di obiettivi. Proprio per questo si usa spesso il termine più neutro di «didattica comunicativa».

Come esposto all'inizio del capitolo 5, in questa sede non vengono definite linee guida concrete in merito alla metodologia didattica, bensì vengono presentate riflessioni e conclusioni che dovrebbero permettere di ottenere la massima efficienza possibile del metodo didattico al fine di raggiungere gli obiettivi della promozione linguistica.

Sulla base dei risultati della ricerca sull'apprendimento linguistico mediato (ossia con l'insegnante) si possono avanzare con una certa attendibilità una serie di conclusioni sul metodo didattico applicato nei corsi di lingua che mirano in primo luogo a sviluppare le competenze linguistiche.

Le competenze linguistiche vengono acquisite in modo ottimale quando nell'insegnamento l'uso effettivo della lingua trova un posto centrale nel quadro di compiti comunicativi significativi. L'uso della lingua centrato sulla comunicazione è completato da attività nelle quali determinati aspetti contenutistici e linguistici connessi al compito da svolgere vengono tematizzati al metalivello. Occorre inoltre dar spazio da un lato ad attività volte in particolare a sviluppare la fluenza, dall'altro alla pianificazione di esperienze di apprendimento e alla riflessione su tali esperienze.

- » Un elemento centrale di un insegnamento efficiente consiste nel parlare, ascoltare, scrivere e/o leggere molto e regolarmente per imparare o comunicare e non solo per esercitare competenze linguistiche parziali. L'**orientamento all'azione** indica non solo l'orientamento del modello di competenze alla base del Quadro comune e del presente curriculum, ma anche un principio didattico fondamentale. L'esecuzione di compiti orientati all'azione (compiti comunicativi o *task*) è al contempo mezzo e scopo dell'apprendimento linguistico. Nei corsi per principianti l'uso della lingua in situazioni comunicative significative può infatti già fungere da veicolo di apprendimento.

- » L'uso orale e scritto della lingua centrato esclusivamente sui contenuti non sfrutta in modo ottimale il potenziale insito nell'apprendimento mediato. L'uso vero e proprio della lingua dev'essere completato da fasi che si focalizzano sui fenomeni linguistici e gli aspetti contenutistici connessi ai compiti comunicativi (*task*), ossia che trattano il **metalivello**. In tal modo si possono eliminare efficacemente difficoltà, errori o inadeguatezze che gli apprendenti *non identificano* o che *non possono superare autonomamente e senza spiegazioni* sulla base del materiale linguistico con il quale sono a contatto.
- » Gli aspetti di contenuto su cui focalizzarsi possono consistere ad esempio in spiegazioni di istituzioni, sistemi o gerarchie di valori senza le quali la competenza linguistico-comunicativa sarebbe inefficace.
- » I *problemi linguistici* da tematizzare possono essere fenomeni che riguardano livelli diversi del sistema linguistico e dell'uso della lingua, ad es. la pronuncia sempre scorretta di singoli fonemi, l'uso di «falsi amici», errori ricorrenti di grammatica basilare, incertezze nell'uso delle formule di cortesia o di tipologie testuali. Le attività possono essere accompagnate da esercizi specifici, ad es. per imparare la corretta pronuncia di un determinato fonema.
- » La lezione deve sempre integrare anche **esercizi di fluenza e scorrevolezza**. Generalmente l'uso della lingua è un processo nel quale il fattore tempo è importante. Quest'aspetto viene spesso totalmente trascurato. Il modo migliore per esercitare la fluenza è ascoltare, leggere, parlare e scrivere utilizzando un linguaggio relativamente semplice e elementi conosciuti. È importante che gli apprendenti elaborino *molto materiale linguistico* sotto forma di testo; non si tratta quindi assolutamente di proporre esercizi meccanici ripetitivi. In questo contesto può essere opportuno impiegare in modo mirato testi semplici per esercizi di comprensione orale e di lettura in modo da esercitare anche la scorrevolezza. Gli esercizi di fluenza permettono di migliorare la velocità di attivazione degli elementi linguistici memorizzati ma servono anche, in generale, a ripetere e consolidare le conoscenze linguistiche grazie all'utilizzo regolare delle risorse cognitive linguistiche.
- » L'insegnamento deve inoltre dar spazio al lavoro di **pianificazione** e alla tematizzazione dell'apprendimento e dei relativi risultati, in modo da permettere agli apprendenti di migliorarsi e utilizzare meglio il potenziale di apprendimento insito nelle esperienze che hanno maturato.

Le fasi appena menzionate devono essere **correttamente calibrate** affinché l'insegnamento si orienti efficacemente agli obiettivi definiti.

Tradizionalmente viene data priorità alle attività metalinguistiche e ai relativi esercizi puramente formali. Quest'approccio è particolarmente evidente nell'**insegnamento della grammatica**. La focalizzazione sui fenomeni linguistici (*focus on form*) rappresenta un'alternativa al metodo tradizionale, nel quale il programma di grammatica – tacito o dichiarato – determina l'insegnamento. La focalizzazione sulla forma (*focus on form*) consiste nel riflettere sugli elementi che nell'uso della lingua si rivelano ostacoli comunicativi (ricorrenti) e nell'esercitarli. A seconda dell'evento comunicativo e delle altre possibilità comunicative dell'apprendente la mancanza di correttezza grammaticale può rappresentare un ostacolo (ricorrente). Si tratta di utilizzare in modo informato e differenziato i fenomeni linguistici – tra cui quelli grammaticali. Quest'approccio non va confuso con un atteggiamento di «laissez faire» ma riflette piuttosto una prospettiva realista che non perde mai di vista l'efficacia dell'insegnamento in funzione degli obiettivi di apprendimento orientati all'azione.

Gli studi sull'apprendimento mediato (basato su corsi) e non mediato di una lingua mostrano sistematicamente che di solito ci vuole molto tempo prima che la lingua (parlata o scritta) degli apprendenti si organizzi secondo le regole grammaticali della lingua di arrivo e che ci vuole ancora più tempo prima che gli strumenti grammaticali vengano utilizzati per lo più correttamente. In particolare i migranti adulti che hanno imparato la lingua d'arrivo senza frequentare corsi utilizzano spesso una lingua (o varietà di base) che può essere molto efficiente dal punto di vista funzionale ma che è retta da regole sintattiche e morfologiche

proprie che hanno poco a che vedere con le regole della lingua d'arrivo. Molti migranti fossilizzano questa varietà linguistica, ossia non sviluppano in modo sostanziale il proprio sistema linguistico.

Altre indagini e esperienze sull'apprendimento linguistico mediato mostrano che nonostante corsi specifici intensivi la grammatica mentale degli apprendenti ha tendenza a svilupparsi lentamente e secondo ritmi e sequenze propri (ossia non in parallelo all'insegnamento) e che gli apprendenti che hanno imparato la lingua come lista di vocaboli (anche come unità formate da più parole) ottengono risultati migliori (almeno all'inizio) e comunicano in modo più scorrevole e corretto.

In generale, soprattutto nel caso di migranti scarsamente o non scolarizzati, i risultati della ricerca sull'apprendimento e sull'insegnamento linguistico vanno visti con grande scetticismo per quanto riguarda l'importanza degli obiettivi di apprendimento della grammatica e dell'insegnamento grammaticale vero e proprio. Si raccomanda in ogni caso di adeguare le spiegazioni ai bisogni comunicativi e di osservare e considerare lo sviluppo effettivo della grammatica mentale degli apprendenti.

Si consiglia pertanto ai fornitori di corsi e ai docenti di esaminare con precisione gli approcci didattici con i quali possono essere raggiunti al meglio gli obiettivi di apprendimento orientati all'azione dei diversi gruppi di apprendenti a tutti i livelli. In particolare vanno analizzati gli approcci basati essenzialmente sulla **competenza lessicale** (*chunk learning; lexical approach*). Nell'apprendimento lessicale le unità formate da più parole che co-occorrono frequentemente vengono studiate come un blocco lessicale (*chunk*) senza analizzare parallelamente i fenomeni grammaticali che le sottendono. Spesso gli apprendenti poco o non scolarizzati, socializzati in culture basate sull'oralità, hanno sorprendenti capacità di memorizzazione che facilitano l'apprendimento di blocchi lessicali più lunghi (ad es. domande standard formulate come frasi intere). L'apprendimento di unità lessicali permette inoltre di aumentare la fluenza nell'espressione orale e scritta.

In base ai risultati attuali della ricerca si raccomanda anche di promuovere in particolare la **comprensione orale** soprattutto nella fase iniziale. La comprensione orale, infatti, non presuppone competenze di espressione scritta – ed è quindi adatta agli analfabeti o a persone scarsamente scolarizzate – e dà un input, crea un contatto con la lingua di arrivo indispensabile per l'attivazione di processi di apprendimento linguistico. Nella promozione della comprensione orale vanno generalmente distinte due fasi: 1. l'analisi del contenuto di testi e l'esercitazione delle strategie di ascolto corrispondenti; 2. la focalizzazione su (determinate) forme linguistiche per la trasposizione dei contenuti (capiti). Le attività di comprensione orale rappresentano una sfida nella misura in cui devono essere svolte in modo da non diventare una lezione frontale esclusivamente centralizzata sull'insegnante, sulla quale i singoli apprendenti non hanno praticamente alcun influsso. Se la promozione della comprensione orale deve diventare una priorità, occorre assolutamente verificare quali forme di apprendimento individuale possono essere utilizzate – ad esempio l'attività con cassette audio o computer in piccoli gruppi o individualmente, l'impiego di lettori MP3 o altro per l'apprendimento autonomo nelle aule o a casa.

Nella fase iniziale, l'apprendimento lessicale combinato con attività mirate di comprensione orale crea relativamente in fretta un repertorio linguistico che facilita l'accesso ad altre possibilità di contatto. Questo vale in particolare per i migranti che si muovono in un ambiente nel quale viene utilizzata la lingua d'arrivo.

Il repertorio linguistico relativamente ampio acquisito senza una specifica analisi grammaticale crea anche buone condizioni di partenza per lo sviluppo durevole della grammatica mentale. Da alcuni studi emerge infatti che un repertorio linguistico interiorizzato, non an-

cora analizzato grammaticalmente, è un punto di partenza migliore rispetto al «materiale» linguistico su carta. Un'elevata competenza grammaticale è necessaria soprattutto per raggiungere livelli superiori a B1. La capacità di riconoscere deficit formali nella propria lingua e la capacità di autocorreggersi in base alle regole previene la fossilizzazione prematura e promuove più velocemente l'ulteriore sviluppo.

Sintesi del capitolo 5.3

- » L'orientamento all'azione è un altro principio fondamentale della *metodologia dell'insegnamento*: la competenza linguistica si acquisisce al meglio quando l'insegnamento dà spazio all'uso effettivo della lingua nel quadro di compiti significativi dal punto di vista contenutistico.
- » Parallelamente occorre tematizzare al metalivello determinati aspetti contenutistici e linguistici connessi al compito da svolgere. Occorre focalizzarsi sugli elementi che si rivelano ostacoli (ricorrenti) alla comunicazione.
- » Le spiegazioni grammaticali dovrebbero adattarsi ai bisogni comunicativi. Un'elevata competenza grammaticale è necessaria soprattutto per i livelli superiori a B1.
- » I fornitori di corsi e i docenti devono esaminare in che misura è possibile raggiungere gli obiettivi di apprendimento orientati all'azione con approcci didattici innovativi, ad esempio focalizzandosi sull'apprendimento lessicale (apprendimento di unità lessicali o *chunks*) o promuovendo in modo mirato la comprensione orale.

5.4 Forme alternative di insegnamento e di apprendimento

Nel contesto della promozione linguistica dei migranti è importante tener conto nei programmi di promozione linguistica delle cosiddette «forme alternative di insegnamento e di apprendimento», ossia integrare nell'insegnamento mediato altre forme di lavoro quali lavoro a coppie, lavoro di gruppo, laboratorio di lingue, project work, occasioni di apprendimento extrascolastiche, apprendimento basato sui media e compiti a casa.

L'impiego di queste forme di insegnamento e di apprendimento è consigliato per una serie di motivi, che esponiamo qui di seguito.

Il lavoro può essere impostato secondo varie modalità organizzative (lavoro individuale, a coppie, di gruppo e con tutta la classe):

- » Il lavoro in piccoli gruppi permette agli apprendenti di essere più attivi.
- » Il lavoro di gruppo e il lavoro individuale permettono di operare una differenziazione interna in funzione dei bisogni e degli interessi ma anche dei vari tipi di apprendenti.
- » Nel lavoro in piccoli gruppi gli apprendenti assumono maggiore responsabilità.
- » Il lavoro in gruppi separati crea vere occasioni comunicative: i gruppi si scambiano risultati e domande, li commentano e li discutono.
- » La collaborazione con altri apprendenti in un piccolo gruppo crea fiducia e permette di instaurare contatti.
- » La collaborazione tra apprendenti secondo modalità diverse, ma soprattutto in piccoli gruppi, è importante in vista dell'integrazione nei campi d'azione sociali e professionali in quanto la capacità di lavorare in gruppo viene sempre più richiesta.

I progetti servono spesso a promuovere l'autonomia degli apprendenti poiché implicano un procedimento mirato e coordinato su un determinato lasso di tempo. Gettano ponti sul mondo che sta al di fuori del corso di lingua e richiedono la capacità di instaurare contatti nella lingua locale e di confrontarsi con fonti di informazione autentiche.

I progetti e le attività svolte localmente, ad es. contatti con uffici, istituzioni sociali e culturali o associazioni, contribuiscono a superare le paure e possono servire a instaurare contatti.

Il laboratorio linguistico, l'apprendimento basato sui media e i compiti a casa permettono di operare una differenziazione interna dei singoli apprendenti. L'apprendimento basato sui media offre buone possibilità, in particolare per lo sviluppo della competenza di comprensione orale e l'esercitazione della pronuncia. I compiti a casa permettono di trasferire regolarmente le conoscenze acquisite in altri contesti della vita quotidiana, ad es. telefonare, procurarsi informazioni ecc. Le esperienze e i risultati ottenuti dagli apprendenti possono essere valutati efficacemente nel corso della lezione.

Le forme di apprendimento devono essere adeguate all'obiettivo da raggiungere. I partecipanti hanno diritto – in qualità di adulti – a spiegazioni sul motivo per cui è stata scelta una modalità di lavoro piuttosto che un'altra.

In particolare, i compiti devono essere assegnati molto accuratamente in quanto gli apprendenti dovrebbero essere in grado di svolgerli da soli, senza l'aiuto di terzi.

Sintesi del capitolo 5.4

- » L'uso di forme alternative di apprendimento e di insegnamento (lavoro a coppie, di gruppo, laboratorio, project work, occasioni di apprendimento extrascolastiche, apprendimento basato sui media, compiti a casa) permette di lavorare secondo varie modalità e promuove l'autonomia degli apprendenti.
- » Le forme di apprendimento devono essere adeguate all'obiettivo da raggiungere. Occorre spiegare agli apprendenti il motivo per cui si utilizzano.

5.5 Cultura della valutazione e del feedback

Una buona cultura della valutazione e del feedback serve in primo luogo a sostenere l'apprendimento e il controllo della qualità e coinvolge vari livelli: i fornitori di corsi, i docenti e gli apprendenti.

Per essere valide, le misure di feedback e di valutazione devono essere adatte ai partecipanti e allo scopo, essere trasparenti per i diretti interessati, avere una coerenza interna ed essere coerenti rispetto alle altre misure.

I migranti vengono inseriti in una cultura della valutazione di ampio respiro per mezzo di occasioni di valutazione nelle quali si autovalutano in qualità di apprendenti. Al contempo, partecipano al processo di feedback in qualità di valutatori nei confronti dei fornitori di corsi e dei docenti.

I feedback regolari degli apprendenti durante il corso servono ai fornitori e ai docenti per ottimizzare le singole offerte. I bilanci intermedi periodici permettono di apportare le necessarie correzioni all'organizzazione del processo di apprendimento e di aumentarne l'attrattiva e l'efficienza. I feedback sul corso servono agli apprendenti per sviluppare l'auto-stima («il mio parere conta») e la capacità di partecipare al processo di apprendimento e di formulare critiche costruttive adeguate alla cultura target. A seconda della cultura di origine e della situazione individuale occorre per prima cosa mettere gli apprendenti in condizione di accettare il metodo di feedback reciproco nel processo di apprendimento. L'osservazione aperta e critica dell'attività di insegnamento presuppone un rapporto di fiducia. Occorre anche prestare attenzione alle difficoltà linguistiche. Se localmente vi sono i presupposti, può essere opportuno chiedere un feedback nella lingua d'origine, in modo che il parere richiesto non diventi una sorta di alibi.

La *valutazione dei risultati di apprendimento e delle competenze* degli apprendenti è parte integrante di un corso che si orienta a obiettivi di apprendimento dichiarati (o dichiarabili). La valutazione può basarsi su unità qualitativamente o quantitativamente diverse e assumere varie forme. Lo schema seguente cerca di illustrare le molteplici forme che può assumere la valutazione nel contesto della promozione linguistica. Ognuno dei sei riquadri rappresenta un diverso punto di vista con il quale si può descrivere un'occasione valutativa. I sei aspetti riuniti forniscono una descrizione di alquanto completa.

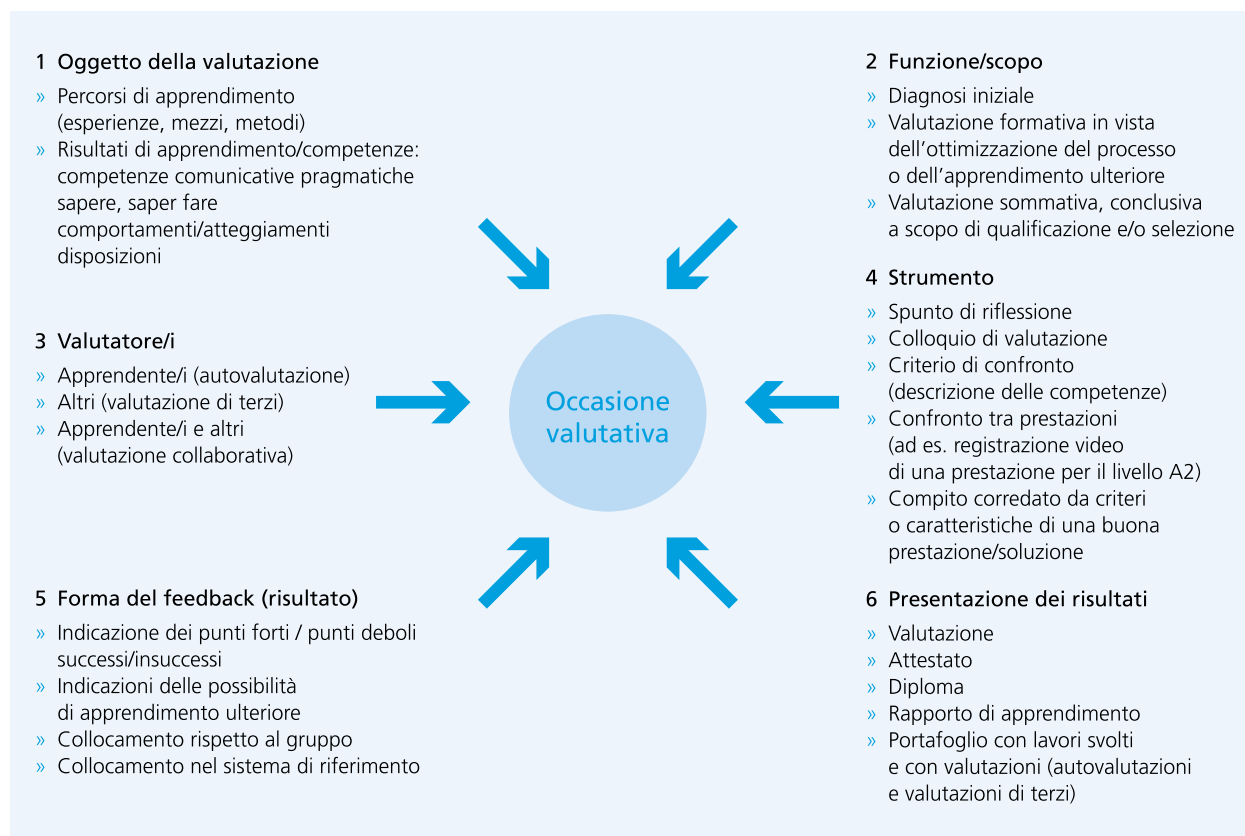


Figura 7
Elementi che caratterizzano un'occasione valutativa.

Riportiamo un esempio concreto per illustrare lo schema: una migrante ha imparato come scrivere piccoli annunci da affiggere nel centro commerciale. Le è stato chiesto di redigere un breve annuncio per cercare una bicicletta usata per bambino (cfr. 1: l'oggetto della valutazione è un risultato di apprendimento nel settore della capacità d'azione comunicativa). Tre altri partecipanti al corso e l'insegnante (cfr. 3: valutatori) danno un feedback e formulano proposte di miglioramento (cfr. 2: la funzione / lo scopo è la valutazione formativa che mira all'apprendimento ulteriore). A tal fine si basano sull'esempio e sulle indicazioni relative alla redazione di annunci che figurano nel manuale didattico (cfr. 4: oltre al compito «redigere un annuncio per una bicicletta usata per bambino», gli strumenti sono il confronto tra le prestazioni e i criteri di una buona prestazione/soluzione). Gli altri apprendenti riorganizzano l'annuncio e consegnano alla migrante la loro proposta. Anche l'insegnante formula proposte di miglioramento che discute brevemente con gli apprendenti (cfr. 5: il feedback consiste nell'indicare i punti di forza e i punti deboli del testo e le possibilità di miglioramento). La migrante rielabora l'annuncio e dopo un ultimo controllo da parte dell'insegnante lo archivia nel dossier personale insieme alla prima versione (cfr. 6: la presentazione del risultato viene inserita nel portafoglio personale).

Sulla base delle caratteristiche riportate nella figura (elenco non esaustivo) si possono identificare vari scenari di valutazione, adeguati all'oggetto, ai partecipanti e allo scopo, che possono essere utilizzati efficacemente per gli apprendenti e per l'apprendimento nell'ambito della promozione linguistica.

Nell'esempio summenzionato viene valutata la capacità di svolgere un esercizio di scrittura o di affrontare un dato tipo di attività di scrittura. Così come gli obiettivi di apprendimento possono riferirsi a unità diverse dal punto di vista contenutistico e temporale, anche le occasioni di valutazione possono naturalmente riferirsi a unità interconnesse di portata molto diversa.

Le valutazioni non devono necessariamente essere riferite ai progressi o alle prestazioni di un individuo, ma possono riguardare anche l'intero gruppo o piccoli gruppi. Conta in particolare che vengano sempre considerate parte integrante del processo di apprendimento e, pertanto, siano orientate alle risorse, ovvero tengano conto delle risorse e del potenziale dei soggetti valutati. Se invece rafforzano la consapevolezza del deficit, vi è il rischio che compromettano la motivazione all'apprendimento e di rimando il successo di apprendimento a lungo termine.

Oltre alle occasioni valutative integrate nelle offerte di promozione e riferite direttamente al processo e agli obiettivi di apprendimento, ve ne sono altre che consistono nel verificare in che misura gli apprendenti adempiono le **aspettative di competenza esterne**: ne sono un noto esempio gli esami internazionali di lingua. Nel settore della migrazione queste occasioni valutative vengono attivate in particolare in vista di decisioni secondo il diritto in materia di stranieri e di cittadinanza. Le esperienze maturate con migranti scarsamente o non scolarizzati hanno mostrato che gli esami di lingua disponibili sul mercato non sono generalmente adatti a questo gruppo. Questo aspetto va considerato nella discussione relativa all'attestazione dei risultati di apprendimento e delle competenze linguistiche.

Sintesi del capitolo 5.5

- » Una valida cultura della valutazione e del feedback serve in primo luogo a sostenere l'apprendimento (quale elemento del processo di insegnamento e di apprendimento) e il controllo della qualità (ottimizzazione delle offerte).
- » Gli apprendenti fungono da valutatori partecipando al processo valutativo, fornendo un feedback ai fornitori di corsi e ai docenti.
- » A seconda della cultura di origine e della situazione individuale, occorre dapprima instaurare un rapporto di fiducia e mettere gli apprendenti in condizione di accettare il metodo di feedback reciproco nel processo di apprendimento.
- » La valutazione dei risultati di apprendimento e delle competenze degli apprendenti è parte integrante di un insegnamento che si orienta a obiettivi di apprendimento dichiarati (o dichiarabili).



6 Strumenti di valutazione e di verifica

6.1 Validità delle valutazioni e dei test

La **validità** è il metro qualitativo determinante per tutte le occasioni di valutazione, quindi anche per i test. La validità non è una caratteristica assoluta della valutazione ma è data dall'aggregato candidati – procedura di valutazione – utilità dei risultati (cfr. ad es. McNamara, 2001; Bachman, 2005). Le procedure di valutazione sono valide se verificano in buona parte ciò che si vuole valutare (ad es. determinati aspetti della competenza linguistica) e se dall'esito dell'esame si traggono solo quelle conclusioni (con conseguenze reali) che si possono legittimamente trarre.

Un esame può ad esempio rivelarsi non valido perché non è stato eseguito con i giusti strumenti o perché non è stato condotto secondo le prescrizioni: ad esempio, per un determinato compito sono possibili due soluzioni, le soluzioni contengono errori, i criteri di valutazione per la parte scritta non si focalizzano sui punti essenziali, il rumore proveniente dalla strada copre le registrazioni durante la comprensione orale ecc.

La validità può essere compromessa anche da un errore nella scelta del test. Ad esempio si testano le conoscenze linguistiche settoriali dei tecnici con un test di francese destinato alle professioni sanitarie. È inoltre possibile che non siano le esigenze linguistiche fissate a presentare un problema ma piuttosto la modalità di verifica: apprendenti poco o non scolarizzati fanno un test di comprensione orale durante il quale devono leggere e risolvere un test a scelta multipla, compilare delle tabelle ecc. Benché vantino una competenza di comprensione orale adeguata, non superano il test perché non conoscono il formato e il compito risulta eccessivamente difficile.

L'esigenza di validità viene disattesa anche quando subentrano decisioni fondate *ingiustamente* su test linguistici. È il caso, ad esempio, quando si decide sul grado di integrazione sociale di una persona (unicamente) sulla base di un test linguistico. Come esposto al capitolo 1, non si può partire dal presupposto che la conoscenza della lingua nazionale locale costituisca una condizione o una caratteristica imprescindibile dell'integrazione in un caso specifico.

La validità non può essere «dimostrata». Con procedure adeguate, spesso scientifiche, si può tuttavia documentarne il grado.

Le **esigenze poste in fatto di validità** dipendono dalla **portata** delle decisioni che vengono adottate sulla base della valutazione o del test.

Due esempi:

Se qualcuno a casa ascolta una trasmissione televisiva su un canale estero per mettere alla prova le proprie conoscenze linguistiche, si tratta di un test al quale non possono essere poste esigenze di validità poiché probabilmente non porta a nessuna decisione.

Se invece un migrante in Europa deve obbligatoriamente superare un esame linguistico per ottenere un permesso di dimora, questo esame deve soddisfare esigenze di validità altissime poiché in base ad esso viene presa una decisione che determinerà la vita di questa persona.

Nel settore della migrazione, la validità va presa sul serio in tutte le sue sfumature. Per tutte le occasioni di valutazione bisogna definire esigenze adeguate alla reale portata delle decisioni.

Sintesi del capitolo 6.1

- » Le procedure di validità valide verificano ampiamente ciò che si vuole valutare. D'altra parte, dall'esito dell'esame si traggono solo quelle conclusioni che si possono legittimamente trarre.
- » Le esigenze poste alla validità dipendono dalla portata delle decisioni che vengono adottate in base alla valutazione o al test.
- » Nel settore della migrazione bisogna definire per le occasioni di valutazione esigenze di validità adeguate alla reale portata delle decisioni.

6.2 Esami per il conseguimento di un diploma di lingue nel settore della migrazione

Negli ultimi anni è stata creata o rielaborata, con una rigorosità nettamente superiore al passato, tutta una serie di moderni esami standard per il conseguimento di un diploma di lingue.¹⁸ Se i migranti sono in grado di individuare le offerte standard e di presentarsi ai cosiddetti esami di diploma standard, hanno la possibilità di conseguire un attestato che certifichi in modo affidabile le loro competenze linguistico-comunicative a un determinato livello (cfr. panoramica all'allegato A).¹⁹

¹⁸ Ciò concerne per lo più il progetto del Consiglio d'Europa che fa seguito al Quadro comune (*Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Manual*. Council of Europe, 2009).

¹⁹ Per il tedesco si tratta in particolare degli esami proposti dal Goethe-Institut, TELC e ÖSD; per il francese di quelli di DELF e TCF. È tuttavia opportuno che la validità di questi esami sia verificata da esperti prima che acquisiscano un'eventuale ufficialità.

Gli esami esteri hanno in generale lo svantaggio di non essere sufficientemente specifici proprio per i migranti le cui esperienze sono strettamente legate alla Svizzera e le cui competenze linguistiche vengono promosse con particolare riferimento al contesto svizzero. I migranti sarebbero confrontati con difficoltà di lingua (accento, vocabolario) e di contenuti (conoscenza del Paese) troppo poco rilevanti per il contesto svizzero.

Secondo gli esperti, in Svizzera circa la metà dei migranti che frequentano corsi a bassa soglia non prenderebbe in considerazione questi esami a causa della scarsa scolarizzazione. Anche se con speciali esercitazioni della prova d'esame una (piccola) parte di loro potrebbe essere preparata ad affrontare questi esami, molti altri non riuscirebbero a portare a buon fine nemmeno queste offerte.

Non appena saranno definiti gli obiettivi e i contenuti della promozione linguistica in Svizzera (cfr. capitoli 3 e 4), si dovrà mettere a punto una serie di strumenti di valutazione per diversi profili e scopi che si riferiscono direttamente ai nuovi sviluppi (profili, scopi, situazioni, specifiche).

Sintesi del capitolo 6.2

- » Numerosi migranti che frequentano corsi a bassa soglia non possono partecipare opportunamente agli esami standard per il conseguimento di un diploma di lingue a causa della loro scarsa scolarizzazione.
- » Non appena si saranno definiti gli obiettivi e i contenuti della promozione linguistica in Svizzera, si dovranno sviluppare gli strumenti di valutazione per i diversi profili e scopi.

6.3 Fabbisogno di strumenti di valutazione

Nell'ambito della promozione linguistica dei migranti servono strumenti di valutazione per le diverse fasi e i diversi scopi:

- » diagnosi, prima analisi della situazione: strumenti di ammissione e classificazione
- » valutazione formativa di accompagnamento: griglia di osservazione e di valutazione, strumenti di autovalutazione e controlli dell'apprendimento
- » valutazione sommativa globale: test finale (moduli per il feedback degli apprendenti; analisi della situazione all'attenzione dei destinatari).

Le analisi della situazione non si limitano giustamente agli aspetti linguistici ma includono anche competenze generali (ad es. motivazioni, scolarizzazione, professione/attività) e aspetti pratici (ad es. disponibilità, contesto familiare). Occorre prestare particolare attenzione nel caso in cui l'insegnante che non ha conoscenze tecniche specifiche del settore deve allestire diagnosi della personalità.

È importante assicurare la dovuta coerenza tra gli strumenti che vengono impiegati in fasi e momenti diversi. Dal punto di vista della descrizione e della valutazione delle competenze linguistico-comunicative, i descrittori da sviluppare, orientati alle esigenze dei migranti e al Quadro comune, così come le specificazioni degli obiettivi didattici definite su tale base (cfr. capitoli 3 e 4) adempiono questa funzione.

Delle stime per quanto possibili esatte sono importanti soprattutto all'inizio e al passaggio tra le diverse offerte così come tra le offerte di promozione linguistica e quelle del mondo del lavoro. Valutazioni differenziate, anche solo approssimativamente affidabili, richiedono uno sforzo notevole da parte degli insegnanti per quanto concerne sia le competenze che l'impegno in termini di tempo. Nell'ambito di progetti è quindi opportuno creare direttamente, oltre alle basi, strumenti di valutazione conformi a queste basi e comprovati sul piano pratico (cfr. progetto di sviluppo C, allegato B).

L'esperienza insegna che per assicurare adeguatamente la qualità e la diffusione di tali strumenti, è necessaria una verifica parallela sistematica così come offerte di formazione e di sostegno.

Sintesi del capitolo 6.3

- » Nel settore della promozione linguistica dei migranti servono strumenti di valutazione per una prima analisi della situazione, per le valutazioni formative di accompagnamento così come per le valutazioni sommative globali.
- » Occorre garantire la coerenza tra gli strumenti di valutazione per le diverse fasi e i diversi scopi.
- » Per assicurare adeguatamente la qualità e la diffusione degli strumenti di valutazione, è necessaria una verifica parallela sistematica così come offerte di formazione e di sostegno per i valutatori.

6.4 Portfolio: strumento di accompagnamento personale e di valutazione

Nel contesto svizzero, per Portfolio o Portafoglio delle lingue si intende di solito il *Portfolio Europeo delle Lingue*, a prescindere dalla versione. Le più diffuse sono la versione svizzera per giovani e adulti (non ideata specificatamente per i migranti) e il *Milestone European Language Portfolios for Migrants*, sviluppato appositamente per le offerte di promozione linguistica destinate ai migranti nell'ambito di un progetto UE.

Nelle intenzioni del Consiglio d'Europa, un portafoglio delle lingue (inteso come *Portfolio Europeo delle Lingue*) è uno strumento con funzione documentale che accompagna coloro che studiano una lingua lungo tutto il percorso di apprendimento. Uno degli elementi chiave sono le descrizioni delle competenze, ideali per l'autovalutazione o la valutazione da parte di terzi delle conoscenze linguistiche pragmatiche. La valutazione basata sui descrittori permette di situare con una certa precisione le conoscenze linguistiche rispetto ai livelli comuni di riferimento, presentati nel dettaglio nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Il Portfolio Europeo delle Lingue è formato da tre sezioni – il *Passaporto delle lingue*, la *Biografia linguistica* e il *Dossier* – ciascuna con funzioni specifiche.

Qui di seguito spieghiamo quali delle funzioni che un portafoglio delle lingue adempie o può adempiere sono applicabili al settore della migrazione.

- » **Passaporto linguistico:** l'aspetto più interessante del passaporto linguistico è il fatto che parte dal presupposto che le persone dispongono di un profilo plurilingue e che hanno competenze comunicative diverse nelle singole lingue (padronanza della lingua parlata migliore/peggiore di quella scritta ecc.). Il passaporto linguistico offre ai migranti l'opportunità di tracciare un'immagine differenziata del loro plurilinguismo qualora lo desiderassero. Per permettere loro di capire e, dato il caso, di allestire autonomamente il passaporto linguistico, tutti i testi devono essere tradotti nelle numerose versioni (a seconda delle lingue di origine più frequenti). Un passaporto linguistico può essere usato in modo flessibile se i diversi utenti possono cambiare la «lingua» con la necessaria flessibilità. Per questo motivo si mira a uno sviluppo elettronico che consenta la produzione di stampati nelle diverse lingue.

- » **Descrizioni delle competenze:** sulla base dei descrittori ancora da sviluppare destinati agli sviluppatori di materiali e ai fornitori è opportuno realizzare anche liste di controllo o strumenti analoghi per gli apprendenti. Questi strumenti possono permettere agli apprendenti di valutare in modo realistico le proprie capacità e capire meglio gli obiettivi orientati all'azione, soprattutto se verranno utilizzati per l'autovalutazione (in un primo tempo mediata). Potrebbero quindi anche conferire una valenza più concreta alle definizioni astratte dei livelli nel passaporto linguistico. È consigliabile conservare le liste di controllo in cartelle di lavoro o raccoglitori (ad es. portafoglio) poiché vengono usate ripetutamente durante il processo di apprendimento.
- » **Feedback sull'apprendimento e attestati:** per garantire la trasparenza è opportuno consegnare anche agli apprendenti una sintesi dei risultati più importanti delle analisi globali della situazione affinché li consultino e li conservino.
- » **Dossier:** in relazione al *Portfolio Europeo delle Lingue* si distingue tra due tipi di dossier: il dossier di lavoro e il dossier di presentazione. Entrambi possono essere molto utili per gli apprendenti. Il *dossier di lavoro* è una raccolta di documenti da gestire in modo dinamico (ad es. il proprio CV e importanti modelli di testo nella lingua di arrivo elaborati durante i corsi), liste di controllo per l'autovalutazione, importanti sussidi per un ulteriore apprendimento (ad es. schede personali di vocaboli). Il *dossier di presentazione* è invece una cartella per la raccolta di testi e registrazioni proprie, feedback sull'apprendimento durante i corsi seguiti, attestati e certificati.

Per evitare che un portafoglio diventi subito superfluo, bisogna concepirlo in modo tale che non venga recepito, in senso concreto e figurato, come un inutile doppione. Pertanto le riflessioni sulla forma di pubblicazione assumono grande importanza. Questo aspetto va esaminato accuratamente per ogni funzione e ogni elemento del portfolio.

Va attribuita particolare importanza al fatto che molti migranti, a prescindere dalla lingua, sanno comunicare soprattutto oralmente. I portafogli linguistici attuali sono spesso centrati sullo scritto – sia sul piano degli strumenti stessi, sia su quello dei contenuti che si chiedono agli apprendenti. Quando si sviluppano nuovi elementi del portafoglio bisogna assolutamente tenere conto di questo dato di fatto, prendendo in considerazione ad esempio formati orali.

Sintesi del capitolo 6.4

- » Un portafoglio linguistico è uno strumento con funzione documentale che accompagna coloro che studiano una lingua nel loro percorso di apprendimento. Il Portfolio Europeo delle Lingue è formato da tre sezioni – Passaporto delle lingue, Biografia linguistica e Dossier – ciascuna con funzioni specifiche.
- » Nell'ambito della migrazione è possibile trasporre efficacemente in materiali concreti importanti funzioni ed elementi di un portafoglio delle lingue: il passaporto linguistico, le liste di controllo per l'autovalutazione fondate su descrittori di nuova concezione, i feedback sull'apprendimento e i certificati raccolti durante i corsi, il dossier quale strumento di accompagnamento e cartella personale.
- » Le funzioni e gli elementi citati vanno applicati nel settore della migrazione in modo tale che diventino parte integrante delle offerte e dell'apprendimento.
- » Sviluppando nuovi strumenti del portfolio bisogna esaminare opzioni alternative rispetto agli attuali modelli centrati sullo scritto.



7 Organizzazione e controllo della qualità

7.1 Contesto della promozione linguistica

In Svizzera non esiste una struttura fissa per le offerte concrete di promozione linguistica. Le strutture vanno ottimizzate di volta in volta a seconda del contesto locale.

La promozione linguistica in Svizzera si colloca soprattutto nel quadro di *corsi di lingue*, ma si traduce anche in *offerte di accompagnamento sul posto di lavoro* e in *incontri sociali*.

La **promozione linguistica nei corsi di lingue** si svolge sostanzialmente in classe sotto la direzione di un insegnante specializzato, debitamente qualificato. Il lavoro in classe può essere parte di un'offerta di promozione più ampia (ad esempio apprendimento complementare basato su media), che include aspetti non linguistici. Le prestazioni che richiedono ad esempio conoscenze specifiche in ambito sociale o psicologico devono essere fornite da esperti adeguatamente qualificati.

La **promozione linguistica nell'ambito di un'attività pratica** (posto di lavoro regolare, programma occupazionale ecc.) abbina la trasmissione di contenuti settoriali specifici e di conoscenze linguistiche. Questo sistema ha un grande vantaggio: permette di lavorare sulle esigenze di comunicazione e di verificare e applicare direttamente le conoscenze acquisite. L'impiego della lingua nazionale locale da parte dell'interlocutore ha «funzione di modello» per i migranti coinvolti. Una promozione efficace delle conoscenze linguistiche presuppone anche nel contesto lavorativo una qualificazione adeguata del facilitatore. Il migrante che accede a un ambito professionale beneficiando di un accompagnamento linguistico può acquisire più in fretta e in modo più mirato le conoscenze linguistiche necessarie che non il migrante che deve compiere da solo questo passo fondamentale.

La **promozione linguistica nell'ambito di incontri sociali** offre spesso un accesso più «morbido». La lingua nazionale locale è il «veicolo» d'incontro. Gli animatori accompagnano l'apprendimento della lingua e se del caso lo orientano. Gli incontri sono di solito dedicati a temi rilevanti per l'integrazione che favoriscono l'orientamento nella vita quotidiana.

7.2 Organizzazione delle offerte

Presentazione dei progetti e pubblicazione dei corsi

La pubblicazione dei corsi deve essere trasparente per tutti gli interessati: partecipanti, insegnanti, altri fornitori, coordinatori e finanziatori. Bisogna informare sul pubblico target, gli obiettivi, la forma di lavoro (ad es. classe), la durata del corso, il luogo, la tipologia di valutazione ecc. Le indicazioni destinate ai partecipanti devono limitarsi agli aspetti rilevanti per loro e se del caso vanno fornite informazioni concrete. Gli obiettivi devono inserirsi coerentemente nel quadro definito dal presente documento e da altri documenti elaborati su questa base. Le offerte vanno descritte con una trasparenza tale da consentire facilmente un confronto con quelle di altri operatori.

Sulla base del progetto inoltrato viene redatto anche il rapporto al termine del periodo di finanziamento.

Si raccomanda di formulare esigenze minime; cfr. ad esempio «Exigences minimales pour le subventionnement des cours de français pour migrantes et migrants», Direction de l'instruction publique, Canton de Berne, formation Continue (Direzione dell'educazione del Cantone di Berna).

Durata e intensità del corso

L'apprendimento di una lingua è un processo che richiede un certo tempo soprattutto per le persone poco o non scolarizzate. Si calcola ad esempio che gli analfabeti primari hanno bisogno di due o tre anni prima di poter vantare competenze di lettura e scrittura sufficientemente consolidate da essere utilizzate anche fuori dai corsi in modo funzionale.

Data la grande eterogeneità che caratterizza i migranti, non è oggettivamente opportuno definire una durata e un'intensità dei corsi valide per tutti i gruppi target (cfr. cap. 2). Differenze determinanti si osservano tra l'altro nelle conoscenze e competenze iniziali nella lingua da imparare, nelle competenze linguistiche necessarie per agire efficacemente nella società, nel grado di scolarizzazione, nel potenziale di apprendimento (facilità per le lingue, esperienza di studio e resistenza al carico di studio), nelle possibilità di studio (i giovani hanno ad esempio più tempo e possibilità di studiare che non chi lavora o ha impegni famigliari; le persone scolarizzate possono fare più compiti rispetto a quelle poco o non scolarizzate ecc.) o ancora nella vicinanza al luogo in cui si svolge il corso.

Per gli apprendenti scolarizzati e/o più giovani potrebbero essere indicati moduli più corti ma eventualmente più intensi. Durata e intensità vanno definite in base al gruppo target. In generale occorre prevedere scostamenti individuali più elevati rispetto ai valori attesi.

Non appare opportuno limitare la scelta dell'offerta in base ad esempio all'unità di lezione cui si ha diritto (un sistema appena adottato in Germania). Per contro, si potrebbero applicare misure limitative con effetto indiretto quali:

- » I migranti devono dimostrare impegno. La valutazione di quest'aspetto è inclusa nella valutazione globale e può essere utilizzata qualora si dovesse decidere sull'ulteriore frequenza del corso.

- » Le offerte specifiche per i migranti sono proposte solo per determinati profili e fino a un determinato livello generale (ad es. B1). Chi non rientra in questa categoria può beneficiare di una promozione sotto forma di buoni per la formazione, che permettono di avvalersi di offerte promosse dalle strutture standard. Il rilascio di questi buoni è vincolato, come la frequentazione di corsi, all'impegno.

Nelle considerazioni sulla limitazione del tempo complessivo di corso cui si ha diritto va rilevato che sforzi maggiori in materia di educazione generano di norma maggiori competenze e, di riflesso, una maggiore capacità economica. Ciò non va a beneficio solo dei singoli migranti, ma di tutta la società.

Quando si tratta di definire la durata e l'intensità dei corsi (o di altre tipologie di promozione, cfr. 7.1), occorre fondarsi sulle esperienze seguenti:

- » Corsi di breve durata non permettono praticamente ai partecipanti di conoscersi e di sviluppare dinamiche efficaci. Una durata più lunga potrebbe per contro generare un divario piuttosto ampio tra le competenze dei singoli partecipanti. Anche per i corsi poco intensivi non è consigliabile che i gruppi rimangano insieme per più di un anno perché altrimenti si rischierebbe una stagnazione.
- » Un'intensità insufficiente (solo poche ore di lezione la settimana) non permette spesso di sviluppare una dinamica di apprendimento efficace. Un carico giornaliero superiore a mezza giornata potrebbe invece rivelarsi eccessivo e creare difficoltà, tra cui un aumento dell'assenteismo.
- » L'intensità e la durata dei corsi destinati ai gruppi di apprendenti con un'intensa attività lavorativa o con impegni familiari devono tenere conto delle disponibilità effettive nelle varie fasce orarie.

Numero di partecipanti per corso

Bisogna poter lavorare intensamente soprattutto con i partecipanti a corsi a bassa soglia che di solito presentano un'autonomia di apprendimento molto bassa. Inoltre, a causa dell'eterogeneità dei background, i partecipanti devono essere stimolati individualmente attraverso una differenziazione interna.

In questi casi, per garantire la buona riuscita dei corsi, il numero di partecipanti non dovrebbe superare le 12 persone – 15 in casi eccezionali. I corsi di alfabetizzazione non dovrebbero contare più di 8 persone per gruppo.

Locali e infrastrutture

Locali e infrastrutture dovrebbero essere organizzati in modo tale da supportare anche forme alternative di insegnamento e di apprendimento. Oltre che dell'aula vera e propria, si dovrebbe poter disporre di altri spazi in cui lavorare tranquillamente da soli, a coppie o in gruppo.

Oltre alla normale infrastruttura di un'aula (lavagna/*Whiteboard*, flipchart, retroproiettore/ beamer, apparecchi audio e video), dovrebbero essere disponibili tutti gli apparecchi necessari per un apprendimento efficace, ossia dittafoni per i lavori di gruppo, project work e per la promozione delle competenze linguistiche; apparecchi audio per promuovere la comprensione orale in classe e a casa (eventualmente lettore MP3 o dittafono con funzioni di lettore MP3); computer per qualsiasi attività individuale (ad es. esercizi di pronuncia) o lavori in piccoli gruppi (ad es. in relazione con i project work).

Altre esigenze in fatto di locali e infrastrutture sono dettate dal fabbisogno sociale: a seconda dei gruppi, occorre organizzare un servizio di baby sitting o prevedere locali per la pausa e per il pranzo.

Sintesi del capitolo 7.2

- » La pubblicazione dei corsi deve essere trasparente per tutti gli interessati (partecipanti, insegnanti, altri fornitori, coordinatori e finanziatori).
- » Si raccomanda di formulare esigenze minime all'attenzione degli organizzatori dei corsi.
- » Non è oggettivamente opportuno definire una durata e un'intensità dei corsi valide per tutti i gruppi target. La durata complessiva e l'intensità vanno fissate in funzione del gruppo target e gestite individualmente.
- » Vista l'autonomia di apprendimento generalmente bassa e l'eterogeneità dei background, il numero di partecipanti deve essere relativamente contenuto (possibilmente non più di 12 persone).
- » Locali e infrastrutture dovrebbero essere organizzati in modo tale da supportare anche forme alternative di insegnamento e di apprendimento.

7.3 Controllo della qualità

Il controllo della qualità delle offerte è un ulteriore aspetto di una cultura globale del feedback e della valutazione.

La qualità dell'offerta è determinata da molteplici fattori. Tra i più importanti figurano

- » l'insegnamento, i suoi obiettivi, contenuti e metodi
- » la qualità dell'insegnante
- » la qualità del fornitore
- » la qualità dell'offerta concreta (offerta di apprendimento e infrastruttura).

(cfr. l'utilissimo documento di Rossner, 2008, citato in bibliografia)

Molte delle spiegazioni e delle raccomandazioni riportate nei capitoli precedenti possono essere tradotte in criteri di qualità. In questo capitolo si accennerà solo brevemente e a titolo complementare al controllo della qualità nel settore dell'insegnamento. Il capitolo seguente accenna invece alle qualifiche degli insegnanti.

La qualità nel settore dell'insegnamento dipende dalle condizioni quadro organizzative, infrastrutturali e curricolari. In particolare, però, è determinante «ciò che succede» durante l'insegnamento stesso, la cui responsabilità ricade sull'insegnante.

Il controllo della qualità in questo ambito è garantito dai fornitori. Si raccomandano le misure seguenti:

- » visite reciproche durante le lezioni (visite di colleghi insegnanti)
- » intervizione (e eventualmente supervisione)
- » sviluppo e impiego di criteri trasparenti di osservazione e valutazione dell'insegnamento
- » visite regolari ai corsi ecc. (cfr. 7.1) da parte dei responsabili della qualità; successiva valutazione
- » documentazione trasparente delle misure di controllo e di sviluppo della qualità
- » cultura del feedback costruttiva; forma trasparente di valutazione dei corsi per i partecipanti e per gli insegnanti stessi (criteri chiari)
- » scambio di esperienze tra insegnanti e fornitori, ad esempio in seno ad associazioni ad hoc
- » aggiornamento periodico interno e/o esterno dei responsabili dei corsi
- » aggiornamento periodico interno e/o esterno dei responsabili della qualità.

(cfr. Maurer/SECO, 2006)

La qualificazione e, in generale, la professionalizzazione degli insegnanti nelle offerte di promozione linguistica destinate ai migranti sono un elemento centrale del controllo della qualità. Il capitolo seguente ne spiega i dettagli.

Sintesi del capitolo 7.3

- » Determinanti per la qualità delle offerte sono l'insegnamento (inclusi gli obiettivi, i contenuti e i metodi), la qualità degli insegnanti, la qualità del fornitore e la qualità dell'offerta di apprendimento (inclusa l'infrastruttura).
- » Il controllo della qualità è garantito dai fornitori.

7.4 Esigenze poste alle qualifiche degli insegnanti

Oggi solo una parte degli insegnanti nel settore delle offerte di promozione linguistica a bassa soglia può vantare una formazione sufficiente, sebbene da qualche tempo alcune associazioni e i fornitori più grandi offrano una formazione adeguata. Il profilo di questa formazione deve includere aspetti specifici della formazione per adulti e aspetti specifici della glottodidattica o dell'apprendimento di una seconda lingua. È auspicabile che tutti gli insegnanti dispongano a medio termine di un diploma in didattica delle lingue straniere (e per l'insegnamento della seconda lingua) oppure di una qualifica complementare per l'insegnamento delle lingue nel settore della migrazione.

Concretamente, si tratta di creare ulteriori offerte sia per la formazione primaria sia per la formazione parallela all'attività professionale. La professionalizzazione degli insegnanti deve tradursi in un riconoscimento e in una remunerazione migliori dell'attività di insegnamento.

Nella Svizzera romanda molte offerte di promozione linguistica destinate ai migranti si fondano sul volontariato. Le persone che assumono un impegno di questo tipo dispongono spesso di un background pedagogico e di un'esperienza pluriennale nella promozione linguistica dei migranti. Per gli insegnanti con questo profilo vanno create offerte di perfezionamento mirate e interessanti. In linea di massima, anche i volontari che operano in istituzioni sovvenzionate devono essere disposti a partecipare al perfezionamento professionale e al controllo della qualità.

Sulla base del documento di Maurer/SECO (2006, 22-24) i settori di competenza in cui è necessaria una professionalizzazione possono essere definiti come segue:

- » **Competenza specifica:** conoscenza e uso della lingua; processi di apprendimento; familiarità con i principi di base dell'andragogia; conoscenza del settore della migrazione e del contesto sociale
- » **Competenza didattica nelle lingue straniere e nella seconda lingua:** conoscenza delle procedure efficaci di trasmissione e promozione linguistica (anche per apprendenti poco o non scolarizzati); valutare capacità, competenze e progressi nell'apprendimento; sviluppare l'autonomia degli apprendenti; eventualmente conoscenze specifiche in materia di alfabetizzazione
- » **Competenza sociale:** sensibilità nei confronti degli apprendenti, le loro condizioni quadro, il potenziale di apprendimento e le difficoltà
- » **Autocompetenza:** lavoro su sé stessi, interrogarsi criticamente sulle proprie attività e capacità e valutarle; disponibilità a sottoporsi a una valutazione e a cooperare
- » **Conoscenze e abilità interculturali:** capacità di fungere da mediatore interculturale nei contatti con i migranti.

Gli esempi di buona prassi in Svizzera possono offrire spunti importanti sia per il controllo della qualità da parte dei fornitori sia per la qualificazione degli insegnanti.

Sintesi del capitolo 7.4

- » Occorre creare ulteriori programmi di formazione per gli insegnanti (formazione primaria, perfezionamento) che coprono sia gli aspetti di formazione degli adulti sia gli aspetti didattici della seconda lingua.
- » Esigenze più elevate implicano una migliore remunerazione degli insegnanti.
- » Anche coloro che si impegnano a titolo volontario per la promozione linguistica dei migranti devono essere coinvolti nel perfezionamento professionale e nel controllo della qualità.
- » Bisogna mirare a una professionalizzazione in materia di competenze specifiche, competenze didattiche nelle lingue straniere e nella seconda lingua, competenze sociali, autocompetenza, conoscenze e abilità interculturali.

Allegati

Allegato A: Raccomandazioni sugli esami linguistici standard

Premessa

Come numerosi specialisti europei e anglosassoni, anche gli autori del curriculum di riferimento ritengono che non sia oggettivamente giusto adottare decisioni negative in materia di permesso di soggiorno sulla base dei risultati insufficienti di un test linguistico, in particolare per le ragioni seguenti:

- » È una semplificazione grossolana presupporre che la società sia fondamentalmente monolingua (o sia dominata da poche lingue cantonali o nazionali). Ciò non corrisponde di fatto (più) al plurilinguismo svizzero.
- » La conoscenza della lingua nazionale locale non permette di determinare il grado di integrazione.
- » Buona parte dei migranti nelle offerte di promozione linguistica sono poco scolarizzati o non lo sono affatto. Nel caso di tutti gli esami standard di lingua risultano quindi svantaggiati non tanto per la scarsa conoscenza della lingua quanto piuttosto da una scarsa esperienza con le occasioni di verifica e il formato dei test.

Le esercitazioni della prova d'esame potrebbero permettere a una parte dei migranti di superare il test. Tuttavia, ha poco senso investire tempo prezioso nell'esercitazione di una prova d'esame anziché nella promozione delle competenze linguistico-comunicative.

Per contro, i test che terrebbero conto delle specificità delle persone poco o non scolarizzate non possono praticamente essere impostati in modo tale che la loro validità rispecchi la portata delle decisioni prese in base all'esito del test (ad es. poiché in sede di svolgimento servirebbero ausili individuali difficili da controllare).

In linea di massima è invece corretto valutare positivamente, nel senso di una volontà di integrazione, il fatto che i migranti si impegnino ad imparare una lingua e a superare degli esami.

Qui di seguito entriamo nel merito degli esami standard di lingua attualmente disponibili che possono essere raccomandati per i migranti scolarizzati.

Dopo la pubblicazione del Quadro comune, in particolare dopo la pubblicazione della versione pilota del *Manuale* (Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, 2009), molti fornitori europei di esami linguistici hanno profuso grandi sforzi per adeguare la loro offerta ai descrittori di livello e ai livelli di riferimento europei.

I lavori sono stati condotti con l'appoggio dei maggiori membri dell'ALTE (Association of Language Teachers in Europe), in particolare di Cambridge ESOL.

Non esiste un organo di accreditamento europeo che accerti la conformità degli esami al Quadro comune. La politica del Consiglio di Europa, definita concretamente nel *Manuale*, invita i fornitori a documentare la validità dei loro esami e a presentare queste prove a un pubblico critico. Tuttavia ciò non avviene sistematicamente nemmeno nel caso di fornitori rinomati.

Le esperienze maturate con candidati che hanno assolto e superato determinati esami lasciano supporre che chi ha superato un livello con un punteggio minimo, ad esempio B1, non è in grado di utilizzare la lingua conformemente al livello indicato.

Per quanto riguarda il tedesco e il francese, in considerazione degli sforzi di sviluppo e validazione compiuti, si possono in linea di massima raccomandare gli esami dei fornitori seguenti nonostante qualche riserva:

Tedesco:

TestDaF-Institut; Goethe-Institut; telc; Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD)

Francese: Centre international d'études pédagogiques (CIEP)

Per l'italiano si rinvia al link del Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche (CVCL) dell'Università per Stranieri di Perugia;

<http://www.cvcl.it/MEDIACENTER/FE/CategoriaMedia.aspx?idc=2&explicit=SI>

Questi fornitori offrono agli adulti gli esami/i diplomi seguenti:

		Francese		Tedesco				
		CIEP ²⁰		TestDaF	Goethe-Institut	telc		ÖSD
A1	A1.1	DILF*	DELF		Start Deutsch 1*	Start Deutsch 1*		Grundstufe Deutsch 1
			TCF					
A2	A2.2	DELF TCF			Start Deutsch 2*	Start Deutsch 2*	Deutsch A2+ Deutsch A2+ (Beruf)	Grundstufe Deutsch 2
					Deutschtest für Zuwanderer*	Deutschtest für Zuwanderer*		
B1		DELF TCF			Zertifikat Deutsch Deutschtest für Zuwanderer*	Deutsch B1 (Zertifikat Deutsch) Deutschtest für Zuwanderer*		Zertifikat Deutsch
B2		DELF TCF		TestDaF	Zertifikat B2 Zertifikat Deutsch für den Beruf	Deutsch B2 Deutsch B2 Beruf		Mittelstufe Deutsch
C1		DELF TCF		TestDaF	Zertifikat C1 PWD (Wirtschaft)	Deutsch C1		Oberstufe Deutsch
C2		DELF TCF			ZOP KDS			Wirtschaftssprache Deutsch

* Pensato in particolare per i migranti.

Benché ai fornitori citati si possa dare una certa fiducia, è opportuno seguire attentamente l'evoluzione. Bisogna supporre che ad ogni revisione di un esame di lingua si farà riferimento al *Manuale* e verranno fornite prove della sua validità e qualità molto più che in passato. Viceversa, questo è proprio ciò che ci si può aspettare dai fornitori.

Considerazioni e riflessioni sugli esami attualmente disponibili per migranti:

- » Il **DILF** (Diplôme initial de langue française) è il test di francese per migranti proposto in Francia. Si colloca al primo livello (più basso) della competenza comunicativa, ossia A1.1. È specificato nell'ambito del *Référentiel* per il livello A1.1.
- » Il **TCF** (Test de connaissance du français) normale non prevede un esame orale né una parte scritta, che possono tuttavia essere scelti a titolo complementare come moduli opzionali. Esiste un *TCF speciale per il Québec*, che deve essere superato prima di poter emigrare in questo Paese (solo ascolto e parlato).
- » **Start Deutsch 1 e 2** sono ora consigliati in Germania solo per una valutazione intermedia e del resto sono sempre stati oggetto di critica. Il **Deutsch-Test für Zuwanderer** è un nuovo esame combinato A2-B1, usato nel settore della migrazione, che sostituisce il *Zertifikat Deutsch*. L'esame si allinea al nuovo *Rahmencurriculum für Integrations-sprachkurse – Deutsch als Zweitsprache* e si focalizza sul livello B1. Permette però anche di documentare risultati al livello A2 in determinati sottosettori. Il *Deutsch-Test für Zuwanderer* è specificato in modo dettagliato e trasparente, ma siccome non sono ancora state raccolte sufficienti esperienze, non si possono trarre conclusioni sull'effettivo funzionamento. Appare tuttavia piuttosto evidente che **pone esigenze di scolarizzazione simili ad esempio a quelle del Zertifikat Deutsch**. Gli autori partono dal presupposto che il formato dell'esame possa essere esercitato durante il corso di lingua standard, affinché anche il test risulti più veritiero.
- » L'**Österreichische Integrationsfonds ÖIF** offre un esame A2 (**ÖIF-Test**) che in Austria è considerato una prova delle conoscenze linguistiche per l'adempimento della convenzione di integrazione (Nachweis der Sprachkenntnisse zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung). È specificato con molta meno trasparenza rispetto ad esempio al *Deutsch-Test für Zuwanderer*. Esiste un preesame che permette di definire le possibilità di riuscita.
- » Gli esami proposti da **Germania, Austria o Francia** specificatamente per i migranti sono **meno adatti alla Svizzera** che non gli esami destinati a un pubblico più generale. Infatti, negli esami destinati ai migranti si cerca volutamente la vicinanza alle effettive specificità della vita quotidiana e si utilizzano quindi termini (ad es. nei rapporti con le autorità) e contenuti (soprattutto il funzionamento della vita quotidiana) che potrebbero creare confusione. Una preparazione specifica a queste difficoltà appare oggettivamente poco opportuna. Inoltre, più si pone l'accento sul parlato e sull'ascolto, meno gli esami esteri si prestano al contesto svizzero, in particolare svizzero-tedesco, poiché i migranti non potrebbero sfruttare eventuali competenze di dialetto e sarebbero confrontati con varianti del tedesco standard che non conoscono.
- » Elementi della realtà svizzera sono stati inseriti da tempo nel **Zertifikat Deutsch** curato da Svizzera, Germania e Austria. Il *Zertifikat* non è un esame svizzero in senso stretto che ad esempio permette di verificare anche le conoscenze di dialetto o che offre almeno un'opzione in dialetto. Tuttavia, nella verifica della comprensione orale vengono presentati testi tratti dal contesto specifico svizzero.

²⁰ Panoramica dei diplomi di francese quale lingua straniera proposti dai ministeri francesi dell'educazione pubblica e dell'insegnamento superiore: http://www.ciep.fr/docs/depliant_certification.pdf

- » Sul mercato non sono disponibili esami specifici svizzeri destinati a migranti adulti. Nel Canton Argovia, la società Social Input organizza e svolge per conto dell'AWA (Ufficio dell'economia e del lavoro) il test di verifica iniziale **ABC DEF Einstufungstest Deutsch – Arbeitsmarktorientierte Deutschförderung** con tutti i migranti che hanno seguito la promozione linguistica proposta dall'Ufficio regionale di collocamento. Lo stesso test viene condotto ancora una volta dal rispettivo fornitore al termine di un modulo di promozione.

Quest'esame è stato sviluppato per verificare i bisogni linguistico-comunicativi dei partecipanti a offerte a bassa soglia di promozione del tedesco per il mercato del lavoro e la loro abilità nell'utilizzare i formati scolastici. I candidati, al massimo 6, partecipano in gruppo all'esame scritto assistiti da una persona di riferimento che fornisce loro un aiuto pratico nello svolgimento concreto dei compiti in modo tale che le difficoltà poste dal formato diventino irrilevanti. È molto difficile standardizzare queste modalità e bisogna supporre che influiscano ampiamente sul risultato. Va detto che il test è ancora in fase di sviluppo e che le esperienze raccolte vengono integrate periodicamente, il che è particolarmente apprezzabile. Siccome non esistono specificazioni vere e proprie, il test si fonda sulle esperienze fatte dal fornitore con i migranti che partecipano al programma. L'*ABC DEF Einstufungstest* è un tentativo interessante di condurre test a bassa soglia. Le riserve formulate in merito alla struttura e all'impiego del test non sono rilevanti nella misura in cui l'esame non viene utilizzato per una certificazione o per una valutazione standardizzata.

Allegato B – Progetti di sviluppo

Per concretizzare gli obiettivi del curriculum di riferimento è necessario sviluppare ulteriori basi e strumenti. A tal fine, l'Ufficio federale della migrazione ha commissionato una serie di progetti di sviluppo, i cui risultati saranno prevedibilmente disponibili entro la fine del 2011.

Nelle pagine seguenti sono presentati i progetti per i quali l'elaborazione del curriculum ha rilevato un evidente bisogno di sviluppo. Altri lavori, non tematizzati in questa sede, sarebbero necessari nel settore del controllo della qualità presso i fornitori.

» Definizione e descrizione degli obiettivi didattici

Si tratta di identificare e descrivere gli obiettivi didattici orientati all'azione che risultano dai bisogni linguistico-comunicativi di vari gruppi di migranti nelle diverse regioni svizzere. Questi obiettivi sono il punto di partenza per gli ulteriori lavori di sviluppo descritti di seguito nel settore della promozione linguistica dei migranti.

» Specificazione degli obiettivi dettagliati e dei contenuti

Gli obiettivi didattici orientati all'azione vengono esemplificati sulla base di obiettivi e contenuti dettagliati e servono tra l'altro all'elaborazione di sussidi per l'insegnamento.

» Illustrazione degli obiettivi

Le prestazioni linguistiche dei migranti vengono illustrate ad esempio con video di produzioni orali o con produzioni scritte. A tal fine si procede all'esemplificazione dei compiti per i descrittori di competenza selezionati in diversi campi d'azione. Le illustrazioni permettono di rendere concreti e comunicabili gli obiettivi di apprendimento descritti: questo è importante per l'attuazione degli obiettivi di apprendimento nella promozione linguistica e in particolare anche per il loro impiego a fini valutativi. La descrizione delle produzioni orali e scritte contempla le opportune categorie del Quadro comune e le esigenze specifiche per la Svizzera.

Strumenti di analisi, accompagnamento dell'apprendimento e valutazione

Vengono sviluppati i seguenti strumenti per l'analisi della situazione, l'accompagnamento dell'apprendimento e la misurazione dei risultati della promozione linguistica:

- » strumenti per valutare le competenze individuali e per assegnare gli apprendenti alle diverse misure di promozione
- » toolkit per i docenti e per i valutatori con vari strumenti per l'accompagnamento didattico e la valutazione individuale
- » strumenti per la certificazione delle competenze al termine di corsi di promozione linguistica
- » linee guida pratiche per i docenti sull'uso degli strumenti di accompagnamento e di valutazione.

Gli strumenti devono essere in linea con il curriculum di riferimento, essere impostati in base al principio dell'orientamento all'azione e poter essere utilizzati in diversi contesti di apprendimento. L'introduzione degli strumenti è completata da un modulo di formazione e eventualmente da moduli di approfondimento focalizzati sulla valutazione destinati ai docenti.

» **Portafoglio linguistico quale documentazione personale del percorso di apprendimento**

Si tratta di creare un portafoglio che serva ai migranti come strumento di accompagnamento durante il percorso di apprendimento personale e come prova delle competenze linguistico-comunicative acquisite. A tal fine vengono sviluppati i seguenti materiali, strettamente correlati con gli strumenti di analisi, accompagnamento dell'apprendimento e valutazione:

- » passaporto delle lingue, che documenta le competenze linguistiche acquisite e i profili di competenza secondo le abilità; il quadro di riferimento è rappresentato da una descrizione facilmente comprensibile dei livelli di competenza del Quadro comune sulla base dei nuovi descrittori degli obiettivi didattici
- » checklist di autovalutazione con descrittori di competenza e visualizzazione delle principali situazioni comunicative
- » cartella di lavoro e di presentazione con sussidi didattici, materiale prodotto dall'apprendente, modelli e certificati conseguiti.

» **Qualifica degli insegnanti di lingue che operano nel settore dell'integrazione**

In una prima fase viene tracciata una panoramica delle formazioni disponibili per gli insegnanti di lingue che operano nel settore dell'integrazione. Successivamente viene elaborato un profilo quadro, in base al quale viene definita una procedura di equivalenza che permette agli insegnanti di validare le competenze acquisite in contesti informali.

Ulteriori informazioni sui progetti di sviluppo

Per informazioni aggiornate sull'attuazione dei progetti di sviluppo consultare i seguenti link:

<http://www.bfm.admin.ch/content/bfm/it/home/themen/integration/themen/sprache.html>

<http://www.institut-plurilinguisme.ch/fr/Mandats/sprachfoerderung-migranten>

Bibliografia

Quadri e curricoli di riferimento

Germania

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2007): *Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung*. Norimberga: BAMF.

Online: <http://www.integration-in-deutschland.de> > Zuwanderer > Integrationskurse > Spezielle Kursarten > Integrationskurs mit Alphabetisierung.

(Ultimo accesso: 5.7.2009)

Goethe-Institut / Bundesministerium des Innern / Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2007): *Rahmencurriculum für Integrations Sprachkurse – Deutsch als Zweitsprache*.

Online: <http://www.integration-in-deutschland.de> > Zuwanderer > Integrationskurse > Inhalt und Ablauf > «Rahmencurriculum für Integrations Sprachkurse – Deutsch als Zweitsprache». (Ultimo accesso: 7.7.2009)

Goethe-Institut / Bundesministerium des Innern / telc (Hg.) (2009):

Deutschtest für Zuwanderer A2–B1. Prüfungsziele – Testbeschreibung.

Online: http://www.goethe.de/lhr/pro/daz/dfz/dtz_Pruefungshandbuch.pdf, Teil 2:

http://www.goethe.de/lhr/pro/daz/dfz/dtz_Wortliste.pdf (ultimo accesso: 9.7.2009)

Canada

Johansson, Linda / Angst, Kathy / Beer, Brenda / Martin, Sue / Rebeck, Wendy / Sibilleau, Nicole (2001): *Canadian Language Benchmarks 2000 – ESL for Literacy Learners*. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks.

Online: http://www.language.ca/pdfs/esl_literacy.pdf (ultimo accesso: 6.7.2009)

Pawlikowska-Smith, Grazyna / Centre for Canadian Language Benchmarks (Hg.) (2000): *Canadian Language Benchmarks 2000 – English as a second language for adults*.

Online: http://www.language.ca/pdfs/clb_adults.pdf (ultimo accesso: 6.7.2009)

Pawlikowska-Smith, Grazyna / Centre for Canadian Language Benchmarks (Hg.) (2002): *Canadian Language Benchmarks 2000 – Theoretical Framework*.

Online: http://www.language.ca/cclb_files/doc_viewer_dex.asp?doc_id=138&page_id=257 (ultimo accesso: 6.7.2009)

Austria

Fritz, Thomas / Faistauer, Renate / Ritter, Monika / Hrubesch, Angelika (2006):

Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. Vienna: Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien / Institut für Weiterbildung / Verband Wiener Volksbildung; AlfaZentrum für MigrantInnen der Volkshochschule Ottakring.

Online: <http://www.wien.gv.at/integration/pdf/ma17-rahmen-curriculum.pdf> (ultimo accesso: 6.7.2009)

Österreichischer Integrationsfonds (2005a). *Alphabetisierungskurse – Rahmencurriculum*.

Online: <http://www.integrationsfonds.at/de/integrationsvereinbarung/downloads> (ultimo accesso: 8.7.2009)

Österreichischer Integrationsfonds (2005b). *Deutsch-Integrationskurse – Rahmencurriculum*.

Online: <http://www.integrationsfonds.at/de/integrationsvereinbarung/downloads> (ultimo accesso: 8.7.2009)

Svizzera

Maurer, Ernst / Segreteria di Stato dell'economia SECO (Hg.) (2006):

Arbeitsmarktorientierte Deutschförderung. Rahmenkonzept. Berna: SECO.

Documenti su progetti del Consiglio d'Europa

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e Portfolio europeo delle lingue

Conseil de l'Europe (Hg.) (2001): *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.*

Consiglio d'Europa (2002): *Quadro Comune di Riferimento Europeo: apprendimento, insegnamento, valutazione.* Firenze: La Nuova Italia/Oxford.

Council of Europe (2009): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR). Manual.* Strasburgo: Language Policies.

Online: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Manuel1_EN.asp. (6.7.2009).

Europarat (Hg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlino e a.: Langenscheidt.

Online: <http://www.goethe.de/referenzrahmen> (ultimo accesso: 7.7.2009)

Milestone – *Europäisches Sprachenportfolio. Die Sprache des Einwanderungslandes lernen.*

Online: <http://www.eu-milestone.de> (ultimo accesso: 26.2.2009)

Schneider Günther, North Brian (1999). «*In anderen Sprachen kann ich...» Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Umsetzungsbericht. Berna/Aarau: NFP33/SKBF.

Online: <http://www.skbfs-csre.ch/fileadmin/files/pdf/publikationen/ub.schneider.dt.pdf> (ultimo accesso: 19.1.2010)

Schneider, G., North, B., Koch, L.; Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (ed.) (2001): *Portfolio européen des langues / Europäisches Sprachenportfolio / Portfolio europeo delle lingue / European Language Portfolio. Version pour jeunes et adultes. Version für Jugendliche und Erwachsene.* Berna: BLMV.

Online: www.sprachenportfolio.ch > ESP-Modell 15+. (ultimo accesso: 7.7.2009)

Schneider, Günther / Lenz, Peter (2001): *Portfolio européen des langues: guide à l'usage des concepteurs / European Language Portfolio: Guide for Developers.* Strasburgo: Consiglio d'Europa.

Online: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/developers.html (ultimo accesso: 6.7.2009)

Definizioni degli obiettivi di apprendimento per i livelli di riferimento

Beacco, Jean-Claude (2008): *Niveau A1/A2 pour le français. Textes et références.* Parigi: Didier.

Beacco, Jean-Claude / Bouquet, Simon / Porquier, Rémy (2004): *Niveau B2 pour le français – un référentiel.* Parigi: Didier.

Beacco, Jean-Claude / Bouquet, Simon / Porquier, Rémy (2004): *Niveau B2 pour le français. Textes et références.* Parigi: Didier.

Beacco, Jean-Claude / Bouquet, Simon / Porquier, Rémy (2004): *Niveau B2 pour le français – un référentiel.* Parigi: Didier.

Beacco, Jean-Claude / de Ferrari, Mariela / Lhote, Gilbert / Tagliante, Christine (Hg.) (2005): *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français.* Parigi: Didier.

Beacco, Jean-Claude / Porquier, Rémy (2007): *Niveau A1 pour le français – un référentiel.* Parigi: Didier.

Beacco, Jean-Claude / Porquier, Rémy (2008): *Niveau A2 pour le français – un référentiel.* Parigi: Didier.

Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen – Kannbeschreibungen – kommunikative Mittel – Niveau A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2 mit CD-ROM.* Monaco: Langenscheidt.

Parizzi, Francesca / Spinelli, Barbara (in stampa): *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1 e B2.* Scandicci: La Nuova Italia.

Integrazione linguistica di migranti adulti

Website: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08_ListDocs_EN.asp

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08_ListDocs_FR.asp

ALTE Authoring Group (Association of Language Testers in Europe) (2008):

Language tests for social cohesion and citizenship – an outline for policy makers.

Consiglio d'Europa, Language Policy Division

Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ALTE_migrants08_final_EN.doc

Frz.: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ALTE_migrants_final_FR.doc

(ultimo accesso: 6.7.2009)

Beacco Jean-Claude et al. (2008): *The role of languages in policies for the integration of adult migrants – concept paper prepared for the seminar the linguistic integration of adult migrants.* Consiglio d'Europa, Language Policy Division.

Strasburgo, 26 and 27 June 2008

Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Migrants_ConceptPaper_EN.doc

Francese: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Migrants_ConceptPaper_FR.doc

(ultimo accesso: 6.7.2009)

Beacco, Jean-Claude et al. (2008): *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes – document d'orientation élaboré en vue du séminaire l'intégration linguistique des migrants adultes.* Consiglio d'Europa. Division des politiques linguistiques. Strasburgo 26 et 27 juin 2008

Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Migrants_ConceptPaper_FR.doc

(ultimo accesso: 6.7.2009)

Little, David (2008a): *Responding to the language needs of adult refugees in Ireland: an alternative approach to teaching and assessment.* Strasburgo: Consiglio d'Europa.

Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Little_ILLT_CS_Migrants_EN.doc

Francese: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Little_ILLT_CS_Migrants_FR.doc

(ultimo accesso: 6.7.2009)

Little, David (2008b): *The Common European Framework of Reference for Languages and the development of policies for the integration of adult migrants.* Consiglio d'Europa, Language Policy Division

Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Little_CEFRmigrants_EN.doc

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Little_CEFRmigrants_FR.doc

(ultimo accesso: 6.7.2009)

Plutzer, Verena / Ritter, Monika (2008): *Language learning in the context of migration and integration – Challenges and options for adult learners.* Consiglio d'Europa, Language Policy Division

Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plutzer_CaseStudyMigrants_EN.doc

Frz.: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plutzer_CaseStudyMigrants_FR.doc

(ultimo accesso: 6.7.2009)

Rossner, Richard (2008): *Quality assurance in the provision of language education and training for adult migrants – guidelines and options.* Consiglio d'Europa, Language Policy Division

Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Rossner_migrants_EN.doc

Francese: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Rossner_migrants_FR.doc

(ultimo accesso: 6.7.2009)

Van Avermaet, Piet / Gysen, Sara (2008): *Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis.*

Consiglio d'Europa, Language Policy Division

Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Piet_Migr_NeedsFull_EN.doc

Francese: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Piet_Migr_NeedsFull_FR.doc

(ultimo accesso: 6.7.2009)

Altro

- Bachman, Lyle F. (2005): Building and Supporting a Case for Test Use.
Language Assessment Quarterly, 2, 1, 1–34.
- Hogan-Brun, Gabrielle / Mar-Molinero, Clare / Stevenson, Patrick (2009):
Discourses on Language and Integration. Amsterdam: John Benjamins.
- McNamara, Tim (2001): Language Assessment as Social Practice: Challenges for Research.
Language Testing 18, 4, 333–349.
- Mißler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*.
Tübingen: Stauffenberg.
- Oxford, Rebecca (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*.
New York: Newbury House.
- Rampillon, Ute (2003): Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 und L3.
In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, 87 bis 106. Strasburgo: Consiglio d'Europa.



