6-7 Anno XLIX 2011

Scuola e Lingue Moderne

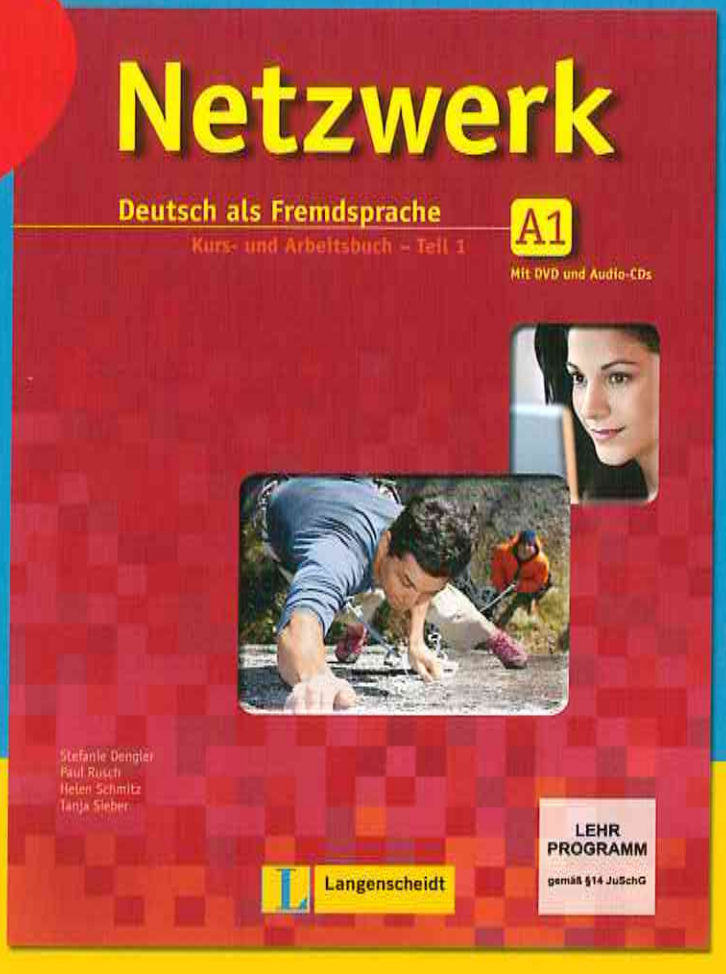
Organo ufficiale ANILS

EDITORIALE Gianfranco Porcelli
RIFLESSIONI METODOLOGICHE Paolo E. Balboni - John F. Sweeney - Barbara Gramegna
INSERTO - **DOSSIER BLE** a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi
LE BUONE PRATICHE Rossanna Pavan - Valeria Tonioli - Sonja Ferrero - Luisa Marci Corona - Milvia Corso - Maria Teresa Maurichi
STRUMENTI DI FORMAZIONE Paolo E. Balboni

ELi

Netzwerk

Novità 2011



Il nuovo corso di lingua tedesca per il biennio della Scuola secondaria di II grado

Libro dello studente + eserciziario, 2 Audio-CD e DVD

Langenscheidt

ELI
www.elionline.com

sommario

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile
Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post. D. L. 353/2003
(conv. In L. 27.02.04, n. 46), art. 1, com. 1, DCB Ancona

Anno XLIX 6-7 2011

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 - 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. 02 48951916 - fax 02 700534400
Milvia Corso
Direttore editoriale
Via Gaspara Stampa, 7 - 34124 Trieste
milvia.corso@scfor.units.it
Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico
Gli articoli e le proposte di collaborazione a SeLM vanno inviati al Direttore Responsabile.

Foto: Shutterstock.
In copertina: Cagliari.

L'Editore ringrazia tutti coloro che hanno concesso i diritti di riproduzione e si scusa per eventuali errori di citazione o omissioni.

Comitato scientifico internazionale
Lennart Björk, Svezia
Serge Borg, Francia
Martine Defontaine, Francia
Véronique Deschamps, Francia
Jean Yves Petitgirard, Francia
Eynar Leupold, Germania
Ljudmila Alekseevna Verbickaja, Russia

Abbonamento annuo
Soci dell'ANILS:
comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.
Per i non Soci:
Italia Euro 25,00
Estero Euro 40,00
Sostenitore Euro 50,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Gaspara Stampa, 7 - 34124 Trieste
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da Euro 0,60 in francobolli.

Produzione editoriale
ELI srl C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
Art Director: Marco Mercatali
Redazione: Gigliola Capodaglio

Prestampa: graficaGEI - Jesi (AN)

Finito di stampare nel mese di settembre 2011
presso Tecnostampa
Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

2 Editoriale
Basta con la lingua straniera!
di Gianfranco Porcelli

4 Riflessioni metodologiche
Di che cosa parliamo quando parliamo di 'educazione linguistica'?
di Paolo E. Balboni

10 **Language testing: from statistics to humanism**
di John F. Sweeney

16 **Presi nella 'rete'! Il WorldWideWeb nelle lezioni di lingua: il ruolo del docente di LS/L2**
di Barbara Gramegna

20 Le buone pratiche
Liu Xiaobo e il Premio Nobel per la pace
di Rossanna Pavan

25 **La utilización de la canción en el aula de lengua extranjera en perspectiva intercultural**
di Valeria Tonioli

Inserto
Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 19
a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi

38 **L'utilizzo delle *action songs* per l'insegnamento delle parti del corpo e del verbo modale *can*, attraverso la modalità di peer-tutoring**
di Sonja Ferrero

46 **LIM - CLIL**
a cura di Luisa Marci Corona.
Articoli di Milvia Corso e M. Teresa Maurichi

56 Strumenti di formazione
Pubblicazioni di glottodidattica (2010)
a cura di Paolo E. Balboni

Basta con la lingua straniera!

Gianfranco Porcelli
Direttore di *Scuola e Lingue Moderne*

Scrivo questo editoriale in un'afosa giornata dell'estate milanese, ma non mi ha dato di volta il cervello: da 53 anni - prima come studente universitario, poi come insegnante e studioso - mi occupo di lingue straniere e in particolare del loro insegnamento, con particolare attenzione all'inglese. Non mi pare di avere sintomi di *burn-out*, tutt'altro, e continuo a credere che quello linguistico sia il settore nel quale la scuola pubblica italiana mostra le carenze più gravi, come dimostrano le innumerevoli scuole di lingue sparse sul territorio nazionale e soprattutto nelle aree più produttive: non avrebbero ragione di esistere se la scuola pubblica desse una risposta adeguata alla domanda di *competenze* nelle lingue "altre" e nell'italiano per gli stranieri (ho sottolineato *competenze* perché non è solo una domanda di *conoscenza* ma di *padronanza*). Non abbiamo scuole e corsi privati di matematica, greco antico, scienze naturali, storia, ecc., discipline per le quali l'offerta di istruzione pubblica appare adeguata e in qualche caso perfino sovrabbondante.

Il titolo dell'editoriale si riferisce all'uso pervicace e ottuso di "lingua straniera", una dicitura che è un'astrazione dannosa. Il problema è ancora attualissimo e mi è stato riproposto all'attenzione nel quadro della mia collaborazione alla redazione di una serie di quesiti per un test di inglese, parte di un "pacchetto" che comprende anche prove analoghe per francese, spagnolo e tedesco.
Le direttive parlano di "lingua straniera" e non tengono conto delle specificità di ognuna di esse.

le direttive parlano di "lingua straniera" e non tengono conto delle specificità di ognuna di esse

Per inglese mi è stato chiesto di preparare, tra gli altri, dieci quesiti di *grammar* e altri dieci di *syntax*.
A parte l'improprietà dei termini (la sintassi è una parte della grammatica), se per *grammatica* si intende *morfologia*, la situazione dell'inglese, con la sua mezza dozzina di desinenze in tutto, è ben diversa da quella del francese e dello spagnolo, e ancor più da quella del tedesco. Quesiti di natura strettamente morfologica possono avere qualche senso solo ai livelli più elementari; subito dopo si entra nel campo delle strutture morfosintattiche. Tra le lingue europee occidentali, l'inglese è l'unica ad avere quella particolarissima caratteristica che è l'uso di un ausiliare per la costruzione di forme interrogative e/o negative dei verbi principali.

Le regole che governano l'uso dell'ausiliare *do/does/did* sono relativamente semplici a livello teorico: il difficile è impadronirsene con sicurezza nello scrivere e ancor più nel parlare. Per questo un test basato su quesiti a scelta quadrupla, cioè sul *riconoscimento* della forma giusta tra le altre, è molto meno probante di una prova di *produzione* scritta e soprattutto orale. Solo questioni di economia di tempo e di risorse possono far preferire i test ad altre prove più rivelatrici. Qui però si innesta un altro discorso, sulle verifiche e valutazioni più o meno standardizzate, che preferisco rinviare ad un altro intervento per poterne trattare in maniera più esauriente di quanto non sia consentito nell'ambito di un editoriale.

Il colmo fu raggiunto con certe Indicazioni per "altra lingua" (altra dicitura sballatissima!), ossia per le lingue che affiancano l'inglese nella scuola Media. Si diceva di insegnare in seconda il futuro dei verbi regolari e in terza quello dei verbi irregolari. L'insegnante di tedesco può concludere legittimamente che chi dà quelle indicazioni non ha la minima idea di come funzionino i verbi in quella lingua e sarà portato a disattendere *in toto* le indicazioni. Il che di per sé è un male, se si vogliono raggiungere livelli sufficientemente uniformi in tutto il territorio nazionale, "dalle Alpi al Lilibeo". Non bastano le prove finali uguali per tutti: c'è un lavoro "a monte" altrettanto importante.

A proposito di Capo Lilibeo: vi venni condotto qualche anno fa dal collega trapanese Leonardo Greco, uno dei protagonisti della vita dell'ANILS nei decenni passati. Osservò: "Qui *comincia* l'Italia", ricordando la Magna Grecia. Come dargli torto?
Ma torniamo al punto.

Negli ultimi decenni, con l'accentuarsi degli esiti dell'immigrazione nelle nostre scuole, si è evidenziata l'incompetenza di presidi e insegnanti a comunicare in lingue diverse dall'italiano con gli alunni e i loro genitori e la resistenza passiva nei confronti delle iniziative ministeriali per la promozione dell'inglese.
In qualche caso la "scusa" è "a scuola ho studiato il francese", come se una lingua valesse l'altra e tutte fossero altrettanto utili.

Da mesi una casa automobilistica pubblicizza in Italia e in molti altri paesi i suoi ultimi modelli della *green generation* con lo slogan *DRIVE THE CHANGE*. Non ci sarebbe nulla di strano, oggigiorno, se non fosse che si tratta della Renault. Con buona pace dell'Accademia di Parigi per il sostegno alla lingua d'oltralpe e contro il dilagare degli anglicismi in francese.

Concludo questa prima parte perorando per l'ennesima volta la causa dell'individualità delle lingue e del sostegno di quelle diverse dall'inglese: *Scuola e Lingue Moderne* pubblica molto volentieri articoli in altre lingue come sostegno tangibile al plurilinguismo nella scuola e nella cultura italiana – purché li riceva! Ricordo che a meno di intoppi sul percorso, la rivista esce in marzo, giugno, settembre e dicembre e al massimo entro gli stessi mesi devono giungere gli articoli da pubblicare nel numero successivo.

Mutamenti al vertice

Firmo questo editoriale come Direttore Responsabile della rivista, perché quando lo leggerete l'ANILS avrà eletto un nuovo Presidente Nazionale.
Gli esiti del Congresso nazionale di Alessandria saranno stati resi noti sul sito www.anils.it ed eventuali documenti di interesse generale (relazioni, mozioni o altro) usciranno a stampa sul prossimo numero di *Scuola e Lingue Moderne*.

Potrebbe essere anche il mio ultimo editoriale, se il nuovo Consiglio Nazionale avrà nominato un nuovo Direttore della Rivista. Per questo motivo mi sia consentito di riprendere una parte di ciò che ho scritto nel primo editoriale, apparso sul n. 3 del 2003:

"La questione [allora si parlava dei problemi connessi con l'introduzione della 18ma ora di insegnamento nei Licei Scientifici] è ben presente, sin dal suo nascere, alla Presidenza Nazionale e alla Segreteria Sindacale. Io, da glottodidatta, mi limito a osservare che si vanificherebbe, assieme alla continuità, la possibilità di ogni seria sperimentazione e innovazione, nonché la credibilità di qualsiasi programmazione che non sia a brevissimo termine.

una rivista libera di fronte a qualunque governo

Proprio in un momento in cui si parla tanto di qualità della scuola e della garanzia di risultati minimi certificabili, si lascia che a governare la scuola sia il Ministero del Tesoro con provvedimenti che minacciano di rendere del tutto irrilevanti il diritto degli utenti a un'educazione di qualità. E finché mi terrete alla Direzione di *SeLM*, di qualunque colore sia il governo, sarò sempre e solo dalla parte di un'istruzione adeguata alla dimensione europea (e non solo) in cui viviamo." Proprio *Una rivista libera di fronte a qualunque governo* fu il titolo scelto dalla Redazione per quell'editoriale, in piena sintonia con lo spirito di indipendenza da ogni partito politico e unione sindacale che ha caratterizzato l'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere sin dal suo nascere.

Credo di essere riuscito a mantenere tale impegno, in un arco di tempo che ha visto a Viale Trastevere i Ministri Moratti, Fioroni e Gelmini (e per i motivi a cui si accennava sopra, non possiamo dimenticare i Ministri Tremonti, Siniscalco e Padoa Schioppa – nonché un *interim* di Berlusconi – all'Economia e Finanze; motivi, ahinoi, tuttora estremamente attuali).
Per la verità, non è stato un compito difficile: i lavori che mi sono stati sottoposti per la pubblicazione hanno mantenuto il fuoco dell'attenzione sul mondo della scuola e delle lingue moderne, con un alto senso della professionalità e senza settarismi, pur nella pluralità delle prospettive culturali e degli orientamenti politici di chi li ha scritti.

Un altro aspetto che reputo molto positivo è la rinuncia a proteste e contestazioni fini a se stesse.
Le critiche a certe scelte politiche o amministrative sono implicite e chiare, ma prevale la logica della proposta e dell'innovazione. Se è possibile insegnare, è possibile e doveroso insegnare bene.

Questo orientamento è stato ampiamente condiviso e perciò non ho mai avuto bisogno di operare censure – per le quali mi sarei comunque ispirato alla Costituzione Italiana, alle leggi sull'editoria e a nient'altro.
La stessa linea editoriale ha guidato il mio lavoro di *webmaster* del sito, che ha pubblicato anche interventi di colleghi non in sintonia con le posizioni dell'ANILS: li ho sempre e comunque riprodotti integralmente, aggiungendo la mia risposta e chiarendo ogni volta quali sono le posizioni ufficiali dell'Associazione e quali invece le mie personali.

Qualora il nuovo Direttivo ANILS per il triennio 2011-2014 scegliesse di confermarmi alla Direzione della rivista e/o alla gestione del sito, l'impegno mio resterà immutato e l'aiuto di tutti, con proposte, consigli e/o rilievi, continuerà ad essere prezioso.

Di che cosa parliamo quando parliamo di 'educazione linguistica'?

Paolo E. Balboni
Università Ca' Foscari, Venezia

'Educazione linguistica' è un'espressione che pare semplice e chiara - ma è semplice e chiaro che il sole ruota intorno alla terra, come vediamo ogni giorno, e che il delfino è un pesce... Cercare di analizzare le cose 'semplici e chiare' talvolta offre spazio per riflessioni null'affatto oziose.
L'occasione per questa riflessione è un mio volume su *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, che comparirà in autunno presso le edizioni Guerra di Perugia, e ci pare utile offrire ad un pubblico più vasto di quello di un testo filosofico la riflessione sulla cosa cui tutti lavoriamo, chi nella ricerca, chi nella formazione di docenti, chi in classe, chi predisponendo materiali didattici.

1 Partire dal processo anziché dalla denominazione

'Educazione linguistica', è un costrutto diadico e le diadi sono sempre ardue da afferrare: così come si presenta, l'aspetto di essenza è 'educazione' e l'aspetto accessorio è 'linguistica', ma è un'analisi che non ci convince perché stabilisce una gerarchia.
La lingua è essenza del *homo loquens* (per un approfondimento della portata di *homo loquens* si veda soprattutto il capitolo *Thinking, feeling and speaking* in Fry, 1977), la lingua è lo strumento del pensiero, quello che permette tutte le applicazioni del pensiero alla matematica, alla storia, alla tecnica: *"Il est donc sensé de penser que c'est le langage qui a créé l'homme"*, scrive Edgar Morin (1973: 86). Il punto di partenza di Cartesio, *Cogito, ergo sum* è un'abbreviazione di quella che a nostro avviso è l'espressione vera: *loquor, ergo cogito, ergo sum*. La catena causale è doppia, ed il nodo principale è nel primo *ergo*, non nel secondo.
Per definire il costrutto 'educazione linguistica' esso va riportato all'etimo *educere*, cioè 'far emergere', 'rendere attuale quel che è potenziale'; e quel che è in potenza nel *homo loquens* è quella facoltà di linguaggio che caratterizza l'essere umano:

{[(atto) di (aiutare) l'(attivazione)] [della (facoltà) di (linguaggio)]}

In questo modo i due elementi, 'educazione' e 'linguistica', sono legati in una relazione paritetica, espressi come blocchi logici compresi tra parentesi quadre, e non sono espressi con categorie come sostantivo

('educazione') e attributo ('linguistica'):

a. il costrutto va considerato come unitario, per questo è compreso interamente tra parentesi graffe, di rango superiore;

b. il costrutto è composto di due nuclei, compresi tra parentesi quadre, di rango intermedio;

c. il primo nucleo, *[(atto di) (aiutare) (l'attivazione)]* è l'analisi dei componenti del concetto di 'educazione', elementi racchiusi tra parentesi tonde:

(atto)

richiama l'intenzionalità, che è una caratteristica costitutiva della nozione di educazione: se non ci sono un progetto e una conseguente azione non c'è 'educazione', c'è apprendimento spontaneo, che ha una forma logica diversa: {*(l'attivazione) della (facoltà di linguaggio)*} che costituisce l'acquisizione del linguaggio ed è l'oggetto della *Language Acquisition Research*;

(aiutare)

richiama un altro fattore, spesso dichiarato ma raramente applicato, dei processi educativi e condensato nella formula 'il soggetto dell'educazione è l'allievo': l'educatore aiuta, non insegna, non iscrive tracce (mnestiche) su una *tabula rasa*; secondo il paradigma costruttivistico oggi assai diffuso, l'insegnante fornisce lo *scaffolding*, l'impalcatura – ma l'idea, rivestita di modernità, è antichissima: la maieusi di Socrate non è altro che l'impalcatura logica, realizzata tramite domande, per aiutare l'allievo.

L'aiuto può prendere sostanzialmente due forme: un aiuto induttivo, alla maniera di Socrate o delle esperienze laboratoriali, e un aiuto deduttivo, laddove il percorso costruttivistico e induttivo richiederebbero troppo tempo o porterebbero a conclusioni errate;

(attivazione)

è l'oggetto dell'aiuto: le facoltà umane sono innate, nel nostro caso la facoltà di linguaggio è innata nell'*homo loquens*, come la facoltà di classificazione è una delle tante che ci rendono *homo sapiens*; ma la facoltà deve emergere: lo fa spontaneamente nell'acquisizione delle lingue materne (dove l'aiuto dell'educatore starà nello stimolare processi di perfezionamento e arricchimento) su pressione del bisogno e del desiderio di comunicare con padre e madre; emerge spontaneamente anche nella situazione di L2, su pressione del bisogno di integrazione, anche se la guida di un insegnante può rendere più rapido il processo ed evitare vicoli ciechi, ipotesi sbagliate dovute all'interferenza, ecc.; emerge con più difficoltà nelle lingue straniere e classiche, dove l'input e l'azione dell'insegnante rappresentano in toto quella 'pressione dell'ambiente' che, secondo Vygostky, fa emergere le facoltà;

l'educatore aiuta, non insegna, non iscrive tracce su una *tabula rasa*

d. il secondo nucleo viene proposto nelle sue due componenti, quella genetica (la facoltà) e quella specifica (il linguaggio), ma ai fini di questo ragionamento si può considerare come unitario, *facoltà di linguaggio*.
Non ci addentriamo nella descrizione della *facoltà di linguaggio* nel suo insieme (una sintesi affascinante è in Chomsky, Hauser, Tecumseh Fitch, 2002) e neppure sul dibattito se *facoltà di linguaggio* e *grammatica universale* coincidano (ci pare che la seconda sia una componente della prima, ma di diverso avviso è uno studioso del calibro di Cinque, 1984): ai fini di questo punto basta la definizione minimale; quel che l'educatore intenzionalmente aiuta ad emergere è la facoltà di:
- acquisire (*knowing*, in termini chomskyani; *acquiring* secondo Krashen) lingue, native e non,
- apprendere a riflettere metalinguisticamente (*cognising* e *learning*, rispettivamente) sulla lingua materna, già acquisita quando inizia l'educazione formale, e sulle lingue acquisite successivamente.

Usiamo quindi l'espressione 'educazione linguistica' per mera comodità, e con tale espressione intendiamo:

il processo in cui una persona geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica e (forse) geneticamente dotata di una grammatica universale di riferimento, dopo aver acquisito spontaneamente la lingua materna nella sua dimensione orale (ed altre eventuali lingue 'quasi materne' presenti nell'ambiente), entra in un sistema formativo, in cui inizia l'approfondimento della competenza nella lingua materna, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica (divenendo quindi oggetto di analisi, classificazione, riflessione, in tal modo contribuendo all'educazione cognitiva) e dove altre lingue vengono acquisite sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento.

2 Il (falso) problema della denominazione della scienza che studia l'atto di aiutare l'attivazione della facoltà di linguaggio

Il problema è irrilevante nel momento in cui è chiaro l'oggetto, come descritto nel riquadro che conclude il primo paragrafo.
Ma bisogna pur chiamare in qualche modo questa scienza. Esistono varie

denominazioni correnti, che vediamo di seguito.

2.1 Linguistica applicata

In alcune tradizioni tale scienza si chiama ancor oggi 'linguistica applicata', anche se nessuno la vede più come mera applicazione della linguistica teorica ai contesti di apprendimento/insegnamento; in Italia questa definizione è ormai abbandonata e anche gli anglosassoni usano sempre più spesso *Language Teaching Research* al posto di *applied linguistics* mentre i francesi usano ormai solo *Didactologie des Langues-Cultures* anziché *linguistique appliquée*.

Il termine 'linguistica applicata' era genericamente usato per indicare *anche* la glottodidattica fin dagli anni dell'ASTP americano, ma venne consacrato da Corder nel 1973; lo studioso inglese ipotizzava questa gerarchia:

a. la linguistica offre descrizioni di una lingua,

b. la linguistica applicata le utilizza per creare grammatiche pedagogiche e materiali didattici.

Ma già dagli anni Settanta l'accezione base di 'applicata' non regge più: è sufficiente scorrere gli indici dei volumi del *Edinburgh Course in Applied Linguistics*, così come quelli prodotti in Italia dal CILA (Centro Italiano di Linguistica Applicata) di Renzo Titone e dal CLADIL (Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue) di Giovanni Freddi per vedere come elementi culturali, psicologici e pedagogici siano diventati strutturalmente parte della 'linguistica applicata', di cui la linguistica *tout court* diviene solo una componente.

La più recente rassegna del settore, Cook e Wei (2009), nota che nel congresso mondiale AILA del 2008 erano scomparse, rispetto a quarant'anni prima, cioè ai tempi dell'*Introduction to Applied Linguistics* di Corder, la linguistica forense, computazionale, clinica, ecc.

Primeggiavano nel 2009 le comunicazioni sull'acquisizione delle lingue (9 sulla L1, 161 sulla L2, 138 sulla LS), in cui però elementi psico-neuro-pragma-sociolinguistico oltre che riflessioni sul multilinguismo e il multiculturalismo si integravano con temi di carattere linguistico. Stridhar (1993), uno degli storici della *applied linguistics*, aveva proposto per questo tipo di ricerca il termine *extended linguistics*.

già dagli anni Settanta l'accezione base di 'applicata' non regge più

Se *applied linguistics* in inglese può ancora significare 'glottodidattica' (anche se in America per la L1 si trova spesso *educational linguistics* e per le lingue non native *language pedagogy*), ci sono ancora linguisti di matrice cognitivista che si rifanno al modello di Corder: basti scorrere volumi recenti come Boers e Lindstromberg (2008), De Knop e De Rycker (2008), i saggi di Brugè e di Giusti in Balboni e Cinque (2010), o molti dei saggi di didattica delle lingue classiche, ad esempio in Cardinale (2006, 2008).

Per un'analisi della nozione di linguistica applicata in Italia si veda Porcelli, 2009.

2.2 Linguistica educativa

Dall'americano viene *educational linguistics*, usato prevalentemente per la lingua materna (ma per anni, giungendo fino a *Storia dell'educazione linguistica* di Gensini del 2005, in Italia 'educazione linguistica' ha indicato l'insegnamento dell'italiano L1 ed eventualmente il problema dei dialetti L1), in cui il sostantivo è *linguistics* e l'aggettivo *educational*, sovvertendo l'ordine di 'educazione linguistica' nella direzione che abbiamo indicato sopra, quella che vede la facoltà di linguaggio come dato essenziale della definizione di persona.

Nel 1976 nasce presso la *School of Education* (non quella di scienze del linguaggio) della University of Pennsylvania un PhD intitolato *Educational Linguistics*, nel cui ambito sono nati nel 1984 i *Working Papers in Educational Linguistics*; nel 1979 un secondo PhD con lo stesso titolo viene aperto presso la University of New Mexico, questa volta nel dipartimento di linguistica, cui ne sono seguiti vari in altre università americane, prevalentemente nelle *school of education*. Mentre negli Stati Uniti l'attenzione è focalizzata sulla literacy e in generale sull'inglese L1 o L2 per immigrati, in Inghilterra (ad esempio nei PhD del King's College di Londra o all'Università di Lancaster) vi si presentano tutte le aree della glottodidattica.

Nel 1999 Spolsky cura una *Concise Encyclopedia of Educational Linguistica*, dal 2004 Springer ha una collana con questo nome presso cui compare la più recente opera sul tema, Hult 2010, ma il testo canonico più recente per questa corrente è il monumentale *reader* del 2007 a cura di Spolsky e Hult, dove le *foundations* della linguistica educativa sono identificate (nella prima parte) nella neurobiologia, psicolinguistica, linguistica teorica, sociolinguistica e sociologia del linguaggio, linguistica antropologica - in questa successione; un capitolo di Hult descrive la storia di questa nozione, 'etichettata' come *educational linguistics* da Spolsky nel 1974. Per completezza possiamo notare come nel 1992 Brumfit avesse proposto anziché *educational* una ben più marcata *pedagogical linguistics*. Un volume con lo stesso titolo è stato pubblicato nel 2010 da S.D. Sinha in India.

Una parte della *speech community* italiana che studia l'educazione linguistica e che si richiama all'insegnamento di Tullio De Mauro ha fatto propria in questi anni la

definizione americana trasportandola nella nostra lingua come 'linguistica educativa', dove il cardine è 'linguistica'. Nel 2005 (p. 27) De Mauro e Ferreri la definiscono così:

Settore delle scienze del linguaggio che ha per oggetto la lingua (una lingua, ogni lingua) considerata in funzione dell'apprendimento linguistico e del più generale sviluppo delle capacità semiotiche. Della lingua e delle lingue da apprendere [...] o di loro parti pertinentizza quegli elementi linguistici che potenziano lo sviluppo del linguaggio, a partire dall'incremento del patrimonio linguistico già in possesso di chi apprende. Le pertinenze si misurano in base al grado di funzionalità rispetto alle possibilità di espansione dello spazio linguistico e culturale dei singoli parlanti e apprendenti.
La linguistica educativa definisce ed elabora inoltre per il suo oggetto approcci, metodi, tecniche, risorse tecnologiche utili per facilitare lo sviluppo delle capacità semiotiche e l'apprendimento linguistico, ivi compreso l'insegnamento a scuola o in altri luoghi educativi.

Nel 2010 la Società Linguistica Italiana, SLI, ha tenuto a Viterbo il suo convegno annuale, organizzato da Silvana Ferreri di cui ho riportato le parole nella citazione sopra; nei *call for papers* si è data una definizione di linguistica educativa che riportiamo di seguito e che conferma come questa denominazione abbia assunto vieppiù un focus linguistico che non era presente nella versione del 2005:

Linguistica educativa è un ambito di studio in cui i fatti linguistici integrati con quelli sociali sono considerati in rapporto ai processi formativi, istituzionali e non; un ambito ampio e complesso, dalla fonologia alla grafematica, dalla lessicologia all'analisi grammaticale, cruciale per la comprensione storica e lo sviluppo attuale dell'alfabetizzazione e delle politiche linguistiche relative alle lingue prime e alle lingue seconde.

L'espressione *Linguistica educativa* non ha avuto, fino a poco tempo fa, grande diffusione in ambito accademico italiano, sebbene già nel 1988 Gaetano Berruto dedicasse un paragrafo alla *Sociolinguistica educativa* [...].

La *Linguistica educativa* ha in Italia antecedenti in molte figure di studiosi, da Cattaneo e Ascoli in avanti.
Ha connotazioni marcatamente sociosemiotiche e sociolinguistiche e anche ambiti privilegiati su cui ha indagato e indaga in molti modi: i processi di comprensione di enunziati e testi, i nodi della comprensione nei testi rivolti a pubblici in formazione o a pubblici culturalmente eterogenei, il pluralismo linguistico, la variazione linguistica, i problemi del modello di lingua da proporre nell'insegnamento e delle grammatiche per la didattica linguistica, ecc. Ma nessun aspetto degli studi linguistici, dalla fonologia alla semantica, è escluso dal potere essere indagato nella prospettiva della linguistica educativa.
Queste considerazioni sono alla radice della proposta di chiamare la Società di Linguistica Italiana a confrontarsi sulle possibilità che la prospettiva linguistico-educativa apre agli studi linguistici, nella loro più ampia configurazione, non solo con ricadute sulle elaborazioni teoriche e storico-descrittive della linguistica, ma anche con un valore aggiunto: ogni contributo linguistico elaborato in un'ottica rivolta ai processi formativi può dare indicazioni e spunti per migliori apprendimenti sia delle lingue sia dei più diversi ambiti disciplinari e per l'educazione nel suo complesso, linguistica e non solo linguistica.

In particolare, nella sezione in cui si raccolgono contributi relativi al rapporto tra la linguistica educativa e le altre discipline, nell'elenco di queste ultime compare 'Didattica delle lingue' come altra rispetto alla linguistica educativa; anche la lista delle tematiche indica che non c'è una coincidenza piena con le tematiche complessive di quella che nella tradizione italiana chiamiamo 'glottodidattica' (dopo che negli anni Novanta questo termine ha cessato di riferirsi prevalentemente all'insegnamento delle lingue straniere) e che in ambito internazionale si raccoglie sotto il nome generale di *Language Teaching Research* oppure *Didactologie des langues-cultures*.

2.3 Glottodidattica (e glottomatetica)

Una rivista polacca edita per la prima volta nel 1949 aveva come titolo *Glottodydaktyca*, e da lì proviene (fino a prova contraria, ma non ci constano usi precedenti) 'glottodidattica', termine composto da un sostantivo, 'didattica', qualificato da 'glotto': problema inversamente simmetrico a quello di 'linguistica educativa'.
A quanto ci consta fu Renzo Titone ad importare in italiano questo termine nelle sue "Tesi di glottodidattica" (1966), per contrapporlo a 'linguistica applicata' e poter esaltare l'aspetto (psico)didattico che a lui pareva qualificante nella relazione educativa.
Fino alla fine degli anni Settanta 'glottodidattica' indica tuttavia solo una delle dimensioni dell'educazione linguistica, l'insegnamento delle lingue straniere; ma le riflessioni che portano ai Programmi della Scuola Media del 1979, in cui per la prima volta compare in maniera ufficiale l'area dell'educazione linguistica, allargano il campo a tutto il paniere di lingue, dall'italiano lingua 'materna' alle lingue straniere e a quelle classiche.
Partendo da questa idea di Titone, poi acquisita da Giovanni Freddi (inizialmente contrario all'uso di 'glottodidattica', cui preferiva 'didattica delle lingue moderne'), abbiamo proposto in alcune nostre opere il termine 'glottomatetica', scienza dell'*apprendimento* linguistico, che poneva al centro non la didattica

ma la persona che apprende – ma gli usi linguistici hanno delle storie e dei percorsi che non dipendono dalla qualità intrinseca di un termine bensì dalla prassi della comunità, e la comunità italiana ignorò il termine e ne abbiamo preso atto, abbandonandola anche noi. In realtà il sostantivo 'glottomatetica' è stato lasciato cadere, ma l'aggettivo collocato in 'competenza glottomatetica' ha attecchito: presso l'Università di Urbino nel 2009-2010 si è tenuto un corso di "Competenza glottomatetica comunicativa e interculturale", in molti manuali e saggi si dichiara che lo scopo dell'educazione linguistica è, insieme, competenza comunicativa e glottomatetica, e nella DITALS dell'Università per stranieri di Siena si parla di "Riflessione glottomatetica e autovalutazione" nella descrizione delle sezioni strutturali della prova.

2.4 Didattica delle lingue moderne

La definizione peggiore è forse quella ufficiale del sistema universitario italiano, 'Didattica delle lingue moderne': da un lato privilegia la dimensione didattica, dall'altro esclude le lingue classiche.
Il Settore Scientifico-Disciplinare L-LIN02, "Didattica delle lingue moderne", è oggi definito dalla seguente declaratoria ministeriale:

Comprende gli studi relativi all'insegnamento linguistico tanto della lingua madre quanto di altre lingue parlate, con specifica attenzione agli aspetti teorici, anche relativamente al problema della traduzione, ed alle lingue speciali e con particolare riferimento alla didattica delle lingue straniere moderne e alle tecniche didattiche di trasmissione delle conoscenze linguistiche.

Tra il 2003 e il 2009 ci sono stati vari convegni che hanno coinvolto tutti i membri accademici del settore, portando anche alla creazione di un'associazione, la Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa, DILLE (www.dille.it) ed elaborando la proposta di una declaratoria diversa, approvata all'unanimità nel novembre del 2009:

Settore delle scienze del linguaggio che comprende gli studi teorici, storici e applicativi riguardanti l'acquisizione, l'apprendimento, l'insegnamento delle lingue materne, seconde, straniere, minoritarie ed etniche, nonché la valutazione e la certificazione delle relative competenze.
Presta specifica attenzione a:
- formazione dei docenti e degli altri operatori coinvolti nell'educazione linguistica, nella mediazione linguistica e nell'insegnamento delle lingue speciali e dei contenuti disciplinari in lingua straniera;
- multilinguismo e plurilinguismo;
- mediazione linguistica;
- contatto linguistico in prospettiva interculturale;
- traduzione e traduttologia;
- metodologie, tecniche, tecnologie avanzate, e-learning, in ordine ai processi di insegnamento/apprendimento e uso delle lingue.

Pesa, in tutte queste definizioni, l'assenza delle lingue classiche, che fanno parte dell'educazione linguistica nei licei ma che la tradizione accademica italiana colloca in un altro settore disciplinare.

2.5 Didattologia delle lingue-culture

Negli anni Settanta uno dei padri della glottodidattica francese, Robert Galisson, abbandona la tradizionale posizione concettuale di *Didactique des Langues (Vivantes)* e intitola la scuola dottorale da lui creata a Sorbonne III *Didactologie des langues-cultures*, per accentuare il fatto che un dottorato non può che essere di *meta*didattica o, come preferisce il Galisson lessicologo, didatto*logia* (anche se nell'opera sua e dei principali seguaci, come Puren, i due termini si alternano e sono considerati sinonimi).
Come sfondo epistemologico la didattologia si richiama sistematicamente all'idea di pensiero complesso in Edgar Morin (anche se la *summa* della sua epistemologia della complessità è in un'opera del 1990, successiva alla proposta della *didactologie*). Anche formalmente l'idea di 'didatto*logia*' si richiama a Morin, che ha proposto, per affrontare la complessità, varie aree di riflessione caratterizzate dal suffisso *-logie*, due delle quali sono di costante riferimento per il presente lavoro: la *noologie*, la branca della riflessione epistemologica che si occupa della sua organizzazione della conoscenza (e alla cui idea, se non ai suoi strumenti concettuali, si rifà il capitolo 5) e la *paradigmologie*, cui abbiamo fatto riferimento nel capitolo 1, sebbene prendendo le mosse da Kuhn oltre che da Morin.
È a questa impostazione di fondo che rimanda il nostro manuale *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, del 2002. Sulla Didattologia delle lingue/culture, poco nota in Italia, si vedano le note al primo capitolo; per un approfondimento, si vedano gli studi di Galisson 1990, 1994a, 1994b; Puren 1997 e 2001; in Italia si è occupata della Didattologia delle lingue/culture Maddalena di Carlo, 2004.

2.6 Una sintesi

Sintetizzando, l'atto di aiutare l'emergere della facoltà di linguaggio viene studiato in un ambito scientifico che possiamo chiamare

a. *linguistica applicata:* forma ancora usata in alcune lingue, ma non più corrispondente a quel che oggi si intende per linguistica 'applicata';
b. *linguistica educativa:* termine che focalizza la componente linguistica;
c. *glottodidattica:* termine che focalizza la componente didattica o, ampliando il termine, quella educativa;
d. *glottomatetica:* termine che accentua la facoltà di linguaggio, di

acquisizione linguistica, ed è neutro rispetto alla dimensione linguistica o pedagogica;
e. *didattica delle lingue moderne:* termine che accentua la dimensione didattica e che trascura le lingue classiche, parte dell'educazione linguistica;
f. *didattologia delle lingue/culture:* termine che evidenzia (a) che non si tratta di didattica, ma di riflessione sulla didattica, e (b) che riguarda non solo l'insegnamento delle lingue ma anche delle culture.

In una riflessione espistemologica la definizione dell'oggetto di una relazione di studio è essenziale, e l'abbiamo definita nel paragrafo 1: quindi è indifferente il termine scelto, purché sia chiaro il concetto (e, possibilmente, venga esplicitato frequentemente per evitare fraintendimenti).
Escludendo 'linguistica applicata', che ormai significa altro, rimangono tre termini sbilanciati verso l'una o l'altra dimensione, di cui uno, 'didattologia delle lingue/culture', interessante per la dimensione culturale che viene esplicitata, è molto legato al mondo francofono ma è rimasto estraneo all'elaborazione italiana; gli altri due termini, simmetrici ed opposti nell'accentuazione di linguistica e didattica, sono egualmente insoddisfacenti: se preferiamo 'glottodidattica' è perché la maggior parte dei membri della comunità scientifica italiana, anche quelli che recentemente hanno optato per 'linguistica educativa', ha usato sistematicamente o occasionalmente questo termine nei suoi studi: è il termine più unificante all'interno della comunità e più conosciuto all'esterno, nei cosiddetti 'settori affini' e nel mondo accademico; ma la cosa rilevante è il *signifié*, l'atto di aiutare l'emergere della facoltà di linguaggio, qualunque sia il *signifiant*.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P. E. (2011), *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P. E., CINQUE G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Venezia, Cafoscarina.
- BOERS F., LINDSTROMBERG S. (a cura di), *Cognitive linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Berlino, Mouton de Gruyter.
- CARDINALE U. (a cura di) (2006), *Essere e divenire del classico*, Torino, UTET Libreria.
- CARDINALE U. (a cura di) (2008), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Torino, UTET Università.
- CHOMSKY N., HAUSER M. D., TECUMSEH FITCH W. (2002), "The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?", in *Neuroscience*, n. 298.
- CINQUE G. (1984), "Teoria linguistica e insegnamento delle lingue", in *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere di Ca' Foscari*, n.1.
- COOK V., WEI L. (a cura di) (2009), *Contemporary Applied Linguistics*, Continuum, Londra.
- CORDER S. P. (1973), *Introducing Applied Linguistics*, Penguin, Harmondsworth.
- DE CARLO M. (2004), *Ricerca e formazione in didattica delle lingue straniere. Omaggio a Robert Galisson*, Università di Cassino, Cassino.
- DE KNOP S., DE RYCKER T. (a cura di) (2008), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Mouton de Gruyter, Berlino.
- DE MAURO T., FERRERI S. (2005), "Glottodidattica come linguistica educativa", in VOGHERA M., BASILE G., GUERRIERO A.R. (a cura di), E.LI.CA. *educazione linguistica e conoscenza per l'accesso*, Guerra, Perugia.
- FRY D. (1977), *Homo Loquens*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GALISSON R. (1990), "De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures en France. Vingt ans de réflexion disciplinaire", in *Études de linguistique appliquée*, n. 60.
- GALISSON R. (1994a), "Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. Etat des lieux et perspectives", in *Revue française de pédagogie*, n. 108.
- GALISSON R. (1994b), "Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures", in *Etudes de linguistique appliquée*, n. 95.
- GENSINI S. (2005), *Breve storia dell'educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- HULT M. F. (a cura di) (2010), *Directions and Prospects for Educational Linguistics*, Springer, Dorthrect.
- MORIN E. (1973), *Le paradigme perdu*, Seuil, Parigi.
- PORCELLI G. (a cura di) (2009), *La linguistica applicata oggi*, numero monografico di *Rassegna italiana di linguistica applicata*, nn.1-2.
- PUREN C. (1997), "Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistemologie disciplinaire", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n. 105.
- PUREN C. (a cura di) (2001), "De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson", in *Etudes de linguistique appliquée*, n. 120.
- SINHA S. D. (2010), *Pedagogical Linguistics*, Atlantic, New Delhi.
- SPOLSKY B. (a cura di) (1999), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, Pergamon, Oxford.
- SPOLSKY B., HULT F. M. (a cura di) (2007), *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell, Boston.
- STRIDHAR S. N. (1993), "What Is Applied Linguistics", in *International Journal of Applied Linguistics*, n. 1.
- TITONE R. (1966), "Tesi di glottodidattica", in AA.VV. (1966), *L'educazione linguistica in Italia*, Palombi, Roma.

Language testing: from statistics to humanism

John F. Sweeney
Freelance Teacher Trainer, Italy

1. What are we talking about?
Language Testing (LTg) has become an umbrella term frequently used to refer to the set of principles, procedures and techniques through which an organization, a school/university, a teacher or any other subject tries to assess proficiency and/or achievement in learners of a language *that is not their mother-tongue*; unless otherwise specified, the procedures and techniques are not necessarily "objective" and *test* is often used interchangeably with *exam* to refer to assessments of any type. This is a very broad, and therefore loose, definition of LTg that tries to encompass as many aspects as possible and only excludes assessments concerning the acquisition of one's mother tongue.

This exclusion is largely arbitrary and can only be justified by the desire to narrow the field in order to afford more in-depth analyses. If this definition is accepted, we are moving from an all-encompassing idea of language education to a more restricted concept of *foreign language learning/acquisition*.
The *learning/acquisition* dichotomy (based on Krashen, 1987) is not discussed here and *learning* will be used from now on for the sake of brevity. The acronym FLL for *Foreign Language Learning* is to be construed as parallel to FLT for *Foreign Language Teaching* as commonly used in papers like this one.

focus on what the learners have actually "bought"

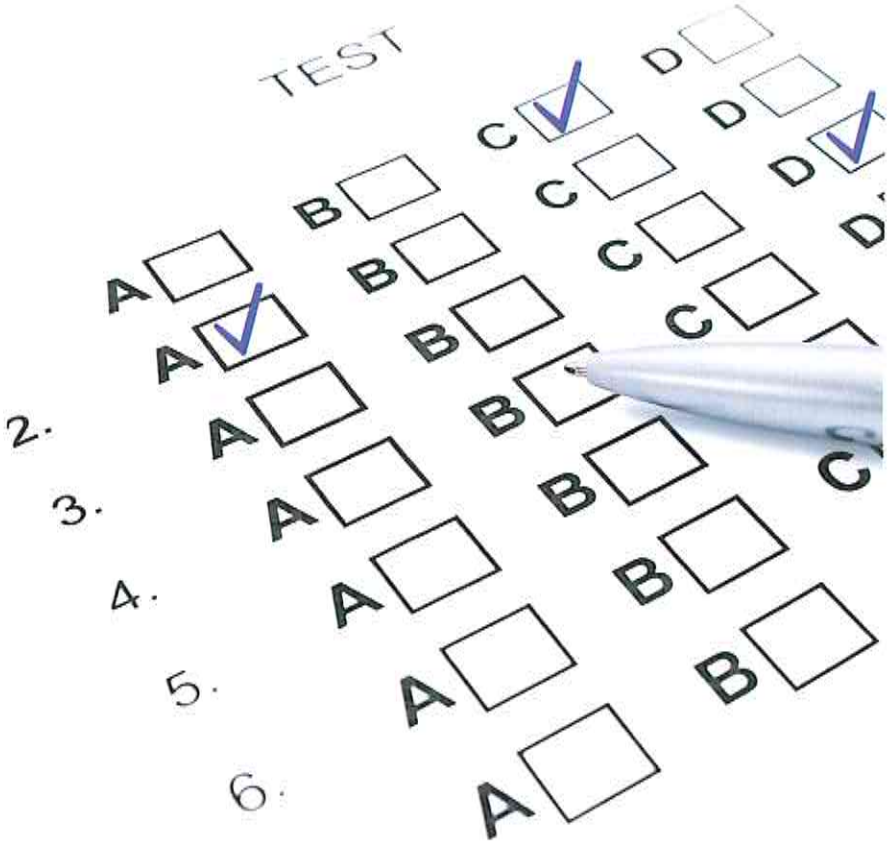
This shift is relevant: as soon as we move into the field of LTg we find it necessary to focus on what the learners have actually "bought", not on what the teachers think they have "sold" – the metaphor is generally attributed to John Dewey. In more than one way, this literally upsets teacher-centred *models* or *approaches* (see Balboni, 2010).

An influential American educator, Madeline C. Hunter, follows the same lines when she writes "To say that you have taught when students haven't learned is to say you have *sold* when no one has *bought*. But how can you know that students have learned without spending hours correcting tests and papers? [...] check students' understanding while you are teaching (not at 10 o'clock at night when you're correcting papers) so you don't move on with unlearned material that can accumulate like a snowball and eventually engulf the student in confusion and despair." (Hunter, Russel:1989 – italics mine). Following her implicit terminological suggestion, from now on I will use *checking* for the informal ongoing assessments of the learners' performances, and restrict *testing* to formal procedures. Others suggest using *assessment* for *checking*, but I prefer to use *assessment* as a hypernym for all the various forms and procedures of checking and testing.

Assessment	
Checking	*Testing*
day-by-day	on set occasions
informal	formal
fragmented/limited	exhaustive
formative	summative

These dichotomies express *tendencies*, especially as far as testing is concerned: in fact, for example, tests seldom manage to be exhaustive and *sampling* is one of the major problems.

Hunter's quotation introduces a dimension that is seldom (if ever!) highlighted in models of teaching, i.e. *time*, notably in two directions: *timeliness* (doing the right thing at the right moment) and *persistence in time* – what do learners remember or, rather, how well can they perform after a week, a month, a year or a decade? Significantly, some certificates like TOEFL expire after some time – and all the others ought to do the same, if they want to be taken seriously. Knowing that a person passed a given test years ago does not tell us anything really significant about their competence now. Other aspects of the quotation are questionable and some will be discussed later on. The big question remains: what procedures, techniques, etc. tend to produce the *most persistent results* and lasting effects?



Before we can attempt to answer that question – and its companion: *how do we assess that?* – there are a few preliminary steps to take in order to share a few basic concepts and the relevant terminology.

2. Past and present

My previous article here (Sweeney, 2008) dealt with the development of LTg from the times of the grammar-translation method to the present, so I will simply recall and summarise the conclusion.

On the whole, the trend seems to have been from objective testing on grammar and vocabulary towards more complex procedures embracing as many aspects of verbal communication as possible – and from standardised tests to a wider variety of exams.

This trend is now facing two opposing forces:

- *certificates* (e.g. *Cambridge*, *Trinity*, *TOEFL* etc. for English; *DELF* and *DALF* for French, etc.) that answer the need for internationally-recognised documents attesting to a person level of proficiency in a given language;

- *computer-based* language testing, now widely used – among other places, in several Language Centres of Italian universities.

Both tend to use as much objective/collective testing as possible; individual interviews are time-consuming and costly.

3. The measurement fallacy

We can measure the length of a rectangular table because we have *two* things – and suitable tool, e.g. a tape measure. The first thing is obvious and it is a *unit* of measurement: the inch, the centimetre, etc., also allowing us to express the result ("It's 145 centimetres long"). The second thing is perhaps not so obvious but equally necessary: it is a place that we can take as the *zero-point* of the measurement – in the example, the top edge of either of the short sides of the table. Talking about a *zero-point* in FLL is almost an absurdity; even if one knows absolutely nothing about a given FL, the awareness of the processes at work in one's mother tongue and perhaps the study of (or contact with) other languages provide a background that cannot be equated to zero and that changes from one learner to another.

Are marks or test scores reliable units? Objective test scores are reliable, to a limit, if the test is valid and if they are

interpreted correctly; other marks tend to be more or less *un*reliable. *Test validity* is a key issue here. I tend to avoid using *to measure* and *measurement(s)* when dealing with LTg because these terms can be ambiguous and misleading. Before we can go on, something else must be said about the use of statistical procedures.

4. Statistical fallacies

Is statistics a science? Supposing we can trust Wikipedia, the English version says it is: "Statistics is a science..." whereas the Italian version begins with "La statistica è una disciplina..." (not "una scienza"...). It is described as a *Lehre*, not a *Wissenschaft*, in the German entry. The French version states "La *statistique* est à la fois une science formelle, une méthode et une technique." It seems that not all statisticians agree about the intrinsic status of their subject and they are open to alternative interpretations. To educators, this may mean that any results obtained through statistical processes (including test scores) should not be taken as unquestionable "scientific" truths. However, there is a lot we can learn by applying correct statistical procedures to school results, once we have mastered a number of basic concepts and unveiled a few fallacies.

4.1 The same data may not be really the same

Let us take a given amount of money into consideration, say 500 Euros. That sum is fixed and well-defined - "objective" one would say. But just consider: if you are, like me, a teacher getting a salary or a salary-based pension, a 500-euro rise in the monthly pay would mean a lot and it would certainly not go unnoticed. The same rise would be totally irrelevant in the monthly revenue of a very wealthy person who might spend that money on tips to the waiters after a dinner-party. To an old-age pensioner who must live on "minimum pension" for a month, that amount has quite a different meaning. In a way, though, it is "objectively the same" 500 Euros.

Another example: for a young person, growing from a height of 160 centimetres to a height of 170 would mean becoming taller than a vast amount of people - millions of them, if we take large populations into consideration. Growing "the same" 10 centimetres, rising from 195 to 205 would make their basketball or volleyball coaches very happy but the young persons would surpass a much smaller amount of people.

It is a well-established fact that personal and social statistics always need to be interpreted. Again this also applies to test scores and to any marks that happen to be expressed using numbers. We need to know that 18 out of 20 is an exceptionally good mark and an extremely rare event in the French system, whereas the corresponding 27/30 is fairly common in the Italian university system and may even be regarded as a "low" mark by some top-ranking students. This is of course a different type of interpretation, involving the knowledge of local laws and customs, that may well interfere with the other one.

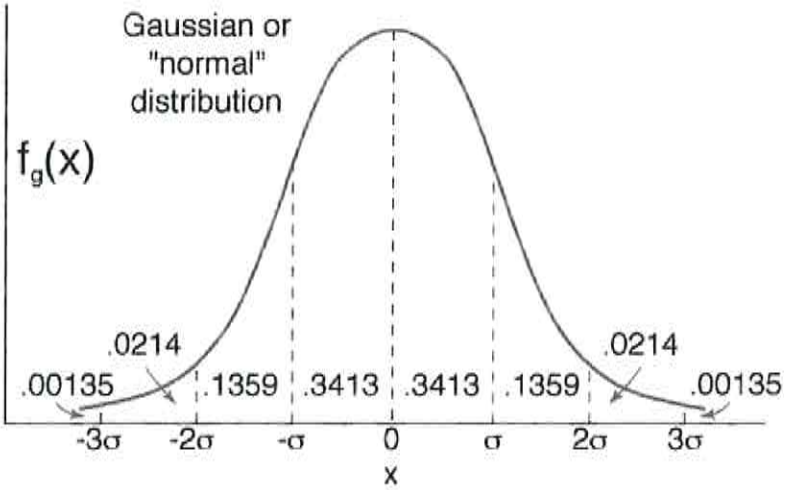
4.2 Percentages

Nobody would say that a feverish person has a temperature that is 15% higher than average - just for the sake of "sounding scientific". And indeed, 15% seems to be a low percentage but if we add it to a temperature of 36° C, we get 41.4° C (106.5° F), which is very high fever.

Yet we may find that a teacher, for the very sake of "sounding scientific", states that progress has been found in 7.14% of her pupils. What she really means is that one student out of 14 has made progress: in this case the percentage obscures - rather than clarify - the real state of affairs. It ought to be well-known that percentages are meaningless when N ≤ 20 but it is not uncommon to find would-be statistics calculated through wrong procedures, or on the basis of false presuppositions, used to "prove" some conclusions.

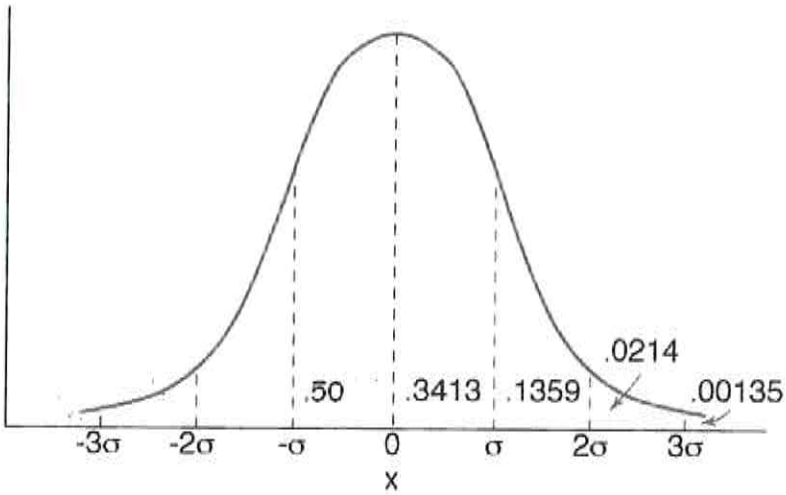
4.3 The normal distribution of frequencies

The examples given above (the 500 Euros and the 10 centimetres) are related to the fact that quite a number of variables are subject to the "normal distribution of frequencies" as represented by the Gaussian curve.



As educators, we had better remember that this curve represents the state of affairs

the arithmetic mean is often the least significant statistical parameter



a) when a large number of subjects is taken into consideration; in schools we often have to do with small numbers and with distributions that are not normal – skewed, bimodal, etc. rather than bell-shaped;

b) before teaching: indeed, our job is to obtain that no subjects are left in the negative area to the left of the norm (i.e. below the -σ value).

The second graph shows that 50% of the subjects are now below the mean but within the norm; again, this is not to be taken literally (at this point, indeed, the whole curve should be redrawn on the basis of the new data); the point is that successful learning does away with abnormally poor learners and manages to move them upwards within the area of "acceptable levels" (see below under *Proficiency*). This is nothing new: it takes us back to the 1960s and Bloom's *Mastery Learning*.

4.4 Means and averages

When statistics was in its infancy (and chicken was food for the wealthy or for great festivities) one could frequently hear statements like "if you have eaten one chicken and I haven't, statistics say that we've eaten half a chicken each." A survey on traffic may yield the result that there are 1.2 persons per car; we know that persons go in whole numbers, so that can only mean that on average there are four cars with the driver only and a car with the driver and one passenger – or perhaps nine cars without passengers and one with two, or any other possible combinations of integers.

The arithmetic mean is often the least significant statistical parameter. Let us consider two students of French, *a* and *b*. *A* is very good at spelling, fairly good at grammar and at reading comprehension, rather poor at vocabulary and speaking and with a horrible pronunciation. *B* instead performs well enough in all the various skill and respective subtests. The final average score may be the same, obscuring variation in *a* and uniformity in *b*. Other means – notably, the quadratic mean – can avoid missing this important fact.

	Scores A	Deviations	Scores B	Deviations
Spelling	87	27	58	-2
Reading	68	8	60	0
Grammar	67	7	62	2
Vocabulary	54	-6	59	-1
Speaking	50	-10	61	1
Pronunciation	34	-26	60	0
Averages	60	0	60	0
Quadratic means		15,51344		1,825742

The *Deviations* columns show the differences between each score and the average, that is 60 for both subjects. The algebraic sum of the deviations is 0 in both cases – this is one of the properties of the arithmetic mean. The quadratic means are quite different and show that variation in subject *A* is much greater than in subject *B*. Quadratic means and standard deviations are only significant when working with large quantities of data – this example is offered simply to provide a hint at what tools can be provided by statisticians in order to analyse numeric data.

4.5 Significance

Significant and *significance* have been used repeatedly in the previous paragraphs. These terms have a technical meaning in statistics that may not coincide with their use in everyday English. Suppose that the number of male students in a given university approximately equals the number of female students. If we find that there are 132 girls and 15 boys in a lecture hall during a lesson, a statistical test tells us that the probability for this distribution to happen by mere chance is between 1% and 2%. In technical terms the distribution is significant for $p < 0.02$ so we can be 98% sure that there must be some factor(s) affecting this state of things. But then, if we are told that the lecture is part of a degree course in Foreign Languages and Literatures, the statistically significant result is an almost meaningless finding: we already know that the student population for such courses is largely female.

Significant, then, in statistics means *presumably not random*, i.e. not due to mere chance, and nothing more. Besides, we are left to decide whether a 98% probability is high enough for our purposes. In the field of education it usually is: indeed, $p<0.05$ is often regarded as a relevant finding. In other fields, e.g. medicine or engineering, much stricter criteria are needed.

In FLT, *significance* is not normally used in this sense. The word is found in the seminal paper by S. P. Corder (1967) *The significance of learners' errors*.

5. Norm vs. criterion

There is an important corollary to § 4.3: as long as we deal with scores, they will tend to distribute along a normal curve. Even in a group of excellent achievers, there will still be a mean score around which all the others are scattered in a Gaussian distribution. There is only one way out of this: a binary – i.e. pass/fail – assessment. For example, all marks above a given percentile are accepted as passes, whereas all the others are fails.

The constant reference to scores, means, standard deviations and the like is the main effect of the introduction of quantitative procedures in LTg. Statistical procedures have proven to be extremely helpful in educational research and sometimes indispensable in order to interpret results correctly; in some cases they have been taken to mean much more than they can actually do. Not wishing to be too technical about this point, I prefer to use an example based on everyday school life.

Let's suppose a boy aged 16 gets a mark of 7 out of ten in his final report for German at the end of his second year in secondary school. In the Italian system this means that his teacher considers him markedly better than his peers who got 6, the minimum pass mark, but not so good as to deserve 8, a mark associated with outstanding performances. If we happen to know whether that particular teacher tends to be strict or lenient, we can interpret that mark a bit better.

That mark, however, does not tell us anything about how that student would perform when talking to Germans, listening to the news on the radio, reading literary works in that language, etc. In technical terms, such school marks are *norm-referenced* (i.e., they refer to the "in-group" or school population), not *criterion-referenced*, i.e. related with acceptable performances in life outside school. Frameworks and Certificates lead towards criterion-referenced testing.

6. Achievement vs. Proficiency

What is meant by "acceptable levels"? Acceptable by whom, and what for? *Ultimately, the decisions* on what levels ought to be attained – in school, in civil or military service, in academic circles, etc. – and by how many people, *are political*. How much money are the decision-makers prepared to invest on FLL? What resources (human, technological, etc.) are available? Consequently, what achievements can be reasonably expected?

Caliban's famous repartee to Prospero: "You taught me language and my profit on't / Is, I know how to curse. The red plague rid you / For learning me your language!" (W. Shakespeare, *The Tempest*, I.ii.366–368) is frequently quoted because the key word is *profit*. The teacher's goal was proficiency in Italian for Specific Purposes (the language of servants): Shakespeare gives us a clear and forceful example of conflicting objectives and unexpected outcomes.

In the field of FLL and LTg we find another dichotomy at work, which deserves to be analysed at least for the sake of terminological clarification. We may assess learners after a course of study – ranging from a unit or a module to a whole school-year or even longer – on the basis of the subject matter "covered" during the course and the specific objectives. How well have they mastered

the vocabulary, the phonological and grammatical structures, etc. they have been exposed to? For example, assuming that a student has been given a list of irregular verbs to memorise – and assuming that such a task makes sense – how many verb paradigms can he recite correctly? Or, what is his score in a test based on those verb forms? It is assumed that the list is based on the syllabus – more often than not, on the textbook – and is not directly connected to communicative purposes outside the classroom. What is assessed along these lines is called *achievement*; its main trait is that it is course-specific.

Testing *proficiency*, instead, aims at assessing a student's level of mastery reached in a language without taking any specific learning materials into consideration – indeed, a certain level may well have been attained through immersion in the target language in various forms, including travelling, holidays abroad, contacts with friends or relatives who are native speakers of the target language, and the like. In this sense, all the certificates issued by external, independent Examination Boards assess proficiency, not achievement.

7. Temporary conclusion

This paper has mostly raised a series of questions – hopefully, constructive ones. Section 4, in particular, is just a reminder of the misuse than can be made of numbers and statistics. For the answers and the *pars construens*, please wait for the next article in the series.

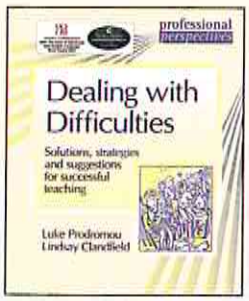
BIBLIOGRAPHY

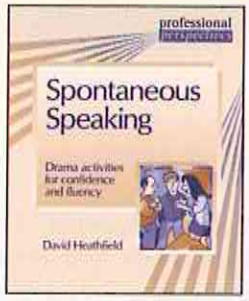
- BALBONI P.E. (2010), *Language teaching research based on the theory of models*, Guerra, Perugia.
- CORDER, S.P. (1967), "The significance of learner's errors" in *IRAL* V/4 November 1967, pp.161-170.
- HUNTER M., RUSSELL D. (1989), *Mastering Coaching & Supervision*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- KRASHEN S.D. (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ.
- SWEENEY, J. F. (2008), "Language testing: where are we now?" in *Scuola e Lingue Moderne* a. XLVI n. 1-3, pp. 20-23.

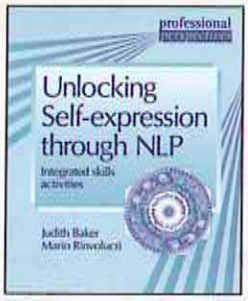
PROFESSIONAL PERSPECTIVES

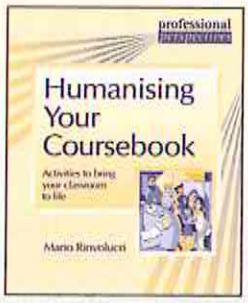
professional perspectives

A series of practical methodology books designed to provide the teacher of English with fresh insights, innovative ideas and original classroom materials.









Professional Perspective Series

"I strongly recommend these books for any teacher who wants their lessons to be varied, entertaining and fun to teach. The only thing you have to do is have the book, open it and just enjoy the lesson."

Teacher from Albacete, Spain

Distribuito da ELI Edizioni

www.elionline.com

DELTA PUBLISHING

Visit the Delta Publishing website – **www.deltapublishing.co.uk**

Creative materials for creative teachers

Presi nella 'rete'!

Il WorldWideWeb nella lezione di lingua: il ruolo del docente di LS/L2

Barbara Gramegna
Scienze del Linguaggio Ca' Foscari

Da un'intervista a Howard Gardner (Torino, 10-04-1997 *Intelligenze multiple e nuove tecnologie*):

"... Il mio pensiero è che anche se si vuole che ognuno impari lo stesso materiale; si può insegnarlo in molti modi, e si può anche stimare o valutare in molti modi ciò che lo studente sta imparando. È qui che viene fuori il ruolo della tecnologia, nell'individuazione del curriculum, dei materiali, degli argomenti per gli studenti, e nel dare loro molti modi di studiare e molti modi di padroneggiare il materiale. (...) Dalla mia prospettiva, la più grande promessa della tecnologia è quella di individualizzare l'educazione".

Howard Gardner, noto per la sua teoria sulle intelligenze multiple, così afferma nel 1997 avendo cioè ben chiaro il concetto che le nuove tecnologie permettono di gestire il materiale di studio secondo punti di vista diversi, quelli suggeriti dalle diverse intelligenze appunto.

Le, ormai non più nuove, tecnologie digitali sono strumenti molto efficaci per potenziare le eventuali carenze relative ad una delle otto intelligenze multiple. In questo senso esse possono garantire un'educazione personalizzata. Non soltanto in regime autodidattico, certo più rapido ma più casuale e meno consapevole, bensì soprattutto in condizioni eterodidattiche, ovvero a scuola o nelle classi.
Facendo nel nostro caso più attenzione all'insegnamento-apprendimento delle lingue vediamo quindi che ruolo riveste il docente nel guidare e promuovere lo studio autonomo, efficace, personalizzato attraverso la rete.

La conoscenza da parte del docente di una vasta banca dati di siti funzionali alla sua azione didattica è senz'altro una condizione necessaria per offrire con la sua lezione quello che si prefigurava Gardner.
Solo la quantità di siti conosciuti rende infatti possibile una selezione più mirata e quindi un accrescimento del senso nell'utilizzo di questo mezzo tecnologico. Il vantaggio sotto il profilo cognitivo è tutt'oggi oggetto di studio e se navigare in rete pare aumenti l'immaginazione visivo-spaziale e l'attenzione, non è ancora

provato che si abbiano pari effetti sotto il profilo linguistico-verbale.

Sappiamo però di certo che il compito di un docente è sempre e comunque anche quello di favorire la motivazione e abbassare i filtri affettivi e, quindi, molte volte, già solo questa ragione è sufficiente per preferire questo mezzo. A questo proposito però è bene sottolineare che l'appeal offerto dalla rete non deve prescindere da una strutturazione della lezione funzionale agli obiettivi linguistici e comunque didattici.
Perché gli studenti ne traggano vantaggio dal punto di vista intellettuale, cognitivo e linguistico è necessario che essi vengano dunque 'accompagnati'. Il sapere è diventato più accessibile, ma il solo potervi accedere non basta.

Ruolo del docente
Quello che il docente deve perciò fare è:
- avere chiaro il suo obiettivo didattico;
- investire del tempo nella ricerca e nella scelta dei luoghi virtuali consoni a questo scopo;
- evitare che i suoi studenti facciano una navigazione ed un uso liberi o una ricerca non guidata;
- scremare fra i vari siti dedicati all'apprendimento delle lingue ed identificare quelli più idonei alla fascia d'età degli studenti;
- non considerare i siti come surrogati di un testo;
- programmare l'impiego di internet nell'economia di una lezione/unità di apprendimento, magari anche solo nella fase motivazionale o in quella di sintesi, volta all'approfondimento;
- non far credere agli alunni però di escludere altri mezzi dalla propria vita scolastica.

Internet all'interno della lezione
Per strutturare un'unità di apprendimento che si avvalga di internet si può pensare a:
- una parte che si svolga effettivamente online;
- dove i tasks vengano personalizzati, quindi ogni studente o ogni coppia abbia qualcosa di diverso da fare;
- dove gli studenti operino in autonomia.

Oppure a:
- tutta un'unità che si svolga online;
- dove il task sia uno per tutto il gruppo, ma ad ognuno sia consentito di operare in autonomia e con il suo stile;
- dove gli studenti ricevano poi un feedback individuale da parte dell'insegnante.

Quando si pensa alle azioni da promuovere o da favorire attraverso l'uso del WWW è utile pensare a tante forme possibili, non solo a quella del reperimento di informazioni attraverso i motori di ricerca (abilità assolutamente necessaria e trasversale a tutte le discipline) ma, soprattutto, a quelle che siano linguisticamente più sollecitanti (blog, wiki, social-networking, forum, chat ecc.).
Proprio per questo il docente deve crearsi una nuova competenza, apprezzare gli evidenti vantaggi che la rete fornisce ed essere consapevole anche dei suoi non sempre così evidenti svantaggi.

Presi nella 'rete'
Esplicitare per esempio in fase di presentazione del programma annuale alle famiglie come si intende utilizzare la rete, evita successivi problemi di gestione domestica delle attività richieste.
Molti genitori usano, specialmente con i preadolescenti, il divieto di usare il computer come punizione o sono comunque contrari ad un suo uso eccessivo.
Molti studenti poi sono poco al corrente delle vigenti disposizioni di legge in merito a privacy o gestione delle immagini o altro. Anche qui, se il singolo istituto scolastico non provvede in questo senso, è bene che il docente svolga anche questa funzione informativa. A volte, infatti, gli studenti non sono consapevoli di compiere azioni illegali o lesive di qualche diritto.

Molto dipende poi anche da come è strutturata la scuola sotto il profilo informatico, se vi sia l'esistenza di un'intrarete protetta e quindi un programma di gestione della classe, di una piattaforma comune dove poter mettere materiali e correggere lavori ecc. Questo cambia moltissimo il tipo di intervento del docente, la possibilità per tutti di agire anche da casa, di comunicare fra studenti della stessa classe, di mettere in comune i lavori e quindi rendere pubblici anche i prodotti realizzati.
La stessa homepage della scuola dovrebbe prevedere una sezione per i lavori degli studenti valorizzando così le diverse produzioni anche nelle varie lingue.

Rete e lingua veicolare
Per tutte le realtà dove si utilizza la lingua in maniera veicolare (immersione linguistica) o dove sono stati introdotti moduli o modelli CLIL, il WWW è veramente una miniera inesauribile, ma ancora una volta bisogna che il docente si dedichi alla cernita e alla ricerca delle fonti più adatte ai suoi fini.
Per veicolare arte, scienze, musica, geografia, per fare solo alcuni esempi, vi sono musei, testate giornalistiche, biblioteche, radiotelevisioni, centri di ricerca ecc. che presentano nel loro sito una sezione 'educational' con grafica e look attrattivi concepiti apposta per giovani utenti, con linguaggio più semplice seppur preciso e contenuti accessibili.
Il docente ha, in tutti questi casi, a disposizione materiale autentico, attuale, in continuo aggiornamento, visivamente accattivante, riproducibile all'infinito, corredato spesso di animazione e sonoro, interattivo, riproponibile anche a casa e quindi consultabile anche dai genitori, che possono così venire coinvolti in maniera attiva a supporto dei propri figli.

Non solo lingue
L'uso delle nuove tecnologie (T.I.C.) è sostenuto e valorizzato all'interno delle valutazioni scolastiche trasversalmente alle discipline. Questo fa si che non venga più considerata come una originalità metodologica del singolo insegnante ma entri a pieno titolo nella concezione di una lezione e confluisca in una valautazione non solo linguistica, fungendo cosi da ulteriore motivazione per studenti meno portati per le lingue e più per le tecnologie.

Tipologia di siti
Gli indirizzi web che seguono sono solo alcuni esempi di come la rete fornisca dunque molti spunti ai docenti di LS/L2 (italiano, francese, inglese, spagnolo, tedesco). Vi sono siti dedicati espressamente all'insegnamento/ apprendimento delle lingue, anche se questi, spesso, non fanno altro che riproporre le stesse attività che caratterizzerebbero una lezione più tradizionale (esercizi strutturati, clozes, multiple choice ecc.).
Benché comunque esse risultino maggiormente gradite ai ragazzi che se proposte dal libro, non rappresentano una vera novità metodologica, sono solo veicolate da un altro mezzo.

Vi sono a questo proposito anche molti libri digitali con la sezione interattiva, qui il docente assegna ad ogni studente o a gruppi l'argomento su cui lavorare. Sono utili per esempio prima di una verifica per ripassare delle strutture specifiche, per diversificare le attività secondo i livelli, ottimo ne risulta l'impiego in un'ottica di una didattica differenziata e stratificata.

Vi sono poi siti e motori di ricerca nella lingua-obiettivo espressamente dedicati a una fascia d'età, per cui il docente può predisporre percorsi attraverso i quali gli studenti facciano uso della lingua target per svolgere tasks di tipo anche non esclusivamente linguistico: reperire informazioni, disegnare, colorare, giocare, fare quiz, ecc. Particolarmente indicati questi per favorire la partecipazione e la motivazione anche di eventuali alunni con disabilità. Di seguito alcuni esempi.

Italiano
www.itals.it materiali didattici
www.letteratura.it
www.bambini.it
www.edu.alinari.it
www.rai.it
www.biblioragazzi.wordpress.com
www.ilveliero.info
www.bolokids.com

Tedesco
www.kidsundco.de
www.blindekuh.de
www.geolino.de
www.kindernetz.de
www.zebra.de
www.spiellieder.de
www.quiznet.de
www.goetheinstitut.de
www.daf.de
http://www.interdeutsch.de/studien1.htm
http://www.fragfinn.de/kinderliste.html
http://www.milkmoon.de/
http://www.kindex.de/pro/index.aspx
http://www.kindercampus.de/clikks/

Francese
www.livresonline.net
http://www.takatrouver.net/
http://www.babygo.fr/
http://www.xooloo.fr/
http://www.lespagesjuniors.com/
http://www.pomverte.com/
http://www.kidadoweb.com/
http://kids.yahoo.com/

Spagnolo
www.buscadorinfantil.com
www.elhuevodechocolate.com
www.elmundodepuvisbebesymas.com
http://www.bebesymas.com
www.curiosos.com
http://www.elmundodepiwi.com/

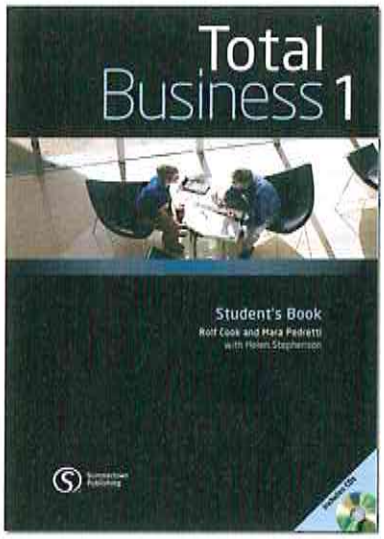
Inglese
www.funbrain.com
www.kidsnet.au
www.kidsclick.org
www.kidsites.org
www.literature.org
www.sparknotes.com
www.shmoop.com/literature
http://learnenglishkids.britishcouncil.org/

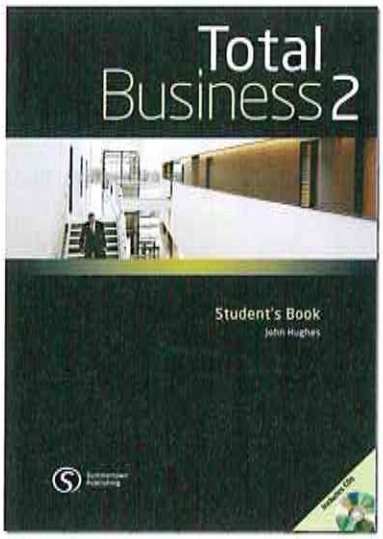
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

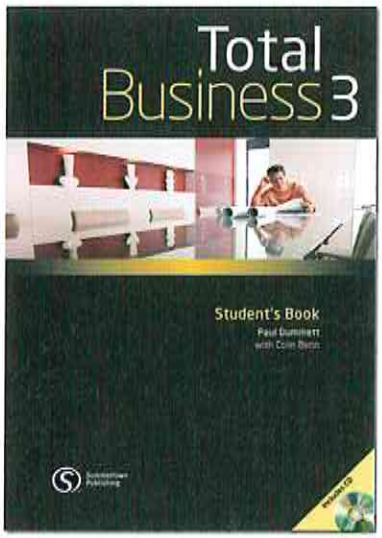
- BALBONI P. (2008), *La sfida di Babele*, Guerra Edizioni, Perugia.
- CAON F. (a cura di) (2006), *Classi ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia.
- CELENTIN P. (2007), *Comunicare e far comunicare in Internet. Comunicare per insegnare, insegnare a comunicare*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- FERRI P. (2011), *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano.
- GARDNER H. (1994), *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano.
- GARDNER H. (1994), *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano.
- GARDNER H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento.
- GREENFIELD P.M. (2009), "Technology and Informal Education: What is taught, what is learned", in *Science* Vol.323, 69-71.
- SERRAGIOTTO G. (2003), C.L.I.L. *Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra Edizioni, Perugia.
- http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/g/gardner.htm
- http://www.natividigitali.info/

Total Business

A new three-level business English course







A three-level business English course for pre-work students and business people wishing to improve their English and their employment prospects.
It is also suitable for in-company training.

The core lessons offer:

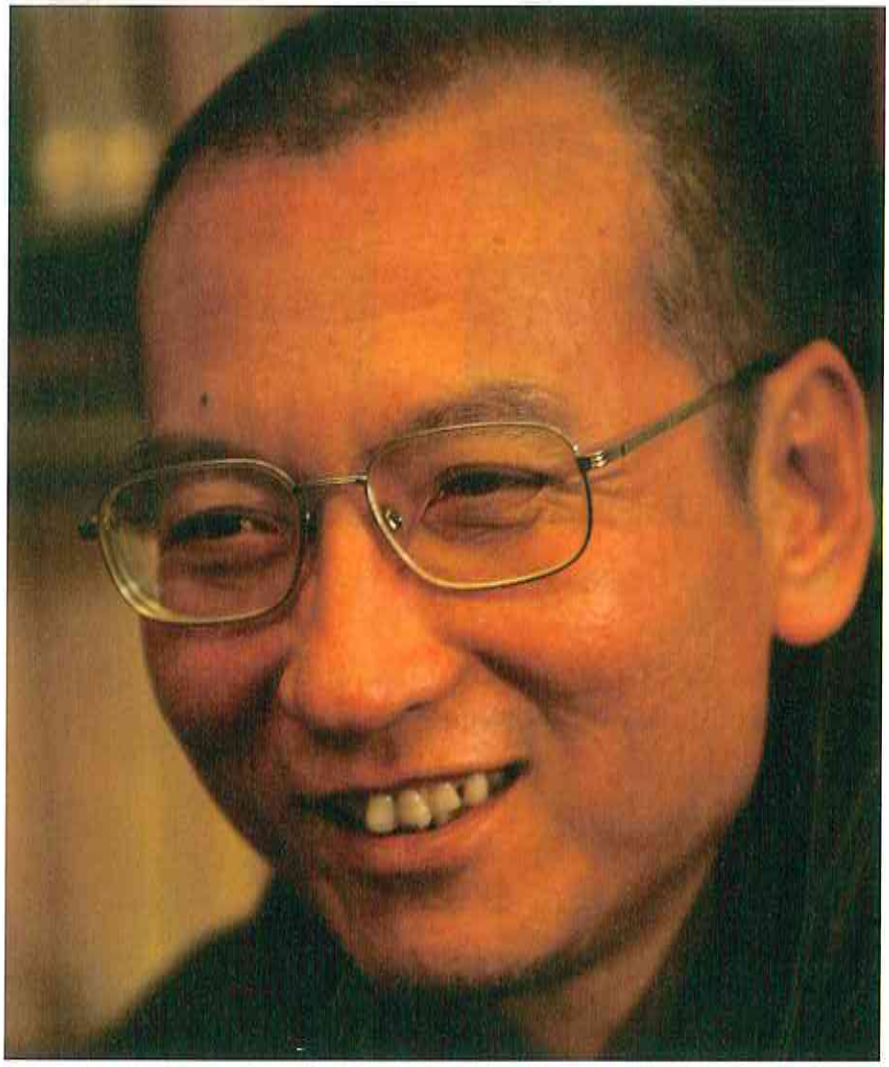
- Modern, business-related topics to engage and involve students
- An integrated grammar syllabus offering extensive functional practice
- Varied activities and learner strategies to motivate and support students in their studies

Summertown Publishing

Distributore per L'Italia:
ELI Edizioni
www.elionline.com

Liu Xiaobo e il Premio Nobel per la pace

Rossanna Pavan
SMS Padre R. Giuliani - Dolo (Venezia)



Altre volte ho avuto modo di esprimere la mia convinzione che le giovanissime generazioni vanno tenute informate sugli avvenimenti del mondo in cui vivono forse perché, da insegnante di scuola secondaria inferiore, mi capita troppo spesso di incontrare genitori iperprotettivi al punto da preferire che i loro pargoli, di undici-quattordici anni, rimangano nella totale ignoranza di ciò che concerne il sociale o gli avvenimenti internazionali, probabilmente per sottrarli a brutture che li potrebbero sconvolgere, per ritardare l'età in cui orecchi più maturi possano ascoltare notizie infauste, per lasciarli giocare magari con rilassanti videogiochi... Eppure ho frequentemente l'impressione che questi genitori, ormai tutti molto più giovani di me, più moderni di me, più esigenti e critici nei confronti della scuola di quanto mi sia mai permessa di esserlo io con i miei tre figli, cerchino l'alibi. Va da sé che c'è notizia e notizia da inserire in famiglia e forse va data ai ragazzi una spiegazione sommaria proprio di quel tipo di news con cui invece i media ci martellano insistentemente per mesi perché fanno ascolto, perché soddisfano la morbosità dei telespettatori, perché servono a onorare folte schiere di esperti, superesperti, conduttori, pseudogiornalisti. Resta comunque il fatto che, secondo me, molti giovani genitori cercano l'alibi: in realtà si tratta per loro di trovare la voglia e il tempo per cogliere la notizia di cui parlare col figlio/a e il modo più appropriato con cui presentarla. Perché è il modo, cioè la scelta del lessico, dei tempi, della frequenza, delle sfumature, del coinvolgimento personale, avvertito dal minore, nonché la bontà dei fatti che permette all'adulto di veicolare il target. Per i genitori si tratta di tenersi aggiornati in modo da aggiornare i propri figli per aiutarli a crescere e maturare proprio a partire da quell'età in cui sembrano tanto bambini, per instaurare con loro, anche attraverso

questo tipo di dialogo, quell'intimità che infonde ottimismo e sicurezza in chi sennò la cerca invano altrove. Sembra semplice a farsi, ma è una ricetta che richiede anni di vera passione per la propria prole.

La scuola, ogni volta che può, collabora in questo senso con le famiglie ma, mi si convenga che, nell'intervento scolastico, la componente affettiva è ridotta di molto. Ebbene, pur con questa premessa, il conferimento del Premio Nobel per la Pace al cinese Liu Xiaobo che, non solo non poté essere ritirato da quest'ultimo per detenzione carceraria, ma che rischiò l'incidente politico Cina-Norvegia, fu l'occasione che catturai, con le colleghe di Lettere, per un'unità didattica che portasse i nostri studenti, delle due terze medie, a più profonde riflessioni.

Gli obiettivi specifici di Lingua Inglese che mi prefiggevo erano: la lettura, la comprensione, l'individuazione delle informazioni-chiave e l'arricchimento lessicale attraverso un articolo sul personaggio in questione tratto dal *Time Magazine* del 25 Ottobre 2010. Gli obiettivi educativi vertevano invece: sul lavoro di gruppo, sulla presa di consapevolezza della realtà internazionale, sul concetto di libertà di pensiero e di parola quando negato nelle realtà politiche a carattere totalitario, in questo caso la Cina, da cui il concetto di democrazia quale si evince dalle realtà dei paesi occidentali più conosciuti.

Il Premio Nobel doveva però essere presentato innanzitutto e io lo esposi in ciascuna delle due classi in lingua inglese. Le informazioni dettagliate su tale riconoscimento sono rintracciabili o scaricabili facilmente; io le avevo tratte dalla New Columbia Encyclopedia. Ciò che curai invece con attenzione fu l'esposizione: non doveva essere la lettura pedissequa di un testo ma una spiegazione sciolta, benché non frettolosa, condotta scandendo o ripetendo le frasi più incisive e affiancata dalla sistematica registrazione alla lavagna delle parole-chiave e delle informazioni più rilevanti. Si allinearono quindi termini come: *award, outstanding achievements, Physics, Chemistry, Physiology, Medicine, Literature, Economics, Peace, 1901, Oslo, 10th December, gold medal, sum of money, diploma, Alfred Nobel.* In seguito a ciò, e all'interno della medesima lezione, ebbi il tempo di effettuare un check orale attraverso domande su ciò che avevo detto e che prevedevano anche l'uso delle espressioni scritte alla lavagna. Le stesse furono poi assegnate scritte come compiti per casa e la loro esecuzione prevedeva naturalmente lo stesso inglese coeso e corretto cui li avevo guidati durante il controllo in classe. Ecco di seguito il questionario: *a) What's the Nobel Prize? b) When was it given first? c) What date does the ceremony take place? Why on that day? d) What does the Nobel Prize consist of? e) What areas are the prizes given for? f) Which are the two countries that present the prizes? g) Who was Alfred Nobel? h) What can you add about the Nobel Prize for Peace?*

consapevolezza della realtà internazionale, libertà di pensiero e di parola

Liu Xiaobo fu introdotto nella fase successiva attraverso l'analisi dell'articolo di cui sopra, del quale ogni alunno aveva una fotocopia. La classe fu organizzata in gruppi di lavoro eterogenei, costituiti da circa 4 studenti muniti di dizionario, a ciascuno dei quali vennero assegnate parti diverse dell'articolo da tradurre; ciò mi permetteva di risparmiare tempo, di non affaticare troppo i ragazzi, di motivarli di più vista la brevità del compito che li aspettava, di non indurli a copiarsi a vicenda. In ogni gruppo i ragazzi si alternavano per consultare il dizionario o per tradurre o per trascrivere in italiano la traduzione. La sottoscritta girava tra i banchi aiutando con suggerimenti, incoraggiamenti, modifiche. Il *groupwork* richiese tre ore di lezione dopo le quali altre due furono necessarie per verificare la bontà dei passaggi tradotti che vennero letti ad alta voce in classe dai capigruppo e che fu l'occasione per me per spiegare molti concetti necessari al fine di capire il contenuto dell'articolo. Non potevo perdere l'occasione per sottolineare la lotta non violenta condotta da Liu Xiaobo e la svantaggiosa situazione in cui si venne a trovare nel momento in cui, onde evitare la carneficina a Piazza Tienanmen, scontentò entrambe le parti in causa e ne pagò le conseguenze; evidenziai il potere dei media nel diffondere, distorcere od occultare le notizie; ribadii ciò che già le mie colleghe di Storia ed Educazione Civica avevano insegnato, e cioè che un potere totalitario non ammette l'esistenza del pluralismo partitico, non ammette le elezioni politiche, non ammette che lo si contesti, e conclusi che nonostante ciò uomini come Liu Xiaobo del presente e del passato hanno perseguito la libertà di pensiero e di parola con la consapevolezza che la loro sarebbe stata un'ardua lotta a lungo termine. Ma *verba volant* e *scripta manent* e un volontario per ciascuna classe accolse la mia richiesta di stendere e stampare tutte le singole traduzioni in un unico testo che io provvidi, prima della stampa definitiva, a controllare, a correggere e a rendere coeso consegnandolo poi su fotocopia ad ognuno dei ragazzi; essi avevano così ben chiaro, in italiano, le idee espresse da Hanna Beech e Austin Ramzy in *China's Eyes on The Prize.* Per maggiore chiarezza ritengo qui necessario presentare la versione dell'articolo su Liu Xiaobo quale

risultante dopo la mia selezione del medesimo, proposta con sottolineature sul testo originale, atta a semplificarlo e ad evidenziare contemporaneamente i concetti più importanti.

(The) imprisoned chinese scholar Liu Xiaobo won the Nobel Peace Prize on Oct. 8th. He is a literary critic, a poet and one of China's most principled and persistent dissidents. Since he helped lead the 1989 Tienanmen democracy movement that ended with bloodshed, Liu, now 54, has spent nearly all his time either in jail or under surveillance. In 2008, he co-authored Charter 08, a pro-democracy manifesto that managed to gather 303 signatures before the authorities intervened, then thousands more online. In the eyes of the Norwegian Nobel Committee, Liu deseves the Peace Prize "for his long and nonviolent struggle for fundamental human rights in China". From the Chinese government's perspective, he is a criminal serving a prison sentence for "inciting subversion of state power". (gruppo A)

(Liu Xiaobo is) a man who has called the Communist Party an "empty-eyed all-ignorant dictatorship". Several eminent Chinese-born scientists have been awarded prizes, but all of them after leaving the country (such as) the exiled Dalai Lama, the winner in 1989, who is another of the Chinese government's least favorite people. The news (about Liu's Nobel Peace Prize) wasn't carried on state television. Live feeds of CNN and BBC were cut when Liu's name was announced by the Nobel Committee, and a celebratory party in his honour in Bejing was shut down. The front page of the next day's edition of the Communist Party-run People's Daily had nothing on the award. Its sister paper, the Global Times, fulminated that the Nobel Committee once again displayed its arrogance and prejudice against a country that has made the most remarkable economic and social progress in the past three decades. Text messages with Liu's name were quickly expunged by censors, and when you input it in major Chinese search engines, the only returns that come up are a few critical domestic stories. (gruppo B)

his long and nonviolent struggle for fundamental human rights in China

One of Liu's most scathing essays is "The Philosophy of the Pig", a meditation on how members of the Chinese intelligentsia have sold out, even as far less eminent figures are brave enough to confront the system. In 1989, Liu cut short a visit to Columbia University to join the student protests in Tienanmen Square. Despite a reputation as an angry young man in Chinese scholarly circles, he quickly became a leading proponent of nonviolence. As the People's Liberation Army (PLA) began to move on the demonstrators on June 3, Liu tried to prevent bloodshed by negotiating with troops and urging protesters to evacuate Tienanmen Square. After the crackdown, he was attacked by both sides: the government sentenced Liu to twenty months in prison, while some democracy activists pilloried him for having deigned to talk to the PLA- even though his bargaining probably saved many lives. Unlike many other dissidents of that era, he chose to stay in China. Liu was sent to a labor camp in 1996, where he spent another three years. His Charter 08 called for broad political reforms, including elections, a separation of powers and an independent judiciary. (gruppo C)

When Liu was given an 11-year sentence last year, the longest prison term for dissidence, his fans were shocked. Paradoxically, however, the harsh sentence elevated Liu's stature internationally and was cited by the Nobel Committee as the reason he is now the leading symbol of China's human-rights shortcomings. Harassment of Liu's activist brethren may increase in the short term. His wife Liu Xia and some of his friends were detained and put under house arrest in the hours following the Nobel announcement. "Today, with China showing such a strong economic performance, there still hasn't been any change to the political structure, and (the government) avoids any discussion or recognition of different ideas" says artist and human-rights advocate Ai Wei-wei. "The Nobel sends a signal to the young generation, to remind people that the world is still concerned about China and common values". The equation used by the Chinese Communist Party is simple: economics trumps politics, prosperity precedes polls, social stability prevails over individual expression. But the Nobel Committee rejected the idea that China's spectacular economic trajectory somehow gives the country a free pass to put activists in jail. There's no question that Chinese today enjoy more personal freedom and fatter pocketbooks than they did a decade ago (and) this undeniable success is what keeps the party in power. Yet there is something frankly perplexing about the vehement reaction of the government to perceived slights like Liu's prize. China's leadership demonstrates a bullying insecurity. While China's Premier Wen Jiabao told Time's (journalist) Fareed Z. on CNN that "freedom of speech is indispensabile for any country", that passage of the interview never made it into the state-controlled press. (gruppo D)

Each year, even as China booms, the number of demonstrations grow. The protesters aren't crazy lawbreakers, they are ordinary citizens who have reached a level of comfort they want

to protect. At the least, the Nobel gives Chinese a chance to imagine a country not defined by rulers whose instinct is to denounce anyone seen as threatening their power.
The biggest benefit of the prize is that it twill help millions of Chinese, both inside China and around the world, to see and feel more clearly that China can be much more than the Chinese Communist Party. He Yang, a documentary filmmaker who was detained along with others at the celebratory party in Bejing, is now under house arrest. The restrictions are something that dissidents in China have learned to put up with. "Later on, more people will learn (about Liu)" says Yang. "They will learn that not everyone in China just wants to earn money. They will learn that some people are willing to speak up".
(gruppo E)

not everyone in China just wants to earn money

Lo *step* successivo esigeva che le nozioni ed i concetti dell'articolo fossero estrapolati ed evidenziati ulteriormente su una griglia: sentivo l'esigenza di verificare una volta di più quanto i ragazzi, e soprattutto i più lenti o svagati, pur memori della traduzione già in loro possesso, sapessero orientarsi all'interno del testo stampato in lingua Inglese e quale fosse la capacità di *scanning* da loro raggiunta. Istituii perciò un tabellone per classe, tracciai undici colonne all'inizio delle quali gli indicatori erano i seguenti: *Full name, Homeland / Country, Job, Age, Date of Prize, Activism, The Nobel Prize Committee gave the Nobel for..., China's government thinks..., Punishmnent, Ways of cancelling Liu Xiaobo in China, Harassment...*

Una lezione fu quindi spesa per un lavoro collettivo atto a compilare il tabellone su indicazione degli studenti medesimi. Fu naturalmente molto facile indicare le generalità del protagonista, un po' meno individuare la caratteristica dell'attivismo politico di Liu Xiaobo, le pene cui è stato condannato, le ripercussioni sulla moglie e gli amici ecc. La griglia che ne risultò fu la seguente:

Full name	Liu Xiaobo
Country	China
Activity/Job	Literary critic, poet
Age	54 (in 2010)
Date of Prize	October 8th, 2010
Activism	As a dissident he helped lead the 1989 Tiananmen democracy movement; he coauthored Charter 08; he wrote the essay "The Philospphy of the Pig".
The Nobel Committee gave the Nobel for	His long and non violent struggle for fundamental human rights in China.
China's government thinks	LXB is a criminal serving a prison sentence for inciting subversion of state power; the government avoids any discussion or recognition of different ideas; economics trumps politics, prosperity precedes polls, social stability prevails over individual expression.
Punishments	LXB has spent nearly all his time either in jail or under surveillance; after Tienanmen crack down the government sentenced Liu to 20 months in prison; in 1996 he was sent to a labor camp where he spent three years; he was arrested on December 8. 08 and was given an 11-year sentence.
Ways of Cancelling LXB in China	The news (about the NPP) wasn't carried on state television; live feeds of CNN and BBC were cut when Liu's name was announced by the Nobel Committee; the celebratory party was shut down; the front page of the Communist Party's newspapers had nothing on the award; text messages with Liu's name were quickly espunge by censors.
Harassment	His wife Liu Xia and some of his friends were detained and put under house arrest in the hours following the Nobel announcement.

Il poster fu portato a termine con adeguata partecipazione ma, a ulteriore chiarimento delle tematiche che si profilavano nelle nostre lezioni, non potei non approfittare dell'intervento di un mediatore di lingua cinese, il quale venne gratuitamente a parlarci delle sue esperienze da ex stagista nella Repubblica Popolare Cinese. A volerlo proporre in una classe del biennio della scuola superiore, anche questa tappa dell'UD potrebbe essere condotta in lingua inglese, ma nel nostro caso avevo a disposizione una lezione scarsa per proporre alle due classi riunite quanto sinteticamente esporrò di seguito. Piazza Tienanmen o Piazza della Porta Celeste (rappresentata su Google Cina con la foto dei suoi monumenti e su Google Europa con la famosa immagine del ragazzo che fronteggia un carro armato in movimento) fu teatro della carneficina del 3 Giugno 1989 in cui 15.000 studenti, tra i quindici e i diciannove anni, furono attaccati dalla milizia governativa mentre protestavano pacificamente per richieste che non erano state accolte dal potere centrale (non contestavano il potere medesimo); il rendiconto delle vittime riportato dalla Croce Rossa fu di 7000 civili e 12 soldati, quello della CIA di 12000 civili e 12 soldati, quello del Partito Comunista Cinese al potere di 200 civili e 100 soldati; le tre madri rappresentanti la Confederazione delle Madri di Tienanmen, proposte per il Premio Nobel per la Pace, sono agli arresti domiciliari; i telegiornali si soffermano sulle notiziole che riguardano la politica occidentale, scendendo nei particolari di *gossip* sul primo ministro italiano o sul presidente francese mentre le notizie di politica interna sono limitate, sintetiche e più spesso corrono nei sottotitoli del programma; da un sondaggio condotto su giovani minori di trent'anni, vi è un disinteresse pilotato e dilagante nei confronti della politica interna dovuto probabilmente anche al fatto che viene invece coltivato un sistema scolastico molto selettivo e spasmodicamente competitivo; si pensi poi alla censura sulla lingua, intesa come vettore comunicativo: si mina cioè la varietà lessicale per colpire l'espressività del linguaggio, in modo da impedire la veicolazione dei concetti; e ancora la storia del Dalai Lama, capo spirituale del Tibet, fuggito in esilio dopo l'invasione del Tibet, e sostituito dai cinesi con un Pancem Lama di etnia Han, e non Tibetana, dopo che anche il fanciullo legittimo successore del Dalai Lama era sparito insieme a tutta la sua famiglia.

si mina la varietà lessicale per colpire l'espressività del linguaggio

Non mi soffermerò oltre su una lezione che ha spaziato pure sulle molte minoranze etniche di questo enorme paese e sul modo di limitarle operato dal governo cinese, né sulle leggi e le modalità che hanno obbligato i cinesi a controllare le nascite negli ultimi decenni e neppure sul non riconoscimento degli accordi internazionali che la Cina attua così spesso nei confronti di cittadini stranieri, ma quando il mediatore linguistico ha parlato di Facebook, di Twitter, di UTube e di tutti i *social network* occidentali aperti in occasione delle Olimpiadi di Pechino del 2008, cui una moltitudine di cinesi si iscrissero, i miei alunni erano più attenti che mai, peccato che, finite le Olimpiadi, fossero ripristinati automaticamente tutti e solo i *server* cinesi!

Arrivata a questo punto, ritenni che i miei studenti avessero sufficientemente chiari i concetti di *diritto civile*, di *democrazia*, di *libertà di pensiero* e *di parola* (non facili da intendere da chi gode di essi in patria), se non altro attraverso quegli esempi, finora proposti, che ne negavano l'esistenza; e per quel che concerne la lingua Inglese anche *civil right, democracy, freedom of thought, freedom of speech* sembravano essere assimilati.

Con le colleghe di Lettere passammo così alla fase finale, pianificata in due lezioni di due ore ravvicinate ciascuna, a lavorare nel laboratorio di Informatica. I ragazzi, chi in coppia chi da solo a seconda della loro scelta, scaricarono da Internet un personaggio o un'organizzazione umanitaria che fossero stati premiati col Nobel per la Pace e, al fine di non precludere l'attività agli alunni in difficoltà, per alcuni tale ricerca e il lavoro che ne seguì furono in Lingua Italiana invece che in Inglese. Trovai interessante il fatto che, durante l'attività nel laboratorio PC, la collega rese più suggestiva l'atmosfera proiettando l'intera versione di *I have a dream* di M. L. King, la biografia di Rosa Parks e la canzone *Rosa sat* di Amy Dixon Kolar.

I ragazzi scelsero le biografie di Aung San Suu Kyi, Martin Luther King, Albert Schweitzer, Barak Obama, la Croce Rossa Internazionale, Medici senza Frontiere, ecc. Per ognuno dei profili scaricati essi dovettero essere in grado di rintracciare, per quanto possibile, lo stesso tipo di informazioni che avevamo desunto dall'articolo su Liu Xiaobo e di elencarle con l'uso degli stessi indicatori: *Homeland / Country, Job, Age, Date of Prize, Activism, the Nobel Committee thinks/thought...*, ecc. Previa lettura e rilettura degli elaborati prodotti al fine di migliorare la pronuncia, i loro sforzi avevano costituito un altro punto da portare all'esame orale del giugno successivo!

La utilización de la canción en el aula de lengua extranjera en perspectiva intercultural

Valeria Tonioli
Università Ca' Foscari, Master ITALS, Venezia

Santos Asensi, al plantearse la posibilidad de presentar en el aula aspectos socioculturales de la sociedad de la que se estudia la lengua, a través de las canciones, recuerda que lo musical: "es mucho más que una manifestación artística, es un fenómeno cultural que no conoce fronteras y que actúa, por una parte y por otra, como reflejo de la manera de sentir y relacionarse de una sociedad en una época determinada" (Santos Asensi 1997:129). En un precedente trabajo nuestro (Tonioli, 2011) reflexionamos, de hecho, sobre la importancia de utilizar la canción en el aula de lengua extranjera porque, al ser un material auténtico y polisémico, conlleva muchos elementos lingüísticos y culturales y puede, por ende, favorecer la creación en el aula de itinerarios culturales e interculturales. Además, al ser un material significativo, despierta el interés y la motivación de los alumnos y favorece la creación de conexiones entre el estudio de una lengua y de la cultura de la sociedad de referencia (Pasqui 2003; Caon 2005, 2011; Soler Espiauba 2006).

Desde un enfoque intercultural, la canción, en cuanto material didáctico se debe considerar, por lo tanto, como crisol de una cultura y de un momento histórico preciso (Caon 2011:22) y a este propósito Soler-Espiauba (2006:3) escribe que: "la canción ha sido desde siempre la correa transmisora del sentir y del vivir de los pueblos y puede aportar tanta información como un libro de sociología o de historia". Caon explica, además, que es en la lengua de las canciones donde se refleja la cultura de una sociedad (Caon 2011:22) y Freddi escribe que la lengua "codifica en su léxico, en las estructuras gramaticales las experiencias históricas del grupo, los valores en los que se reconoce, sus esquemas de vida y de pensamiento, en definitiva los modelos culturales que trazan y dirigen su camino en la historia"[1] (Freddi en Caon 2011:22).
Es gracias a las canciones, por lo tanto, que los autores pueden expresar y comunicar experiencias y sentimientos propios de una comunidad y atestiguar particulares acontecimientos históricos culturales y sociales (Santos Asensi 1997; Caon 2010, 2011; Soler-Espiauba 2006; Gulisano 2007).

Por lo que se refiere a la sociedad española, en particular, Soler Espiauba (2006:1) explica que España ha vivido a lo largo de los últimos años un proceso de "ósmosis intercultural" causado, por ejemplo, por la emigración de trabajadores españoles a Europa en los años 60/70, la actual inmigración, el turismo y los intercambios de los negocios, el contacto con la lengua inglesa y la utilización de las nuevas tecnologías como internet. Por estos motivos es importante que los estudiantes conozcan los cambios, las influencias y los intercambios que se han desarrollado en España a lo largo de los años y que han modificado los aspectos culturales de la sociedad española. En Las canciones se refleja, sin embargo, también la interculturalidad de las sociedades actuales.

Desde un punto de vista didáctico, en primer lugar, las canciones ofrecen en el aula la posibilidad de reflexionar con los alumnos sobre las propias culturas

[1] "La lingua codifica nel suo lessico, nelle strutture grammaticali le esperienze storiche del gruppo, i valori in cui si riconosce, i suoi schemi di vivere e di pensare, i modelli culturali, insomma, che segnano e dirigono il suo camino nella storia" (la traducción es nuestra).

de procedencia para descubrir si perteneces a *culturas que cantan* o a *culturas que no cantan* (Soler-Espiauba 2006:3). De esta manera se proporciona a los estudiantes un primer intercambio intercultural basado en emociones y costumbres que suscita el elemento musical, de por sí intercultural porque presente en todas las culturas. Secundariamente, sería interesante motivar a los discentes a profundizar en el aula el estudio de las diferentes respuestas con las cuales los artistas han reaccionado a través de las canciones, ante distintos hechos históricos y sociales. Caon (2011) explica que la utilización de las canciones en el aula ofrece la posibilidad de organizar itinerarios culturales de estudio tanto sincrónico como diacrónico entre distintos textos de canciones para analizar el desarrollo de tópicos universales que caracterizan las sociedades en particulares momentos históricos. Es posible, además, guiar a los estudiantes en análisis interculturales de tipo diacrónico entre textos de canciones que pertenecen a épocas y culturas diferentes para reflexionar, al final, sobre las interpretaciones que los artistas han dado a lo largo de las épocas a diferentes problemáticas históricas y sociales o para realizar estudios interculturales entre distintas disciplinas.

culturas que cantan o culturas que no cantan

Como afirma Gulisano (2007:9) la enseñanza de la cultura en una clase de lengua extranjera, no puede prescindir de un enfoque glotodidáctico que ayude a los estudiantes a analizar, organizar y re-elaborar los fenómenos culturales de una sociedad. Es importante, por ende, que el profesor no limite la enseñanza de la cultura a una transmisión de saberes y de conocimientos sino que guie a los estudiantes en un proceso de interpretación y de búsqueda de los significados con actitud crítica y positiva. Gracias a la canción los estudiantes pueden, en efecto, entrar en contacto directo con un material auténtico y real y enfrentarse a aspectos culturales de la lengua que estudian puesto que la cultura no es presentada simplemente de manera anecdótica. La utilización de la canción en perspectiva intercultural en el aula, en definitiva, tiene que cuestionar el enfoque etnocéntrico de la cultura, hacer descubrir a los alumnos el valor del pluralismo cultural y suscitar el interés por la alteridad (Caon 2006:43).

En base a estas reflexiones realizamos en nuestro trabajo una unidad didáctica basada en la canción española *Las Cajitas* de Adolfo Celdrán cuyo contenido, música y estructuras lingüísticas se ponen en relación, a través de itinerarios culturales e interculturales, a otras canciones, *Las casitas del Barrio Alto* de Víctor Jara y *Petites boîtes* de Graeme Allwright escritas por cantautores de distinta nacionalidad. Las canciones fueron compuestas en el mismo período, entre los años sesenta y setenta y tratan las problemáticas históricas, políticas y sociales de aquella época en diferentes naciones, Chile, España y Francia.
La unidad didáctica incluye también la canción en lengua inglesa, *Little Boxes* de Malvina Reynold escrita en los Estados Unidos algunos años antes.
El trabajo está dividido en tres fases, de pre audición, de audición y de post audición en las cuales los alumnos pueden trabajar primero de una manera más global y secundariamente pueden analizar el material didáctico, reflexionar sobre los aspectos lingüísticos y culturales y, al final, crear material nuevo (Tonioli, 2011).

Las actividades que presentamos fueron divididas en diferentes niveles, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), que se indican al lado de cada ejercicio.
Las canciones que elegimos para construir nuestro itinerario intercultural permiten, en la primera fase de pre audición y de audición, proporcionar a los alumnos actividades lingüísticas por ejemplo sobre el léxico relacionado con los objetos de la casa, los colores, las profesiones, los deportes y los días de la semana o sobre

aspectos gramaticales como los indicadores espaciales y temporales y las fórmulas para expresar gustos y preferencias. En la última fase de post audición, en cambio, las canciones permiten realizar actividades y reflexiones culturales e interculturales sobre la utilización de los anglicismos y de las preposiciones en diferentes lenguas, la presencia de expresiones populares y coloquiales, reflexionar sobre la situación política y social entre tres distintas naciones y la elección por parte de los autores de utilizar una melodía alegre en contraste con el texto de las canciones que denuncia una situación de crisis política y social de la época.

Como conclusión de nuestro trabajo presentamos, a continuación, algunas de las actividades didácticas que se pueden crear, a partir de las canciones, para construir en el aula itinerarios de reflexión cultural e intercultural.

Actividades culturales e interculturales

A. (A partir del B1). En el texto de la canción *Las Cajitas* se utilizan algunas palabras coloquiales, busca el significado correcto[2].

1. Insti	a. "niño muy pequeño"
2. Majo	b. "centro estatal de enseñanza donde se siguen los estudios de enseñanza secundaria".
3. Bebe	c. "persona agradable por poseer alguna cualidad destacada"

B. (A partir del B2). Ahora escucha otra canción del cantautor chileno Victos Jara. ¿Qué diferencia hay entre el texto de las dos canciones? En tu opinión, ¿por qué el cantautor modificó el texto de su canción?

C. (A partir del B1). Escucha también la versión original *Little boxes* a la cual se inspiraron artistas de diferente nacionalidad y la versión francesa *Petites boîtes*. Busca los cuatro juegos mencionados en los textos y rellena la ficha.

Canción	Juego	Nación
Cajitas	.....	.....
Las casitas del Barrio Alto	.....	.....
Petites boîtes	.....	.....
Little boxes	.....	.....

Madrid, Tempio di Debod

D. (A partir del B2). En tu opinión, ¿por qué cambian los juegos?

E. (A partir del B2). En pequeños grupos imaginad realizar una entrevista a los cuatro cantantes de las canciones para preguntarles por qué decidieron componerlas, cómo actuaron para realizarlas (Por ejemplo: rasgos estilísticos, figuras retóricas, si se han inspirado a otros cantantes, si han compuesto la música etc.). En la entrevistas deben aparecer también las respuestas de los cantantes.

F. (A partir del B1). Busca en los textos de las canciones los anglicismos. En tu opinión, ¿por qué se utilizan?

G. (A partir del B2). Trabajad en grupos para rellenar una ficha en la cual resumir y comparar las situaciones políticas y sociales de las cuatro naciones mencionadas por las canciones.

H. (A partir del B2). Escucha otra vez la melodía de la canción *Las Casitas del Barrio Alto*, ¿Qué tipo de música es?
- alegre;
- triste;
- melancólica;
- feliz.

(B2-C1). ¿Por qué el autor utiliza este tipo de música? Considera el contenido de denuncia y de protesta del texto de la canción y reflexiona sobre la situación política y social de la época.

[2] Las definiciones se encuentran en: AA.VV. 2004, *Clave, diccionario de uso del español actual*, Ediciones sm Madrid.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA, VV., (1991), *L'insegnamento della cultura e civiltà nei corsi di italiano L2, con modelli di unità didattiche a vari livelli*, Guerra, Perugia.
- BALBONI P.E. (1999), *Parole comuni, cultura diverse: guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- BALBONI P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
- BALBONI P. E. (2004), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET Università, Torino.
- BALBONI P. E. (2007), *La competenza comunicativa interculturale*, Marsilio, Venezia.
- BEGOTTI P. (2008), "Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l'italiano a stranieri", en *Itals. didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 17, pp. 33-49.
- CAON F. (2005), *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Cafoscarina, Venezia.
- CAON F. (2006), *El placer en el aprendizaje de la lengua: un desafío metodológico*, Guerra, Perugia.
- CAON F. (2008), *Tra lingue e cultura, per un'educazione linguistica interculturale*, Bruno Mondadori, Milano.
- CAON F. (2010), *Parole in viaggio*, Guerra, Perugia.
- CAON F. (2011), *"L'italiano parla Mogol": imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, Guerra, Perugia, CDS.
- COVERI L. (1996), *Parole in musica: lingua e poesia nella canzone d'autore italiana: saggi critici e antologia di testi di cantautori italiani*, Interlinea, Novara.
- DALL'ARMELLINA G. (2004), "Dalla poesia alla canzone, dal CD alla classe", en BALBONI P. E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET Università, Torino, pp. 125-138.
- FERNÁNDEZ C., RODRÍGUEZ M., (2005), *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*, Arco Libros, Madrid.
- GULISANO R., (2007), *Lo sviluppo della competenza culturale attraverso l'insegnamento della storia della canzone italiana, en Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 15.
- KATERINOV K. (1991), *L'insegnamento della cultura e civiltà nei corsi di italiano L2: con modelli di unità didattiche a vari livelli*, Guerra, Perugia.
- SANTOS ASENSI J. (1997), "Música maestro ... Trabajando con música y canciones en el aula de español", en AA., VV, *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*, Sociedad General Española de librería, S. A., Alcobendas, Madrid, pp. 129-152.
- SOLER - ESPIAUBA D. (2006), *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*, Arco Libros, Madrid.
- TONIOLI V. (2011), *Enseñar español a través de la canción*, en SeLM - Scuola e Lingue Moderne n. 4-5.

REFERENCIAS EN INTERNET

- BETTI S. (2004), *La canción moderna en una clase de E/ELE*, http://www.cuadernoscervantes.com/art_50_cancionmoderna.html
- CAON F., LOBASSO F. (2008), *L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero*, http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/39/38
- CARDONA M. (2003), *Accrescere la competenza lessicale attraverso l'uso della canzone*, Bollettino ITALS, http://www.itals.it
- FERENCICH R. (2003), *Alcuni spunti sull'uso della musica*, Bollettino ITALS, http://www.itals.it
- GONZÁLEZ A. C., *Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0163.pdf
- MARTÍNEZ-VIDAL, *El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0077.pdf
- NICOSIA M. P., *Canzoni ed insegnamento di una lingua straniera: aspetti comunicativi*, http://venus.unive.it/aliasve/index.php
- PASQUI R. (2003), *L'utilizzo della canzone in glottodidattica*, Bollettino ITALS, http://www.itals.it
- SANTOS ASENSI J. (1995), *Música española contemporánea en el aula de español*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf
- SOLER - ESPIAUBA D., *La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante*, http://www.educacion.es/redele/revista/soler.shtml
http://www.itals.it
http://www.cervantes.es
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/

BLE
Bambini
Lingue
Europa
DOSSIER 19

a cura di
MARIA CECILIA LUISE
Inserto ideato da
GIOVANNI FREDDI

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 6-7 2011

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- Bambini, social network e glottodidattica
- Recensione

In questo numero

Maria Cecilia Luise

Anche in questo numero di BLE, come nel precedente, pubblichiamo un saggio che riprende quanto presentato dall'autrice durante una giornata di formazione organizzata dall'Anils a Firenze il 2 marzo scorso intitolata "Scuola primaria: ambienti e metodologie per insegnare le lingue". L'autrice ci propone un tema spesso trattato in queste pagine, le tecnologie informatiche e Internet, partendo da alcuni dati interessanti, che riteniamo meritino più di una riflessione da parte degli insegnanti: i bambini sono presenti in rete in molti casi ancora prima di nascere, e fin dall'età della scuola una buona parte di loro ha familiarità con gli ambienti interattivi e sociali virtuali. Ferma restando la necessità di una educazione all'uso di questi ambienti, potenzialmente pericolosi per utenti così giovani, educazione della quale anche la scuola può farsi carico, l'autrice ci fa vedere l'altro lato della medaglia, cioè la possibilità di sfruttarli a fini didattici e glottodidattici, come dimostrano alcune esperienze citate nel saggio.
Chiude questo numero di BLE una sintetica recensione di un testo di glottodidattica pubblicato da pochissimo: ci piace pensare che le segnalazioni bibliografiche che inseriamo periodicamente in questo inserto possano essere una piccola guida per stimolare l'autoformazione, una sollecitazione alla curiosità intellettuale che è alla base della conoscenza.

Bambini, social network e glottodidattica

Giulia Tardi
Università di Firenze

In questo saggio intendiamo proporre, partendo da un'indagine sul rapporto tra i bambini e la tecnologia sin dalla nascita e sullo sviluppo comparato di *digital* e *tech skills*, una panoramica di quello che il mercato offre in termini di *social-network* soffermandoci sui problemi che la presenza digitale dei minori comporta e sulle linee guida che le istituzioni stanno proponendo a tutela della *privacy* e della sicurezza informatica. Sono argomenti funzionali all'ultima parte del saggio, dove vengono invece affrontate le potenzialità didattiche che le nuove piattaforme possono avere per l'insegnamento delle lingue, cercando di coglierne limiti ed opportunità.

1 Infanzie digitali

AVG Digital Skills Study (2010) è una sezione di *Digital Diaries*, sondaggio commissionato da AVG (azienda riconosciuta tra i principali *leader* di mercato nel campo dei *software* di rilevamento, prevenzione e protezione da minacce, rischi e virus), che indaga il rapporto tra bambini e tecnologia sin dalla nascita. La ricerca – condotta su un campione di 2200 mamme con bambini dai 2 ai 5 anni, con accesso ad internet, in Unione Europea (Inghilterra, Francia, Germania, Italia e Spagna), Nord America, Australia, Nuova Zelanda e Giappone – ha rilevato una serie di fenomeni in aumento:

- l'81% dei bambini al di sotto dei 2 anni ha già una traccia digitale *on-line*. La percentuale sale al 92% negli Stati Uniti e scende al 73% in Europa;

- la nascita digitale avviene intorno al sesto mese con immagini postate *on-line* già nelle prime settimane di vita (37% in Inghilterra, 41% in Australia e Nuova Zelanda);

- il 23% dei bambini ha ecografie pre-natali condivise *on-line* dai genitori (34% negli Stati Uniti, 37% in Canada, 13% in Francia, 14% in Italia, 15% in Germania);

- il 7% ha un indirizzo *e-mail* creato dai genitori ed il 5% ha già un profilo su un *social-network*.

Le motivazioni addotte dalle madri per giustificare simili scelte sono la condivisione con parenti e amici (70%), l'incremento di contenuti sui propri profili sociali (22%), l'imitazione di pratiche altrui (18%).

JR Smith, direttore generale di AVG, ha aspramente criticato queste tendenze alla luce di questioni relative non solo alla *privacy* (non a caso AVG si occupa di *Internet security*) ma anche alla creazione di una storia digitale sulla quale i bambini non hanno alcun potere decisionale.

Appurato che la nascita digitale avviene prima ancora di quella reale con la pubblicazione di immagini ecografiche, la descrizione delle gravidanze su *social network* e *forum*, la creazione di *account* di posta elettronica e profili sui *social-network* (una sintesi dei dati viene fornita nella tabella 1), la ricerca AVG ha esteso il campo di indagine alle competenze tecniche - quali la capacità di utilizzare un *mouse*, di accendere e spegnere un computer, fare semplici giochi al *pc*, aprire un *browser*, navigare sul *web*, utilizzare un cellulare o uno *smartphone* - e di vita quotidiana (andare in bicicletta, allacciarsi le scarpe, nuotare, scrivere il proprio nome e cognome, sapere cosa fare in caso di emergenza) dei bambini dai 2 ai 5 anni.

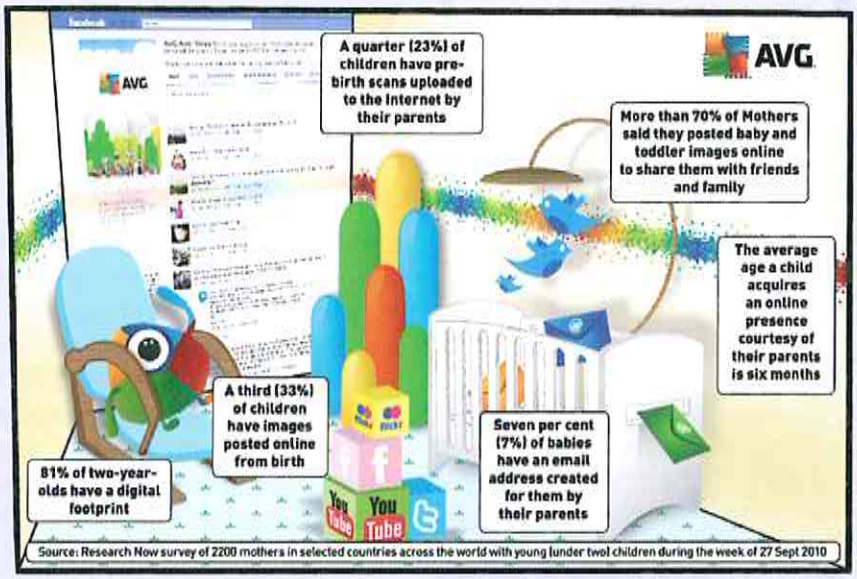


Figura 1: *AVG Digital Diaries*

	Madri con figlio sotto i 2 anni che hanno caricato immagini *on-line*	Madri che hanno postato ecografie	Madri che hanno creato indirizzo *e-mail* al bambino	Madri che hanno creato profilo *social-network* al bambino
Totale	81%	23%	7%	5%
USA	92%	34%	6%	6%
Canada	84%	37%	9%	8%
UK	81%	23%	4%	4%
Francia	74%	13%	7%	2%
Italia	68%	14%	7%	5%
Germania	71%	15%	7%	5%
Spagna	71%	24%	12%	7%
Australia	84%	26%	7%	5%
Nuova Zelanda	91%	30%	4%	6%
Giappone	43%	14%	7%	8%

Tabella 1: Infanzie digitali (Fonte: *AVG Digital Skills Study, 2010*)

Competenze tecniche	%	**Competenze di vita**	%
Utilizzare un mouse	69	Completare un puzzle	77
Accendere e spegnere un computer	63	Riconoscere il proprio nome scritto	66
Giocare al pc	58	Andare in bicicletta	52
Fare una telefonata con il cellulare	28	Conoscere il proprio indirizzo di casa	39
Aprire un browser	25	Scrivere il proprio nome e cognome	37
Utilizzare uno *smartphone* o una applicazione *tablet*	19	Prepararsi da solo la colazione	27
Navigare	16	Nuotare senza aiuto	20
Conoscere almeno un indirizzo web	15	Sapere cosa fare in caso di emergenza	20
Conoscere almeno un indirizzo e-mail	5	Allacciarsi le scarpe	11

Tabella 2: Competenze tecniche e di vita (Fonte: *AVG Digital Skills Study, 2010*)

Il risultato è una sostanziale parità tra le due tipologie di competenza in quella che è stata definita la generazione dei *nativi digitali puri* e che è già stata soppiantata dalla *touch generation*, una generazione che non necessita più dell'intermediazione della tastiera o del mouse ma che "tocca con mano" la macchina attivando simultaneamente più aree neurali e nuove sinapsi - dicono gli esperti - ma lasciandone forse deperire altre.

2 Dove sono i bambini on-line

Data la particolarità di ciascun ambiente digitale, è possibile operare una segmentazione ed è quanto ha fatto recentemente *Royal Pingdom* pubblicando una infografica che riassume la distribuzione degli utenti sui *social-network* su base anagrafica.

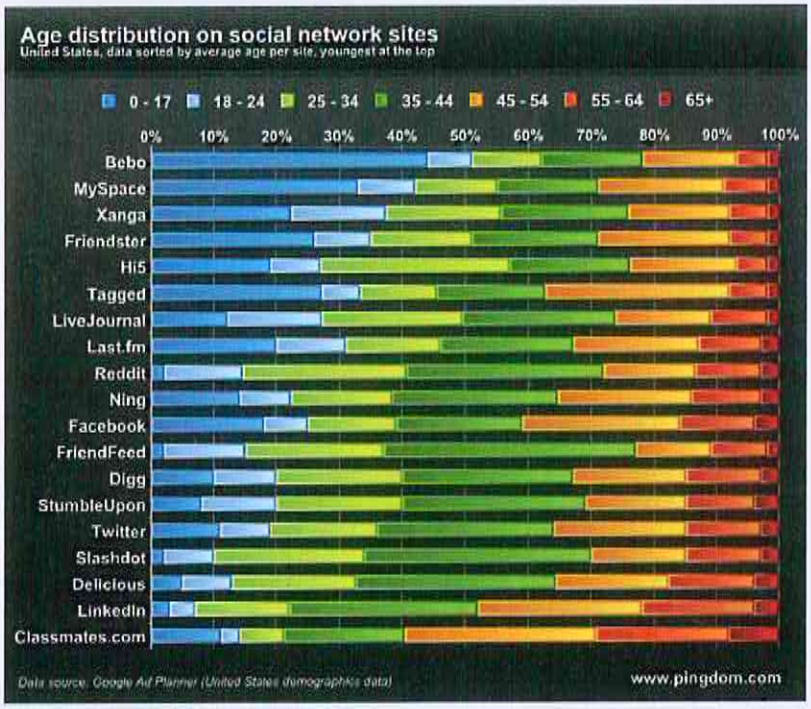


Figura 2: Fonte http://royal.pingdom.com

I termini di utilizzo dei *social network* in cima alla classifica: *Bebo, Myspace, Xanga* e *Tagged*, indicano però un'età minima per la registrazione pari a 13 anni, per salire a 16 per l'utilizzo di *Friendster* e, quindi, benché in Europa siano più diffusi *MsnMessenger, Facebook, Myspace, Twitter, Habbo, Netlog, Badoo, Chatta.it* e *Bebo*, è evidente che i bambini abitano una parte del web alla quale in teoria non dovrebbero avere accesso.

Su questo filone di indagine, tra dicembre 2010 e gennaio 2011, la Commissione Europea ha testato quattordici *social-network: Arto, Bebo, Facebook, Giovani.it, Hyves, Myspace, Nasza-klaza.pl, Netlog, One.lt, Rate.ee, SchülerVZ, IRC Galleria, Tuenti* e *Zap.lu*.

I punti di controllo presi in considerazione sono stati principalmente i seguenti:
- presenza di informazioni e suggerimenti per la sicurezza dei bambini;
- presenza di informazioni mirate, di facile comprensione e di facile accesso per i bambini;
- possibilità di bloccare un'amicizia o declinare una richiesta di amicizia;
- possibilità di cancellare e rimuovere immagini postate sul profilo;
- tipologia di visibilità delle informazioni personali fornite in fase di registrazione;
- possibilità da parte di un utente adulto di effettuare ricerche ed individuare profili di minori;
- velocità e qualità delle risposte alle richieste di aiuto.

In Europa il 77% dei bambini tra i 13 e i 16 anni ed il 38% tra i 9 e i 12 anni utilizza siti di *social networking*. Su quattordici siti esaminati solo nove *(Arto, Bebo, Facebook, Giovani, Hyves, Netlog, One, Rate e SchuelerVZ)* forniscono informazioni chiare e facilmente comprensibili sulle condizioni d'uso e i codici di condotta; tredici danno informazioni sulla sicurezza, l'utilizzo e forniscono materiali didattici specificamente rivolti ai minori; dieci hanno fornito risposte alle domande degli utenti in meno di ventiquattro ore.

Privacy, fiducia e sicurezza sono solo alcune delle priorità individuate dalla Commissione Europea in *Un'agenda digitale europea* (2010) al pari di altre linee d'azione che riguardano interoperabilità, standard, mercati digitali, ricerca e innovazione:

Gli utenti devono essere sicuri e protetti quando si collegano a internet. La criminalità informatica, così come la criminalità nel mondo fisico, non può essere tollerata. Inoltre, alcuni dei servizi online avanzati più innovativi (come i servizi bancari o sanitari online) non esisterebbero se le nuove tecnologie non fossero pienamente affidabili. Finora internet si è dimostrato notevolmente sicuro, resistente e stabile, ma le reti informatiche e i terminali degli utenti rimangono vulnerabili e sono esposti ad una vasta gamma di minacce in costante evoluzione: negli ultimi anni il numero di messaggi di posta elettronica indesiderati è cresciuto a tal punto da congestionare il traffico di posta su internet (secondo alcune stime dall'80% al 98% dei messaggi di posta elettronica sarebbe indesiderato); essi diffondono inoltre una lunga lista di virus e software maligni. I furti di identità e le frodi online crescono in maniera preoccupante, gli attacchi sono sempre più sofisticati (con trojan, botnet, ecc.) e spesso hanno finalità economiche, ma possono anche avere motivazioni politiche, come mostrano i recenti cyber-attacchi che hanno colpito Estonia, Lituania e Georgia.

Sono essenziali anche le attività educative e le campagne di sensibilizzazione rivolte al pubblico: l'UE e gli Stati membri possono intensificare gli sforzi, ad esempio tramite il programma per l'uso sicuro di Internet, fornendo informazioni e

attività educative relative alla sicurezza online sia ai bambini che alle famiglie e analizzando l'impatto delle tecnologie digitali sui bambini. Anche le imprese dovrebbero essere incoraggiate a elaborare ulteriormente e a mettere in atto dei sistemi di autoregolamentazione, in particolare per quanto riguarda la protezione dei minori che utilizzano i loro servizi.

mettere in atto dei sistemi di protezione dei minori

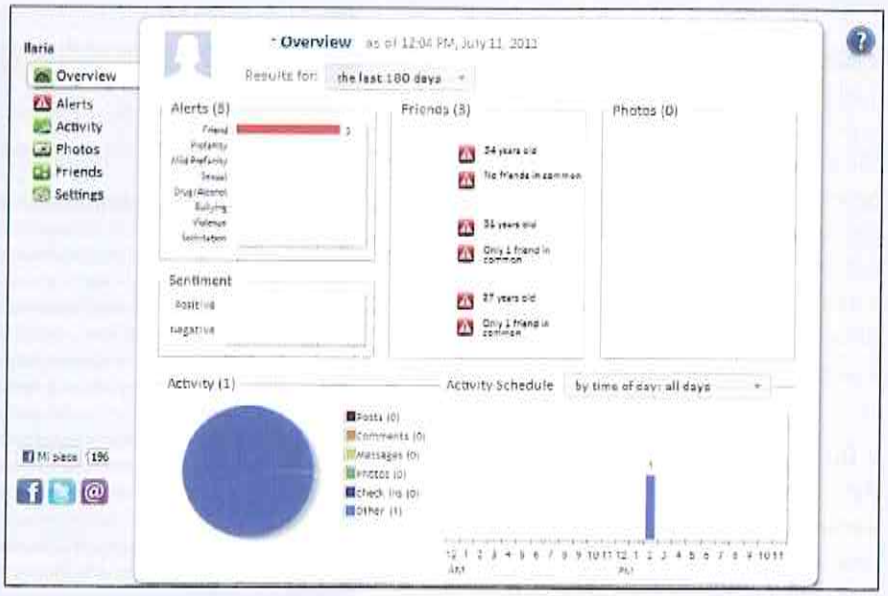


Figura 3: *Screenshot* della *dashboard* di *minormonitor.com*

Il diritto alla riservatezza e alla tutela dei dati personali è un diritto fondamentale nell'UE che deve essere fatto rispettare, anche online, con tutti i mezzi possibili: dall'applicazione generalizzata del principio di "privacy by design" nelle TIC pertinenti fino ad arrivare, se necessario, ad azioni dissuasive. Il quadro rivisto dell'UE applicabile alle comunicazioni elettroniche chiarisce le responsabilità degli operatori di rete e dei fornitori di servizi, compreso l'obbligo di notificare gli attentati alla sicurezza dei dati personali. Il riesame del quadro generale relativo alla protezione dei dati, avviato di recente, comprenderà probabilmente un'estensione dell'obbligo di notificare gli attentati alla sicurezza dei dati. L'attuazione del divieto di inviare messaggi di posta indesiderati sarà rafforzato tramite la rete europea dei centri dei consumatori.

Secondo un sondaggio *EUKidsOnline* il 56% dei bambini di 11-12 anni e il 78% di 15-16 anni sostengono di sapere come cambiare le impostazioni di *privacy* sul proprio profilo; nonostante ciò, per la tranquillità dei genitori, sul *web* si registra lo sviluppo di nuove piattaforme e *software (MinorMonitor, SocialGuard...)* che monitorano l'attività dei minori *on-line* utilizzando algoritmi per l'individuazione di attività sospette, *link* a siti di *phishing*, richieste di amicizia da adulti, resoconti dell'attività giornaliera etc...

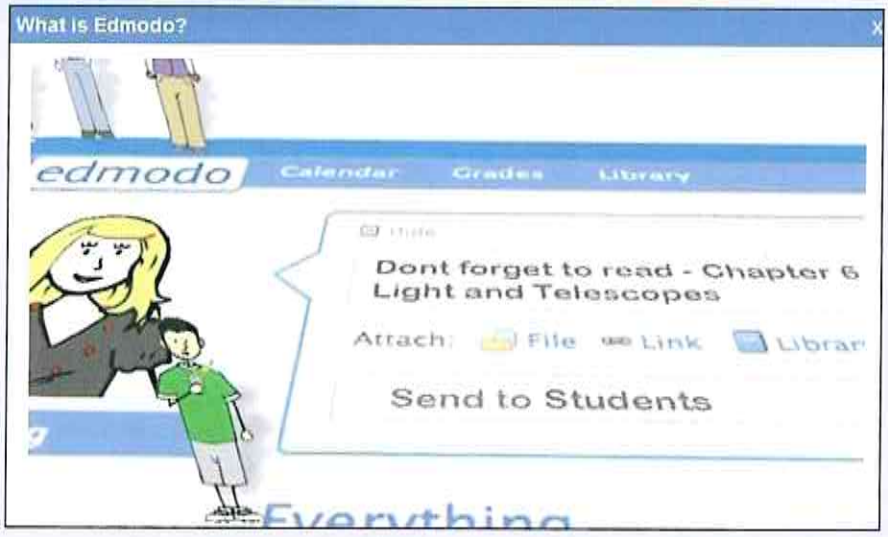


Figura 4: *Screenshot* del *tutorial* di *edmodo*

3 Ambienti interattivi e didattici dedicati ai minori

In Italia, negli ultimi due anni, molte istituzioni e scuole hanno dato vita a *social-network* dedicati ai minori. Tra i casi più noti *Netpupils*, promosso dalla Regione Lazio e riservato a studenti dalla classe IV della scuola primaria alla classe III della secondaria di primo grado; *Qwert*, promosso da Usl e Comune, destinato a studenti dagli 11 ai 14 anni delle scuole medie di Treviso; *Ciaonet* rivolto ad un'utenza al di sotto dei 14 anni e lanciato da Don Ilario Rolle della parrocchia "Beata Gianna Beretta Molla"; *WE:P* spazio interattivo per ragazzi tra gli 8 e i 14 anni di Firenze; *Mypage, community* di bambini disponibile in italiano, inglese e francese con *kidget*, notizie, quiz, giochi, disegni, video, test, motori di ricerca integrati *(Kidcloud e Kidsearch)*.

Tra le più utilizzate al mondo c'è poi *Edmodo*, piattaforma ideata esclusivamente per un uso didattico che permette di chattare, condividere *link*, immagini, video ed è accessibile anche sui dispositivi mobili. L'insegnante ha la possibilità di creare gli *account* degli studenti, suddividerli in gruppi e monitorare le loro attività. L'interfaccia ricalca quella di *Facebook* e questo la rende familiare e facile da utilizzare.

Per i bambini delle scuole primarie un ambiente *e-learning* divertente, gratuito e colorato per imparare l'inglese è *Mingoville*. Con una filosofia *edutainment* offre lezioni in materia di ortografia, grammatica, lettura e pronuncia con esercizi, canzoni e giochi. *My Book* è il quaderno in cui appuntare le attività, lo *Showroom* il luogo in cui gli studenti possono presentare i propri lavori agli altri.

La competizione pilota *Best children's online content* (2011) della Commissione Europea, che ha visto coinvolte 14 nazioni (Belgio, Italia, Repubblica Ceca, Lettonia, Francia, Olanda, Germania, Polonia, Ungaria, Slovenia, Spagna e Islanda), ha invece premiato, nella categoria "youth":

palkan (http://www.palkan.de/index.htm) – *magazine on-line* tedesco che affronta argomenti quali religione, storia, matematica, biologia, sport, musica;

habbolive (www.habbolive.nl) – dedicata al mondo virtuale di *Habbo Hotel* con giochi, sondaggi e applicazioni *mobile*;

superpilot (http://www.superpilot.cba.pl/) – piattaforma polacca che, oltre a giochi e sondaggi, fornisce materiali per lo studio delle lingue inglese e tedesca (alfabeto, numeri, frasi di base, giorni della settimana, mesi, stagioni).

Il contenuto è stato valutato sulla base di cinque criteri generali: benefici per il *target* di riferimento, attrattività, affidabilità, usabilità e aspetti commerciali.

Di concerto con il *Safer Internet Plus Programme* della Commissione Europea, molti fornitori di *social networking* e di siti interattivi stanno sottoscrivendo una serie di principi per il miglioramento della sicurezza di bambini e giovani *on-line* con l'intento di stabilire pratiche pan-europee in questo settore e massimizzare i benefici di internet gestendo però i rischi potenziali.

4 Implicazioni glottodidattiche

Accesso, presenza, espressione, creazione, interazione e aggregazione (Siemens e Tittenberger, 2009) sono *affordance* – ossia insiemi di azioni che possono essere compiute con le nuove tecnologie – presenti, in misura diversa, in ciascuna delle piattaforme a disposizione. Che si tratti di ambienti dedicati o meno, sono numerose le attività che i *social-network* permettono di svolgere in ambito didattico e, benché non sia sostituibile l'interazione vera, tangibile che la scuola offre, questi strumenti consentono di ampliare l'offerta didattica e spostarne i limiti temporali e fisici al di là dell'aula. Le *e-tivities* per l'insegnamento delle lingue possono essere strutturate e predisposte dall'insegnante, sulla base delle caratteristiche della classe e degli obiettivi formativi, a rinforzo e potenziamento delle attività linguistiche d'aula ed applicate a capacità di comprensione e comunicazione per scopi e situazioni reali. Di seguito si riportano alcuni esempi:

sono numerose le attività che i *social network* permettono di svolgere in ambito didattico

- segnalare, esplorare, consigliare e condividere risorse quali post, video, siti, foto, musica, applicazioni, giochi linguistici;
- discutere del tempo, dell'abbigliamento, della *routine* quotidiana, dei propri animali domestici; dei colori preferiti;
- spiegare come si raggiunge un luogo della città;
- chiedere aiuto all'insegnante o ai compagni;
- taggare foto (ad esempio gli oggetti della classe);
- scrivere storie in maniera collaborativa;
- commentare e condividere contenuti altrui;
- festeggiare eventi;
- invitare a feste e compleanni;
- proporre gite;
- ricordare fatti storici;
- formulare domande e risposte;
- assegnare compiti;
- barattare o scambiarsi oggetti;
- creare delle *wish-list*;
- creare sondaggi o quiz;
- tradurre gli aggiornamenti del sito internet della scuola;
- chiedere *feed-back;*
- presentarsi;
- ringraziare;
- chattare;
- fornire una parola nuova al giorno;
- registrare file sonori (canzoni, racconti, scioglilingua).

Al posto dei quaderni vi sono quindi i profili che i bambini possono personalizzare, aggiornare con foto, disegni, informazioni di qualsiasi genere (film, cartoni animati, personaggi famosi, musica e video preferiti) e condividere con la classe. La lavagna viene soppiantata da bacheche connesse tra loro che lasciano spazio alla fantasia ed all'esplorazione di contenuti e di attività.

5 Limiti e opportunità

Appurata la predisposizione dei bambini a padroneggiare le tecnologie digitali e la tendenza ad utilizzare piattaforme non dedicate, come sostengono Borello e Luise in *Giovani, luoghi comuni e lingue* (2010):

[...] le strade per un incontro tra giovani e lingue straniere che porti a reali incrementi delle competenze possedute passano per il miglioramento dell'offerta glottodidattica delle istituzioni scolastiche e delle università e per il rafforzamento della motivazione a studiare le lingue straniere e ad aumentare le competenze possedute. I mezzi di comunicazione di massa possono costituire un potente fattore di motivazione ad apprendere le lingue con modalità che trascendono i metodi dell'istruzione ufficiale ("educazione ricreativa" o "edutainment") [...].

Il miglioramento dell'offerta linguistica delle istituzioni scolastiche e delle università e l'incremento della motivazione attraverso la creazione di opportunità di apprendimento extrascolastiche non sono secondo noi parallele, ma devono incrociarsi per potenziarsi a vicenda.

un'educazione che prepari al mondo e che passi quindi per la *media education*

Le tecnologie, oggi utilizzate prevalentemente in modo fine a se stesso, possono quindi avere importanti risvolti didattici. Viviamo una fase di presa di coscienza del fatto che i bambini sono *on-line*, abitano piattaforme non dedicate ed è molto difficile impedire loro l'accesso. In questo scenario si stanno delineando due linee d'azione:

- da una parte un mercato che implementa continuamente *social-network* dedicati ai bambini – con contenuti selezionati ed appropriati, funzionalità per il controllo della *privacy*, supervisione da parte di genitori, docenti e scuole – che però vanno popolati, richiedono, pur nella loro semplicità, tempo per imparare ad utilizzarli, sono nella maggior parte dei casi confinati in ambiti territoriali (ovvero attivi in una certa regione, provincia, scuola o classe) ed hanno un ciclo di vita che coincide con quello dell'anno o degli anni scolastici;
- dall'altra i *social-network* più diffusi, già popolati, ad alta usabilità (tant'è che tutti o quasi i *network* sociali neo-nati imitano il *template* di *facebook*), con miriadi di applicazioni e giochi che però devono essere rivisitati in chiave *child-friendly* con condizioni di utilizzo e di protezione della *privacy*, sistemi di *rating* di contenuti e collegamenti, pur mantenendo la soddisfazione d'uso che detengono e le peculiarità che ne hanno decretato il successo.

La strada da seguire è senz'altro quella di un'educazione che prepari al mondo che c'è fuori e che passi quindi per la *media education*. L'intento finale non è quello di snaturare la piattaforma ed imporre un uso didattico ma di integrare frammenti, piccole unità di apprendimento delle lingue straniere in un abitudinario e quotidiano utilizzo in lingua materna.

BIBLIOGRAFIA

- BORELLO E., LUISE, M.C. (2007), *L'offerta linguistica in Italia*, Utet, Torino.
- BORELLO E., LUISE, M.C. (2010), "Giovani, luoghi comuni e lingue" in MEZZADRI M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere. Atti del I° Convegno della DILLE-Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa. Parma, 13 novembre 2009*, Guerra, Perugia, pp.159-169.
- SIEMENS G., TITTENBERGER P. (2009), *Handbook of Emerging Technologies for Learning*, Learning Technologies Centre, University of Manitoba.

SITOGRAFIA

- AVG (2010), *AVG Digital Skills Study*, http://avg.typepad.com/files/avg-digital-skills-study-full-briefing.pdf
- AVG (2010), *Welcome to the online world*, http://avg.typepad.com/files/digitalbirthsglobal.pdf
- COMMISSIONE EUROPEA (2011), *Assessment of the Implementation of the Safer Social Networking Principles for the EU on 14 Websites: Summary Report*, http://ec.europa.eu/information_society/activities/social_networking/docs/final_report_11/part_one.pdf
- COMMISSIONE EUROPEA (2010), *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni. Un'agenda digitale europea*, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:IT:PDF
- COMMISSIONE EUROPEA (2011), *Digital Agenda: "Best children's online content" competition winners*, http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/11/746&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en
- COMMISSIONE EUROPEA (2011), *Digital Agenda: only two social networking sites protect privacy of minors' profiles by default*, http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/11/762&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en
- COMMISSIONE EUROPEA (2011), *Results of the Assessment of the Implementation of the Safer Social Networking Principles for the EU: Individual Reports of Testing of 14 Social Networking Sites*, http://ec.europa.eu/information_society/activities/social_networking/docs/final_report_11/part_two.pdf
- COMMISSIONE EUROPEA (2009), *Safer Social Networking Principles for the EU*, http://ec.europa.eu/information_society/activities/social_networking/docs/sn_principles.pdf
- COMMISSIONE EUROPEA (2011), *Work Programme 2011. Safer Internet. A multi-annual Community programme on protecting children using the Internet and other communication technologies*, http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/call_2011/work_programme_2011.pdf

Novità

PROVE NAZIONALI

matematica
italiano

Volumi di preparazione alle Prove Nazionali INVALSI.
Per le classi 2ª e 5ª della Scuola Primaria

La Spiga
EDIZIONI
www.laspigaedizioni.it

CON PROVA GUIDATA
AGGIORNATO IN BASE ALLE PROVE NAZIONALI 2011

Autori vari (2011), *Glottodidattica giovane 2011 – Saggi di venti studenti italiani*, Guerra, Perugia

Maria Cecilia Luise

In *Glottodidattica giovane 2011* sono contenuti i saggi di una ventina di dottori di ricerca, dottorandi, studiosi di glottodidattica che studiano e collaborano a vario titolo nelle università italiane.
L'iniziativa, patrocinata dalla Società DILLE – Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa – ha lo scopo di far conoscere i giovani studiosi e l'intenzione dichiarata nell'introduzione è rendere questo tipo di pubblicazione un appuntamento da ripetersi ogni due anni.

l'iniziativa ha lo scopo di far conoscere i giovani studiosi

Dato che ogni autore è stato lasciato libero di scegliere l'argomento del proprio saggio, non c'è un'unica linea di ricerca, un argomento che unifichi e faccia da filo conduttore del volume, ma al contrario sono presenti diversi temi, trattati in alcuni casi da più di un autore da un personale punto di vista, tra i quali:
- L'insegnamento dell'italiano a stranieri, sia come lingua seconda nelle università e nelle scuole, sia come lingua straniera all'estero;
- La metodologia CLIL;
- Le implicazioni glottodidattiche nell'insegnamento a stranieri di specifiche nozioni e categorie grammaticali di varie lingue;
- La glottodidattica in rete e attraverso la rete;
- Aspetti didattici inerenti l'insegnamento delle lingue straniere, dalle competenze culturali e interculturali agli aspetti neurolinguistici legati alla bimodalità del cervello, dall'apprendimento del lessico alla didattica della traduzione.

L'insegnante di lingue straniere a bambini può trovare nel volume numerosi spunti glottodidattici, temi e riflessioni che possono arricchirne la professionalità; ne segnaliamo alcuni scegliendo quelli che ci sembrano meno noti e meno presenti nella letteratura che di solito viene proposta ai docenti di LS: la definizione dello studente di inglese come *intercultural speaker*, nozione che diventa centrale nel momento in cui l'inglese nelle nostre scuole diventa sempre più una lingua franca piuttosto che una lingua straniera; l'apprendimento delle lingue straniere da parte di studenti affetti da dislessia, sindrome presente in percentuale significativa tra gli allievi in età scolare; la didattica del lessico in lingua straniera oltre i tradizionali elenchi di parole isolate.

Contact BLE-SeLM

I "Dossier" BLE inseriti nella rivista SeLM intendono essere strumenti di informazione, collegamento e dialogo per gli Insegnanti di LS che operano nella Scuola Primaria. A tale scopo sollecitiamo la collaborazione più aperta e cordiale. I contributi da far pervenire possono riguardare le seguenti realtà:

1. Istituzioni pubbliche o private che descrivono la natura, le finalità, gli obiettivi e i risultati del loro operare nel settore della LS a livello primario (1500 oppure 3000 battute).
2. Esperienze pilota di natura provinciale o regionale oppure progetti di sperimentazione descritti nelle loro finalità, fasi di realizzazione e possibilmente nelle conclusioni (sempre 1500 oppure 3000 battute); tali contributi saranno pubblicati nel *Dossier*.
3. Quesiti su specifici problemi d'insegnamento della LS formulati in 20 parole circa cui sarà data una risposta nella rubrica *Problemi e tecniche*.

- Per queste opportunità di contatto e di dialogo servirsi dell'e-mail:

  <mariacecilia.luise@unifi.it>

- Per abbonamenti o copie della rivista indirizzare le richieste a: Milvia Corso
  via Gaspara Stampa, 7
  34124 Trieste

  <milvia.corso@scfor.units.it>

LETTURE GRADUATE

INGLESE
FRANCESE
SPAGNOLO
TEDESCO

Collana di letture per studenti a diversi livelli di apprendimento

www.elireaders.com

- il catalogo completo
- i libri sfogliabili
- le video recensioni
- materiale extra per i docenti

L'utilizzo delle *action songs* per l'insegnamento delle parti del corpo e del verbo modale *can*, attraverso la modalità di peer-tutoring

Sonja Ferrero
3° Circolo Didattico di Pinerolo (To)

La sperimentazione che segue si riferisce ad un'esperienza didattica effettuata presso la scuola Primaria di Piscina di Pinerolo in cui opero come insegnante di lingua inglese; con essa mi sono proposta, a livello educativo, di favorire la responsabilizzazione dei bambini delle classi quinte, in vista del passaggio alla scuola secondaria di primo grado, e di creare un clima disteso e sereno, in modo che i bambini delle classi terze potessero condividere esperienze relazionali connotate positivamente volte al reciproco aiuto, a dispetto delle molteplici situazioni di conflitto vissute quotidianamente nel gruppo-classe.
Sotto il profilo didattico gli obiettivi definiti hanno contemplato due differenti livelli di difficoltà che sono stati presentati in maniera graduale.
Il primo obiettivo ha riguardato l'apprendimento delle parti del corpo a livello lessicale, mentre il secondo ha riguardato l'apprendimento dei sintagmi verbali e la costruzione di quelli frasali, in riferimento alle azioni e agli sport. Per ciascun obiettivo si è proceduto alla progettazione di momenti specifici di *pre-listening*, *listening*, *post-listening*, di verifica finale e di *follow-up*.

associazione dei gesti con le parole e di questi con la musica

A livello metodologico si è adottata, come modello di riferimento, la metodologia di *Fun Songs* ideata da Goodger (2010) ed è stata applicata all'associazione, dapprima, dei gesti con le parole e, successivamente, di questi con la musica; la metodologia ideata da Murphey (1996) per la suddivisione della lezione nei momenti di *listening* e *pre* e *post-listening*; l'ancoraggio cognitivo per impostare il momento di passaggio dal nome al verbo e dal verbo alla frase;
la modalità del *peer-tutoring* nella variante del *cross-level* per abbassare il filtro affettivo e per sviluppare la zona di sviluppo prossimale. Il *peer-tutoring* è stato inteso come strategia educativa volta ad attivare un processo di passaggio di conoscenze, a forte valenza esperienziale, da parte di membri di un gruppo ad altri membri di pari status (Falchikov, 2004). Fra le varie tipologie di *peer-tutoring*, la modalità adottata è stata quella del *cross-level*, che si applica quando il tutor appartiene alla classe superiore. I bambini della classe quinta, infatti, sono stati individuati come tutor nei confronti dei tutee appartenenti alla classe terza.

1° Obiettivo: l'apprendimento delle parti del corpo a livello lessicale con l'ausilio della canzone *"Head, shoulder, knees and toes"*.
1° step: scelta delle canzoni in relazione agli alunni e agli obiettivi prefissati.
Le canzoni scelte come strumento principe di insegnamento sono delle canzoni che, per le loro caratteristiche, appartengono alla categoria delle *action songs*.
La prima canzone si intitola *"Fit club*

song"; è tratta dal video allegato al libro di testo *"Bubbles"* ed è stata impiegata nella fase iniziale del *warm-up*, con l'intento di creare un contesto didattico piacevole per l'introduzione dell'argomento di apprendimento.
È stata scelta in quanto richiede fin dall'inizio un coinvolgimento emotivo e fisico ai bambini impegnati nell'effettuare precisi movimenti accompagnati dalla musica.
La canzone utilizzata per la parte centrale dell'intervento didattico è intitolata *"Head, shoulder, knees and toes"* ed è stata utilizzata sia in forma audio che video. È stata scelta poiché presenta caratteristiche fondamentali per essere considerata una canzone funzionale all'obiettivo in quanto permette la "rappresentazione fisica" delle parole attraverso i movimenti di alcune parti del corpo e l'acquisizione in maniera, dapprima passiva, e poi coscientizzata del lessico inerente le parti del corpo; presenta un livello di difficoltà in linea con le competenze dei bambini; presenta un numero sufficiente di nuove parole per la facilitazione alla memorizzazione; presenta le parole-chiave in maniera sequenziale e con una buona frequenza; si presta ad essere presentata con diverse varianti (lentissima, velocissima, con parti bippate etc...); presenta l'isoritmia e un ritmo vivace capace di destare interesse.

2° step: programmazione degli elementi organizzativi.
Definizione dei tempi.
I bambini della classe quinta hanno preparato il loro intervento in un mese circa; hanno effettuato il loro intervento in due lezioni di un'ora e mezza ciascuna.
Individuazione delle risorse materiali.
I *tutor* si sono responsabilizzati e si sono impegnati innanzitutto a prenotare l'aula-video per le giornate e le ore necessarie, si sono dotati di registratori, ne hanno verificato il funzionamento e hanno preparato la scaletta con le persone impegnate a fare da insegnanti, i luoghi e i materiali necessari per poter proporre le attività senza perdite di tempo.
Definizione delle strategie metodologiche.
Si è preferito lavorare principalmente sull'aspetto orale sviluppando in tal modo le capacità di ascolto e di parlato. Per ciascuna fase del processo si sono adottate le metodologie che seguono. Nella prima fase (fase del **warm-up**), l'argomento è stato presentato mediante una lezione che facesse riscaldare ciascuna parte del corpo. Ai bambini della classe terza è stato chiesto di immaginare di essere dei piccoli atleti che si sottoponevano ad un allenamento condotto da un pupazzo-scimmia e da tanti bimbi inglesi in un video-karaoke! Una volta stirate le braccia, calciato, girato il collo etc., i *tutor* hanno chiesto ai loro piccoli e riscaldati *tutee* di indovinare quale fosse l'argomento della lezione di inglese che avrebbero condotto: le parti del corpo!

coscientizzazione e consolidamento del lessico mediante attività ludiche

Nella seconda fase (fase del *listening*) vi è stato dapprima un ascolto libero della versione instrumentale della canzone *"Head, shoulder, knees and toes"* e si è poi passati ad una graduale strutturazione rispettando la sequenza: parole-gesti, parole-gesti-musica; a livello metodologico si è proceduto come segue:
- famigliarizzazione e ascolto libero della melodia con la versione instrumentale;
- ascolto canzone cantata associata al movimento libero;
- ascolto canzone cantata associata alle azioni presentate dai *tutor* e gioco del trabocchetto;
- associazione parole-gesti con la musica con l'ascolto del cd;
- associazione delle parole con i gesti sotto forma di gioco con la variante della velocità: lentissimo, molto lento, lento, veloce e velocissimo, alla tedesca, nel mondo dei giganti, nel mondo delle formiche, etc.;
- consolidamento gesto-parola-musica mediante l'ascolto e la visione della canzone cantata e ballata tramite dvd;
- introduzione di varianti proposte dal video-karaoke: la variante bippata e la super-velocità.

Nella terza fase (fase del *post-listening*) sono stati favoriti i processi relativi alla coscientizzazione e al consolidamento del lessico acquisito attraverso attività ludiche. In questa fase vi è stato, inoltre, il passaggio dallo sviluppo delle abilità orali di ascolto e di parlato alle abilità di lettura e scrittura.

3° step: progettazione dei momenti e delle attività in classe.
In classe i *tutor* delle classi quinte hanno operato in un primo momento a livello globale proponendo attività di *pre-listening*; in un secondo momento sviluppando le capacità analitiche di *listening*; in un ultimo momento focalizzandosi su attività *post-listening* di sintesi. Di seguito vengono presentate le attività proposte.
Attività di *pre-listening*: la *"Fit club song"* e la presentazione dell'argomento.
In questa fase i *tutor* hanno fatto svolgere ai bimbi più piccoli delle attività di riscaldamento con l'ausilio di un video-karaoke: muovere la testa, allungare le braccia e le gambe introducendo l'argomento della lezione, ovvero le parti del corpo.
Attività di *listening*: apprendimento delle parti del corpo tramite la canzone *"Head, shoulder, knees and toes"*.
L'attività di *listening* ha previsto molteplici attività:
- famigliarizzazione della melodia e ascolto della versione instrumentale;

- ascolto della canzone cantata, durante il quale i bambini sono stati lasciati liberi di muoversi seguendo il ritmo e di canticchiare la melodia a proprio piacimento;
- associazione parole-gesti; in questa fase i *tutor* si sono proposti come modelli di imitazione per i gesti corretti da compiere in base all'associazione mimo-azione; si è proposto, a tal fine, il gioco del trabocchetto, per il quale i *tutor* toccano la parte del corpo in base a dei comandi a volta veritieri e a volte depistanti;
- associazione parole-gesti con la musica con l'ascolto del cd; i bambini della classe terza sono stati invitati a imitare i *tutor* durante la rappresentazione ballata della canzone. Una volta compreso il senso delle parole, anche tramite i gesti, l'aggiunta della musica ha contribuito a fissare il loro suono e significato nella memoria permanente favorendo una corretta pronuncia ed intonazione;
- associazione delle parole con i gesti sotto forma di gioco con la variante della velocità. Per rendere divertente e stimolante il processo di apprendimento volto all'associazione della parola inglese con quella italiana, i bambini-*tutor* hanno proposto ai loro *tutee* il balletto, in diverse varianti, formato dalla concatenazione delle parti del corpo presenti nel testo della canzone. Hanno, così, ballato e cantato in maniera lentissima, lenta, veloce e velocissima; sono poi entrati nel mondo dei giganti con teste, occhi, gambe enormi, etc.;
- consolidamento gesto-parola-musica; in questa fase si è introdotta una variante in termini di modalità di cantato, luogo di esecuzione e mezzo di trasmissione, in quanto i bambini hanno avuto la possibilità di andare nell'aula-video per vedere e sentire come i bambini inglesi ballano la canzone appresa. Il video ha presentato, inoltre, la canzone ballata nella versione "bippata" e in quella della super-velocità.

Attività di *post-listening*: coscientizzazione e consolidamento del lessico appreso attraverso le attività ludiche.

Quest'ultima fase ha contemplato attività finalizzate all'attivazione e alla rielaborazione degli apprendimenti inerenti le parti del corpo attraverso la proposta di attività ludiche. Una volta appresa e consolidata la sequenza gesto-parola in lingua inglese, si è passati alla coscientizzazione del significato della parola inglese nella lingua italiana; si sono utilizzati a tal fine: il gioco del *memory* e il gioco linguistico del *word search*. Il gioco del *memory* ha previsto che i bambini della classe terza si impegnassero nella ricerca della coppia delle diverse parti del corpo (es: *head-head*) fra le tante caselline coperte; obbligo era la pronuncia in inglese delle caselline che si andavano a scoprire.

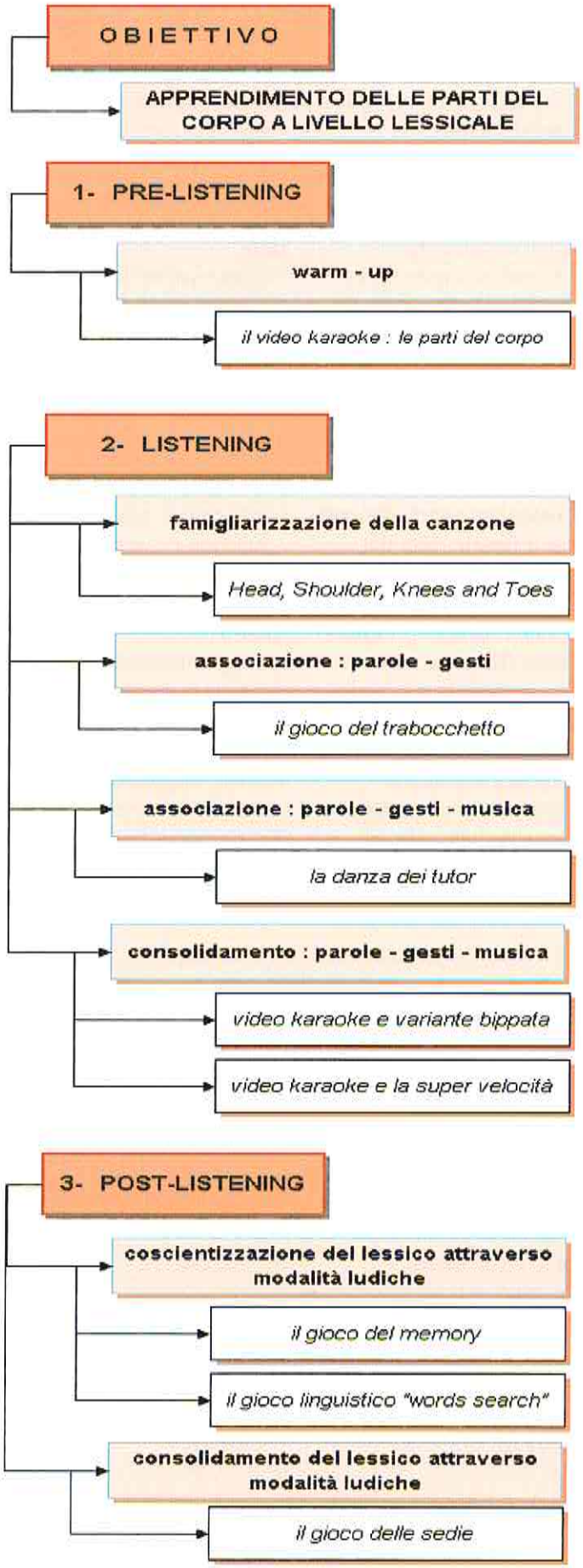
gli alunni hanno potuto vedere e sentire i bambini inglesi

I bambini-maestri hanno proposto, poi, il gioco del *find-words*, per il quale i *tutee* hanno dovuto ricercare la parola scritta all'interno di un quadrato contenente molte altre lettere/parole; ai bambini è stata lasciata la libertà di giocare da soli, a coppie o a piccoli gruppi.
Al momento della coscientizzazione è seguita la fase del consolidamento delle nuove parole apprese; si è utilizzato il gioco delle sedie, durante il quale i bambini si sono seduti su delle sedie poste a forma di cerchio, al di sotto delle quali sono stati messi dei cartellini recanti i nomi delle parti del corpo presenti nella canzone; ogni parte del corpo è stata rappresentata da almeno due bambini-cartellini. La canzone veniva interrotta dal tutor e quando ciò succedeva veniva urlato un nome di una parte del corpo; tutti coloro che avevano sotto la sedia il cartellino recante quel nome si dovevano scambiare di posto. Il bambino che non arrivava in tempo per lo scambio doveva sedersi nell'unico posto disponibile al centro del cerchio, con l'intento di rubare il posto lasciato libero momentaneamente durante lo scambio successivo.

4° step: predisposizione delle verifiche dei risultati raggiunti.

Nella fase di preparazione alle verifiche finali si è deciso che la verifica tramite il test di tipo strutturato fosse effettuata dall'insegnante, al termine della unit 4 del libro di testo adottato.
Il test utilizzato è stato un test standardizzato e ha verificato l'acquisizione del lessico relativo alle parti del corpo e all'utilizzo corretto del verbo *can*. I bambini di quinta, invece, in prima persona, sotto la supervisione dell'insegnante, hanno progettato alcune verifiche da effettuare in forma ludica, al fine di mantenere il clima sereno e allegro creato con i canti, i balli e i giochi.
Hanno proposto le seguenti attività:
- il gioco dei cartellini e del poster parlante, durante il quale tutti i bambini sono stati invitati ad andare ad incollare il proprio cartellino sul poster nella parte del corpo corrispondente;
- il gioco della palla, durante il quale i bambini, seduti in cerchio, hanno dovuto passarsi la palla fin quando c'era la musica; il bambino rimasto con la palla in mano nel momento del silenzio è stato "interrogato" da parte del *tutor*, che gli chiedeva un nome di una parte del corpo appresa;
- la ricostruzione delle sequenze, in cui i *tutee* hanno dovuto ricomporre la sequenza esatta della canzone *"Head, shoulder, knees and toes"* tramite i cartellini, su cui sono state disegnate le parti del corpo coinvolte nella canzone.

In sintesi:



2°Obiettivo: l'apprendimento delle parti del corpo a livello frasale e l'introduzione del verbo modale *can* con l'ausilio della canzone *"Rap clap dance"*.

In questa seconda parte si è favorito il passaggio dall'apprendimento del sintagma nominale all'apprendimento dei sintagmi frasali, con l'introduzione del verbo modale *can* e dei verbi indicanti movimento. I *tutor*, con la supervisione dell'insegnante, hanno scelto una canzone, il cui contenuto ha favorito l'insegnamento e il consolidamento dei nomi riferiti alle diverse parti del corpo e, nello stesso tempo, ha presentato la nuova struttura grammaticale del verbo *can*. Successivamente i tutor hanno utilizzato la struttura *can* come ponte per ampliare il lessico.

1° step: scelta delle canzoni in relazione agli alunni e agli obiettivi prefissati.

La canzone scelta appartiene alla categoria delle *action songs*; è una canzone rap intitolata *"Rap clap dance"* (Lazzeri, Marsland 2000). È stata ritenuta idonea poiché introduce e facilita la produzione orale delle strutture, del lessico e della pronuncia in una forma indiretta e ha la qualità di rinforzare il ritmo, la velocità, l'intonazione e la pronuncia in modo simpatico, introducendo un elemento stressogeno positivo: la velocità dei movimenti.

2° step: programmazione degli elementi organizzativi.

Definizione dei tempi.

I bambini della classe quinta hanno preparato il loro intervento in un mese circa; a distanza di tre settimane dal primo step sono intervenuti per la terza volta sulle classi dei più piccolini.

Individuazione delle risorse materiali.

I *tutor* si sono impegnati nuovamente a prenotare sul calendario apposito

l'aula-video per le giornate e le ore necessarie, hanno preparato i cartelloni per le attività e la scaletta indicante i materiali necessari e le persone impegnate ad insegnare.

Definizione delle strategie metodologiche.

I bambini *tutor*, solo dopo aver esposto i piccoli allievi all'uso delle parole e dei verbi con le canzoni, i giochi e le interviste, hanno riportato l'attenzione dei loro *tutee* al significato della singola parola e della singola frase, favorendo un approccio analitico. Oltre al passaggio dal globale al particolare, dall'esperienza alla coscientizzazione si è seguita un'ulteriore strategia metodologica, ossia quella dell'ancoraggio. I bambini maestri si sono "ancorati" alle conoscenze precedentemente acquisite sulle parti del corpo, insegnate loro nel primo step, per introdurre la struttura positiva, interrogativa del verbo *can* e, successivamente, hanno ampliato il ventaglio lessicale associando al verbo modale i verbi attinenti lo sport, mediante l'uso dell'indagine e dell'intervista.

Schematicamente:

3° step: progettazione dei momenti e delle attività in classe.

Le lezioni si sono sviluppate in diversi momenti.

Attività di *pre-listening*: *"I personaggi del mondo Disney alle prese con lo sport"* e presentazione dell'argomento.

Come attività di introduzione all'argomento trattato i *tutor* hanno scelto di far vedere ai loro *tutee* un cartone animato, in lingua inglese, sui personaggi del mondo di Disney alle prese con lo sport. Al termine della visione ai bambini di terza è stato chiesto di indovinare quale fosse l'argomento della lezione.

Attività di *listening*: apprendimento della struttura frasale retta dal verbo *can* tramite la canzone *"Rap clap dance"*.

La canzone *"Rap clap dance"*, estratta dal libro di testo *"Quest"*, è stata ritenuta utile per riprendere le parti del corpo e introdurre la struttura frasale che regge il verbo *can* in forma positiva e interrogativa. Questa canzone è stata proposta mediante una sfida di abilità. Sulla base del testo della canzone i *tutor* hanno inventato una canzone ballata contenente le diverse sfide: incrociare i piedi e nel contempo girarsi *(Can you cross your feet and turn around?)*, toccare le dite dei piedi *(Can you touch your toes?)*, calciare con le mani sulle anche *(Can you kick with your hands on your hips?)*, etc.

Le attività presentate e proposte sono state:

- dimostrazione del balletto creato dai bambini della classe quinta;
- distribuzione del testo della canzone e lettura individuale e collettiva;
- verifica da parte dei *tutor* della conoscenza delle parti del corpo dei bambini di terza, elementi basilari per poter comprendere ed effettuare i gesti corretti nella canzone ballata;
- suddivisione della classe terza in due gruppi secondo il criterio del genere: femmine con femmine e maschi con maschi;
- insegnamento del balletto da parte dei *tutor* e apprendimento parola per parola, riga per riga;
- rappresentazione finale del balletto.

Attività di *post-listening*: coscientizzazione e consolidamento del sintagma frasale appreso attraverso le attività ludiche.

Dopo aver utilizzato il verbo *can*

STRUMENTO	OBIETTIVO	STRUTTURA GRAMMATICALE
Canzone video-karaoke	Ripasso parti del corpo + introduzione azioni	**Shake** your **hands**
Canzone *"Rap clap dance"*	Parti del corpo + *can* forma interrogativa	***Can*** you cross your **legs**?
	Parti del corpo + *can* forma affermativa	Yes, you *can*
Indagine	*Can* + verbi sport	***Can*** you **ski**?
	Can forma positiva e negativa	Yes, I/you *can* No, I *can't*

presente nella canzone e associato alle diverse parti del corpo, i *tutor* hanno proposto delle attività finalizzate a consolidare e coscientizzare l'apprendimento passivo della struttura di *can* presentata nella canzone, mediante l'attività di cerchiatura di tutti i *can* presenti nella canzone; ampliare la conoscenza dei nomi degli sport, mediante il gioco linguistico del *find words*; introdurre nuove azioni che si possono compiere con il corpo strettamente correlate alle attività sportive, mediante il gioco della gomma e della lavagna; unire il verbo *can* con i verbi inerenti lo sport nella costruzione frasale del tipo: *"Can you ski?"*, mediante l'indagine di classe.

introdurre nuove azioni correlate alle attività sportive

Nello specifico le attività proposte sono state:
- rispondere a dei *"riddles"*, proposti dai *tutor*, sugli sport (gara a squadre);
- ricercare sul cartellone, colmo di lettere poste apparentemente senza senso, lo sport indovinato (gara a squadre);
- colpire con una gomma le diverse azioni sportive *(swim, run, play tennis, play football, ride a bike, etc.)* disegnate alla lavagna (gara individuale);
- partecipare all'indagine di classe: i bambini della quinta hanno predisposto un cartellone con le diverse attività sportive del gioco precedente e a ciascuno è stato domandato quale delle attività fosse capace di fare *(Can you swim? Can you run? Can you play tennis? Can you play football? Can you ride a bike? etc.)*.

Al termine dell'indagine i bambini hanno letto il grafico e hanno stabilito quale fosse lo sport preferito dalla classe.
In sintesi:

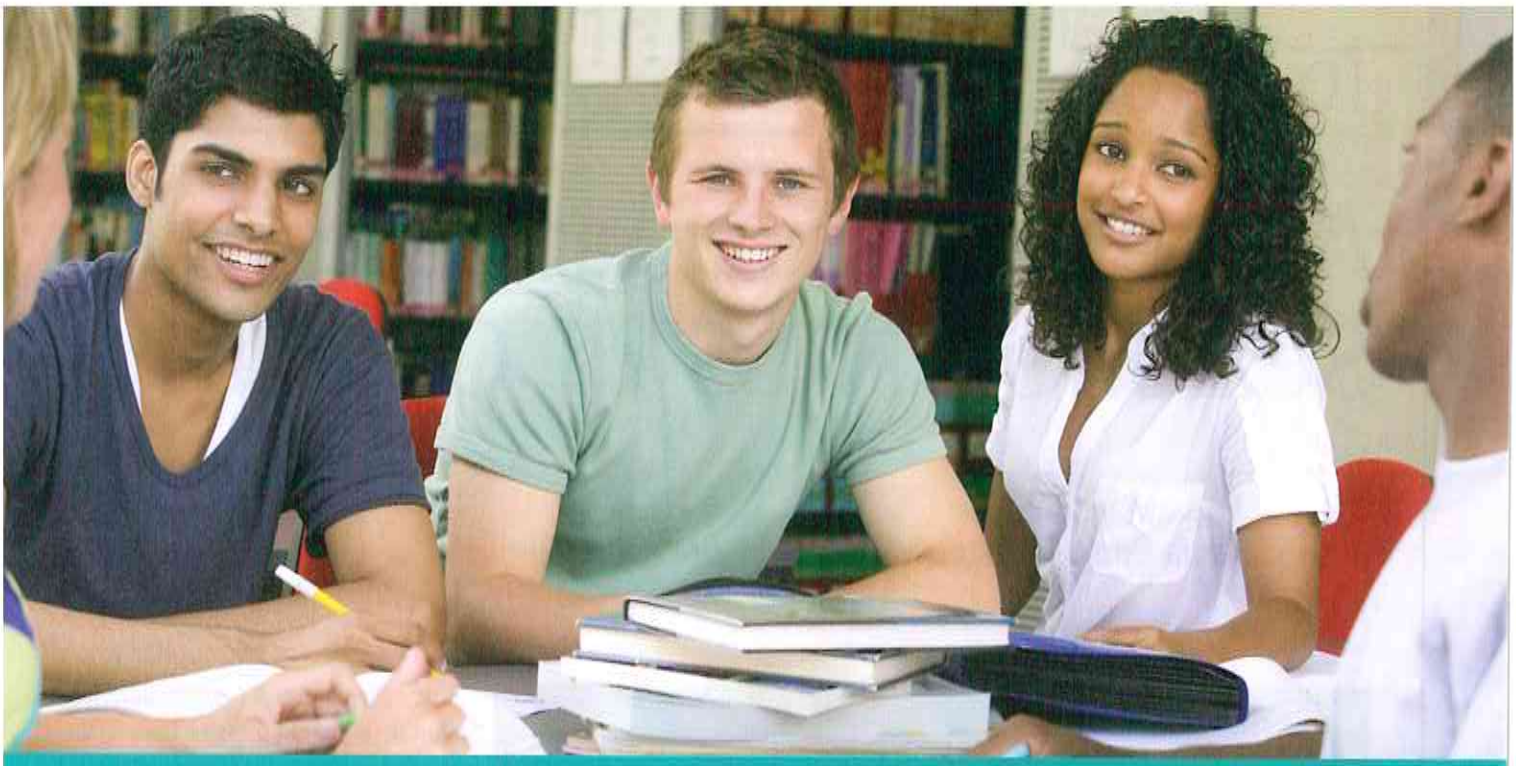
Attività conclusiva.
I *tutor*, per concludere i momenti di allegria condivisi con i loro *tutee*, hanno, infine, preparato dei sacchettini di carta crespa colorata contenenti caramelle.

4° step: predisposizione delle verifiche dei risultati raggiunti.
La verifica è stata effettuata dall'insegnante in maniera informale con il gioco dei falsi ordini e con le interviste e in maniera formale con la somministrazione del test predisposto dal testo adottato per la classe terza. Per il gioco dei falsi ordini l'insegnante chiedeva di effettuare determinate azioni ai bambini utilizzando *can* e le parti del corpo note. Compito del bambino è stato quello di compiere l'azione corretta, senza considerare elementi di disturbo presentati dall'insegnante. L'insegnante, ad esempio, urlava *"clap your hands"*, mentre lei stessa compiva l'azione correlata all'ordine *"turn around"*. Per l'intervista, ciascun bimbo della classe terza si è trasformato in un giornalista sportivo e si è recato nella sezione della classe parallela per effettuare le interviste sullo sport più praticato dalla classe. Le domande poste sono state: *"Can you ski? Can you play football?"*; ciascun intervistatore ha, inoltre, riportato le risposte ottenute *(No, I can't; yes I can)* sul proprio quaderno.
La verifica strutturata è stata ripresa dal libro di testo e ha riguardato la capacità di *listening* (indicare con una *cross* o con un *tick* gli sport preferiti di alcuni ragazzini); di *reading* (associare le descrizioni fisiche di alcuni personaggi del libro di testo con le loro foto) e di *writing* (scrivere *can* o *can't* in riferimento alle illustrazioni).

5° step: *follow up.*
I *tutee* hanno espresso la loro gioia per aver conosciuto in maniera più personale i bambini più grandi, la gratitudine per essere stati oggetto di tante attenzioni, per aver ricevuto in regalo un "poster parlante", delle caramelle, etc., ma, soprattutto, per averli fatti divertire. D'altro canto i *tutor* hanno espresso gioia per aver ricoperto un ruolo importante davanti agli occhi dei bambini più piccoli; si sono sentiti orgogliosi perchè questi ultimi, per i corridoi e per le strade del paese, li salutavano con grande affetto; infine, hanno ammesso che non avevano mai dedicato così tanto tempo allo studio dell'inglese... per fare una bella figura di fronte ai loro piccoli allievi.

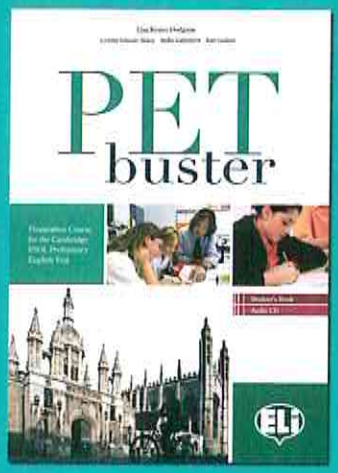
BIBLIOGRAFIA

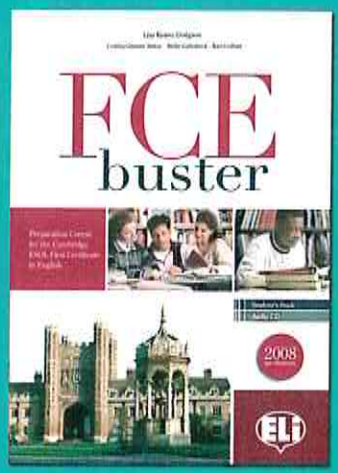
- FALCHIKOV N. (2004), *Learning together. Peer tutoring in higher*, Routledge-Arden, Cambridge.
- GARDNER H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento.
- JONES K., GREEN C. (2008), *Bubbles magazine*, Celtinc Publishing, Gruppo editoriale Raffaello, Milano.
- LAZZERI G., MARSLAND S. (2000), *All togheter now - great children's songs from Quest*, Longman, Milano.
- MURPHEY T. (1996), *Music and Song*, Oxford University Press, Oxford.
www.funsongs.co.uk (Goodger, 2010)

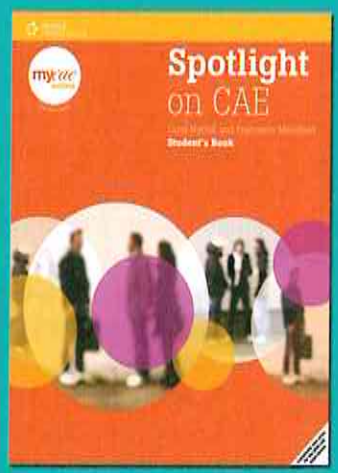


PET Buster
FCE Buster
Spotlight on CAE

Course for the preparation of the English test exams







ELi HEINLE CENGAGE Learning

www.elionline.com

Attività di formazione nella Sezione ANILS di Cagliari

Editing: Luisa Marci Corona
Autori: Milvia Corso (Trieste), M. Teresa Maurichi (Cagliari)

La sezione di Cagliari quest'anno si è orientata su attività formative in concerto con le attuali necessità della scuola italiana. La dotazione della lavagna interattiva alle scuole ha determinato un notevole interesse fra i docenti del gruppo sempre attivo e dinamico dell'Isola. Si è pertanto pensato di attuare dei corsi di formazione in precisa osservanza della progettazione preventiva a suo tempo esposta dalla Presidente e approvata dal Direttivo e dall'assemblea all'uopo convocata. Sono stati pertanto attivati due seminari brevi sulla LIM e la sua utilità per la glottodidattica e un seminario più approfonditamente articolato che è stato terminato entro il mese di giugno con forte afflusso di colleghi e buon riscontro finale.

Il primo seminario si è svolto il giorno 24 novembre 2010 nell'Aula Magna dell'Istituto Tecnico per Geometri "Bacaredda" a Cagliari, concessa gentilmente dal Dirigente Prof. Sandro Corso. L'organizzazione è stata collaborativa con la Oxford University Press. I relatori: la dott.ssa Jennie Humphies, il dott. Kevin Bruce Legge e la prof.ssa Luisa Marci Corona.

Il secondo seminario, organizzato esclusivamente dal Direttivo della Sezione ANILS di Cagliari, ha avuto luogo il giorno 21 gennaio 2011, presso l'Aula Magna gentilmente messa a disposizione dal Dirigente Prof. Giovanni De Santis dell'Istituto Nautico "Buccari" di Cagliari. Relatrice unica la Prof.ssa Milvia Corso, docente di Informatica che si occupa di formazione dei docenti dal 1995. Dal 2009 è tutor LIM nel progetto Ministeriale di diffusione della Lavagna Interattiva Multimediale.

Il terzo seminario si è svolto durante il mese di giugno presso l' I.T.C. "L. da Vinci" di Cagliari. I colleghi hanno lavorato per nove ore sotto la sapiente guida di due colleghe: Victoria Clair Rowlands, docente di inglese presso il Centro Linguistico di Ateneo di Cagliari e Annarella Perra, docente di materie letterarie presso la Scuola Secondaria di secondo grado, che si sono sapientemente impegnate per avviare i corsisti principianti all'uso di questo importante strumento tecnologico e a dare spunti di progettazione scolastica e svolgimento di attività in classe a coloro che già avessero una certa confidenza con la LIM.
Notevole l'afflusso dei colleghi che provenivano da diverse parti dell'Isola. I docenti appartenevano a vari ordini scolastici dalla Scuola dell'Infanzia alla Scuola Secondaria di secondo grado. Molta interattività e entusiasmo tra i corsisti che hanno contribuito al buon svolgimento del seminario. Alcuni colleghi di lingue, già abbastanza esperti hanno dato esempio dell'uso che essi stessi ne fanno nelle classi durante le loro lezioni e soprattutto hanno spiegato quanto gli studenti vengano coinvolti in questa attività di apprendimento.

In tutti i seminari la Prof.ssa Marci Corona ha brevemente esposto le finalità che l'ANILS si propone e persegue in generale e ha poi esposto nei dettagli le attività della Sezione cagliaritana. Entrando nel merito dei contenuti dei seminari la Presidente della sezione organizzatrice ha

prioritariamente evidenziato il valore innovativo della conduzione didattica attraverso la LIM. Nel sottolineare che un uso appropriato di tutte le tecnologie rappresenta un supporto aggiunto alle potenziali capacità del docente, la Prof.ssa Marci ha evidenziato il valore fortemente educativo della lavagna interattiva. Essa, infatti, non soltanto offre la possibilità di usare materiali in condivisione e nello stesso momento, ma porta anche alla produzione di contenuti comuni al gruppo di apprendimento. Inoltre, contrariamente ad altri strumenti tecnologici non conduce all'isolamento. Il gruppo classe è costantemente in attività sincrone. Gli studenti attratti e affascinati dalla limpidezza e essenzialità di questo strumento (eliminazione di gesso, cimose, pennarelli, fogli/lavagna etc.), sono naturalmente portati ad interagire, confrontarsi e produrre materiali personalizzati. In buona sostanza si verifica spontaneamente lo scambio di competenze fra le intelligenze multiple presenti e il pair to pair learning sempre auspicato dai guru della glottodidattica. La gestione di parecchi media (documenti, foto d'arte, testi letterari, PC e DVD, video e altro ancora) da una unica postazione ne facilita l'uso e ne moltiplica i risultati, per la forte motivazione che viene data agli studenti.
Appare evidente a questo punto che il ruolo del docente è sempre più quello del facilitatore del processo di apprendimento e successiva acquisizione dei learning object.
Lo studente è sempre più fruitore attivo di un messaggio che arriva contemporaneamente attraverso i più svariati canali in armonia totale di suoni, colori, metodologia e calore umano della trasmissione dei saperi.

A questo punto, poiché l'articolo è stato ideato per essere steso a più mani, passerei la parola, anzi la tastiera, alla prof. Milvia Corso, che ci riporta la sua riflessione proposta al seminario di formazione LIM a Cagliari nel gennaio 2011.

Evoluzione digitale?

di Milvia Corso

L'evoluzione digitale ha prodotto non solamente un cambiamento, nella nuova società dell'informazione, nel modo di comunicare, ma anche nel modo di apprendere.
Questo fatto richiede quindi un cambiamento nel modo di insegnare che deve tener conto delle mutazioni avvenute nella percezione del tempo e dello spazio e del concetto di realtà: *"si genera un doppio spettacolare del mondo che a volte è percepito più reale del mondo reale e accelera le mutazioni"* (LONGO, 2010).

un supporto aggiunto alle potenziali capacità del docente

Come spesso accade le novità sono accolte con giudizi diametralmente opposti: accettazione quasi fanatica o rifiuto incondizionato.
Nell'epoca attuale, detta del web 2.0, si può osservare che il computer finalmente esprime quella che sembra essere la sua vera vocazione: collegare le persone in modo da farle interagire, scambiarsi informazioni, progetti e aspirazioni. Il computer favorisce quindi l'interazione sociale.

O'Reilly mette in luce l'analogia fra web e cervello: *"quando gli utenti aggiungono nuovi concetti e nuovi siti, questi vengono integrati nella struttura del Web* (...) *così come le sinapsi si formano nel cervello, con le associazioni che diventano più forti con la ripetizione* (...)" (O'REILLY, 2005).

In questa epoca nascono nuovi concetti, come quello di intelligenza *collettiva*, che è anche intelligenza *connettiva*.

È molto importante, in questa fase di mutazione, rendersi conto del fatto che ogni tecnologia è un filtro: potenzia quindi alcune abilità e ne indebolisce altre.
La conseguenza è che si modificano le strutture cerebrali e con esse gli stili cognitivi.
In questo momento più che mai la scuola non può ignorare il contesto che la circonda: deve venire a patti con l'idea che in questa società non è più l'unica o la principale fonte del sapere.
Infatti la comunicazione mediata dalla tecnologia ha un valore preponderante nella formazione dei nostri studenti, *nativi digitali*.
I nostri studenti, immersi fino alla nascita in un mondo che trasmette loro informazioni sotto forma di stimoli che utilizzano tutti i tipi di linguaggi, sviluppano strategie di apprendimento basate su tali forme di trasmissione dell'informazione.
Se la scuola non adegua la sua offerta didattica arricchendola con input multimediali, impedisce quindi agli studenti di utilizzare le strategie che hanno messo a punto fin dalla nascita, riducendo considerevolmente le probabilità di successo scolastico.
Tale adeguamento prevede una trasformazione dell'ambiente di apprendimento, che non sarà più solo un'aula in cui l'insegnante, in maniera frontale, trasmette ai ragazzi dei saperi, ma sarà anche una finestra aperta sul mondo, uno spazio di condivisione, un laboratorio di esperienza didattica.

In questa nuova società in cui l'individuo è al centro del processo

comunicativo e creativo, anche la narrazione cambia.
La nuova narrazione, multiforme, come dice Longo, permette di riprodurre l'indicibile: i nuovi media permettono di esprimere quello che il solo linguaggio verbale non poteva esprimere.

I nuovi modi di apprendere
Con l'uso delle tecnologie informatiche e la possibilità di simulazione che queste introducono, la capacità di *fare* ha superato la capacità di *capire* e *prevedere*. Questo cambiamento porta con sé dei pericoli:
- può produrre negli studenti smarrimento e confusione;
- la cultura può diventare frammentaria;
- si abituano a sopportare ambiguità e contraddizioni, quindi varia il concetto di precisione e affidabilità delle informazioni.

Anche il concetto di autore, come responsabile dei contenuti, diventa vago: a volte diventa un concetto collettivo, a volte si identifica con il Web.

> la capacità di *fare* ha superato la capacità di *capire* e *prevedere*

Il WEB 2.0, quindi, è una nuova cultura, che permette di *"imbrigliare, raccogliere, trarre vantaggio dall'intelligenza collettiva"* (O' REILLY, 2005).

Le competenze della società web 2.0
Nel web 2.0 il focus si sposta dall'offerta di pacchetti di software all'offerta di servizi, forniti on-line, con una scalabilità efficace dal punto di vista dei costi: il software è situato ad un livello superiore rispetto al singolo dispositivo.
Le fonti di dati diventano uniche e difficilmente replicabili e si arricchiscono mano a mano che vengono utilizzate. Viene data fiducia agli utenti come co-sviluppatori, sfruttando così l'*intelligenza collettiva*. Cambiano le interfacce utente, che offrono modelli di sviluppo, e modelli di business leggeri.

Il cambiamento per la scuola
In questa nuova società in cui *"I media e le ICT ... sono la cultura in cui i giovani oggi vivono, costruiscono e scambiano significati"* (ARDIZZONE-RIVOLTELLA, 2008) bisogna spostare il focus nella visione delle tecnologie: *"La scuola per anni ha insegnato la tecnologia, quindi ha insegnato con la tecnologia, occorre oggi porsi l'obiettivo di insegnare nella tecnologia"* (CALVANI, 2009).

Vittorio Midoro (2003) mette bene in luce quali sono i cambiamenti richiesti oggi alla scuola:
"La dinamica dei cambiamenti socio-economici delle società tecnologicamente avanzate richiede ai sistemi scolastici profonde modifiche strutturali e organizzative. Riguardo alla didattica, una delle esigenze più pressanti appare il passaggio da una concezione basata prevalentemente sull'insegnamento a una che privilegia l'apprendimento... Nella scuola nuova basata sull'apprendimento, l'enfasi è sui processi messi in atto dagli studenti, che consistono prevalentemente nello svolgimento di attività individuali o collettive, sotto la supervisione dell'insegnante".

Nuova professionalità per gli insegnanti

In questo quadro è necessario prevedere un nuovo profilo per l'insegnante.
Nasce così, come risultato di un progetto europeo, *A Common European Framework for Teachers' Professional Profile in ICT for Education.*

Vengono così definite in un Syllabus le competenze che un insegnante deve possedere nell'ambito delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), per raggiungere livelli adeguati di competenza.
Nasce quindi la Patente pedagogica sull'uso delle TIC: EPICT è un programma di formazione sviluppato e testato a livello europeo e attualmente erogato in sette Paesi europei (Italia, Danimarca, Grecia, Ungheria, Norvegia, Gran Bretagna, Islanda), in Paesi africani (Ghana, Cameroon, Uganda) in Australia e Tasmania. Rappresenta una realtà unica nel settore della formazione professionale dei docenti ed è uno dei pochi (se non l'unico) approccio transnazionale alle TIC (Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione) utilizzate come strumento per insegnare ed apprendere.
Prevede un percorso di apprendimento indirizzato a insegnanti e formatori e finalizzato all'acquisizione di competenze nell'uso pedagogico delle Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione (TIC): non l'uso delle TIC fine a se stesso, ma per raggiungere obiettivi pedagogici con i propri studenti. Tre sono gli obiettivi principali che caratterizzano la Patente Pedagogica EPICT:

1. Potenziare e promuovere l'uso della tecnologia all'interno di azioni di insegnamento e attività di apprendimento;
2. Ottimizzare il ritorno degli investimenti relativo all'uso di strumenti tecnologici da parte di scuole o enti di formazione;
3. Fornire una qualifica riconosciuta a livello internazionale (sono 70.000 gli insegnanti/formatori nel mondo in possesso della certificazione EPICT, di questi, 400 in Italia) che certifichi la competenza d'uso delle TIC per educare e far didattica.

Il modello didattico EPICT è centrato sull'e-learning e il lavoro di gruppo ed è stato sviluppato e validato nell'ambito del progetto europeo eContent EPICT (European Pedagogical ICT Licence).

Riassumendo il web 2.0

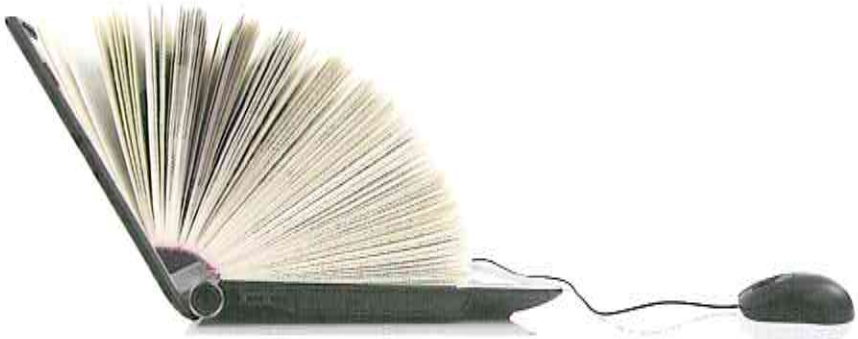
È un cambiamento profondo in Internet: il Web 1 (denominazione data a posteriori) è il luogo dei contenuti, il Web 2.0 è il luogo dell'interazione: valorizza la dimensione sociale attraverso i suoi servizi:
- blog;
- forum;
- wiki;
- social network;
- applicazioni web per realizzare corsi on-line.

Il cambiamento riguarda soprattutto la gestione delle informazioni.
Nascono i *Content Management System*: strumenti software installati sul server web, per facilitarne la gestione dei contenuti, svincolando l'amministratore da conoscenze tecniche di programmazione.
Nascono così nuovi modi di accedere alle informazioni: nuovi modi per *consumare* l'informazione condivisa, in un nuovo formato.
Queste nuove modalità di gestione rendono interoperabile ed interscambiabile il contenuto fra le diverse applicazioni o piattaforme.

I nuovi servizi

Really Simple Syndication (RSS)

Sono una lista, un sommario di titoli di notiziari, blog, podcast, link, ecc. (i *feed*).
Un feed è usato per fornire agli utilizzatori una serie di contenuti aggiornati di frequente.
I distributori del contenuto rendono disponibile il feed e consentono agli utenti di iscriversi.
L'aggregazione consiste in un insieme di feeds accessibili simultaneamente, ed è eseguita da un aggregatore Internet.
Aggregatore è un software che va installato sul pc oppure condiviso in Rete.
Le versioni più recenti dei browser (come Internet Explorer e Firefox, Opera, Safari) hanno integrato gli aggregatori al proprio interno.
L'aggregatore raccoglie i contenuti web in un unico spazio per una consultazione facilitata.
Ci sono notevoli vantaggi rispetto ad esempio l'uso della mail:
- riducono il tempo e gli sforzi per seguire aggiornamenti;
- permettono di creare uno spazio di informazione unico: un "notiziario personale";
- nell'iscrizione ad un feed, non si rivela l'indirizzo di posta elettronica, non ci si espone quindi alle minacce tipiche dell'e-mail: lo spam, i virus, il phishing, ed il furto di identità;
- per interrompere la ricezione di notizie non serve inviare richieste: basta rimuovere il feed dall'aggregatore.



Social bookmarking (es. del.icio.us, Technorati e Digg)

Gli utenti catalogano le risorse Internet che ritengono utili ed interessanti sulla base di categorie informali arbitrarie (dette tag): vengono così resi disponibili elenchi di segnalibri *(bookmark)*, creati dagli utenti. Questi elenchi sono liberamente consultabili e condivisibili.

Dai siti personali ai blog

Si è passati dalla semplice vetrina (sito personale), ad una esposizione di contenuti dinamici: il blog è un modo facile e intuitivo di scrivere i testi (in maniera molto simile a qualsiasi word processor), di fare collegamenti ad altre pagine Web e così via.
Bastano alcune semplici competenze per creare e gestire un blog:
- essere in grado di aprire un browser;
- avere un minimo di familiarità con l'elaborazione dei testi.

Molti possono essere gli usi nella scuola:
- scrittura creativa a più mani;
- gestione del *portfolio* degli allievi;
- *gemellaggi* fra scuole diverse;
- dialogo educativo con gli studenti anche oltre il normale orario di lezione per fornire lezioni, compiti e comunicazioni agli allievi; fornire accesso a materiali (link) o potenziare l'interazione della classe anche attraverso commenti on line;
- coinvolgimento dei genitori nelle attività dei figli;
- costruzione di comunità d'apprendimento e ricerca.

Nella didattica favoriscono un modello di comunicazione complesso che integra attività di lettura e scrittura in un contesto comunicativo, interattivo autentico.

La LIM

L'introduzione della LIM nell'aula normale di lezione permette di sfruttare tutte le potenzialità socializzanti e di condivisione del web 2.0 fornendo una superficie di condivisione e di lavoro comune.
Il lavoro si svolge non sulla tastiera del computer, ma sulla superficie della lavagna, concentrando così l'attenzione degli studenti unicamente sulle attività che avvengono su di essa.

Luisa Marci – Riprendo a raccontare le attività svolte a Cagliari durante l'A.S. 2010/2011.
Nel mese di giugno si è concluso anche un corso di formazione docenti sul CLIL (Content and Language Integrated Learning). Si tratta di un corso di 50 ore di cui 30 in presenza e 20 on line. La parte on line si è svolta sulla piattaforma *moodle* installata sul sito ANILS nazionale, dove abbiamo avuto accesso grazie alla concessione del Presidente Nazionale Prof. Gianfranco Porcelli. Il corso, diffuso anche dall'Ufficio Scolastico Regionale, ha avuto un notevole numero di iscritti. La docente formatrice Prof.ssa Maria Teresa Maurichi è stata affiancata in questo lavoro dalla Prof.ssa Milvia Corso che ha dato un apporto multimediale alle lezioni, inserendo elementi di interattività attraverso la LIM. Il corso, di notevole valenza formativa, ha riscosso l'entusiasmo dei fruitori che ne hanno ravvisato il potenziale beneficio nella programmazione delle attività scolastiche successive.
I contenuti proposti dalla prof.ssa MT Maurichi, formatrice CLIL, sono stati funzionali all'effettiva pratica del CLIL in classe. Gli argomenti fondamentali del corso sono stati: la didattizzazione dei materiali nel percorso CLIL, caratteristiche, criteri, selezione e organizzazione di materiali didattici; creazione e adattamento dei materiali didattici per diverse fasce d'età e competenze linguistiche.
Si è pensato molto anche all'uso dei materiali multimediali in classe: i settings multimediali per il CLIL, la Web Quest le sue potenzialità didattiche e realizzazioni, i learning objects, podcasts, virtual environments.
Oltre ad aver seguito con interesse vivace e interattivo, i corsisti hanno realizzato interessanti lavori di microteaching, presentando nelle serate finali i lavori prodotti da loro e simulando lo svolgimento di moduli CLIL nelle proprie classi.

Qui di seguito diamo la parola alla collega Maria Teresa Maurichi, docente di Lingua e Civiltà inglese, Specializzata in formazione CLIL con pluriennale esperienza, perché faccia le sue considerazioni sul percorso di formazione CLIL – ANILS per docenti, (appena concluso).

Considerazioni di fine corso

di M. Teresa Maurichi

Cagliari, Chiesa di Sant'Anna

Il corso di formazione CLIL, svolto dall'A.N.I.L.S Sezione di Cagliari, denominato "Pratiche nel CLIL" è stato un percorso di formazione "pratico", mirato all'acquisizione delle principali strategie didattiche proprie dell'approccio CLIL, per consentire ai docenti un'immediata ed effettiva applicazione del CLIL in classe.
Si è trattato di un percorso modellato sulle reali esigenze formative, espresse in un questionario fornito ai docenti all'inizio del corso, per rilevare le loro esigenze formative e le aspettative sul corso. La compilazione del questionario, svolta in modalità partecipata, è stato uno strumento d'indagine prezioso per ottenere utili informazioni e rilevare le richieste dei formandi, successivamente riportate nel patto formativo sottoscritto all'inizio del corso.
Le richieste sono state principalmente queste:
- acquisire le conoscenze e competenze CLIL di pronto uso in classe;
- praticare modalità e strategie per la pianificazione e la conduzione del CLIL;
- esaminare modelli operativi e materiali di riferimento;
- selezionare e creare materiali e attività da utilizzare in classe;
- saper utilizzare supporti multimediali e la Lavagna Interattiva Multimediale in un contesto CLIL.

In definitiva sono: apprendere e padroneggiare le tecniche del CLIL attraverso la pratica diretta, secondo il principio esperienziale del *learning by doing*.
Il corso è stato perciò impostato cercando di rispondere, il più possibile, alle specifiche richieste formative dei docenti. Hanno partecipato al corso due gruppi di docenti: un gruppo della scuola d'infanzia e primaria e un gruppo della scuola secondaria di primo e secondo grado. Le sessioni in presenza si sono differenziate in base ai diversi ordini di scuola, altre sessioni si sono svolte in plenaria. I docenti formandi, estremamente eterogenei per età, grado di scuola, discipline e lingue insegnate, hanno condiviso un aspetto fondamentale, ossia, il desiderio di rinnovarsi professionalmente aprendosi alle varie possibilità metodologiche che il CLIL propone.
Le priorità formative sono state quelle di fornire gli elementi teorici fondanti del CLIL, per poi sperimentare la diretta applicazione nella prassi didattica. Per meglio comprendere la filosofia CLIL e i suoi meccanismi, in primo luogo è stata fornita una visione d'insieme dell'approccio CLIL, ovvero, le diverse componenti teorico-metodologiche e i relativi meccanismi

d'interrelazione sinergica dell'approccio. Sono stati trattati elementi di glottodidattica e nozioni delle teorie acquisizionali; le diverse strategie operative e i vantaggi e le difficoltà a loro inerenti.
La formazione è stata impostata sull'utilizzo didattico del *task*, come efficace mezzo d'apprendimento di contenuti metodologici e dei *teaching skills*. Si è cercato di fornire un'esperienza di lavoro costantemente "speculare", relativamente al rapporto docente-studente, ovvero, i docenti sono stati coinvolti attivamente nello svolgimento delle attività CLIL che, una volta acquisite, a loro volta, avrebbero poi proposto agli alunni in classe. I docenti hanno sperimentato in prima persona e appreso diverse modalità e procedure utili per l'esecuzione di vari *task*, lavorando in un contesto d'apprendimento cooperativo-interrelazionale, previsto dalla struttura del *cooperative learning*, lavorando in un contesto d'interdipendenza e complementarietà, propria del *collaborative team*, hanno così realizzato dei prodotti didattici molto apprezzabili, sviluppando competenza nelle strategie per la conduzione dei gruppi di lavoro che in seguito formeranno nelle loro classi.
Le strategie didattiche proposte sono state principalmente delle strategie di coinvolgimento e motivazione degli alunni. Sono stati definiti gli obiettivi disciplinari-linguistici-cognitivi integrati del CLIL e le modalità per poterli raggiungere in conformità alla "triangolarità" degli obiettivi del CLIL: ovvero lo sviluppo integrato di contenuti disciplinari, linguistici e operazioni cognitive *"thinking skills"*.

Per attivare una costruzione dell'abilità linguistica secondo i principi del CLIL, cioè attivare e sviluppare delle competenze pragmatico-comunicative, utilizzando la lingua veicolare in contesti reali, sviluppando la padronanza linguistica accademica che J. Cummis definisce CALP, Cognitive Academic Language Proficiency, sono stati proposti dei *task* strutturati in modo che l'interazione e la complementarietà dei ruoli fosse indispensabile per completamento, i docenti si sono esercitati a creare diverse tipologie di task che comprendessero attività quali: *information gap*, *jigsaw* e *trivia-like-search*, da integrare nei percorsi CLIL da svolgere nelle loro classi.
Ogni esposizione teorica è stata costantemente seguita da una sessione applicativo-laboratoriale, successiva attività di riflessione/valutazione sulla qualità e l'utilità di quanto appreso.

un contesto d'apprendimento cooperativo-interrelazionale

Un elemento fondamentale è stato l'elaborazione di una sorta di *"CLIL Tool Kit"*, un kit di pronto utilizzo per passare in modo agevole dalla teoria alla pratica del CLIL. Si è cercato di proporre un *"CLIL Tool Kit"* comprensivo di strategie, attività, tattiche, modelli operativi e materiali direttamente utilizzabili in un reale percorso CLIL in classe.
Sono stati definiti criteri e variabili per identificare e determinare gli obiettivi generali e specifici da raggiungere attraversi il percorso CLIL.
Lo schema operativo dell'unità di lavoro e il planning del percorso CLIL si è basato sul modello funzionale delle 4Cs *framework*, ipotizzato da Do Coyle: ovvero l'integrazione sinergica dei **C**ontenuti disciplinari, **C**omunicazione (abilità), **C**ognitive (abilità) e **C**ultura.
Le 4C non vengono considerate come unità singole, ma come elementi interconnessi e integrati dell'insieme fondante il planning del percorso CLIL.
Secondo questo principio è stato creato un *framework* per la pianificazione dell'unità di lavoro in CLIL attraverso attività di analisi e definizione di aspetti fondamentali quali:

- il contesto operativo interno/esterno alla scuola;

- la disciplina e i contenuti disciplinari da veicolare;

- la lingua veicolare: competenze linguistiche richieste per affrontare un dato percorso disciplinare, strutture linguistiche e terminologia disciplinare specifiche;

- le abilità cognitive, *thinking skills*, e i compiti adeguati per sviluppare le diverse abilità cognitive relative alle abilità linguistiche ricettive e produttive;

- lo *scaffolding* necessario da fornire per supportare degli alunni nel processo d'apprendiemento;

- la definizione delle fasi, l'organizzazione metodologica e la modalità di docenza.

I contenuti trattati sono stati:

- le potenzialità didattiche dell'utilizzo del task, considerato nella sua funzione veicolare dell'apprendimento significativo integrato a diversi livelli, ovvero lingua-contenuti disciplinari-abilità cognitive *(thinking skills)* da sviluppare attraverso l'iterazione diretta che il task comporta;

- lo sviluppo delle abilità cognitive, *thinking skill*, in modo graduale e progressivo, dai Low Order Thinking Skills, Lots, agli Higher Order Thinking Skills, Hots, con le relative attività cognitive;

- l'applicazione di diversi approcci integrati e complementari al CLIL, come il *Cooperative Learning*, atto allo sviluppo e la pratica delle competenze sociali e la gestione dei gruppi di lavoro, secondo le diverse strutture di lavoro proposte da Kagan;

- l'esplorazione di diversi *setting* multimediali, indispensabili supporti per arricchire il percorso CLIL, con modalità accattivanti e motivanti per i ragazzi. Tra le possibili realizzazioni si sono analizzate: i podcast, webquest, setting virtuali, e modalità di CLIL svolti a distanza e in sincrono;

- l'esplorazione delle varie realizzazioni e modelli di *co-teaching* e *team teaching* da attuare nel CLIL.

Durante il percorso sono stati esaminati diversi modelli e realizzazioni CLIL, tuttavia, è importante evidenziare come ogni docente sia riuscito a delineare un proprio modello CLIL, plasmato sulle proprie esigenze e contesto didattico, aderendo così al principio *"making the model your own"*. Infatti, secondo la filosofia di flessibilità del CLIL, sebbene ogni modello abbia i propri obiettivi globali e specifici, tuttavia mantiene sempre un obiettivo unico, ossia: quello di creare le condizioni per un valido sviluppo professionale (allievo/docente), utile per accedere ad una dimensione accademica e lavorativa in un contesto plurilingue e multiculturale, attraverso la padronanza di competenze linguistiche, disciplinari e cognitive costruite in modo integrato.

Nell'ultima sessione in presenza dedicata al *"microteaching"*, i protagonisti sono stati i docenti, che hanno presentato una parte operativa del loro progetto CLIL. Si è realizzata una modalità di *roleplay* che comprendeva i ruoli alternati di: docente, alunno e osservatore. È stato un momento formativo importante nel quale i docenti formandi hanno dimostrato di aver acquisito padronanza nell'utilizzo dei metodi e strategie del CLIL.

Infine, la piattaforma Moodle - A.N.I.L.S ha arricchito e completato il corso e offerto ai docenti la possibilità di approfondire e condividere le loro professionalità, idee e strategie individuali. Alcuni docenti hanno formato dei *team teaching* online e

condiviso la costruzione di un percorso CLIL, che poi svilupperanno e porteranno a compimento nel corso del prossimo anno scolastico.

la piattaforma Moodle - A.N.I.L.S ha arricchito e completato il corso

Si può affermare che s'è realizzato un ambiente "formativo" molto stimolante e positivo, supportato dalla collaborazione costruttiva, privo dei "filtri affettivi", tanto negativi per l'apprendimento significativo ipotizzati da Steven Krashen. I docenti, dei vari ordini di scuola, hanno collaborato in modo affiatato e costruito un rapporto di collaborazione e stima reciproca e di *team teaching*, conforme ai principi del CLIL. Questa collaborazione in futuro potrebbe essere consolidata e portare alla creazione di una rete CLIL stabile, utile per la condivisione di progetti, esperienze e materiali da utilizzare nei diversi contesti CLIL.

Luisa Marci - E a proposito di LIM/CLIL la parola passa di nuovo alla collega Milvia Corso.

LA LIM

Nel corso dei due incontri dedicati alla LIM, dopo aver presentato lo strumento ed i suoi possibili usi, su richiesta dei corsisti si è svolta una carrellata su risorse gratuite reperibili nel web.
In particolare sono stati analizzati software per creare prove di verifica, come Hot Potatoes e JClic e Software per creare podcast, fotoalbum e piccoli video.

È stata aperta una parentesi sull'uso della LIM come strumento di inclusione.
È stata quindi illustrata una funzione della LIM che può risultare molto utile nel CLIL: la videoconferenza.
Sono stati analizzati progetti in cui, attraverso questo strumento, gli studenti italiani hanno assistito a lezioni di discipline non linguistiche in una lingua straniera, collegandosi con una scuola partner europea, scelta in base alla lingua utilizzata nel CLIL.
In questo modo gli studenti possono assistere ad una lezione tenuta da un insegnante madrelingua e nel contempo hanno la possibilità di collaborare con studenti stranieri per realizzare contenuti e condividere gli obiettivi del progetto.

La piattaforma moodle

Il corso ha inoltre permesso di inaugurare la nuova piattaforma moodle dell'ANILS installata sul sito dell'associazione: si tratta di una piattaforma di e-learning open source che permette di creare molti corsi con altrettante classi virtuali, dove gli utenti possono apprendere utilizzando gli strumenti del web 2.0, come forum, wiki, glossari, che favoriscono la comunicazione e l'interazione tra gli attori (corsisti e docenti).

lezioni di discipline non linguistiche in una lingua straniera

L'utilizzo della piattaforma ha permesso di continuare a distanza, nella classe virtuale dedicata al corso, il dialogo iniziato in ogni incontro in presenza, evitando così di perdere i vari spunti di riflessione e i momenti di incontro di idee che si sono creati.
È stata quindi luogo di incontro per i corsisti che si sono creati degli spazi di confronto e di lavoro cooperativo sui contenuti del corso.

La piattaforma è ora a disposizione di tutte le sezioni dell'Associazione.

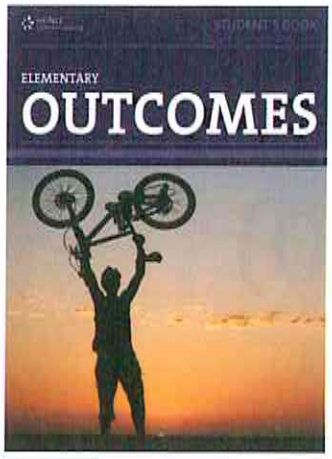
Luisa Marci - Riprendo brevemente la parola per concludere questo ciclo di formazione CLIL/LIM, evidenziando quanto sia di fondamentale importanza puntare sulla consapevolezza che la formazione consente una maggiore capacità di progettazione e soprattutto una forte crescita della professionalità docente. Alla conclusione dei corsi sono stati presentati dei questionari di gradimento che hanno evidenziato non soltanto l'apprezzamento per le attività svolte, sempre in linea con la metodologia *task based*, ma anche il desiderio di migliorare le proprie competenze didattiche in linea con le nuove esigenze della scuola e della società multimediale, plurilinguistica e multiculturale.

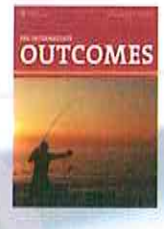
BIBLIOGRAFIA

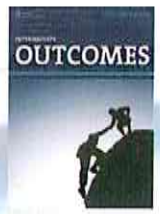
- ARDIZZONE P., RIVOLTELLA P. C. (2008), *"Media e tecnologia per la didattica"*, Ed. Vita e Pensiero.
- CALVANI A., "L'introduzione delle ICT nella scuola. Quale relazione? Un quadro di riferimento per una politica tecnologica" in *TD Tecnologie Didattiche*, n. 48-2009, pp. 9-15.
- LONGO G. O., *"Nascere digitali. Verso un mutamento antropologico?"* in Mondo Digitale a. VIII n. 4, pp. 3-20.
- MIDORO V., *"Le ICT nella pratica e nello sviluppo professionale dei docenti"* in TD Tecnologie Didattiche, n.3 - 2003.
- O'REILLY T. (2005), *"Cosa è Web 2.0. Design Patterns e Modelli di Business per la Prossima Generazione di Software"*, http://www.xyz.reply.it/web20

SITOGRAFIA

- EPICT - The European Pedagogical ICT Licence: www.epict.org







OUTCOMES

REAL ENGLISH FOR THE REAL WORLD

Hugh Dellar and Andrew Walkley
5 levels: Elementary – Advanced
CEF: A1 – C1

Outcomes is a completely new general English course in which:

- **Natural, real-world grammar and vocabulary** help students to succeed in social, professional and academic settings
- **CEF goals** are the focus of communication activities where students learn and practice the language they need to have conversations in English
- **Clear outcomes** in every lesson of every unit provide students with a sense of achievement as they progress through the course

Sample pages: elt.heinle.outcomes

Innovations

A COURSE IN NATURAL ENGLISH

Hugh Dellar and Andrew Walkley
5 levels: Elementary – Advanced
CEF: A1 – C1

Innovations is a general English course for classes looking for new material with a fresh approach. Based on a language-rich, lexical/grammatical syllabus, it starts from the kinds of natural conversations that learners want to have.

- **Includes in-built learner-training** pages that include tips and advices
- **Motivates learners** by presenting interesting and unusual texts
- **Teaches many aspects** of grammar and spoken language not found in other coursebooks

Sample pages: elt.heinle.innovations

HEINLE
CENGAGE Learning™

Distributore per l'Italia:
ELI Edizioni
www.elionline.com

Pubblicazioni di glottodidattica (2010)

Paolo E. Balboni
Università Ca' Foscari, Venezia

N.d.R.: Per gentile concessione del curatore e a favore di chi preferisce i documenti su carta, pubblichiamo una sintesi del documento che raccoglie tutti i lavori di glottodidattica pubblicati in Italia da autori italiani nel 2010, limitata ai volumi. Nel repertorio originale si trovano anche:
- autori e titoli di saggi singoli in altri volumi;
- gli articoli principali apparsi nelle riviste del settore, inclusa Scuola e Lingue Moderne.
Il documento originale completo è disponibile nel sito del Laboratorio ITALS di Venezia e nel sito dell'ANILS.

Monografie

ABBATICCHIO R., 2010, *Riflessione metalinguistica e riflessione metadialogica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Lecce, Pensa MultiMedia.
AMORUSO C., 2010, *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palermo, Palumbo.
BALBONI P. E., 2010, *Language Teaching Research based on the theory of models; Une didactique des langues basée sur la théorie des modèles; Una glotodidàctica basada en la teoria de los modelos*, edizione nelle tre lingue, Perugia, Guerra.
BEGOTTI P., 2010, *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Perugia-Welland, Guerra-Soleil.
BORELLO E., 2010, *Traduzione, microlingua e computer*, Genova, CLUT.
CAON F., 2010, *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*, Guerra, Perugia.
DE ROSA R., 2010, *Riflessioni sul plurilinguismo. Un dialogo privato su un fenomeno pubblico in espansione*, Bellinzona, Casagrande.
DIADORI P., MICHELI P., 2010, *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.
FERENCICH R., 2010, *Suggestopedia moderna. Teoria e pratica*, Perugia, Guerra.
FREDDI G., 2010, *Lingue: strumenti di humanitas. Studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*, Milano, EduCatt.
LA GRASSA M., VILLARINI A., 2010, *Apprendere le lingue straniere nella terza età*, Perugia, Guerra.
MOLLICA A., 2010, *Ludolinguistica e glottodidattica*, Perugia-Welland, Guerra-Soleil.
PALERMO M., POGGIOGALLI D., *Grammatiche di italiano per stranieri dal '500 a oggi. Profilo storico e antologia*, Pisa, Pacini, 2010.
PARIZZI F., SPINELLI B., 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia.
PONZIO A., 2010 [nuova edizione dell'originale del 2001], *Enunciazione e testo letterario nell'insegnamento dell'italiano come LS*, Perugia, Guerra.
TORRESAN P., 2010, *La teoria de las inteligencias multiples y la enseñanza de los idiomas, The Theory of Multiple Intelligences and Language Teaching, Théorie des intelligences multiples y l'enseignement des langues*, Guerra, Perugia.
VEDOVELLI M., 2010, *Prima persona plurale futuro indicativo: noi saremo. Il destino linguistico italiano dall'incomprensione di Babele alla pluralità della Pentecoste*, Roma, Edup.
ZANASI L., RAMPINO P., 2010, *Lavoratori stranieri e lingue speciali: indagine pilota nell'area di Bolzano*, Bolzano, Eurac Research.

Volumi collettanei

AA.VV., 2010, *Insegnare italiano come lingua materna e come L2*, DVD, Firenze, Accademia della Crusca. Include, insieme a interventi di natura linguistica:
- BALBONI P. E., "Lo stato dell'arte".
- LO DUCA M. G., "Programmare l'insegnamento dell'italiano come L2: tra direttive europee e ricerca".
- PATOTA G., "Insegnare italiano a italiani e stranieri: dubbi e riflessioni di un grammatico".
- VEDOVELLI M., "Linguistica educativa: lo sviluppo delle competenze linguistiche nella scuola italiana".

BALBONI P. E., CINQUE G. (a cura di), 2010, *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Venezia, Cafoscarina. Include:
- BALBONI P. E., "È corretto parlare di una "scuola veneziana" di glottodidattica?".
- BRUGÈ L., "La questione della delimitazione delle categorie grammaticali e l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere".
- CAON F., "Socializzazione ed educazione linguistica".
- CARDONA M., "L'uso della pubblicità nella didattica delle lingue: aspetti linguistici, metalinguistici e glottodidattici".
- COONAN C. M., "Educazione linguistica plurilingue: una prospettiva veicolare".
- DOLCI R., "Prima l'uomo".
- GIUSTI G., "Quale grammatica per l'insegnamento?".
- JAMET M.-C., "Semplificare i contenuti o facilitare l'accesso al complesso? Riflessione sulla didattica delle lingue".
- LUISE M. C., "Bambini, Lingue, Europa: i punti forti per una didattica delle lingue straniere a bambini".
- PAVAN E., "La *scuola italiana* di didattica della cultura".
- SANTIPOLO M., "Il rapporto tra glottodidattica e sociolinguistica: una sintesi del decennio di studi 2000-2010".
- SERRAGIOTTO G., "La formazione del docente di italiano a stranieri a Ca' Foscari".
- ZUANELLI E., "Le "radici" della glottodidattica italiana: una prospettiva storica veneziana".
BALLARIN E., BEGOTTI P., TOSCANO A. (a cura di), 2010, *L'italiano a stranieri nei Centri Linguistici Universitari*, Perugia, Guerra. Include:
- ARTESE M., "Test adattivo informatizzato – Italiano lingua seconda".
- BALBONI P. E., "L'italiano nei centri linguistici italiani".
- BALLARIN E., "Le possibilità di formazione per i CEL di italiano a stranieri in Italia: una proposta specifica in seno al Laboratorio Itals".
- BEGOTTI P., "L'italiano insegnato al CLA di Venezia: storia e iniziative particolari".
- BENUCCI A., "Che tipo di attività si organizzano? Italiano L2 nelle carceri".
- CELENTIN P., "L'organizzazione didattica: iscrizioni, composizione classi, durata corsi".
- D'ESTE C., TOSCANO A., "La sintesi dei Materiali".
- DUSO E., FRATTER I., "La (auto)formazione e la condivisione dell'esperienza tra CEL".
- FATTORINI P., "Le pubblicazioni o altre forme di documentazione: nuove categorie di apprendenti necessitano nuovi testi".
- FORAPANI D., "Che uso si fa dell'informatica. La produzione dei materiali didattici originali informatizzati e la loro accessibilità".
- NOVELLO A., "Valutazione, attestazioni, certificazioni: una sintesi".
- PIANTONI M., "Chi sono i "clienti". L'insegnamento della microlingua: italiano L2 per l'economia".
- POLSELLI P., "Il test orale di piazzamento: esigenze di valutazione e soluzioni".
- VITALE G., LIPARI L., CARUSO V., "La formazione dei CEL in casi particolari: laboratorio italiano L2 per immigrati udenti e sordi, in collaborazione con Federazione Regionale Sordi Campania".
BERRETTINI L, PICHIASSI M. (a cura di), 2010, *La scuola umbra con gli occhi sul mondo. Immigrazione, scuola e formazione dei docenti in Umbria*, Perugia, Guerra. Include, oltre a saggi di educazione interculturale:
- BERRETTINI L., "La formazione interculturale e (glotto)didattica degli insegnanti".
- BERRETTINI L., PICHIASSI M., "Valutare gli alunni stranieri".
- PICHIASSI M., "Approcci didattici nella classe multiculturale", "Italiano, lingua per l'istruzione dell'allievo immigrato".
- SOLA C., "La rete nella scuola che cambia. Formazione e aggiornamento in Italiano L2 degli insegnanti in servizio che operano con alunni immigrati".
BOSISIO C. (a cura di), 2010, *Il docente di lingue in Italia: linee guida per una formazione europea*, Le Monnier, Milano. Include:
- ANDREOLETTI C., GABRINETTI M., LOMBARDI I., MAURI P., "*Il Profilo europeo*: i 40 temi alla luce della realtà italiana".
- GABRINETTI M., "*Il Profilo europeo:* una lettura glottodidattica".
- GABRINETTI M., LOMBARDI I., RICCHIUTO S., "A.N.D.R.O.M.E.D.A.: la versione italiana del Profilo europeo".
- RICCHIUTO S., "Caratteristiche e finalità del Profilo europeo per la formazione del docente di lingue".
CAON F., (a cura di), 2010, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET Università. Include:
- AMBROSO S., TAMPONI A.R., "Apprendere l'italiano in rete: riflessioni teoriche e applicazioni per favorire la comprensione/produzione online".
- BAGNA C., "Facilitare nei nuovi panorami sociolinguistici italiani".
- BALBONI P. E., "Un approccio etico alla facilitazione nell'apprendimento linguistico".
- CAMBIAGHI B., BOSISIO C., "Il plurilinguismo/pluriculturalismo come risorsa per la facilitazione".
- CAON F., "Facilitare l'apprendimento linguistico: riferimenti teorici e proposte operative".
- CARDONA M., "L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato".
- COONAN C. M., "CLIL e la facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere".
- DESIDERI P., "La pubblicità identitaria per

l'apprendimento dell'italiano L2/LS".
- DI SABATO B., "La traduzione come strumento di facilitazione dell'apprendimento linguistico/culturale".
- DI SPARTI A., DELL'ARIA C., "Stagionalità del Web e processi d'apprendimento. Insegnare italiano L2 con *Second Life*".
- FERRARI S., NUZZO E., "Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task".
- LAVINIO C., "L'educazione letteraria".
- LO DUCA M. G., "Quale lessico per facilitare la riflessione formale sull'italiano L2?".
- MARELLO C., CORINO E., "Dizionari bilingui in rete e la rete come corpus: due facilitatori della produzione scritta in lingua straniera".
- MAZZOTTA P., "Aspetti interazionali dell'apprendimento linguistico e strategie di facilitazione del dialogo".
- MEZZADRI M., "Motivare a comprendere. Riflessioni sullo sviluppo dei meccanismi e delle abilità di comprensione".
- PALLOTTI G., GHIRETTI A., "Diversi modi di favorire la comprensione dei testi scritti: un protocollo sperimentale".
- SANTIPOLO M., "La teoria dell'apprendimento significativo: una lettura glottodidattica per la facilitazione dell'apprendimento linguistico".
- SERRAGIOTTO G., "Come facilitare l'apprendimento linguistico degli studenti adulti".
- ZUANELLI E., "Testo digitale e scrittura nel Web: l'apprendimento dell'interazione in Rete".

CAPUZZO C., DUSO M. E., MARIGO L. (a cura di), 2010. *Insegnamento dell'italiano L2/LS all'Università: nuove sfide e opportunità*, Padova, Il Poligrafo. Include, oltre all'esemplificazione di percorsi didattici e di descrizione di materiali:
- ARGONDIZZO C., DE BARTOLO A. M., JIMENEZ J., "Linguaggi accademici e cultura italiana. Spazi, sfide e opportunità *online*".
- BALBONI P. E., "Non solo lingua. La dimensione interculturale".
- BARNI M., "La valutazione della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2 e le politiche europee: considerazioni e proposte".
- BROEDER P., SORCE M. R., "La valutazione nell'insegnamento dell'italiano all'estero: riflessioni sull'uso e sull'utilità del PEL nelle valutazioni".
- CAPUZZO C., FOLCATO E., PESCINA L., "*Sillabo e web*. Percorsi di adattamento della didattica in presenza a quella *online*".
- CELENTIN, P., ""Che strani questi Italiani!": culture a confronto".
- DE BONI N., "Il teatro per lo sviluppo della competenza interculturale nella didattica dell'italiano L2".
- FRATTER I. *et al.*, "Italiano L2 *online*: la tecnologia al servizio dell'apprendimento".
- JAFRANCESCO E., RINALDI, M., "La piattaforma di apprendimento Moodle nei corsi di italiano L2 per studenti con borse di studio di mobilità".
- LENCI L. M., "Italia e USA a confronto: sillabi per l'apprendimento dell'italiano L2 all'Università".
- LO DUCA M. G., "Dal *Quadro Comune Europeo al Sillabo di italiano L2*: tra direttive europee, ricerca linguistica e programmazione didattica".
- MURELLI A., PEDRETTI R., "Il *roleplay* nella valutazione delle competenze orali".
- PECCIANTI M.C., "Per un'ipotesi di indagine metacognitiva nella valutazione dell'abilità di lettura".
- RANCHETTI C., "Progettazione e realizzazione di un percorso multimediale per l'apprendimento dell'italiano L2 in prospettiva interculturale".
- RASTELLI S., "Il Progetto Marco Polo di Pavia: verso un sillabo di didattica acquisizionale".
- SALVATO G. "La gestualità italiana nelle classi di italiano L2 in Canada".
- TOSCANO A., "Mediatori linguistico culturali e l'italiano come L2".

CAVALIERE L., CENNAMO M., LAMARRA A, TAMPONI A. R, (a cura di), 2010, *Plurilinguismo e integrazione: abilità e competenze linguistiche in una società multietnica*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane. Include:
- ABBATE L. "L'uso del computer language attraverso internet in una lingua minoritaria: il còrso".
- AMBROSO S., "I Centri Linguistici: attività e politiche di sviluppo".
- AULITTO S., "Corpus multilingue: strumento di osservazione e strategie d'uso".
- BANDINI A., "Competenze plurilinguistiche in ambito Universitario: L'Inglese non basta!".
- BAVIERI L., "L'italiano giuridico come L2: una lingua di specialità per l'esercizio della cittadinanza".
- BONGO G., "Le lingue straniere come L3: il caso del tedesco".
- CAVALIERE F., "L'Assistente Sociale nello scenario multienico del nuovo millennio: la competenza linguistica", "Il francese in contesto giuridico: il rinnovamento dei contenuti e degli strumenti didattici".
- COGNIGNI E., VITRONE F., "Verso una didattica del plurilinguismo e del pluriculturalismo: la formazione del docente di italiano tra L1 e L2".
- D'ACQUISTO G., ZANOLA M. T., "Terminologie specialistiche e nuove professioni".
- DI MARTINO E., "Teacher Training or teacher education? Reflection, teacher autonomy and the EPOSTL".
- GIORDANO W., "Didattica del Business English: I bisogni formativi nella società multiculturale moderna".
- GIULIANO P., "Abilità narrativa, integrazione sociale e percorsi didattici. Il caso degli immigrati sudamericani, ucraini e srilankesi a Napoli".

- HÄUSSINGER B., "Fenomeno di integrazione: il caso della Campania. Uno studio pilota sull'acquisizione e il mantenimento del tedesco come seconda L1".
- HENROT SOSTERO G., "Au Chateau Dorothée. Sviluppi pedagogici di una simulazione globale a fini terminologici".
- HOFFMANN S., "Il ruolo dei processi cognitivi nell'apprendimento della lingua tedesca".
- LO DUCA M. G., "Dalla linguistica all'insegnamento dell'italiano come L2: strade aperte e anelli mancanti".
- LUMBAU A., "Il fenomeno del transfer nel lessico nella produzione orale dell'italiano da parte di apprendenti bilingue spagnolo-catalano".
- PENNAROLA C., "An overview of English for military purposes: linguistic and professional issues".
- POLESE V., D'Avanzo S., "Exploring language behaviour in ESP courses".
- REPETTO V., "Code-mixing, code-swatching e interferenza linguistica in casi di bilinguismo simultaneo".
- TAMPONI A. R., "Dalla multicultura all'intercultura: la classe plurilingue e l'italiano L2. L'output come indicatore del processo di apprendimento attivato".
- VASTA N., "Lo sviluppo delle competenze in lingua inglese nella formazione del relatore pubblico".
- VEDOVELLI M., "Le lingue degli altri in Italia: lingua italiana, lingue immigrate, diritti linguistici".

DE GIOVANNI F., DI SABATO B. (a cura di), 2010, *Tradurre in pratica. Riflessioni, esperienze, testimonianze*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane. Include, di area glottodidattica:
- BALBONI P. E., "La traduzione nell'insegnamento delle lingue: dall'ostracismo alla riscoperta".
- CARDONA M., "La traduzione nel *Lexical Approach*. Una pratica utile per lo sviluppo della competenza lessicale?".
- MAZZOTTA P., "La dimensione teorica nella didattica della traduzione tecnico-scientifica".
- PORCELLI G., "Tradurre per apprendere a comunicare in ambito microlinguistico".

DIADORI P. (a cura di), 2010, *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*, Milano, Mondadori Education. Include, di area glottodidattica:
- BLANCO GADANON A., "La formazione dei docenti di spagnolo L2: lo stato dell'arte".
- BOELLA M., "La formazione dei docenti di arabo L2: lo stato dell'arte".
- ÇAKMAK F., La formazione dei docenti di turco L2: lo stato dell'arte".
- CHARGE N., "La formazione dei docenti di inglese L2: l'approccio *Cambridge ESOL*".
- DIADORI P., "La formazione dei docenti di italiano L2: lo stato dell'arte".
- DOLCI R., "La formazione dei docenti di italiano L2: il ruolo dell'Università per Stranieri di Perugia".
- GALATANU O., "La formazione dei docenti di francese come lingua straniera: lo stato dell'arte".
- HEPP M., "La formazione dei docenti di tedesco L2 in Italia: il ruolo della *SSIS*".
- JONES B., "Un partenariato fra università e scuola: formare i docenti di francese L2 nel Regno Unito".
- KOMOROWSKA H., "I progetti europei: le ricadute sulla formazione dei docenti di lingue nei nuovi paesi membri".
- LEMEUNIER V., "La formazione dei docenti di francese come lingua straniera: il ruolo del *CIEP*".
- LIJMBACH B., De Boer B., La formazione dei docenti di neerlandese L2: lo stato dell'arte".
- NEWBY D., "Il Portfolio Europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue (EPOSTL)".
- ROCHE J., "La formazione dei docenti di tedesco L2: lo stato dell'arte".
- ROSSNER R., "Una griglia di descrittori per il profilo professionale dei docenti di lingue: uno strumento per lo sviluppo professionale e per la gestione della formazione permanente".
- SCAGLIOSO C., "La politica educativa nazionale per i docenti di italiano L2".
- SERRAGIOTTO G., "La formazione dei docenti di italiano L2: il ruolo dell'Università di Venezia".
- TIETZE U., "La formazione dei docenti di tedesco come lingua straniera: il ruolo del *Goethe Institut*".
- TOMLINSON B., "L'approccio per lo sviluppo formativo dei docenti di inglese L2".
- TRONCARELLI D., "La formazione dei docenti di italiano L2: il ruolo dell'Università per Stranieri di Siena".
- VERDIA E., "La formazione dei docenti di spagnolo L2: il ruolo dell'Istituto *Cervantes*".

DIADORI P. (a cura di), 2010, *La DITALS risponde 7*, Perugia, Guerra. Include, oltre a brevi articoli e relazioni di esperienze didattiche ai vari livelli d'età e a studenti di diverse nazionalità:
- CARREA C., GENNAI G., SEMPLICI S., 2010, "Quale documentazione DITALS? I materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano per profili di apprendenti: una bibliografia ragionata 2007-2009".
- DIADORI P., "La certificazione DITALS di primo livello", "La certificazione DITALS di secondo livello", oltre alla cura di una sezione su "Osservatorio permanente sulla formazione dei docenti di italiano L2".

DIADORI P., GENNAI C., SEMPLICI S., (a cura di), 2010, *Progettazione Editoriale Per L'italiano L2*, Perugia, Guerra. Include, di natura glottodidattica:
- BAGNA C., "I testi come incremento all'industria linguistica in Europa: dalle politiche alle pratiche".
- BARGELLINI C., CANTÙ S., DIADORI P., "Viaggi nelle storie: frammenti audiovisivi per la narrazione interculturale".

- CARAPELLI S., "Attività, tecniche, istruzioni".
- DIADORI P., "Diffusione dell'italiano L2 e profili di apprendenti", "Il diaologo nei materiali didattici di italiano L2", "L'autore di materiali didattici e il suo profilo", "Modelli operativi e criteri di progettazione editoriale per la didattica dell'italino L2", "Strumenti per la didattica dell'italiano L2".
- GENNAI C, "Esempi di progetti editoriali per l'italiano L2".
- KATERINOV K., "Storia di un manuale di successo".
- KUITCHE TALÉ G., "Editoria per l'italiano L2".
- LONGO G.L., "Creazione di testi disciplinari facilitati per uso scolastico".
- MACHETTI S., "Il *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) per l'autore di marteriali didattici".
- MADIONI S., MASCELLONI R. "La realizzazione di materiali didattici audiovisivi".
- MARIN T., "La progettazione di materiali didattici multimediali".
- NOFRI C., "Come nasce e si realizza una rivista linguistica e didattica dell'italiano".
- SEMPLICI S., "Approcci e metodi nei manuali didattici di italiano L2", "Criteri per la progettazione di manuali per scopi specifici".
- TRONCARELLI D., "Progettazione didattica".

DI PASSIO I., PAOLINI D. (a cura di), 2010, *Processi di apprendimento linguistico in un mondo che cambia. Aspetti teorici e pratici*, Milano, Mondadori Education. Include:
- BANFI E., "La 'parola' cinese tra i livelli fonologico e semantico/cognitivo e problemi di acquisizione di lessico italiano L2 da parte di sinofoni".
- BUTTARONI S. "Comprensione linguistica: strutture, processamento ed altri misteri".
- FRATTER I., "Aspetti dell'acquisizione degli alterati in italiano L2: dall'analisi di corpora alle applicazioni nella didattica dell'italiano come L2".
- GIACALONE RAMAT A., "Un'introduzione all'acquisizione dell'italiano L2: la prospettiva tipologica e la prospettiva cognitiva".
- JAFRANCESCO E., "I segnali discorsivi in italiano L2. Dati dell'acquisizione e implicazioni glottodidattiche".
- QUERCIOLI F., "La centralità del testo nella didattica delle lingue: narrazione e sviluppo della testualità in apprendenti giovani adulti".

GAGLIARDI C., MALEY A. (a cura di), 2010, *EIL, ELF, Global English: Teaching and Learning Issues*, Bern, Peter Lang. Include, di autori italiani e di argomento glottodidattico, insieme a molti saggi sull'inglese internazionale:
- BUSA' M.G., "Effects of L1 on L2 Pronunciation: Italian Prosody in English".
- GRAZZI E., "Language Transfer Revisited. The Global English Perspective and its Pedagogical Implications".
- LEONARDI V., " 'Do you speak English' or 'Speak (you) English'? The Impact of Non-native Varieties on English Language Teaching".
- LOPRIORE L., "World Englishes and Language Teacher Education in a World in Migration: A Shift in Perspective".
- PEDRAZZINI L, NAVA A., "The ELF of English Language Teachers".
- TAVIANO S., "English a san International Language and the Pedagogy of Translation".
- VETTOREL P., "EIL/ELF and Representation of Culture in Textbooks: Only Food, Fairs, Folklore and Facts?".
- ZANFEI A., "Revisiting the Can-Do statements According to the Use of English in International Context".

GARZELLI B. *et al.* (a cura di), 2010, *Idee di spazio*, Perugia, Guerra. Include, tra i molti saggi di varia natura:
- BENUCCI A., "Spazi linguistici e culturali del carcere".
- DIADORI P., TRONCARELLI D., "Lo spazio classe: interazione didattica in aula e in rete".
- GIOÈ I., "La classe di italiano: uno spazio relazionale".
- TOMASSETTI R., "L'insegnamento-apprendimento linguistico nello spazio europeo".
- VILLARINI A., "Spazi per insegnare e per apprendere: le attività didattiche per lo sviluppo della competenza lessicale presenti nei materiali didattici per insegnare italiano a stranieri adulti".

GHEZZI C., GRASSI R., PIANTONI M. (a cura di), 2010, *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia, Guerra. Include:
- BARALDI C., "Interazione didattica e comunicazione interculturale".
- BETTONI G., "Come gestire l'errore grammaticale".
- CHIAPEDI N., "L'insegnamento dell'articolo italiano ad apprendenti sinofoni: i risultati di uno studio sperimentale".
- GHEZZI C., "Interagire online tra lessico e grammatica".
- GILARDONI S. "Il lessico nell'interazione didattica: comunicare il significato e riflettere sull'uso delle parole in italiano L2".
- GRASSI R., "Come correggere l'errore nell'interazione? Tipi di feedback a confronto".
- GRASSI R., MANGIARINI G., "Feedback "implicito" e Feedback "esplicito" a confronto: uno studio sperimentale per l'italiano L2".
- MORETTI B., "La riduzione di una lingua obiettivo".
- PALERMO M., TRONCARELLI D., PETROCELLI E., "Le ricadute dell'input sull'output: aspetti della coesione nei libri di testo e nelle produzioni di apprendenti di italiano L2 e L1".
- ROSI F., "Il ruolo dell'insegnamento nell'emergere della competenza metalinguistica".

JAFRANCESCO E. (a cura di), 2010, *Apprendere in rete, multimedialità e insegnamento linguistico*, Milano, Mondadori Education. Include:
- DE WAAL P., "E-learning: prospettive progettuali e analisi dei contesti dell'italiano L2".

- FRAGAI E., JAFRANCESCO E., "Strumenti per una didattica multimediale nella classe di italiano L2".
- FRATTER I., "Le abilità produttive nel Web 2.0: individuazione di buone pratiche".
- MAGGINI M., "Criteri di valutazione delle risorse della rete finalizzate all'apprendimento".
- MARAGLIANO R., "Fare rete con la multimedialità".
- PIREDDU M., "Fare rete con la multimedialità. L'apprendimento collaborativo delle lingue in Livemocha e DotSUB".
- TRONCARELLI D., "Strategie e risorse per l'insegnamento linguistico online".

KOMNINOS N., VASTA N. (a cura di), 2010, *Il 'testing' linguistico. Metodi, procedure, sperimentazioni*, Udine, Forum. Include, oltre a relazioni di esperienze:
- ACCIETTO T., ARTESE M., GIANNINONI, "Approcci metodologici per lo sviluppo di prove informatizzate per lingue affini".
- ARGONDIZZO C., "Crescere attraverso un test. Strategie di integrazione tra la valutazione sommativa e la valutazione formativa".
- BALDONI J., "Real testing versus ideal testing: an analysis of university language tests".
- BLISS S., "*Roadmap* della banca dati: le domande e le prove".
- CAPUTO V., "Affidabilità delle prove di classificazione: risultati preliminari".
- DE GIOIA M., INNAMORATI C., "Una procedura assistita dal computer per la valutazione delle competenze linguistiche".
- DI BIASE M. J., "Test validation through descriptive statistics and classical item analysis: a case study from B1 level tests".
- HARTLE S., "How far can the CEFR be used for assessment?".
- KOMNINOS N., "Online testing of domain specific English: software and method development".
- NEGRU I. D., "Towards construct validity in business English testing".
- O' SULLIVAN B., "Modelling language performance: key issues and solutions".
- SCALONE E., "La standardizzazione delle prove".
- SINDONI M. G., CAMBRIA M., "Valutare la lingua inglese all'università. Validazione e standardizzazione".
- TAYLOR CH., "*Teachers at the threshold.* Il ruolo dell'AICLU nella creazione di un sistema di valutazione delle competenze linguistiche dei docenti di scuola primaria".
- VALDIVIEZO A., "La dimensione interculturale nell'apprendimento della lingua spagnola: l'acquisizione e la valutazione in *9 Aproches nueve*".
- WANG F., "HSK: esame di proficiency della lingua cinese".
- ZANCA C., "To B1 or not to B1... That is the question".

LAUGIER R. (a cura di), 2010, *Intercultura, interculturalità. Dalla teoria alla pratica*, Catanzaro, Rubbettino. Include:
- BENVENUTO M. F., "Notas y propuesta de la ense ñanza del español: la cultura".
- BIANCHI M., BENVENUTO M. F, "La interferencia del italiano en el aprendizaje del español".
- BILOTTO A., "Looking out of window at other cultures: a language teacher training perspective".
- COSTANZO E., "Le regard de l'Autre : interculture et pratiques de classe en EFL".
- FILICE S., "Towards Culturally Relevant Teaching".
- FLORIANI K., "Interculturalité, plurilinguisme et didactique de la langue italienne à l'étranger".
- PLASTINA A. F., "Teaching English in Plurilingual and Pluricultural Contexts : Rethinking the didactic-methodological approach".
- PUGLIESE R., "Interkulturelle Literatur in DaF-Unterricht: Ein Praxisbeispiel aus Kalabrien".
- ROBINSON I. M., "Silence – an intercultural investigation: What do you mean when you say nothing?".
- ROVITO S., "Il dialogo intercultural del fumetto".
- SAFFI S., INNOCENTI G., "L'insegnamento dell'italiano nella scuola elementare: un aiuto per padroneggiare la lingua".
- TING Y.T.T., "Assisting EFL Research Article Writers: A Sociolinguistic Approach for EFL-Teachers".
- VACCARO V. A., "Quali competenze del FLE nell'ambito del progetto didattico Tableau blanc inter-actif/inter-culturel".

LUGARINI E. (a cura di), 2010, *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, Angeli. Include:
- ATZENI L., DEPAU P., FIGUS R., LECCA M.T., MILIA L., "Valutare la competenza linguistica in ambito scientifico".
- BARNI M., "Etica e politica della valutazione".
- BENVENUTO G., SPOSETTI P., "Valutare il parlato degli studenti universitari".
- CASTIGLIONE P., PUDDA V., "E se il regolo non ci arriva? Misurabilità in percorsi didattici tra attenzione percettiva e memoria".
- DE MAURO T., "Misurare e valutare le abilità linguistiche".
- DEON V., "Interrogare i testi".
- DESIDERI P., DI BATTISTA T., DI NISIO R., "Test autovalutativo e misurazione delle competenze-attitudini degli immatricolandi alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere".
- FATTORETTO P., ROSSI S., "Valutare le competenze in italiano L2".
- FERRARI S., NUZZO E., "La valutazione delle competenze orali in italiano L2: una verifica sperimentale dell'affidabilità dei criteri suggeriti dal QCER".
- FRANCHI E., MUSOLA D., "Per una discriminazione fine tra competenza comunicativa e competenza linguistica nella valutazione della comprensione".
- GAUDENZIO F., "Criteri per valutare gli stadi di sviluppo della competenza linguistica in italiano L2 degli alunni stranieri".
- GIOÈ I., "Valutare ed essere valutati. La valutazione alla luce della linguistica educativa".

- GISCEL EMILIA-ROMAGNA., "La correzione dei testi scritti".
- GISCEL LAZIO, "La valutazione sommativa nell'educazione linguistica del biennio: una ricerca sugli archivi scolastici".
- GISCEL VENETO, "Autovalutazione e valutazione formativa come luoghi della metacognizione".
- JAFRANCESCO E., MACHETTI S., "Valutare le competenze linguistico-comunicative in ambito disciplinare".
- LUCARELLI S., SCAGLIOSO A. M., STRAMBI B., "Italiano L2: strumenti per la misurazione della competenza linguistico-comunicativa per i livelli iniziali".
- LUCISANO P., "Fini e strumenti della valutazione di sistema".
- MANGANARO G., "La misurazione delle competenze linguistiche nella prospettiva dell'integrazione europea".
- MANZOTTI E., ZAMPESE L., "Le prove di italiano dell'INVALSI: un quadro di riferimento".
- MORGANA S., PRADA M., "La valutazione e la misurazione delle competenze di scrittura rilevabili attraverso il microsistema interpuntivo".
- ROVIDA L., "La competenza grammaticale: rapporto tra obiettivi del curricolo, descrittori, modelli".
- SALERNI A., SPOSETTI P., "La valutazione della produzione scritta universitaria. Il caso delle relazioni di tirocinio".
- TAMANINI C., "La prova 'Lingua e linguaggi': una ricerca sulle abilità linguistiche degli studenti in vista del passaggio all'università".
- ZAMBELLI M.L., "Indagine sulla comprensione del testo: gli studenti del biennio di fronte al manuale scolastico".

MESH L. (a cura di), 2010, *Implementing e-learning in English language teaching*, Siena, Centro Linguistico di Ateneo. Include, oltre a relazioni di esperienze:
- CAMARRA M. *et al.*, "WebLingu@ - Building and sustaining a learning community in Asynchronous discussion forums".
- CASSAMALLY M., "Fostering collaborative reflectivity through asynchronous discussion forums".
- DE STEFANI R., "The Self-Access laboratory and new technologies".
- FOWKES A., "Online development of oral communication skills".
- PINKS C., "Speaking and listening at a distance".
- TAYLOR CHARLOTTE, "*Moodle* assisted teacher training. A Case study of SISS".

MEZZADRI M. (a cura di), 2010, *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra. Include:
- ABI AAD A, "Insegnare il sistema verbale in prospettiva enunciativa. L'arabo a italiani e l'italiano ad arabofoni".
- AMBROSO S., BARNI M., NOVELLO A., "Le certificazioni: riflessioni teoriche, metodologiche, etiche e di politica linguistica".
- BAGNA C., "L'italiano L2 nei percorsi di Lingua e Cittadinanza: dalla formazione del docente alla didattica in aula".
- BALBONI P. E., "Storia dell'insegnamento dell'italiano L2".
- BENUCCI A., "L'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2 in carcere".
- BONVINO E., "Intercomprensione. Percorsi di apprendimento/insegnamento simultaneo di portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese".
- BORELLO E., LUISE M. C., "Giovani, luoghi comuni e lingue".
- CAMBIAGHI B., "L'insegnamento-apprendimento delle LS".
- CAON F., "Apprendere l'italiano L2 attraverso i sensi".
- CARLONI G., "Interazione dialogica nella classe CLIL: una proposta di analisi".
- COONAN C. M., "La formazione iniziale degli insegnanti di lingue: questioni aperte".
- CORINO E., "Corpora di apprendenti: vietati agli apprendenti?".
- DE CARLO M., "GALAPRO: un progetto per la formazione dei docenti di lingua all'intercomprensione".
- GALLINA F., "L'italiano lingua di contatto per gli apprendenti adolescenti delle scuole italiane secondarie di secondo grado".
- GARGIULO M., "Motivazioni e didattica dell'italiano all'estero".
- GIULIANO P., "L'italiano degli immigrati a Napoli: il ruolo problematico della L1 e di eventuali lingue veicolari".
- GRECI R., "Il Progetto ICoN: un bilancio dell'esperienza".
- LANDOLFI L., "Formazione docenti: l'anello mancante".
- MACHETTI S., "Valutazione linguistica e formazione professionale. Un dibattito aperto".
- MARUTA M., "Studenti giapponesi e apprendimento della lingua italiana. Il caso degli articoli come spunto per la didattica".
- MAZZOTTA P., "Somiglianze e differenze nell'apprendimento dell'italiano come L2 e come LS".
- MEZZADRI M., "Italiano L2 e integrazione scolastica: una ricerca sulle competenze linguistiche degli studenti stranieri a Parma e Reggio Emilia".
- PAVAN E., "La dimensione interculturale nella comunicazione: una questione di consapevolezza".
- SERRAGIOTTO G., "La formazione del docente CLIL".
- SIEBETCHEU R., "L'insegnamento dell'italiano in Africa. Una prima indagine".
- SISTI F., "Si può fare formazione a distanza?".
- VEDOVELLI M., "L'italiano diffuso fra gli stranieri: problemi, sfide, prospettive".

NARDON-SCHMID E., ORLADONI O., SCHÄFER-MARINI P. (a cura di), 2010, *Le nuove tendenze della didattica dell'italiano come lingua straniera e il caso della Germania*, Perugia, Guerra. Include, di autori italiani:
- ALBERTI RAPPMANNSBERGER M., "Comunicazione sullo stato attuale dell'insegnamento dell'italiano per gli scolari di famiglia italiana residenti in Baviera".
- BALBONI P. E., "Qualità della politica, qualità dell'insegnamento".
- BATTISTA G., "Le certificazioni *TELC*".

- CAMBIAGHI B., "Storia della glottodidattica italiana".
- CONTI L., "Competenze interculturali: proposte di formazione. Il modello del *Fachbereich Interkulturelle Wirtschaftskommunikation* della Friedrich-Schiller-Universität di Jena".
- DE ROSSI HERRMANN G., "Certificazioni, competenze e abilità di base. Qualche proposta per il lavoro di classe".
- DIADORI P., "Le certificazioni didattiche", "Linguaggio giuridico in ambito accademico italo-tedesco: traduzione e insegnamento linguistico ad apprendenti italo-tedeschi".
- LO CASCIO V., "Apprendere attraverso i dizionari elettronici".
- NARDON-SCHMID E., "Didattica interculturale per l'italiano LS a germanofoni", "*Mit Kant und Kafka in die Wirtschaft*. Il progetto di interscambio di stages aziendali per umanisti fra le Università Cattolica/Brescia e LMU di Monaco di Baviera".
- PICHIASSI M., "Le certificazioni linguistiche".
- PORCELLI G., "Didattica dell'italiano lingua straniera o seconda per le scuole dell'infanzia".
- SCHÄFER-MARINI P., "Corso di lingua, civiltà e cultura italiana per ginnasiali italiani a Monaco di Baviera. Una sperimentazione verso il bilinguismo".
- VEDOVELLI M., "L'italiano nel mercato planetario delle lingue".

PARIZZI F., SPINELLI B. (a cura di), 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia. Volume, CD Rom e sito. Include:
- COSTAMAGNA L., "I livelli di riferimento e l'insegnamento della fonetica e della fonologia".
- DOLCI R., "Le strategie comunicative e di apprendimento nel Quadro e nei Referenziali per le lingue".
- GREGO BOLLI G., "I progetti del Consiglio d'Europa in ambito di educazione linguistica e il Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2", "Il progetto del Profilo della lingua italiana, il Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica (CVCL) e il Consiglio d'Europa. Breve storia e ragioni di una collaborazione di lunga data".
- MARELLO C., "Il Referenziale per la lingua italiana e l'apprendimento del lessico".
- MINUZ F., "I Referenziali per le lingue e i livelli di riferimento per l'alfabetizzazione di apprendenti immigrati".
- PARIZZI F., "Il repertorio di generi nel Profilo della lingua italiana", "Lessico e liste di frequenza", "I descrittori linguistici del Profilo della lingua italiana e la valutazione".
- PARIZZI F., SPINELLI B., "Struttura e realizzazione del Profilo della lingua italiana. Livelli del QCER A1, A2, B1, B2".
- SPINELLI B., "Dai 'can do' del Quadro ai 'descrittori linguistici' del Profilo della lingua italiana: tratti distintivi dei livelli A1, A2, B1, B2", "I descrittori linguistici del Profilo della lingua italiana per la programmazione didattica nell'ottica della politica linguistica europea", "Lo sviluppo delle competenze interculturali attraverso i Referenziali per le lingue".

QUARTAPELLE F. (a cura di), 2010, *Comunicare e lavorare. Educazione linguistica in ambito professionale*, Bolzano, Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe. Ampia introduzione della curatrice, seguita da una serie di unità d'apprendimento (su CD).

RASTELLI S. (a cura di), 2010, *Italiano di Cinesi, Italiano per Cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Perugia, Guerra. Include, oltre ad interventi di linguistica acquisizionale:
- MATTEINI P., "Stili di apprendimento e metacognizione in una classe di sinofoni".
- NUZZO E., "Insegnare la pragmatica", "Valutare l'interlingua di studenti cinesi".
- PELLIN T., "I cinesi e la grammatica. Una proposta per insegnare la grammatica italiana a sinofoni".
- PICCININI C., "La valutazione predittiva".
- RASTELLI S., "Il programma di Marco Polo", "La didattica acquisizionale: ragioni, metodo e critica".
- ROSI F., "Insegnare la sintassi della frase semplice e della frase complessa".

RICCI GAROTTI F., STOPPINI L. (a cura di), 2010, *L'acquisizione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia: una ricerca con bambini dai tre ai sei anni*, Perugia, Guerra. Include:
- ANGELI G. *et al.*, "Il progetto LESI".
- NEWBOLD D., "L'acquisizione dell'inglese in età pre-scolare".
- RICCI GAROTTI F., "L'acquisizione linguistica: le premesse" e "L'acquisizione precoce di una lingua straniera: tedesco".
- STRICKER S., "Dalla non-comprensione alla comprensione fino alle prime produzioni spontanee".

SALVI R. (a cura di), 2010, *Dall'aula multimediale all'e-learning*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nn.1-2. Include, di natura glottodidattica:
- BIANCHI S., CIPOLLONI M., FERRARI S., "*Nos ocupamos del mar*. Linguaggi specialistici in L2 e moduli di educazione a distanza: il linguaggio dell'economia marittima lungo l'asse italiano-spagnolo".
- BONDI M., RADIGHIERI S., "I corpora come risorsa per l'apprendimento: integrare corpus, testo e discorso specialistico".
- BOWKER J., "Developing computer-based English language testing in Italian non-humanistic faculties: continuity and change".
- CASTORINA A., "Corpus Linguistics: due esperienze di applicazione".
- CATENACCIO P., "L'uso di risorse online nell'insegnamento della traduzione come componente di un corso di lingua a livello universitario: uno studio pilota".
- DEGANO C., DE CICCO V., "Multimodalità e abilità di ascolto".

- ESCOUBAS M. P., "Repérer et s'approprier le lexique spécialisé de L2 grâce aux TIC: défense et illustration".
- GARZONE G., "Genre analysis e Internet nella didattica dei linguaggi specialistici".
- GHERGHETTA J. M., "An Introduction to Language Assessment: Adopting, Adapting and Developing Strategies".
- HEDIARD M., "Comment intégrer différentes ressources en ligne dans l'enseignement et apprentissage du français à distance".
- MALDUSSI D., "L'e-learning blended come valore aggiunto nell'attività di revisione di testi specialistici dal francese in italiano."
- MARRAS A., "L'e-learning nella didattica delle lingue speciali: analisi e valutazione di alcune proposte in rete per la lingua spagnola".
- POPPI F., "Il curriculum di lingua inglese nell'università italiana: lingua straniera oppure lingua franca?".
- PORCELLI G., "Tecnologie e rapporti interpersonali: la formazione mista o blended".
- PROSPERI PORTA C., TURNBULL J., "Bringing the world to the classroom: websites and what they can teach".
- SALVI R., "Glottodidattica e sfide tecnologiche".
- WETTER M., "L'apprendimento delle lingue: e-learning tra autonomia e tutoraggio".

SANTIPOLO M., DI SIERVI C. (a cura di) 2010, *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, Perugia, Guerra. Include:
- BETTONI C., "Lingua, cultura e identità nella comunicazione tra stranieri".
- CARDONA M., "Dal sogno al (bi)sogno. lo sviluppo della competenza lessicale".
- DEBETTO G., "Interventi glottodidattici per lo sviluppo della lingua dello studio".
- MEZZADRI M., "Italiano L2 per lo studio: dall'emergenza alla promozione della qualità".
- SANTIPOLO M., DI SIERVI C., "Le competenze linguistico-comunicative per l'inserimento sociale".
- SERRAGIOTTO G., "Dalla microlingua al CLIL: percorsi di formazione scolastica all'avanguardia per il mondo del lavoro".
- TORRESAN P., "*Scaffolding* nella didattica dell'italiano: definizione e strategie".

SISTI F. (a cura di) 2010, *La lingua straniera in età precoce: dalle sperimentazioni ai modelli consolidati*, Trieste, Ed. Goliardiche. Include:
- DE ANGELIS S., "La lingua straniera tra scuola materna e scuola elementare: l'esperienza del Circolo Didattico di Alassio".
- DONZELLI G. , MILTON J., "Come i bambini imparano una lingua straniera in classe: un viaggio difficile dall'ascolto all'apprendimento".
- FERRANTI L., "L'inglese in età precoce: come è cambiato il quadro legislativo negli ultimi 10 anni".
- PERUGINI S., " Insegnante specialista e insegnante specializzata: un'indagine conoscitiva... quale scenario a dieci anni dall'indagine?.
- POWELL K., "Analogie e differenze tra *bilinguismo naturale e bilinguismo acquisito*"
- RAMPONE S., "Lingua straniera e continuità: cross-curricular and CLIL activities".
- SISTI F., " Dal progetto Giochiamo in Inglese alle storie di Puck".
- TAESCHNER T., CAREDDA B., FEDI S., "Primi risultati del progetto sperimentale per l'insegnamento di una lingua straniera nella scuola d'infanzia: "Le avventure di Hocus e Lotus".
- TAESCHNER T., "La lingua straniera e il gioco narrativo: alcune considerazioni teoriche e pratiche ".
- TAESCHNER T., TESTA P., CACIOPPO M., DI MATTEO G., "La magia nell'insegnamento della seconda lingua: risultati di una sperimentazione.

VILLARINI A. (a cura di), 2010, *L'apprendimento a distanza dell'italiano. Modelli teorici e proposte didattiche*, Firenze, Le Monnier. Include:
- CASSANDRO M., MAFFEI S., "E-learning e Lingue Speciali".
- FRATTER I., JAFRANCESCO E., "Apprendimenti 'blended' per studenti Erasmus".
- NUCCETELLI G., "L'*e-learning* come strumento di promozione del plurilinguismo nella sordità".
- PENGE S., "E-learning dalla pratica alla teoria".
- TRONCARELLI D., "Progettare un corso per l'apprendimento dell'italiano L2 per scopi generali *on line*".
- VILLARINI A., "Insegnare italiano a distanza a migranti stranieri".

VINTI C. (a cura di), 2010, *Ça a terminé comme ça. La SSIS Lingue Straniere dell'Umbria. Un'esperienza positiva*, Perugia, Guerra. Include:
- ALESSANDRELLI S., "Il dialogo nella didattica del FLE".
- BENIGNI L., "L'ascolto: un'abilità da implementare nella classe di lingua straniera".
- BRUTTI S., "Quali competenze per l'insegnante di lingua straniera in un contesto europeo".
- DE ROMANIS R., "La letteratura straniera in classe: pratiche di lettura e di interculturalità"
- DUCATO P., "Immagini fisse e in movimento nell'aula di lingue".
- KLEIN G. B., "Principi di comunicazione nell'aula scolastica".
- LORENZI F., "Aule virtuali per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue straniere".
- MEIWES E., "Traduzione a *rete*: premesse per un discorso di traduzione cooperativa a distanza".
- NANNONI C., "Il 'nuovo' ruolo della traduzione in glottodidattica".
- RASCHI N., "Francese/i di Francia e d'altrove: una proposta didattica".