

## Una proposta didattica basata sul *translanguaging* per l'inclusione e il supporto a studenti universitari plurilingui

Eleonora Piangerelli

Università degli Studi di Pavia – Università degli Studi di Bergamo

eleonora.piangerelli@gmail.com

### Abstract

This paper presents some results of an experimental research aimed at observing the impact of translanguaging for university students of immigrant background. A sample of students, paired according to shared language, carried out collaborative reading and writing tasks in academic Italian, in two different sessions. In the first, they were allowed to only use Italian, whereas in the second, they were encouraged to make use of their whole linguistic repertoire, in line with the principles of a translanguaging pedagogy. Such an approach has garnered positive attention among scholars and educators as a way to capitalize on students' plurilingualism, no longer considered a detriment, on the contrary, an asset for learning, both language and academic content.

Through the analysis of students' interactions, task resolution and perceptions, elements pointing towards a positive effect of translanguaging were identified. These, combined with well-established guidelines, resources and strategies of a translanguaging pedagogy, contributed to the design of a translanguaging unit hereby presented, which has the goal to support plurilingual students' inclusion and academic success in higher education.

### Keywords

Translanguaging, Italian L2, Higher education, Language Education, Students of immigrant background.

### 1. Introduzione

La proposta didattica presentata in questo contributo si basa sull'approccio del *translanguaging* ed è parte di un progetto di ricerca che ha come intento quello di osservare gli effetti di tale approccio per studenti universitari alloglotti, di *background* migratorio, in ottica di inclusione e successo accademico degli stessi (Piangerelli 2020). Anche a livello universitario, infatti, in linea con quanto rilevato in tutti i livelli di istruzione, si evidenziano non soltanto una sottorappresentazione di tale gruppo di studenti (OECD 2018), ma anche un divario nel loro rendimento, spesso anche a fronte di una lunga o completa carriera scolastica nel Paese di accoglienza (Grassi 2018; Duso 2017).

Per quanto riguarda l'ateneo bergamasco, è stato evidenziato da Grassi (2018) un notevole squilibrio nei risultati del Test di Valutazione Iniziale di lingua italiana, obbligatorio per tutte le matricole in quanto atto a verificare le competenze nella letto-scrittura in lingua italiana, che spesso coincide con la lingua dell'istruzione. La percentuale media di superamento su quattro anni mostra una differenza di 15 punti percentuali fra studenti nativi e gli studenti di seconda generazione e di ben 40 punti fra i primi e gli studenti di recente migrazione. Tutto questo, è importante notarlo, nonostante la facilitazione dell'esame<sup>1</sup> per i secondi due gruppi

---

<sup>1</sup> Sebbene il test sia il medesimo, gli studenti di recente migrazione hanno a disposizione il doppio del tempo, la possibilità di utilizzare il vocabolario bilingue, oltre che una soglia di superamento al 33% invece che al 50%. Gli studenti con background migratorio con diploma italiano hanno una soglia di superamento del 40% (Grassi, 2018:365)

(Grassi 2018: 365). Anche Duso (2017) ha descritto una situazione simile presso l'Università di Padova, notando che gli studenti plurilingui, non solo neoarrivati ma anche di seconda generazione, trovano difficoltà nel passare il test iniziale, nonostante un'istruzione estesa, per alcuni completa, in lingua italiana (Duso 2017).

A fronte di tali risultati, sembra opportuno interrogarsi su interventi *ad hoc* rivolti ai bisogni degli studenti plurilingui, anche perché gli interventi finora loro destinati, sia in ambito italiano che in ambito internazionale, sono stati tradizionalmente volti al solo rafforzamento delle competenze nella lingua della scolarizzazione, senza tenere conto del loro plurilinguismo, e non sembrano aver dato i risultati sperati.

Una “strada percorribile” per valorizzare il patrimonio linguistico e culturale degli studenti di origine straniera, sfruttandone simultaneamente i vantaggi cognitivi, sociali e linguistici (Carbonara 2017: 241), sembra essere il *translanguaging* (García 2009), che si allinea ad altri approcci basati sulla valorizzazione dell'intero repertorio degli studenti con *background* plurilingue, che hanno iniziato a prendere piede nella ricerca glottodidattica<sup>2</sup>.

Il concetto di *translanguaging* è complesso e sfaccettato, al punto che non si è ancora arrivati ad una sua concettualizzazione univoca. A livello descrittivo/individuale, mette a fuoco la prospettiva del parlante plurilingue, il quale accede e attinge in modo fluido e integrato al suo intero repertorio linguistico per comunicare efficacemente (García 2009; 2012). A livello didattico/educativo, propone l'impiego strategico di tale repertorio, per un adeguato supporto nell'apprendimento sia linguistico che disciplinare mediante lo *scaffolding* e il *leveraging* sulle conoscenze linguistiche pregresse, utilizzate come una risorsa (García Li Wei, 2014: 92-93). A livello politico/ideologico, si concretizza nello scardinamento della visione deficitaria delle lingue degli studenti plurilingui e del “doppio standard” che distingue le lingue in prestigiose e minorizzate, vedendo le prime in ottica positiva, le seconde in ottica negativa (Slembrouck, Rosiers 2018). A livello teorico, infine, il *translanguaging* viene identificato da Li Wei (2018) come *practical theory of language*, con funzione interpretativa – e non predittiva – di fenomeni e pratiche, in questo caso quelle che interessano diverse lingue e risorse semiotiche e cognitive (Li Wei 2018: 28).

Nella ricerca alla base di questo contributo, sono stati messi al centro principalmente i primi due livelli di sviluppo del *translanguaging*: l'accezione descrittiva da una parte e didattica dall'altra. Esplorare le potenzialità del *translanguaging* per l'implementazione delle pratiche plurilingui degli studenti con *background* migratorio in maniera ottimizzata e sistematica in ambito accademico italiano, dove sono ancora scarsi gli studi sul tema, sembra particolarmente promettente per rispondere ai bisogni di tali studenti.

## 2. L'indagine

### 2.1 Obiettivi

Gli obiettivi della ricerca, i cui risultati confluiscono nell'Unità didattica proposta in seguito, sono anzitutto l'osservazione delle pratiche di *translanguaging* emerse nell'interazione fra coppie di studenti universitari plurilingui, suddivisi in coppie sulla base delle lingue in comune oltre l'italiano, nello svolgimento collaborativo di compiti accademici disciplinari; l'analisi del loro impatto, ossia in quale modo e con quali conseguenze tali pratiche abbiano influito nello svolgimento dei compiti; la rilevazione delle percezioni dei soggetti riguardo al ricorso al *translanguaging* in attività legate allo studio accademico, non solo per quanto riguarda l'opportunità e l'utilità di simili pratiche, ma anche per quanto riguarda la loro liceità, per

<sup>2</sup> I cosiddetti Approcci plurali, fra cui *Éveil Aux Langues* e Intercomprensione fra lingue affini, per una descrizione approfondita dei quali rimandiamo a Candelier et al. (2012)

verificare l'effettiva percezione dell'ambiente accademico istituzionale come “zona di solo italiano”, emersa dagli studi di Carbonara (2017), Casini, Siebetscheu (2017), Scaglione, Caruana (2018).

Come anticipato, i risultati di tale ricerca sono funzionali alla definizione di strategie e strumenti per una didattica che ottimizzi le potenzialità del *translanguaging* e le implementi formalmente e strategicamente, ai fini dell'inclusione e del supporto degli studenti plurilingui. Rilevare dal basso lo spontaneo ricorso al *translanguaging*, infatti, è imprescindibile per il modello “ricerca-azione trasformativa” teorizzato da García, Kleyn (2016) e delle “*evidence-based educational policies*” di Cummins (2011), secondo cui i risultati della ricerca scientifica informano la didattica e viceversa, attivando una sinergia di risorse e competenze che trasforma le pratiche e le politiche educative.

## 2.2 Metodologia

La ricerca è basata su una sperimentazione che ha coinvolto coppie di studenti di *background* migratorio, formate sulla base delle lingue condivise, materne o veicolari, le quali coppie hanno partecipato a tre sessioni audio- e videoregistrate. Nelle prime due, le coppie hanno svolto collaborativamente un *task*, articolato in una attività di comprensione testuale (globale, analitica, lessicale) e una di produzione di riassunto, in relazione a due testi disciplinari. Questi ultimi sono stati ritenuti paragonabili, oltre che per autore, ambito disciplinare e lunghezza, anche per leggibilità, misurata sia mediante la formula GULPEASE (Lucisano, Piemontese 1982) sia mediante lo strumento ReadIt (Dell'Orletta et al. 2011).

Ciò che ha distinto le due sessioni è una variabile fondamentale: mentre nella prima è stata fornita esplicita istruzione di ricorrere, sia per quanto riguarda l'interazione che per quanto riguarda i vocabolari, alla sola lingua obiettivo, nella seconda, al contrario, è stato incoraggiato l'uso di tutte le lingue del repertorio condiviso, oltre che il ricorso a vocabolari bilingui e/o a strumenti di traduzione online.

La terza ed ultima sessione è stata dedicata ad una intervista guidata da un questionario (adattato da Carstens, 2016) relativa alla percezione dell'esperienza degli studenti nelle due sessioni.

## 2.3 I partecipanti

I partecipanti alla sperimentazione sono stati selezionati fra gli studenti plurilingui immatricolati al primo o secondo anno della Laurea Triennale in Lingue e Letterature Straniere Moderne dell'Università degli Studi di Bergamo, che non hanno superato il Test di Valutazione Iniziale (TVI) di Lingua Italiana e/o l'esame di Lingua Italiana. Il primo, di cui si è già fatto cenno come particolarmente difficoltoso per gli studenti plurilingui immatricolati nell'ateneo bergamasco (Grassi, 2018), ha come obiettivo quello di “(attestare) una competenza linguistico-comunicativa avanzata, declinata nella capacità di comprensione scritta, sintesi e corretta elaborazione di testi dei diversi ambiti disciplinari del percorso universitario” (Grassi 2018: 363). Il secondo, invece, è finalizzato all' “acquisizione di abilità e competenze per la fruizione e l'uso efficace della lingua italiana scritta di ambito scientifico”<sup>3</sup>.

Il livello di competenza di lingua italiana dei partecipanti è controllato mediante il punteggio conseguito nel Test di Valutazione Iniziale, mentre il loro profilo sociolinguistico è delineato mediante un questionario online, adattato da García, Johnson, Seltzer (2017).

Le informazioni emerse dal questionario sono risultate indispensabili per la formazione delle coppie.

---

<sup>3</sup> <https://www.unibg.it/ugov/degreecourse/52897>

Nella Tabella 1 è presentato il campione di studenti partecipanti al progetto. L'asterisco indica che la lingua condivisa è veicolare, in quanto materna per un solo membro della coppia. Il doppio asterisco segnala che i partecipanti hanno un genitore italofono.

	Genere	Diploma	Anni in Italia	Anno di corso	Punteggio TVI	Madrelingua	Lingue condivise
<b>Coppia 1</b>							
RAN	f.	estero	<5	I	23%	arabo egiziano	arabo
MAR	m.	estero	<5**	I	40%	arabo palestinese	
<b>Coppia 2</b>							
VIY	f.	estero	>1	I	17%	bielorosso/russo	russo
EKA	f.	estero	1	II	10%	russo	
<b>Coppia 3</b>							
ALE	f.	estero	<3	I	40%	spagnolo	spagnolo*
JUA	m.	estero	>3	II	53%	francese	
<b>Coppia 4</b>							
KLA	f.	estero	>1	I	23%	albanese	albanese
ALB	f.	estero	<1	II	33%	albanese	
<b>Coppia 5</b>							
LAU	f.	estero	>1**	I	27%	spagnolo	spagnolo
SAR	f.	estero	>1**	I	33%	spagnolo	
<b>Coppia 6</b>							
LUO	f.	italiano	<10	I	50%	cinese	cinese
ZHA	f.	estero	1	I	10%	cinese	

Tabella 1: Campione dei partecipanti

### 3. Risultati dell'indagine

I dati interazionali raccolti durante lo svolgimento dei compiti da parte delle coppie, una volta trascritti e codificati sono stati analizzati comparando le due sessioni di lavoro, quella in cui era evitato il ricorso al *translanguaging* e quella in cui era incoraggiato.

Dall'analisi puntuale delle interazioni di ciascuna coppia<sup>4</sup> emergono tendenze interessanti riguardo al ricorso al *translanguaging* e del suo impatto nello svolgimento dei compiti.

Una tendenza degna di nota è quella che vede l'aumento, dalla prima alla seconda sessione, di turni di argomento *on task – cognitively oriented – sense making* (Storch, Aldosari 2010; Duarte 2016) dedicati cioè alla comprensione vera e propria dei testi oggetto di analisi e delle consegne dei *task*, punto di partenza fondamentale per lo svolgimento degli stessi. Questo aumento costituisce un dato non banale, specialmente se osserviamo la misura in cui le coppie ricorrono al *translanguaging* proprio in turni di tale argomento. La presenza di *translanguaging* induce ad ipotizzare, per alcune coppie più che per altre, che il ricorso alle lingue del repertorio permetta una maggiore focalizzazione sulla comprensione dei testi e delle attività date, con un più facile accesso a significati e concetti, una maggiore riflessione metalinguistica e il passaggio di competenze fra i partecipanti, soprattutto nell'attività di comprensione, coerentemente con la natura del *task*, ma anche in quella di riassunto.

Un'altra tendenza degna di nota è quella, coerente con quanto appena descritto, dell'aumento dei *Language Related Episodes* (Swain 1998), ossia dei momenti di riflessione

<sup>4</sup> Per una descrizione approfondita di tale analisi rimandiamo a Piangerelli (2021).



- mhm
- 341 ZHA "più abituale"是"更经常"的那个"偶然"是反义词啊  
 "più abituale" è "più frequente", e allora quello, "occasionale", è il contrario

In altri casi, con negoziazioni molto più brevi e caratterizzate dal trasferimento di conoscenze, soprattutto da parte del membro della coppia più competente in lingua italiana, verso il più inesperto:

Esempio (10b) Coppia 4, sessione monolingue, comprensione testuale

100 KLA	sostantivo çfare eshte? sostantivo cosa vuol dire?
101 ALB	emër nome
102 KLA	emër

Proprio l'aspetto della collaborazione, facilitata dal ricorso al *translanguaging*, specialmente per coppie caratterizzate da un ampio divario di competenze in lingua italiana, è sottolineato nel questionario percettivo come utile mezzo di confronto e condivisione di conoscenze e competenze. Tale impatto era già stato identificato da Storch (2002), de la Molina e Garcia Mayo (2009) come particolarmente utile all'apprendimento delle lingue, rispetto al lavoro individuale.

Infine, un ruolo importante è ricoperto dal vocabolario bilingue e degli strumenti di traduzione online, almeno in potenza: se in alcuni casi il ricorso alle risorse di traduzione si è rivelato cruciale per la risoluzione corretta del *task*, in altri casi l'uso che alcune delle coppie ne hanno fatto si è rivelato quanto meno limitato, se non scorretto, talora con l'utilizzo dei vocabolari online a mo' di motore di ricerca, talora con la ricerca di termini nella loro forma flessa.

#### 4. Applicazioni nella didattica

##### 4.1 Il modello della pedagogia del *translanguaging*

Le tendenze appena illustrate, che puntano verso un ruolo favorevole del *translanguaging* nello svolgimento di compiti accademici, sono coerenti con le *translanguaging pedagogical strategies* proposte da García, Johnson e Seltzer (2017: 75-77): l'assegnazione di partner che condividono una lingua materna, l'incoraggiamento a riflettere e discutere ricorrendo all'intero repertorio, insieme alla guida all'uso degli strumenti di traduzione e dizionari plurilingui, sono infatti elencati fra le strategie relative all'obiettivo di supportare gli studenti nella comprensione di testi e contenuti complessi. L'incoraggiamento a tradurre e riscrivere i testi utilizzando tutte le risorse linguistiche a disposizione, co-costruendo i significati mediante la discussione di gruppo, anche confrontando aspetti lessicali e morfologici delle diverse lingue, facendo leva sulle conoscenze linguistiche pregresse degli studenti risultano funzionali all'obiettivo di fornire agli studenti l'opportunità di sviluppare pratiche linguistiche per il contesto accademico.

Queste strategie, che si inseriscono nella pianificazione didattica (*design*), sono complementari ad altri due pilastri di una didattica del *translanguaging* secondo García, Johnson e Seltzer (2017): imprescindibili sono anche una *stance*, ossia una presa di posizione positiva, da parte dell'insegnante, rispetto alle lingue del repertorio degli studenti, in ottica di rinuncia alla visione deficitaria del plurilinguismo, e uno *shift*, ossia un cambio di prospettiva, votato alla flessibilità e al flusso della *translanguaging corrente* all'interno della classe

(García, Johnson, Seltzer 2017). È evidente, quindi, che la messa a punto di attività didattiche basate sul *translanguaging* debba accompagnarsi alla formazione e al coinvolgimento degli insegnanti in questo senso.

La pianificazione delle attività si svolge, secondo García, Johnson e Seltzer (2017) in due fasi: la prima teorica, definita *Translanguaging Unit Design* (TUD) che delinea i contenuti, gli obiettivi e i materiali sulla base delle linee guida locali, la seconda pratica, definita *Translanguaging Instructional Design Cycle* (TIDC), che, traccia un percorso ciclico, suddiviso in cinque fasi di lavoro, da svolgere in classe (García, Johnson, Seltzer 2017). Questi strumenti, nati in ambito nordamericano, sono stati adattati per il contesto italiano da Carbonara e Martini (2019), che hanno proposto, in linea con il modello del TUD, il Quadro generale dell'Unità, e, in linea con il modello operativo del TIDC, quello dell'Unità di Lavoro/Apprendimento (UdLA) di Pona, Cencetti, Troiano (2018).

Il Quadro Generale dell'Unità comprende tre livelli di competenza fondamentali: le Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018), gli obiettivi di apprendimento descritti nelle Indicazioni Nazionali (2012) e le Competenze e i saperi di tipo plurilingue riferiti al FREPA/CARAP, Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (Candelier et al. 2012). Non mancano tuttavia altri elementi, fra cui Metodologie, Risorse umane e Valutazione, cui spesso si ricorre nella pianificazione didattica in ambito italiano (Carbonara, Scibetta 2020). L'Unità di Lavoro/Apprendimento, invece, a partire da un focus sul testo, consente all'insegnante di fornire gli stimoli utili al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Questo modello è strutturato secondo una precisa scansione in Fasi di Sviluppo, alcune delle quali parzialmente sovrapponibili al TIDC, che sono riassunte nella Tabella 2.

INSEGNANTE	STUDENTE
Motivazione	Riscaldiamoci!
Globalità	Incontriamo il testo!
Analisi	Cerchiamo e ricerchiamo!
Sintesi	Facciamo a modo nostro!
Riflessione	Scopriamo la regola(rità)!
Verifica e valutazione	So fare!
Feedback	Che cosa ho imparato? Come mi sono sentito?

Tabella 2: Fasi di sviluppo dell'UdLA (Pona, Cencetti, Troiano 2018)

#### 4.2 Una proposta di UdLA

La proposta didattica qui presentata adotta gli strumenti appena descritti, già sperimentati per una didattica basata sul *translanguaging* in ambito italiano (Carbonara, Martini, 2019; Carbonara, Scibetta, 2020), pur con alcuni ulteriori adattamenti dovuti al contesto di riferimento, quello universitario, e al target, quello degli studenti plurilingui. In particolare, invece degli obiettivi delle Indicazioni Nazionali (2012) relativi alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, è sembrato appropriato ricorrere agli obiettivi delineati dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue, su cui l'Università stessa si basa per stabilire il livello linguistico richiesto agli studenti universitari che intendono iscriversi all'Università. L'intervento così ipotizzato è da intendersi come punto di partenza per sperimentazioni successive e, eventualmente, da inserirsi nel già previsto piano rimediabile per il Test di Valutazione Iniziale di lingua italiana, in particolare quello dedicato agli studenti plurilingui.

In coerenza con la struttura del TVI, l'UdLA qui proposta prevede un input in lingua italiana, costituito da un breve testo di ambito disciplinare, con relative attività di comprensione

(globale, analitica, e lessicale) – da svolgere ella prima lezione – e di riassunto – da svolgere nella seconda. In questo caso, si è scelto di utilizzare lo stesso testo della prima sessione della sperimentazione, con le rispettive attività, adattate agli obiettivi e alle fasi di sviluppo appena illustrati (Tabella 5, vedi oltre).

Il Quadro generale dell'Unità qui proposta si delinea come rappresentato dalla Tabella 3.

Quadro generale dell'Unità	
Destinatari	Studenti plurilingui del I o II anno del CdS in LLSM, che non hanno passato il TVI di lingua italiana
Disciplina	TVI lingua italiana
Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018)	Competenza alfabetica funzionale; Competenza multilinguistica; Competenza digitale; Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
Obiettivi di apprendimento (CEFR)	<p>Lettura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leggere articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato (B2);</li> <li>- comprendere testi letterari e informativi lunghi e complessi, articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe (C1);</li> <li>- comprendere testi teorici strutturalmente o linguisticamente complessi (C2).</li> </ul> <p>Scrittura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione, esponendo argomenti complessi, evidenziando i punti che ritengo salienti (B2);</li> <li>- scegliere lo stile adatto ai destinatari (C1);</li> <li>- scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e di testi specialisti (C2).</li> </ul>
Competenze e saperi di tipo plurilingue (FREPA/CARAP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere alcuni principi di funzionamento delle lingue (K1);</li> <li>- Conoscere alcuni principi di funzionamento della comunicazione (K3);</li> <li>- Sapere che esistono tra le lingue / le varietà linguistiche somiglianze e differenze (K6);</li> <li>- Sapere che ci si può basare sulle somiglianze (strutturali/discorsive/pragmatiche/) tra le lingue per apprendere le lingue (K 7.2);</li> <li>- Sapere che si può apprendere meglio quando si ha un atteggiamento di accettazione nei confronti delle differenze linguistiche (K 7.3);</li> <li>- Disponibilità a impegnarsi nella comunicazione (verbale/non verbale) plurale seguendo le convenzioni e le consuetudini adeguate al contesto (A 7.2)</li> <li>- Essere pronto ad affrontare le difficoltà legate alle situazioni e alle interazioni plurilingui / pluriculturali (A 7.3)</li> <li>- Disponibilità a condividere con altri le proprie conoscenze linguistiche/ culturali (A 7.4)</li> <li>- Motivazione a studiare / confrontare il funzionamento delle diverse lingue {strutture, lessico, sistemi di scrittura ...} / culture (A 7.5)</li> <li>- Ritenerne il funzionamento delle lingue e delle loro diverse componenti {fonemi / parole / frasi / testi} come oggetti di analisi e di riflessione (A 9.2.1)</li> <li>- Avere fiducia in sé quando ci si trova in situazioni di comunicazione (°di espressione / di ricezione / di interazione / di mediazione°) (A 14.2)</li> <li>- Avere fiducia nelle proprie capacità rispetto alle lingue (/alla loro analisi / alla loro utilizzazione/) (A 14.3)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Essere disposto a cercare di raggiungere in maniera autonoma apprendimenti linguistici che hanno avuto già inizio in un contesto istituzionale di apprendimento (A 18.3)</li> <li>- Saper °osservare / analizzare° °elementi linguistici / fenomeni culturali° in °lingue / culture° più o meno familiari (S1)</li> <li>- Saper °osservare/ analizzare° strutture sintattiche e/o morfologiche (S 1.4)</li> <li>- Saper °identificare [individuare]° °elementi linguistici / fenomeni culturali in °lingue / culture° più o meno familiari (S 2);</li> <li>- Saper confrontare i fenomeni °linguistici / culturali° di °lingue / culture° diverse [Saper percepire la contiguità e la distanza °linguistica / culturale°] (S 3)</li> <li>- Saper esprimere le proprie conoscenze sulle lingue (S 4.3);</li> <li>- Saper utilizzare le conoscenze e le competenze delle quali si dispone in una lingua per attività °di comprensione / di produzione° in un °altra lingua (S 5)</li> <li>- Saper effettuare transfer interlinguistici (/transfer di identificazione &lt;che stabiliscono un rapporto tra un elemento identificato della lingua familiare e un elemento della lingua non familiare da identificare &gt; / transfer di produzione &lt;attività di produzione linguistica in una lingua non familiare&gt;/) da una lingua conosciuta ad una lingua non familiare (S 5.3)</li> <li>- Saper interagire in situazione di contatti °di lingue/ di culture° (S 6)</li> <li>- Saper comunicare in gruppi bi/plurilingui tenendo conto del repertorio dei propri interlocutori (S 6.1)</li> <li>- Saper °appropriarsi di/ apprendere° elementi o usi linguistici / riferimenti o comportamenti culturali° propri di °lingue / culture° più o meno familiari (S 7)</li> </ul>
Metodologie	<i>Translanguaging, brainstorming, scrittura collaborativa</i>
Strumenti e Materiali	input testuale (in lingua italiana), lavagna, <i>device</i> personali con accesso ad internet ( <i>BYOD</i> )
Risorse Umane	Insegnante, studenti
Valutazione	griglia di valutazione del docente (FREPA/CARAP), valutazione oggettiva (task di comprensione), valutazione con scala di adeguatezza funzionale (task di riassunto)
Tempi	2 lezioni da 90' l'una

Tabella 3: Quadro generale dell'Unità

Le Fasi di Sviluppo sono invece scandite secondo la Tabella 4.

Prima lezione		
motivazione – riscaldiamoci! globalità – incontriamo il testo!	<i>explorar</i>	<i>strategically grouping</i> (5') <i>skimming</i> del testo (10') ricerca di parole affini (10') introduzione alla ricerca lessicale autonoma (5')
analisi – cerchiamo e ricerchiamo! sintesi – facciamo a modo nostro!	<i>evaluar</i>	ricerca lessicale autonoma discussione sul contenuto del testo negoziazione dei significati (30')
rinforzo – alleniamoci!	<i>imaginar</i>	svolgimento delle attività di comprensione globale, analitica, lessicale (30')
verifica e valutazione – so fare!	<i>presentar</i> <i>implementar</i>	correzione fra pari delle attività di comprensione (30')
Seconda lezione		
motivazione – riscaldiamoci! globalità – incontriamo il testo!	<i>explorar</i>	<i>strategically grouping</i> (5') <i>recap</i> contenuto e lessico del testo (10) introduzione alla stesura del riassunto (15') rilettura del testo (15')
analisi – cerchiamo e ricerchiamo! sintesi – facciamo a modo nostro!	<i>evaluar</i>	<i>the "gist"</i> (15') rielaborazione/ <i>retelling</i> (15')
rinforzo – alleniamoci!	<i>imaginar</i>	scrittura collaborativa del riassunto (20')
verifica e valutazione – so fare!	<i>presentar</i> <i>implementar</i>	introduzione alla correzione fra pari del riassunto (10') correzione fra pari delle attività di riassunto (30')

Tabella 4: Fasi di sviluppo dell'Unità

La prima lezione, della durata complessiva di due ore, prende le mosse dalla suddivisione strategica (*strategically grouping*, Celic, Seltzer, 2013: 62-65) degli studenti in coppie per lingue condivise e, se possibile, ai livelli di competenza in lingua target, sulla base di informazioni precedentemente raccolte mediante il questionario adattato da García, Johnson, Seltzer (2017).

Successivamente, viene presentato il testo al centro dell'attività. Ciascuna coppia è incoraggiata a farne un rapido *skimming* e a ricorrere a qualsiasi lingua del repertorio per avanzare ipotesi relative all'argomento del testo. Subito dopo, l'insegnante invita ciascuna coppia a porsi la domanda se qualche parola presente nel testo somigli ad un'altra della lingua materna, per focalizzare l'attenzione sulle parole affini (*cognates*). Dopo una breve discussione, l'insegnante riporta le parole individuate da ciascuna coppia scrivendole alla lavagna (*cognate charts*, Celic, Seltzer, 2013:153), mettendole in relazione con quelle presenti nel testo, in lingua italiana, sia in caso di effettiva affinità fra le parole sia in caso dei cosiddetti *false cognates* (Celic, Seltzer, 2013:153). Un *excursus* su prefissi e suffissi con basi intercomprensibili, non soltanto con le lingue materne, ma con tutte le lingue presenti nel repertorio, come pure le principali lingue veicolari o di studio è opportuno in questa fase. Riflettendo su tali prefissi e suffissi, gli studenti acquisiscono autonomia e imparano a fare leva su tali conoscenze per la comprensione lessicale anche nel futuro.

In seguito, l'insegnante introduce la fase di ricerca lessicale, esortando gli studenti ad avvalersi di dizionari monolingui o bilingui e di *tool* di traduzione come Google Translate. L'approccio per tale ricerca è *Bring Your Own Device*: ciascuno studente si serve dei propri dispositivi connessi ad internet, con il vantaggio di consentire a ciascuno di personalizzare gli strumenti a lui più utili e di ricorrere ad essi anche fuori dalla classe, per un apprendimento anche informale (Afreen, 2014). Prima di lasciare che gli studenti lavorino in coppia per la

ricerca lessicale, è importante fornire una *checklist* utile a stabilire quali parole sia opportuno cercare per comprendere il testo, in modo che gli studenti sviluppino un metodo critico e strategico nella ricerca/traduzione del lessico. Generalmente, risulta infatti più utile cercare una parola se questa ricorre più di una volta nel testo, se si trova all'inizio o alla fine del paragrafo, se è in corsivo, grassetto, sottolineato, se non si riesce a comprenderne il significato continuando a leggere, e se questo compromette la comprensione del paragrafo o della frase (Celic, Seltzer, 2013: 93). Le traduzioni o i significati verranno copiati sul foglio a fianco ai termini presenti nel testo, per favorire la comprensione di quest'ultimo e la memorizzazione del lessico (Celic, Seltzer, 2013: 92).

Inizia così la fase di lavoro che possiamo far corrispondere a quella che nel TUC è denominata *evaluar*, in cui gli studenti, all'interno delle coppie, lavorano autonomamente sull'input, discutendo e negoziando il significato grazie al ricorso a qualsiasi lingua del repertorio, ai dizionari e agli strumenti di traduzione come indicato dall'insegnante. Infine, gli studenti rielaborano le informazioni per lo svolgimento delle attività di comprensione globale, analitica e lessicale in lingua target (*imaginar*).

Una volta terminata questa fase, viene lasciato spazio per un *feedback* fra pari, in cui gli studenti possono presentare le proprie argomentazioni e negoziare collettivamente significati, anche facendo riferimento alle lingue condivise e ai dizionari bilingui. Questa attività comprende sia la fase di *presentar* che di *implementar* secondo il modello del TIDC (García, Johnson, Seltzer, 2017).

Nella seconda lezione, gli studenti vengono nuovamente divisi nelle coppie e riprendono in mano il testo della lezione precedente, arricchito delle informazioni lessicali e traduzioni, insieme alle *cognate charts* create in precedenza, proiettate dall'insegnante per riepilogare il lavoro svolto finora. In seguito, ha inizio l'attività di riassunto, anche questa svolta nella massima libertà di ricorrere a ciascuna lingua del repertorio per pianificarne la stesura e per rielaborare a parole proprie il contenuto del testo. Gli studenti sono incoraggiati ad appuntarsi un elenco di idee fondamentali, creare una mappa concettuale, effettuare una prima stesura di frasi in qualsiasi lingua del repertorio. Queste note preliminari, definite in Espinosa, Ascenzi-Moreno, Vogel (2016:51) come "*the gist*", sono particolarmente utili ad approfondire la comprensione degli studenti e a far sì che questi memorizzino le informazioni lette. Gli studenti, quindi, effettuano una riletture del testo e discutono per produrre collaborativamente il relativo riassunto.

Per quanto riguarda le fasi *presentar/implementar* relative a quest'attività, ancora una volta viene messa in atto una correzione fra pari dei riassunti, mediante linee guida per il *feedback*, che rendono il processo focalizzato e utile per gli obiettivi di apprendimento (Espinosa, Ascenzi-Moreno, Vogel, 2016:87).

In Tabella 5 è visibile l'intera Unità di Lavoro/Apprendimento così delineata:

## Prima lezione - Task di comprensione

1) Leggete rapidamente il testo. Di cosa parla, secondo voi? Discutetene in qualsiasi lingua

Che le lingue e i comportamenti linguistici siano un territorio diffusamente contrassegnato dalla varietà e differenziazione è ovvio e ampiamente noto al pensiero comune, ben al di là dello stesso mito della Torre di Babele, sin dall'antichità, almeno sotto l'aspetto del riconoscimento delle varietà dialettali, ben evidente già nel mondo classico. Ma non mancano nemmeno, nella storia remota della linguistica, spunti di teorizzazione della variabilità intrinseca delle lingue. [...] Dante, in quello che com'è noto si può per più aspetti considerare il primo trattato sulla variabilità linguistica diatopica, e riferendosi appunto al tipo di variazione più appariscente, quella dialettale, caratterizza molto bene la natura generale della variazione, sottolineandone l' 'unico ed esclusivo motivo razionale', il fatto che essendo l'uomo 'un animale instabilissimo e mutevolissimo', anche la lingua, il comportamento linguistico, 'come tutte le altre cose che ci appartengono, quali abitudini e mode, deve necessariamente variare in rapporto alle distanze di spazio e di tempo'.

2) Riconoscete nel testo delle parole simili a parole che già conoscete in altre lingue? Sottolineatele e discutetene in qualsiasi lingua. Poi, discutetene con la classe e con l'insegnante.3) Cercate la traduzione o la definizione delle parole o espressioni che non conoscete. Ricordate: più una parola è frequente nel testo, più è importante! Potete usare il vostro telefono per connettervi al vocabolario, a Google Translate etc.4) Copiate sul testo le traduzioni o i significati delle parole che avete cercato.5) Rispondete alle domande, confrontandovi fra voi in qualsiasi lingua.

1. Qual è, secondo voi, il titolo del testo?

- Italiano parlato e comunicazione mediata dal computer
- Note sul repertorio linguistico degli emigrati italiani in Svizzera tedesca
- Sul posto della variazione nella teoria linguistica

2. Qual è, in generale, l'argomento del testo?

- Il mito della Torre di Babele
- La variazione linguistica
- Il pensiero di Dante sulla variabilità linguistica

3. In base a quanto dice il testo, indicate se ciascuna affermazione è vera, falsa, o non presente nel testo.

	VERO	FALSO	NON PRESENTE
Gli studi sulla variazione delle lingue sono piuttosto recenti			

Dante non riconosceva la variabilità linguistica			
Tutti sanno che le lingue sono variabili			

4. Trovate nel testo la parola o l'espressione di significato equivalente a ciascuna di quelle indicate sotto e trascrivetela negli spazi bianchi.

lontano nel tempo (agg.)  
\_\_\_\_\_

che si nota (agg.)  
\_\_\_\_\_

per forza (avv.)  
\_\_\_\_\_

6) Confrontate le vostre risposte con quelle dei vostri colleghi, con l'aiuto dell'insegnante.

Seconda lezione – Task di riassunto

1) Riprendete il testo della lezione precedente e rileggetelo, per memorizzare di nuovo le traduzioni e le parole affini.

Che le lingue e i comportamenti linguistici siano un territorio diffusamente contrassegnato dalla varietà e differenziazione è ovvio e ampiamente noto al pensiero comune, ben al di là dello stesso mito della Torre di Babele, sin dall'antichità, almeno sotto l'aspetto del riconoscimento delle varietà dialettali, ben evidente già nel mondo classico. Ma non mancano nemmeno, nella storia remota della linguistica, spunti di teorizzazione della variabilità intrinseca delle lingue. [...] Dante, in quello che com'è noto si può per più aspetti considerare il primo trattato sulla variabilità linguistica diatopica, e riferendosi appunto al tipo di variazione più appariscente, quella dialettale, caratterizza molto bene la natura generale della variazione, sottolineandone l' 'unico ed esclusivo motivo razionale', il fatto che essendo l'uomo 'un animale instabilissimo e mutevolissimo', anche la lingua, il comportamento linguistico, 'come tutte le altre cose che ci appartengono, quali abitudini e mode, deve necessariamente variare in rapporto alle distanze di spazio e di tempo'.

<p>2) <u>In questo spazio, prendete nota delle idee fondamentali del testo, dopo aver discusso fra voi in qualsiasi lingua. Potete fare una mappa concettuale o scrivere frasi in qualsiasi lingua. Se ne avete bisogno, usate il vocabolario o il traduttore sul vostro telefono.</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>3) <u>Scrivete ora il riassunto del testo dato, a partire dalle vostre note e discutendo fra voi in qualsiasi lingua.</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>4) <u>Scambiate il vostro riassunto con quello della coppia vicina a voi. Leggetelo attentamente e riflettete, discutendo fra voi in qualsiasi lingua:</u></p> <p>a. Faccio fatica a capire questo testo oppure è chiaro e facile da comprendere?</p> <p>b. Le idee principali del testo originale sono presenti nel riassunto o ne mancano alcune?</p> <p>c. Queste idee sono ben collegate fra loro?</p> <p>d. Il lessico e la struttura del riassunto sono adeguati al contesto universitario?</p> <p>e. Ci sono delle frasi nel riassunto che sembrano copiate dal testo?</p>
<p>5) <u>Discutete fra voi, in qualsiasi lingua, per proporre modifiche o correzioni al riassunto dei vostri compagni.</u></p>
<p>6) <u>Riscambiate i riassunti con la coppia vicina a voi e condividete le vostre impressioni sul loro lavoro.</u></p>

Tabella 5: Proposta di Unità di Lavoro/Apprendimento

## 5. Considerazioni conclusive

La proposta così delineata costituisce, è importante ribadirlo, un primo punto di partenza, sulla base di quanto emerso dalla ricerca illustrata in precedenza, grazie anche all'ausilio di strumenti e strategie già testate, sebbene in contesti differenti da quello universitario. In tale ambito, infatti, è ancora scarso il numero di proposte relative all'implementazione di una didattica del *translanguaging*, cosa che rende necessaria una sperimentazione sul campo di una simile UdLa, per verificarne l'efficacia, non solo effettiva, ma anche percepita, per gli studenti cui è rivolta, e per implementare ulteriori migliorie e modifiche per massimizzarne l'impatto positivo.

Come detto in precedenza, una simile progettazione didattica non è sufficiente per implementare in maniera sistematica e strategica il *translanguaging* nella didattica, in questo caso dell'italiano per studenti plurilingui: deve necessariamente affiancarsi ad una opportuna

formazione degli insegnanti, per il superamento della visione deficitaria del plurilinguismo, ancora radicata nell'istruzione.

Fatte queste doverose premesse, non sembra irragionevole ritenere che gli strumenti e le strategie di *translanguaging* incorporate nella UdLA qui proposta possano costituire un valido supporto agli studenti universitari plurilingui, nello specifico, nell'ambito dell'intervento rimediale per il recupero del Test di Valutazione Iniziale di lingua italiana, per il superamento di tale esame. Ulteriori sperimentazioni future, si auspica, approfondiranno questo tema e getteranno luce sulle possibili applicazioni della didattica del *translanguaging* anche in ambito universitario, per renderlo più inclusivo ed equo per gli studenti di *background* migratorio.

## Riferimenti bibliografici

Afreen R., 2014, “Bring your own device (BYOD) in higher education: Opportunities and challenges”, in *International Journal of Emerging Trends & Technology in Computer Science*, 3(1), pp. 233-236.

Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J., Lőrincz I., Meißner F., Noguerol A., Schröder-Sura A., 2012, “Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources, Conseil de l’Europe, Strasbourg-Graz”, <https://carap.ecml.at/Handbook/tabid/2602/language/fr-FR/Default.aspx>, trad. it. di Curci A., Lugarini E., 2012, “Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse”, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.

Carbonara V., Scibetta A., 2020, *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Roma, Carocci Editore.

Carbonara V., Martini S., 2019, “Un modello operativo per l’approccio pedagogico del translanguaging? Esempi di applicazione in una Unità di Lavoro/Apprendimento (UdLA)”, in *Lend. Lingua e Nuova Didattica*, Vol. 4, pp. 18-36.

Carbonara V., 2017, “Contatto linguistico, percezione linguistica e pratiche didattiche nelle scuole secondarie di primo grado della provincia di Alessandria. Il caso di Serravalle Scrivia”, in Vedovelli M. (a cura di), *L’italiano dei nuovi italiani Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL* (Siena, 7-9 aprile 2016), Roma, Aracne, pp. 227-245.

Carstens A., 2016, “Translanguaging as a vehicle for L2 acquisition and L1 development: students’ perceptions”, in *Language Matters*, 47(2), pp. 203–222. <https://doi.org/10.1080/10228195.2016.1153135>.

Casini S., Siebetchu R., 2017, “Le lingue in contatto a scuola. Una indagine nella provincia di Siena”, in Vedovelli, M. (a cura di), *L’italiano dei nuovi italiani Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL* (Siena, 7-9 aprile 2016), Roma, Aracne, pp. 93-110.

Celic C., Seltzer K., 2013, “Translanguaging: a CUNY-NYSIEB guide for educators”, New York, CUNY-NYSIEB.

Cummins J., 2011, *Putting the Evidence Back into Evidence-based Policies for Underachieving Students*, Strasbourg, Council of Europe.

De la Colina A. A., García Mayo M. D. P., 2009, “Oral interaction in task-based EFL learning: The use of the L1 as a cognitive tool. IRAL-International Review of Applied Linguistics” in *Language Teaching*, 47(3-4), pp. 325-345. <https://doi.org/10.1515/iral.2009.014>.

Dell’Orletta F., Montemagni S., Venturi G., 2011, “Read-it: Assessing readability of Italian texts with a view to text simplification”, in Alm, N. (Ed.), *Proceedings of the second workshop on speech and language processing for assistive technologies. Association for Computational Linguistics*, pp. 73-83.

Duarte J., 2016, “Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach”, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), pp. 150–164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>.

Duso E. M., 2017, “Studenti stranieri all’università: hanno davvero pari opportunità?”, in Vedovelli, M. (a cura di), *L’italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL (Siena, 7-9 aprile 2016). Roma, Aracne, pp. 307-326.

Espinosa C., Ascenzi-Moreno L., Vogel S., 2016, *A translanguaging pedagogy for writing: A CUNY-NYSIEB guide for educators*, New York, CUNY-NYSIEB.

García O., Johnson S. I., Seltzer K., 2017, *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*, Philadelphia, Pennsylvania, Caslon.

García, O., Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge.

García O., Li Wei, 2014, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, London, Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>.

García O., 2009, *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford, Blackwell/Wiley.

Grassi R., 2018, “Internazionalizzazione dell’internazionalità. Azioni a supporto delle matricole ‘straniere’ nei corsi accademici in italiano”, in Ballarin E. et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio: le sfide dell’internazionalizzazione*, Venezia, Università Ca’ Foscari, pp. 361-380. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/022>.

Li Wei, 2018, “Translanguaging as a Practical Theory of Language”, in *Applied Linguistics*, 39(1), pp. 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx044>.

Lucisano P., Piemontese M. E., 1988, “GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana”, in *Scuola e città*, 3(31), pp. 110-124.

OECD, 2018, *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.

Piangerelli E., 2021, “Il *translanguaging* in un compito di scrittura collaborativa fra studenti universitari plurilingui”, in Caruana et al. (a cura di), *Politiche e pratiche per l’educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*. Venezia, Università Ca’ Foscari, 129-138. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-501-8/011>.

Piangerelli E., 2020, *Il translanguaging nella scrittura collaborativa fra studenti universitari plurilingui*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Pavia, Università degli Studi di Bergamo. A. A. 2019/2020.

Pona A., Cencetti S., Troiano G., 2018, *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Napoli, Tecnodid.

Scaglione S., Caruana S., 2018, *Migration and Plurilingualism in Southern European Homes and Schools*, in Van Avermaet P., Slembrouck S., Van Gorp K., Sierens S., Maryns K. (eds.) *The Multilingual Edge of Education*, London, Palgrave Macmillan, pp. 139-164 [https://doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6\\_7](https://doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6_7).

Slembrouck S., Rosiers K., 2018, "Translanguaging: A Matter of Sociolinguistics, Pedagogics and Interaction?", in Van Avermaet P., Slembrouck S., Van Gorp K., Sierens S., Maryns K. (eds.), *The Multilingual Edge of Education*, London, Palgrave Macmillan, pp. 165–187. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6\\_8](https://doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6_8).

Storch N., Aldosari A., 2010, Learners' Use of First Language (Arabic) in Pair Work in an EFL Class. *Language Teaching Research*, 14(4), pp. 355–375. <https://doi.org/10.1177/1362168810375362>.

Storch N., 2002, "Patterns of interaction in ESL pair work", in *Language Learning*, 52 (1), pp. 119-158. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00179>.