



Università
per Stranieri
di Perugia



Università
Stranieri
Siena



Indicazioni operative

a completamento dei protocolli di sperimentazione
Livelli Pre A1 e B1

A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2

Hanno collaborato:

*Elisabetta Bonvino, Sara Di Simone, Francesca Giardini, Silvia Giugni,
Giuliana Grego Bolli, Lucilla Lopriore, Eleonora Luzi, Paola Masillo,
Costanza Menzinger, Sabrina Machetti, Anna Pompei e Lorenzo Rocca*

Le indicazioni che seguono rappresentano una sintesi delle raccomandazioni che l'Associazione Certificazione Lingua Italiana di Qualità (CLIQ), riunita in ATS, ritiene utile fornire ai fini dell'applicazione e dell'avvio della fase di sperimentazione, monitoraggio e validazione dei Sillabi Pre-A1 e B1, nell'ottica di un'azione concertata tra le parti, attenta alle questioni di impatto e di ricaduta applicativa di quanto progettato e proposto.

In particolare, si auspica:

- 1. La costituzione** di un Gruppo tecnico presso il Ministero dell'Interno, con l'obiettivo di definire un *Quadro Comune di Riferimento Nazionale per l'Integrazione dei Cittadini Stranieri*, da intendersi come azione di sistema concertata fra il Ministero dell'Interno, il MIUR e gli Enti Certificatori facenti parte dell'Associazione CLIQ.
- 2. La definizione e avvio** concertati, nel primo biennio di erogazione all'interno dei CPIA e a valere sui fondi FAMI, di una serie di azioni finalizzate a verificare la fattibilità e l'efficacia dei protocolli di sperimentazione dell'ATS relativi in particolare ai livelli Pre A1 e B1, azioni trasferibili e replicabili anche sugli altri livelli. I livelli Pre A1, A1, A2 e B1 devono infatti poter armonizzarsi fra loro e costituire le tappe di un percorso formativo, all'interno del quale, accanto allo sviluppo della competenza linguistica, trovi spazio la competenza interculturale e la condivisione e negoziazione delle conoscenze civiche.

Le azioni di cui sopra, che garantiranno in particolare un monitoraggio costante dell'adeguatezza dei Sillabi Pre A1 e B1 ai bisogni formativi dell'utenza, possono essere ripartite in quattro momenti, coordinati e curati dall'ATS:

- a. Presentazione dei Sillabi ai soggetti coinvolti nella formazione dell'utenza e condivisione degli approcci proposti, anche tramite momenti di ricerca-azione;*
- b. Monitoraggio in itinere dell'efficacia ed adeguatezza dei Sillabi con strumenti approntati dall'ATS e condivisi con il Gruppo tecnico di concerto con gli UUSSRR.*
- c. Valutazione finale dei risultati.*
- d. Validazione dei Sillabi.*

Tutte le attività di cui ai punti a., b., c., d. saranno promosse ed erogate sia a livello nazionale (con il coordinamento delle Amministrazioni Centrali) quanto a livello regionale e locale (con il coordinamento degli UUSSRR chiamati a declinare le specifiche operative dei Sillabi previsti dai succitati protocolli).

- 3. Un'estensione del monitoraggio** alle procedure di valutazione delle conoscenze e competenze delineate all'interno dei sillabi, in considerazione dell'esperienza maturata e della ricerca scientifica svolta su questo tema dall'entrata in vigore del DM 4/6/10 ad oggi. Ogni procedura di valutazione, così come ogni proposta didattica, dovrebbe essere in grado di garantire un livello di qualità tale per cui sia possibile assicurare agli utenti finali validità nelle prove, affidabilità nei punteggi e comparabilità dei test prodotti tra una sessione e l'altra.
- 4. Il monitoraggio, così esteso,** risulterebbe fondamentale anche ai fini dell'incremento di una cultura della valutazione e della consapevolezza delle azioni svolte entro il *Quadro Comune di Riferimento Nazionale per l'Integrazione dei Cittadini Stranieri*, con ricadute

positive nel promuovere e sostenere studi d'impatto sulle politiche linguistiche e d'integrazione sociale per i cittadini immigrati, tuttora condotti solo da una metà degli Stati membri del Consiglio d'Europa.

5. A conclusione della valutazione finale e della fase di validazione dei Sillabi si auspica la diffusione delle evidenze raccolte tanto a livello nazionale (con il coordinamento delle Amministrazioni Centrali) quanto a livello regionale e locale (con il coordinamento degli UUSSRR).

6. Con riferimento **all'ambito didattico** si auspica:

- a. che i gruppi classe siano il più possibile omogenei in termini di competenze alfabetiche (per il Pre A1) e linguistiche (per il B1) pregresse dei corsisti, così peraltro da consentire forme di apprendimento collaborativo;
- b. la presenza della figura del mediatore linguistico culturale che accompagni l'azione didattica del docente;
- c. la contestuale presenza di esperti per migliorare la conoscenza dei servizi socio-sanitari, comunali e scolastici, nonché l'incontro con rappresentanti delle forze dell'ordine per azioni volte a sottolineare quegli elementi di legalità connessi al viver civile;
- d. un lavoro sinergico tra i docenti di lingua e gli altri soggetti coinvolti nell'erogazione delle tematiche di civica al fine di offrire un corso che tenga conto delle strutture linguistiche e delle aree semantico-lessicali necessarie per rendere accessibili tali tematiche;
- e. che il percorso formativo sia flessibile e rispondente:
 - al profilo specifico della classe, valorizzando esperienze e repertori presenti;
 - alla realtà di riferimento, dando ad esempio informazioni utili circa i servizi del territorio e rapportando in tal modo la nozione civica generale al particolare scenario sociale nel quale il corsista si trova ad interagire nel suo quotidiano vivere in Italia.
- f. limitatamente ai gruppi Pre A1, nello specificare come il profilo utenza sia quello dei migranti adulti scarsamente scolarizzati, semianalfabeti o analfabeti funzionali, così come definiti nel Sillabo di riferimento (pp. 5 -6), si raccomanda:
 - la presenza di alfabetizzatori;
 - la formazione di classi di numero ridotto (massimo 10/12 corsisti) condizione necessaria per consentire al docente una didattica adeguata al profilo dei partecipanti.

Si precisa infine che, essendo i Sillabi Pre A1 e B1 elaborati presupponendo l'articolazione entro un percorso modulare che tenga conto delle aree tematiche proposte afferenti ai contesti d'uso della lingua all'interno dei domini personale, pubblico, professionale ed educativo, il medesimo percorso dovrebbe essere strutturato in Unità di Apprendimento (UdA), anche in accordo a quanto evidenziato dal MIUR nelle *Linee guida per il passaggio a nuovo ordinamento* (p.15): "Condizione necessaria e irrinunciabile per il riconoscimento dei crediti e la personalizzazione del percorso è la progettazione per UdA [...] intese come insieme autonomamente significativo di conoscenze, abilità e competenze".



Università
per Stranieri
di Perugia



Università
Stranieri
Siena



Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento della lingua italiana a livello B1

Indicazioni per l'articolazione del livello B1
del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* per le lingue

A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2

Hanno collaborato:

*Elisabetta Bonvino, Sara Di Simone, Francesca Giardini, Silvia Giugni,
Giuliana Grego Bolli, Lucilla Lopriore, Eleonora Luzi, Paola Masillo,
Costanza Menzinger, Sabrina Machetti, Anna Pompei e Lorenzo Rocca*

Introduzione

Negli ultimi anni, la crescente presenza in Italia di cittadini migranti si è imposta all'attenzione di chi è investito in prima persona del compito di interrogarsi sui problemi legati all'integrazione sociale e linguistica nel nostro Paese. Le ondate migratorie che a partire dalla metà degli anni Ottanta si sono riversate verso l'Europa e verso il nostro Paese hanno di recente evidenziato più di una novità: alla presenza di cittadini ormai residenti stabilmente sul nostro territorio si è infatti aggiunta quella di un numero sempre più consistente di cittadini profughi e/o richiedenti lo status di rifugiati. Il fenomeno migratorio è anche sensibilmente cambiato dal punto di vista dei profili linguistici dei soggetti in esso coinvolti: il livello di competenza in italiano L2 di quanti già inseriti in Italia nei percorsi di formazione linguistica risulta in molti casi molto vicino a quello dell'autonomia, ma, al contempo, il numero di analfabeti funzionali e/o a bassa scolarizzazione, come i più recenti dati riportano, risulta in deciso e continuo aumento.

La prima, esplicita risposta al fenomeno migratorio è consistita nella elaborazione da parte del Consiglio d'Europa, del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (QCER). In questo documento, strumento di orientamento *descrittivo* (non *prescrittivo*) e *flessibile*, nella descrizione di scale e livelli di competenza, per le politiche di educazione linguistica delle diverse nazioni europee, si sposano posizioni teoriche ispirate ai modelli del plurilinguismo, e dunque completamente diverse da quelle fondate tradizionalmente sull'insegnamento di lingue da assumere come entità centralistiche e monolitiche, come sistemi omogenei misurati sulla competenza dei parlanti e degli scriventi nativi ideali. Nel QCER il plurilinguismo riveste il preciso ruolo di definire una lingua come il luogo di realizzazione, sociale o individuale, di una varietà di usi che confluiscono insieme a definire un dominio dai contenuti mutevoli ed eterogenei. Uno strumento di prezioso ausilio, per ciò stesso, all'acquisizione di una coscienza parimenti plurilingue, la quale, però, da sola non basta per guidare verso la reale integrazione. A ormai 15 anni dalla prima pubblicazione a stampa del QCER, l'esigenza rimane ancora quella di azioni di politica linguistica chiare, trasparenti e condivise, azioni in cui la lingua, il suo apprendimento, insegnamento e valutazione rivestano un ruolo centrale. In considerazione di ciò, la predisposizione di sillabi per l'apprendimento, insegnamento, valutazione pensati e rivolti, da un lato al crescente numero di coloro che da analfabeti funzionali e/o a bassa scolarizzazione raggiungono il nostro Paese, per un progetto migratorio di diversa durata, dall'altro a coloro che essendo già inseriti in un percorso di formazione linguistico culturale in italiano L2 sono pronti per essere avviati al raggiungimento della piena autonomia comunicativa, risulta un passaggio irrinunciabile.

Questo Sillabo è stato elaborato in continuità con quanto già realizzato in esito al Progetto "Enti certificatori FEI 2009", tenendo anche conto dei dispositivi già predisposti dal MIUR in materia di integrazione linguistica e sociale dei cittadini stranieri (segnatamente: Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all'art. 3 del DPR179/11, nota MIUR 988 del 4 luglio 2013 e Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, DI 12 marzo 2015, All. B.1)".

Com'è noto, il Sillabo rappresenta il punto di riferimento di ogni azione didattica e dei processi di apprendimento e valutazione linguistica che ad essa inscindibilmente si legano. Progettare e realizzare un sillabo per la didattica equivale perciò ad esplicitare gli obiettivi, i contenuti e tutte le scelte da operare all'interno di un dato contesto formativo e in relazione ad un determinato

pubblico. Il sillabo sintetizza dunque una serie di indicazioni che tengono conto in primis delle caratteristiche e dei bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti come di quelle del contesto di riferimento.

Scopo del Sillabo è anche quello di favorire la trasparenza, fruizione e condivisione degli obiettivi e dei contenuti in esso proposti, anche attraverso la promozione di azioni didattiche in cui venga favorito l'utilizzo di una pluralità di canali nella comunicazione, l'avviamento al confronto interculturale, un apprendimento fortemente legato al contesto di riferimento.

Nel caso del Sillabo in oggetto, il pubblico di riferimento è rappresentato dai migranti adulti che risiedono in Italia da più tempo o che all'arrivo in Italia possiedono già una competenza di livello A2 in lingua italiana acquisita, grazie a percorsi di apprendimento formale o informale svolti in Italia o nei paesi d'origine.

Il Sillabo procede da una descrizione dello stadio di sviluppo delle singole abilità linguistico-comunicative in relazione al pubblico dei migranti adulti già inseriti in un percorso di formazione linguistico-culturale in italiano L2. Il punto di riferimento rimane il già citato documento europeo. Il QCER, nell'illustrare in dettaglio la competenza comunicativa o competenza d'uso che un parlante non nativo può raggiungere, propone per ogni abilità (parlare, scrivere, ascoltare e leggere) un descrittore generale e una serie di descrittori specifici relativi alle attività e strategie di produzione e ricezione, distinte per tipologie testuali e contesti d'uso.

Poiché il QCER deve essere sempre contestualizzato nella specifica situazione di uso, la definizione delle competenze deve tener conto di descrizioni analitiche per i diversi livelli, del "saper fare" e dell'uso della lingua italiana nei diversi contesti. Riflettendo su quelle che potrebbero essere le più rilevanti azioni socio-linguistiche o capacità d'uso dell'italiano che un apprendente già inserito in un percorso di formazione linguistico-culturale di italiano L2 dovrebbe acquisire per raggiungere l'autonomia di base nelle situazioni quotidiane, l'idea di base rimane quella proposta dal QCER, che indica come competenze fondamentali per chi apprende una lingua straniera le competenze linguistico-comunicative, articolate in tre diverse componenti:

1. le competenze linguistiche vere e proprie, cioè le strutture morfosintattiche e il lessico;
2. le competenze sociolinguistiche attraverso le quali si selezionano le forme appropriate al contesto comunicativo, sia esso formale informale, e al ruolo assunto all'interno del contesto stesso (di ricevente o emittente del messaggio);
3. le competenze pragmatiche, vale a dire il valore comunicativo che le forme linguistiche assumono in un dato contesto.

In base a quanto indicato dal QCER, la componente linguistica non si rifà solamente alle conoscenze di un determinato parlante (ovvero all'estensione del vocabolario che un parlante non nativo conosce o alle capacità combinatorie e articolatorie degli elementi di una lingua), ma anche all'organizzazione cognitiva di tali conoscenze (in termini, ad esempio, di reti associative in cui il parlante colloca un lessema nella memoria) e alla loro accessibilità ai fini di una utilizzazione nel contesto comunicativo. Gli aspetti legati alle conoscenze linguistiche determinano una grande variabilità sia tra i parlanti (parlanti lingue materne diverse in relazione alla L2 possono condividere una stessa conoscenza, ma l'organizzazione e il grado di accessibilità alla stessa può essere molto diverso), sia con riferimento a un solo parlante (aspetti diversi legati alle conoscenze del lessico di una L2 possono essere accessibili in gradi e modalità diverse).

La competenza linguistica si concretizza nell'agire linguistico, in azioni linguistiche che coinvolgono processi come la ricezione, la produzione, l'interazione e la mediazione, attraverso l'uso di testi orali e/o scritti. La contestualizzazione delle attività linguistiche si realizza in domini, articolati in quattro diversi macro-settori nei quali un parlante può trovarsi ad agire:

1. dominio personale, che comprende le relazioni all'interno della famiglia e fra amici;
2. dominio pubblico, che riguarda tutto ciò che è legato alla normale interazione sociale (pubblica amministrazione, servizi pubblici, rapporti con i media);
3. dominio professionale, che comprende tutto ciò che si riferisce alle attività e alle relazioni di una persona nell'ambito lavorativo e/o nell'esercizio della sua professione;
4. dominio educativo, che si riferisce al contesto di apprendimento e formazione (dove si acquisiscono conoscenze e abilità specifiche).

L'approccio orientato all'azione, adottato e descritto nel QCER, dà grande risalto alla relazione che si può instaurare tra i parlanti, l'azione che compiono per svolgere un determinato compito e le strategie che mettono in atto per realizzare il compito in questione. In questo rapporto triangolare tra parlante, azione e strategia giocano un ruolo fondamentale le conoscenze che permettono l'attuazione delle strategie e i risultanti "testi" (parlati o scritti) che consentono lo svolgimento del compito stesso.

All'interno del percorso, i momenti di formazione civica mirano a fornire, a titolo esemplificativo, informazioni sui diritti e doveri connessi al concetto di cittadinanza attiva, delle facoltà e degli obblighi inerenti al soggiorno, dei diritti e dei doveri reciproci dei coniugi e dei doveri dei genitori verso i figli secondo l'ordinamento giuridico italiano. Inoltre, hanno lo scopo di fornire informazioni circa le principali iniziative a sostegno del processo di integrazione degli stranieri a cui il migrante può accedere nel territorio della Provincia e del Comune di residenza e sulla normativa di riferimento in materia di salute e sicurezza sul lavoro.

Tutta la tematica dovrebbe essere affrontata in ottica interculturale: l'approccio interculturale non si configura come una materia aggiuntiva, bensì come una prospettiva diversa dalla quale affrontare le tematiche relative alle conoscenze di natura disciplinare, civica o sociale. Un approccio didattico interculturale dovrebbe partire dall'esperienza di insegnamento e dall'analisi dei materiali didattici utilizzati e proporre una visione aperta che consideri tutte le differenze (di provenienza, genere, età, livello sociale, storia scolastica) evidenziando i rischi di una malintesa educazione multiculturale (banalizzazione, folklorizzazione, omologazione, enfaticizzazione di ciò che non si ha in comune ecc.). La sfida che si presenta al docente è quella di tradurre contenuti afferenti a diverse materie, ognuna con il proprio linguaggio settoriale, in modo accessibile al cittadino straniero e adeguato al suo livello linguistico.

Contenuti

A seguire vengono presentati i contenuti, evidenziando preliminarmente l'esigenza di adattarli al livello linguistico del B1 e di inserirli come conoscenze prevalentemente per quanto riguarda le abilità ricettive. È noto infatti il dislivello tra comprensione e produzione, per il quale gli apprendenti potranno comprendere contenuti che ancora non sono in grado di produrre. La flessibilità del Sillabo è infatti pensata per rispondere alle esigenze dell'utenza e per garantire una maggiore adattabilità dei contenuti agli aspetti linguistici tipici del livello.

Si ripropone di seguito la maggior parte degli argomenti suggeriti per l'A2 che, dato lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, possono essere trattati a livello B1 in maniera più ampia e soprattutto essere meglio compresi. Nell'auspicio che il percorso formativo non termini con il raggiungimento del livello A2, si ritiene infatti che, per quegli apprendenti che dovessero proseguire con il livello qui presentato, una ripresa degli stessi contenuti debba essere prevista. Ciò al fine di approfondire maggiormente determinati temi, sia operando descrizioni più dettagliate, sia iniziando ad introdurre semplici astrazioni concettuali, aspetti questi ora possibili in considerazione delle competenze previste dalla fascia B del *Quadro*.

In particolare, si consiglia un lavoro sinergico tra i docenti di lingua e gli altri soggetti coinvolti nell'erogazione delle tematiche di civica, così come indicati nel presente protocollo sperimentale, al fine di offrire un corso che tenga conto delle strutture linguistiche e delle aree semantico-lessicali necessarie per rendere accessibili tali tematiche.

Spunti metodologici

Per l'erogazione delle tematiche di formazione civica sopra specificate, in accordo con quanto indicato nell'Allegato C delle Linee Guida (Art.11, comma 10, D.P.R 263/2012) rilasciate dal MIUR, è consigliabile una strutturazione modulare che consenta da un lato di integrare i contenuti di tale

percorso con quelli prettamente linguistici, e dall'altro di garantire agli apprendenti di recuperare eventuali argomenti in caso di assenza.

L'apprendente, modulo dopo modulo, può raccogliere tutto il materiale fornito in classe, costruendosi una sorta di *repertory* di lineamenti civici, funzionale per rispondere alle sue prime necessità.

Cogliendo l'invito contenuto nelle Linee Guida (Art.11, comma 10, D.P.R 263/2012), è possibile predisporre anche altro materiale per la consultazione (indirizzi, telefoni, mappe/schemi, sitografie, ecc.), utile a calare i contenuti rispetto:

- a) al profilo specifico della classe, valorizzando esperienze e repertori presenti
- b) alla realtà specifica di riferimento, dando ad esempio informazioni utili circa i servizi del territorio e rapportando in tal modo la nozione civica generale al particolare scenario sociale nel quale il corsista si trova ad interagire nel suo quotidiano vivere in Italia.

Come già indicato, è consigliabile presentare e lavorare con testi autentici (o quanto meno solo in parte adattati), ormai facilmente scaricabili dalla rete. Lavorare direttamente su tale tipologia di input consente all'apprendente di operare concretamente sui documenti che dovrà ad esempio compilare e produrre in situazioni di vita reale.

È opportuno considerare che esistono vari livelli e vari modi di comprensione di un testo. Anche un testo estremamente complesso può essere fruito almeno in parte a livelli intermedio-bassi. L'importante è che la richiesta del compito di comprensione sia commisurata con i *saper fare* dell'utenza.

Sembra sempre opportuno segnalare come anche il corso di educazione civica debba rappresentare occasione per praticare produzione e interazione orale, attraverso l'esercitazione delle funzioni linguistiche principali, quali "chiedere informazioni", "parlare di sé", "descrivere i propri bisogni" ecc.

Avvalendosi di *role-play* o di *task* interattivi è infatti possibile offrire al candidato i contenuti e gli strumenti linguistici necessari per vivere nel nostro Paese. Ancora una volta, è d'obbligo sottolineare l'importanza del lavoro sinergico tra i docenti al momento dell'implementazione del corso: i lavori di gruppo collaborativo stimolano l'interazione.

Si suggerisce inoltre di invitare figure professionali coinvolte nei processi descritti al fine di contestualizzare il più possibile i contenuti affrontati, ponendo in contatto l'apprendente con il mondo circostante.

Contestualmente si auspica la presenza (all'interno del monte ore) di facilitatori culturali ed esperti per migliorare la conoscenza dei servizi socio-sanitari, comunali e scolastici, nonché l'incontro con rappresentanti delle forze dell'ordine per azioni volte a sottolineare quegli elementi di legalità connessi al quotidiano vivere in Italia.

Profilo globale di competenza del livello B1

L'apprendente di livello B1 possiede già una certa autonomia nel dominio privato, rispetto alla famiglia, alle relazioni sociali, alla vita quotidiana, e in quello pubblico rispetto a interessi, hobby, tempo libero e più in generale a luoghi frequentati nella vita quotidiana. Comincia a interagire nei domini educativo e professionale sia rispetto alle situazioni di routine, sia rispetto a compiti anche più specifici ma con un certo grado di concretezza, ad esempio per eseguire istruzioni o esprimere in maniera semplice la propria opinione.

L'apprendente di livello B1 se la cava in molte delle situazioni quotidiane che si incontrano vivendo in Italia. Nella comprensione è in grado di cogliere messaggi chiari in lingua standard, con un ritmo dell'eloquio adeguato, su argomenti familiari che rientrano nella sua sfera di interesse; nella produzione sa parlare o scrivere in maniera semplice di argomenti che gli sono familiari o che rientrano nei suoi interessi educativi e professionali. I testi e i contesti proposti nel corso avranno dunque sia un riferimento alla vita quotidiana, privata e pubblica, sia alla sfera educativa e professionale, anche se, in quest'ultimo caso, la complessità del testo dovrà essere adeguata a una competenza linguistica generale ancora in via di sviluppo. La lingua proposta sarà quella standard, con un uso limitato di espressioni idiomatiche.

Aree tematiche

A partire dai domini, queste le aree tematiche a cui far riferimento per la programmazione dei corsi di livello B1.

Dominio personale

Contesti

In casa e in luoghi di frequentazione abituale o occasionale (conversazioni formali e informali)

A una festa, a un raduno, a un evento (conversazioni con nuove e vecchie conoscenze)

Nel proprio alloggio, a casa di amici, in qualità di invitato (conversazioni con persone conosciute e con nuove conoscenze)

In e-mail, cartoline, lettere, chat, al telefono, via Skype, per sms e attraverso altri mezzi di comunicazione quotidiana

Temi

Parlare di sé e del proprio contesto sociale (legami affettivi, Paese di provenienza ecc.)

Parlare di sé e del proprio vissuto (esperienze passate proprie o altrui, fatti e personaggi esterni che hanno influito sul proprio vissuto, ecc.)

Parlare di sé e delle proprie opinioni (discutere in maniera semplice, esprimere l'opinione o la preferenza su fatti concreti)

La salute (condizioni particolari, procedure da seguire, ecc.)

La casa (oggetti specifici, apparecchi d'uso comune, ecc.)

Il cibo (preferenze, gusti, abilità culinarie, ricette, ecc.)

Le tradizioni (caratteristiche e organizzazione, comportamenti generali e particolari, ricordi, rimpianti, ecc.)

Viaggi (esperienze vissute, persone incontrate, luoghi conosciuti ecc.)

Esperienze (fatti accaduti, contrattempi, ecc.)

Dominio pubblico

Contesti

Per strada

Al bar, al ristorante, in trattoria, in pizzeria, al pub, ecc.

In banca, alla posta, in farmacia

Al mercato, supermercato e in negozi di alimentari

Nei centri commerciali

In negozi di vario genere e specializzazione

Alla stazione

All'aeroporto

In autobus, in metropolitana e su altri mezzi di trasporto

Alla televisione, alla radio, sui giornali, su formulari e moduli, in annunci pubblicitari e in altri documenti consultabili quotidianamente

Al cinema, al teatro, all'auditorium, allo stadio

Temi

Mangiare e bere (ordinazioni, reclami, descrizioni di piatti e bevande, sapori conosciuti ed esotici)

Intrattenimenti: teatro, cinema, concerti, ecc. (gusti personali, critiche e commenti, appuntamenti programmati e realizzati, eventuali programmi futuri)
Servizi presenti sul territorio (caratteristiche generali, informazioni principali)
Fare la spesa e fare spese (interazioni formali, restituzioni, segnalazione di problemi, reclami)
Cucinare (ingredienti poco noti, azioni specifiche, strumentazione, quantità)
Media (preferenze, opinioni, resoconti di eventi e commenti)
Viaggi e vacanze (esperienze passate, descrizioni particolareggiate, proposte di miglioramento, organizzazione e pianificazione)
Indicazioni stradali e istruzioni (interazioni formali e informali)
Informazioni generali relative al contesto sociale di riferimento (presenza o mancanza di beni e servizi, occasioni, problemi)
Libri e film (generi principali, opinioni e preferenze)
Salute e benessere (caratteristiche e servizi specifici)

Dominio professionale

Contesti

All'Ufficio per l'Impiego e in altri uffici pubblici presenti sul territorio, in agenzie interinali
In annunci di lavoro, su moduli e domande o in altra documentazione ad alta diffusione
Professioni (specializzazione, descrizioni di esperienze e abilità, possibili evoluzioni, diritti e doveri, vantaggi e svantaggi)

Temi

Ambienti di lavoro (descrizioni specifiche), mensa
Contenuti specifici relativi al proprio ambito professionale (strumenti usati, procedure, ecc.)

Dominio educativo

Contesti

In classe, in segreteria, in biblioteca e in altri luoghi legati al proprio contesto educativo
All'Università, al CPIA, al corso di specializzazione professionale e in altre istituzioni educative legate al proprio contesto sociale

Temi

Titoli di studio
Strutture e ordinamenti scolastici
Materie (preferenze, opinioni, argomenti e nuclei favoriti)

Descrittori: funzioni-B1

Interagire a proposito di informazioni	Descrivere Raccontare e riportare Informarsi su un oggetto o una persona Informarsi sul luogo/modo/causa Informarsi chiedendo di identificare Informarsi chiedendo una conferma o una smentita Informarsi mettendo in dubbio un'affermazione Confermare e smentire Rispondere a una domanda con una conferma o una smentita Rispondere a una domanda dando informazioni sul tempo/modo/grado
Interagire a proposito di opinioni e atteggiamenti	Esprimere la propria opinione Esprimere il proprio accordo senza riserve Esprimere il proprio accordo con delle riserve Esprimere un disaccordo rispetto a un'asserzione positiva Esprimere un disaccordo rispetto a un'asserzione negativa Esprimere un disaccordo totale Esprimere la propria approvazione Esprimere la propria disapprovazione Esprimere il fatto di ricordarsi Esprimere il fatto di avere dimenticato Ricordare qualcosa a qualcuno Esprimere la propria certezza Esprimere la propria incertezza o la propria perplessità Esprimere l'evidenza Esprimere la probabilità Esprimere la possibilità o l'impossibilità Esprimere la propria capacità o incapacità Esprimere un desiderio Esprimere un'intenzione Esprimere un obbligo, un divieto Dire ciò che si sa/conosce Accusare, accusarsi, confessarsi Respingere un'accusa Scusarsi Accettare le scuse Esprimere un'ipotesi
Interagire a proposito di emozioni o di sentimenti	Esprimere piacere, gioia, felicità, soddisfazione Esprimere tristezza e nostalgia Interrogare sulla gioia o sulla tristezza Consolare, incoraggiare e confortare Esprimere la propria partecipazione Esprimere una speranza Esprimere inquietudine, paura, angoscia Esprimere sollievo Esprimere sofferenza fisica Esprimere il fatto di amare, di apprezzare qualcosa o qualcuno

	<p>Esprimere il fatto di non amare, di non apprezzare qualcosa o qualcuno</p> <p>Esprimere una preferenza</p> <p>Esprimere soddisfazione</p> <p>Esprimere insoddisfazione e lamentarsi</p> <p>Interrogare sulla soddisfazione o sulla insoddisfazione</p> <p>Esprimere collera, cattivo umore</p> <p>Placare la collera o il cattivo umore altrui</p> <p>Esprimere interesse per qualcosa</p> <p>Esprimere interesse per ciò che dice qualcuno</p> <p>Esprimere sorpresa</p> <p>Esprimere il fatto di non essere sorpresi</p> <p>Esprimere indifferenza</p> <p>Esprimere gratitudine, ringraziare</p> <p>Rispondere ad un ringraziamento</p>
Interagire a proposito di attività o di azioni	<p>Chiedere a qualcuno di fare qualcosa impartendo un ordine o un'istruzione</p> <p>Chiedere in modo attenuato a qualcuno di fare qualcosa</p> <p>Chiedere a qualcuno di fare qualcosa supplicando</p> <p>Chiedere a qualcuno di fare qualcosa in un incontro di servizio (es. negozio, bar)</p> <p>Rispondere a una richiesta accettando senza riserve</p> <p>Rispondere a una richiesta accettando con delle riserve</p> <p>Rispondere a una richiesta rifiutando</p> <p>Proporre a qualcuno di fare qualcosa insieme</p> <p>Proporre a qualcuno di aiutarlo/aiutarla</p> <p>Offrire qualcosa a qualcuno</p> <p>Rispondere ad una proposta accettandola/rifiutandola</p> <p>Rispondere ad una proposta accettandola con delle riserve</p> <p>Rispondere ad una proposta facendo un'altra proposta</p> <p>Consigliare</p> <p>Mettere in guardia</p> <p>Chiedere un'autorizzazione</p> <p>Dare un'autorizzazione senza riserve</p> <p>Dare un'autorizzazione con delle riserve</p> <p>Vietare</p> <p>Minacciare</p> <p>Promettere</p> <p>Rimproverare</p>
Interagire nell'ambito di rituali sociali	<p>Scusarsi</p> <p>Attirare l'attenzione</p> <p>Presentare qualcuno</p> <p>Rispondere ad una presentazione</p> <p>Accogliere qualcuno</p> <p>Fare le proprie condoglianze</p> <p>Augurare qualcosa a qualcuno</p> <p>Prendere congedo</p> <p>Interagire al telefono chiedendo di parlare con qualcuno</p> <p>Interagire al telefono informandosi sull'identità dell'interlocutore</p> <p>Interagire al telefono chiedendo di attendere</p> <p>Interagire al telefono concludendo la conversazione</p>

	<p>Interagire per corrispondenza iniziando una lettera/cartolina/messaggio/email</p> <p>Interagire per corrispondenza concludendo una lettera/cartolina/messaggio/email</p>
Strutturare l'interazione verbale	<p>Cominciare una conversazione</p> <p>Prendere la parola nel corso di una conversazione</p> <p>Chiedere la parola</p> <p>Riprendere la parola dopo essere stati interrotti</p> <p>Assicurarsi che l'interlocutore abbia capito bene chiedendogli se capisce o sta seguendo</p> <p>Assicurarsi che l'interlocutore abbia capito bene definendo una parola, un'espressione</p> <p>Assicurarsi che l'interlocutore abbia capito bene attraverso una parafrasi</p> <p>Assicurarsi che l'interlocutore abbia capito bene traducendo una parola</p> <p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore chiedendogli una definizione o una parafrasi</p> <p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore verificando ciò che si è capito</p> <p>Cedere la parola</p>
Strutturare un discorso	<p>Annunciare l'inizio di un argomento</p> <p>Introdurre una storia, un racconto, un aneddoto</p> <p>Introdurre un'informazione</p> <p>Sviluppare un tema o un argomento enumerando/confrontando/descrivendo/raccontando</p> <p>Sottolineare, mettere in evidenza</p> <p>Proporre un nuovo tema, un nuovo argomento</p> <p>Fornire un esempio</p> <p>Riferire opinioni altrui</p> <p>Riassumere</p> <p>Concludere un discorso</p>

Descrittori: generi– B1

Fonti orali

- annunci
- audio-/video-registrazioni
- colloqui di lavoro
- comunicati pubblici
- dialoghi e conversazioni interpersonali
- documentari
- film o parti di film, serie tv e fiction
- interviste
- pubblicità
- reportage
- sondaggi
- telegiornali
- interazioni formali o informali (autentiche o realizzate a scopo didattico)
- interviste formali e informali
- proteste e reclami
- racconti di storie reali o immaginarie
- resoconti di conversazioni avute
- scambi di opinioni

Fonti scritte

- annunci di lavoro, proposte di collaborazione, ecc.
- articoli di giornale (cronaca, opinioni, lettere di protesta, confronti, ecc.), post su blog e siti internet su argomenti d'attualità (testimonianze storiche, dibattiti su temi di interesse sociale, pro e contro, ecc.)
- biglietti
- biografie
- cartelloni pubblicitari, manifesti, locandine, volantini
- cartoline, sms, messaggi personali, chat, e-mail, post in blog o forum, lettere formali e informali
- curriculum vitae
- dizionario
- elenchi, liste, menù, programmi, appuntamenti
- editoriali relativi ad argomenti familiari, all'esposizione di opinioni su temi popolari, alla descrizione e commento di fatti noti, ecc.
- enciclopedie
- foglietti illustrativi di medicinali
- fumetti
- guide turistiche
- interviste e servizi su persone famose, personaggi pubblici, gente comune chiamata ad esporre il proprio pensiero
- istruzioni per l'uso, regolamenti
- lettere, fax, email di protesta, di richieste di chiarimenti e informazioni, ecc.

- lettere, email, fax formali relativi all'ottenimento di beni e servizi ecc.
- modulistica
- promozioni, offerte, lanci turistici
- proverbi dal contenuto accessibile
- racconti, romanzi
- riassunti e recensioni
- regolamenti e istruzioni relative all'uso di beni e servizi
- riviste di viaggio e articoli di viaggio (luoghi, attrazioni, cibi particolari, ricette, ecc.)
- spiegazioni ed esposizioni di opinioni su forum, blog, giornali, ecc.
- statistiche
- testi alla lavagna, su computer o su video, Powerpoint
- testi didattizzati
- testi sulla cucina regionale, piatti e ingredienti particolari, consigli di benessere
- verbali formali per infrazioni e notifiche
- graffiti e slogan

Risultati di apprendimento attesi – B1

Comprende contenuti relativi a descrizioni, avvenimenti, stati d'animo presenti in una corrispondenza informale; comprende il significato generale di racconti e narrazioni di varia origine riferite alla vita quotidiana, ad ambiti di interesse personale, al proprio settore professionale; segue lo svolgersi di argomentazioni chiaramente sviluppate; coglie i punti salienti di discussioni e dibattiti in contesti informali familiari o legati a interessi personali e in contesti formali se riferiti al proprio ambito professionale; riesce a dare informazioni precise e pertinenti; descrive ed esprime opinioni su argomenti di interesse personale; prende l'iniziativa in conversazioni su questioni familiari, sia dando la propria opinione, sia invitando gli altri a intervenire; spiega perché qualcosa è un problema e discute eventuali soluzioni; riesce a destreggiarsi in molte situazioni relative alla vita quotidiana, all'ambito lavorativo e al viaggio.

ASCOLTO	
Segue istruzioni dettagliate su un largo numero di argomenti condivisi nel contesto sociale di appartenenza (come ottenere assistenza e servizi, dove recarsi per particolari informazioni, ecc.)	Fino a 15 ore
Segue una narrazione di argomento reale o immaginario	
Distingue la successione degli eventi nel tempo	
Fa inferenze sul significato di parole e frasi sconosciute in base al contesto	
Capisce il punto di vista espresso in un discorso	
LETTURA	
Comprende testi di linguaggio corrente con contenuto vario e relativo al contesto sociale di appartenenza, a interessi condivisi, a specializzazioni personali	Fino a 25 ore
Fa inferenze sul significato di parole e frasi sconosciute in base al contesto	
Comprende istruzioni dettagliate per svolgere un compito	
Individua le informazioni necessarie a raggiungere un obiettivo	
Coglie informazioni fattuali	
INTERAZIONE ORALE E SCRITTA	
Dimostra di aver compreso quanto ascoltato, sostenendo la conversazione	Fino a 35 ore
Controlla la comprensione propria e dell'interlocutore attraverso ripetizioni, domande, richieste di chiarimenti	
Invita a intervenire e a dare punti di vista	
Valuta e commenta i punti di vista altrui	
Scrive lettere ed email per richiedere approfondimenti o risolvere problemi relativi all'ottenimento di beni e servizi	
Sa esprimere punti di vista, opinioni, accordo/disaccordo, approvazione/disapprovazione	
È in grado di raccontare episodi e fatti/informarsi su episodi e fatti	
Scrive lettere, email e note per chiedere o dare semplici informazioni di interesse immediato	
PRODUZIONE ORALE	
Descrive o riassume esperienze, fatti, problemi, cause o procedure da seguire	Fino a 15 ore
Mette in evidenza ciò che ritiene di particolare rilevanza	

Spiega in maniera semplice progetti e azioni da intraprendere	
Confronta alternative	
Riporta fatti, opinioni e discorsi altrui	
È in grado di raccontare in modo semplice	
Esprime opinioni ed espone il proprio punto di vista	
PRODUZIONE SCRITTA	
Racconta e riassume esperienze, avvenimenti, storie reali o immaginarie	Fino a 10 ore
È in grado di scrivere testi lineari su vari argomenti di tipo familiare o che rientrino nel proprio campo d'interesse	
Descrive fatti in successione cronologica	
Descrive in maniera semplice stati d'animo e impressioni	
Scrive brevi relazioni	
Esprime esottolinea la propria opinione anche con l'ausilio di esempi	

Indicazioni per l'articolazione del livello B1: competenze, abilità e conoscenze

Durata del percorso: da un minimo di 80 a un massimo di 100 ore, distribuite secondo la tabella sotto riportata, riferita all'ipotesi suggerita di massimo sviluppo del percorso formativo.

Livello B1	Ore
Ascolto	Ore 15
Lettura	Ore 25
Interazione orale e scritta	Ore 35
Produzione orale	Ore 15
Produzione scritta	Ore 10

Si sottolinea che tale distribuzione dei tempi è da intendersi come puramente indicativa: il docente, sulla base della propria esperienza e tenendo conto del profilo degli apprendenti così come emerso ad esito della fase di accoglienza (di cui alle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento - Art.11, comma 10, DPR 263/2012, p.42*), potrà in parte modificare l'articolazione del monte orario per abilità, ponendo ad esempio maggiore enfasi su alcune attività.

Ascolto – B1

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate linguistiche di base e contribuiscono allo sviluppo delle potenzialità comunicative orali e scritte, nonché di interazione.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi all'ascolto, espressi in termini di **competenza**:

- **seguire istruzioni dettagliate su un largo numero di argomenti condivisi nel contesto sociale di appartenenza (come ottenere assistenza e servizi, dove recarsi per ottenere particolari informazioni, ecc.)**
- **seguire una narrazione reale o immaginaria**
- **distinguere la successione degli eventi nel tempo**
- **fare inferenze sul significato di parole e frasi sconosciute in base al contesto**
- **capire il punto di vista espresso in un discorso**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal QCER: personale, sociale, professionale ed educativo.

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di livello B1, afferente alla comprensione dell'ascolto, è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale.

Conoscenze

Ambiti lessicali e lineamenti di civica

- Istituzioni
- Istruzione (il sistema scolastico italiano, i CPIA)
- Casa (acquisto, affitto, vendita, subaffitto)
- Tempo libero
- Professioni e lavori
- Mondo del lavoro (Centri per l'impiego, diritti e doveri del lavoratore, CCNL e i tipi di contratto)
- Lavoro subordinato (contributi, ferie) e lavoro autonomo
- Sicurezza sul lavoro
- Il sindacato
- Il CAF e il patronato
- La previdenza e la pensione
- Le tasse e la dichiarazione dei redditi
- Luoghi di lavoro
- Sicurezza sul lavoro
- Animali
- Luoghi e servizi pubblici

Abilità

- Seguire i punti salienti di una discussione che si svolga in sua presenza, purché si parli in lingua standard e con pronuncia chiara.
- Comprendere semplici informazioni tecniche, quali istruzioni per l'uso di apparecchi di uso quotidiano.
- Seguire indicazioni precise.
- Seguire film in cui lo sviluppo della storia sia in buona parte espresso dalle immagini e dalle azioni e la cui lingua sia chiara. Afferrare gli elementi principali di programmi TV su argomenti familiari, purché si parli in modo lento e chiaro.
- Comprendere buona parte di molti programmi TV su argomenti di suo interesse personale, quali interviste, brevi conferenze e notiziari purché si parli chiaramente.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Esercizi e attività commerciali• Uffici pubblici• Salute (i servizi sanitari per i cittadini, il consultorio familiare)• Mezzi di trasporto• Guidare in Italia (patente, codice stradale, ecc.)• Festività, tradizioni, cucina | |
|---|--|

Letture – B1

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate linguistiche di base e contribuiscono allo sviluppo delle potenzialità comunicative orali e scritte, nonché di interazione.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi alla lettura, espressi in termini di **competenza**:

- **comprendere testi di linguaggio corrente con contenuto vario e relativo al contesto sociale di appartenenza, a interessi condivisi, a specializzazioni personali**
- **comprendere istruzioni dettagliate per svolgere un compito (esempi: far funzionare uno strumento d'uso quotidiano o di lavoro, montare un oggetto, raggiungere un luogo specifico, seguire le istruzioni relative ad un iter burocratico ecc.)**
- **cogliere informazioni fattuali**
- **individuare le informazioni necessarie a raggiungere un obiettivo**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal QCER: personale, sociale, professionale ed educativo.

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di livello B1, afferente alla comprensione della lettura, è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale.

Conoscenze

Ambiti lessicali e lineamenti di civica

- Principi fondamentali della Costituzione italiana
- Istituzioni ed Enti pubblici
- Demografia italiana (cenni: popolazione, presenza straniera)
- Accordo di Integrazione
- Carta UE
- Acquisizione della cittadinanza italiana
- UE: informazioni di base
- Istruzione (il sistema scolastico italiano, i CPIA, l'apprendimento permanente)
- Casa (acquisto, affitto, vendita, subaffitto)
- Tempo libero
- Professioni e lavori
- Mondo del lavoro (Centri per l'impiego, diritti e doveri del lavoratore, CCNL e i tipi di contratto)
- Lavoro subordinato, parasubordinato

Abilità

- Comprendere la descrizione di avvenimenti, sentimenti e desideri contenuti in scambi scritti privati.
- Individuare e comprendere informazioni significative in testi di uso corrente quali email e brevi documenti ufficiali.
- Scorrere uno o più testi di una certa lunghezza alla ricerca di informazioni specifiche per reperire le informazioni necessarie per portare a termine un compito specifico.
- Riconoscere le informazioni significative in articoli di giornale a struttura lineare, che trattino argomenti familiari.
- Comprendere le istruzioni d'uso di oggetti e apparecchi di utilizzo quotidiano.

<p>(contributi, ferie) e lavoro autonomo</p> <ul style="list-style-type: none">• Sicurezza sul lavoro (INAIL)• Il sindacato• Il CAF e il patronato• La previdenza e la pensione (INPS)• Le tasse (la dichiarazione dei redditi, il 730, l'Agenzia delle Entrate)• Luoghi di lavoro• Animali• Luoghi e servizi pubblici• Esercizi e attività commerciali• Uffici pubblici• Salute (i servizi sanitari per i cittadini, il consultorio familiare)• Mezzi di trasporto• Guidare in Italia (patente, il codice stradale, ecc.)• Lineamenti di storia e geografia• Letteratura italiana (cenni)• Festività, tradizioni, cucina	
--	--

Interazione orale e scritta – B1

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate linguistiche di base e contribuiscono allo sviluppo delle potenzialità comunicative orali e scritte, nonché di interazione.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi all'interazione orale e scritta, espressi in termini di **competenza**:

- **dimostrare di aver compreso quanto ascoltato, sostenendo la conversazione**
- **controllare la comprensione propria e dell'interlocutore attraverso ripetizioni, domande, richieste di chiarimenti**
- **invitare a intervenire e dare punti di vista**
- **esprimere punti di vista, opinioni, accordo/disaccordo, approvazione/disapprovazione**
- **raccontare episodi e fatti/informarsi su episodi e fatti**
- **valutare e commentare i punti di vista altrui**
- **scrivere lettere ed email per chiedere approfondimenti o risolvere problemi relativi all'ottenimento di beni e servizi**
- **scrivere lettere, email ed appunti per chiedere o dare semplici informazioni di interesse immediato**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal QCER: personale, sociale, professionale ed educativo.

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di livello B1, afferente all'interazione orale e scritta, è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale.

Conoscenze	Abilità
<u>Ambiti lessicali e lineamenti di civica</u> <ul style="list-style-type: none">• Principi fondamentali della Costituzione italiana (solo in interazione orale)• Istituzioni• Istruzione (il sistema scolastico italiano, i CPIA)• Casa (acquisto, affitto, vendita, subaffitto)• Tempo libero• Professioni e lavori• Mondo del lavoro• Luoghi di lavoro• Diritti e doveri del lavoratore• Lavoro subordinato e lavoro autonomo (solo in interazione orale)• Sicurezza sul lavoro (solo in	<ul style="list-style-type: none">• In una conversazione quotidiana seguire un discorso pronunciato chiaramente che gli/le viene rivolto personalmente, anche se a volte deve chiedere di ripetere determinate parole o espressioni.• Intervenire, sia pur brevemente, in una conversazione su argomenti familiari, senza essersi preparato in precedenza.• Far comprendere le proprie opinioni e reazioni quando si tratta di risolvere un problema o di questioni pratiche quali dove andare, cosa fare, come organizzare un'attività.• Prender parte a una discussione formale di routine su argomenti familiari, che si svolga in lingua standard pronunciata chiaramente e che implichi lo scambio di informazioni fattuali, il ricevere istruzioni o la discussione di come

<p>interazione orale)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensione e tasse (solo in interazione orale) • Animali • Luoghi e servizi pubblici • Esercizi e attività commerciali • Uffici pubblici • Salute (i servizi sanitari per i cittadini, il consultorio familiare) • Mezzi di trasporto • Guidare in Italia (patente, il codice stradale, ecc.) • Festività, tradizioni, cucina 	<p>risolvere problemi pratici.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sostituire una parola dimenticata o sconosciuta con un nome o una parola passe-partout. • Chiedere aiuto a proposito di una parola/espressione. • Far fronte ad alcune situazioni meno abituali nei negozi, negli uffici postali, nelle banche, ad esempio per restituire un oggetto acquistato di cui non si è soddisfatti. • Descrivere come fare una cosa, dando e ripetendo, se richiesto, istruzioni. • Scrivere un'email o una lettera (registro formale e informale). • Prendere appunti.
---	--

Produzione orale – B1

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate linguistiche di base e contribuiscono allo sviluppo delle potenzialità comunicative orali e scritte, nonché di interazione.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi alla produzione orale, espressi in termini di **competenza**:

- **individuare, descrivere o riassumere esperienze, fatti, problemi, cause o procedure da seguire**
- **mettere in evidenza ciò che si ritiene di particolare rilevanza**
- **spiegare in maniera semplice progetti e azioni da intraprendere**
- **confrontare alternative**
- **riportare fatti, opinioni e discorsi altrui**
- **esprimere opinioni ed esporre il proprio punto di vista o commento**
- **raccontare fatti ed episodi in maniera lineare**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal QCER: personale, sociale, professionale ed educativo.

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di livello B1, afferente alla produzione orale, è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale.

Conoscenze	Abilità
<u>Ambiti lessicali e lineamenti di civica</u> <ul style="list-style-type: none">• Istituzioni• Istruzione• Casa• Tempo libero• Professioni e lavori• Mondo del lavoro• Luoghi di lavoro• Animali• Luoghi e servizi pubblici• Esercizi e attività commerciali• Uffici pubblici• Salute• Mezzi di trasporto	<ul style="list-style-type: none">• Riassumere i punti principali di un racconto, un articolo, un discorso, una discussione, un'intervista, un documentario esprimendo la propria opinione e fornendo ulteriori dettagli, se richiesti.• Descrivere come fare una cosa, dando e ripetendo, se richiesto, istruzioni.• Produrre descrizioni semplici su argomenti familiari di vario tipo che rientrano nel suo campo d'interesse.• Produrre, con una certa fluenza, una narrazione e una descrizione chiara e semplice, strutturandola in una sequenza lineare di punti.• Riferire gli elementi più importanti di un avvenimento imprevedibile, ad esempio un incidente.• Riferire la trama di un film o di un libro e di descrivere le proprie impressioni.

Produzione scritta – B1

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate linguistiche di base e contribuiscono allo sviluppo delle potenzialità comunicative orali e scritte, nonché di interazione.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi alla produzione scritta, espressi in termini di **competenza**:

- **raccontare e riassumere esperienze, avvenimenti, storie reali o immaginarie**
- **fare descrizioni su una varietà di argomenti di tipo familiare o che rientrino nel campo d'interesse**
- **descrivere fatti in successione cronologica**
- **descrivere in maniera semplice stati d'animo e impressioni**
- **scrivere brevi relazioni**
- **esprimere e sottolineare la propria opinione anche con l'ausilio di esempi**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal QCER: personale, sociale, professionale ed educativo.

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di livello B1, afferente alla produzione scritta, è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale.

Conoscenze	Abilità
<p>Ambiti lessicali e lineamenti di civica</p> <ul style="list-style-type: none">• Istituzioni• Istruzione• Casa• Tempo libero• Professioni e lavori• Mondo del lavoro• Luoghi di lavoro• Animali• Luoghi e servizi pubblici• Esercizi e attività commerciali• Uffici pubblici• Salute• Mezzi di trasporto	<ul style="list-style-type: none">• Scrivere testi sufficientemente precisi su argomenti familiari che rientrano nel proprio campo d'interesse.• Scrivere resoconti di esperienze, descrivendo, sia pur brevemente, sentimenti e impressioni in un semplice testo coeso.• Descrivere un avvenimento o un viaggio recente.• Scrivere una breve storia.• Scrivere relazioni molto brevi su un modello standard per trasmettere informazioni fattuali sulle <i>routine</i> abituali e spiegare le ragioni delle proprie azioni.

Fonologia e ortografia

- Analisi della conversazione: intonazione e pause
- Uso delle maiuscole e delle minuscole in documenti formali/informali, nell'uso di sigle e nel discorso diretto
- Uso dell'apostrofo (approfondimento)
- Divisione sillabica
- Uso delle virgolette, della lineetta e delle parentesi
- Uso della punteggiatura nella costruzione di un testo

Morfologia

- Nomi alterati con suffisso *-ino/a, -etto/a, -one, -ona* (in ricezione)
- Plurale in *-a* di alcuni nomi di alta frequenza
- Nomi dal maschile e femminile invariato a suffisso *-ista*
- Nomi astratti che si usano solo al singolare
- Nomi sovrabbondanti ad alta frequenza d'uso

- Uso/omissione degli articoli con le date e i nomi geografici (approfondimento)
- Uso/omissione dell'articolo (es: *ho comprato pesche e limoni*)

- Aggettivi indefiniti (*nessuno, ogni*)
- I gradi dell'aggettivo: comparativi regolari e irregolari
- Superlativo relativo e assoluto

- Uso dei pronomi possessivi
- Pronomi indefiniti
- Pronomi atoni combinati
- Uso e posizione dei pronomi combinati con tempi semplici e composti (in ricezione)
- Uso e posizione dei pronomi combinati in presenza di verbi modali (in ricezione)
- Pronomi relativi (*che, cui, chi, ecc.*)

- Il *si* passivante

- Futuro semplice con valore temporale e modale
- Uso degli ausiliari *avere* e *essere* con verbi fraseologici ad altissima frequenza (*finire, cominciare*)
- Imperfetto indicativo
- Uso del passato prossimo e dell'imperfetto indicativo nell'opposizione perfetto/imperfetto
- Trapassato prossimo (in ricezione)
- Condizionale presente: forme regolari e forme irregolari dei verbi modali e ad alta frequenza d'uso
- Uso del condizionale presente (valenza ottativa, come conseguenza di una condizione, ecc.)
- Congiuntivo presente del verbo in costruzioni ad alta frequenza (*spero/penso che, ecc.*)
- Congiuntivo passato del verbo in costruzioni ad alta frequenza (*spero/penso che, ecc.*) (in ricezione)

- Imperativo informale e formale (approfondimento)

- Imperativo con i pronomi semplici e combinati (in ricezione)
- La forma impersonale del verbo: *si* impersonale
- Gerundio: uso del gerundio semplice in proposizioni temporali e modali (in ricezione)
- Avverbi di modo
- Uso di avverbi come intensificatori: *davvero, proprio, veramente, ecc.*
- Avverbi di tempo come *improvvisamente, all'improvviso, di nuovo, per sempre, in futuro*
- La preposizione *di* con funzione comparativa
- Congiunzioni/connettivi relativi alle funzioni sviluppate nel livello indicato

Sintassi

- Coordinate introdotte da *però, invece, oppure, dunque, quindi, perciò, infatti, cioè*
- Completive introdotte da *di*
- Temporalmente introdotte da *mentre*
- *Senza + infinito*
- Interrogative indirette introdotte da *se e come*
- Relative introdotte da pronomi relativi e *dove*
- Oggettive esplicite (con il congiuntivo di verbi di alta frequenza) e implicite con *di + infinito* rette da verbi che esprimono opinioni, speranze, sentimenti, ecc.)
- Periodo ipotetico di primo tipo
- Periodo ipotetico di secondo tipo (in ricezione)
- Causale e temporale con il gerundio semplice (in ricezione)
- Comparative
- Il discorso diretto
- Il discorso indiretto con frase principale al presente

Bibliografia di riferimento– B1

- Alderson, C. , Case studies concerning the use of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2002 su www.coe.int/lang
- Alliance Française, Référentiel de l'AF – Niveaux A1-A2-B1-B2-C1-C2, Parigi 2008, CLE International
- AA VV, ADA Attestato Dante Alighieri, Firenze 2014, AlmaEdizioni.
- Béacco, J-C., de Ferrari, M., Lhote, G. e Tagliante, C. Niveau A.1.1 pour le français. Référentiel e certification (DILF) pour le premiers acquis en français, Parigi 2005, Didier.
- Beacco, J-C., Bouquet, S. e Porquier R. Niveau B2 pour le français. Un Référentiel, Parigi 2004, Didier.
- Balboni, P. (2008). Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche. Torino: UTET Libreria.
- Béacco, J-C., Bouquet, S. e Porquier R. Niveau B2 pour le français. Textes et références, Parigi 2004, Didier.
- Centre for Canadian Language Benchmarks, Canadian language benchmarks 2000: English as a Second Language for Adults, Ottawa 2001, Centre for Canadian Language Benchmarks.
- Bonvino E., Cortés Velásquez D., Faone S., Nuzzo E., 2014, *Linee guida per l'analisi delle unità di lavoro e dei materiali didattici*, PROGETTO PRILS (Piano Regionale d'Integrazione Linguistica e Sociale degli Stranieri nel Lazio - <http://sdefad.uniroma3.it/prils/>)
- Chevalier-Wixler D., Dupleix D. , Jouette I., Megre B., Réussir le Dalf : Niveaux C1 et C2 du Cadre européen commun de référence, Parigi 2007, Didier.
- Consiglio d' Europa, Un niveau-seuil, Parigi 1976, ed. Hatier
- Consiglio d'Europa European Language Portfolio (ELP): Principles and Guideline, 2000, su www.coe.int/lang.
- Consigliod'Europa The Common European Framework of Reference for languages (CEFR) and the Development of Language Policies: Challenge and Responsabilities Intergovernmental Forum Report, 2007, su www.coe.int/lang
- Consigliod'Europa, Breakthrough, An objective at Level A1 of the Common European Framework of Reference fo Languages , Learning, Teaching, Assessment (CEFR), 2001, su www.coe.int/lang.
- Consigliod'Europa, Common European Framework of Reference for Languages: Learnig, Teaching, Assessment, Cambridge 2001, University Press.
- Consiglio d'Europa, Kontaktschwelle, ed. Monaco 1981, Langenscheidt
- Consiglio d'Europa, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, Firenze 2002, La Nuova Italia-Oxford
- Consiglio d'Europa, Un nivelumbral, 1980
- Consiglio d'Europa, Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Parigi 2006, Didier.
- Coste D. e AA.VV. Un Niveauseuil, Parigi 1976, Hatier/Didier
- Enti certificatori dell'italiano L2, *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2. Livello B1*, 2011.
- Diadori, P. (a cura di) (2011). Insegnare italiano a stranieri. Milano: Mondadori/Le Monnier.
- Figueras N. e Noijons J.Cito, Institute for Educational Measurement / Council of Europe / European Association for Language Testing and Assessment (EALTA), Linking to the CEFR levels: Research perspectives, 2009 su www.coe.int/lang
- Figueras N., North B., Takala S., Van Avermaet P., Verhelst N., Manual for Relating Examinations to the "Common European framework of Reference for Languages Final Version 2009 su www.coe.int/lang
- Massimiliano Fiorucci e Marco Catarci (2015) Oltre i confini: Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale Roma Armando Armando.
- Galli de' Paratesi, N. Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, Strasburgo 1981, Consiglio d'Europa
- Glaboniat, M., Mueller, M., Schmitz, H., Rusch, P. e Wertenschlag, L. ProfileDeutsch, Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, KommunikativeMittel, Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2, Berlino 2005, Langenscheidt.
- Godard E., Liria P. , Mistichelli M., Sige J.-P. , Bretonnier M., Les clés du nouveau DELF B2, Barcellona 2007, Difusión.

Godard E., Liria P., Mistichelli M., Sige J.-P., Les clés du nouveau DELF B1, Grenoble 2006, PUG.

Godard E., Liria P., Sige J.-P., Les clés du nouveau DELF A2 : guide du professeur, Grenoble 2006, PUG.

Guillen Diaz, C. Francés, complementos de formación disciplinar : la configuración del currículum del francés Lengua extranjera en el enseñante Secundaria Obligatoria y el Baccalauréat. Aspectos teórico-conceptuales, Barcelona 2010, Graò

Instituto Cervantes, Dirección Académica, Departamento de Ordenación Académica, Plan curricular: niveles de referencia para el español, Madrid 2005, Edelsa.

Lescure R., Mubanga Beya A., Rausch A., Vey P., Chenard S., Bourbon V., DALF C1/C2 : 250 activités, Parigi 2007, CLE International.

Liria P., Sige J.-P., Godard E., Les clés du nouveau DELF A2, Grenoble 2005, PUG.

Liria P., Sigé J.P., Les clés du nouveau DELF A1, Grenoble 2005, PUG.

Lo Duca, M.G., Sillabo di italiano L2, Roma 2006, Carocci editore

Martyniuk W. e Noyons J., Executive summary of results of a survey on the use of the CEFR at national level in the Council of Europe Member States, 2006. su www.coe.int/lang

Milanovich, Like (ALTE), Language examining and test development, 2002 su www.coe.int/lang

Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale per gli Scambi Culturali, Movimento di Cooperazione Educativa (1993). Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo, a cura di P. Falteri, I Quaderni di Eurydice, 8, BDP – Unità Italiana di Eurydice, Firenze.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione", Roma.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), *10 passi verso i CPIA*, 2013.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana*, 2012 (www.miur.it).

North B., The development of a common european framework scale of Language Proficiency, New York 2000, Peter lang.

Peters A. (1988). La nuova cartografia. Roma: Asal.

Portera A. (2000). L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare. Padova: CEDAM.

Quartapelle, F., Bertocchi, D. (2002). Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. La Nuova Italia - Oxford, Milano.

Scipioni, C. (1990). Lettura e lingua straniera. Firenze: La nuova Italia Editrice.

Richards, J.K. Curriculum Development in Language Teaching, Cambridge 2001, Cambridge University Press.

North B. (Eurocentres / EAQUALS), Jones N. (Cambridge Assessment / ALTE), Relating Language Examinations to the CEFR: Further Material on Maintaining Standards across Languages, Contexts and Administrations by exploiting Teacher Judgment and IRT Scaling su www.coe.int/lang

Spinelli, B. e Parizzi, F. Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2, Firenze 2010, La Nuova Italia

Takala S., Verhelst N., Kaftandjieva F., Banerjee J., Reference Supplement to the Manual for Relating Language examinations to the CEFR. 2004 (rev 2009) su www.coe.int/lang

Van Ek J.A., The Threshold Level, Strasburgo 1975, Consigliod'Europa.

Van Ek J.A. e Alexander, L.G., Waystage, Strasburgo 1977, Consigliod'Europa

Alcuni siti:

Nozionario di Glottodidattica <http://www.italy.it/nozion/noziof.htm>

Insegnare con i task - <http://www.insegnareconitask.it/>



Università
per Stranieri
di Perugia



Università
Stranieri
Siena



Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1

Indicazioni per l'articolazione del livello Pre A1
antecedente l'A1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*

A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2

Hanno collaborato:

*Elisabetta Bonvino, Sara Di Simone, Francesca Giardini, Silvia Giugni,
Giuliana Grego Bolli, Lucilla Lopriore, Eleonora Luzi, Paola Masillo,
Costanza Menzinger, Sabrina Machetti, Anna Pompei e Lorenzo Rocca*

Negli ultimi anni, la crescente presenza in Italia di cittadini migranti si è imposta all'attenzione di chi è investito in prima persona del compito di interrogarsi sui problemi legati all'integrazione sociale e linguistica nel nostro Paese. Le ondate migratorie che a partire dalla metà degli anni Ottanta si sono riversate verso l'Europa e verso il nostro Paese hanno di recente evidenziato più di una novità: alla presenza di cittadini ormai residenti stabilmente sul nostro territorio si è infatti aggiunta quella di un numero sempre più consistente di cittadini profughi e/o richiedenti lo status di rifugiati. Il fenomeno migratorio è anche sensibilmente cambiato dal punto di vista dei profili linguistici dei soggetti in esso coinvolti: il livello di competenza in italiano L2 di quanti già inseriti in Italia nei percorsi di formazione linguistica risulta in molti casi molto vicino a quello dell'autonomia, ma, al contempo, il numero di analfabeti funzionali e/o a bassa scolarizzazione, come i più recenti dati riportano, risulta in deciso e continuo aumento.

La prima, esplicita risposta al fenomeno migratorio è consistita nella elaborazione da parte del Consiglio d'Europa, del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (QCER). In questo documento, strumento di orientamento *descrittivo* (non *prescrittivo*) e *flessibile*, nella descrizione di scale e livelli di competenza, per le politiche di educazione linguistica delle diverse nazioni europee, si sposano posizioni teoriche ispirate ai modelli del plurilinguismo, e dunque completamente diverse da quelle fondate tradizionalmente sull'insegnamento di lingue da assumere come entità centralistiche e monolitiche, come sistemi omogenei misurati sulla competenza dei parlanti e degli scriventi nativi ideali. Nel QCER il plurilinguismo riveste il preciso ruolo di definire una lingua come il luogo di realizzazione, sociale o individuale, di una varietà di usi che confluiscono insieme a definire un dominio dai contenuti mutevoli ed eterogenei. Uno strumento di prezioso ausilio, per ciò stesso, all'acquisizione di una coscienza parimenti plurilingue, la quale, però, da sola non basta per guidare verso la reale integrazione.

A ormai 15 anni dalla prima pubblicazione a stampa del QCER, l'esigenza rimane ancora quella di azioni di politica linguistica chiare, trasparenti e condivise, azioni in cui la lingua, il suo apprendimento, insegnamento e valutazione rivestano un ruolo centrale. In considerazione di ciò, la predisposizione di sillabi per l'apprendimento, insegnamento, valutazione pensati e rivolti, da un lato al crescente numero di coloro che da analfabeti funzionali e/o a bassa scolarizzazione raggiungono il nostro Paese, per un progetto migratorio di diversa durata, dall'altro a coloro che essendo già inseriti in un percorso di formazione linguistico culturale in italiano L2 sono pronti per essere avviati al raggiungimento della piena autonomia comunicativa, risulta un passaggio irrinunciabile.

Questo Sillabo è stato elaborato in continuità con quanto già realizzato in esito al Progetto "Enti certificatori FEI 2009", tenendo anche conto dei dispositivi già predisposti dal MIUR in materia di integrazione linguistica e sociale dei cittadini stranieri (segnatamente: *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione*, di cui all'art. 3 del DPR179/11, nota MIUR 988 del 4 luglio 2013 e *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, DI 12 marzo 2015, All. B.1).

Com'è noto, il sillabo rappresenta il punto di riferimento di ogni azione didattica e dei processi di apprendimento e valutazione linguistica che ad essa inscindibilmente si legano. Progettare e realizzare un sillabo per la didattica equivale perciò ad esplicitare gli obiettivi, i contenuti e tutte le scelte da operare all'interno di un dato contesto formativo e in relazione ad un determinato pubblico. Il sillabo sintetizza dunque una serie di indicazioni che tengono conto in primis delle

caratteristiche e dei bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti come di quelle del contesto di riferimento.

Scopo del sillabo è anche quello di favorire la trasparenza, fruizione e condivisione degli obiettivi e dei contenuti in esso proposti, anche attraverso la promozione di azioni didattiche in cui venga favorito l'utilizzo una pluralità di canali nella comunicazione, l'avviamento al confronto interculturale, un apprendimento fortemente legato al contesto di riferimento.

Nel caso del Sillabo in oggetto il pubblico di riferimento è rappresentato dai migranti adulti analfabeti funzionali e/o a debole scolarità, un'utenza particolarmente vulnerabile dal punto di vista non solo linguistico ma più generalmente formativo, e che per questo necessita di azioni didattiche specifiche e mirate.

Il Sillabo procede pertanto da una descrizione dello stadio di sviluppo delle singole abilità linguistico-comunicative in relazione al pubblico dei sopra delineato avendo sempre come riferimento il sopra menzionato documento europeo. Il QCER, nell'illustrare in dettaglio la competenza comunicativa o competenza d'uso che un parlante non nativo può raggiungere, propone, per ogni abilità (parlare, scrivere, ascoltare e leggere), un descrittore generale e una serie di descrittori specifici relativi alle attività e strategie di produzione e ricezione, distinte per tipologie testuali e contesti d'uso.

Poiché il QCER deve essere sempre contestualizzato nella specifica situazione di uso, la definizione delle competenze deve tener conto di descrizioni analitiche per i diversi livelli, del "saper fare" e dell'uso della lingua italiana nei diversi contesti. Riflettendo su quelle che potrebbero essere le più rilevanti azioni socio-linguistiche o capacità d'uso dell'italiano che un apprendente analfabeta funzionale e/o a bassa scolarizzazione dovrebbe riuscire a compiere nella nostra lingua, l'idea di base rimane quella proposta dal QCER, che indica come competenze fondamentali per chi apprende una lingua straniera le competenze linguistico-comunicative, articolate in tre diverse componenti:

1. le competenze linguistiche vere e proprie, cioè le strutture morfosintattiche e il lessico;
2. le competenze sociolinguistiche attraverso le quali si selezionano le forme appropriate al contesto comunicativo, sia esso formale, non formale o informale, e al ruolo assunto all'interno del contesto stesso (di ricevente o emittente del messaggio);
3. le competenze pragmatiche, vale a dire il valore comunicativo che le forme linguistiche assumono in un dato contesto.

In base a quanto indicato dal QCER, la componente linguistica non si rifà solamente alle conoscenze di un determinato parlante (ovvero all'estensione del vocabolario che un parlante non nativo conosce o alle capacità combinatorie e articolatorie degli elementi di una lingua), ma anche all'organizzazione cognitiva di tali conoscenze (in termini, ad esempio, di reti associative in cui il parlante colloca un lessema nella memoria) e alla loro accessibilità ai fini di una utilizzazione nel contesto comunicativo. Gli aspetti legati alle conoscenze linguistiche determinano una grande variabilità sia tra i parlanti (parlanti lingue materne diverse in relazione alla L2 possono condividere una stessa conoscenza, ma l'organizzazione e il grado di accessibilità alla stessa può essere molto diverso), sia con riferimento a un solo parlante (aspetti diversi legati alle conoscenze, ad esempio del lessico di una L2, possono essere accessibili in gradi e modalità diverse).

La competenza linguistica si concretizza nell'agire linguistico, in azioni linguistiche che coinvolgono processi come la ricezione, la produzione, l'interazione e la mediazione, attraverso l'uso di testi orali e/o scritti.

La contestualizzazione delle attività linguistiche si realizza in domini, articolati in quattro diversi macro-settori nei quali un parlante può trovarsi ad agire:

1. dominio personale, che comprende le relazioni all'interno della famiglia e fra amici;
2. dominio pubblico, che riguarda tutto ciò che è legato alla normale interazione sociale (pubblica amministrazione, servizi pubblici, rapporti con i media);
3. dominio professionale, che comprende tutto ciò che si riferisce alle attività e alle relazioni di una persona nell'ambito lavorativo e/o nell'esercizio della sua professione;
4. dominio educativo, che si riferisce al contesto di apprendimento e formazione (dove si acquisiscono conoscenze e abilità specifiche).

L'approccio orientato all'azione, adottato e descritto nel QCER, dà grande risalto alla relazione che si può instaurare tra i parlanti, l'azione che compiono per svolgere un determinato compito e le strategie che mettono in atto per realizzare il compito in questione. In questo rapporto triangolare tra parlante, azione e strategia giocano un ruolo fondamentale le conoscenze, che permettono l'attuazione delle strategie, e i risultanti "testi" (parlati o scritti), che consentono lo svolgimento del compito stesso.

I migranti adulti rappresentano un gruppo fortemente eterogeneo in cui si possono individuare diversi profili di alfabetizzazione. Varie categorie possono essere distinte tenendo conto del background linguistico, culturale e formativo degli apprendenti nonché in considerazione della combinazione di molteplici caratteristiche. Di seguito vengono presentati quattro macro gruppi (A, B, C, D), con l'obiettivo di aiutare le istituzioni e gli insegnanti nella predisposizione di percorsi su misura, rivolti all'utenza di riferimento.

Gruppo A

Adulti che non hanno ricevuto una formazione adeguata nel loro Paese di origine, la cui lingua madre non è generalmente scritta o non è oggetto di insegnamento nel medesimo Paese. Alcuni individui di questo gruppo non hanno sviluppato l'idea di scrittura come sistema semiotico: potrebbe pertanto essere per loro difficile capire come un testo scritto, o una parola, sia portatrice di un significato. Gli appartenenti a tale gruppo possono essere definiti 'pre alfabeti': rappresentano l'utenza più vulnerabile, come definita dal Parlamento Europeo (*Raccomandazione 2034*: 2014).

Gruppo B

Adulti che non hanno mai imparato a leggere e scrivere nella loro lingua madre. Gli appartenenti a tale gruppo possono essere definiti 'analfabeti', soprattutto se hanno ricevuto poca o nessuna istruzione formale.

Nell'ambito di questo gruppo ulteriori distinzioni devono essere effettuate sulla base del sistema di scrittura della L1, nonché in relazione alla distanza tipologica tra la stessa e la lingua della comunità ospitante. È pertanto opportuno distinguere fra:

- migranti che parlano una lingua con un sistema di scrittura logografico (ad esempio cinese);
- migranti che parlano una lingua con una scrittura alfabetica, diversa dalla lingua dominante della comunità ospitante (ad esempio l'arabo in Europa occidentale);
- migranti che parlano una lingua con uno script relativo alla lingua dominante della comunità ospitante (per esempio vietnamita in Europa occidentale).

La tipologia di contatti che l'utenza ha con la L2 (solo mediati; rari; frequenti, quotidiani), unitamente ai domini in cui si verificano tali contatti costituiscono ulteriori variabili di cui bisogna tener conto in sede di programmazione didattica.

Gruppo C

Migranti adulti che hanno ricevuto un'istruzione limitata nella loro lingua madre (in generale, meno di 5 anni). Gli appartenenti a tale gruppo possono essere definiti "scarsamente scolarizzati" o "semialfabeti". Fanno infatti parte di questo gruppo coloro i quali non sono in grado di utilizzare la letto-scrittura nella maggior parte delle situazioni quotidiane, anche se riescono comunque a leggere o scrivere ad esempio parole isolate: ricordando la definizione dell'Unesco, sono considerati "analfabeti funzionali".

Appare importante includere un'ulteriore profilo all'interno del gruppo C: migranti adulti che hanno in parte perso le abilità di alfabetizzazione per mancanza di utilizzo della letto-scrittura, vivendo pertanto uno stato di "analfabetismo di ritorno".

“Semianalfabeta” comprende sia il secondo e il terzo tipi descritti in alfabetizzazione e copre una gamma molto ampia di casi, in termini di livello di madre lingua di alfabetizzazione, di domini di lettura e scrittura, e di sistema di scrittura in cui gli individui possono aver acquisito alfabetizzazione parziale.

Al pari di quanto già evidenziato in merito al gruppo B, anche in questo caso è opportuno operare un distinguo fra:

- migranti che parlano una lingua con un sistema di scrittura logografico;
- migranti che parlano una lingua con una scrittura alfabetica diversa dalla lingua dominante della comunità ospitante;
- migranti che parlano una lingua con uno script relativo alla lingua dominante della comunità ospitante.

Parimenti, la tipologia di contatti che l’utenza ha con la L2 (solo mediati; rari; frequenti, quotidiani), unitamente ai domini in cui si verificano tali contatti costituiscono di nuovo ulteriori variabili di cui bisogna tener conto in sede di programmazione didattica.

Gruppo D

Migranti alfabetizzati: tale utenza differisce in maniera sostanziale dai tre precedenti gruppi in quanto con essa il percorso formativo può concentrarsi fin dall'inizio sull'apprendimento linguistico, comprendendo anche task di letto scrittura ed individuando come obbiettivi in uscita principalmente quelli stabiliti sulla base dei livelli del QCER.

In considerazione dei quattro gruppi appena descritti si sottolinea come il Sillabo qui proposto faccia esplicito riferimento al profilo utenza delineato all’interno del Gruppo C: il supposto percorso Pre A1 non è pertanto immaginabile per i gruppi A e B, non fosse altro per considerazioni relative alla durata temporale; un’offerta formativa riconducibile a 150 ore d’aula non potrà mai essere sufficiente in caso di analfabetismo totale in L1. Per i pre alfabeti, in particolare, la letteratura di settore indica come necessario un monte ore oscillante fra le 500 e le 700 ore.

Va inoltre precisato quanto risulta profondamente sbagliato paragonare l’utenza cui tale Sillabo si rivolge a quella comunemente definita dei principianti assoluti. Questi ultimi sono comunque alfabetizzati e vanno pertanto inseriti all’interno del Gruppo D, nella fattispecie in percorsi in entrata di livello A1, per l’appunto rivolti ad un pubblico di apprendenti sì scolarizzato, ma con competenze pregresse in L2 prossime allo zero.

Volendo dunque proporre un profilo globale di competenza alfabetica e linguistica con riferimento al gruppo C, inseribile nei percorsi Pre A1, si presentano di seguito, a titolo puramente indicativo, i macro descrittori per ciascuna delle quattro competenze di base:

Abilità di Comprensione dell’Ascolto

La competenza in questa abilità riguarda la discriminazione di singole parole e sillabe, premesso che l’ascolto presuppone capacità di discriminazione della catena fonica e acquisizione solida delle nozioni di parola e di frase che non sono sviluppate in apprendenti con scarsa dimestichezza con la scrittura e in apprendenti di lingue tipologicamente molto distanti dall’italiano.

Abilità di Comprensione della Lettura

La competenza nella lettura riguarda la comprensione di parole e/o frasi isolate, e solo in alcuni casi di semplicissimi testi routinari, nel senso globale da essi veicolati. Tale abilità, nel suo lento

sviluppo, richiede anche lo sviluppo della capacità di lettura estensiva, importante per l'alfabetizzazione e per lo sviluppo delle altre competenze linguistico-comunicative.

Abilità di Produzione Scritta

Le competenze alfabetiche comprendono al massimo la produzione di parole e/o frasi isolate, e solo in alcuni casi di semplicissimi testi routinari. Il fine/scopo comunicativo di tali parole, frasi, testi è prevalentemente strumentale.

Abilità di Produzione Orale

Le competenze nel parlato afferiscono all'utilizzo di semplici formule sociali correnti in maniera sostanzialmente appropriata e, più in generale, alla produzione di enunciati molto brevi, in genere in risposta a domande. Tali enunciati risultano quasi sempre memorizzati, isolati e caratterizzati dalla presenza di lunghe pause, necessarie per cercare le espressioni e per pronunciare le parole meno familiari.

Ciò considerato, nella didattica l'obiettivo sarà quello di progettare e realizzare attività di alfabetizzazione linguistica, con particolare attenzione al consolidamento delle capacità tecniche di lettura e scrittura, incluse le sotto abilità di consapevolezza fonologica, principio alfabetico, segmentazione della catena fonica.

Le attività dovrebbero anche essere finalizzate all'apprendimento delle strutture lessicali, ponendo l'enfasi sul valore pragmatico delle stesse e operando gli opportuni distinguo, tanto a livello ricettivo e produttivo, quanto in termini di lessemi ora previsti solo in interazione orale, ora contemplati anche il letto-scrittura.

Aree tematiche

A partire dai domini, queste le aree tematiche a cui far riferimento per la programmazione dei corsi di livello Pre A1.

Dominio personale

Contesti

In casa e in luoghi di frequentazione abituale (interazioni informali)
Presso l'abitazione di amici (conversazioni con persone conosciute)
Al telefono, davanti al computer, via Skype

Tem

Parlare di sé (Paese di provenienza, famiglia ecc.)
La salute e la cura del corpo
La casa (routine quotidiana, ambienti domestici, TV, radio)
I viaggi (luoghi e persone conosciute)
Il cibo (alimenti, bevande, piatti)
I mezzi di comunicazione (cellulare, computer)

Dominio pubblico

Contesti

Per strada
Al bar, in pizzeria, ecc.
Alla posta
In farmacia, dal dottore
Al mercato, supermercato e in negozi di alimentari
Nei centri commerciali
In biglietteria
Alla stazione
In treno
In aeroporto
In autobus, in metropolitana e su altri mezzi di trasporto

Tem

Mangiare e bere (ordinazioni, piatti, cibi e bevande)
Servizi presenti sul territorio (localizzazione, funzioni, informazioni principali)
Istituzioni locali (localizzazione, informazioni principali)
Associazioni (localizzazione, funzioni, informazioni principali)
Fare la spesa e fare spese
Comprare un biglietto (titolo di viaggio)
Cucinare
Viaggiare (luoghi e persone)
Indicazioni stradali e istruzioni
Salute e cura del corpo
I mezzi di comunicazione (cellulare, computer)

Dominio professionale

Contesti

Uffici pubblici e servizi presenti sul territorio (localizzazione, funzioni, informazioni principali)

Ambienti di lavoro

Mensa

Temi

Professioni

Esperienze e saper fare lavorativi

Dominio educativo

Contesti

In classe

In segreteria e in altri luoghi legati al proprio contesto educativo

Al CPIA, al corso di alfabetizzazione e in altre istituzioni educative legate al proprio contesto familiare

Temi

La scuola

Il CPIA

L'insegnante

I compagni di classe

Le associazioni

Descrittori: funzioni– Pre A1

Interagire a proposito di informazioni	<p>Identificare</p> <p>Asserire</p> <p>Rispondere a una domanda con una conferma o una smentita</p> <p>Rispondere a una domanda, identificando</p> <p>Informarsi su un oggetto o una persona</p> <p>Informarsi sul luogo/tempo/quantità</p> <p>Rispondere a una domanda dando informazioni sul luogo/ tempo/ quantità</p> <p>Rispondere a una domanda dando informazioni sul modo</p>
Interagire a proposito di opinioni e atteggiamenti	<p>Esprimere il proprio accordo/disaccordo in relazione a un'asserzione</p> <p>Scusarsi</p> <p>Esprimere la capacità di fare qualcosa</p>
Interagire a proposito di emozioni o di sentimenti	<p>Esprimere piacere, gioia, felicità, soddisfazione</p> <p>Esprimere la propria gratitudine/ ringraziare</p> <p>Rispondere ad un ringraziamento</p> <p>Esprimere la propria paura</p> <p>Esprimere la sofferenza fisica</p> <p>Esprimere il fatto di amare, di apprezzare qualcosa o qualcuno</p>
Interagire a proposito di attività o di azioni	<p>Rispondere a una richiesta accettando senza riserve</p> <p>Rispondere ad una proposta accettandola/rifiutandola</p> <p>Dare un'autorizzazione senza riserve</p> <p>Domandare un'autorizzazione</p> <p>Domandare a qualcuno di fare qualcosa</p>
Interagire nell'ambito di rituali sociali	<p>Salutare</p> <p>Rispondere a un saluto</p> <p>Presentarsi</p> <p>Rispondere a una presentazione</p> <p>Prendere congedo</p> <p>Presentare qualcuno</p> <p>Attirare l'attenzione</p> <p>Accogliere qualcuno</p> <p>Augurare qualcosa a qualcuno</p> <p>Interagire al telefono rispondendo/ presentandosi</p> <p>Interagire al telefono informandosi sull'identità dell'interlocutore</p> <p>Interagire al telefono chiedendo di parlare con qualcuno</p>
Strutturare l'interazione verbale	<p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore segnalandogli di non aver capito</p> <p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore chiedendogli di ripetere</p> <p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore chiedendogli di parlare lentamente</p> <p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore chiedendogli il significato di parole/espressioni</p> <p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore chiedendogli conferme</p>
Strutturare un discorso	<p>Cercare una parola</p> <p>Chiedere aiuto a proposito di una parola/espressione</p> <p>Correggersi, riprendersi</p>

Descrittori: generi– Pre A1

- Annunci
- Biglietti
- Bollette
- Cartelli
- Cartelloni pubblicitari
- Cartine
- Corrispondenza
- Depliant pubblicitari
- Documenti personali (Permesso di soggiorno, Passaporto, Carta di identità, Tessera sanitaria)
- Indice
- Informazioni presenti in bacheca (scuola)
- Insegne
- Lista della spesa
- Listino
- Manuale italiano L2/ Dispense cartacee
- Menù
- Messaggi
- Moduli
- Opuscoli informativi
- Orari
- Questionari
- Scambio comunicativo
- Scontrino
- Segnaletica interna
- Segnaletica stradale
- Sms
- Targhe
- Vocabolario
- Volantini

Resultati di apprendimento attesi – Pre A1

Comprende e utilizza espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Presenta se stesso, risponde a semplici domande di contenuto familiare (ad esempio relative alle azioni quotidiane e ai luoghi dove si vive). Pone domande analoghe, sia pure prendendo raramente l'iniziativa. Interagisce in modo semplice purché l'interlocutore parli chiaramente, molto lentamente, articoli con grande precisione e sia disposto a collaborare. Inizia a utilizzare la lingua scritta in situazioni di comunicazione quotidiana.

ASCOLTO	
Comprende semplici indicazioni che vengono impartite purché si parli lentamente e chiaramente.	Fino a 10 ore
Comprende un breve dialogo a cui si assiste purché sia condotto molto lentamente e sia articolato con grande precisione.	
LETTURA	
Inizia a leggere e comprendere messaggi espressi in frasi isolate costituite da parole semplici di uso comune.	Fino a 30 ore
INTERAZIONE ORALE E SCRITTA	
Comprende domande di contenuto familiare (es. relative a se stessi, alle azioni quotidiane e ai luoghi dove si vive) purché siano pronunciate molto lentamente e articolate con grande precisione. Sa rispondere a tali domande ponendone a volte di analoghe. Sa chiedere aiuto all'interlocutore.	Fino a 60 ore
Inizia a utilizzare in uno scambio comunicativo numeri, quantità, costi, orari.	
Inizia a compilare un modulo con i propri dati anagrafici, un semplice questionario.	
PRODUZIONE ORALE	
Produce enunciati molto brevi, in genere in risposta a domande.	Fino a 15 ore
Formula espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.	
PRODUZIONE SCRITTA	
Inizia a scrivere brevi frasi isolate di contenuto familiare o brevi frasi di routine spesso costituite da formule, purché supportato.	Fino a 10 ore
Inizia a scrivere brevi liste ad uso personale con espressioni di routine.	
ATTIVITÀ DI ALFABETIZZAZIONE	
Comprende l'idea di frase e iniziare a comprendere l'idea di testo.	Fino a 25 ore
Utilizza le convenzioni di scrittura e punteggiatura, pur con errori.	
Legge globalmente e analiticamente parole familiari e/o semplici.	
Legge una frase legando i componenti.	
Scrive parole semplici di uso comune.	
Scrive brevissime frasi, pur con errori.	
Si orienta nell'oggetto-libro utilizzando l'indice.	
Inizia a utilizzare strategie per l'apprendimento.	
Comprende le principali tecniche di insegnamento in aula riuscendo a trarne profitto.	

Indicazioni per l'articolazione del livello Pre A1: competenze, abilità e conoscenze

Durata del percorso: da un minimo di 100 a un massimo di 150 ore, distribuite secondo la tabella sotto riportata, riferita all'ipotesi suggerita di massimo sviluppo del percorso formativo.

Livello Pre A1	Ore 150
Ascolto	Ore 10
Lettura	Ore 30
Interazione orale e scritta	Ore 60
Produzione orale	Ore 15
Produzione scritta	Ore 10
Attività di alfabetizzazione	Ore 25

Si sottolinea che tale distribuzione dei tempi è da intendersi come relativa: il docente, sulla base della propria esperienza e tenendo conto del profilo degli apprendenti così come emerso ad esito della fase di accoglienza (di cui alle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* - Art.11, comma 10, DPR 263/2012, p.42), potrà in parte modificare l'articolazione del monte orario per abilità, ponendo ad esempio maggiore enfasi sulle attività di alfabetizzazione in ragione di un apprendimento lento, ovvero aumentando le ore afferenti alle attività di lettura calando contestualmente quelle dedicate al parlato, qualora si riscontrasse una competenza linguistico-comunicativa legata alla dimensione dell'oralità già più alta.

Ascolto – Pre A1

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate linguistiche di base e contribuiscono allo sviluppo delle potenzialità comunicative orali e scritte, nonché di interazione.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi all'ascolto, espressi in termini di **competenza**:

- **comprendere semplici indicazioni che vengono impartite purché si parli lentamente e chiaramente;**
- **comprendere un breve dialogo a cui si assiste purché sia condotto molto lentamente e sia articolato con grande precisione.**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal QCER: personale, sociale, professionale ed educativo.

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di alfabetizzazione e apprendimento, afferente alla comprensione dell'ascolto, è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale.

Conoscenze

Ambiti lessicali e lineamenti di civica

- dati anagrafici e personali
- permesso di soggiorno, Passaporto, Carta di identità, tessera sanitaria
- corpo, abbigliamento, pasti, bevande, salute
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- luoghi e routine del vissuto quotidiano
- moduli relativi ai bisogni immediati e per richieste alla PA
- uffici pubblici (Comune, Ufficio anagrafe, Questura, Prefettura)
- ospedale
- servizi, organismi assistenziali
- lavoro
- mondo della scuola

Abilità

- Comprendere semplici domande relative alla propria identità, a patto che siano pronunciate molto lentamente e articolate con grande precisione, con lunghe pause per permettere di assimilarne il senso.
- Comprendere semplici domande relative alla famiglia, a semplici azioni quotidiane, a patto che siano pronunciate molto lentamente e articolate con grande precisione, con lunghe pause per permettere di assimilarne il senso.
- Comprendere parole e brevissimi messaggi a carattere informativo e funzionale.
- Comprendere e seguire brevi indicazioni.

Letture – Pre A1

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate linguistiche di base e contribuiscono allo sviluppo delle potenzialità comunicative orali e scritte, nonché di interazione.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi alla lettura, espressi in termini di **competenza**:

- **leggere e comprendere parole semplici di uso comune, messaggi espressi in frasi isolate o in brevissimi testi di più frasi.**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal QCER: personale, sociale, professionale ed educativo.

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di alfabetizzazione e apprendimento, afferente alla comprensione della lettura, è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale.

Conoscenze

Ambiti lessicali e lineamenti di civica

- dati anagrafici e personali
- permesso di soggiorno, Passaporto, Carta di identità, tessera sanitaria
- corpo, abbigliamento, pasti, bevande, salute
- ospedale: i colori del pronto soccorso
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- luoghi e routine del vissuto quotidiano
- moduli relativi ai bisogni immediati e per richieste alla PA
- territorio italiano: mappa delle Regioni
- uffici pubblici (Comune, Ufficio anagrafe, Questura, Prefettura)
- servizi, organismi assistenziali
- lavoro
- scuola e CPIA
- elementi della Costituzione: i colori della bandiera italiana
- codice stradale: segnaletica di base

Abilità

- Leggere e comprendere frasi isolate, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari.
- Leggere e comprendere brevi messaggi relativi a se stessi, alla famiglia e all'ambiente.
- Individuare informazioni molto semplici da testi informativi di uso comune composti da frasi e parole isolate.
- Cogliere le informazioni di base contenute in cartelli e avvisi di luoghi pubblici.
- Comprendere semplici e brevi indicazioni.

Interazione orale e scritta – Pre A1

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate linguistiche di base e contribuiscono allo sviluppo delle potenzialità comunicative orali e scritte, nonché di interazione.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi all'interazione orale e scritta, espressi in termini di **competenza**:

- **comprendere domande di contenuto familiare (ad es. relative a se stessi, alle azioni quotidiane e ai luoghi dove si vive) purché siano pronunciate molto lentamente e articolate con grande precisione; sa rispondere a tali domande ponendone a volte di analoghe Sa chiedere aiuto all'interlocutore;**
- **utilizzare in uno scambio comunicativo numeri, quantità, costi, orari;**
- **iniziare a compilare un modulo con i propri dati anagrafici, un semplice questionario.**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal QCER: personale, sociale, professionale ed educativo.

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di alfabetizzazione e apprendimento, afferente all'interazione orale e scritta, è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale.

Conoscenze

Ambiti lessicali e lineamenti di civica

- dati anagrafici e personali
- permesso di soggiorno, Passaporto, Carta di identità, tessera sanitaria
- corpo, abbigliamento, pasti, bevande, salute
- ospedale
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- luoghi e routine del vissuto quotidiano
- moduli relativi ai bisogni immediati e per richieste alla PA
- uffici pubblici (Comune, Ufficio anagrafe, Questura, Prefettura)
- territorio italiano
- servizi, organismi assistenziali
- lavoro
- scuola e CPIA

Abilità

- Utilizzare semplici formule sociali correnti in maniera sostanzialmente appropriata.
- Comprendere semplici domande relative alla famiglia, a semplici azioni quotidiane, a patto che siano pronunciate molto lentamente e articolate con grande precisione, con lunghe pause per permettere di assimilarne il senso.
- Rispondere a tali domande, ponendone a volte di analoghe e prendendo, sia pur raramente, l'iniziativa.
- Interagire in maniera semplice in relazione a emozioni e sentimenti.
- Se necessario, chiedere aiuto all'interlocutore chiedendogli di parlare più lentamente e di ripetere il significato o la conferma di parole e espressioni.
- Fornire anche per iscritto i propri dati anagrafici
- Iniziare a compilare semplici moduli e questionari.
- Iniziare a scrivere brevissimi messaggi di carattere personale su supporto cartaceo o elettronico, purché supportato.

Produzione orale – Pre A1

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate linguistiche di base e contribuiscono allo sviluppo delle potenzialità comunicative orali e scritte, nonché di interazione.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi alla produzione orale, espressi in termini di **competenza**:

- **produrre enunciati molto brevi, in genere in risposta a domande;**
- **formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal QCER: personale, sociale, professionale ed educativo.

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di alfabetizzazione e apprendimento, afferente alla produzione orale, è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale.

Conoscenze

Ambiti lessicali e lineamenti di civica

- dati anagrafici e personali
- permesso di soggiorno, Passaporto, Carta di identità, tessera sanitaria
- corpo, abbigliamento, pasti, bevande, salute
- ospedale
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- luoghi e routine del vissuto quotidiano
- uffici pubblici (Comune, Ufficio anagrafe, Questura, Prefettura)
- servizi, organismi assistenziali
- lavoro
- scuola

Abilità

- “ Produrre enunciati molto brevi. Tali enunciati risultano quasi sempre memorizzati, isolati e caratterizzati dalla presenza di lunghe pause, necessarie per cercare le espressioni e per pronunciare le parole.
- “ Iniziare a utilizzare formule memorizzate.
- “ Descrivere sommariamente se stesso/a, e la propria famiglia, il proprio ambiente.
- “ Parlare in maniera semplice della propria vita quotidiana.
- “ Utilizzare in brevi messaggi orali elementari strutture linguistiche.

Produzione scritta – Pre A1

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate linguistiche di base e contribuiscono allo sviluppo delle potenzialità comunicative orali e scritte, nonché di interazione.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi alla produzione scritta, espressi in termini di **competenza**:

- **iniziare a scrivere brevi frasi isolate di contenuto familiare o brevi frasi di routine, purché supportato;**
- **iniziare a scrivere brevi liste ad uso personale con espressioni di routine.**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal QCER: personale, sociale, professionale ed educativo.

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di alfabetizzazione e apprendimento, afferente alla produzione scritta, è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale.

Conoscenze	Abilità
<u>Ambiti lessicali e lineamenti di civica</u> <ul style="list-style-type: none">• dati anagrafici e personali• permesso di soggiorno, Passaporto, Carta di identità, tessera sanitaria• corpo, abbigliamento, pasti, bevande, salute• membri della famiglia, relazioni con altre persone• luoghi e routine del vissuto quotidiano• moduli relativi ai bisogni immediati e per richieste alla PA• uffici pubblici (Comune, Ufficio anagrafe, Questura, Prefettura)• servizi, organismi assistenziali• lavoro• scuola	<ul style="list-style-type: none">“ Iniziare a scrivere brevissime frasi di contenuto familiare.“ Annotare l'orario di un servizio.“ Iniziare a scrivere brevi liste.

Obiettivi di alfabetizzazione – Pre A1

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate di base e contribuiscono allo sviluppo del percorso di alfabetizzazione.

Le attività di alfabetizzazione comprendono le attività volte allo sviluppo e consolidamento (a) dei concetti e delle competenze che costituiscono i pre-requisiti della lettura e scrittura; (b) delle competenze tecniche di lettura e scrittura; (c) delle abilità di studio.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi all'alfabetizzazione, espressi in termini di **competenze** e di **concettualizzazioni**:

- “ **Comprendere l'idea di frase e iniziare a comprendere l'idea di testo**
- “ **Utilizzare le convenzioni di scrittura e di punteggiatura, pur con errori**
- “ **Orientarsi nell'oggetto-libro utilizzando l'indice**
- “ **Leggere globalmente e analiticamente parole familiari e/o semplici**
- “ **Scrivere le medesime parole**
- “ **Leggere una frase legando i componenti**
- “ **Scrivere brevissime frasi, pur con errori**
- “ **Iniziare a utilizzare strategie per l'apprendimento**
- “ **Comprendere le principali tecniche di insegnamento in aula e trarne profitto**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati alla sfera personale, familiare e al proprio ambiente, ai servizi, alla sfera professionale ed educativa.

Strutture: orientamento fonologico, ortografico e grammaticale – Pre A1

Fonologia e ortografia

Alfabeto italiano, vocali e consonanti

- Pronuncia e ortografia di: <c> ([k], come in *casa* e [tʃ], come in *cena*); <ch> ([k], come in *chiaro*); <q> ([kw] come in *quanto*); <g> ([g], come in *gara* e [dʒ], come in *giro*); <gh> ([g], come in *ghiotto*) – Opposizione di /k/ - /tʃ/ (*costa* - *cera*); /g/ - /dʒ/ (*gatto* - *giorno*)
- Sillabe CVC, CCV, CCVC, s+CCV
- Posizione accentuale di parole familiari - Accento grafico in parole ossitone/tronche
- Segmentazione del parlato fatto di parole semplici e formule
- Avvio di segmentazione del parlato fatto di frasi semplici
- Punteggiatura: virgola, punto, punto esclamativo, punto interrogativo e due punti
- Apostrofo

Morfologia

- Nomi propri
- Nomi comuni regolari; numero e genere, alcuni nomi con plurale irregolare (es. *uomini*)
- Articolo determinativo e indeterminativo
- Aggettivi a quattro uscite, accordo dell'aggettivo con il nome
- Aggettivi possessivi
- Aggettivi e pronomi dimostrativi: *questo/ quello*
- Aggettivi indefiniti: *poco, molto, tanto*
- Verbo e i suoi elementi costitutivi; l'infinito presente, l'indicativo presente dei principali verbi regolari e irregolari (es. *andare, venire, dare, stare, fare, dovere, mettere, uscire, volere*); *essere* e *avere*; l'imperativo presente (2° pers. sing. e plur., uso formulaico)
- Pronomi personali soggetto I e II sing.
- Pronomi interrogativi: *chi, che cosa, quanto, quale*
- Preposizioni semplici e articolate (queste ultime solo in ricezione), soprattutto considerate all'interno delle principali reggenze preposizionali (uso prevalentemente formulaico):
- Numerali cardinali
- Avverbi di uso quotidiano: di modo: *bene, male*; di luogo: *qui, qua, vicino, lontano, dentro, davanti, dietro, lì, là*; di tempo: *ora, dopo, ieri, domani, oggi*; di quantità: *molto, poco, tanto, più, meno, niente* (solo in ricezione) *un po'*; di giudizio: *sì, no, non, quasi* (solo in ricezione); interrogativi: *come* (solo in ricezione), *dove, quando, quanto, perché*.
- Esclamazioni e interiezioni di uso frequente

Sintassi

- Frase semplice
 - ✓ Proposizioni enunciative: affermative e negative, anche con l'uso del connettivo *e* per unire parti della frase
 - ✓ Interrogative: totali (S/N), parziali introdotte da: *come, dove, quanto, che, cosa, che cosa, quale, perché, quando*
- Frase complessa
 - ✓ Proposizioni coordinate copulative (utilizzando il connettivo *e*) e disgiuntive (utilizzando il connettivo *o*)

- Adami H., *The role of literacy in the acculturation process of migrants*. Strasbourg, Council of Europe, 2008 (www.coe.int/lang-migrants).
- Barki P., Gorelli S., Machetti S., Sergiacomo M. P., Strambi B. *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Perugia, Guerra Edizioni, 2003.
- Barni M., Villarini A. (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Beacco J. C., *Adult migrant integration policies: principles and implementation*, Strasbourg, Council of Europe, 2010 (www.coe.int/lang-migrants).
- Beacco J. C., De Ferrari M., Lhote G., *Niveau A1.1 pour le français : Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Paris, Didier, 2006.
- Beacco J. C., Little D., Hedges C., *Linguistic Integration of Adult Migrant. Guide to policy development and implementation*, Strasbourg, Council of Europe, 2014 Council of Europe, 2014 (www.coe.int/lang-migrants); tr. it. *L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*, in «Italiano LinguaDue», Vol. 6, N° 1, 2014 (<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4244>).
- Bettoni C., *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2006.
- Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C., *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino, 2014
- Casi P., *Fotografare la voce: un percorso dall'analfabetismo alla scrittura per adulti stranieri*, in Maddii L. (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano in età adulta*, Atene, Edilingua - IRRE Toscana, 2004, pp.145-152.
- Centre for Canadian Language Benchmarks - Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens, *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners / Alphabétisation pour immigrants adultes en Français Langue Seconde (FLS)*, Ottawa, Centre for Canadian Language Benchmarks and The Government of Manitoba, 2001 (www.language.ca).
- Centre for Canadian Language Benchmarks - Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens, *Theoretical framework for the Canadian Language Benchmarks and Niveaux de compétence linguistique canadiens*, Ottawa, Centre for Canadian Language Benchmarks, 2013 (<http://www.language.ca>).
- Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Condelli L., *Effective instruction for adult ESL literacy student.: Findings from the What Works Study*, Nottingham, University of Nottingham, 2004 (<http://www.nrdc.org.uk>).
- Costamagna L., *Insegnare e imparare la fonetica - Testo per la Formazione degli insegnanti*, Torino, Paravia Scriptorium, 2000.
- Council of Europe/Conseil de l'Europe, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia - Oxford, 2002.
- Dalderop K., Janssen-van Dieten A. M., Stockmann W., *Literacy: assessing progress*, Van de Craats I., Kurvers J. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. LESLLA - Proceedings of the 4th Symposium - Antwerp 2008*, Utrecht, LOT, 2009, pp. 85-96 (<http://www.leslla.org>).
- Demetrio D., Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, 2009.
- Enti certificatori dell'italiano L2, *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2. Livello A1*, 2011.
- European Commission, *EU High level group of experts on literacy. Final Report. September 2012*, Luxembourg, Publication Office of the European Union, 2012.
- Huntley H. S., *The new illiteracy. A study of the pedagogic principles of teaching English as a Second Language to non-literate adults*, in «ERIC», n. ottobre, 1992 (<http://eric.ed.gov>).
- Krumm H. J., *Literacy*, in www.coe.int/lang-migrants
- Kurvers J. Jeanne, Ketelaars E., *Emergent writing of LESLLA learners*, in Schöneberger C., van de Craats I., Kurvers I. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 6th*

Symposium. Cologne 2010, Nijmegen, Centre for Language Studies (CLS), 2011, pp. 49-66 (www.leslla.org).

Little D., *The Common European Framework of Reference for Languages and the development of policies for the integration of adult migrants*, Strasbourg, Council of Europe, 2008 (www.coe.int/lang-migrants).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), *10 passi verso i CPIA*, 2013.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana*, 2012 (www.miur.it).

Minuz F., *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci, 2005.

OECD, *OECD Skills Outlook 2013. First results from the survey of adult skills*, OECD Publishing, 2013 (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>).

Rocca L., *Literacy profiles*, in www.coe.int/lang-migrants

Schöneberger C., van de Craats I., Kurvers J. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 6th Symposium. Cologne 2010*, Nijmegen, Centre for Language Studies (CLS), 2011 (www.leslla.org).

Spinelli B., Parizzi F. (a cura di), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia, 2010.

Sutherland H., Moon P., *Teaching Basic Literacy to ESOL Learners: Developments in Teaching Education in England*, in Young-Scholten M. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Third Annual Forum. Newcastle University, September 2007*, Durham, Roundtuit Publishing, 2008, pp. 137–146.

Van de Craats I., Kurvers J. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. LESLLA – Proceedings of the 4th Symposium - Antwerp 2008*, Utrecht, LOT, 2009 (<http://www.leslla.org>).

Van de Craats I., Kurvers J., Young-Scholten M., (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University, August 2005*, Utrecht, LOT, 2006 (www.leslla.org).

Young-Scholten M. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Third Annual Forum. Newcastle University, September 2007*, Durham, Roundtuit Publishing, 2008.