

Aggiorna Menti

Rivista dell'associazione dei docenti di italiano in Germania

Anno 17
N° 29

Insegnare italiano nelle scuole:
Formazione Plurilingue ADI | Interventi del GMF Bayern

Care colleghe e cari colleghi,

AggiornaMenti accompagna, documenta e approfondisce le attività dell'ADI fin dagli inizi della nostra associazione e questo numero 29 non fa eccezione in tal senso: troverete infatti due dei contributi all'ormai 3° ciclo di *Formazione Docenti sul Plurilinguismo* che si è tenuto nella prima metà del 2025 e due degli interventi nella sezione italiana (a cura di Cristina Cappellari e Anna Castelli) dell'annuale congresso del *GMF (Gesamtverband Moderne Fremdsprachen) Bayern*, appuntamento svoltosi invece, come da tradizione, in autunno. In tutti questi contributi il focus è sul contesto scolastico, dalla scuola primaria alla scuola secondaria, un ambito di rilevanza strategica per il presente e il futuro dell'apprendimento e dell'insegnamento delle LS in generale e dell'italiano come LS in particolare.

Questa – importantissima – continuità, tanto dei contenuti di AggiornaMenti quanto degli appuntamenti ADI, non deve però far pensare che nel 2025 non ci siano state novità, anche importanti. Innanzitutto, come spiega Anna Borghi nella sua introduzione, per la prima volta la *Formazione Docenti sul Plurilinguismo* è stata proposta in quattro sedi diverse, scolastiche e universitarie, distribuite su due città, Berlino e Monaco. Inoltre, insieme alla ormai tradizionale collaborazione con l'Ambasciata d'Italia a Berlino e la Humboldt Universität zu Berlin, per la prima volta la *Formazione Docenti sul Plurilinguismo* si è svolta in cooperazione con il Consolato Generale d'Italia a Monaco di Baviera, con la Freie Universität e l'Italienzentrum di Berlino.

Inoltre, in occasione del 16° convegno annuale dell'ADI, che si è tenuto a Innsbruck il 14 e 15 novembre 2025 e che documenteremo nel prossimo numero di AggiornaMenti, l'Assemblea delle Socie e dei Soci ha preso una decisione di grande rilievo per il futuro dell'associazione: il cambio di nome in *Associazione Docenti di Italiano in area germanofona*.

Nella continuità degli ideali e degli obiettivi, l'ADI ha dunque avviato un indispensabile processo di rinnovamento e si prepara a un ricambio generazionale che coinciderà auspicabilmente con l'elezione del prossimo direttivo dell'associazione, prevista in occasione del 17° convegno, che si terrà a Erlangen il 20 e il 21 novembre 2026 e avrà come tema *Scrivere in italiano: pratiche di scrittura, riflessioni e proposte didattiche*.

Prima del convegno di Erlangen ci saranno però quest'anno tre altri appuntamenti che desideriamo segnalarvi.

Venerdì 26 giugno Riccardo Gasperina Geroni dell'Università di Bologna offrirà all'università di Münster un workshop dal tema *Per un canone internazionale della letteratura italiana del secondo Novecento nella classe d'italiano LS*.

Il 9 e il 10 ottobre si svolgerà l'annuale congresso del GMF Bayern dal tema *"Fremdsprachen lernWIRKSAM unterrichten?!",* la cui sezione italiana sarà curata da Anna Castelli e, per la prima volta, da Barbara Giua.

E infine, sabato 7 novembre l'Università di Stoccarda

ospiterà la seconda edizione della *Giornata della Lingua Italiana*. Dopo la prima edizione, che si è tenuta a Monaco nel 2024 ed era dedicata alla presentazione di "buone pratiche" didattiche della lingua e cultura italiana in Baviera, l'attenzione di questo appuntamento si sposterà sul Sud-Ovest della Germania: Baden-Württemberg, Renania-Palatinato e Saarland.

Per iscriversi e aggiornarsi sulle ultime novità vi invitiamo come sempre a seguire la nostra newsletter e a visitare il nostro sito <https://adi-germania.org/> e la nostra pagina Instagram <https://www.instagram.com/adi.docentiita>

Sperando di potervi dare presto il benvenuto ad una delle prossime iniziative, vi auguriamo buona lettura.

Un caro saluto a tutte e tutti!

Andrea Palermo
per il Direttivo ADI

Anna Borghi: Formazione Plurilinguismo 2025: tra valutazione, inclusione ed emozione.	6
Jacopo Torregrossa, Sandra Martini: Diventare linguisti nella classe multilingue.	
Lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica nella classe di lingua: Il contributo del <i>translanguaging</i>	7
Susana Benavente Ferrera, Elisabetta Bonfanti ¹ : Plurilinguismo e Bisogni Linguistici	
Specifici contesti scolastici complessi: principi teorici e pratiche di accessibilità glottodidattica	11
Julian Theis: Dialetti italiani nell'insegnamento dell'italiano LS/L2.	
Prospettive glottodidattiche ed esempi di pratica scolastica	17
Lorenz Vogt: L'intelligenza artificiale nell'insegnamento dell'italiano	24

AggiornaMenti

Numero 29, maggio 2026

Herausgeber: ADI e.V. c/o Sprachenzentrum Friedrich-Alexander-Universität
Bismarckstraße 10, 91054 Erlangen (Deutschland), www.adi-germania.org

Verantwortlich: ADI e.V.

Redaktion: Anna Borghi, Livia Novi, Andrea Palermo

Bezugspreis: ist im Mitgliedsbeitrag enthalten

Gesamtherstellung: ADI e.V.

Anzeigenannahme: c/o Sprachenzentrum Friedrich-Alexander-Universität
Bismarckstraße 10, 91054 Erlangen (Deutschland), info@adi-germania.org

Editorial: Sarah Heerlein

Druck und Papier Hochschule Mainz, Leitung Marco Moll-Alessio

Schriften: Xanh Mono, Amiamie Round, Apple Color Emoji

ISSN: 2199-2711|9772199271004

In una società sempre più mobile, interconnessa e linguisticamente complessa, la classe di lingua non è più uno spazio monolingue da 'proteggere', ma un vero e proprio ecosistema plurilingue da comprendere e valorizzare.

Da questo presupposto e dall'urgenza di ripensare l'insegnamento linguistico in chiave ecologica è nato il ciclo di Formazione Docenti sul Plurilinguismo 2025, organizzato dall'ADI, in collaborazione con l'Ambasciata d'Italia a Berlino, la Humboldt Universität zu Berlin, le scuole SESB-Staatliche Europa Schule Berlin (con la combinazione linguistica italiano-tedesco) e, per la prima volta, anche in cooperazione con il Consolato Generale d'Italia a Monaco di Baviera, con la Freie Universität e l'Italienzentrum di Berlino.

Giunto alla terza edizione di un percorso ormai consolidato, ma rinnovato nella sua impostazione progettuale e strategica, questo ciclo si distingue per una visione più organica, sistematica ed ecologica del plurilinguismo, inteso come cornice culturale, pedagogica e istituzionale capace di orientare l'intera progettazione formativa. Se nelle prime due edizioni l'attenzione era stata rivolta soprattutto all'approfondimento teorico e alla sperimentazione metodologica in classe, questo terzo ciclo 2025 pone al centro una dimensione più progettuale e complessiva che si articola in alcuni punti fondamentali, primo fra tutti la dimensione 'ecologica' dell'insegnamento linguistico. Parlare di 'ecologia' dell'insegnamento significa riconoscere che la classe è un ambiente dinamico, fatto di interazioni, identità, lingue, culture, emozioni e poteri simbolici. In questo sistema, il background linguistico degli apprendenti non è un fattore neutro, né un problema da compensare, ma una risorsa cognitiva, affettiva e culturale che può ampliare le possibilità di apprendimento per tutti.

Troppo spesso le lingue presenti in classe - lingue del background linguistico degli apprendenti, lingue di migrazione, dialetti, varietà regionali - restano invisibili o vengono percepite come interferenze rispetto alla 'lingua target'. Un approccio ecologico invita invece a renderle visibili, a riconoscerne il valore e a integrarle consapevolmente nella didattica.

Questa terza edizione della Formazione Docenti sul Plurilinguismo, organizzata con quattro incontri da febbraio a giugno del 2025, si è concentrata su alcuni dei temi che determinano la qualità di un ambiente di apprendimento ecologico: la valutazione delle competenze plurilingui, lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica, la dimensione affettiva delle emozioni e l'attenzione alla costruzione di un ambiente di insegnamento fortemente inclusivo.

Il programma dei quattro incontri è stato il seguente:

- 1) Silvia Melo-Pfeifer (Universität Hamburg), "Assessing Multilingual Skills, Assessing Multilingual Students: Listening to Teachers' Voices", presso la scuola Finow Grundschule (Berlino);
- 2) Xiao Lan Curdt-Christiansen (University of Bath, UK), "Family Language Policy: Emotions and Heritage Language Development", presso la Humboldt Universität (Berlino);
- 3) Jacopo Torregrossa (Goethe Universität Frankfurt am Main) e Sandra Martini (Scuola Primaria di Prato, Italia), "Diventare linguisti nella classe multilingue", presso l'Italienzentrum della Freie Universität (Berlino);
- 4) Susana Benavente Ferrera (Università di Verona) e Elisabetta Bonfanti (Herman-Nohl-Schule Berlin), "Plurilinguismo e Bisogni Linguistici Specifici in contesti scolastici complessi: principi teorici e pratiche di accessibilità glottodidattica", presso la scuola Leonardo da Vinci (Monaco di Baviera).

Il percorso formativo ha offerto fondamenti teorici sull'educazione plurilingue, strumenti operativi per integrare il repertorio linguistico degli studenti nella pratica didattica, esempi di attività e buone pratiche per una classe inclusiva e linguisticamente consapevole.

Con il Corso sul Plurilinguismo 2025, l'ADI rinnova il proprio impegno a sostenere una didattica delle lingue attenta alla realtà plurale delle classi, ad accompagnare la scuola verso una cultura della valutazione più equa e, allo stesso tempo, a valorizzare una didattica capace di costruire ambienti dove l'accessibilità, la consapevolezza e la dimensione emotiva diventano le nuove parole chiave. Ripensare la classe come ecosistema significa assumersi la responsabilità di progettare ambienti in cui le lingue dialogano, le identità si intrecciano e le differenze diventano risorse. In questa prospettiva, il plurilinguismo non è un'aggiunta, ma un principio guida per una scuola più consapevole.

Abstract

La classe di lingua italiana è spesso un contesto multilingue. In questo contributo, dimostreremo come il multilinguismo degli studenti rappresenti una risorsa preziosa per l'insegnamento e l'apprendimento di contenuti e lingue straniere. Presenteremo esempi di unità didattiche in cui le molteplici lingue in classe facilitano la comprensione della struttura astratta di parole e frasi (specialmente in combinazione con un approccio valenziale alla grammatica) e dei meccanismi alla base dell'interpretazione e produzione di espressioni metaforiche. Inoltre, un approccio multilingue alla lettura e comprensione di testi in italiano e in altre lingue del curriculum promuove la capacità degli studenti di fare inferenze intra- e intertestuali. Infine, presenteremo i risultati di studi recenti che evidenziano come un approccio multilingue alla didattica dell'italiano favorisca lo sviluppo del pensiero astratto e dei processi di ragionamento degli studenti, competenze fondamentali per l'apprendimento di una o molteplici lingue.

Spesso si ritiene che la finalità dell'apprendimento linguistico consista esclusivamente nello sviluppo di una competenza comunicativa in una lingua target. In realtà, apprendere una lingua implica lo sviluppo di capacità linguistiche e cognitive che vanno ben oltre la semplice abilità di esprimersi in un determinato codice. L'apprendimento linguistico favorisce, infatti, la capacità di riflettere in modo astratto sulla lingua e sulle sue proprietà formali, inclusa la relazione sistematica tra forme linguistiche e significati. Si pensi, ad esempio, al morfema derivazionale *-ore* in italiano, che designa generalmente l'agente di un'azione (come in *scrittore, pittore, attore*). Nel presente contributo faremo riferimento a questa capacità con il termine consapevolezza metalinguistica. Secondo Karmiloff-Smith (1992), tale abilità rappresenta uno degli aspetti che più distinguono la cognizione umana rispetto a quella del resto del mondo animale. Un'ulteriore competenza che può essere potenziata attraverso l'apprendimento linguistico riguarda lo sviluppo di strategie per apprendere le lingue in modo più efficace (Jessner). Con l'esperienza, infatti, si acquisisce una maggiore consapevolezza dei processi coinvolti nell'acquisizione linguistica e si impara a individuare quali strategie risultino più funzionali al proprio sviluppo linguistico.

Il tipo di apprendimento linguistico preso in esame in questo contributo è eterogeneo e comprende sia l'acquisizione della lingua maggioritaria utilizzata nel contesto scolastico – che spesso coincide con la lingua dominante nella società (come il tedesco nella maggior parte delle scuole in Germania) – sia l'apprendimento di una lingua straniera (ad esempio l'inglese in una scuola pubblica tedesca). Nel primo caso, la scuola svolge un ruolo centrale nello sviluppo di competenze linguistiche avanzate nella lingua target, quali la produzione scritta e la capacità di elaborare narrazioni orali coerenti e strutturate (Francis; Bongartz e Torregrossa). Ciò riguarda tanto gli studenti che utilizzano la lingua target anche in ambito familiare quanto quelli che parlano a casa una

lingua diversa dalla lingua maggioritaria della scuola e che possono presentare livelli differenti di competenza comunicativa e funzionale in quest'ultima. Nel secondo caso, ossia nell'apprendimento di una lingua straniera, lo sviluppo della competenza linguistica è generalmente meno supportato dall'ambiente extrascolastico, poiché tale lingua non è, di norma, utilizzata né in ambito domestico né nel contesto sociale più ampio.

Nell'ambito degli studi sull'insegnamento e sull'apprendimento linguistico, è stato tradizionalmente attribuito un ruolo centrale all'immersione nella lingua oggetto di apprendimento. In particolare, la quantità e la qualità dell'input linguistico sono considerate fattori predittivi rilevanti per lo sviluppo delle competenze linguistiche di un apprendente (vedi la discussione in Truscott, 2024). Nel presente contributo intendiamo tuttavia presentare una metodologia alternativa per l'insegnamento e l'apprendimento linguistico, fondata sul coinvolgimento dell'intero repertorio linguistico di ciascun apprendente (García et al.). Tale repertorio comprende non solo le lingue parlate in ambito familiare, ma anche le varietà e i registri a cui il bambino è esposto nei diversi contesti di vita. Ciò vale anche per gli studenti che utilizzano a casa la stessa lingua impiegata a scuola, ma che al di fuori dell'ambiente scolastico entrano in contatto con varietà o registri differenti rispetto a quelli tipicamente valorizzati nel contesto educativo (Carbonara e Scibetta).

Lo scopo principale di questa metodologia è attivare connessioni tra le lingue e le varietà che compongono il repertorio linguistico dell'apprendente (Cenoz e Gorter) e promuovere una riflessione astratta sulle somiglianze e sulle differenze tra di esse. In altre parole, la presenza di molteplici varietà consente all'apprendente di accedere allo stesso contenuto astratto o alla medesima categoria metalinguistica da prospettive differenti (Celice e Selzer). Riprendendo le parole di Carbonara e Scibetta (2020), la finalità di questa concezione didattica è "sviluppare sinergicamente i saperi, il saper fare e il saper essere degli apprendenti, in relazione alla propria pluralità linguistica" (p. 11). In tale prospettiva, la classe multilingue si configura come un laboratorio linguistico, in cui le diverse varietà presenti diventano risorse funzionali allo sviluppo metalinguistico dell'intero gruppo classe. Nel presente contributo utilizzeremo il termine-ombrello *translanguaging* per riferirci a quell'insieme di metodologie didattiche che condividono questo orientamento teorico e pedagogico (García; García e Wei).

La ricerca condotta finora sugli effetti del *translanguaging* sullo sviluppo linguistico mostra che le competenze comunicativo-funzionali nella lingua target non sembrano essere condizionate negativamente da questa pedagogia, nonostante la minore enfasi posta sull'esposizione alla lingua target (Carbonara et al.; Torregrossa e Carbonara, in relazione alla lingua parlata a scuola; Hopp et al., in relazione all'apprendimento della lingua straniera). Parallelamente, un numero crescente di studi evidenzia come il *translanguaging* contribuisca in modo significativo allo sviluppo della consapevolezza metalinguistica

dell'apprendente e alla riflessione sulle strategie più efficaci per l'apprendimento linguistico in ambito scolastico (Cenoz e Gorter; Leonet et al., Parra e Proctor; Torregrossa e Carbonara). Come discusso in precedenza, tali dimensioni rivestono un ruolo centrale nei processi di apprendimento linguistico.

Nelle sezioni successive di questo contributo proporranno alcune linee guida per attivare connessioni intra- e interlinguistiche tra gli apprendenti nell'ambito dell'insegnamento delle lingue. Si tratta di esempi che non intendono escludere altre possibili traiettorie didattiche: la varietà delle attività di *translanguaging* dipende infatti dalla creatività del docente e dal livello linguistico e cognitivo dei singoli apprendenti. Prima di descrivere attività di natura più propriamente metalinguistica, riteniamo tuttavia fondamentale esplicitare alcuni presupposti operativi: conoscere le lingue e le varietà presenti in classe, comprendere il modo in cui ciascun apprendente si relaziona al proprio repertorio linguistico e promuovere un ambiente scolastico inclusivo, in cui tali varietà siano valorizzate senza gerarchie. In questo modo, ogni studente può esperire una continuità tra le proprie pratiche linguistiche extrascolastiche e quelle scolastiche (Caloi e Torregrossa).

L'identità linguistica a scuola:

Biografie linguistiche e schoolscape

Per implementare una pedagogia del *translanguaging*, è innanzitutto necessario rilevare le effettive varietà linguistiche parlate o conosciute dagli apprendenti. Ciò può avvenire attraverso questionari rivolti agli studenti in classe o ai genitori in ambito domestico, tramite la redazione di biografie linguistiche (Busch) oppure mediante l'utilizzo del portfolio linguistico (Celic e Selzer). La biografia linguistica, in particolare, può offrire indicazioni rilevanti non solo sulle competenze linguistiche dichiarate, ma anche sugli atteggiamenti degli alunni nei confronti del proprio repertorio. Essa consente di far emergere le rappresentazioni che gli apprendenti costruiscono delle proprie risorse linguistiche e delle relazioni tra esse – ad esempio, se percepite come in competizione, rigidamente separate oppure interconnesse e reciprocamente rafforzanti. Inoltre, le biografie linguistiche permettono di comprendere in che misura le varietà presenti in classe siano integrate nell'identità linguistica del bambino, mettendo in luce "segni di appartenenza e di legami identitari" (Carbonara e Scibetta, 158–159).

Una metodologia efficace per attivare la riflessione sull'identità linguistica consiste nella realizzazione di un poster individuale in cui ciascun apprendente possa indicare le lingue che sa parlare, comprendere, leggere e scrivere, includendo anche quelle che desidererebbe imparare o che ritiene utili per il proprio futuro. L'esposizione di tali poster sulle pareti dell'aula rende visibili le varietà linguistiche presenti nel gruppo classe, condizione imprescindibile per la loro effettiva legittimazione. Questa legittimazione può essere ulteriormente rafforzata attraverso la creazione di cartelloni multilingui relativi

alle attività svolte in classe o mediante l'allestimento di piccole biblioteche multilingui accessibili agli studenti.

È tuttavia necessario considerare che alcuni bambini potrebbero non aver ricevuto un'istruzione formale nelle varietà che fanno parte del loro repertorio linguistico e, di conseguenza, potrebbero non possedere competenze di lettura o scrittura in tali lingue. Ciò non esclude, però, la possibilità di valorizzarle attraverso modalità orali, mediante l'utilizzo di materiali audio o video reperibili online, oppure con il coinvolgimento di familiari o mediatori linguistici.

Stabilire connessioni tra lingue ad un livello astratto

Una volta riconosciuto "ad ogni sistema linguistico lo stesso valore e la stessa dignità" (Andorno e Sordella, 349), è possibile procedere all'attivazione di connessioni tra i diversi repertori linguistici presenti nella classe. Il livello di complessità delle attività dovrà essere calibrato in base allo sviluppo linguistico e cognitivo degli apprendenti. Ad esempio, testi narrativi o disciplinari, sia orali sia scritti, possono contenere un lessico complesso o specialistico. Il docente può guidare l'attenzione degli studenti su tali termini e mostrarne le corrispondenze nelle diverse lingue presenti nel gruppo classe. Questo processo contribuisce ad arricchire e densificare la rete semantica di ciascun apprendente, favorendo una comprensione più profonda dei contenuti. Attraverso tali attività, gli studenti possono inoltre maturare la consapevolezza che uno stesso concetto può essere espresso mediante etichette linguistiche differenti e, più in generale, che il rapporto tra forma e significato è arbitrario – principio fondamentale della riflessione metalinguistica. Parallelamente, possono osservare come alcune lingue divergano tra loro (ad esempio, l'aggettivo *irritiert* in tedesco non corrisponde a "irritato", bensì a "confuso") oppure scoprire affinità etimologiche e matrici comuni, come nel caso di *cortese* in italiano e *höflich* in tedesco, entrambi riconducibili alla nozione di "corte" (*Hof* in tedesco).

Le attività multilingui possono inoltre favorire la riflessione sulla struttura interna delle parole complesse e sulle differenze nell'ordine lineare dei costituenti sintattici tra le lingue. Ad esempio, Martini e Torregrossa (2023) descrivono un'attività didattica sulla struttura delle parole composte realizzata in una classe prima della scuola primaria. In tale contesto, gli apprendenti osservano che le parole composte presentano configurazioni diverse in lingue come l'italiano – ad esempio *zaino di scuola* – in cui l'elemento semanticamente più rilevante si colloca a sinistra, e in lingue come il tedesco o l'inglese, in cui esso compare invece a destra (come in *Schultasche* o *schoolbag*). Gli alunni con competenza orale o scritta in cinese hanno contribuito alla riflessione evidenziando che, in cinese, la struttura delle parole composte segue uno schema analogo a quello dell'inglese, mentre gli studenti con competenza in albanese hanno notato una maggiore affinità con l'italiano.

Analogamente, è possibile guidare una riflessione sulle differenze nell'ordine delle parole a livello sintattico:

l'italiano, ad esempio, presenta tipicamente un ordine verbo-oggetto (VO), mentre in lingue come il turco o il giapponese l'oggetto tende a precedere il verbo (OV). Attraverso tali confronti, gli apprendenti sviluppano una maggiore consapevolezza delle differenze strutturali tra le lingue e delle condizioni che favoriscono o limitano il trasferimento di strutture linguistiche da una lingua all'altra (Cummins).

Le stesse considerazioni possono essere estese a strutture linguistiche più complesse. Ad esempio, il confronto tra la struttura narrativa di un testo nella lingua target e quella di un testo in una lingua parlata in ambito domestico può aiutare gli apprendenti a individuare gli elementi fondamentali della narrazione – quali il contesto, l'introduzione dei personaggi, l'evento iniziale, il problema, la risoluzione e la reazione dei personaggi – astraendo dalle specifiche modalità con cui tali elementi sono realizzati nelle singole lingue (Carbonara et al.). Analogamente, il *translanguaging* può sostenere le attività di comprensione del testo: leggere un testo in una lingua e discuterne o riflettere su di esso in un'altra può favorire un'elaborazione più profonda dei contenuti, superando una mera riproduzione mnemonica (Baker; Torregrossa et al.). Tali principi possono essere applicati anche alla ricerca di informazioni su un determinato argomento in lingue diverse da quella target o alla presa di appunti, consentendo agli apprendenti di esplorare lo spazio concettuale attraverso l'intero repertorio linguistico (Carbonara e Martini).

In questa sezione abbiamo presentato diverse attività per l'implementazione del *translanguaging*, con particolare attenzione allo sviluppo delle competenze metalinguistiche e, più in generale, metacognitive. La sezione seguente conclude il contributo con alcune considerazioni di carattere generale.

Alcune considerazioni conclusive

Nel breve spazio di questo contributo, riteniamo opportuno concludere con alcune riflessioni finali. La prima riguarda il ruolo dell'insegnante nell'implementazione delle attività descritte nella sezione precedente. Si potrebbe ritenere che, in una prospettiva di *translanguaging*, sia compito del docente conoscere tutte le lingue presenti in classe - un'aspettativa evidentemente irrealistica.

In realtà, nella pedagogia del *translanguaging* il ruolo dell'insegnante consiste nel favorire l'attivazione del repertorio linguistico degli apprendenti e nel guidarne la riflessione a partire dalle informazioni che ciascuno fornisce sulla propria lingua. L'insegnante assume così la posizione di co-apprendente, mentre lo studente diventa esperto della propria lingua (García et al., 2017). Nel momento in cui spiega alla classe il funzionamento di essa, l'apprendente è incoraggiato a svolgere attività di traduzione e mediazione. La traduzione, tra le altre cose, rende espliciti aspetti che in una lingua possono essere impliciti o strutturati in modo diverso rispetto a un'altra; si configura pertanto come un atto trasformativo,

capace di includere prospettive che altrimenti rimarrebbero escluse dal discorso educativo (García et al, 15–16). La mediazione, a sua volta, conduce alla co-costruzione di significati nuovi attraverso la negoziazione tra docenti e apprendenti. Il cambiamento di prospettiva generato da queste pratiche ha un impatto profondo sulla legittimazione delle lingue nell'ambiente scolastico, sulla valorizzazione di ciascun studente e sullo sviluppo della sua consapevolezza metalinguistica.

Le attività descritte potrebbero far pensare che i benefici del *translanguaging* riguardino esclusivamente gli apprendenti con un repertorio linguistico particolarmente articolato. È utile, a questo proposito, richiamare nuovamente la metafora del laboratorio linguistico. In tale spazio, tutti gli studenti sono invitati a partecipare attivamente: ad esempio, coloro che non conoscono determinate lingue possono essere incoraggiati a inferire il significato di parole nuove o sconosciute sulla base del contesto, delle lingue già note o delle proprie conoscenze pregresse. In questa prospettiva, il *translanguaging* favorisce lo sviluppo di competenze di intercomprensione e di strategie per apprendere nuove lingue a partire da quelle già conosciute. Le attività condotte negli anni precedenti mostrano che tali dinamiche emergono in modo particolarmente evidente quando si adotta un approccio induttivo, che consente agli apprendenti di osservare forme linguistiche diverse, formulare ipotesi su possibili regolarità e comprendere il funzionamento del linguaggio come sistema astratto. Il *translanguaging* offre così agli studenti l'opportunità di assumere il ruolo di "linguisti" all'interno della classe di lingua. Studi longitudinali attualmente in corso permetteranno di valutare in che misura lo sviluppo di tali competenze metalinguistiche si rifletta anche sul più ampio sviluppo linguistico degli apprendenti.

Bibliografia

- Andorno Cecilia, e Silvia Sordella. "Noi e le nostre lingue. Potenziare attitudini metalinguistiche in laboratori di éveil aux langues". Italiano *LinguaDue*, 1 (2020): 330-352.
- Bongartz, Christiane, e Jacopo Torregrossa. "The effects of balanced biliteracy on Greek-German bilingual children's secondary discourse ability". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), (2020): 948–963. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1355888>
- Busch, Brigitta. "The linguistic repertoire revisited". *Applied Linguistics*, 33(5) (2012): 503–523.
- Caloi, Irene, e Jacopo Torregrossa, "Home and school language practices and their effects on heritage language acquisition: A view from heritage Italians in Germany". *Languages*, 6 (1), Article 50 (2021). <https://doi.org/10.3390/languages6010050>

Carbonara Valentina, e Sandra Martini. "Un modello operativo per l'approccio pedagogico del translanguaging? Esempi di applicazione in una Unità di lavoro/apprendimento (UdLA)". *LEND, Lingua e Nuova Didattica*, 4, (2019): 18-36.

Carbonara Valentina, e Andrea Scibetta. *Imparare attraverso le lingue*, Roma: Carocci Editore, 2020.

Carbonara, Valentina, e Andrea Scibetta, Jacopo Torregrossa. "The benefits of multilingual pedagogies for multilingual children's narrative abilities". *International Journal of Multilingualism*, 21(2), (2024): 645-669.

<https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2148675>

Celic, Christina, e Kate Seltzer. *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. CUNY-NYSIEB, 2013.

Cenoz, Jasone, e Durk Gorter. *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press, 2022.
<https://doi.org/10.1017/9781009029384>

Cummins Jim. *Rethinking the Education of Multilingual Learners*, Bristol: Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, 2021.

Cummins, Jim (Ed.). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Multilingual Matters, 2021.
<https://doi.org/10.21832/9781800413597>

Francis, Norbert. "The Development of Secondary Discourse Ability and Metalinguistic Awareness in Second Language Learners". *International Journal of Applied Linguistics* 16 (1) (2006): 37-60.

Garcia, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Wiley, 2009.

Garcia Ofelia, e Susanna Ibarra Johnson, Kate Seltzer. *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*, Philadelphia PA: Caslon, 2017.

Garcia, Ofelia, e Li Wei. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave: Macmillan, 2014.

Hopp, Holger, et al. "Do minority-language and majority-language students benefit from pedagogical translanguaging in early foreign language development?" *Multilingua*, 40(6), (2021): 815-837.
<https://doi.org/10.1515/multi-2020-0164>

Jessner, Ulrike. *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: University Press, 2006.

Karmiloff-Smith, Annette, *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. MIT Press, 1992.

Leonet, Ohiana, e Jasone Cenoz, e Durk Gorter. "Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition." *Language Awareness*, 29(1), (2020): 41-59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338>

Martini Sandra, e Jacopo Torregrossa, "Developing compound awareness by translanguaging: the design of learning activities for multilingual classrooms".

Parra, Marcela Ossa, C., e Patrick Proctor, "Translanguaging to understand language." *TESOL Quarterly*, 55(3), (2021): 766-794.

Torregrossa, Jacopo, e Christiane Bongartz, e Sonja Eisenbeiß. "Does "translanguaging" equal "reasoning in multiple languages?" Back to the basics of translanguaging as a way forward." *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 15(1), (2025): 92-97.
<https://doi.org/10.1075/lab.24068.tor>

Torregrossa, Jacopo, e Valentina Carbonara, "Exploring the benefits of translanguaging pedagogies on secondary-school students' metalinguistic awareness: the role of language learning aptitude and vocabulary knowledge." *Language Awareness*, 34(4), (2026): 862-885.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2025.2608085>

Truscott, John, *Input*. Cambridge University Press, 2024.

Abstract

Il contributo esplora il rapporto tra plurilinguismo e Bisogni Linguistici Specifici (BiLS) in una scuola primaria bilingue italianotedesco in Germania, evidenziando come la crescente complessità linguistica delle classi richieda un ripensamento delle pratiche di educazione linguistica. Dopo aver delineato il quadro teorico sui BiLS e sulla relazione tra plurilinguismo e DSA, l'articolo adotta la prospettiva dell'educazione linguistica inclusiva e della Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica per interpretare le difficoltà non come tratti individuali, ma come esiti dell'interazione tra persona e ambiente. Attraverso un contesto didattico reale, vengono illustrati i cinque principi dell'accessibilità glottodidattica e il ruolo della competenza osservativa del docente nella progettazione di percorsi sostenibili e partecipativi.

1. Introduzione

Negli ultimi anni il panorama educativo europeo è caratterizzato da una crescente complessità linguistica e culturale, che interessa in modo particolare i contesti scolastici bilingui e plurilingui della Germania. In tali ambienti, l'incontro tra lingue, repertori e traiettorie biografiche differenti si intreccia con la presenza di alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) o, più in generale, con Bisogni Linguistici Specifici (d'ora in poi BiLS) (Daloiso, 2013, 2015, 2016). Nonostante la ricerca abbia chiarito da tempo l'indipendenza tra plurilinguismo e disturbi evolutivi del linguaggio (Crescentini et al.), persistono nella pratica scolastica convinzioni radicate che associano l'esposizione a più lingue a un potenziale sovraccarico cognitivo o a un aggravamento delle difficoltà. Queste rappresentazioni, spesso basate su intuizioni più che su evidenze, possono condurre a interventi frammentati e centrati esclusivamente sull'alunno, senza considerare il ruolo dell'ambiente educativo.

Parallelamente, la letteratura internazionale ha evidenziato la necessità di superare approcci basati sulla semplificazione o sulla facilitazione glottodidattica, promuovendo invece cornici ecologiche che considerino l'apprendente come persona-in-ambiente (Armstrong 2010).

Con questo contributo intendiamo proporre una riflessione che collega teoria e pratica, a partire da un'esperienza docente presso una scuola primaria bilingue italiano-tedesco in Germania. Attraverso l'analisi di uno scenario didattico reale, intendiamo mostrare come la comprensione dei BiLS, la competenza osservativa del docente e i principi *evidence-based* dell'accessibilità glottodidattica possano confluire nella costruzione di ambienti di apprendimento capaci di valorizzare il plurilinguismo anche in presenza di DSA. L'obiettivo è offrire ai docenti strumenti operativi concreti che consentano

di leggere la complessità delle classi contemporanee e trasformarla in una risorsa pedagogica.

2. Plurilinguismo e Bisogni Linguistici Specifici: quadro teorico di riferimento

La nozione di BiLS invita a superare una prospettiva centrata sul "disturbo" a favore di una visione orientata al "bisogno". I BiLS vengono definiti come "difficoltà evolutive che incidono primariamente sullo sviluppo della competenza comunicativa in L1 e influenzano in modo significativo l'apprendimento di altre lingue, richiedendo interventi di sostegno sia nel lavoro in classe sia nello studio individuale" (Daloiso, 2016). L'attenzione viene dunque spostata dalla diagnosi clinica alla dimensione educativa, riconoscendo che ciò che è rilevante per il docente non è il disturbo in sé, ma il modo in cui esso interagisce con i processi di apprendimento linguistico. In questa ottica le difficoltà non sono considerate come tratti statici, ma come il risultato non ottimale dell'interazione tra caratteristiche personali dell'apprendente e le richieste dell'ambiente scolastico. Un ambiente che può facilitare o ostacolare il processo di apprendimento. Questa prospettiva si intreccia con il concetto di neurodiversità (Singer, 1998) che riconosce le differenze neurocognitive come variazioni naturali dell'essere umano, e con l'idea di Armstrong (2010) del cervello come ecosistema dinamico, in cui l'adattamento è reciproco: non solo l'apprendente si adatta all'ambiente, ma anche l'ambiente deve adattarsi all'apprendente.

Un nodo centrale riguarda il rapporto tra plurilinguismo e DSA. Gli studi (Crescentini et al; Peer et al.) indicano che le due condizioni non sono connesse: il plurilinguismo non causa né peggiora i disturbi del linguaggio, e può costituire un vantaggio in termini di sviluppo metalinguistico e flessibilità cognitiva (Cummins, 1979). La teoria della "competenza sottostante comune" (Cummins, 1981) mostra come l'esperienza in una lingua contribuisca allo sviluppo di un sistema cognitivo condiviso che sostiene l'apprendimento di ulteriori lingue. Da questo punto di vista, il plurilinguismo non rappresenta un fattore di rischio, ma un elemento che può sostenere la costruzione di consapevolezza linguistica e di strategie di apprendimento.

In questa cornice, la presenza di più lingue non rappresenta un ulteriore fattore di complessità, ma una componente identitaria, cognitiva e relazionale che può sostenere l'apprendimento linguistico anche in presenza di BiLS. La sfida per la scuola consiste nel creare condizioni didattiche che accolgono e valorizzano il plurilinguismo come risorsa, riducendo le barriere fisiche, psicologiche e metodologiche che ostacolano la partecipazione.

¹Università di Verona, Italia (susana.benavente@univr.it); Scuola primaria Herman-Nohl School, Germania (elisabetta.bonfanti@hnsb.eu).

L'articolo è stato concepito insieme dalle due autrici. Susana Benavente Ferrera ha curato i paragrafi 1, 2 e 3. Elisabetta Bonfanti ha curato i paragrafi 4 e 5. I paragrafi 6 e 7 sono stati redatti insieme.

3. *L'educazione linguistica inclusiva come cornice interpretativa*

L'educazione linguistica inclusiva rappresenta una delle cornici teoriche più consistenti per interpretare la complessità delle classi plurilingui e per progettare interventi didattici capaci di rispondere ai BiLS. La sua premessa fondamentale prende ispirazione dall'affermazione di Halliday, (1999): "*All education takes place through the medium of language*", ogni forma di insegnamento e apprendimento avviene attraverso la lingua. Ne deriva che le difficoltà nell'apprendimento scolastico spesso hanno radici linguistiche (Daloiso, 2023a). Questa prospettiva è stata ripresa e ampliata dalla Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica (Daloiso 2012, 2017) che "fornisce agli educatori linguistici un quadro teorico per ridisegnare l'ambiente di apprendimento al fine di renderlo più accessibile agli alunni con difficoltà linguistiche, generiche o specifiche, stimolando la riflessione sulle pratiche didattiche quotidiane, sulle potenziali barriere che comportano e sulle modalità per abbatterle o aggirarle" (Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICom, 2023). In questa prospettiva, l'attenzione si sposta dal "che cosa manca" all'alunno al "come" l'ambiente può essere ripensato per sostenere i processi di apprendimento riconoscendo che molte barriere non risiedono nell'alunno, ma nelle pratiche didattiche o nei materiali utilizzati. L'educatore linguistico inclusivo non interviene per "compensare" il deficit, ma per riprogettare l'ambiente di apprendimento, rimuovendo barriere fisiche, psicologiche, linguistiche e metodologiche.

La Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica offre un modello operativo per tradurre questi principi in scelte didattiche concrete. La rappresentazione dell'apprendente come costruttore della propria padronanza linguistica, sostenuto da un'"impalcatura" mobile fornita dall'educatore (Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICom, 2023), rende evidente che l'obiettivo non è adattare l'alunno alla norma, ma creare condizioni che favoriscano autonomia, consapevolezza e partecipazione. L'impalcatura non è un sostegno permanente, bensì temporaneo che verrà ritirato progressivamente, finché l'apprendente acquisisce strumenti linguistici e strategie di studio. In questo senso, l'educazione linguistica inclusiva si presenta come un processo dinamico di co-costruzione, in cui l'ambiente si adatta gradualmente alle esigenze degli apprendenti, e gli apprendenti sviluppano strategie per gestire le proprie risorse linguistiche e cognitive.

4. *Contesto e scenario didattico: una classe primaria bilingue in Germania*

In una classe primaria e precisamente in una quarta a indirizzo bilingue italiano-tedesco, il plurilinguismo si configura non soltanto come traguardo curriculare, ma come dimensione viva e quotidianamente praticata. La classe, composta da 16 apprendenti, viene organizzata durante le attività linguistiche in due gruppi principali, distinti in base alla lingua madre - italiano o tedesca - o al livello di competenza linguistica. A questa organizzazione

si intreccia una dimensione di partenariato linguistico, in cui gli apprendenti collaborano in coppie o piccoli gruppi eterogenei, assumendo ruoli complementari di sostegno reciproco nello sviluppo delle due lingue di scolarizzazione. Questo apprendimento cooperativo trasforma ciascun apprendente in soggetto competente ed esplorativo, catalizzando processi di negoziazione linguistica e metacognitiva e concretizzando, nella pratica didattica, il principio dell'interdipendenza positiva.

Il repertorio linguistico della classe si distingue per una notevole complessità e ricchezza: accanto alle due lingue di scolarizzazione, italiano e tedesco, trovano spazio altre varietà linguistiche come l'inglese, l'arabo, il dialetto napoletano e alcune conoscenze di francese. Questa pluralità di risorse comunicative configura l'aula come un microcosmo di contatto linguistico e culturale, in cui le lingue non convivono solo come strumenti di comunicazione, ma come veicoli di identità e appartenenza. Ne deriva un ambiente educativo dinamico e sensibile alle molteplici biografie linguistiche degli apprendenti.

La presenza di apprendenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), di apprendenti con difficoltà comportamentali persistenti e di un apprendente con un vissuto traumatico significativo rende imprescindibile un approccio didattico fondato sui principi dell'inclusione. La necessità di un approccio inclusivo trova un riscontro tangibile nel profilo di Davide. Nato a Berlino da una famiglia bilingue, Davide incarna quel plurilinguismo che è risorsa identitaria, ma che nel contesto scolastico si scontra con le barriere poste dalla sua dislessia. Le sue fatiche nella lettura, la grafia irregolare e le difficoltà nella scrittura hanno generato in lui un senso di frustrazione e isolamento. Davide è lo studente che spesso "lavora da solo", non per scelta ma per il timore di fallire, una paura che ne inibisce la partecipazione attiva e ne mina la fiducia.

5. *La competenza osservativa del docente: dal caso al profilo funzionale*

La competenza osservativa e sistematica del docente svolge un ruolo cruciale nell'ambito educativo (Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICom, 2023) in quanto ci permette di individuare percorsi di potenziamento linguistico mirati che tengano conto delle risorse dell'apprendente e non solo delle sue difficoltà.

Davide, apprendente plurilingue con difficoltà nella decodifica e nella comprensione dei testi, rappresenta una situazione frequente nelle classi linguisticamente eterogenee. Davide fa fatica a leggere in modo fluente e a comprendere i contenuti, ma mostra interesse per la lingua e possiede buone capacità di sperimentazione. In una prospettiva inclusiva, non è importante stabilire quale sia la sua lingua madre, dal momento che il suo percorso linguistico si sviluppa in più lingue sin dall'infanzia. Fondamentale è invece comprendere come Davide apprende, quali strategie utilizza, quali contesti facilitano o ostacolano il suo apprendimento. L'analisi dei suoi bisogni linguistici, e non solo, ci mette a disposizione delle informazioni su come adattare il percorso di apprendimento

linguistico e allo stesso tempo aiuta Davide a diventare più consapevole del suo ruolo all'interno di questo percorso. Questa analisi si concretizza in base a una raccolta sistematica di informazioni (dati anagrafici e background linguistico, valutazione delle abilità, punti di forza e potenzialità, stile di apprendimento e preferenze, strategie didattiche, obiettivi di apprendimento specifici, monitoraggio e revisione del profilo) e avverrà non solo all'inizio, ma proseguirà durante tutto il percorso di insegnamento. Tutte queste informazioni saranno fondamentali per la programmazione delle attività didattiche.

6. Dalla teoria alla pratica:

principi di accessibilità glottodidattica in azione

L'applicazione della Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica richiede che i principi metodologici che la sostengono vengano tradotti in scelte operative capaci di incidere concretamente sull'esperienza degli apprendenti. I principi non costituiscono un insieme di tecniche isolate, ma un sistema coerente che guida l'educatore nella progettazione di ambienti di apprendimento accessibili, sostenibili e inclusivi. Il loro valore risiede nella capacità di orientare la pratica quotidiana, offrendo criteri chiari per leggere le difficoltà, anticipare le barriere e costruire percorsi didattici più equi.

6.1 Sistematicità

Il principio della sistematicità riguarda l'organizzazione trasparente, prevedibile e sostenibile delle sequenze didattiche. La ricerca sulla *Direct Instruction* (Hattie, 2008; Swanson, 2000) e gli studi sul carico cognitivo (Sweller et al., 1998) mostrano che una struttura chiara facilita l'orientamento degli apprendenti e riduce il sovraccarico della memoria di lavoro, particolarmente rilevante in presenza di BiLS. La sistematicità è una condizione necessaria per trasformare l'ambiente in un contesto accessibile, poiché permette agli apprendenti di anticipare le fasi del lavoro e di costruire aspettative stabili. In questa prospettiva, la sistematicità si traduce in una progettazione che rende visibile il percorso: anteprema, fasi scandite, ricapitolazioni e sintesi finali diventano strumenti che sostengono l'interiorizzazione linguistica e disciplinare.

Il principio della sistematicità verrà illustrato nel contesto didattico che interessa questo contributo tramite l'attività "Dal gioco alla regola: Uno, due, tre, stella!". Il principio della sistematicità in glottodidattica non è una semplice sequenza di esercizi, ma un'impalcatura che trasforma l'esperienza vissuta in competenza linguistica organizzata. L'attività proposta, partendo dal gioco "Uno, due, tre, stella!", incarna perfettamente questo approccio: non si limita a "usare" la lingua, ma guida lo studente a capirne i meccanismi interni.

L'attività nasce nel giardino, dove i bambini giocano a Uno, due, tre, stella! La motivazione è naturale e alta. Tuttavia, la sistematicità richiede il passaggio dall'azione alla riflessione. L'interruzione strategica del gioco ("Cosa succederebbe se qualcuno non seguisse le regole?") trasforma un'attività ludica in un problema comunicativo.

È qui che nasce il bisogno della lingua come strumento di ordine e convivenza. Una volta emerso il bisogno, si introduce il termine "regola" e, di conseguenza, la categoria del testo regolativo. La sistematicità si manifesta nel collegare l'esperienza presente ad altri esempi reali (ricette, istruzioni, segnali stradali), mostrando che la lingua segue schemi ricorrenti per scopi precisi: dire come fare qualcosa o come comportarsi.

Prima della produzione, avviene la fase di analisi. Gli apprendenti osservano le regole del gioco con una lente d'ingrandimento: l'ordine, cioè la sequenzialità temporale (prima, dopo), il lessico, l'uso di termini chiari e univoci e la morfologia, la scoperta delle "parole speciali", ovvero i verbi all'imperativo o all'infinito, necessari per l'istruzione. La creazione di un cartellone o di una mind map rappresenta la fase di sistematizzazione grafica. Dividendo il lavoro in gruppi, gli apprendenti devono negoziare la struttura del testo: titolo per identificare l'oggetto, l'elenco numerato per garantire la scansione logica delle azioni e il linguaggio per la precisione e brevità. Gli apprendenti in questo modo non hanno solo imparato a giocare, ma hanno acquisito un modello testuale esportabile in altri contesti. Hanno capito che la lingua ha una "forma" che cambia a seconda della funzione (in questo caso, regolare un'azione).

6.2 Multimodalità

La multimodalità implica la differenziazione dell'input e dell'output linguistico tramite l'attivazione di più canali sensoriali. Si fonda su due linee di ricerca: la differenziazione didattica, in particolare nell'ottica dell'*Universal Design for Learning* (UDL), e l'istruzione multisensoriale (Slavin et al., 2011; Crombie, 2014). Secondo la Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica, la multimodalità permette di intercettare preferenze individuali, potenziare i canali forti e compensare quelli deboli, offrendo molteplici vie di accesso alla lingua. In questo senso, la multimodalità non rappresenta un semplice arricchimento delle attività, ma una strategia cognitiva che facilita la comprensione e sostiene la partecipazione.

Un esempio concreto che interessa il principio della multimodalità è la presentazione alla classe di Davide del gioco Palla Prigioniera con immagini - voce e azione, trasformando le regole astratte in esperienze concrete, corporee e visive che tutti gli apprendenti possono vivere e memorizzare. Ogni regola è rappresentata da un'icona o con un disegno semplice e colorato. Le carte-regola con simboli permettono di associare a ogni regola un segno visivo stabile, che aiuta soprattutto chi ha difficoltà con il testo scritto o con la memorizzazione verbale. Accanto a ogni simbolo, la regola è scritta sia in italiano che in tedesco in modo breve, usando font ad alta leggibilità (es. Arial, Verdana, OpenDyslexic). Inoltre le regole, prima lette con una lettura corale, che permette di sostenere la decodifica e la comprensione riducendo l'esposizione individuale, vengono registrate in modo chiaro e scandito. La registrazione viene ascoltata in classe mostrando le immagini, il file audio è a disposizione di tutti per ascoltarlo individualmente.

La ricostruzione della sequenza sul pavimento o sul cartellone trasforma le regole in un percorso "fisico", che i bambini possono vedere, toccare e ripercorrere con il corpo. La mimica (lanciare la palla, andare in prigione, ecc.) coinvolge il canale cinestetico: il corpo diventa supporto di memoria, perché il gesto "ancora" il significato della regola. Mostrare la carta giusta mentre si ascolta la regola collega ascolto, vista e movimento, rafforzando l'attenzione e la comprensione anche nei bambini più irrequieti o facilmente distraibili.

Con il principio della multimodalità non si aiuta solo Davide o chi come lui ha difficoltà di lettura, ma anche chi ha bisogno di vedere, ascoltare e fare per capire e memorizzare meglio. L'uso di simboli, gesti e movimento riduce la dipendenza dall'unico canale scritto-orale, rendendo le regole accessibili anche a chi ha difficoltà linguistiche o di lettura. Inoltre, tutti possono partecipare attivamente (alzando una carta, mimando, disponendo le carte a terra), aumentando il senso di appartenenza e di competenza del gruppo.

6.3 Arrangiamento

L'arrangiamento riguarda l'adattamento dell'input e dell'output linguistico alle caratteristiche dell'apprendente, attraverso forme di scaffolding linguistico e comunicativo. L'arrangiamento può intervenire sulla lingua (semplificazione, riformulazione, riduzione del contenuto) o sul canale (rallentamento dell'eloquio, aumento della leggibilità, uso di supporti visivi). L'obiettivo non è semplificare la lingua in modo riduttivo, ma renderla accessibile senza impoverirla, accompagnando l'apprendente verso una comprensione più profonda e verso la produzione linguistica attraverso prompt, modelli, feedback e strategie di autocorrezione.

Alcuni esempi per tradurre il principio di arrangiamento nella classe di Davide potrebbero riguardare la costruzione delle regole multilingue del gioco. Il lavoro in gruppi linguistici misti permette di distribuire competenze e responsabilità: nessuno ha "tutto", ma ciascuno porta un sapere prezioso per il gruppo. Ogni gruppo riceve la scheda con le regole del gioco in italiano, che diventa il punto di partenza comune da rielaborare e adattare.

La traduzione delle regole o delle parole chiave nelle lingue presenti (italiano, tedesco, inglese, arabo, dialetto napoletano e francese) trasforma l'input unico in una costellazione di versioni accessibili a tutti. Gli apprendenti madrelingua diventano "esperti" e aiutano i compagni a trovare parole e strutture appropriate, rafforzando sia l'autostima sia la consapevolezza linguistica del gruppo. Nella fase di produzione ogni gruppo prepara un cartellone con le regole scritte nelle diverse lingue, affiancate da simboli o immagini che ne rappresentano il significato. In questo modo l'output non è solo verbale, ma plurilingue e multimodale, così che anche chi ha difficoltà di lettura possa orientarsi attraverso icone, colori e disposizioni grafiche.

L'uso combinato di lingue diverse, testo scritto e immagini crea un ambiente di apprendimento in cui i bambini

possono entrare sia tramite il linguaggio, sia tramite il canale visivo. L'arrangiamento di input e output in base alle caratteristiche degli apprendenti rende il compito più accessibile, ma anche più significativo, perché valorizza le identità linguistiche di tutti e costruisce un prodotto finale che li rappresenta collettivamente.

6.4 Interdipendenza

Il principio dell'interdipendenza valorizza il ruolo dei compagni come risorsa linguistica, cognitiva e sociale. Gli studi sull'apprendimento cooperativo e sul tutoraggio tra pari (Hattie 2012; Mitchell 2014) dimostrano che la collaborazione tra apprendenti favorisce sia la comprensione sia la motivazione, soprattutto in presenza di BiLS. Secondo il modello dell'Accessibilità Glottodidattica, l'interdipendenza è un principio mediato dall'apprendente: non si "aiuta chi è in difficoltà", ma si costruiscono relazioni di sostegno reciproco in cui ciascuno mette a disposizione le proprie risorse linguistiche e cognitive. In contesti plurilingui, l'interdipendenza consente inoltre di valorizzare le lingue degli apprendenti come strumenti di mediazione testuale, concettuale e comunicativa, favorendo la partecipazione e riducendo l'isolamento.

Un esempio concreto del principio dell'interdipendenza nel contesto didattico di Davide riguarda la sessione "Insieme è meglio: imparare le regole con le nostre lingue" in cui l'interdipendenza è il cuore del lavoro. Ciascun bambino possiede una parte delle risorse necessarie e solo collaborando in gruppo può comprendere e presentare le regole in modo completo e accessibile. Gli alunni vengono suddivisi in piccoli gruppi eterogenei per lingua madre e competenze, così che ogni gruppo disponga di voci, conoscenze linguistiche e abilità diverse. La possibilità di scegliere liberamente la lingua o le lingue in cui lavorare e presentare la scheda finale aumenta il senso di responsabilità condivisa: la riuscita del prodotto dipende da come il gruppo mette a frutto le risorse di tutti. Ogni gruppo crea una scheda illustrata con le regole o le parole chiave di un gioco, usando le lingue scelte: il compito è unico, ma la sua realizzazione richiede il contributo di tutti, dalla traduzione alla grafica. La richiesta di scrivere le regole in modo semplice, aggiungere simboli e immagini e, se possibile, registrazioni audio, fa sì che i bambini debbano pensare insieme a come rendere il materiale comprensibile a compagni con bisogni e competenze diverse.

L'assegnazione di ruoli specifici (lettore, illustratore, traduttore, speaker, revisore) costruisce una vera interdipendenza di ruolo: se uno manca, il prodotto non è completo. I bambini plurilingui diventano risorsa per il gruppo, perché senza il loro supporto nella traduzione e nella spiegazione le regole non potrebbero essere rese in tutte le lingue scelte; allo stesso modo, chi è più forte nel disegno o nella lettura, come Davide illustratore, è indispensabile per la qualità finale della scheda.

Nella fase di presentazione, ogni gruppo mostra alla classe la propria scheda, leggendo e mostrando le regole nelle diverse lingue e spiegando le scelte fatte. Il successo di ciascun gruppo dipende da come ogni membro ha

svolto il proprio ruolo e da come si sono coordinati. La riflessione finale su collaborazione e diversità linguistica aiuta gli alunni a riconoscere che "da soli non bastava". È proprio la combinazione delle competenze individuali che ha permesso di capire e produrre le regole in modo più efficace e inclusivo, interiorizzando così il concetto di interdipendenza positiva.

6.5 Empowerment

L'empowerment mira a sviluppare autonomia, consapevolezza e capacità di autoregolazione negli apprendenti. Si basa sugli studi sul *self-regulated learning* (Zimmerman 2000; Duckworth et al. 2009) e sulla pedagogia dell'autonomia (Benson & Voller 1997). Nell'ottica dell'accessibilità glottodidattica, l'empowerment non è un obiettivo finale, ma un processo graduale che accompagna l'apprendente nel processo di crescita psicologica e gestione delle proprie risorse linguistiche, emotive e cognitive. L'empowerment è strettamente collegato alla rimozione delle barriere: solo in un ambiente accessibile l'apprendente riesce a sviluppare strategie efficaci di monitoraggio, pianificazione e valutazione del proprio percorso. Nei contesti plurilingui, l'empowerment promuove la capacità di mobilitare il proprio repertorio linguistico come risorsa per comprendere, studiare e comunicare.

Un esempio concreto che illustra il principio dell'empowerment applicato nella classe di Davide è la scheda bilingue (italiano/tedesco) che non è solo un diario delle attività da svolgere, ma una strategia di monitoraggio che trasforma l'apprendente da spettatore a protagonista attivo.

L'efficacia di questo strumento risiede nella sua struttura analitica, che scompone l'apprendimento in quattro fasi cruciali: la pianificazione (*Ziel*), cioè definire l'obiettivo (es. ripassare i vocaboli) che dà una direzione chiara evitando la dispersione, l'operatività (*Was muss ich tun?*) che traduce l'obiettivo in azioni concrete (leggere, scrivere, disegnare) rendendo così il compito gestibile, la metacognizione (*Wie mache ich das?*) che rappresenta il cuore dell'autonomia. Saper scegliere come usare "immagini", "colori" o "mappe" significa conoscere il proprio stile di apprendimento e selezionare gli strumenti più efficaci per sé. Infine l'autovalutazione e monitoraggio (*Notizen*): L'uso di icone (😊, 📅) permette una valutazione immediata e visiva del proprio stato emotivo o del completamento del compito, facilitando il feedback costante.

7. Conclusioni

Nel presente contributo è stato sottolineato come l'incontro tra plurilinguismo, BiLS e ambienti scolastici complessi richieda un ripensamento profondo delle pratiche di educazione linguistica. La prospettiva ecologica della Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica (Daloiso 2012; 2017) consente di superare approcci centrati sul deficit per assumere una visione dinamica dell'apprendimento, in cui l'interazione tra individuo, lingua e ambiente diventa il fulcro dell'azione didattica. In questa cornice, l'attenzione si sposta dalla difficoltà del singolo alla qualità dell'ambiente educativo e alle opportunità che esso offre.

Si è evidenziato come i BiLS non rappresentino una

condizione marginale, ma una lente attraverso cui leggere la complessità delle classi contemporanee. Il plurilinguismo, superata la visione di ostacolo, emerge come risorsa cognitiva, identitaria e relazionale anche in presenza di DSA. La valorizzazione delle lingue presenti in classe, unita alla rimozione delle barriere linguistiche e metodologiche, permette di costruire ambienti di apprendimento più equi e partecipativi. A questo proposito l'adozione dei cinque principi dell'accessibilità glottodidattica – sistematicità, multimodalità, arrangiamento, interdipendenza ed empowerment – offre ai docenti una cornice *evidence-based* per progettare percorsi inclusivi, capaci di sostenere l'autonomia e la partecipazione di tutti gli apprendenti.

Infine, è stato sottolineato il ruolo cruciale della competenza osservativa. Con l'approccio ecologico, lo sguardo diventa sistemico, dall'individuo all'ambiente: Il docente non si chiede più perché lo studente non impara, ma quali barriere nel suo modo di insegnare impediscono l'accesso all'apprendimento. L'attenzione si sposta sulla qualità dell'ambiente educativo. Inoltre lo sguardo non vede più le diverse lingue come un ostacolo, ma come una risorsa cognitiva. Il docente impara a osservare come le lingue interagiscono tra loro, facilitando processi di *translanguaging* che potenziano l'identità dell'alunno. Grazie ai principi di accessibilità, il docente osserva non solo il risultato finale, ma le strategie che lo studente mette in atto per raggiungerlo. Così facendo il passaggio da una visione centrata sul deficit a una basata sulle opportunità è applicabile alla matematica, alle scienze o alla storia. Se un concetto viene presentato in modo multimodale, l'accessibilità diventa la chiave per l'inclusione di studenti con DSA in qualsiasi disciplina.

Bibliografia

- Armstrong, Thomas. *The power of Neurodiversity. Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*, Cambridge, MA: Da Capo Press, 2010.
- Benson, Phil, e Peter Voller. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 2, 1997.
- Crescentini, Cristiano, e Andrea Marini, e Franco Fabbro. "Competenza e disturbi di linguaggio nel plurilinguismo", in EL.LE, 1(3), 2012.
- Crombie, Margaret. "Multisensory techniques for dyslexic students in the foreign language learning context: Is this enough?". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, (2014): 2-10.
- Cummins, Jim, "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", in *Review of educational research*, 49, 2, (1979): 222-251.
- Cummins, Jim. *Bilingualism and minority language children*. Ontario, Canada: Ontario Institute for Studies in Education, 1981.

Daloiso, Michele. *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Torino, UTET, 2012.

Daloiso, Michele. "Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'", in *Educazione Linguistica - Language Education EL.LE*, 2, 3, (2013): 635-649.

Daloiso, Michele. *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino: UTET, 2015.

Daloiso, Michele (a cura di). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*, Trento: Erickson, 2016.

Daloiso, Michele. *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*, Oxford University Press, 2017.

Daloiso, Michele. "Educazione linguistica e inclusione: una bussola teorica per orientarsi", in Daloiso M. e Gruppo di Ricerca ELICom (a cura di), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*, Erickson, Trento, (2023a): 20-42.

Daloiso, Michele, e Gruppo di Ricerca ELICom. *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola*, Trento: Erickson, 2023.

Duckworth, Kathryn. et al. *Self-regulated learning. A Literature Review*, London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, 2009.

Halliday, Michael A.K. *Language and Education*. New York: Continuum, 1999.

Hattie, John. *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge, 2008.

Hattie, John. *Visible Learning for Teachers: Maximising Impact on Learning*. New York: Routledge, 2012.

Mitchell, David. *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge, 2014.

Peer, Lindsay, e Gavin Reid. *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. Breaking Down Barriers for Educators*. New York: Routledge, 2016.

Singer, Judy, *Odd people in: The birth of community amongst people on the autistic spectrum: A personal exploration of a New Social Movement based on Neurological Diversity*. Unpublished Honours. 1998.

Slavin, Robert E. et al. "Effective Programs for Struggling Readers: A Best-evidence Synthesis. Educational Research Review, 6(1), (2011): 1-26.

Swanson, H. Lee, "What instruction works for students with learning disabilities? Summarizing the results from a meta-analysis of intervention studies". Gersten R. M., Schiller E. P., Vaughn S. (eds.), *Contemporary special education research: Syntheses of knowledge base on critical instructional issues*, Erlbaum, Mahwah, (2020): 1-30.

Sweller, John, e Jeroen J. G. van Merriënboer, e Fred G. W. C. Paas. "Cognitive architecture and instructional design". *Educational Psychology Review*, 10, 3, (1998): 251-296.

Zimmerman Barry J., "Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective". Boekarts M., Pintrich P. R., Zeidner M. (eds.), *Handbook of Self-regulation: Theory, research and applications*, San Diego, CA: Academic Press, 2000.

Abstract

L'articolo spiega come integrare, in modo consapevole, i dialetti italiani nella didattica dell'italiano LS/L2 in un contesto d'insegnamento tedesco, con particolare riferimento alla scuola secondaria superiore bavarese. Dopo un richiamo ad alcune definizioni di dialetto e alla sua collocazione nel repertorio linguistico italiano, si discutono i limiti di una visione puramente localistica e orale, alla luce della diffusione dei dialetti anche in ambito letterario, musicale e mediale. Vengono quindi presentate le motivazioni glottodidattiche e istituzionali per il loro impiego, in particolare in relazione allo sviluppo di una consapevolezza metalinguistica, alla gestione di input non standard e all'introduzione di variazione linguistica reale. Nella seconda parte, alcuni esempi di attività (canzoni, sequenze filmiche, materiali di manuale, compiti per prove d'esame) illustrano come i dialetti possano contribuire alla qualità dell'insegnamento in una prospettiva plurilingue e orientata ai repertori degli apprendenti.

Introduzione

Nel rione Monti, a Roma, su alcuni muri compaiono piccoli quadri anonimi che riportano brevi testi in romanesco. Uno di questi recita:

"Pe' inganna' la solitudine,
ner buio de quarche sera,
er diavolo ha 'nventato 'r vino,
Dio invece la preghiera!"
("Per ingannare la solitudine
nel buio di qualche sera,
il diavolo ha inventato il vino,
Dio invece la preghiera!")

Questo tipo di testi mette subito in evidenza quanto i dialetti italiani siano presenti non solo nella vita quotidiana, ma anche in ambiti artistici e culturali: dalla narrativa alla canzone d'autore, dal cinema alle serie televisive, fino ai social media. La realtà linguistica dell'Italia contemporanea è caratterizzata da un repertorio plurale, in cui l'italiano standard/neo-standard coesiste con varietà regionali e dialetti italo-romanzi, secondo il modello di repertorio dilalico ampiamente descritto nella letteratura scientifica recente (Di Caro 22).

Nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera (LS/L2) in contesto tedesco, questa dimensione viene spesso solo sfiorata, anche se, invece, potrebbe costituire una risorsa didattica importante. Integrare in modo mirato materiali dialettali può contribuire a far sviluppare una consapevolezza metalinguistica, ad introdurre una varietà dell'italiano "reale" e a rafforzare la motivazione di chi apprende attraverso testi culturalmente densi e coinvolgenti.

In questo contributo i dialetti italiani vengono dunque considerati come una risorsa per arricchire e potenziare

la didattica dell'italiano LS/L2. Dopo una breve chiarificazione terminologica e teorica sul concetto di dialetto (cap. 2) e una ricognizione delle principali motivazioni glottodidattiche e istituzionali a favore del loro impiego (cap. 3), verranno presentati alcuni esempi di attività, sperimentate in alcune classi di scuola secondaria superiore in Baviera (cap. 4), con l'obiettivo di mostrare in che modo i dialetti possano contribuire alla qualità dell'insegnamento in una prospettiva plurilingue e orientata ai repertori reali di chi apprende.

I dialetti

Per affrontare in modo consapevole l'utilizzo dei dialetti nella didattica dell'italiano L2, è necessario chiarire in via preliminare alcuni concetti teorici fondamentali.

Non esiste una definizione univoca del termine *dialetto*: per alcuni è definito in contrapposizione al concetto di lingua, per altri è una forma di lingua che si è modificata per "l'uso popolare" (Beccaria 229). Il dialetto è però sempre in relazione con la lingua: se in una zona ("una località") esiste "monolinguisimo totale e assoluto", si parla soltanto di lingua (Beccaria 229). Se invece esiste "un'opposizione di qualsiasi tipo (diastematico, diafasico, diamesico, ecc.) tra varietà diverse", si parla di dialetto e di "altra lingua" (Beccaria 229). I dialetti, legati dunque a delle località, sono una varietà diatopica (cfr. l'architettura di una lingua di Coseriu) (Beccaria 229; Palermo, *Linguistica italiana* 209)¹. Una definizione più articolata viene proposta da Loporcaro (2013), il quale integra le dimensioni della standardizzazione e della situazione comunicativa (scritto/orale):

*Il termine **dialetto** (sic!) è utilizzato per designare una varietà linguistica non standardizzata, tendenzialmente ristretta all'uso orale entro una comunità locale ed esclusa dagli impieghi formali ed istituzionali (scuola, amministrazione ecc.), propri invece della lingua (sic!) [...]* (Loporcaro 3).

Pur trattandosi di una definizione autorevole e consolidata, in un'ottica glottodidattica essa presenta alcuni limiti che vale la pena considerare:

–Dicotomia lingua-dialetto: questa contrapposizione è in larga misura di natura sociopolitica più che strettamente linguistica (Berruto).

–Riduzione all'oralità: ci sono, infatti, tanti ambiti letterari e culturali in cui viene usato il dialetto (per esempio musica, poesia, letteratura, film) (Alfieri e Bonomi; Barco; Lucchini; Sottile)

–Localismo e marginalità: la definizione lega il dialetto a una comunità locale e tende a non considerare il fatto che grazie ai social e ai media in generale i dialetti si diffondono e vengono usati anche in modo interregionale (Frighetto; Giombini; Masullo et al.; Mezo).

¹Nella bibliografia anglosassone, il termine *dialect* può essere usato in modo più generico, cosicché si parla di "dialetti sociali", "dialetti geografici" oppure "dialetti stilistici" per essere più precisi (Loporcaro 5).

Per questo articolo propongo quindi la seguente definizione operativa: nelle seguenti pagine per dialetto si intende una delle varietà diatopiche del repertorio linguistico di una comunità, contraddistinta da tratti fonetici, morfologici e lessicali specifici, che coesiste con varietà più "standard" (Berruto, "Varietà"). Tale varietà può essere usata in modo creativo o comunicativo, non necessariamente relegata all'oralità o all'informale. La sua posizione nel repertorio dipende dai rapporti di legittimità sociale, dalle pratiche comunicative e dagli atteggiamenti della comunità stessa.

Lo studio e l'insegnamento dei dialetti permette di esplorare vari fenomeni sociolinguistici e didattici:

- la perdita del dialetto dovuta a vari fattori: la diminuzione dell'uso del dialetto in età giovane e adulta è documentata, per motivi socioeconomici e migratori (Loporcaro 176-81);

- la percezione del dialetto: ripresa simbolica nel web, canzoni, televisione e social media (mediazione emotiva ed espressiva) (Alfieri e Bonomi, "Il dialetto in televisione ieri e oggi"; Palermo, "La rappresentazione multimodale dei dialetti su TikTok");

- atteggiamenti linguistici e identitari: differenze nel giudizio sociale tra generazioni o gruppi urbani/rurali (Telmon) e anche, anche se ancora poco diffuso;

- il dialetto come risorsa didattica: favorisce una riflessione metalinguistica e una consapevolezza plurilingue ed è utilizzabile come ponte cognitivo e motivazionale (ricerche sociolinguistiche e di glottodidattica) (Santi e Zambianchi).

Nel corso di un workshop rivolto a docenti di italiano LS è stato chiesto ai partecipanti quale potesse essere, a loro avviso, il ruolo dei dialetti nella scuola e nell'insegnamento delle lingue. Le risposte emerse in plenaria hanno evidenziato da un lato una forte componente affettiva e culturale, dall'altro vincoli didattici concreti. Alcuni interventi hanno sottolineato il valore culturale ed espressivo del dialetto, ad esempio osservando come una barzelletta in romanesco suscitasse una risata autentica mentre la stessa, resa in italiano standard, perdeva gran parte della sua efficacia comunicativa. Altri contributi hanno messo in luce le difficoltà legate ai tempi e agli obiettivi curricolari, soprattutto nei corsi di italiano L2 a inizio tardivo, in cui già il raggiungimento di una buona comprensione dello standard rappresenta una sfida.

Sono stati inoltre presentati esempi di pratiche didattiche che integrano varietà dialettali, come l'uso del salentino attraverso canzoni e video autentici con testimonianze di parlanti locali. Da tali esperienze emerge come il dialetto venga vissuto da molti parlanti madrelingua come elemento identitario, espressivo ed emozionale. Nel complesso, queste osservazioni mostrano che accanto alle difficoltà operative esiste una chiara consapevolezza, tra i docenti, del potenziale didattico ed espressivo delle varietà dialettali.

Motivazioni glottodidattiche e istituzionali per l'integrazione dei dialetti nell'insegnamento dell'italiano L2

Oltre agli stimoli emersi durante la discussione plenaria, è utile affiancare anche alcuni dati scientifici e alcune riflessioni teoriche che sostengano l'integrazione consapevole dei dialetti nella didattica dell'italiano LS/L2.

Vantaggi cognitivi e metalinguistici dell'esposizione ai dialetti

1) Sviluppo della consapevolezza metalinguistica

L'esposizione a varietà linguistiche regionali stimola la capacità degli apprendenti di analizzare le strutture linguistiche. Anche in contesti LS/L2, concentrare l'attenzione sulle differenze tra italiano standard e varietà dialettali favorisce la riflessione su morfologia, sintassi e fonologia, promuovendo una metafunzionalità linguistica attiva che rinforza la competenza generale nella lingua target (Festi e Vender 2).

2) Rafforzamento delle funzioni esecutive

Studi neuroscientifici indicano che il bilinguismo e la gestione di varietà linguistiche diverse (come accade con dialetti e italiano standard) possono migliorare le funzioni esecutive, come memoria di lavoro, controllo dell'attenzione e flessibilità cognitiva (Grundy 177).

3) Stimolo alla comprensione di varianti e accenti

L'esposizione ad accenti e variazioni regionali raffina la percezione uditiva e la capacità di comprensione anche in presenza di input non standard: ciò potrebbe facilitare la futura interazione in contesti reali dove la lingua varia per tutto il paese (Leoni; Moulin-Frier e Arbib).

Quadro normativo e curricolare

I dialetti, intesi come parte del patrimonio linguistico immateriale, trovano riconoscimento anche in ambiti istituzionali e culturali internazionali. Secondo l'UNESCO, il linguaggio (incluse le espressioni orali) è parte del patrimonio culturale immateriale da salvaguardare, implicando che le varietà linguistiche locali meritano tutela e valorizzazione anche nella dimensione educativa (UNESCO, Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale) (Commissione Nazionale Italiana per l'Unesco).

In contesti curricolari, ad esempio nel *LehrplanPLUS* bavarese per il tedesco, si riconoscono varietà linguistiche (es. dialetti, lingue giovanili) come opportunità didattiche: esse offrono occasioni di apprendimento e riflessione sui diversi livelli linguistici (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)). Inoltre, il curriculum invita a riflettere sull'uso consapevole delle varietà linguistiche, compresi i dialetti, come strumenti di espressione e apprendimento. L'obiettivo è favorire negli apprendenti una maggiore consapevolezza linguistica e culturale.

Esempi di percorsi didattici

Prima di presentare alcuni esempi pratici, è importante sottolineare che l'integrazione dei dialetti nella didattica

dell'italiano LS/L2 richiede sempre un'attenta valutazione. L'insegnante deve infatti considerare il livello linguistico degli apprendenti, il loro background, le finalità del corso e le esigenze concrete del gruppo.

Come osservano Santi e Zambianchi, nei livelli intermedi e avanzati l'esposizione consapevole a materiali autentici in dialetto può favorire un contatto più realistico con la variazione linguistica dell'Italia contemporanea e stimolare la riflessione metalinguistica (Santi e Zambianchi 1005). Gli esempi che seguono si collocano soprattutto in questa prospettiva.

Mannarino - Me so' mbriacato

Obiettivo didattico. Sviluppare la consapevolezza delle varietà linguistiche regionali (in questo caso il romanesco), promuovere l'analisi metalinguistica e migliorare la comprensione orale in presenza di input non standard.

Modalità. Ascolto guidato in più fasi, lavoro a coppie e discussione in plenaria, con una breve fase finale di analisi linguistica contrastiva.

Possibile sequenza. Dopo una breve presentazione del brano, la classe ascolta la canzone una prima volta senza testo scritto e, a coppie, gli studenti condividono le proprie ipotesi sul significato globale e sulle emozioni evocate. Un secondo ascolto permette di affinare la comprensione del testo. In plenaria si raccolgono le interpretazioni, soffermandosi anche sulla metafora centrale (l'amore paragonato al vino o a una bevanda che fa "perdere il controllo") e sul tono emotivo della canzone.

Nella fase finale, l'insegnante distribuisce il testo trascritto e invita a individuare alcune forme tipicamente romanesche, traducendole in italiano standard: *me so' mbriacato* > *mi sono ubriacato*, *bbono* > *buono*, *quanno* > *quando*, *'na* > *una*, *der mare* > *del mare ecc.* A seconda del livello, l'attenzione può concentrarsi solo sul significato oppure estendersi a fenomeni fonologici e morfologici (troncamenti, rafforzamenti consonantici, caduta di vocali iniziali), in un'ottica di riflessione metalinguistica guidata.

Canzone:



Un paese - mille lingue: i dialetti italiani (tratto da *Incontri*)

Il manuale *Incontri. Corso di italiano per la Oberstufe* del *Gymnasium* bavarese include nella sua edizione precedente un intero capitolo intitolato *Un paese - mille lingue*, dedicato alla varietà linguistica italiana e alla presenza dei dialetti sul territorio nazionale (Fenner-Lieb 167-71). Il percorso didattico proposto affronta diversi aspetti della questione:

- una classificazione genealogica delle lingue europee attraverso un albero linguistico (p. 167), che mostra la collocazione dell'italiano tra le lingue romanze e menziona anche varietà regionali (es. veneto, siciliano);

- dati statistici aggiornati sull'uso dei dialetti in Italia (p. 169);

- una mappa delle aree dialettali italiane;
- testi poetici e letterari in dialetto, accompagnati da esercizi di comprensione e riflessione (pp. 170-171);
- attività di scrittura e confronto interculturale sul tema della diglossia e del prestigio linguistico.

Il capitolo, nel suo complesso, propone un'introduzione accessibile ma ricca alla varietà linguistica italiana, in linea con una didattica plurilingue e metalinguisticamente consapevole, e si presta molto bene a un uso in classi intermedie e avanzate di italiano LS/L2.

Tuttavia, nella nuova edizione dello stesso manuale (*Nuovi Incontri 1 e 2*), la tematica dei dialetti è stata eliminata completamente. Questo cambiamento sembra riflettere una tendenza editoriale di concentrare l'attenzione sull'italiano standard, con una minore enfasi sulle varietà regionali. In questo contesto, il capitolo *Un paese - mille lingue* della precedente edizione può ancora costituire una risorsa utile per introdurre una riflessione critica e consapevole sulla varietà linguistica dell'Italia, anche in classi che utilizzano i manuali più recenti.

La serie Suburra (C1+/C2)

Obiettivo didattico. Promuovere le competenze di comprensione audiovisiva e sensibilizzare gli apprendenti al romanesco contemporaneo in un contesto narrativo fortemente connotato sul piano socioculturale.

Modalità. Visione di una breve scena della serie, lavoro individuale o a coppie su domande di comprensione e successiva discussione guidata.

A partire da un estratto selezionato di *Suburra - La serie*, in cui emerge in modo marcato il romanesco, gli studenti lavorano su due piani: da un lato la comprensione della situazione comunicativa (relazioni di potere, emozioni, implicite culturali), dall'altro il riconoscimento di tratti linguistici non standard (pronuncia, lessico, forme ridotte). La discussione finale può articolarsi attorno a domande come: *Che immagine di Roma e dei parlanti romani costruisce la serie? In che misura il romanesco contribuisce alla caratterizzazione dei personaggi?* In questo modo, la dimensione linguistica si intreccia con quella culturale e mediale.

Video:



Liberato - TU T'E SCURDAT' 'E ME

Obiettivo didattico. Lavorare sulla comprensione orale e sulla dimensione interculturale, sensibilizzando gli studenti alla varietà napoletana contemporanea.

Modalità. Pre-ascolto guidato, ascolti ripetuti, lavoro su mappa e attività di riformulazione in italiano standard.

La sequenza può iniziare con una breve attività di pre-ascolto sul titolo e sulle possibili tematiche della canzone (memoria, relazioni interrotte, nostalgia). Dopo uno

o due ascolti, gli studenti condividono in piccoli gruppi le proprie ipotesi sul contenuto e sull'atmosfera del brano. In una fase successiva, vengono individuati i riferimenti geografici (luoghi di Napoli citati nel testo), che possono essere collocati su una mappa per collegare la dimensione linguistica al territorio.

Infine, l'insegnante propone la traduzione guidata di alcune strofe in italiano standard, lavorando su tratti fonologici e lessicali tipici del napoletano. Anche in questo caso, l'obiettivo non è "insegnare il dialetto" in senso stretto, ma utilizzare la varietà come occasione per sviluppare strategie di comprensione, riflessione sulle forme e consapevolezza della pluralità dell'italiano contemporaneo.

Canzone:



Riconoscere il dialetto in sede d'esame orale

I dialetti possono entrare in classe non solo attraverso attività di comprensione e analisi, ma anche nella valutazione orale. In un colloquio di maturità è stato proposto, ad esempio, un breve compito di riconoscimento: a partire da brevi brani autentici in varietà regionali diverse, gli studenti dovevano indicare se si trattasse di un dialetto dell'Italia settentrionale, centrale o meridionale e motivare la propria scelta sulla base di indizi linguistici (lessico, fonetica, morfologia).

Questo tipo di *task*, collocato alla fine di un percorso di lavoro sui dialetti, permette di verificare non solo la comprensione globale, ma anche la capacità di osservare in modo consapevole alcuni tratti formali, senza trasformare il dialetto in oggetto di studio "grammaticale" autonomo.

Conclusione

Il percorso proposto ha cercato di mostrare come i dialetti italiani, pur essendo spesso percepiti come periferici rispetto all'italiano standard, possano diventare una risorsa glottodidattica significativa per l'insegnamento dell'italiano LS/L2. A partire da una definizione operativa che li colloca all'interno del repertorio linguistico di una comunità, si è posto l'accento sulla loro dimensione non solo locale e orale, ma anche culturale, simbolica e mediale.

Le motivazioni teoriche e istituzionali esaminate evidenziano come l'attenzione alle varietà, e dunque anche ai dialetti, sia coerente con una prospettiva plurilingue e con le indicazioni di organismi internazionali e curricoli nazionali e regionali. Dal punto di vista glottodidattico, l'esposizione guidata a materiali dialettali può favorire la consapevolezza metalinguistica, allenare la gestione di input non standard e contribuire a una rappresentazione più realistica della variazione linguistica dell'Italia contemporanea.

Gli esempi di attività illustrati mostrano come l'integrazione dei dialetti non richieda necessariamente percorsi "aggiuntivi" o altamente specialistici. Si tratta piuttosto di innestare, in modo mirato, materiali autentici all'interno di unità già esistenti, con obiettivi chiari e calibrati sul livello del gruppo. In questo senso, i dialetti non sono un "lusso" per classi particolarmente forti, ma un possibile dispositivo di qualità didattica: rendono visibile la complessità dell'italiano, attivano le risorse linguistiche pregresse degli apprendenti e possono incrementare la motivazione attraverso testi culturalmente densi.

In tempi di carenza di docenti e di forte pressione organizzativa sulle scuole, l'uso pedagogicamente fondato di materiali dialettali può contribuire alla qualità dell'insegnamento non aumentando il carico, ma valorizzando ciò che già esiste: brani musicali, sequenze filmiche, testi di manuale "dimenticati" nelle vecchie edizioni. Resta fondamentale, tuttavia, che l'insegnante operi scelte prudenti rispetto a livello, obiettivi e sensibilità del gruppo, e che i dialetti non vengano reintrodotti come nuova forma di norma, bensì come occasione per riflettere sulla varietà e sui rapporti di prestigio tra le forme della lingua.

Per il futuro, sembrano auspicabili almeno tre direzioni:

- una maggiore sistematizzazione di materiali e buone pratiche condivise tra docenti;
- una presenza più esplicita dei dialetti nei manuali e nei documenti curriculari per l'italiano LS/L2;
- degli studi empirici sul loro impatto effettivo su motivazione, strategie di comprensione e sviluppo della consapevolezza metalinguistica degli apprendenti.

In questa prospettiva, il lavoro sui dialetti può diventare non solo un arricchimento tematico, ma un tassello stabile di una didattica dell'italiano LS/L2 davvero sensibile ai repertori linguistici reali e alle condizioni della scuola contemporanea.

Bibliografia

Alfieri, Gabriella, e Ilaria Bonomi. "Il dialetto in televisione ieri e oggi". *Accademia della Crusca*, 2024, <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/il-dialetto-in-televisione-ieri-e-oggi/36641>.

Alfieri, Gabriella, e Ilaria Bonomi. "Il dialetto in televisione ieri e oggi". *Accademia della Crusca*, 2024, <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/il-dialetto-in-televisione-ieri-e-oggi/36641>.

Barco, Simone. "Dichiarazioni di poetica linguistica dialettale nella canzone italiana contemporanea". *Rivista Italiana di Dialettologia*, vol. 48, giugno 2024: 331-50.

Beccaria, Gian Luigi (a cura di). *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. Nuova ed, Torino: Einaudi, 2004.

Berruto, Gaetano. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Nuova edizione, 2a edizione, Roma: Carocci editore, 2012. Manuali universitari Linguistica 131.

Berruto, Gaetano. "Varietà". *Treccani*, 2011, <https://www.treccani.it/enciclopedia/variet%C3%A0/Enciclopedia-dell%27Italiano%29/>.

Commissione Nazionale Italiana per l'Unesco. "Patrimonio Culturale Immateriale". *Commissione Nazionale Italiana per l'Unesco*, 2016, <https://www.unesco.it/it/iniziative-dellunesco/patrimonio-culturale-immateriale/>.

D'Angelo, Nino. *'Nu Napulitano*. Nar International Srl, 2007. Canzone.

Delton, Paola. *Credenze e superstizioni a Dignano*. Atti, XXVII, fasc. 1, 1998: 217-85.

Di Caro, Vincenzo Nicolò. "1 • I rapporti tra varietà nel repertorio linguistico: bilinguismo, diglossia e dilalia". *Il bilinguismo italiano-dialetto in Sicilia Profilo socio-linguistico, nuove realtà comunicative e prospettive didattiche*, di Vincenzo Nicolò Di Caro, Fondazione Università Ca' Foscari, 2022, p. Chapter_15105. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-649-7/002>.

Fenner-Leeb, Dorothee (a cura di). *Incontri. [Schülerband] / erarb. von Dorothee Fenner-Leeb*. Buchner, 2013.

Festi, Francesca, e Maria Vender. "Metalinguistic Awareness in L2 Italian Children with a Migrant Background: A Trade-off between Cognitive Advantages and Syntactic Vulnerabilities". *Ampersand*, vol. 13, dicembre 2024, p. 100208. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1016/j.amper.2024.100208>.

Frighetto, Federica. "Mi no go parole... o forse sì": code mixing tra italiano standard e dialetto veneto nei social media. 2025. [unitesi.unive.it](https://unitesi.unive.it/handle/20.500.14247/25705?utm_source=chatgpt.com), https://unitesi.unive.it/handle/20.500.14247/25705?utm_source=chatgpt.com.

Giombini, Laura. *La lingua italiana nell'ambito dei social media*. 19 luglio 2020, https://morethesis.unimore.it/theses/available/etd-06242020-143859/?utm_source=chatgpt.com.

Grundy, John G. "The Effects of Bilingualism on Executive Functions: An Updated Quantitative Analysis". *Journal of Cultural Cognitive Science*, vol. 4, fasc. 2, ottobre 2020: 177-99. Springer Link, <https://doi.org/10.1007/s41809-020-00062-5>.

Leoni, Federico Albano. *Il ruolo dell'udito nella comunicazione linguistica. Il caso della prosodia*. Rivista di Linguistica, vol. 13, fasc. 1, 2001: 45-68.

Liberato. *Tu t'e scurdat' 'e me*. Auto-pubblicato, 2017. Canzone, Liberato.

Loporcaro, Michele. *Profilo linguistico dei dialetti italiani*. Nuova ed. aggiornata, Bari-Roma: Laterza, 2013.

Lucchini, Chiara. "Il dialetto in letteratura, al cinema, nella musica, su internet, per le strade, in pubblicità". *Palestra della Scrittura*, 2 ottobre 2018, <https://www.palestradellascrittura.it/news/il-dialetto-in-letteratura-al-cinema-nella-musica-su-internet-per-le-strade-in-pubblicita>.

Mannarino, Alessandro. *Me so' mbriacato*. Leave Music / Universal Music Group, 2009. Canzone.

Masullo, Camilla, et al. *Dialetti su Instagram: usi, differenze e atteggiamenti linguistici*. Italy, 2021. aisberg.unibg.it, <https://aisberg.unibg.it/handle/10446/198675>.

Mezo, Peter. "L'effetto dei Social Media Sulla Lingua Italiana". *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, vol. 8, giugno 2022, pp. 123-28. ResearchGate, <https://doi.org/10.18458/KB.2022.2.123>.

Moulin-Frier, Clément, e M. A. Arbib. "Recognizing Speech in a Novel Accent: The Motor Theory of Speech Perception Reframed". *Biological Cybernetics*, vol. 107, fasc. 4, agosto 2013, pp. 421-47. [arXiv.org](https://arxiv.org), <https://doi.org/10.1007/s00422-013-0557-3>.

Palermo, Massimo. "La rappresentazione multimodale dei dialetti su TikTok". *Italiano LinguaDue*, vol. 14, fasc. 2, gennaio 2023, pp. 131-39. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19652>.

Palermo, Massimo. *Linguistica italiana*. Bologna: Il Mulino, 2020.

Santi, Flavio, e Laura Zambianchi. "Dialettizzando si impara. Materiali in dialetto per una didattica dell'italiano LS". *Italiano LinguaDue*, vol. 15, fasc. 2, dicembre 2023, pp. 1005-18. riviste.unimi.it, <https://doi.org/10.54103/2037-3597/22003>.

Sobrero, Alberto A, e Annarita Miglietta. *PER UN APPROCCIO VARIETISTICO ALL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO A STRANIERI*. fasc. 1, 2011, pp. 233-60.

Sottile, Roberto. *Il Dialetto Nella Canzone Italiana Degli Ultimi Venti Anni*. 2013. www.academia.edu, https://www.academia.edu/8707036/Il_dialetto_nella_canzone_italiana_degli_ultimi_venti_anni.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). "LehrplanPLUS - Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit". *LehrplanPLUS Bayern*, 2025, <https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/textabsatz/24448>.

Telmon, Tullio. *Una ricerca sulla percezione dei parlanti circa i rapporti tra italiano e dialetto*. Gli italiani e la lingua, 2005: 229–54.

Allegati

M1: Mannarino – Me so' mbriacato

Quando io sono solo con te,
sogno immerso in una tazza di thè
ma che caldo qua dentro,
ma che bello il momento!

Quando sono con te
non so più chi sono perché
crolla il pavimento
e mi sciolgo di dentro.

Quando penso a te
mi sento denso perché
io ti tengo qua dentro di me,
io ti tengo qua dentro con me...

Me so' 'mbriacato de 'na donna:
quanto è bbono l'odore della gonna,
quanto è bbono l'odore der mare,
ce vado de notte a cerca' le parole!

Quanto è bbono l'odore del vento,
dentro lo sento, dentro lo sento.
Quanto è bbono l'odore dell'ombra
quanno c'è 'r sole che sotto rimbomba.

Comme rimbomba l'odore dell'ombra,
come rimbomba, comme rimbomba.
E come parte e come ritorna,
come ritorna l'odore dell'onda!

Quando io sono solo con te
io cammino meglio perché
la mia schiena è più dritta,
la mia schiena è più dritta.

Quando sono con te
io mangio meglio perché
non mi devo sfamare,
non mi devo saziare con te...

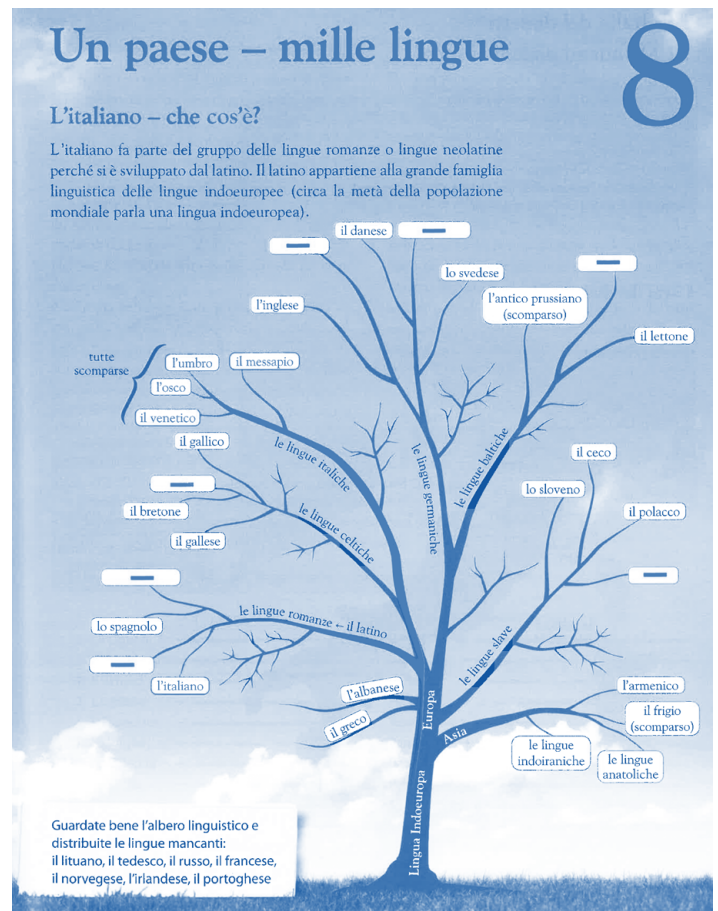
Me so' 'mbriacato de 'na donna:
quanto è bbono l'odore della gonna,
quanto è bbono l'odore der mare,
ce vado de notte a cerca' le parole.

Quanto è bbono l'odore del vento
dentro lo sento, dentro lo sento.
Quanto è bbono l'odore dell'ombra
quanno c'è 'r sole che sotto rimbomba.

Comme rimbomba l'odore dell'ombra,
come rimbomba, comme rimbomba.
E come parte e come ritorna,
come ritorna l'odore dell'onda.

(Mannarino)

M2: Un paese – mille lingue (Incontri)



tratto da (Fenner-Leeb 167–71)

M3: Kolloquium

Individua il dialetto – si tratta di un dialetto del Nord Italia, del Sud Italia oppure della Toscana? Perché?

a.

Ma tu ch' saj, tu chi si ca parl 'e Napule?
Tu ca nun si comm' a mme 'nu ram 'e st'alvr.
Tu ca he sendut 'e parlà sultand 'e Napule
no, nun ha puo' raccundà sul p'accirer.
(D'Angelo)

Dialetto napoletano (risposta aspettata dal candidato: dialetto del sud): (nun invece di non, troncamenti (ch'), geminate (mme invece di me), ca invece di che ecc.)

b.

Mia nona prima che la mori, dato che noi ierimo tuti via, sa cosa che i ghe meti... Desso, mio fradel el iera anche un po' imbriago, però un po' più vecio de mi, el riva a capir de più [...]. (Delton 261)

Dialetto di Dignano (località in Istria/Friuli Venezia-Giulia) (risposta aspettata dal candidato: dialetto del nord) à perdita di lettere finali (troncamento, es. capir, mori), fradel invece di fratello, mancanza di geminate (consonanti doppie) (es. nona)

c.

Dialetto veneto (risposta aspettata dal candidato: dialetto del nord): baseto invece di piccolo bacio, nona invece di nonna (perdita di geminate (consonanti doppie), daghe invece di dai

M4: Liberato - TU T'HE SCURDAT' 'E ME

Scennimmo a Mergellin'
Nun ne parlamm' cchiù
'E cinche d'a matin'
It's me and you
'Na rosa 'e cient' spin'
Seje mise senz'e te
'Na bott' dint'o cor'
Tu t'hè scurdat' 'e me

In gir' a Mergellin'
Te port' addo' vuo' tu
'Nu miezz' pacchettin'
It's me and you
'Na rosa 'e cient' spin'
Si stongo senz'e te
Ca piogg' dint'o cor'
Tu t'hè scurdat' 'e me

Tu t'he scurdat' 'e me
Tu t'he scurdat'
Tu t'he scurdat' 'e me

Cade 'ngopp'o golf' 'na stella
Chiove 'ngopp'a Procida
E tu t'he scurdat' 'e me
Guarda 'e fueche abbastio Furcell'
Chiove 'ngopp'a Nisida
E tu t'he scurdat' 'e me

Chiure ll'uocchie par' 'cchiu bell'
Chiove 'ngopp'a Procida
E tu t'he scurdat' 'e me
Ce stanno e fuoc' abbast' Furcell'
Chiove 'ngopp'a Nisida

E tu t'hè scurdat' 'e me
Poi jamme a Marechiar'
Te port' addo' vuo' tu
Parlammo chianu chian'
It's me and you
'Na festa a Trentaremi
'O scur' è tutt' blu
Parlammo chianu chian'
It's me and you

Ballammo 'nfaccia 'o mar'
Te port' addo' vuo' tu
Parlammo chianu chian'
It's me and you
'Na festa a Trentaremi
'O scur' è tutt' blu
Parlammo chianu chian'
Tu t'hè scurdat' 'e me

Tu t'he scurdat' 'e me
Tu t'he scurdat'
Tu t'he scurdat' 'e me

Cade 'ngopp' 'o golf' 'na stella
Guarda 'e fuoc' abbastio Furcell'

Poi jamme a Marechiar'
Te port' addo' vuo' tu
Parlammo chianu chian'
It's me and you
'Na festa a Trentaremi
Mo 'o scur' è tutt' blu
Parlammo chianu chian'
It's me and you

Ballammo 'nfaccia 'o mare
Te port' addo' vuo' tu
Parlammo chianu chian'
It's me and you
'Na festa a Trentaremi
'O scur' è tutt' blu
Parlammo chianu chian'
Tu t'hè scurdat' 'e me

Ciento bomb'
Ma nun sent' 'a bott'
Je cu' tte ce so' rimast' asott'

Tu t'he scurdat' 'e me
Tu t'he scurdat' 'e me
I love you peccere'
Tu t'he scurdat' 'e me

(Liberato)

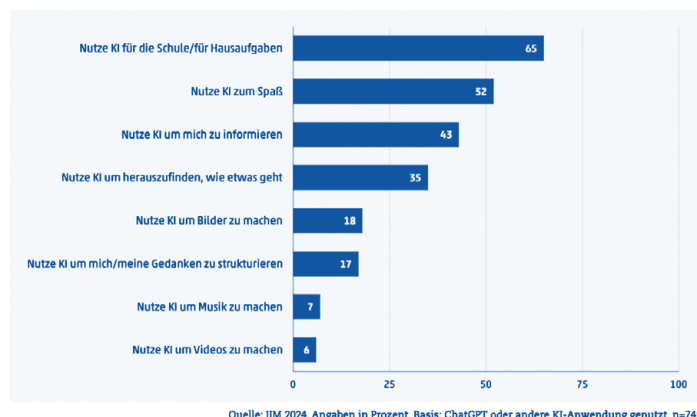
Abstract:

Il contributo analizza il ruolo dell'intelligenza artificiale nel contesto scolastico, con particolare attenzione all'insegnamento delle lingue straniere. Partendo dal presupposto che l'uso dell'IA tra i giovani sia ormai una realtà consolidata, si sottolinea come questi sistemi rimangano algoritmi basati sul calcolo delle probabilità, capaci di generare anche errori o "allucinazioni". In ambito educativo, dunque, non si tratta più di decidere se gli studenti utilizzino l'IA, ma di orientarne l'impiego in modo didatticamente consapevole.

Il presente articolo discute parametri centrali quali la funzione dello strumento (brainstorming o risposte precise), il suo ruolo come mezzo di supporto o oggetto di apprendimento ("imparare con" o "sull'IA") e la sua integrazione a breve o lungo termine. Sulla base di un progetto pilota (2023-2027), vengono analizzati tre strumenti: Fobizz, Fellofish e VR-Speech-Trainer. I risultati mostrano potenzialità significative, soprattutto in termini di *feedback* immediato e motivazione, ma evidenziano anche limiti legati all'affidabilità e alla correttezza linguistica.

È innegabile che l'intelligenza artificiale faccia parte della nostra vita sia nell'ambito lavorativo sia in quello scolastico. Oggi si parla spesso di *AI Assistants*, ma sicuramente presto si parlerà di *AI Agents*, cioè assistenti che agiscono autonomamente, oppure di sistemi multi-agente, che comunicano anche tra di loro, come accade per esempio nelle auto a guida autonoma. Tuttavia, benché ci siano questi rapidi sviluppi, non si deve dimenticare che, in fondo, si tratta semplicemente di un algoritmo "intelligente" che si basa su dei dati che molto spesso noi stessi gli abbiamo fornito attraverso Internet. Di conseguenza, non deve sorprendere se le risposte sono talvolta imprecise o sbagliate (Siebert 2025; de Witt et al. 2023: V e seg.)

Questi meccanismi di base dell'intelligenza artificiale hanno un doppio ruolo nel campo scolastico: devono essere considerati dal punto di vista didattico da parte degli insegnanti quando integrano strumenti basati sull'AI nella lezione e devono essere capiti dagli studenti e dalle studentesse visto che i giovani utilizzano l'intelligenza artificiale soprattutto per fare i compiti, come suggerisce l'ultima indagine JIM dell'anno 2024 (Rathgeb & Schmid 60 e seg.).



Quelle: JIM 2024, Angaben in Prozent, Basis: ChatGPT oder andere KI-Anwendung genutzt, n=749

Tabella 1: Motivi di utilizzo delle applicazioni di IA nel 2024 (età degli intervistati: 12-19 anni)

Non possiamo quindi più decidere *se* gli studenti la possano usare, ma solo influenzare *come*. Ed è proprio il *come* a rappresentare il problema, perché manca una base di dati solida nel settore della formazione. Per questo motivo, al momento non ha senso lodare l'intelligenza artificiale come un'arma miracolosa nella pedagogia, ma neanche esagerare con il cosiddetto *deskilling effect*, cioè l'idea che gli studenti, utilizzando l'intelligenza artificiale, non apprendano più adeguatamente certe competenze (Crowston & Bolici 2025: 1011 e seg.; Ferdman 2025: 7 e seg.). Sono semplicemente strumenti che bisogna imparare ad usare – sia dal punto di vista didattico, come insegnanti, sia da parte dei giovani che già li impiegano nella vita quotidiana.

Dal punto di vista pedagogico, è, però, importante capire con quale funzione si voglia usare l'intelligenza artificiale:

1) Per fare *brainstorming* o per ottenere *risposte precise*? Da questa scelta derivano grandi differenze, soprattutto visto che le risposte dell'intelligenza artificiale non sono sempre perfette e contengono anzi a volte le cosiddette allucinazioni.

2) Bisogna poi chiedersi: l'intelligenza artificiale deve essere solo *uno strumento di supporto*, da usare "*en passant*", oppure deve diventare *un oggetto di apprendimento* da affrontare insieme agli studenti? In altre parole: imparare *con* l'intelligenza artificiale o imparare *sull'*intelligenza artificiale?

3) Può essere un mezzo didattico per stimolare la motivazione *a breve termine*, ad esempio all'inizio di una lezione, oppure può essere pensato per un utilizzo *a lungo termine*, forse anche autonomo da parte degli studenti, che la usano, per esempio, una volta alla settimana?



Figura 1: Parametri pedagogico-didattici nell'utilizzo dell'intelligenza artificiale in ambito scolastico

Sebbene questi aspetti possano sembrare assai banali dal punto di vista di un(in) insegnante, e spesso vengano affrontati intuitivamente nel modo giusto da parte delle insegnanti, per gli studenti non è sempre così: molti di loro tendono all'antropomorfismo, vale a dire personificano l'intelligenza artificiale fino a un certo grado, senza riflettere, e la causa principale per l'uso è spesso solo il risparmio di tempo (Felder & Kückelhaus 2025: 435 e segg.)

Detto questo, il seguente contributo prova ad offrire un'immagine realistica e sincera dell'utilità dei diversi strumenti basati sul calcolo delle probabilità dell'intelligenza artificiale (*Fobizz*, *Fellofish* e *VR Speech Trainer*), perché, senza ombra di dubbio è una certa utilità, ma anche ostacoli e rischi. Le seguenti considerazioni si basano su esperienze fatte durante un progetto pilota *ki@school* che ha cominciato nell'anno 2023 e sarà finito nell'anno 2027.

Primo esempio: *Fobizz*

Il primo è la piattaforma multifunzionale, *Fobizz* che offre sì numerose funzioni ma, va detto, che le risposte sembrano essere, al momento, di qualità inferiore rispetto ai risultati del ChatGPT gratuito. Molto interessante, però, è la funzione che permette di creare un proprio chatbot, adattandolo esattamente alla situazione didattica. È, ad esempio, possibile impostarlo in modo che risponda solo in italiano e finga di non capire il tedesco: se gli si pone una domanda in tedesco, risponde in italiano e non capisce nulla.



Figura 2: Interazione con il chatbot "Dante Alighieri" (sulla piattaforma *Fobizz*)

Alle domande in italiano, invece, fornisce risposte molto belle e ampie, anche se tende a rispondere in modo un po' diplomatico e talvolta superficiale. Tuttavia, può essere un buon inizio per una discussione in una classe.

Un'altra funzione molto utile è la possibilità di "nutrire" il bot con materiale proprio, come i libri di testo, a cui poi fa riferimento nelle sue risposte. A che cosa potrebbe servire, quindi, un *chatbot* del genere?

–Può essere usato sia per il *brainstorming* sia per domande linguistiche più precise; anche se bisogna ricordarsi che si tratta pur sempre di un sistema basato sull'intelligenza artificiale, e durante le lezioni è già capitato che abbia dato risposte errate anche a domande molto semplici. – Può essere usato come argomento centrale di una lezione, quando il compito è, ad esempio, quello di tenere una conversazione con questa "persona artificiale".

–Ma può anche essere usato come strumento didattico, ad esempio quando gli studenti devono scrivere un testo

in italiano e usano il *chatbot* per correggere le loro frasi.

Usando *Fobizz* durante una lezione l'insegnante ha sempre un certo livello di controllo, visto che può creare aule di classe digitali e vedere chi usa il *chatbot* e anche che cosa viene scritto da parte degli studenti. Una domanda, che ci si deve tuttavia porre è la seguente: si tratta di uno strumento da integrare regolarmente nella didattica, per esempio come supporto nei lavori di gruppo, oppure è qualcosa di più adatto a un effetto "wow" momentaneo?

Durante l'uso nell'ambito del progetto pilota 'KI @ School' entrambe le modalità sono diventate evidenti. Soprattutto nelle classi inferiori, è stato un elemento molto motivante, che perde un po' del suo fascino dopo due o tre lezioni, perché gli studenti si rendono conto che, in fondo, dietro tutto ciò c'è solo un algoritmo.

Questo Chatbot di *Fobizz* è stato utilizzato dagli studenti e studentesse durante le lezioni di latino ed italiano come strumento a lungo termine per il miglioramento autonomo dei testi o per domande durante la lezione – era sempre accessibile all'intera classe. In questo caso si è verificato il cosiddetto effetto del "*second level digital divide*", chiamato talvolta anche effetto San Matteo, che significa (in senso figurato) che i ricchi si arricchiscono sempre più, i poveri si impoveriscono sempre più (Mertens 2025: 140). Questo effetto rappresenta in generale un problema nell'uso di ChatGPT a scuola, poiché contribuisce ad ampliare il divario tra gli studenti più deboli e quelli più forti.

Secondo esempio: *Fellofish*

In modo simile si comporta un altro strumento utilizzato dagli insegnanti di lingue: in passato si chiamava *Fiete*, ora *Fellofish*, e durante il progetto pilota scolastico è stato finora usato principalmente nelle lezioni di tedesco, ma anche nelle lingue straniere. Si tratta di un puro strumento di *feedback*, orientato alla perfezione, che dovrebbe essere impiegato a lungo termine, ad esempio per la correzione di esercizi prima delle verifiche scritte. Un grande vantaggio risiede qui nell'immediatezza del *feedback* generato dalla macchina: si scrive un testo e si riceve immediatamente un riscontro sui parametri precedentemente stabiliti dall'insegnante.

Il problema è che mancano ancora dati scientifici affidabili sull'efficacia di questo strumento; tuttavia, per un tool che vuole migliorare l'ortografia e la grammatica degli studenti, non dovrebbe fare errori. In realtà, però, non è stato così durante il progetto pilota 'KI @ School': ha definito come corrette anche soluzioni in italiano chiaramente sbagliate. Lo stesso è stato confermato durante un progetto di lezioni di francese.

Nell'insegnamento del tedesco, invece, sono stati riportati molti aspetti positivi, poiché *Fellofish* ha fornito, in primo luogo, un buon *feedback* sui contenuti dei testi, in secondo luogo un *feedback* immediato e utile agli studenti, e in terzo luogo, attraverso statistiche mirate, ha permesso loro di visualizzare i propri progressi.

Ergebnisse

Nach Feedbackkriterium

 Aktualisieren

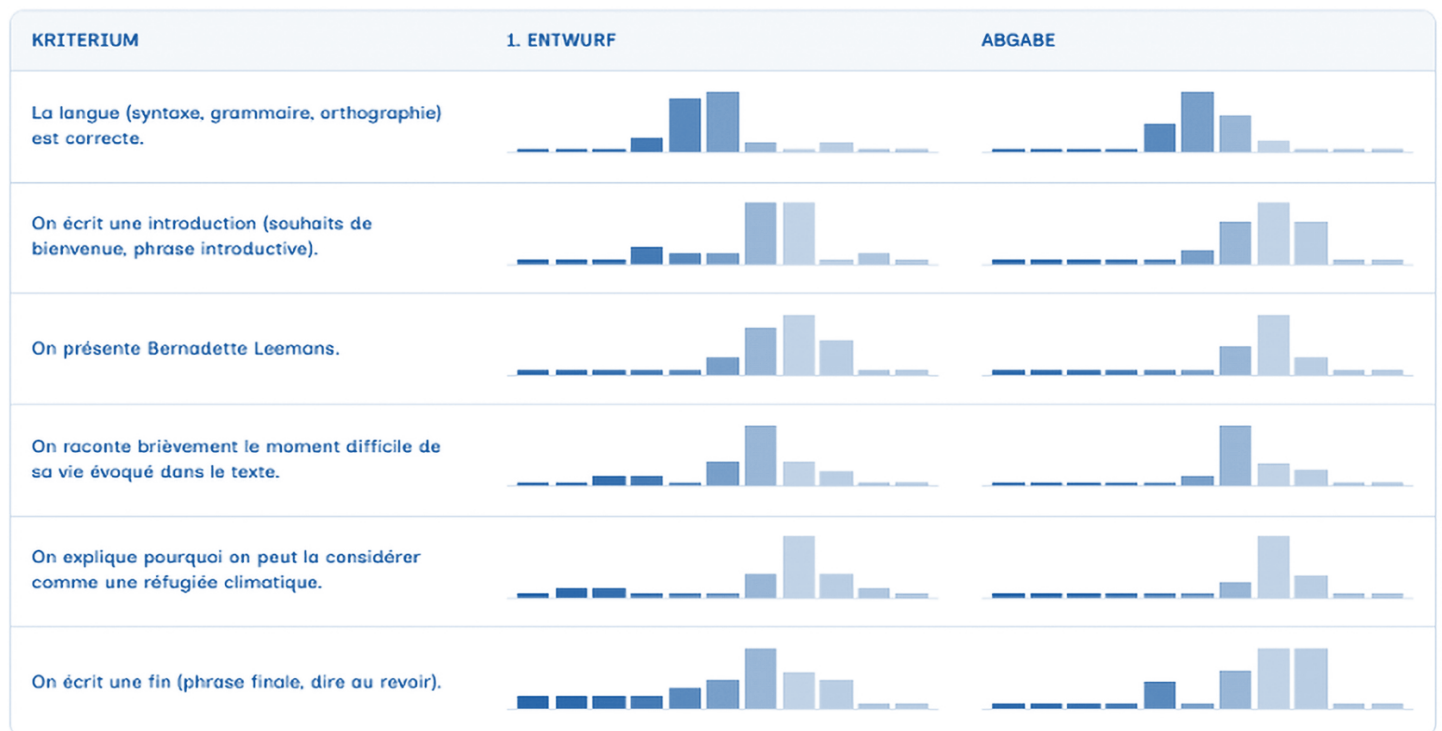


Figura 3: Il feedback alle studentesse dopo un compito di francese

Si può quindi parlare di uno strumento con grande potenziale, che deve però ancora essere studiato più a fondo e utilizzato con cautela, soprattutto nell'insegnamento delle lingue straniere. Si tratta quindi di uno strumento didattico che può essere integrato regolarmente nelle lezioni come supporto a lungo termine. Il suo obiettivo è fornire un *feedback* privo di errori, ma su questo punto c'è ancora margine di miglioramento.

Terzo esempio: VR-Speech-Trainer.

Un altro strumento molto interessante, utilizzato soprattutto per migliorare la capacità di espressione orale, è il VR-Speech-Trainer – Un'app a pagamento disponibile sui visori VR del modello Meta Quest 3.



Figura 4: Il visore e i pulsanti del modello Meta Quest 3

È preciso e, rispetto a *Fellofish*, eventuali errori hanno conseguenze meno gravi. Finora, comunque, durante il progetto pilota non si sono verificati errori significativi.

Si tratta di uno spazio virtuale in cui un'intelligenza artificiale simula una sala con un pubblico.

Lo studente tiene un discorso preparato, che può avviare con la pressione di un pulsante.

Le persone virtuali forniscono *feedback* in base all'attenzione ricevuta: se vengono ignorate o ci si rivolge solo a una persona, il diamante indicatore si colora di rosso.



Figura 5: Lo spazio virtuale dell'app VR-Speech-Trainer

Dopo il discorso, viene fornito un riscontro immediato, basato su diversi parametri:

- posizione nello spazio
- contatto visivo
- direzione dello sguardo
- volume della voce
- velocità del discorso
- parole riempitive

L'uso con gli studenti e le studentesse ha dimostrato che questo strumento ha un grande potenziale, soprattutto per studenti introversi, perché consente di migliorare la propria capacità di parlare in pubblico, ricevendo un *feedback* senza dover affrontare un pubblico reale. Può essere utile anche a studenti molto dotati, per perfezionare ulteriormente retorica e presenza scenica.

È uno strumento didattico che può essere integrato regolarmente nelle lezioni come supporto a lungo termine ma può anche essere utilizzato come un'alternativa interessante solo per una singola lezione (ma di almeno 90 minuti, visto che gli studenti devono prima imparare ad utilizzare il visore). Il suo obiettivo è fornire un *feedback* profondo, lo scopo è la perfezione della retorica.

Un limite evidente di questo strumento riguarda lo spazio necessario: una volta indossato il visore, non è più così facile per l'insegnante interagire direttamente con chi lo sta usando. Un altro problema è che, prima di usare questa app, bisogna imparare a usare i visori e i loro pulsanti; per questo motivo è uno strumento più adatto alle classi superiori. Per esempio, nell'Oskar-Maria-Graf-Gymnasium Neufahrn b. Freising, verrà avviato un progetto in cui gli studenti dell'ultimo anno potranno prepararsi al loro esame orale utilizzando questi visori.

Conclusione

L'intelligenza artificiale nel campo delle lingue straniere è ancora poco studiata, ma possiede senza dubbio molti vantaggi, in particolare il risparmio di tempo e la possibilità di fornire *feedback* immediato e discreto.

Le difficoltà emergono soprattutto nel campo della correttezza linguistica e specialistica.

È quindi fondamentale riflettere attentamente sul contesto in cui si utilizza lo strumento e sul tipo di gruppo di studenti davanti all'insegnante.

In definitiva, dobbiamo ricordarci a ciò che diciamo anche ai nostri studenti quando utilizzano l'intelligenza artificiale:

questi strumenti si basano sugli stessi calcoli delle probabilità di tutti i programmi dell'intelligenza artificiale, e devono quindi essere impiegati come strumenti, con mente vigile e spirito critico.

Se si tiene conto di questo, allora si può usare l'intelligenza artificiale per ciò che realmente è: un elemento prezioso e utile all'interno di un concetto didattico già esistente.

Bibliografia

Crowston, Kevin, e Francesco Bolici. "Deskilling and Upskilling With AI Systems". *Information Research an International Electronic Journal*, vol. 30, no. iConf, Marzo 2025, 1009-23, doi:10.47989/ir30iConf47143.

Felder, Ekkehard, e Marcel Kückelhaus. "Das definierende Sprachmodell (LLM): Anthropomorphisierung in der Mensch-Maschine-Interaktion". *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 55.2 (2025): 431-448.

Ferdman, Avigail. "AI Deskilling is a structural problem". *AI & SOCIETY* (2025): 1-13, doi.org/10.1007/s00146-025-02686-z.

Mertens, Claudia. "Künstliche Intelligenz und Inklusion aus der Sicht (angehender) Lehrkräfte–eine explorative Studie zum chancengerechten Einsatz generativer KI". *Journal für allgemeine Didaktik: JfAD*, 13 (2025): 135-162.

Rathgeb, Thomas, e Thomas Schmid. "JIM-studie 2024: Jugend, information, medien". *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* (2024). Disponibile online su https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf [consultato il 16 novembre 2025].

Siebert, Julien. "Agentic AI – Multi-Agenten-Systeme im Zeitalter generativer KI". *Blog des Fraunhofer-Institut für Experimentelles Software Engineering*, 30 giugno 2025, <https://www.iese.fraunhofer.de/blog/agentic-ai-multi-agenten-systeme/>. [consultato il 3 novembre 2025]

de Witt, Claudia, e Christina Gloerfeld, e Silke Elisabeth Wrede, a c. di. *Künstliche Intelligenz in der Bildung*. Springer VS, 2023.

Indice

Bello Books: Letture graduate | Italienische Grammatik für Anfänger A1
Casa delle Lingue: Dai! | Letture | Biblioteca Premium
Edilingua: AIDA | L'italiano in valigia
Hueber: Generazione UNIVERSITALIA
Klett: L'Italia è fantastica! | Studiamo!
Loescher: Volentieri! | Italiano da zero | In viaggio per l'Italia | Il belvedere italiano

Lettere graduate

Bello Books

La casa editrice di Italiano Bello

Fiabe classiche dei fratelli Grimm

NOVITÀ



48 pagine – 10,90 Euro
ISBN: 978-3-910763-14-2

C'era una volta...

Cappuccetto Rosso, Hänsel e Gretel, i sette capretti, fata Piumetta e la fortuna di Hans: cinque tra le fiabe più amate dei fratelli Grimm. Brevi racconti semplificati e accompagnati da esercizi per riscoprire il fascino intramontabile delle fiabe classiche.

I racconti sono adatti a studenti di livello principiante (A1) di tutte le età.



GLOSSARIO A PIÙ DI PAGINA

TRACCE AUDIO SCARICABILI GRATUITAMENTE

ESERCIZI PER OGNI CAPITOLO

Pinocchio Capolavori facili

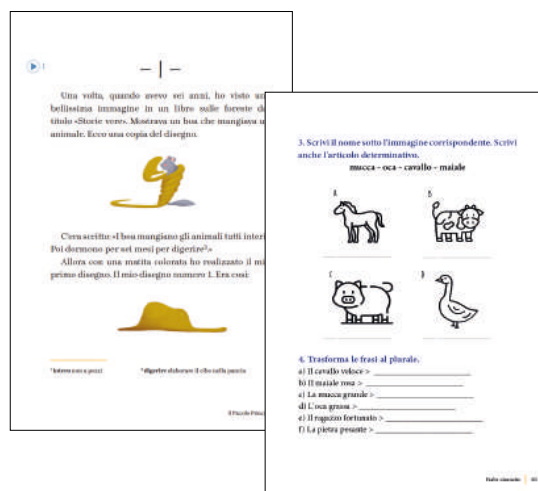


114 pagine – 12,90 Euro
ISBN: 978-3-910763-12-8

Il piccolo principe Capolavori facili



136 pagine – 13,90 Euro
ISBN: 978-3-91-076306-7



Leggende italiane da nord a sud



56 pagine – 10,90 Euro
ISBN: 978-3-910763-13-5

Buon Natale Il libro dell'Avvento



56 pagine – 10,90 Euro
ISBN: 978-3-98-243899-3



bellobooks.de

Bello Books

Italianische Grammatik für Anfänger A1



Das Grammatikbuch von Italiano Bello

BEST
SELLER



80 pagine – 12,90 Euro
ISBN: 978-3-91-076307-4

La grammatica ideale per principianti germanofoni con spiegazioni semplici e tanti esercizi.
È il supplemento ideale di qualsiasi manuale di italiano A1 ed è adatta sia per l'uso in classe che per lo studio autonomo.

Il libro è disponibile sia in formato cartaceo che in formato e-book (pdf).

Nel libro trovi

32 LEZIONI DI GRAMMATICA ITALIANA PER IL LIVELLO A1

SPIEGAZIONI SEMPLICI E IN LINGUA TEDESCA

NUMEROSI ESERCIZI NEL LIBRO E ONLINE

SOLUZIONI DEGLI ESERCIZI IN APPENDICE

SIMPATICI ESEMPI ILLUSTRATI CON L'ORSO BRUNO E IL GATTO ROMEO



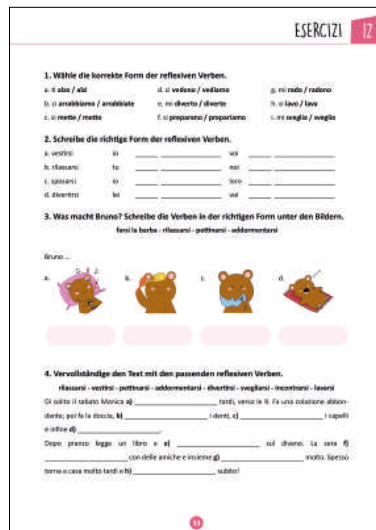
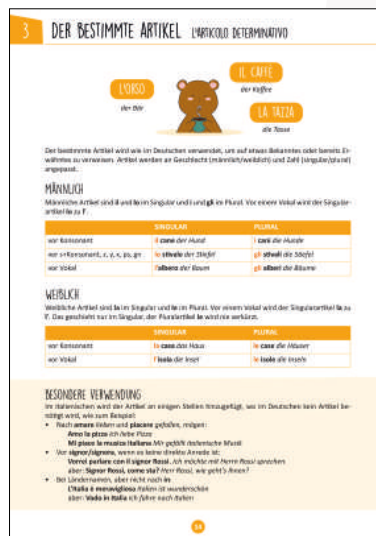
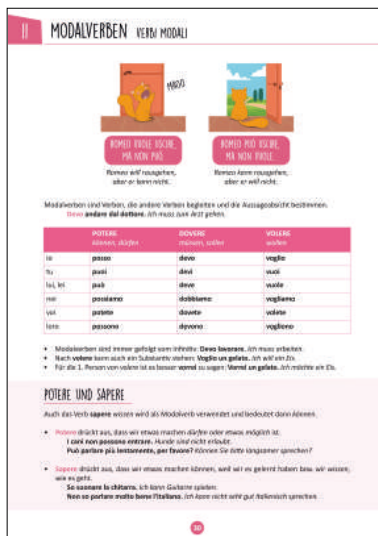
Trainer grammatica interattivo e gratuito

Online è disponibile il trainer grammatica per esercitarsi in autonomia.

Scrivi l'articolo determinativo singolare e plurale.

- | | | | | | | |
|--------|---|-----------|---|-----|---|-----------|
| 1. la | ✓ | forchetta | > | le | ✓ | forchette |
| 2. il | ✓ | coltello | > | i | ✓ | coltelli |
| 3. l' | ✓ | armadio | > | gli | ✓ | armadi |
| 4. la | ✓ | sedia | > | le | ✓ | sedie |
| 5. lo | ✓ | zio | > | gli | ✓ | zii |
| 6. l' | ✓ | amico | > | i | ✗ | amici |
| 7. l' | ✓ | amica | > | le | ✓ | amiche |
| 8. lo | ✓ | zaino | > | gli | ✓ | zaini |
| 9. il | ✓ | treno | > | i | ✓ | treni |
| 10. la | ✓ | macchina | > | le | ✓ | macchine |

19/20 Mostra soluzione Riprova



italiano-bello.com



Italiano Bello è una piattaforma e libreria specializzata in Italiano per Stranieri.

Oltre a lezioni, esercizi interattivi e materiali gratuiti per studenti e insegnanti, nel nostro shop trovi tutti i libri di Italiano per Stranieri e Lingua Seconda che ti possono servire per i tuoi corsi o da consigliare ai tuoi studenti per il ripasso e lo studio autonomo.

Iscriviti alla nostra newsletter per rimanere sempre aggiornato/a sui materiali gratuiti e sulle novità editoriali.



@italianobellocom



italianobellocom

DAI!

Il manuale che stimola l'apprendimento



Punti forti

A1

A2

B1

B2



www.klett-sprachen.de/dai

- Tutti i componenti in un unico volume: Libro dello studente, esercizi e un'ampia gamma di risorse extra
- Progressione costante che permette di arrivare al momento della produzione in modo semplice e naturale
- Situazioni comunicative motivanti, variate e realiste
- Contenuti che stimolano la riflessione culturale e interculturale
- Testi scritti e orali autentici, che trattano tematiche attuali in modo inclusivo
- Video autentici per immergersi nella lingua e nella cultura
- Attività ludiche che promuovono l'interazione e la produzione in un ambiente rilassato
- Edizione annotata per docenti in formato digitale
- Disponibile in 3 edizioni: Premium (cartacea e digitale su BlinkLearning), solo digitale studente e solo digitale insegnante su BlinkLearning

Dai! 1 A1	
Edizione Premium	978-3-12-525288-2
Edizione solo digitale studente (12 mesi)	NP00852528701
Edizione solo digitale insegnante (12 mesi)	NP00852528791
Dai! 2 A2	
Edizione Premium	978-3-12-525291-2
Edizione solo digitale studente (12 mesi)	NP00852529001
Edizione solo digitale insegnante (12 mesi)	NP00852529091
Dai! 3 B1	
Edizione Premium	978-3-12-525293-6
Edizione solo digitale studente (12 mesi)	NP00852529201
Edizione solo digitale insegnante (12 mesi)	NP00852529291
Dai! 4 B2	
Edizione Premium	978-3-12-525294-3
Edizione solo digitale studente (12 mesi)	NP00852529401
Edizione solo digitale insegnante (12 mesi)	NP00852529491



Lettere



Distributore ufficiale
in Germania, Austria e Svizzera



Lettere graduate con storie avvincenti, attività, curiosità culturali
per imparare l'italiano in modo piacevole e coinvolgente!

Giallo all'italiana

A1

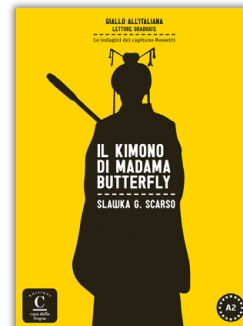
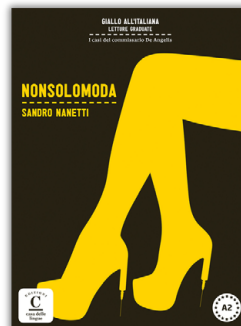
A2

B1



www.klett-sprachen.de/giallo-all-italiana

- Collana di 6 letture
- Note linguistiche e culturali dettagliate
- Numerose attività variate per praticare la comprensione, la produzione e il lessico
- Audiolibro



Un fine settimana a...

A1

A2



www.klett-sprachen.de/un-fine-settimana

- Collana di 4 letture
- Appunti culturali con informazioni e curiosità
- Dizionario visivo
- Attività per praticare la comprensione, la produzione e il lessico
- Glossari in diverse lingue
- Audiolibro



Biblioteca Premium

<https://www.cdl-edizioni.com/tienda/acceso-premium/12mesi/>

La Biblioteca Premium è uno spazio in cui potrai
trovare tantissimi materiali per le tue lezioni!



**biblioteca
PREMIUM**



OGGI IN AULA



GIOCHI



VIDEO ANIMATI DI LESSICO E DI GRAMMATICA



PILLOLE DI FONETICA



EDILINGUA

Abbiamo ideato e stiamo realizzando una serie di strumenti intelligenti che rendono l'insegnamento e l'apprendimento più efficaci, risparmiando tempo e fatica.



Assistente **I**ntelligente per la **D**idattica e l'**A**pprendimento

"Cosa vuoi fare oggi?"



Preparare la mia prossima lezione

AIDA può creare piani per le tue lezioni in base a determinate esigenze e parametri.

AIDA prepara piani di lezione personalizzati sulla base delle pagine del manuale adottato e delle precise indicazioni ed esigenze dell'insegnante.



Personalizzare le attività del mio libro

Adatta i materiali didattici alle esigenze dei tuoi studenti.

Finalmente è possibile adattare le attività del Libro dello studente, del Quaderno degli esercizi o dei numerosi materiali extra ai bisogni specifici dei propri studenti.



Creare test intelligenti

AIDA prepara test interattivi personalizzati per la tua classe.

L'insegnante può creare test interattivi in appena 4 click e inviarli a intere classi o a singoli studenti.

Feedback intelligente

Gli insegnanti possono monitorare i progressi di ogni classe: complessivi o per abilità linguistica.

Strumenti innovativi realizzati da insegnanti per insegnanti e studenti

Per...
adulti e
giovani adulti,
principianti assoluti
e falsi principianti,
che intendono utilizzare
la lingua e comunicare
durante i loro viaggi in Italia.



- ✓ Libro + esercizi in un unico volume
- ✓ 19 unità didattiche brevi (+ 1 finale di riepilogo)
- ✓ QR code per accedere direttamente alle tracce audio e ai video
- ✓ Approccio comunicativo
- ✓ Strumenti e funzioni per affrontare situazioni reali
- ✓ Attività di ascolto per migliorare pronuncia e intonazione
- ✓ Consigli di viaggio
- ✓ Video culturali per scoprire le bellezze dell'Italia
- ✓ Contenuti extra (grammaticali, lessicali e culturali) su i-d-e-e.it
- ✓ Quiz interattivi su i-d-e-e.it per ripassare i contenuti delle unità

EDILINGUA

Insegnare con passione, imparare con piacere!
Da insegnanti a insegnanti

NOVITÀ



Generazione UNIVERSITALIA

il nuovo manuale per le università

Il metodo smart per preparare le lezioni

La guida digitale interattiva – *Digitaler Unterrichtsplaner* – offre una vasta gamma di utili strumenti didattici, direttamente nella pagina corrispondente del manuale (per il lavoro in classe):

- ▶ **descrizione della concezione** e della **struttura** del manuale
- ▶ indicazioni per l'utilizzo della guida
- ▶ **glossario** didattico
- ▶ numerosi **materiali fotocopiables** su grammatica, lessico ed espressioni comunicative
- ▶ **trascrizioni** di audio e video
- ▶ **soluzioni** del manuale (per il lavoro in classe)



Generazione Universitalia
Italienisch für Studierende
Digitaler Unterrichtsplaner
€ 29,50 (D)
ISBN 978-3-19-185463-8

Cliccate qui!



Per la pianificazione del semestre:

Generazione Universitalia B1 uscirà a **ottobre 2026**,
il volume **B2** seguirà a
marzo 2027!



www.hueber.de

Unità 6, Attività 2B

Materiali: Audio: U6, 2A, B

Comprensione selettiva e dettagliata

Forma sociale: procedete come indicato in → **Input orali – Fase 2: comprensione selettiva e dettagliata.**

Prima di iniziare l'attività evidenziate il riquadro → **Lingua in contesto** che chiarisce un aspetto lessicale.

Soluzione: 1 TARIK; 2 NESSUNA PERSONA; 3 GIULIA; 4 TARIK; 5 LEILA; 6 GIULIA; 7 GIULIA; 8 NESSUNA PERSONA

► **pianificazione e spiegazione delle singole attività**, lezione per lezione

► **schede di lavoro supportate dall'IA**

Unità 3 10B

Generazione Universitalia A1/A2
Attività extra IA

Il quartiere perfetto per studenti e studentesse

Obiettivi

- descrivere una città e le sue attrazioni
- usare correttamente le strutture c'è / ci sono e la forma impersonale

A **IA** A coppie. Scegliete una città nel mondo ma non ditela alle altre coppie. Descrivetela scrivendo almeno 8 frasi usando c'è / ci sono e la forma impersonale. Cercate di includere luoghi e monumenti tipici, ma non troppo famosi!

B **IA** Chiedete all'intelligenza artificiale di creare un'immagine usando questo prompt.

Crea un'immagine realistica di questa città usando la seguente descrizione [descrizione della città]. Non inventare nulla, ma atteniti agli elementi indicati.



Unità 5 17B

Generazione Univ

Attività extra

1 Pesto genovese

A **LESSICO** Guardate il video e poi abbinare le parole agli ingredienti. Alla fine confrontate a coppie.

① sale grosso • ② aglio • ③ basilico • ④ olio extravergine d'oliva • ⑤ parmigiano e pecorino • ⑥ pinoli



Screenshot @ ALMA.tv

B Adesso riguardate il video e controllate.

C **VIDEO** A gruppi. Sapete da quali regioni italiane vengono gli ingredienti? Se necessario, riguardate il video e cercate le regioni o le città sulla cartina nel risvolto di copertina.

D **VIDEO** Mettete in ordine cronologico le azioni per fare il pesto genovese. Se necessario, riguardate il video e controllate.

- ☐ Pestare fino a ottenere una crema.
- ☐ Pulire il basilico.
- ☐ Pestare il basilico nel mortaio con tutti gli ingredienti.
- ☐ Asciugare il basilico con le mani.

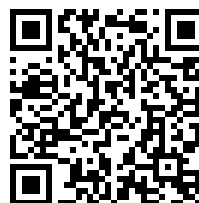
2 La mappa delle ricette italiane

A Ogni coppia si occupa di due regioni e cerca una ricetta tipica per le sue regioni. Con un tool digitale prepara una breve presentazione che contiene: il nome della ricetta, città o regione di origine, gli ingredienti principali della ricetta (nome e immagini). Alla fine ogni coppia presenta le sue ricette al resto della classe.

► **ulteriori materiali fotocopiables per i nuovi video culturali**

La versione demo interattiva è disponibile qui:

www.hueber.de/reihe/generazione-universitalia/testen



Hueber

Freude an Sprachen



www.klett-sprachen.de/fantastico

L'ITALIA È FANTASTICA!

Fantastico! conduce i corsisti in modo sicuro e rilassato al livello B1 offrendo una visione reale della vita quotidiana e della cultura italiana. Un viaggio Fantastico!



Wirksamer Unterricht mit Materialien von Klett Sprachen

Sprachen fürs Leben!





Studiamo!

nuovo

Italienisch für Studierende

Studiamo!

Kurs- und Übungsbuch A1 – A2

 Alles Digitale
auf allangot!
Inklusive Lizenzschlüssel



 Klett

in preparazione

Italienisch für Studierende

Studiamo!

Kurs- und Übungsbuch B1

 Alles Digitale
auf allangot!
Inklusive Lizenzschlüssel



 Klett

Il nuovo manuale di
italiano per l'università
– scopritelo e
innamoratevene subito!



[www.klett-sprachen.de/
studiamo](http://www.klett-sprachen.de/studiamo)

Sprachen fürs Leben!

 Klett

Monica Piantoni, Rosella Bozzone Costa
Luisa Fumagalli



L'ESCHER
EDITORE

VOLENTIERI!

CORSO DI LINGUA E CULTURA ITALIANA



Un corso in 4 volumi (da A1 a B2) basato sull'esplorazione di video e di testi orali e scritti. I percorsi didattici stimolano l'apprendimento attivo coinvolgendo lo studente nella scoperta della lingua; le attività, individuali o collaborative, guidano al confronto interculturale e interlinguistico, promuovendo l'autonomia e la creatività.

Volentieri!

**LA APP DI ITALIANO PER
STRANIERI PER IMPARARE
DIVERTENDOTI!**

Volentieri! è l'app per smartphone e tablet che ti permette di allenarti con la lingua italiana controllando i tuoi progressi. Contiene tantissimi esercizi in più rispetto al libro di testo, organizzati secondo la stessa suddivisione del libro cartaceo e digitale.



IL CORSO

Livello	Titolo	Pagine	CARTA+DIGITALE	DIGITALE
			ISBN	ISBN
A1	VOLENTIERI A1	224	9788858335901	9788857732640
A2	VOLENTIERI A2	248	9788858335918	9788857732657
B1	VOLENTIERI B1	288	9788858335925	9788857732664
B2	VOLENTIERI B2	312	9788858335932	9788857732671



www.loescher.it



ITALIANO DA ZERO

Un manuale di italiano **semplice e piacevole** destinato a **studenti principianti assoluti**, adatto anche per chi impara l'italiano per turismo e studio in corsi intensivi.

LA LINEA EDU

Livello	Titolo	Pagine	CARTA+DIGITALE	DIGITALE
			ISBN	ISBN
A1	ITALIANO DA ZERO	120	9788858355183	9788857742762
A1	ITALIANO DA ZERO ENGLISH VERSION	120	9788858359471	9788857743257
	RISORSE PER L'INSEGNANTE	32		9788857743332



IN VIAGGIO PER L'ITALIA

Un testo di livello A2-B1 rivolto a studenti e studentesse che desiderano **imparare l'italiano in modo più dinamico e comunicativo** usando un mezzo attualissimo come il **podcast**.

LA LINEA EDU

Livello	Titolo	Pagine	CARTA+DIGITALE	DIGITALE
			ISBN	ISBN
A2-B1	IN VIAGGIO PER L'ITALIA	128	9788858358900	9788857743400



IL BELVEDERE ITALIANO

Un volume dedicato al **paesaggio italiano** e ai diversi modi in cui gli italiani vivono oggi il rapporto con il proprio territorio, rivolto a studenti e studentesse di livello C1-C2 e pensato per rinforzare le **abilità produttive orali e scritte**.

LA LINEA EDU

Livello	Titolo	Pagine	CARTA+DIGITALE	DIGITALE
			ISBN	ISBN
C1-C2	IL BELVEDERE ITALIANO	176	9788858360309	9788857745916
	RISORSE PER L'INSEGNANTE	32		9788858360316

Insegnare italiano nelle scuole:
Formazione Plurilingue ADI | Interventi del GMF Bayern