SeLM

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

№ 1 - 3 Anno LIII 2015

ISSN 2281-5953

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Steve Buckledee • Gianfranco Porcelli • Giuseppe Maugeri • Giulia Tardi*

Le buone pratiche *Amélia Eunice Albuquerque de Moura Tavares • Silvia Maria Fraioli • Benedetta Garofolin • Sara Ferrari*

Documentazione *Clara Vella • Luisa Marci Corona • Maria Teresa Maurichi*

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

CAMBRIDGE ENGLISH Language Assessment Part of the University of Cambridge

LŒSCHER EDITORE — È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO – Scuola e Lingue Moderne n. 1-3/2015, marzo 2015

La webTV

Video didattici per migliorare l'apprendimento delle lingue straniere

COS'È

Un utile strumento per chi desidera studiare o ripassare **inglese**, **francese**, **tedesco**, **spagnolo** e **italiano per stranieri**, o per le classi che adottano l'approccio **CLIL**.

In streaming si trovano sia video per potenziare la conoscenza della **grammatica**, sia video che trasmettono nozioni di **civiltà** e letteratura. Sono tutti in **lingua originale**, dotati di **sottotitoli** e corredati da **esercizi** e attività.

COME FUNZIONA

Si possono vedere in streaming tutti i video se si è in possesso di un abbonamento o di un codice promozionale gratuito fornito dall'agente di zona. Insegnanti e studenti in possesso di un testo Loescher o D'Anna hanno diritto ad un abbonamento omaggio.

Tutte le informazioni
webtv.loescher.it/subscription

webtv.loescher.it

Per informazioni,
scrivere all'indirizzo
webtv@loescher.it

SOMMARIO

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile
Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post.
D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46)
art. 1, comma 1, CN/BO

Anno LIII 1-3 2015

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Elena Porcelli
Direttore Responsabile

Maria Cecilia Luise
Direttore Scientifico
cecilia.luise@gmail.com

Milvia Corso
Direttore editoriale

Gli articoli e le proposte di collaborazione a *SeLM* vanno inviati al Direttore Scientifico.

Foto di copertina:
©irbis picture/Shutterstock

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

Comitato dei revisori scientifici
Paolo E. Balboni, Venezia
Cristina Bosisio, Milano
Denis Cunningham, Belgrave AUS
Paola Desideri, Chieti-Pescara
Bruna Di Sabato, Napoli
Terry Lamb, Sheffield UK
Patrizia Mazzotta, Bari
Carlos Melero, Venezia
Marco Mezzadri, Parma
Anthony Mollica, Welland CDN
Gianfranco Porcelli, Milano
Matteo Santipolo, Padova
Graziano Serragiotto, Venezia
Flora Sisti, Urbino

Produzione editoriale Loescher Editore – Torino
Coordinamento: Mario Sacco
Progetto grafico: Visualgrafika – Torino
Redazione e impaginazione:
Fregi e Majuscole – Torino
Finito di stampare nel mese di marzo 2015 presso arti Grafiche DIAL – Mondovì (CN)

Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa. ISSN 2281-5953

I saggi segnati con * hanno seguito un processo di referato anonimo da parte di esperti appartenenti al Comitato di revisori scientifici indicato nel colophon.

EDITORIALE

2 **Nuova direzione per una rivista di tutti**
Maria Cecilia Luise

DOCUMENTAZIONE

4 **Guida per gli autori di *SeLM – Scuola e Lingue Moderne***

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

8 **ENL or ELF? Do learners know what they want or what is best for them?***
di Steve Buckledee

16 **Per un'istruzione di qualità**
di Gianfranco Porcelli

24 ***Dalle microlingue disciplinari al CLIL* di Graziano Serragiotto, UTET, Torino, 2014**
Recensione di Giuseppe Maugeri

26 ***Val più la pratica che la grammatica. Storia della glottodidattica* di Enrico Borello, Pacini, Pisa, 2014**
Recensione di Giulia Tardi

LE BUONE PRATICHE

28 **Una *WebQuest* sull'umorismo: un percorso didattico per l'insegnamento delle lingue straniere**
di Amélia Eunice Albuquerque de Moura Tavares

34 **Il blog a scuola: utile o dilettevole?**
di Silvia Maria Fraioli

44 **Prendere appunti in inglese: un'abilità trascurata. Esperienza in una scuola primaria internazionale di Treviso**
di Benedetta Garofolin

51 **Usi della traduzione nella didattica della L2 nella scuola dell'obbligo**
di Sara Ferrari

DOCUMENTAZIONE

62 **Relazione: Partecipazione di ANILS a *La* Buona Scuola *per le lingue***
di Clara Vella

63 **Relazione: XXV Congresso e seminario nazionale ANILS *Diversi ma Uguali* e I° Incontro del Consiglio nazionale**
di Luisa Marci Corona e Maria Teresa Maurichi

Nuova direzione per una rivista di tutti

Maria Cecilia Luise
Direttore scientifico di Scuola e Lingue Moderne

Da questo numero di *SeLM* prendo il posto di Gianfranco Porcelli nella direzione scientifica della rivista.
È un compito che mi accingo ad affrontare con la consapevolezza dell'impegno che richiede ma anche con il piacere e l'orgoglio di occuparmi di una rivista che ha sempre fatto parte del mio orizzonte professionale: all'inizio l'ho vissuta come una lettura sempre ricca di suggestioni per il mio lavoro, poi sono stata per molti anni anche occasionale autrice di contributi, infine, dal 2007, grazie a Giovanni Freddi che mi ha inizialmente voluta come collaboratrice e a Gianfranco Porcelli che dopo di lui mi ha confermata nell'incarico, come redattrice del fascicolo *BLE – Bambini, Lingue, Europa*, poi diventato *BLEM – Bambini e Lingue dell'Europa e del Mondo*, che per molto tempo ha tenuto acceso su questa rivista un riflettore particolare su quello che stava succedendo nella didattica delle lingue rivolta a bambini e preadolescenti.
La rivista proseguirà sulla linea che le ha dato negli ultimi anni Gianfranco Porcelli, con tre importanti "blocchi" di contributi.
Le *Riflessioni metodologiche*: al loro interno trovano posto saggi di carattere generale e di taglio teorico, che possono provenire sia dal mondo dell'insegnamento sia da quello accademico e della ricerca. Saranno saggi che potranno essere sottoposti a referaggio da parte degli esperti del Comitato dei revisori scientifici, al fine di garantire un livello di qualità scientifica il più alto possibile.
In questa parte della rivista cercheremo di non far mancare in ogni numero almeno una recensione di volumi recentemente pubblicati che possano interessare chi insegna lingue. Questo non soltanto come "finestra" sulle novità editoriali del mondo della glottodidattica, ma altresì come stimolo all'autoformazione di insegnanti ed educatori, autoformazione che passa anche attraverso la lettura e lo studio di saggi scientifici o di testi di tipo operativo e metodologico.
La sezione *Buone pratiche* invece conterrà i contributi di taglio pratico e le esperienze didattiche che docenti e formatori vorranno inviarci e condividere con i lettori. Non è un settore "ausiliario" rispetto al precedente, anzi, completa il profilo di *SeLM*, rivista che, come la disciplina scientifica alla quale fa riferimento, la glottodidattica, ha due anime: una con caratteristiche di scientificità, l'altra con caratteristiche di operatività, senza nessuna ancillarità o dipendenza tra le due ma, anzi, con un continuo travaso e scambio.
In *Informazioni e documenti* invece vogliamo raccogliere la vita dell'ANILS e delle sue sezioni, le notizie dal territorio e dalle scuole, i resoconti di quanto avviene in ogni angolo d'Italia, gli annunci di iniziative, incontri, progetti organizzati localmente, le testimonianze di ciò che succede nelle scuole e in ogni altro luogo si insegni lingua. Oltre a questo, la sezione ospiterà i documenti e quanto altro la Presidenza e la Direzione nazionale vorranno pubblicare e rendere noto a tutti gli iscritti.
Il fascicolo *BLEM* per il momento va in pensione, dopo otto anni di presenza costante. Voluto nel 2007 da Giovanni Freddi, uno dei più autorevoli studiosi di glottodidattica italiani che si è occupato di insegnamento precoce delle lingue fin dagli

> la rivista proseguirà sulla linea degli ultimi anni

anni '70, l'inserto ha avuto l'importante ruolo di aprire uno spazio dedicato a chi già allora insegnava lingue a bambini. Pur essendo più di dieci anni che la lingua straniera era entrata come disciplina curricolare nella scuola primaria italiana, c'era ancora molto da costruire, sia sul piano della formazione dei docenti sia su quello dell'organizzazione degli insegnamenti; nella scuola dell'infanzia poi c'erano sperimentazioni e progetti che cominciavano a proporre insegnamenti di LS, ma poco noti e perlopiù di carattere locale. Oggi le lingue straniere nella scuola primaria sono una disciplina ben consolidata, e le esperienze nelle scuole dell'infanzia sono numerose e sempre più fondate scientificamente, gli insegnanti che si occupano di bambini non sono più soli e possono accedere facilmente a materiali didattici, percorsi metodologici, comunità di colleghi con i quali confrontarsi. Riteniamo quindi non ci sia più motivo di riservare a questo ambito uno spazio particolare, riservandoci in futuro di dedicare all'interno della rivista un fascicolo destinato a qualsiasi ambito della glottodidattica si affaccerà e avrà bisogno di attenzione specifica.
SeLM è già in sintonia e in collegamento con il portale ANILS, strumento telematico prezioso per stabilire e mantenere i contatti con gli iscritti, per raccogliere e comunicare informazioni, per diffondere buone pratiche, materiali e risorse. Già ora gli iscritti possono accedere ai saggi dei numeri della rivista dal 2006, e attraverso il portale è possibile sottoporre a *SeLM* sia contributi per la pubblicazione sia lettere al Direttore. Sul portale, inoltre,

sono pubblicate le norme per gli autori, da seguire per redigere qualsiasi saggio da proporre per la pubblicazione. È nostra intenzione rafforzare questo legame e creare sempre più sinergie tra rivista cartacea e portale telematico, attraverso forme e modalità che verranno definite e condivise a breve.
Sono iscritta all'ANILS da quando ero una giovanissima maestra e ho visto nel corso dei molti anni trascorsi come i cambiamenti della società e della scuola si sono rispecchiati anche sull'associazionismo, che ha perso progressivamente spinta ed entusiasmo, che ha risentito della crisi sociale e dei problemi sempre più complessi del mondo dell'educazione.
Malgrado le difficoltà, ANILS è riuscita a rimanere una grande associazione professionale rappresentata in tutto il territorio italiano, con un ruolo consolidato, ma nella quale sempre più, come dice Balboni nel saggio *Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue nella definizione delle linee di politica linguistica in Europa* che trovate sul Portale ANILS all'indirizzo http://ictmaximus.com/anils/saggio-cura-di-paolo-balboni, l'iscritto militante si è trasformato nel socio-abbonato, che sottoscrive l'abbonamento per ricevere un servizio, non per partecipare direttamente alla vita e alle iniziative dell'associazione.
Sul colophon di *SeLM*, nella prima pagina accanto al sommario, c'è scritto che *SeLM* è l'organo ufficiale dell'ANILS e con questo intendo che è di tutti gli iscritti all'associazione: nel mio ruolo di direttore chiedo quindi la collaborazione di tutti i soci nella stesura e nella ricerca di contributi validi per la pubblicazione; senza l'apporto di tutti, mettere insieme un numero della rivista snatura lo stesso *SeLM*.
In questo numero abbiamo pubblicato le norme per gli autori da seguire nella stesura di saggi e contributi, che possono essere inviati all'indirizzo cecilia.luise@gmail.com, indirizzo che può essere usato per qualsiasi messaggio, richiesta, comunicazione vogliate mandarci: siamo profondamente convinti che gli insegnanti nascondano un patrimonio di esperienze e di riflessioni che non vengono messe nella giusta luce e non vengono condivise, e che serva uno scatto d'orgoglio che riabiliti il valore della comunicazione nel suo significato etimologico di "mettere in comune".
Infine, voglio fare alcuni ringraziamenti assolutamente non di prammatica ma davvero sentiti e di sostanza: alla Presidenza e al Comitato nazionale di ANILS per la fiducia espressa nel darmi questo incarico, ma soprattutto a Gianfranco Porcelli, per quello che mi ha insegnato negli anni di collaborazione con *BLEM* e per la preziosa disponibilità che continua a offrire e dimostrare nei miei primi passi in questo compito.

Guida per gli autori di *SeLM – Scuola e Lingue Moderne*

I saggi possono essere in italiano o altre lingue e avranno un **Abstract** di circa 500 caratteri, spazi compresi.
Un saggio dovrebbe essere contenuto entro i 25.000 caratteri spazi inclusi, comprese le eventuali figure, tabelle ecc., la bibliografia e le note.
È possibile aggiungere file audio, video, link, ecc.
Gli articoli che superano la lunghezza di 25.000 caratteri potranno essere pubblicati solo se giudicati **di eccezionale interesse** dalla Redazione.
La presenza di immagini – da inserire solo se essenziali – diminuisce proporzionalmente lo spazio disponibile per il testo.
Chi avesse molto materiale valido tenga presente la possibilità di più interventi in numeri successivi, ognuno dei quali deve però essere leggibile autonomamente.
Inviando un testo per la pubblicazione, l'Autore dichiara implicitamente che il lavoro è originale, non pubblicato altrove nemmeno in altra lingua, oppure dichiara esplicitamente che si tratta di una versione aggiornata, rivista e/o arricchita di un precedente articolo.
È possibile inviare anche recensioni di volumi recenti su temi attinenti la rivista; in questo caso la lunghezza del contributo dovrà essere di circa 4.000 caratteri spazi inclusi.

La rivista accoglie volentieri articoli scritti da colleghi non soci dell'ANILS **ma chiede loro di sostenerci aderendo all'associazione** appena possibile secondo le norme reperibili sul sito http://ictmaximus.com/anils/.

Revisione scientifica

Scuola e Lingue Moderne è inclusa nell'elenco ministeriale delle riviste scientifiche. La sezione della rivista *Riflessioni metodologiche* accoglie saggi che possono essere sottoposti a referaggio anonimo.
Gli Autori che desiderano sottoporre a referaggio anonimo i propri lavori li devono inviare alla Redazione con congruo anticipo (almeno tre mesi) rispetto alla data prevista per l'uscita di un numero. L'elenco dei revisori è pubblicato a pagina 1 della rivista.

Norme per l'invio dei contributi

Tutti i contributi vanno inviati via mail in allegato al Direttore scientifico Maria Cecilia Luise (cecilia.luise@gmail.com). Si prega di includere nel soggetto del messaggio il cognome dell'autore e una delle parole chiave del titolo.
Il file o i file allegati devono avere formato Word per Windows o Rich Text Format.
Il testo è in Times New Roman corpo 11, interlinea 1,5.
Si prega di numerare le pagine: il numero di pagina va collocato preferibilmente in fondo alla pagina al centro.
Il nome del file deve contenere il cognome dell'autore e una o due parole chiave del titolo o relative al contenuto (ad esempio: RossiTestoDupont.rtf o BianchiAulaLingue.doc); se tanti ci mandano file "SeLM.doc" o "articoloANILS.rtf" sono possibili disguidi.

Che cosa inviare

La rivista riceve spesso proposte di articoli di persone giustamente entusiaste per avere scoperto la Glottodidattica e/o qualche area specifica all'interno di essa. Si tratta tuttavia di lavori che riassumono ciò che i lettori di *SeLM* minimamente informati conoscono già. In altre parole, non c'è nessun "valore aggiunto".
È molto più utile, e quindi pubblicabile, una pagina che riferisce di esperienze originali, di sperimentazioni o proposte didattiche ancora non note in Italia ecc. Se, ad esempio, il punto di partenza è una tesi di laurea, non interessano i capitoli introduttivi di carattere generale ma una sintesi delle conclusioni sull'oggetto specifico e puntuale della ricerca.
Si consiglia una lettura preliminare di alcuni numeri di *Scuola e Lingue Moderne* per verificare che l'argomento proposto non sia stato trattato recentemente da altri e per osservare le caratteristiche, anche formali, dei lavori pubblicati.
È inutile inviare notizie di Convegni o altri eventi non tenendo conto dei tempi di stampa e distribuzione.
Ad esempio, il programma

dettagliato di un convegno che si svolge in ottobre deve essere in Redazione entro maggio.
In caso contrario, si prenda in considerazione la possibilità di inviare pagine web già pronte da inserire sui siti dell'ANILS.

© Jupiter Images

Norme per la stesura dei lavori

Si raccomanda di seguire attentamente le seguenti indicazioni:

1. sotto il titolo riportare il nome completo dell'Autore, seguito dall'istituzione di appartenenza (ad es. SILSIS di Milano) oppure, se appropriato, da una breve indicazione del proprio ruolo (ad es. Consigliere nazionale ANILS); immediatamente dopo va collocato l'Abstract come sopra descritto;
2. al termine, dopo la bibliografia e le note, indicare la data e, per eventuali versioni aggiornate, il numero di versione, così da garantire che venga pubblicata la più recente;
3. sempre al termine, aggiungere i recapiti telefonici, e-mail e postali che consentono di prendere contatti in caso di problemi; questi dati, ovviamente, sono rimossi prima di pubblicare il testo ma è bene che si possano reperire assieme al testo stesso, perché i messaggi e le lettere di accompagnamento potrebbero essere dispersi.

Stile

Dato lo stile, il formato e il tono della rivista, si devono evitare i paragrafi troppo lunghi e gli articoli "monolitici", senza scansioni interne. La Redazione si trova costretta in alcuni casi a spezzare paragrafi e a introdurre dei titoletti, ma è meglio che lo faccia l'Autore.

Oltretutto, trovare i titoli appropriati è utile: se si fa fatica, vuol dire che o si sta cercando di dire troppe cose assieme o non si sta dicendo nulla di particolare. Spesso, quindi, è un segnale da non sottovalutare.
Le parole straniere nel corpo del testo devono essere in corsivo, a meno che non si tratti di vocaboli o locuzioni naturalizzati.
Per le citazioni e per le parole da evidenziare usare "; per parole o espressioni citate all'interno di citazioni, utilizzare ''. Non usare i «caporali», soprattutto in inglese.
Per ulteriori differenziazioni si può ricorrere al **neretto**, al MAIUSCOLO e al MAIUSCOLETTO; invece il sottolineato crea problemi perché nella tradizione tipografica è assimilato al corsivo. Solo in casi eccezionali si useranno combinazioni come ***grassetto corsivo***, MAIUSCOLO **NERETTO**, e simili, al di fuori dei titoli e sottotitoli.
È importante la coerenza interna, ossia che tutti i prestiti stranieri siano segnalati in un certo modo, che tutte le voci-chiave siano indicate in un altro modo, e così via. Per convenzione, le grafie sono poste tra <> e le trascrizioni della pronuncia sono tra [] o tra // a seconda del tipo di analisi, fonetica o fonologica.
Si riscontra spesso una scorretta collocazione dei segni di interpunzione, il che con i sistemi di videoscrittura porta anche a errori nell'andare a capo. I segni singoli come . , ; : ! ? non sono mai preceduti da uno spazio e sono sempre seguiti da uno spazio. I segni a coppie come (), "", [], '', // e <> non hanno nessuno spazio tra sé e la parola o frase che delimitano e hanno uno spazio prima dell'apertura e uno dopo la chiusura. I puntini di sospensione sono sempre tre.
Errata: " Ciao ,Anna!Come stai ? " - ° - York(England)is a city.....
Corrige: "Ciao, Anna! Come stai?" - ° - York (England) is a city...
Le note devono essere esplicative. Per le note solo bibliografiche si utilizzino i riferimenti interni (vedi sotto).
La prima volta che si usa una sigla nel testo occorre "scioglierla" indicando per esteso a che cosa si riferisce; vale anche per le sigle note come CLIL (Content and Language

Integrated Learning), QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento) ecc. *SeLM* è sempre in corsivo, così come le altre sigle che si riferiscono a titoli di pubblicazioni o periodici.
Altri punti da ricordare:

- Internet è sempre maiuscolo;
- nelle citazioni la punteggiatura segue sempre le virgolette, anche quando la citazione occupa un'intera frase;
- la punteggiatura segue la parentesi con il riferimento bibliografico;
- l'esponente di nota segue sempre la punteggiatura;
- per i decenni si accetta la dicitura '60, '70 così come Sessanta e Settanta;
- in inglese si usa etc., in italiano si usa ecc. non preceduto da virgola.

Immagini ed elementi grafici

Immagini, disegni, tabelle, grafici, ecc. vanno inseriti nei testi solo se essenziali per chiarire e documentare il discorso. Se non si dispone di immagini adeguate ma si ritiene che sia opportuna qualche illustrazione, nella parte finale dell'articolo, dedicata alle "informazioni di servizio" da non stampare, si possono aggiungere indicazioni come "Al punto x ci starebbe bene una foto di... [soggetto]".
Le immagini incorporate nei file di Word non sono normalmente adeguate per la stampa perché a bassa definizione: alla tipografia occorrono fotografie ad alta definizione. Pertanto, inviare le immagini per e-mail come file separati (in formato jpg, tiff, eps) scegliendo quelle con la più alta definizione possibile.

Copyright

SeLM è una rivista di divulgazione scientifica e formazione didattica per docenti; nonostante ciò esistono dei vincoli anche per questo tipo di pubblicazioni:

- occorre citare sempre le fonti;
- bisogna chiedere l'autorizzazione a pubblicare testi e immagini provenienti da pubblicazioni di altre case editrici e/o case discografiche.

Non potranno essere pubblicati lavori privi della citazione di tutte le fonti e per i quali gli autori non avranno ottenuto le autorizzazioni richieste.
L'invio di qualsiasi materiale iconografico implica che l'Autore dichiari di avere titolo alla pubblicazione e trasferisce tale diritto all'ANILS. L'utilizzo di materiale altrui soggetto a copyright deve essere segnalato preventivamente al Direttore scientifico per le opportune richieste di autorizzazione.
Non tutto ciò che è reperibile su Internet è libero da copyright e quindi riproducibile liberamente.

Riferimenti bibliografici

Utilizzare il sistema autore-data con i riferimenti all'interno del testo, fra parentesi tonde senza virgola fra il nome dell'autore e la data. Non usare *p.* o *pp.* e non inserire uno spazio fra l'anno e la pagina o le pagine. Esempio: (Rossi 1998:134-135) oppure "come dice Rossi (1998:134-135)".
Se si citano più opere, dello stesso autore o di autori diversi, separare ogni riferimento con un punto e virgola. Esempio: (Rossi 1993; 1994; Bianchi 1999; 2002).
I riferimenti a due opere dello stesso autore pubblicate nello stesso anno vanno distinti con una lettera dell'alfabeto. Esempio: (Rossi 1998a) e (Rossi 1998b).
Per più autori indicare per la prima citazione i nomi degli autori: (Rossi, Bianchi, Conti 1999); per le citazioni successive si può indicare il cognome del primo autore seguito da *et al.* (Rossi *et al.*, 1999) purché non si creino ambiguità; *et al.* è sempre in corsivo.

Voci bibliografiche

Vi sono innumerevoli stili di citazione bibliografica; in linea di principio sono tutti validi purché rigorosamente coerenti al loro interno. Per uniformare gli interventi su SeLM si richiede di adottare le norme seguenti:

- i cognomi degli autori sono in MAIUSCOLO e sono seguiti delle iniziali puntate dei nomi;
- i titoli dei volumi e delle riviste devono essere in corsivo;
- i titoli dei saggi nei volumi collettanei e degli articoli nelle riviste devono essere "in tondo tra virgolette";
- come separatori si usano solo le virgole.

Nel caso di voci bibliografiche complete, dopo l'autore indicare nell'ordine: l'anno tra parentesi, il titolo completo, la casa editrice, il luogo di edizione e, per saggi e articoli, le pagine di inizio e fine. Si noti: la casa editrice (in forma semplificata: per esempio, Loescher, non Loescher Editore Srl) prima della città.

Esempi di volumi:
STEVICK E.W. (1990), *Humanism in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
MICHAELIS H., JONES D. (1913), *A Phonetic Dictionary of the English Language*, Carl Mayer, Hanover.

Esempio di saggio in una raccolta:
PORCELLI S. (2000), "Visual and verbal resources in cartoons", in BALDRY A.

(a cura di), *Multimodality and Multimediality in the distance learning age*, Palladino, Campobasso, pp. 263-270.

Esempio di numero monografico:
BONDI A. (a cura di), "Deutsch als Fremdsprache", numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXII, nn. 8/9, ago./set. 1984.

Esempio di articolo su rivista:
WEST M. (1969), "Vocabulary Selection", in *Scuola e Lingue Moderne*, a. VII, n. 1, pp. 4-10.

Le voci in bibliografia devono essere elencate alfabeticamente per autore, senza suddivisioni in sezioni. Le opere dello stesso autore sono in ordine di data. Il cognome e l'iniziale del nome vanno sempre ripetuti per ciascun lavoro in bibliografia. In bibliografia e nei rimandi bibliografici interni al testo i nomi dei curatori o degli autori sono separati da virgola anche quando sono solo due (non si usa la congiunzione e). Nei rimandi bibliografici, quando più autori hanno lo stesso cognome si inserisce l'iniziale del nome dopo il cognome (come in bibliografia).

Sitografia

Sempre più spesso i lavori sono corredati da citazioni di testi reperibili on-line e/o da rinvii a pagine Web. L'ampia variabilità dei casi rende difficile fornire norme univoche; raccomandiamo comunque quanto segue:

- nel caso di documenti reperibili on-line:
  Autore, Titolo completo, http://indirizzo.sito/documento/, altri dettagli, dimensioni del documento (numero di pagine standard A4 e/o dimensione in Kbyte), eventuali dati importanti sul sito, data in cui il documento è stato messo on-line, se disponibile, oppure data in cui è stato visionato o scaricato;
- nel caso di siti:
  Titolo completo (come compare sulla home page e/o nell'angolo in alto a sinistra del browser), http://indirizzo.del.sito, altri dati essenziali (ad esempio, Ente che gestisce il sito, se diverso da ciò che appare nel titolo), ultima data in cui il sito è stato visitato dall'autore.

LŒSCHER per il CLIL

LŒSCHER EDITORE
E BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Per il CLIL nella Secondaria di Secondo grado:
- **Percorsi per gli studenti:** testi in inglese, attività di accompagnamento, ascolti, glossari, approfondimenti
- **Guide per i docenti:** basi metodologiche, linguaggio dell'area disciplinare e strategie di insegnamento

A disposizione materiali CLIL
anche per la Secondaria di Primo grado.

LŒSCHER
milEL

(materiali integrativi Lœscher per l'Educazione Linguistica)

È un progetto in collaborazione con Paolo E. Balboni

www.loescher.it/clil

ENL or ELF? Do learners know what they want or what is best for them?*

Steve Buckledee
University of Cagliari

Abstract
Various estimates put the number of non-native speakers of English in the world at between three and four times the number of native speakers. Since many young people currently studying English will go on to use the language primarily as a lingua franca to communicate with other non-native speakers, questions are raised as to what kind of English should represent a realistic target for such learners and whether those youngsters are aware of what is in their best interests. This article considers the issue of learners' expectations and reports on a brief survey of the attitudes of Italian students of English at university level.

1. Biting the hand that has fed me?

Most speakers of English as a Native Language (ENL) live in countries with stable population levels and reliable statistics-gathering agencies. We therefore have a pretty good idea of how many speakers of ENL there are: "around 400 million" (Durham 2014:1) and not growing at an enormous rate. It is much more difficult to estimate the number of speakers of English as a Lingua Franca (ELF), in part because many of them are in countries that do not have sophisticated means to collect such information from their rapidly growing populations. Furthermore, ELF users comprise both speakers of English as a Second Language (ESL) – in multilingual states where English is either an official language or has an institutional role, such as in Britain's former colonies – and English as a Foreign Language (EFL), in nations in which English has no institutional role but its widely acknowledged importance has generated considerable demand in state and/or private education. Another problem concerns the question of when a person possesses a sufficient level of competence to be considered an actual rather than a wannabe speaker of ELF. Given these circumstances, it is unsurprising that estimates of the number of ELF users range from one to two billion, and the general consensus is that greater precision is neither possible nor particularly necessary. The key fact is that Non-Native Speakers (NNSs) greatly outnumber Native Speakers (NSs) of English and the gulf is widening all the time. While the percentage of the world's population who can speak English has grown enormously, Graddol (cited by Crystal 2003:69-79) notes that NSs represented more than 8% of the world's population in 1950, but that figure is projected to drop to below 5% by 2050. The ELF-ENL imbalance forces us to face uncomfortable questions about the ownership of English since it is becoming increasingly untenable for the NS minority to dictate to the NNS majority regarding the norms of the language. Any living language evolves as neologisms are coined and both grammar and pronunciation are subject to modifications over time. For the specific case of English the key question centres on whether NNSs have the same right to introduce innovations that NSs enjoy. The conventional wisdom states that NSs propose innovations based on conscious flouting of outdated norms, while NNSs make mistakes based on ignorance of those norms, and, as Bamgbose (1998:2) notes, "If innovations are seen as

* L'articolo è stato approvato in forma anonima da parte di esperti appartenenti al Comitato di revisori scientifici.

errors, a non-native variety can never receive any recognition". Jennifer Jenkins (2007: 21) feels that to dismiss ELF innovations as errors is to miss the point: "The root of the problem is the difficulty many people have in grasping the point that errors in ELF are not determined by reference to ENL norms, and therefore that ELF proficiency should not be judged in relation to the English of its NSs". If ELF is seen as a legitimate variety of English in its own right, it follows that to try to deny ELF users the right to modify one of *their* languages is as futile as to claim that British English is "superior" to American English or *vice versa*.

So where does that leave those of us who work in the English-teaching business? Alan Maley (2010:35) is in no doubt that we should carry on teaching an appropriate NS model of English since "[ELF] is a fledgling ugly duckling with dubious public support among learners, teachers or sponsors". Maley is a highly respected teacher trainer and materials writer, and his words carry weight. If I choose to recognise the legitimacy of ELF, am I biting the hand of ENL that has fed me over more than three decades? After all, it was my status as a native speaker of English with a teaching certificate that enabled me to escape the grey skies of Britain and seek sunnier climes to teach English according to the norms of British English. More to the point perhaps, it could be argued that acceptance of ELF involves a lowering of standards and means, in effect, doing a disservice to learners who want and expect to have ENL as a target. Let us now consider some typical features of ELF in the light of the "errors *vs* innovations" debate.

2. Different English or just bad English?

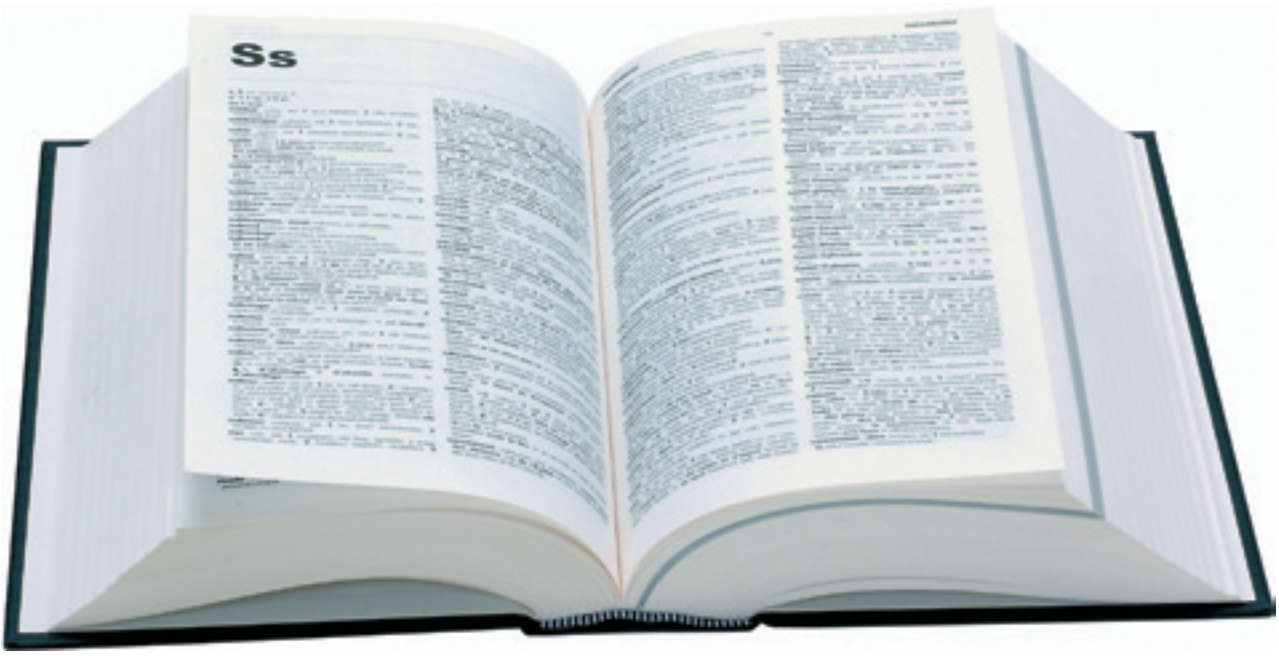
There is no single ENL but a series of varieties (American, Australian etc.) and EFL is even less homogeneous. While the different varieties of ENL possess common elements that are well codified, the recurrent features in the various types of ELF have only been identified in recent years, and thanks mainly to the VOICE (Vienna-Oxford International Corpus of English) Project. Before the Project began, its director described the chief aim as follows: "The objective will be to find out what (if anything), notwithstanding all the diversity, emerges as common features of EIL[2] use, irrespective of speakers' first languages and

1 EIL (English as an International Language) has largely been replaced by ELF.

level of proficiency" (Seidlhofer 2003:18). We will consider just three typical characteristics that have come to light:

- converting uncountable nouns into countable nouns, e.g. We need to buy some new furnitures;
- insertion of redundant prepositions, e.g. We're going to discuss about the budget;
- exaggerated explicitness, e.g. How long time have you known Bob?

Regarding the first feature, we should note that NSs have never hesitated to introduce this innovation when the need arose. Until recently the word "English" was an uncountable noun, but when linguists found this rule excessively restrictive they had no qualms about coining the expression "World Englishes". Similarly, the plural "accommodations" has emerged as an acceptable variant. In an international test of English, however, "furnitures" would be penalised as an error, not accepted as an innovation.
The preposition "about" after the verb "discuss" is redundant according to the norms of ENL but not those of ELF. It is actually a perfectly rational regularisation of the grammar: since we talk, speak, chat and argue about, why not discuss about?
The explicitness in expressions like "how long time" and "green colour" is, once again, exaggerated according to the norms of ENL but to ELF users it is a strategy to reduce the risk of misinterpretation ("how long" refers to both temporal duration and physical length, while "green" can be a synonym for immature or environmental).
The VOICE Project is mainly concerned with lexicogrammatical characteristics; the phonological features of ELF have been investigated by Jenkins (2000), who distinguishes between "core" and "non-core" aspects of English pronunciation. Core features are those that are essential to intelligibility since to distort them would impede comprehension, while non-core features are normally not vital to the interlocutor's understanding. At the suprasegmental level, the fact that many NNSs speak English with syllable-timed rhythm rather than the stress-timed rhythm used by most NSs is a non-core feature; it may create some strain for the listener but is unlikely to represent a significant impediment to comprehensibility. At the level of individual sounds, all but two English consonants are core features; the exceptions are /θ/ and /ð/, which many NNSs simply cannot pronounce and therefore replace with other consonants (as do a lot of Londoners who fink Cockney is their *muvver*



© Icponline.com

tongue). In practically all cases the context enables the interlocutor to understand perfectly. We may smile at the Berlitz advertisement in which a German coastguard receives the emergency call "Mayday! We are sinking!"[3] and responds with the question "What are you sinking about?". That we understand the source of the humour immediately is proof that the context eliminates all risk of misinterpretation. What these lexicogrammatical and phonological departures from ENL have in common is that they do not impair communication. But are they errors? No ELF user would ever correct any of these features produced by another ELF user, and it is unlikely that a native speaker would want to interrupt the flow of conversation except in the context of formal instruction or testing. Ay, there's the rub. If highly effective ELF users want an international certificate of their language skills, they have to take tests based on an ENL model (or in the case of IELTS, both American and British English with a mix of NS pronunciation models). The "errors *vs* innovations" issue is therefore perfectly clear: if the ELF features described above appeared in an international test of English, they would be penalised as errors because they do not comply with the norms of any of the main ENL models. This brings us back to the "ugly duckling with dubious public support among learners, teachers or sponsors", since Maley is not alone in claiming that ENL is what the customers want. The biggest market for English language instruction is, of course, China – Kirkpatrick (2006:78) notes that "recent estimates of the numbers of people learning English in China alone vary from between 200 and 350 million", which should be compared with the figure of 400 million for the number of NSs in the entire world – and China has recruited huge numbers of NS teachers from anglophone countries who teach ENL using materials designed by NSs. In a market that is tiny by comparison – that of Italian universities – general English is similarly taught by NS *lettori* or who use materials produced by the major ELT (English Language Teaching) publishers. In both cases one wonders whether ENL is a realistic target, or even an appropriate goal given that the two sets of learners are more likely to use English to communicate with other NNSs in the Far East or Europe respectively than with NSs. To investigate the views of Italian undergraduates, a brief questionnaire consisting of four closed-ended items was administered to 118 students of English at the University of Cagliari. The questionnaire was kept short to ensure rapid completion with minimum risk of respondents consulting one another. Although the questions and responses are reported here in English, the respondents received an Italian version of the questionnaire since some were not even at B1 level. The survey was anonymous and it was stressed that there were no right or wrong answers, but just honest answers. Responses to each of the four questions are shown in tables below.

> the number of non-native speakers of English in the world is between three and four times the number of native speakers

3. The questionnaire

TABLE 1 – Q1: In your view the pronunciation models given in teaching materials used in english language courses in italian universities should be:

	Responses
A. models from all over the anglophone world	60/118
B. models from all over the anglophone world + some examples from non-native speakers	31/118
C. mostly Received Pronunciation (RP), the prestige pronunciation of the United Kingdom	25/118
D. mostly Standard American, the non-regional pronunciation of the United States	1/118
Invalid responses	1/118

Twenty-five respondents opted for RP, the model they were most familiar with thanks to their British *lettori* and the audio materials used during lessons, while slightly over half favoured greater diversity but only models from anglophone countries. This confirms the

2 http://www.youtube.com/watch?v=gmOTpIVxji8.

claim that learners want ENL. However, 26% said they would also appreciate some examples of NNS pronunciation and this is actually a high percentage given that for many of them it was probably the first time they had considered the question. They had never been offered the prospect of exposure to greater phonological diversity because the great majority of ELT materials used in Europe only give NS pronunciation models and many offer little other than RP even though this prestige variety is spoken by a very small minority of British people (Buckledee 2010). That 31 answered as they did actually represents a realistic approach from young people who know that their limited employment prospects in their native Sardinia are in the field of tourism, with a far higher likelihood of encountering English spoken with Russian or German accents than with RP.

TABLE 2 – Q2: Indicate the sentence that more accurately represents your personal goal:

	Responses
A. It's no problem if I never lose my Italian accent when I speak English. It's part of my identity.	21/118
B. My dream is to be able to speak the language like a native speaker of English and I want to get as close as possible to that objective.	97/118

The responses to question 2 were much less realistic. The Critical Period Hypothesis (CPH), the idea that there is a certain span of years during a child's early life during which s/he can pick up a second language as effortlessly and successfully as s/he had acquired the first, has been investigated from biological, cognitive and social/psychological points of view. Researchers who have found evidence for the existence of the CPH do not always agree as to the duration of that period, although many consider puberty as a likely cut-off point after which L2 acquisition becomes much more difficult. Some believe that for the acquisition of nativelike pronunciation, the critical period is much shorter. Long (1990:280), for instance, believes that to acquire a nativelike accent children need to begin learning the L2 no later than the age of six, while the critical age is twelve for other aspects. However, it is unlikely that many (if any) of the respondents in question had started acquiring English at a very early age, and the majority began learning English at middle school with a teacher who had an Italian accent. The word "dream" was chosen deliberately in option B; given these learners' previous experience, nativelike pronunciation is unlikely to become anything other than a dream, and they would be well advised to accept that speaking L2 English with an L1 accent is normal for between one and two billion people.

> in the Italian universities general English is taught by NS *lettori*

TABLE 3 – Q3: Indicate the sentence that best represents your opinion:

	Responses
A. I think it's best to have a teacher who is a native speaker of English.	71/118
B. It doesn't matter if the teacher is a native speaker or not as long as s/he does a good job.	34/118
C. I prefer to have an Italian teacher who understands the specific difficulties of Italian students.	11/118
Invalid responses	2/118

The responses to question 3 confirm the claim that most learners not only want ENL, but also prefer to be taught by a native speaker. NSs provide the pronunciation models learners want and are often seen as linguistic oracles whose judgements can never be questioned. In reality it is not difficult to cast doubt upon the alleged superiority of NSs who have strong regional accents and in many cases do not have a good track record of L2 learning themselves. The most vigorous attack on the "native speaker fallacy" can be found in Phillipson's provocatively entitled *Linguistic Imperialism* (1992). Phillipson overstates his case, just as those who take the opposing view often have a somewhat touching faith in the infallibility of NS teachers. NSs have more reliable intuition regarding acceptable language use, while NNSs have great sensitivity to learners' specific difficulties because they have been through them themselves, but the more important distinction to make is obviously between competent and less competent teachers regardless of their L1. 29% of the respondents appear to have grasped

that point, which is again symptomatic of commendable independence of thought given that the belief that it is better whenever possible to have NS teachers is so deeply rooted.

TABLE 4 – Q4: Non-native speakers of English in the world greatly outnumber native speakers. In your opinion:

	Responses
A. non-native speakers have a right to change the English language, for example by substituting other consonants for those written with "th".	23/118
B. it will always be native speakers who decide what is acceptable or unacceptable in the English language.	95/118

For the respondents this questionnaire was almost certainly the first time they had been asked to consider the outrageous suggestion that anyone other than NSs should have a say in the codification of the English language, so it is small wonder that 80% could not envisage a situation in which NSs are no longer the custodians of a language used most of all by NNSs.
It could be argued that the learners in question were right to vote so overwhelmingly for ENL as a target since they were not students of engineering or medicine needing English as a tool to help them study their chosen discipline, but undergraduates enrolled on degree courses in modern languages, i.e. people who ought to set themselves ambitious linguistic goals. This argument can be countered if you have inside knowledge of the institutional circumstances: the level of competence required to complete the degree courses is not particularly high (the final-year exam in English is not even at full C1 level) and few graduates subsequently enrol on a higher level degree. Practical communicative competence rather than syntactic or phonological proximity to ENL represents a more realistic goal.

4. Are learners really given a choice?

An online advertisement for language schools in the UK[4] claims that: "The UK is a world leader in English language teaching. Over 600,000 people every year come to the UK to learn the language in its natural home". If we estimate the average sum a student spends on tuition fees, accommodation and living expenses during a study-holiday, then multiply that figure by 600,000, it is not difficult to see how the marketing of English makes a vital contribution to the British economy, while other anglophone nations compete vigorously with the "natural home" of the language.
For schools, publishers, examination boards and anyone directly or indirectly profiting from the ELT industry, there are sound financial reasons for maintaining the *status quo*. No one has any incentive to produce materials that promote the use of ELF or to design tests that accept ELF forms as valid alternatives, so the ENL hegemony goes unchallenged. In some cases we can talk of consciously applied gatekeeping practices to prevent contamination of pure ENL, such as the requirement in job advertisements that teachers be native speakers; in other cases it is simply a case of inertia on the part of institutions and individuals.
EFL users are sometimes better communicators than NSs, particularly when it comes to the cooperative strategy of "accommodation", i.e. adapting one's speed of delivery and lexicogrammatical range to take account of the interlocutor's level of competence. Most of the verbal exchanges in English that take place in the world are conducted between NNSs with no NS present and accommodation comes naturally to people who are primarily concerned with language use that achieves its communicative goal. That goal may, however, contrast with what language testers think of as proficiency. Assessment tends to be based on the extent to which a candidate's English converges on ENL norms, but McNamara (2000:85) raises an important question: "Is proficiency best understood as something that individuals carry around in their heads with them, or does it only exist in actual performances, which are never solo?". In actual performances ELF users routinely "dumb down" their English to help their interlocutors, but in a collaborative task in a test of spoken English a candidate would be penalised for using this admirably unselfish accommodation strategy.
The gap between what actually happens and what decision-makers require is explored at university level in Jenkins' most recent book (2014), a study of ELFA (Academic English as

3 http://www.studyabroadinternational.com/file/schools_UK.html.

a Lingua Franca). She sees a contrast between the "grassroots interconnectedness" of the community of international students using English among themselves, and the "homogenizing from above" tendency of academic institutions in anglophone countries. Her typically forthright view is that those hoping to impose a single linguistic variety for all are somewhat divorced from reality: "ELF represents how the majority of English speakers actually *use* the language in their daily lives (and ELFA how many use it in their academic lives), while a homogenizing approach represents how the linguistic homogenizers *wish them* to use it" (2014:8, Jenkins' italics).
The continued ENL hegemony despite what is happening in the real world of communication is partly due to the linguistic insecurity of NNSs, including those who teach English in state schools. Self-consciousness about having a patently non-native accent, for instance, may induce highly effective communicators to go along with "native speaker is best"

ELF represents how the majority of English speakers actually *use* the language in their daily lives

presumption; this is a form of self-abasement since, as Lippi-Green (cited by Jenkins 2007:240) notes, "no one can make you feel inferior without your consent", but it is indicative of the ELF majority's psychological subordination to the ENL minority.
So where do we go from here if there is little real pressure either from above or below to change attitudes and develop new practices in language education? As the numerical gap between ELF and ENL speakers continues to widen inexorably over the coming years, the complacent maintenance of the status quo is going to look increasingly untenable. One possible scenario is that demographic factors will eventually lead us to a tipping point after which all attempts at "homogenizing from above" will become futile. The expression "tipping point" implies loss of control, even descent into chaos, and a sensible language policy should seek to prepare for a more orderly transition to a situation that accepts the polymorphous nature of English in the 21st century and evaluates communicative efficacy more highly than similarity to the norms of a minority ENL variety. Of course, there will always be learners who aspire to emulate speakers of RP or Standard American, but for the overwhelming majority such a goal is neither feasible nor particularly appropriate. Realism is the key: learners should be realistic about what they can hope to achieve and what they really need; the ENL gatekeepers must accept that change is going to come whether they like it or not. With realism and planning that change could see Maley's "fledgling ugly duckling" transformed into the beautiful swan of Hans Christian Andersen's fairy tale.

Bibliography

Primary sources

– BAMGBOSE A. (1998), "Torn Between the Norms: Innovations in World Englishes", in *World Englishes*, n. 17, pp. 1-14.
– BUCKLEDEE S. (2010), "Global English and ELT Coursebooks", in GAGLIARDI C., MALEY A. (eds.), *EIL, ELF, Global English: Teaching and Learning Issues*, Peter Lang, Bern, pp. 141-151.
– CRYSTAL D. (2003), *English as a Global Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
– DURHAM M. (2014), *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in Lingua Franca Context*, Multilingual Matters, Bristol.
– JENKINS J. (2000), *The Phonology of English as an International Language*, Oxford University Press, Oxford.
– JENKINS J. (2007), *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*, Oxford University Press, Oxford.
– JENKINS J. (2014), *English as a Lingua Franca in the International University: The Politics of Academic English Language Policy*, Routledge, London-New York.
– KIRKPATRICK A. (2006), "Which Model of English: Native-speaker, Nativized or Lingua Franca?", in RUBDY R., SARACENI M. (eds.), *English in the World*, Continuum, London-New York, pp. 71-83.
– LONG M. (1990), "Maturational Constraints on Language Development", in *Studies in Second Language Acquisition*, n. 12, pp. 251-285.
– MALEY A. (2010), "The Reality of EIL and the Myth of ELF", in GAGLIARDI C., MALEY A. (eds.), cit., pp. 25-44.
– MCNAMARA T. (2000), *Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
– PHILLIPSON R. (1992), *Linguistic Imperialism*, Oxford University Press, Oxford.
– SEIDLHOFER B. (2003), *A concept of International English and related Issues: from "Real English" to "Realistic English"?*, Council of Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/seidlhoferen.pdf

Secondary sources

– GRADDOL D. (1999), "The Decline of the Native Speaker", in GRADDOL D., MEINHOF U.H. (eds.), *English in a changing world. AILA Review 13.*
– LIPPI-GREEN R. (1997), *English with an Accent*, Routledge, London.

Sitology

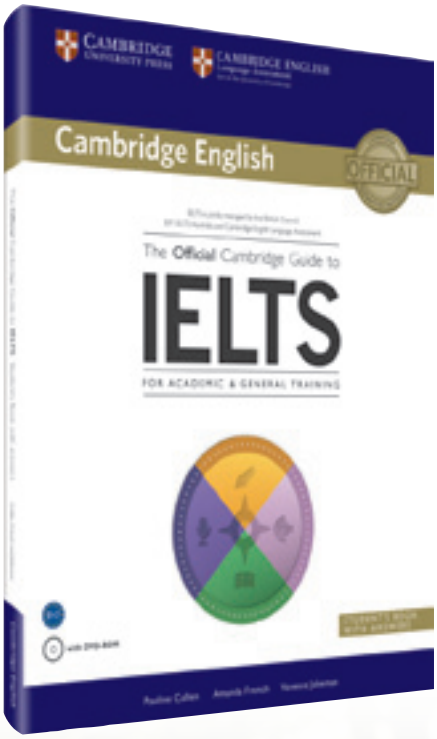
– VOICE Vienna-Oxford International Corpus of English, http://www.univie.ac.at/voice/ (last accessed: 21.09.2014)

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

CAMBRIDGE ENGLISH Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Cambridge English

The essential guide to *IELTS*



What is *IELTS*?

***IELTS* = International English Language Testing System**

- 2 million tests taken per year
- For higher education and global migration
- Accepted by 8000 organisations worldwide
- Two versions: General Training and Academic

IELTS is jointly managed by the British Council, IDP: IELTS Australia and Cambridge English Language Assessment

Why buy it?

- From the organisation that produces the test – Cambridge English Language Assessment
- Suitable for all levels from Band 4.0
- More than 100 'must-have' Exam and Study Tips
- Strategies to improve test performance
- Videos of the Speaking Test (DVD-ROM and online)
- 8 practice tests (Academic, plus 2 General Training sections)

Ideal for test takers as self-study or revision, or as an all-in-one classroom reference for teachers

www.cambridge.org/officialguideielts

Per un'istruzione di qualità

Gianfranco Porcelli
Già professore ordinario di Didattica delle Lingue moderne

Abstract
Il ritrovamento di un documento risalente alla fine degli anni '60 offre lo spunto per uno sguardo alternativo su che cosa possiamo intendere per "buona scuola" o "istruzione di qualità" (*quality education*, nell'originale).

Negli anni '60, una serie di scoperte scientifiche e di progressi tecnologici ebbe come conseguenza che per la prima volta nella storia si cominciò a pensare: a) che il futuro potesse essere anche radicalmente diverso dal passato e dal presente; b) che fosse possibile prevedere almeno alcuni degli sviluppi sulla base di schemi scientifici, proiezioni di dati e altre procedure valide, diverse dalle semplici congetture. Venne coniato il termine "futurologia" come nome adatto a designare questa disciplina.
Il documento ritrovato venne distribuito a un ristretto gruppo di borsisti Fulbright che seguivano un corso di formazione per insegnanti di inglese presso la University of Southern California nell'estate del 1969. Il giorno di arrivo alla USC coincise con lo sbarco del primo uomo sulla luna. Questo può essere indicativo di ciò che si viveva in quel periodo negli USA.
La lettura del documento rivela errori di prospettiva e/o di tempistica, nonché ingenuità di varia natura – alcune previsioni suscitano ilarità. Oggi: perché il senno di poi è una scienza esatta. All'epoca, erano verosimili. In ogni caso, possiamo capire come mai oggi si parli ben poco di futurologia. Ma allora, perché leggere nel 2014/15 previsioni sull'anno 2000? Perché sono state raccolte e organizzate nella prospettiva di basare la "buona scuola" non su ciò che è sempre stato (come se fosse immutabile!) o che oggi è, ma su ciò che possiamo ragionevolmente attenderci nei prossimi anni. In altre parole, sono uno strumento di riflessione per mirare a una "scuola di qualità". Che certamente avrà bisogno di più fondi, più insegnanti, più serenità; ma a cui certamente tali precondizioni non basteranno se manca uno sguardo in avanti.

World By The Year 2000 – A section of a book or white paper on quality education (1969 or before).
[The numbers after each prevision send to the final bibliography.]

***BASIC GOAL 1.* Quality education should help every child acquire the greatest possible understanding of himself and an appreciation of his worthiness as a member of society.**

Predictions
1. As the history of affluence shows, people learn rapidly to take for granted a new and heightened level of living, what begins as privilege easily becomes a right. (1)
2. Racism will be virtually eliminated. Not only will it be well understood that there is no scientific basis for it, but more effectively, it will be politically inexpedient in a close-knit interdependent world. (7)
3. People will be more intellectually committed to their jobs and will demand more involvement, participation, and autonomy in their work. (1)
4. One problem will be to harmonize ethical and political equality with the biological fact of human genetic diversity. (1)
5. Social protest mainly centered around personal freedom, sexual freedom, less conformity in the schools, "copping out" on society will continue. (1)
6. Youth will continue to be rebellious looking for new logical, and ethical boundaries. (1)

© Monkey Business Images/Shutterstock.com

7. The evolving position of women in society mean that they will be freer to seek revision of the social order and to foster increased emphasis on human values. (1)
8. Increasingly concentrated central government as a result of unheeded local demands for equality of work, housing, and educational opportunity, provision of services to compensate for family disintegration, medical care, minority persecutions. These pressures will change the government from federalism to a unitary government. (7)
9. The development of the mind is absolutely essential for survival in the world ahead. The future lies with science, education and technology, in the order given. The key word for the future is "change". (7)
10. Meritocracy makes a wide range of career choices available to the student. Many new kinds of careers will be legitimatized by the year 2000. (1)
11. New discoveries in genetics, biochemistry, psychology, and medical engineering may mean we can produce human beings with the desired hereditary traits ultimately meaning that all men are created or made to be equal in a biological sense. (23)
12. The chemistry of emotions means that it will be possible [...] to correct human attitudes and behavior. (7)
13. There will be radical environmental manipulation as a method of modifying personality in average individuals. (1)
14. Reanimation will become increasingly frequent, so that death will be appreciably delayed. Science will make it possible to change the information contained in the DNA. One will be able to control the form, color, and character of future children. Man will direct his own evolution. (24)

***BASIC GOAL 2.* Quality education should help every child acquire understanding and appreciation of persons belonging to social, cultural, and ethnic groups different from his own through an understanding of his own culture.**

Predictions
1. Less than one per cent of the population has been responsible for the major human achievements. A slight upward shift might double it, a slight downward shift might obliterate much of this highest class. (1)
2. The wheel as a means of public transport for long distances will, according to RAND Corporation, be replaced by a ballistic rocket capable of reaching any place on earth in forty minutes. (4)
3. Manned landing on Mars and return by 1985. (4)
4. Lasers may one day provide us with instant interplanetary television. (17)
5. Experts believe that contact and communication with intelligent life on other planets will be possible through advanced forms of computers and radio telescope systems. (17)
6. More money will be spent on social problems than on defense by 2GOO. (9)
7. Most, but not all, poverty will be eliminated by 2030.
8. By the year 2000 there will be a world authority involved in the production and distribution of food. Food consumption in the world will increase to three times its present level. (9)
9. Population in the United States will nearly double by 2000. The

population will continue to shift to the West and Southwest and California will remain the largest state. Five-sixths of the population will be urban dwellers and occupy two per cent of the land. Half the population will be concentrated in twelve states which contain ten per cent of the land area. Nearly one-half of all Americans will live within one hundred miles of the ocean. This will necessitate the use of bars, offshore islands, and the building of sand spits. (1, 9)
10. Theologians will bear a major responsibility to adapt codes of ethics and standards out of logic and scientific knowledge. This growing movement will be called scientific humanism. (8)
11. Understanding between United States and Russia to maintain nuclear bi-polarity. Unless India and Japan are in coalition with the United States, this could be a dangerous split of the world by color – white Soviet and United States versus all others. (1)
12. By 2000, nuclear capability will have spread to other nations. (1)
13. Mexico and Brazil may be major world powers by the year 2000.
14. The USSR, Germany, China, and United States inter-relationships will hold the key to alliances. Political development of a liability for countries of Asia, Africa, and Latin America may rise from the ashes of American sponsored system of world security. (1)

***BASIC GOAL 3*. Quality education should help every child acquire the fullest extent possible for him of mastery of the basic skills in the use of words and numbers.**

Predictions
1. The critical, limiting factor for tomorrow's world not being materials, energy, or good, but brainpower, technical brainpower. (13)
2. Research indicates that subject matter of any sort might be taught merely by injecting the subject with what could in effect be an artificial virus containing nuclei acids of the appropriate molecular structure. A virus of the future, then, might give us algebra, or French instead of the flu. (8)
3. The future universities and colleges will be intellectually far more rigorous, will be shorn of "snap" courses and bureaucratic faculties. The students, instead of being drawn predominantly from the upper middle class without consideration of intellectual ability, will consist of the most able intellectually from all class status. (7)
4. The citizen of the year 2000 will demand many fringe benefits and will demand for his children a far better than average education. He will be much more concerned with education than the capital accumulation. (1)
5. By the year 2000 there will be a general trend toward the disappearance of the industrial society as we know it today. (1)
6. There will be an ever-widening gap between the supply and demand for skilled technical manpower. (13)
7. The majority of working people will be technicians or maintenance personnel. The highly-educated will be engaged in research and development and leadership positions that require problem-solving and decision-making. (2, 6, 7)
8. There will be a total decline in graduates specializing in business and commerce. There will be great increases in the number of teachers, engineers, foreign language experts, the health professions, scientific and technical personnel, and psychologists. (7)
9. The proportion of those employed in professions and certain service occupations will increase. (1, 2, 3)
10. Since automation will cut down considerably on the need for a work force, we will have a society where non-work, as we know it, will be ennobling. Recreation will become a major industry. (6, 9, 12)
11. Education will become a respectable leisure pastime. (4)
12. The dominate new class will be the scientifically educated since intellectual institutions may well come to the fore and be the predominant institution in our society. (1, 7)
13. The development of and practical use of direct electronic communication with and stimulation of the brain. (23)
14. The development of mechanical and chemical methods for improving human analytical ability more or less directly.

***BASIC GOAL 4*. Quality education should help every child acquire a positive attitude toward school and toward the learning process.**

Predictions
1. The most distinctive character of our society is, and will become even more so, education. Within fifteen years two-thirds of the metropolitan population will have attended college. The experienced professional will go back to school for advanced training every two to three years. The survival of a firm will depend upon proper exploitation of brain power. (1)
2. The concept of student salary, starting possibly at 14, and increasing with age, payable to all students attending high school or university. This would possibly cut the drop-out rate. (16)
3. If we are to maintain a free social order in the face of discontent and anxiety we will probably provoke, we must attempt the Promethean task of renewing our traditional culture and reorienting our social order as a deliberately planned process. (23)
4. Intellectual institutions as we know them may change drastically. The direct "piping" into the home of information and communication by means of sophisticated transmission instruments will be a contributing factor. (4)
5. Increased collaboration and articulation between secondary and higher education. (1)
6. The likelihood of regional or even national library centers specializing in concentration of knowledge in particular fields is a distinct probability.
7. Computer collation of information and records produces the threat that society will lose its capacity to forget. (1)
8. Education will concentrate on encouraging people to develop their

own intellectual interests, not just on preparation for materially-productive or non-productive work. (6)
9. Greater knowledge and understanding of how to minimize the frequent stunting and distorting of personality in children which today produces many unhappy and anti-social individuals. (1)
10. What matters in education for the future is not the biological production of geniuses by what they have learned and are learning about every subject in the total human curriculum, but what they learn about how to trust, how to learn, and how to relate to others. (9)
11. In order to satisfy the claims of the many, institutions which have historically provided goods, services, and privileges for the few must be changed radically in size and scale. Then diffusion of a particular good or service begins to occur at a rapid pace, the servicing institution often is forced to grow in size and scale without the benefit of adequate long range planning and redefinition of goals. Dealing with such problems and planning for the role it wishes to play requires an institution to anticipate the future rather than merely to predict what is to come.

***BASIC GOAL 5.* Quality education should help every child acquire the habits and attitudes associated with responsible citizenship.**

Predictions
1. American power by 2000 may be in a state of deterioration and other nations may be extending their influence. This could involve serious conflicts because of radical differences in cultural orientation and because there would be less fear of a common enemy to unite people against. This could undermine and disrupt American politics. (1)
2. There may be a major war in Africa by the late 1980's requiring massive United Nations interaction with occupying forces; Russia will seize Manchuria and other border areas from China by 1985. (1)
3. Communism will experience near revolutionary upheavals or

© C.Serrano/"El Pais Semanal" n. 1482, 02/2005

transformations. Major political crises in USSR in the 1980's may lead to splitting of the Communist party and decline of Communist theology. (1)
4. Weak American policy continues along until withdrawal from Asia. Then Jap and China, working together, constitute controlling forces in Asia and a new world power – most formidable. (1)
5. By 2000 there will be more world unity and rudiments of a world government. (9)
6. In the year 2000 it will be much less feasible to talk of national planning for human services without specific reference to the international community. (1)
7. The conceptions of freedom, liberty, equality, personal dignity, and integrity, once seemingly clear, have become confused and unacceptable to many and must be redefined and clarified. Modern society has already revealed that many of our traditional values rest on invalid assumptions. (1)
8. The political leaders of the future must be flexible and acutely sensitive to currents of change. The politician of the future will be but the sum total of his expert advisors. (7)
9. A large number of urban areas will fall completely under the jurisdiction of the national government. These areas in the United States, known as super-cities or megalopolises, will extend, for example, from north of Boston to south of Norfolk and from south of San Diego to north of San Francisco. These super-cities will be well planned, including adequate facilities for recreation, rapid transportation. (7)
10. The utilization of the computer will strengthen top government and weaken bureaucracy. (1)
11. In our government democracy will become even more vital because of developments in communication and education. It will take government and private enterprise working together, rather than in competition, to solve the complex problems of the future. (6)
12. The government of the future will depend more on scientific prognostics than on history for guidance. (7)

13. Power that is now local and regional will become concentrated in the central government. (7)
14. The economic system, multiplying in complexity will be subject to increasing governmental regulation and control. On the boards of all large corporations will be directors representing the national government, the general public, stockholders, and management. (7)
15. The food/population problem seems likely to reach enormous proportions by 1975. The United States, Canada, and Australia are going to have to feed the world or help the world feed itself – probably both. (19)

***BASIC GOAL 6.* Quality education should help every child acquire good health habits and understanding of the conditions necessary for the maintenance of physical and emotional well-being.**

Predictions
1. Greatly advanced methods of food production, including extraction of foods from the ocean, recovery of submerged land, creation of artificial environments, synthesis from fossil fuels, and improved weather forecasting, will be developed. (6, 25)
2. Simple techniques for extensive and "permanent" cosmetological changes including features, figures, skin color, and physique; more extensive use of transplantation of human organs. (24)
3. The foetus will be developed outside the uterus, science will make it possible to proportion out genes and chromosomes. (24)
4. By the end of the 20th century virus disease in children will be virtually eliminated. Infectious disease of all types will be rare. Cancer will usually be curable if diagnosed early. (6, 9)
5. The ability to control the formation of new beings may be one of the most basic developments of the future. We could be able to develop nearly any kind of an individual we desire. Other research indicates that tissue culture reproduction may also become possible. This would allow a man to have cells from his own body placed in storage so that a complete replica of himself could be grown from these cells after his death. (17)
6. It may be possible for the human body to grow new organs such as the liver and kidney by means of growth stimulators. (17)
7. There will be control of behavior and ultimately personality by mechanized 24-hour-a-day monitoring. (1)
8. When new methods of personality control are applied, the application will be mediated by a profession or institute. (1)
9. There will be increased neurosurgical intervention in man's development. (1)
10. Positive eugenics will develop once all possibilities of improvement of society through nature have been exhausted. (1)
11. In the future, doctors will be able to deal with heredity, maturation of growth, senescence or late stages of aging. (7)
12. As man's power to control life accelerates, a lag between the discovery and wise use of it increases. The lag has been tolerable up until now because the problems so far raised are childishly simple and straightforward compared to the brain-cracking complexities which are soon to be thrust upon us – legal, social, ethical, moral, aesthetic, philosophical, religious. The lives of men will undergo transformations so drastic as to constitute a whole new world without precedent in human history.
13. Earthly resurrection may be possible by the freezing of dead bodies for later life and use. (8)
14. Unskilled labor will not be needed; in the manufacture of material things, an "electronic elite" will perform the work needed. Recreation will become a major industry. (6, 9, 12)

> quality education should help every child acquire the habits and attitudes associated with responsible citizenship

***BASIC GOAL 7.* Quality education should give every child opportunity and encouragement to be creative in one or more fields of endeavor.**

Predictions
1. There will be control of human behavior by radial methods of psychotherapy in education. (1)
2. By the year 2000 average personal income will have doubled; the average work week may drop to 20 to 30 hours a week. A deterrent to this predicted decrease in work hours would be increased demand for work in the expanding service occupations. (1, 2, 3)
3. Labor forces will succumb to automation. Hard and heavy labor, distasteful and menial tasks will be done by robots, computers, and other forms of mechanical means. Men will have more leisure time. The arts will surely enjoy a great revival. The forum and gymnasium may bloom again. (2, 6, 7)
4. Recreation will become a major industry. (6, 9, 12)
5. Use of leisure will involve vocational education and retraining. There will also be the need for education for the enjoyment of the finer things of life as illustrated by good literature, artistic creations, craft work, athletics. (1)
6. Our present view of "work as a meaning of life" is essentially northern Protestant in origin. This view considers leisure to be a problem and largely a "waste of time". The opposite view of work as a "curse" and leisure as "real life" (Genesis, 3) may be more applicable in a society where technology may free man from full-time productive work. (1)
7. To make a living will perhaps no longer be a necessity, but a privilege; it will perhaps be necessary to invent new ways of occupying leisure time in order to give a new meaning to a way of life which will perhaps have

become "economically useless" for the majority. (4)
8. Use of playgrounds, parks, zoos, and golf courses will increase by 500 per cent. Day-long and week-end visits to nearby recreation centers could increase fifteen times and vacation trips tenfold. From these estimates, land dedicated to outdoor recreation must be increased from 50 million to 125 million acres by the year 2000. (1)
9. Automation will be looked upon as an "unmixed blessing" rather than as a menace. A higher standard of living, increased employment in the service industries with new markets, hand labor reduced to a minimum – all due to automation. (9)
10. There will be a full and rich intellectual life, and this intellectual life will be of increasing importance.
11. People will go through career cycles. (1)
12. There will be an increased use of drugs by average people to increase efficiency, prevent anxiety and violence, and to expand consciousness and awareness. This increased use will be based on knowledge of brain chemistry and the functions of the brain. (1)
13. Domestic services such as housekeeping, dishwashing, window washing, refuse disposal, and mowing the lawn will be done by robots. (4)
14. Personal consumption in the United States may reach more than $11,000 per family each year by 1976. (3)
15. Homemakers will spend less time in the kitchen due to extension of processed foods. (6)
16. By means of symbiotic relation with the capabilities that we now know how to implement in computers, we can proceed with the task of creating artificial intelligence, and we can reach for and achieve human creativity never before attained. (23)

***BASIC GOAL 8.* Quality education should help every child understand the opportunities to him for preparing himself for a productive life and should enable him to take full advantage of these opportunities.**

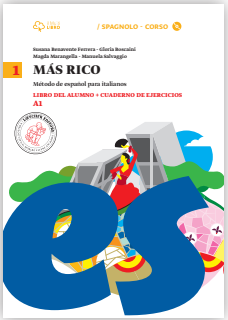
***BASIC GOAL 9.* Quality education should help every child to understand and appreciate as much – as he can of human achievement in the natural sciences, the social sciences, the humanities, and the arts.**

These goals cut across almost all of the listed data for the other goals. Positions for them can be formulated on a cross-sectional basis.

Susana Benavente Ferrera - Gloria Boscaini
Magda Marangella - Manuela Salvaggio

MÁS RICO

Método de español para italianos



Un corso nuovo che rappresenta l'evoluzione del corso di spagnolo più apprezzato degli ultimi anni: *Muy rico*. Offre ancora di più (*más*): più lessico e funzioni comunicative, ancora più grammatica ed esercizi secondo un metodo comunicativo che si coniuga a un impianto grammaticale forte. La cultura tematica collegata ai video, la cultura per discipline (CLIL), le competenze trasversali, le strategie, le abilità si integrano in un percorso didattico graduale.

***BASIC GOAL 10.* Quality education should help every child to prepare for a world of rapid change and unforeseeable demands in which continuing education throughout his adult life should be normal expectation.**

Predictions

1. By 1974, automation will provide a direct link from stores to banks to check credit, and to record transactions. Money may become passé. (4)
2. Nuclear sources will produce abundant, clean, cheap energy providing the basis for a much higher standard of consumption. More than half of all power plants now being planned by U.S. utilities will be nuclear powered. (1, 4, 6, 7, 17)
3. The power and precision of the laser beam will be applied to a variety of situations such as surgery, micro-welding, and communications. (10)
4. The TEMPO scientists judge that climate control will operate in spectacular fashion. Huge nuclear generators which will supply all of our electrical power needs and the heat generated by these plants could repel the smog layer at 19,000 feet in such areas as the Los Angeles Basin, generating a sea breeze below which would bring rain and make the deserts blossom as far away as Las Vegas. (24)
5. The mean temperature of the world will increase by as much as 10 degrees due to carbon atoms in the atmosphere. (10)
6. Mining the sea, producing mineral substitutes, and cheaper methods of mining low grade minerals and reclaiming minerals from junk may alleviate the world's imbalance of important minerals and the staggering drain on mineral resources caused by increasing population and a higher standard of living. (20)
7. Steel will decrease in importance at the expense of copper, aluminium, and titanium. Titanium will be the metal of the 21st century. (24)
8. Coal, no longer need for fuel energy, will play essential roles in creating new textiles and plastics. Its use in the chemical industry will keep petroleum production high even when nuclear energy becomes competitive. (24)
9. By 1984 new materials will change man's architectural structures, the design of his home, and the clothes he wears. (2)
10. Foods may be processed not through domestic animals, but directly from alfalfa to human protein food. (19)
11. Human hibernation for months or years will affect health and life longevity, postpone aging and rejuvenate man. (24)
12. Establishment of permanent research stations on near planets by 1990. (4)
13. In the United States a GNP of $2,000 billion is predicted by the year 2000 compared to $500 billion in 1966. The increased demand for goods will cause increased usage of natural resources, only wood may become critically short. (9)
14. Even if the integration issue is settled in the South by the year 2000, other groups (youth, the aged, women) will still be demanding equal rights, privileges, and the opportunity for greater participation in the decision-making process. (1)
15. In human culture the important thing is the change, that each society gives to each generation to develop and contribute not as sheerly reproductive individuals, but as creative individuals, to the culture of their time. (13)

References for "World By The Year 2000" section

1. Commission on the Year 2000, *Working Papers of American Academy of Arts and Sciences*, 1966.
2. Calder, Nigel (ed.), *The World in 1984*: Volume 1, Penguin.
3. Gabor, Dennis, *Inventing the Future*, Seeker and Warburg, London (1963).
4. Gordon and Helmer, *Report on Long Range Forecasting Study*, The Rand Corp., 1964
5. Hanna, Paul, "Curriculum Innovations for the State's Quality Growth As We Approach 2000 A.D.", *Project V*, Stanford University, 1967.
6. National Broadcasting Co., "Second Sunday. Year 2000", transcribed from December 11, 1966 television program during which Chet Huntley and other commentators interviewed various persons.
7. Lundberg, Ferdinand, *The Coming World Transformation*, Doubleday (1963).
8. Rosenfeld, Albert, "Will Man Direct His Own Evolution?" (Life article, October 1, 1965).
9. New York Times Magazine, *Symposium on The Future*, with contributions by H. S. Commager, H. L. Dryden, J.B.S. Haldane, Margaret Mead, Clarence Randall, and Arnold Toynbee (April 19, 1964).
10. Naumann, John von, "Can We Survive Technology?", *Fortune*, (June, 1955).
11. Skinner, B. F., "Walden Two".
12. Presidential Commission on Technology, *Automation and Economic Progress* Report.
13. Brown, Harrison, James Bonner, and John Weir, *The Next Hundred Years*, Viking press (1958).
14. Mertz, Dr. and Oliver Nelson, Jr., *Science Magazine*, July 17, 1964 - an article.
15. Fredkin, Edward, "The Timesharing of Computers", *Computers and Automation* (November, 1963).
16. Kaiser Aluminum, "The Theory of the Leisure Masses", *Kaiser Aluminum News* (No. 5, 1966).
17. Kaiser Aluminum, "Foreseeing the Unforeseeable", *Kaiser Aluminum News* (No. 6, 1966).
18. Wilson, Mitchell, *Energy*, Time-Life, 1963.
19. Kaiser Aluminum, "The Promised Land", *Kaiser Aluminum News* (No. 2, 1966).
20. Scientific American, *Technology and Economic Development*, Knopf, 1963.
21. Lundquist, Clarence, "Oceanography: New Vistas & Opportunities", *School Life* (August, 1964).
22. Pinchot, Gifford and McElroy, William, "The Scientist Looks at Conservation", *The Science Teacher* (April, 1967).
23. Daedalus, *Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, Summer, 1967.
24. "The Exploration of the Future", *Réalités*, No, 245, June, 1966.

Cambridge English

Aggiornamento esami 2015

Cambridge English: First e First for Schools sono stati aggiornati:

- Si compongono di **quattro parti invece di cinque**. Reading e Use of English sono state unite in un'unica sezione.
- **Sono più brevi durando** circa **30 minuti in meno.**
- Includono **nuove prove** incentrate sulle abilità **di Writing e Speaking**.

Cambridge English: Advanced ha ora:

- **Quattro parti invece di cinque**. Reading e Use of English sono state unite in un'unica sezione.
- È **più breve** di circa **45 minuti**.
- Ha **nuove prove** sul **Reading e Use of English**, **Writing e Speaking**.

Per approfondimenti, materiale e informazioni su questi cambiamenti, vi invitiamo a consultare i nostri siti:

Cambridge English: First
http://www.cambridgeenglish.org/it/exams-and-qualifications/first/exam-update-for-2015/

Cambridge English: First for Schools
http://www.cambridgeenglish.org/it/exams-and-qualifications/first-for-schools/exam-update-for-2015/

Cambridge English: Advanced
http://www.cambridgeenglish.org/it/exams-and-qualifications/advanced/exam-update-for-2015/

www.cambridgeenglish.org/it/
www.facebook.com/CambridgeEnglishItaly
www.twitter.com/CambridgeEngSE
www.youtube.com/CambridgeEnglishTV
www.cambridgeesolsoutheasteurope.wordpress.com

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Dalle microlingue disciplinari al CLIL

di Graziano Serragiotto, UTET, Torino, 2014

Recensione di **Giuseppe Maugeri**

Il volume mette in evidenza i punti di contatto e le differenze sostanziali tra le microlingue disciplinari e la metodologia CLIL, inquadrando entrambe nell'ambito degli studi afferenti all'Educazione linguistica. Lo scopo dunque è di far emergere già dalle pagine introduttive l'importanza di una preparazione adeguata da parte del docente CLIL per una gestione del processo didattico che sperimenta e rinnova, pur nei suoi diversi orizzonti e prospettive, esperienze sistematiche di studio della lingua straniera.
Da ciò discende la suddivisione della pubblicazione in tre parti: nella prima si definiscono il contesto d'indagine e le coordinate teoriche relative all'insegnamento della microlingua e del CLIL.
Nell'analizzare il fenomeno della microlingua, dapprima viene privilegiata una prospettiva pragmatica allo scopo di fornire sia i modelli concettuali dell'insegnamento della microlingua che le regole testuali, stilistiche e morfosintattiche che caratterizzano la dimensione didattica di tale ambito.
Successivamente, viene delineata una linea di azione interna alla didattica delle microlingue che interessa tanto la metodologia quanto le figure chiave del processo di apprendimento: l'insegnante e lo studente.
Una tale linea di analisi e di sviluppo viene perseguita anche nella costruzione dei diversi contesti d'uso del CLIL. Nella seconda parte del volume, infatti, vengono così descritti gli assunti teorici fondanti l'insegnamento veicolare, per poi esaminare aspetti concernenti una corretta applicazione del CLIL, ovvero

© Rawpixel/Shutterstock

l'organizzazione didattica, la didattizzazione dei materiali e la costruzione di valutazioni efficaci. Il quadro presentato dall'autore è ampio, e prende in considerazione non solo il CLIL in lingua straniera, ma anche i contesti simili di insegnamento delle discipline attraverso la lingua dello studio in LI e l'insegnamento delle materie scolastiche ad allievi non italofoni, quindi attraverso una lingua seconda.
Particolare importanza viene attribuita alla figura del docente veicolare le cui competenze per l'applicazione del CLIL vertono principalmente sul piacere di insegnare ponendo valore a ogni fase dell'esperienza di apprendimento degli studenti; progettazione, collaborazione, selezione e didattizzazione dei materiali rappresentano concretamente una necessità per determinare un'impostazione coerente con le premesse e le finalità del CLIL. In quest'ottica, il docente si pone in maniera significativa all'interno dell'organizzazione scolastica, programmando in sinergia con altri colleghi degli interventi didattici che integrano lingua e disciplina allo scopo di lavorare sui contenuti della materia e, parallelamente, sullo sviluppo delle abilità linguistiche dei discenti.
A questo proposito, la terza parte del libro mira a costruire diversi percorsi didattici che colgano le peculiarità delle microlingue e del CLIL, in forma di una sorta di guida per il docente di insegnamenti linguistici veicolari: è la parte più pratica del volume, che contiene esempi, modelli, schemi per la progettazione e per l'implementazione di percorsi CLIL, e che si conclude con un esempio di modulo CLIL *Arte en español*.
Chiude il volume una *Appendice* che riporta i più recenti documenti relativi all'insegnamento delle microlingue e del CLIL.
Il volume si presenta come strumento utile e ricco per tutti i docenti che intendano avvicinarsi al CLIL, sia in esperienze istituzionali, come possono essere quelle previste dalla legge nelle scuole secondarie di secondo grado, sia in sperimentazioni e situazioni di CLIL "spontaneo", come possono essere quelle nella scuola primaria.

Val più la pratica che la grammatica. Storia della glottodidattica

di Enrico Borello, Pacini, Pisa, 2014

***Recensione di* Giulia Tardi**

Il volume di Enrico Borello, professore di Didattica delle lingue moderne all'Università degli studi di Firenze ripercorre le principali tappe della storia dell'insegnamento delle lingue, dal 1500 fino ad arrivare alle recenti tendenze, restituendoci un saggio storico, teorico e metodologico sulla complessità di una scienza multidisciplinare, la glottodidattica, che fa fatica a collocarsi tanto tra le discipline teoriche quanto tra quelle operative, avendo entrambe le dimensioni.
Borello evidenzia come la glottodidattica si sia dotata di strumenti originali, definendo i propri campi e delineando modelli operativi adeguati, strettamente legati al quadro economico e sociale di ogni epoca, per tradurre la teoria in pratica.
Il volume mostra come i modelli di insegnamento delle lingue siano stati a lungo fortemente influenzati dalla metodologia di insegnamento del latino: prima lingua viva, indispensabile per accedere al sapere organizzato e per comunicare ai livelli alti della società, insegnata come la madrelingua in modo diretto e intensivo, poi lingua morta, relegata a grammatiche e vocabolari, insegnata mediante precise regole desunte dai classici. Due opposte tendenze che si ripercuotono, fino alla fine dell'Ottocento, in tutta la storia della glottodidattica.
L'autore sollecita, sin dal titolo *Val più la pratica della grammatica*, una riflessione critica ed esprime un giudizio di merito su due modi, l'esperienza pratica e lo studio teorico, mediante i quali si acquisiscono le competenze linguistiche. Pratiche sono le finalità delle prime collezioni di dialoghi quotidiani destinate a viaggiatori, mercanti di lana e commercianti che avevano l'esigenza di entrare in contatto con i mercati stranieri. Pratiche erano le necessità di Regno Unito, Francia e Olanda di mantenere le colonie come mercato per le proprie merci e fonte di materie prime. Pratico fu lo stimolo al rinnovamento di metodi e programmi negli Stati Uniti, attraverso l'*Army Specialized Training Program* quando, scoppiata la Seconda guerra mondiale, l'esercito americano si trovò di fronte alla necessità di fornire ai soldati, in modo rapido ed efficace, una conoscenza pratica di più lingue straniere.
Il testo ci conduce in un viaggio attraverso i secoli, raccontando vita, teorie, principi metodologici, progetti e materiali educativi di figure di pedagoghi, maestri, linguisti, grammatici, arcidiaconi,

© Giovanni Dall'Orto/Wikipedia/Creative Commons

abati e profughi, talvolta poco conosciuti ma di sorprendente modernità.
Ogni nuova proposta metodologica, come più volte ribadito dall'autore, non ha portato alla scomparsa delle precedenti: è più corretto parlare della prevalenza di taluni indirizzi, prevalenza che è fortemente e intimamente legata a fatti storici, avvenimenti politico-sociali e sviluppi tecnologici.

La seconda parte della monografia trasferisce il tema alle problematiche emergenti legate al rapporto tra tecnologie e didattica delle lingue. Borello rileva in Italia una situazione di complessiva arretratezza dovuta a una tradizione antitecnologica prima e a una adozione acritica di sistemi e prodotti tecnologici poi. L'introduzione del computer nella didattica, se si resta fedeli a un approccio tradizionale che riproduce esattamente la stessa lezione che si realizza in aula senza tecnologie, non è di per sé una rivoluzione: l'e-learning trova nell'insegnamento linguistico uno dei campi più rilevanti quantitativamente e più complessi metodologicamente ma manca ancora l'analisi di quello che effettivamente si può fare con le tecnologie per incrementare la conoscenza delle lingue e di quali linee di ricerca sostengano o guidino la realizzazione di percorsi e prodotti glottodidattici multimediali.

Conoscere l'evoluzione storica dei metodi per insegnare le lingue è fondamentale per capire come si è arrivati oggi a privilegiare certi principi e metodi nell'insegnamento di una lingua straniera; perché taluni atteggiamenti, malgrado l'evidenza della loro inutilità ai fini dello sviluppo della competenza comunicativa degli studenti, siano radicati nella pratica didattica di una parte degli insegnanti; in quale modo materiali, tecniche e metodi, diversi e lontani tra loro nel tempo, possano essere integrati in modo armonico, organico e coerente.
L'ampia gamma di modelli, metodi, approcci, teorie, studi ed esperienze presentati nel volume fa di quest'opera un valido strumento conoscitivo del panorama glottodidattico in prospettiva diacronica. Si tratta di un lavoro di grande respiro che guida il lettore alla scoperta di nozioni e applicazioni che costituiscono una tappa fondamentale nella formazione dei docenti.

LETTERATURA INGLESE

Tre edizioni diverse di un'opera che offre un fresco approccio alla storia della letteratura e al tempo stesso alla cultura e alla civiltà del mondo anglosassone e anche una occasione per l'approfondimento linguistico.

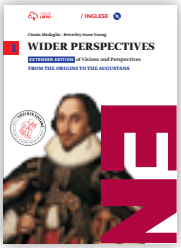
VISION AND PERSPECTIVES

2 VOLUMI + CD ROM
768 PAGINE (336+432)

CORNERSTONE

COMPACT EDITION of Visions and Perspectives

1 VOLUME + CD ROM
528 PAGINE



WIDER PERSPECTIVES

EXTENDED EDITION of Visions and Perspectives

3 VOLUMI + CD ROM
1032 PAGINE (312+336 + 384)

Una *WebQuest* sull'umorismo: un percorso didattico per l'insegnamento delle lingue straniere

Amélia Eunice Albuquerque de Moura Tavares
Università degli Studi di Perugia

Abstract
Sappiamo che in questa era digitale in cui viviamo, Internet offre una ricchezza di possibilità comunicative autentiche e complementari al lavoro realizzato con i libri didattici in uso nelle lezioni. Tuttavia, bisogna riflettere in che modo la tecnologia potenzia nuove esperienze ricostruttive del sapere. Questo articolo si propone di promuovere la *WebQuest* nei corsi di lingue straniere, presentando allo stesso tempo i limiti e le potenzialità di tale risorsa didattica ed esplorando l'umorismo come strumento di dialogo tra le culture.
Parole chiave: *WebQuest*, umorismo, materiali didattici.

Introduzione

Una conseguenza naturale dello sviluppo tecnologico è l'emergere di nuove forme di sostegno al processo di insegnamento e di apprendimento. Le tecnologie hanno un grande potenziale pedagogico, promotore dell'apprendimento individuale e collaborativo e dello sviluppo delle diverse competenze, che consente agli insegnanti e agli studenti di condividere le loro esperienze. In effetti, con l'evoluzione dal Web 1.0 al Web 2.0 oggi apprendiamo interagendo, cercando e condividendo. Internet va oltre le dimensioni dello spazio-tempo in una classe convenzionale, dal momento che è possibile collegarsi ovunque o in qualsiasi momento dove ci sia un computer con accesso alla rete. Alcuni studi sottolineano anche l'efficacia della struttura ipertestuale[1] rispetto al materiale didattico tradizionale nel senso che favorisce lo studio riflessivo dello studente. Il Web non segue una lettura lineare visto che è lo studente che determina la sequenza che seguirà secondo il proprio interesse. Quando si utilizza Internet ai fini pedagogici, l'insegnante cessa di essere il trasmettitore di conoscenza e diventa solo il suo moderatore.
Con i cambiamenti tecnologici degli ultimi due decenni, c'è stato un significativo contributo allo sviluppo di materiali didattici per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua straniera. Questi nuovi materiali educativi accompagnano le ultime tendenze del mondo virtuale che fa parte della vita quotidiana dei nostri studenti, i cosiddetti "nativi digitali" (Prensky 2001). Gli strumenti disponibili sul Web, utilizzando le metodologie di *WebQuest*, risvegliano negli studenti la motivazione ad apprendere in un ambiente tecnologico e collaborativo. Secondo Dillembourg (1999), l'apprendimento collaborativo si riferisce a situazioni in cui due o più persone imparano, o tentano di imparare, insieme, sia attraverso le interazioni in classe o fuori di essa, sia attraverso le interazioni mediate dal computer.

1. Che cosa è e come si struttura una *WebQuest*

Il concetto *WebQuest* nasce nel 1995 presso l'Università di San Diego dagli insegnanti Bernard (Bernie), Dodge e

1 Ipertesto è un termine che si riferisce a un testo in formato digitale, a cui si aggiungono altri insiemi di informazioni sotto forma di blocchi, ulteriori testi, immagini o suoni, e che si raggiunge attraverso riferimenti specifici chiamati collegamenti ipertestuali o semplicemente link. Questi collegamenti assumono la forma di parole evidenziate nel corpo del testo principale, icone, grafici o immagini e hanno la funzione di interconnessione dei vari insiemi di informazioni.

Thomas (Tom) March come un modo per insegnare ai docenti l'utilizzo di Internet con creatività e coscienza. Dopo una serie di indagini basate sulla metodologia *WebQuest*, March (1998) ha concluso che il fattore più importante nel processo di insegnamento-apprendimento basato sull'uso dei nuovi mezzi tecnologici è come l'insegnante associa la tecnologia scelta alle altre pratiche pedagogiche. Quando si sceglie una *WebQuest*, March afferma che è fondamentale che l'insegnante stabilisca collegamenti tra le attività che sono state svolte prima o che si realizzeranno dopo il suo utilizzo. Tale strumento educativo si concretizza effettivamente nella ricerca orientata in cui tutte o la maggior parte delle informazioni si trovano sul Web. Ma in che cosa consiste la *WebQuest*? Una *WebQuest* è un'attività di apprendimento strutturata in modo che gli studenti siano coinvolti nello sviluppo di forme di ricerca, utilizzando le risorse di Internet. Come precedentemente accennato, una *WebQuest* utilizzata in un contesto educativo non può essere dissociata dal contenuto curricolare o essere un'attività isolata; la *WebQuest* dovrebbe essere considerata come l'inizio della costruzione di strategie di apprendimento attraverso il Web. Dal momento in cui sono assimilate queste nuove strategie cognitive, gli studenti saranno in grado di gestire autonomamente i propri studi, nonché i risultati ottenuti. Se analizziamo la *WebQuest* dal punto di vista dell'approccio comunicativo, possiamo concludere che il punto di forza di questa metodologia è che lo studente è in contatto non solo con materiali autentici ma anche con situazioni di pratiche comunicative reali, il che facilita notevolmente il processo di acquisizione di una nuova lingua.

> con l'evoluzione
> dal Web 1.0
> al Web 2.0
> oggi apprendiamo
> interagendo, cercando
> e condividendo

La *WebQuest* è suddivisa in: introduzione, compito, procedimento, valutazione e conclusione.
L'*introduzione* è una delle parti principali della *WebQuest* perché fornisce agli studenti alcuni indizi sul tema oggetto della ricerca che saranno sviluppati, cercando di suscitare l'interesse per l'argomento da indagare. Dovrebbe anche coinvolgere gli studenti con la presentazione di un problema, per attirarli nell'esplorazione di tutte le parti del lavoro.

© Bildeberg/G.Neri/"D-La Repubblica delle Donne", n. 265, 2001

Il *compito* deve essere eseguibile e coinvolgente, e portare a una riflessione che va oltre la comprensione; richiede anche la sintesi di informazioni provenienti da fonti diverse. Durante la fase del *procedimento* vengono definiti i passi necessari per svolgere i compiti. Questi passaggi devono essere presentati in modo chiaro e oggettivo, cercando di condurre lo studente a una ricerca che porterà all'acquisizione di conoscenze e a una ricchezza di prospettive. In questa fase vengono anche presentate le risorse o i siti che gli studenti devono utilizzare per completare le attività proposte. C'è un rapporto chiaro e significativo tra tutte le risorse e le informazioni necessarie allo studente per completare i compiti. I collegamenti devono sfruttare la qualità che si può trovare sul Web: è quindi importante che l'insegnante in precedenza consulti le fonti, non solo selezionando i collegamenti ipertestuali, ma analizzandoli al fine di garantire la loro rilevanza e il potenziale pedagogico.
La *valutazione* delle attività svolte dagli studenti in una *WebQuest* dovrebbe contenere criteri qualitativi e quantitativi e fornire informazioni chiare che rendano gli stessi studenti consapevoli dei loro errori e di che cosa dovrebbero migliorare. Altri punti da considerare sono la autorevisione individuale e la revisione collettiva, perché la qualità del lavoro svolto è di gran lunga superiore quando gli studenti sono a conoscenza di ciò che l'insegnante valuterà.
La *conclusione* è l'ultimo passo di una *WebQuest* e dovrebbe invitare gli studenti a riflettere sulle attività proposte e completate. A questo punto si dovrebbe inoltre incoraggiare fortemente gli studenti a svolgere ulteriori attività di ricerca utilizzando eventualmente i risultati ottenuti in altri contesti. Fondamentalmente, nel formulare una *WebQuest* dobbiamo sapere esattamente da dove partiamo, cosa vogliamo ottenere e dove abbiamo intenzione di arrivare. Un altro elemento che a mio parere è estremamente importante è la questione estetica, sia a livello grafico (le differenze in termini di dimensioni e colori che aiutano la comprensione dei concetti) sia a livello di navigazione (che deve essere intuitiva).

> l'umorismo è un eccellente mezzo per suscitare una discussione interculturale

2. Sfide e potenzialità della *WebQuest*

Creare una *WebQuest* richiede tempo e dedizione da parte del docente, non a causa dell'utilizzo dello strumento tecnologico in sé, ma per la preparazione della proposta di attività che gli studenti devono completare. La grande sfida per l'insegnante è quella di sapere proporre un compito stimolante per lo studente e che lo incentivi alla ricerca e a trovare risposte al compito presentato. Ci sono dunque alcuni elementi che devono essere considerati nel processo di redazione di una *WebQuest* per favorire la mediazione dell'apprendimento:

- elementi di lingua e comprensione: il testo deve avere uno stile dialogico, rivolgendosi direttamente agli studenti e rendendo chiari gli obiettivi di apprendimento;
- elementi strutturanti: si riferisce alla coesione e coerenza tra le diverse strutture della ricerca e ai relativi contenuti;
- elementi di motivazione: si tratta di promuovere un processo metacognitivo negli studenti, motivandoli a interrogarsi e incoraggiandoli a pensare;
- elementi di contesto: si riferisce al situare il contesto dei contenuti della ricerca nei confronti della realtà dello studente;
- elementi di rinforzo dell'apprendimento: si tratta di prevedere la proposta di indicazioni di link, immagini, video ecc. che consentono una migliore comprensione dello studente dell'argomento studiato;
- elementi di autonomia e di socialità: si riferisce al costruire un contesto educativo nel quale ci sia promozione di autonomia, solidarietà e collaborazione tra gli studenti.

Per quanto riguarda caratteristiche, obiettivi e vantaggi offerti dalla *WebQuest*, si può dire che:

- presenta grande adattabilità di utilizzo (può essere usata in vari campi della conoscenza e all'interno di diverse discipline);
- applica strategie di navigazione e di ricerca nel Web;
- sviluppa un atteggiamento collaborativo (apprendimenti significativi sono il risultato di atti di cooperazione);
- trasforma l'informazione in conoscenza;
- promuove il pensiero critico degli studenti attraverso percorsi di costruzione della conoscenza;

- stimola la motivazione degli studenti anche grazie al fatto che essi esplorano autonomamente le informazioni a disposizione;
- sviluppa l'autonomia e le abilità cognitive come la capacità di analisi e di sintesi;
- promuove la creatività e un atteggiamento di tipo problem-solving attraverso un percorso di rielaborazione dell'informazione;
- utilizza fonti di materiale autentico che aiutano a rinforzare e sviluppare le quattro abilità linguistiche;
- favorisce strategie di apprendimento di qualità grazie alla sua struttura e al procedimento basato sulle fasi di pianificazione, esecuzione, monitoraggio e valutazione;
- aiuta gli studenti a considerare usi educativi del Web oltre all'aspetto ludico;
- crea opportunità per la promozione dell'alfabetizzazione digitale.

3. L'umorismo come contributo a una competenza interculturale

L'umorismo utilizzato in contesto di insegnamento di LS racchiude due elementi complementari: da un lato allevia lo stress e predispone lo studente all'apprendimento, motivandolo e catturando la sua attenzione; da un altro lato presenta importanti aspetti della cultura e della lingua studiata sia a livello linguistico (lessico, fonetica, sintassi, semantica), sia a livello sociolinguistico (le condizioni socioculturali dell'uso del linguaggio) o pragmatico (dominio del discorso, la coesione e la coerenza, l'ironia e la parodia). Inoltre, per acquisire una competenza interculturale solida bisogna conoscere il più possibile l'Altro, ed è quindi essenziale che si sviluppi anche uno sguardo critico sulla cultura stessa. In questa prospettiva, l'obiettivo di una *WebQuest* che si basa sull'umorismo è quello di condurre gli studenti in modo divertente e costruttivo a una efficace intercomprensione non solo linguistica ma anche culturale. Inoltre, in questo modo, lo studente potrà sviluppare la conoscenza dichiarativa (sapere), la competenza di realizzazione (*know-how*), la competenza esistenziale (sapere essere e sapere stare) e la competenza di apprendimento (imparare ad apprendere).
Le lezioni di lingua straniera sono infatti ideali per consolidare la competenza interculturale e l'umorismo è un eccellente mezzo per suscitare una discussione interculturale e per creare la necessità di acquisizione di più conoscenze socioculturali. In realtà, un enunciato divertente porta dati culturali, sociali e storici che vanno a integrare i dati culturali che lo studente dovrebbe cominciare ad acquisire durante tutto il suo processo di apprendimento. L'insegnante dovrebbe quindi offrire esempi tipici o prevedibili di espressioni umoristiche, e la discussione stessa offerta dall'umorismo può contribuire alla costruzione dell'identità culturale dello studente come individuo.

4. (De)codificazione dell'umorismo portoghese attraverso alcune proposte di attività in una *WebQuest*

Negli ultimi anni ho cercato di conoscere nuovi contesti educativi in cui fioriscano nuove forme di trasmissione di contenuti validi e significativi, articolando diversi strumenti Web 2.0 nell'insegnamento del portoghese come lingua straniera, soprattutto a studenti universitari di corsi di formazione di diverso tipo. Ho sentito il bisogno di riflettere profondamente sul ruolo delle tecnologie digitali nella didattica del portoghese, dato il loro enorme potenziale, e su quali sono le tecnologie che meglio si adattano didatticamente nel quadro di un progetto

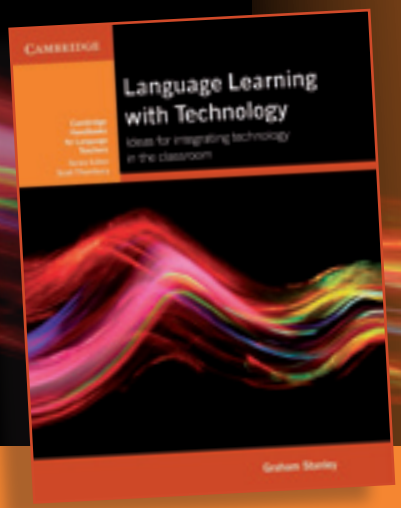
innovativo in ambito educativo. Da queste riflessioni è emersa la necessità di progettare l'integrazione del curriculum e della didattica in aula con *WebQuest*, al fine di promuovere un apprendimento articolato e arricchito in questa specifica area che è l'insegnamento delle lingue straniere al di fuori del paese in cui vengono parlate. L'idea di utilizzare l'umorismo come strumento pedagogico-didattico per il dialogo tra le culture è nata dalla necessità di fornire agli studenti documenti autentici che li avvicinassero al ricco patrimonio linguistico e culturale del mondo lusofono. Lo scorso anno accademico ho deciso dunque di condurre con i miei studenti dei corsi di lingua portoghese una serie di attività con l'obiettivo dello sviluppo non solo della competenza linguistica, ma anche dell'appropriazione della componente comunicativa e interculturale che potrebbe facilitare la comprensione della società portoghese, perché non interessa soltanto che lo studente impari a parlare una lingua, ma anche che sappia parlare la lingua e conosca la cultura del popolo o dei popoli che la parlano. A questo proposito sono state realizzate varie attività con l'utilizzo di una *WebQuest* sull'umorismo in Portogallo in modo che gli studenti capissero le differenze e le somiglianze tra la cultura di ciascuno e la cultura portoghese, conoscessero e interpretassero alcuni dei fenomeni sociali che si verificano nella società portoghese, sapessero collegare certi comportamenti con i diversi gruppi sociali che si muovono in essa, sviluppassero la capacità di agire secondo le regole della cultura portoghese, riconoscessero alcuni stereotipi che permettono l'interpretazione delle caratteristiche specifiche della cultura portoghese (al fine di sviluppare un'identità culturale individuale e collettiva), lavorassero sulla competenza pragmatica insieme alla diversità sociolinguistica e si sensibilizzassero infine sul valore di intonazione, ritmo, musicalità e pause negli atti linguistici in portoghese (un esempio del lavoro che ho svolto con una *WebQuest* sull'umorismo in portoghese è consultabile sul sito Zunal, http://zunal.com/webquest.php?w=229880).

Sono stati proposti esercizi per lo sviluppo delle abilità di comprensione e produzione orale e scritta, per l'analisi riflessiva della lingua portoghese e di alcuni dei suoi usi, così come delle rappresentazioni socioculturali del portoghese attraverso la decostruzione di: *sketch*, serie televisive, aneddoti, caricature, fumetti, pubblicità, estratti da film e di spettacoli teatrali, cronache, altri materiali multimediali. Ecco quindi alcune proposte concrete di attività che possono essere svolte in questo contesto nelle lezioni di lingua straniera, utilizzando lo strumento della ricerca in rete attraverso *WebQuest*:

- lo studio dei modi di dire e del fenomeno della variazione linguistica per una comprensione della lingua e del suo funzionamento;
- la riflessione su aspetti linguistici che aiutano a provocare l'effetto di umorismo presente in serie televisive o *sketch* comici;
- l'identificazione dei vantaggi e degli svantaggi di usare la pubblicità umoristica e la riflessione su quali sono gli aspetti che hanno più impatto sul consumatore;
- la lettura e l'esplorazione di cronache umoristiche, aneddoti e fumetti che evochino aspetti socioculturali rilevanti;
- l'esplorazione di caricature per un'analisi e un confronto tra i simboli nazionali del paese di origine e dei corrispondenti simboli del paese straniero;
- la riflessione sulle caratteristiche di questi simboli e come sono generalizzate, iperboliche e stereotipate.

CAMBRIDGE

Cambridge Handbooks *for* Language Teachers



Inspiration *for* busy teachers and trainers!

cambridge.org/cambridgeenglish

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

© Ammentorp Photography/Shutterstock

5. Conclusioni sull'esperienza didattica con una *WebQuest* sull'umorismo

L'efficacia di un testo umoristico dipende in gran parte dalla nostra "lettura del mondo" e non solo dalla nostra competenza linguistica. In realtà, lo scopo di questa esperienza didattica è stato quello di attirare l'attenzione non solo verso gli aspetti linguistici che contribuiscono a causare l'effetto di umorismo, ma anche di riflettere su stereotipi, pregiudizi e problemi della società che sono la base della costruzione di tali testi umoristici. Secondo le diverse attività e compiti svolti con la *WebQuest* durante il semestre, gli studenti sono riusciti a:

- capire la presenza di diversi registri linguistici nello spazio comunicativo di diversi generi testuali;
- individuare elementi di prosodia;
- creare sensibilizzazione verso il rapporto tra aspetto fonetico e aspetto grafico di alcune parole in portoghese;
- valorizzare i suffissi diminutivi utilizzati dai parlanti nativi lusofoni per esprimere cose piccole, ma anche per le emozioni e le intenzioni in modo spontaneo (il che evidenzia un tipico marchio socioculturale tradotto in "delicatezza positiva" dei portoghesi e dei brasiliani).

Allo stesso tempo, è stato possibile promuovere negli studenti la scoperta di grandi nomi del cinema portoghese degli anni '30 e di comici attuali, di quali stereotipi nazionali forniscono informazioni su come il popolo vede sé stesso, così come è stato possibile riflettere, attraverso diverse proposte di fumetti comici, sul mondo virtuale e in particolare su questioni relative alla protezione dei dati e alla perdita di informazioni. Si sottolinea infatti che gli studenti non solo hanno sviluppato competenze linguistiche e culturali ma anche competenze digitali: in effetti, uno degli obiettivi raggiunti con questa proposta di *WebQuest* riguarda la stessa "alfabetizzazione digitale" promossa dallo strumento Web 2.0 selezionato. Gli studenti sono stati invitati a costruire conoscenza critica, creativa e collaborativa attraverso una *WebQuest* tematica; inoltre, svolgendo dei compiti diversi per mezzo di un software educativo, questo ha permesso loro un apprendimento dinamico, interattivo e costruttivo.

Sitografia

– ALBUQUERQUE DE MOURA TAVARES A. (2014), "*WebQuest* A rir é que a gente se entende", http://zunal.com/webquest.php?w=229880, messa on-line l'8 febbraio 2014.

– DILLENBOURG P. (1999). "What Do You Mean By 'Collaborative Learning'?", in Pierre Dillenbourg (ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, Oxford, Elsevier, http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf, visionato il 30 novembre 2014.

– DODGE B. (1995), "Some Thoughts About WebQuests", http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html, visionato il 16 dicembre 2014.

– DODGE B. (1997), "Building Blocks of a WebQuest", http://www.internet4classrooms.com/buildingblocks.htm, visionato il 7 dicembre 2014.

– MARCH T. (1998), "Why WebQuests?", http://tommarch.com/writings/why-webquests/, visionato il 3dicembre 2014

– PRENSKY M. (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants", http://www.hfmboces.org/HFMDistrictServices/TechYES/PrenskyDigitalNatives.pdf, visionato il 22 novembre 2014.

Il blog a scuola: utile o dilettevole?

Silvia Maria Fraioli

Abstract
Questo saggio consiste nell'analisi della ricerca sull'impatto in ambito didattico della tecnologia blog intesa come strumento che favorisce lo sviluppo delle abilità linguistiche produttive (parlato e scritto) per il raggiungimento della competenza comunicativa in lingua straniera inglese nella scuola primaria. L'elaborato vuole presentare una guida pratica che, attraverso linee operative, proponga le motivazioni, gli scopi e i benefici della costruzione di un blog di classe come risorsa per l'insegnamento/apprendimento della lingua straniera.

Introduzione

La tecnologia didattica ha subìto uno sviluppo costante sino all'irruzione nella nostra scuola di parole come *wiki*, *blog* e *podcast*. Gli insegnanti, oggi più che mai, sono chiamati ad accogliere all'interno delle loro classi le nuove tecnologie, al fine di garantire una continua relazione tra gli ambiti scolastico ed extra-scolastico, senza ignorare la rapida affermazione di questo tipo di tecnologia ha nel quotidiano di ogni alunno. La riflessione sul possibile impiego delle nuove tecnologie di informazione e comunicazione all'interno dell'insegnamento della lingua inglese e, più in generale, della didattica diventa così inevitabile. Questo contributo non vuole costituire un ulteriore apporto teorico da giustapporsi alla vasta costellazione di elaborati riguardanti il blog e le nuove tecnologie in ambito didattico; al contrario, vuole presentare una guida pratica, pur basata su fondamenta teoriche, che passo dopo passo proponga le motivazioni, gli scopi e i benefici della costruzione di un blog di classe come risorsa per l'insegnamento/apprendimento della lingua straniera.
Per rendere più specifico il contesto didattico in cui il blog può essere inserito, tale proposta è indirizzata aduna scuola primaria e, pertanto, le attività proposte sono state progettate proprio per tale utenza.

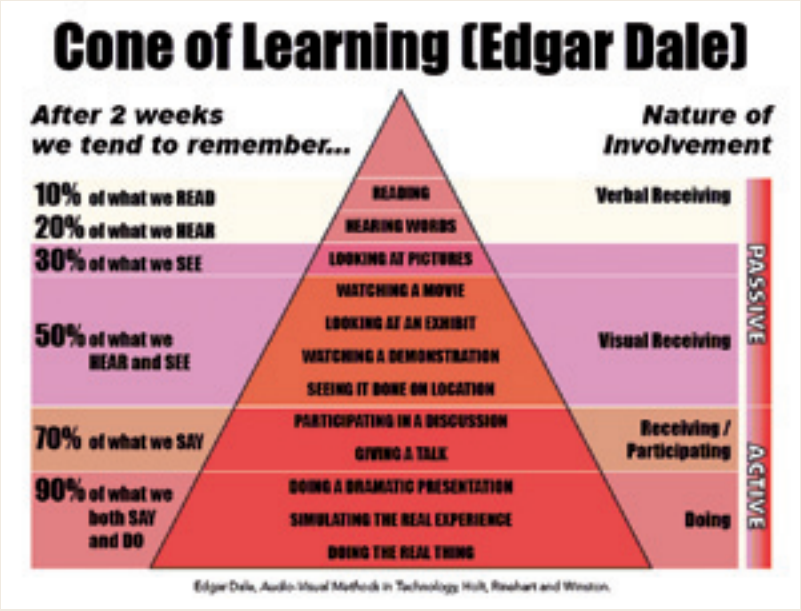
1. Perché usare le nuove tecnologie? Dal "clay" pad (tavoletta di argilla) all'"I" pad (bloc-notes elettronico)

La tecnologia per l'insegnamento e l'apprendimento è profondamente cambiata nel tempo così come le tecnologie di informazione e di comunicazione. La tecnologia Web 2.0 consiste infatti in una nuova versione della precedente Web 1.0: la differenza principale tra le due versioni consiste nell'impiego di una pagina Internet statica che non permette l'interazione di più utenti nella prima versione Web 1.0 a fronte della possibilità di interagire condividendo le informazioni e i commenti con altri utenti, completare e modificare testi grazie alla versione Web 2.0 (O'Reilly, Battelle 2009).
Lo sviluppo della tecnologia Web 2.0[1] come *wiki*, *blog* e *podcast* ha determinato l'inevitabile irruzione della stessa all'interno della classe. Tale rivoluzionario evento ha posto gli insegnanti di fronte a una scelta: utilizzare le nuove tecnologie in classe e sfruttarle per il raggiungimento di traguardi educativo-didattici attraverso strategie efficaci oppure evitarle e delimitarle all'esterno dell'ambito scolastico mantenendo il tradizionale metodo "analogico"? Comunque

1 Per maggiori informazioni riguardo agli strumenti *Web 2.0*, consultare http://primarytech.global2.vic.edu.au/web-2-0-tools-to-embed-on-your-blog/.

si risponda alla suddetta inevitabile domanda, le nuove tecnologie non dovrebbero essere considerate come metodi di insegnamento dell'ultima moda: le nuove tecnologie completano e supportano i punti deboli dei metodi tradizionali di insegnamento (Ficara 2010) come la staticità, l'unidirezionalità e la predominanza del codice verbale rispetto a quello iconico e visivo. Alcune ricerche condotte all'interno della Programmazione neuro-linguistica (PNL) hanno introdotto il concetto di *sistema di rappresentazione preferenziale*. In base a tale teoria, l'individuo, a seconda del proprio stile cognitivo, predilige un sistema di rappresentazione preferenziale attraverso cui elabora e apprende le nuove informazioni. Tale sistema si sviluppa in tre canali: *visivo, auditivo e cinestesico*. Gli studenti che apprendono più facilmente attraverso la lettura di testi e di immagini sfruttano il canale visivo, gli alunni che imparano meglio attraverso l'ascolto prediligono il canale auditorio e, infine, coloro che apprendono maggiormente compiendo attività o riproducendo un'azione favoriscono il canale cinestesico (Notini 2001).
Per questo motivo, l'impiego simultaneo dei tre canali (*visivo, auditivo e cinestesico*) che può essere attivato attraverso le nuove tecnologie non solo favorisce la comprensione dell'informazione ma sembra facilitare l'apprendimento, in particolar modo per alunni con bisogni educativi specifici.
Inoltre, in base alla Teoria della piramide dell'apprendimento elaborata dai Laboratori nazionali di formazione di Shandley e al Cono dell'apprendimento di Dale, vi sono differenti percentuali di memorizzazione a seconda del mezzo attraverso cui l'input viene fornito all'apprendente. Secondo questo modello, ricordiamo il 10% di ciò che leggiamo, il 20% di ciò che ascoltiamo, il 30% di ciò che vediamo, il 50% di ciò che guardiamo e ascoltiamo (come un filmato), il 70% di ciò che diciamo e il 90% di ciò che facciamo. Infine il coinvolgimento dell'individuo cambia da passivo, quando si ricevono gli input, ad attivo, quando si partecipa a una attività e si agisce. (v. FIG. 1)
La possibile coesistenza dei tre canali di conoscenza che si ha utilizzando le nuove tecnologie coinvolge gli studenti in una didattica basata sul "fare" che favorisce l'acquisizione: l'apprendimento diventa così esperienza e, grazie a questa, è possibile ricordare più facilmente e così acquisire.
Grazie alle nuove tecnologie inoltre, gli insegnanti, in quanto immigrati digitali, sono in grado di sfruttare nello stile di insegnamento gli stili di apprendimento dei loro studenti nativi digitali, per guidarli alla comprensione e all'acquisizione di una informazione (Prensky 2001).
Infine, l'apprendimento, così come l'insegnamento, attraverso il Web 2.0 permette agli studenti di comprendere e apprendere la tecnologia essendo guidati all'interno del *villaggio globale* (McLuhan 1962) che costituisce

FIGURA 1 – IL CONO DI DALE



Fonte: http://www.lowhanyew.com/tag/cone-of-learning-edgar-dale/

2 Documenti di ipertesto che possono essere creati e cambiati da una comunità all'interno del Web. Wikipedia è l'esempio più eclatante di biblioteca gratuita disponibile nel web (http://www.wikipedia.org/).

oggi la nostra "nuova realtà" (Ferramosca 2008).
Tra tutte le nuove tecnologie telematiche, blog e wiki[2] sono effettivamente le più utilizzate e quindi più comuni in ambito educativo.

2. Cos'è un blog?

Gli obiettivi, gli usi possibili e gli stili di un blog sono vari e, per questo motivo, risulta difficile trovare una definizione che racchiuda la complessità del concetto di blog.
Esso consiste principalmente in una raccolta di brevi messaggi chiamati "post" (pubblicazioni) molti dei quali scritti in modo personale e informale (Banzato 2006).
Il termine "blog" deriva dai concetti di "Web" (rete) e "log" (diario, registro) uniti da Merholz[3] nel 1999.
Il blog è "un particolare tipo di sito Web in cui i contenuti vengono visualizzati in forma cronologica".[4]
Il suo aspetto è tendenzialmente semplice e minimale per permettere a tutti i suoi utenti di visualizzare in modo immediato le informazioni principali. Infatti, le sue principali caratteristiche sono la chiarezza nell'esposizione delle informazioni e, di conseguenza, l'immediatezza della fruizione dei dati da parte dei suoi utenti.

La struttura di un blog è costituita da sei elementi principali:

- l'archivio, che permette di individuare le pubblicazioni in ordine cronologico, partendo da quella più recente. Le pubblicazioni sono raccolte in una disposizione verticale sulla pagina del blog a seconda dell'anno e del mese in cui sono state pubblicate;
- gli argomenti e i "tags" (parole-chiave) relativi alle pubblicazioni: il tag costituisce il collegamento rapido a un argomento che permettere agli utenti di trovare e accedere velocemente alle informazioni desiderate. Tale caratteristica costituisce l'applicazione più utile ed efficiente della tecnologia blog; gli utenti del blog possono infatti inserire la parola chiave nel motore di ricerca del blog e fruire dei suoi risultati;
- il motore di ricerca permette agli utenti di individuare pagine e pubblicazioni desiderate;
- i "widgets" costituiscono dei gadget funzionali che possono essere aggiunti a piacere alla pagina del blog; essi possono essere il calendario, l'orologio, il meteo ecc.; inoltre, la "chat box", finestra di dialogo, può dimostrarsi utile per tenere in contatto la comunità degli utenti del blog anche con altri strumenti tecnologici;
- la lista dei link consigliata consiste in un elenco di indirizzi Internet che collegano direttamente a pagine relative agli argomenti di cui si tratta nel blog a cui si può accedere con un semplice click.

il termine "blog" deriva dai concetti di "Web" (rete) e "log" (diario, registro)

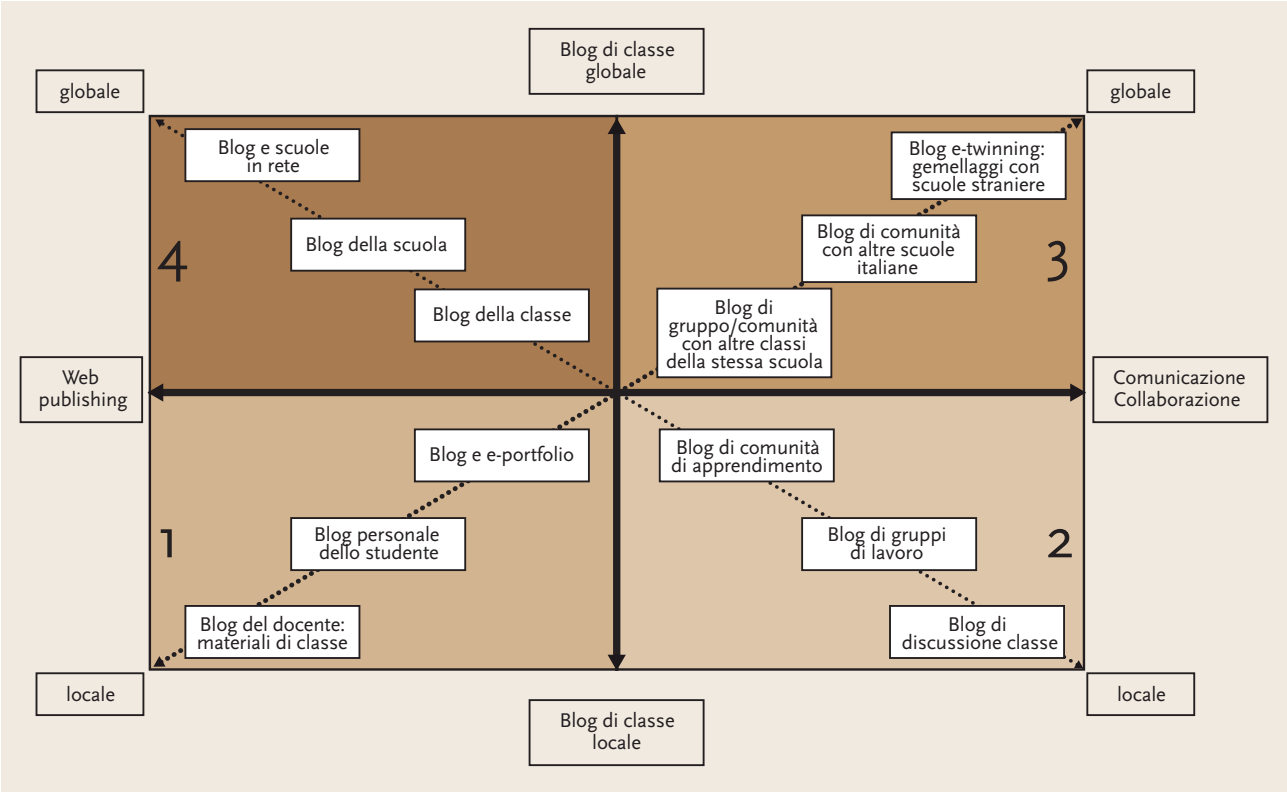
3. Il blog come risorsa educativa

Come vedremo, i vantaggi del blog in ambito educativo e didattico sono molteplici.
Le principali funzioni in ambito didattico vengono messe in luce da Banzato (2006) nella FIG. 2.

Come possiamo vedere, la linea orizzontale rappresenta la modalità di utilizzo del blog: da un uso privato a uno sempre più collaborativo. La linea verticale indica la differenza di utilizzo a partire da attività locali, come quelle che si possono svolgere in classe, via via sino ad attività sempre più globali, come ad esempio la relazione di più scuole attraverso il blog.
L'incrocio delle due linee crea quattro quadranti che possono racchiudere le principali utilità del blog a scuola. Nel primo è possibile notare come le informazioni vengano fornite dal docente ai suoi studenti in modo unidirezionale. Nel secondo quadrante il target del blog cambia da personale e locale a una comunità di apprendimento; in particolare, gli studenti possono interagire tra di loro su argomenti extracurricolari. Il terzo quadrante mostra la possibilità di estendere una relazione con altre classi o altre scuole anche all'estero instaurando una collaborazione didattica e così una comunità di apprendimento extrascolastica.
Infine, l'ultimo quadrante presenta le opportunità fornite da un blog della scuola; tale blog può essere infatti utilizzato per la costruzione di una comunità di apprendimento cooperante in cui condividere metodi e

3 http://www.oreilly.com/pub/au/3171.
4 http://it.wikipedia.org/wiki/Blog.

FIGURA 2 – ESEMPI DI ATTIVITÀ E FUNZIONALITÀ DEL BLOG



Fonte: http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF38/banzato.pdf

tecniche di insegnamento, ricerche e risorse educative all'interno di una comunità di pratica degli insegnanti (Lave, Wenger 1991).
In questo senso, la tecnologia blog si basa principalmente sul concetto di cooperazione: essa infatti favorisce un atteggiamento costruttivo grazie alla struttura democratica dell'informazione.

4. L'apprendimento attraverso il blog: sviluppare e migliorare le abilità produttive

Per pianificare un'unità didattica che introduca gli studenti all'impiego del blog, Cofino[5] (2008) individua quattro principali indicazioni da seguire:[6]

- presentazione del concetto di blog agli studenti:
- sicurezza nel navigare in Internet;
- i processi cognitivi impiegati nella scrittura di un commento;
- i processi cognitivi impiegati nella scrittura di un testo da pubblicare come post.[7]

Gli effetti del blog sulle abilità produttive possono essere così riassunti:

- gli studenti scrivono volentieri riguardo a un argomento che suscita il loro interesse; in questo modo, facendo leva sulla motivazione, il compito richiesto sarà più semplice da affrontare (Balboni 2008);
- quando viene individuato un fine concreto nella scrittura, come un destinatario reale, gli studenti sono maggiormente motivati a scrivere un testo;
- commentare le opinioni dei compagni di classe si dimostra molto più interessante che scrivere un testo senza un reale riferimento contestuale; infatti il blog, ponendosi all'interno dell'approccio socio-costruttivista, conferisce l'aspetto contestuale necessario per la scrittura di un testo;

5 http://mscofino.edublogs.org/2008/01/27/learning-to-blog-the-elementary-way/ e http://kimcofino.com/blog/.

6 Un altro interessante modello di *Unit plan* per un blog è reperibile all'indirizzo http://langwitches.org/blog/2008/12/25/creating-an-outline-for-blogging-unit-plan/.

7 Si vedano inoltre *Esempi di commenti di qualità* (http://yollisclassblog.blogspot.it/2010/10/how-to-compose-quality-comment.html) e le *Linee guida per testi e commenti* (http://blogpals3.edublogs.org/our-class-online-safety-guidelines/).

- gli studenti, in quanto nativi digitali (Prensky 2001), utilizzano strumenti tecnologici digitali che spesso conoscono meglio rispetto a quelli analogici.

5. Il blog nella scuola primaria

Il lavoro che è stato avviato nella scuola primaria, principalmente per le classi quarta e quinta, è finalizzato allo sviluppo delle abilità produttive all'interno dell'insegnamento/apprendimento della lingua inglese.
L'idea dell'impiego della tecnologia blog nell'ambito dell'insegnamento della lingua straniera è fondamentalmente scaturita dall'enorme potenzialità comunicativa di tale strumento.
Le abilità produttive impiegate nel blog non si limitano alla produzione di testi scritti, ma consistono anche nella riflessione e valutazione critica dei post pubblicati dagli altri membri della *community* (Waters 2013).
L'impiego del blog favorisce costantemente lo sviluppo delle abilità di lettura, valutazione, riflessione, analisi, revisione e scrittura mentre si leggono, si commentano e si scrivono post. Questo processo rende l'apprendimento dello studente più profondo e, allo stesso tempo, più immediato rispetto a quello attuato attraverso metodi analogici (libri di testo, lavagna ecc.).
Utilizzare il blog significa quindi impiegare ciclicamente le abilità di valutazione, revisione, riflessione e modifica attraverso l'inserimento di post e commenti.[8]

6. Aspetti positivi e negativi dell'impiego didattico del blog

L'utilizzo del blog, in particolar modo a scopo formativo/didattico, presenta molti aspetti positivi ma anche alcuni limiti.
I più importanti benefici apportati dalla risorsa blog vengono riassunti da Morris (2013a) come segue:

- **sviluppo delle abilità sociali e sicurezza in se stessi:** molti potrebbero pensare che i blog e le tecnologie di informazione e comunicazione in generale inibiscano i rapporti sociali e le relative abilità; al contrario, il blog si pone come punto di partenza per lo sviluppo di tali abilità;
- **sviluppo delle abilità linguistiche**: grazie ai commenti e ai post del blog, gli alunni sono in grado di individuare e utilizzare strutture linguistiche, paragrafi e diverse organizzazioni del testo scritto, punteggiatura, abbreviazioni, progettazioni, correzioni, revisioni del testo, differenza tra discorso diretto e indiretto, differenza tra il registro formale e informale di una conversazione, sinonimi, contrari, caratteri speciali (*smiles, emoticons*), elementi morfologici, aspetti relativi all'ampiezza del vocabolario, caratteristiche grafiche del testo scritto (grassetto e corsivo), diverse strutture della frase (positiva, negativa, interrogativa). È importante specificare che lo sviluppo delle abilità linguistiche, soggetto di tale elaborato, si riferisce sia alla lingua madre che alla lingua straniera.
Gli alunni infatti, in quanto alunni della classe quarta

8 Per una visualizzazione del ciclo delle abilità impiegate nel blog, vedi http://suewaters.com/.

della scuola primaria, non sono chiamati a elaborare un testo interamente in lingua straniera. Viene chiesto loro di formulare commenti e post all'interno del blog che siano principalmente in lingua straniera ma non interamente: in questo modo il lavoro ha un carattere prettamente interdisciplinare, come si vede anche dai punti sotto elencati;

- **sviluppo delle abilità numeriche e di calcolo**: attraverso il calcolatore che permette di visualizzare il numero dei visitatori del blog, gli alunni possono effettuare confronti e stime, attraverso la realizzazione di grafici e percentuali, del numero di visitatori che il blog ha totalizzato a partire da un particolare momento al giorno della sua creazione;
- **sicurezza nell'utilizzo di Internet**: la sicurezza online, ora più che mai, riguarda un problema che deve essere affrontato a scuola, a maggior ragione nel caso in cui venga creato un blog di classe. Questo tema non dovrebbe essere relegato a una singola lezione ma dovrebbe essere trattato più spesso in relazione all'utilizzo del blog in classe. A partire dal blog, infatti, è possibile apprendere un atteggiamento responsabile nei confronti della comunità online;
- **interazione scuola-famiglia**: la possibilità per i genitori di trovare tutte le informazioni riguardanti la vita scolastica del loro figlio disponibili su un blog si dimostra molto utile ma soprattutto pratica. Come una "finestra all'interno della classe", il blog permette ai genitori di prendere parte direttamente e attivamente ai progetti didattici partecipando ai processi di apprendimento degli studenti;

> l'impiego del blog favorisce lo sviluppo delle abilità di lettura, valutazione, riflessione, analisi, revisione e scrittura

- **sviluppo delle abilità informatiche**: l'utilizzo del blog favorisce l'alfabetizzazione nelle tecnologie di informazione e comunicazione, abilità cruciali del nuovo millennio. Grazie al blog, infatti, vengono trattate indirettamente differenti abilità informatiche come l'impiego della tastiera e l'ideazione di strategie per il suo impiego, la ricerca di informazioni online e lo sviluppo di tecniche di *problem solving*;
- **sviluppo di comunità di pratica e di comunità di apprendimento**: lo sviluppo di un blog di classe richiede molto lavoro di squadra e collaborazione. Studenti e insegnanti apprendono in modo condiviso e reciproco. Ne consegue uno spiccato sentimento di identità e appartenenza alla comunità classe;
- **concretezza del contesto**: i destinatari degli elaborati degli alunni sono l'insegnante, gli alunni stessi e, a volte, i genitori. Il blog permette di ampliare enormemente l'audience dei lavori degli studenti e renderli reali e concreti attraverso la comunità online. Gli studenti si sentono così orgogliosi del loro lavoro pubblicato nel blog cercando di fare del proprio meglio per soddisfare il loro pubblico virtuale;
- **connessione ed interazione globale:** questo sembra essere uno degli aspetti più emozionanti dei benefici apportati dal blog, che ha la possibilità di abbattere virtualmente le mura della classe per conoscere molte altre classi, anche straniere, che potrebbero diventare "i nostri compagni di blog". I benefici di questi contatti sono inestimabili sul piano comunicativo e culturale.

Di seguito consideriamo i possibili problemi che si possono incontrare nell'impiego del blog nella classe (Morris 2011):[9]

- **difficoltà nell'utilizzo di una nuova metodologia didattica**: questo può rivelarsi il più grande ostacolo nell'impiego delle nuove tecnologie nella scuola. Per tale motivo gli insegnanti sono chiamati a investire tempo e risorse in uno strumento che, nell'ottica del lungo termine, influirà positivamente nell'organizzazione del curricolo;
- **mancanza percepita di tempo**: l'utilizzo delle nuove tecnologie in classe richiede un diverso modo di pensare e riordinare le priorità educative; tali tecnologie non consistono in un lavoro aggiunto ma, al contrario, usate con criterio,

9 Per una visualizzazione dei problemi che si possono incontrare nell'utilizzo del blog vedi http://primarytech.global2.vic.edu.au/2011/01/23/overcoming-obstacles/.

il blog può essere creato dall'insegnante per gli alunni oppure può essere costruito *dagli* studenti *per* gli studenti stessi

permettono di ottimizzare le risorse e i tempi impiegati in classe in modo efficace;

- **mancanza di supporto da parte della scuola e dei genitori**: il supporto da parte della scuola e dei genitori risulta cruciale nell'impiego del blog in classe. Spesso la paura di ciò che non si conosce o che non si capisce porta inevitabilmente a un atteggiamento prevenuto e negativo;
- **problemi relativi alle risorse**: per utilizzare il blog della classe non è necessario che vi sia un rapporto uno a uno tra i computer e gli studenti; poiché le risorse economiche scolastiche non sono infinite, è necessario essere elastici e organizzare il lavoro in modo creativo per trovare soluzione ai problemi che si possono prefigurare;
- **paura dei rischi relativi alla sicurezza di Internet**: la sicurezza all'interno della rete è indubbiamente un problema serio che non deve essere sottovalutato. È importante, infatti, che gli alunni conoscano alcune regole fondamentali per poter "navigare" nella rete in modo sicuro. L'insegnante, dopo aver trattato gli aspetti principali della sicurezza nel Web, è chiamato a supervisionare costantemente tutte le attività condotte dai propri studenti per evitare o individuare possibili casi di utilizzo improprio dello strumento Web.

7. Il blog all'interno della classe passo dopo passo

7.1. Presentazione e condivisione del progetto blog con il Dirigente, i genitori e gli alunni

La condivisione del proprio progetto di blog di classe in primo luogo con il Dirigente scolastico si dimostra una scelta necessaria ma anche molto utile. Nel caso in cui il Dirigente condivida l'utilità del blog per favorire i processi di insegnamento/apprendimento della classe, ciò potrà essere di supporto alla propria didattica anche per un semplice scambio di opinioni. Nel caso in cui il Dirigente non condivida la metodologia didattica basata sul blog, l'insegnante potrebbe proporre tale programmazione e il relativo curricolo come sperimentazione didattica alla fine della quale potrà presentare una relazione dell'azione didattica attuata.
Inoltre, rendere i genitori attivamente partecipi del blog di classe potrebbe non solo migliorare le relazioni scuola-famiglia ma anche incidere positivamente sulla relazione di insegnamento/apprendimento (Morris 2013b). Inoltre, per evitare che il problema della sicurezza online possa costituire un ostacolo per la realizzazione del blog, è possibile proteggere la privacy degli utenti del blog attraverso una password.
Dopo aver presentato il progetto sia al dirigente che ai genitori, la proposta può essere inoltrata alla classe.
L'insegnante dovrà affrontare una prima lezione di conoscenza dello strumento, attraverso la tecnica del *brainstorming*, ad esempio, ed effettuare un sondaggio, anche scritto, per valutare le preconoscenze relative alle tecnologie di informazione e comunicazione e la possibilità di accesso a un computer per ciascun studente.[10]
Per valutare le preconoscenze degli alunni in merito all'impiego del blog e più in generale delle tecnologie di informazione e comunicazione, l'insegnante potrebbe costruire un questionario per la rilevazione delle competenze informatiche grazie al quale predisporre il curricolo sulla base dei livelli informatici della classe. Gli scopi del questionario possono riguardare, ad esempio, l'individuazione dell'accessibilità e della frequenza dell'utilizzo del computer e di Internet, la consapevolezza delle potenzialità e la familiarità che gli studenti hanno con tali tecnologie.

7.2. La scelta del provider

Il primo passo per la costruzione pratica del blog è la scelta del provider, il fornitore di servizi Internet. I blog che sono stati considerati per la stesura di tale elaborato sono Edublog, interessante per l'ampiezza della comunità didattica di cui si avvale, e Blogger, utile per i servizi correlati del provider Google. Blogger si è rivelato uno

10 Molto utile nell'attività di brainstorming la seguente risorsa online disponibile all'indirizzo http://www2.gsu.edu/~coeapd/abc/index.html.
11 È possibile consultare due esempi di blog da me creati ai seguenti indirizzi http://didatticals.blogspot.it/ e http://teachersilvia.edublogs.org/.

© Shutterstock

strumento molto semplice, con una grafica chiara e di fruizione immediata. Molto semplice da personalizzare per qualunque scopo, lo strumento offre molti servizi legati al provider Google che possono essere accessibili da un unico utente. I servizi correlati sono: Gmail, posta elettronica; Google Documenti, per condividere e modificare documenti online; Chrome Web Store, per scaricare le applicazioni riferite a diversi ambiti e argomenti.[11]

7.3. Il blog creato per gli alunni o con gli alunni

Il blog può essere creato dall'insegnante per gli alunni oppure può essere costruito *dagli* studenti *per* gli studenti stessi.

Nel caso in cui questa si prefiguri come la prima esperienza di utilizzo dello strumento blog in classe, è possibile che sia l'insegnante a costruire il blog. Gli studenti che non hanno mai utilizzato lo strumento potrebbero incontrare alcune difficoltà nel gestire interamente i processi di realizzazione. Una volta che gli studenti abbiano preso dimestichezza con tale strumento, vi è la possibilità che creino autonomamente un altro blog, come quello dell'intera scuola o di un'altra classe del plesso. In un'ottica di *scaffolding*, dove l'aiuto dell'insegnante diminuisce gradualmente attraverso la tecnica del *fading*,[12] gli alunni potranno utilizzare tale strumento in autonomia senza il costante intervento dell'insegnante (Boscolo 2006).

7.4. Progettare le possibili attività

Le attività che vengono proposte nel blog possono essere molteplici; molte di queste richiedono agli studenti delle abilità sottese alla produzione scritta come, ad esempio, la ricerca di informazioni o immagini online o la creazione di una presentazione di diapositive con Power Point. La scadenza prevista per la pubblicazione della risposta, attraverso post e commenti, è preferibile che venga fissata a partire da una settimana più tardi, in modo da permettere agli studenti che non possiedono il computer a casa

12 *Scaffolding e fading* consistono in due fasi del processo di apprendistato cognitivo, tecnica didattica che si riferisce all'approccio cognitivista socioculturale (Boscolo 2006).

di effettuare il lavoro a scuola o a casa di un compagno di classe. Le attività che possono essere programmate con la tecnologia blog sono numerose; di seguito ne vengono proposte alcune[13]:

- **presentazione individuale**: gli alunni si presenteranno brevemente utilizzando le forme linguistiche conosciute in classe;
- ***famous people***: gli alunni effettueranno una ricerca su un personaggio famoso da loro scelto e la presentazione di tale personaggio verrà sviluppata con l'aiuto dei compagni attraverso i commenti nel blog; gli alunni cercheranno di comprendere il senso generale del testo evidenziando le parole che non conoscono. Attraverso la discussione e i commenti ogni alunno potrà partecipare alla ricerca del significato dei nuovi vocaboli incontrati;
- ***food & drinks***: gli alunni cercano immagini e ricette relative al loro cibo preferito e le condividono con i compagni;
- ***my future job***: l'insegnante propone di costruire un Power Point costituito da tre *slides* in cui gli studenti dovranno specificare il tipo di lavoro che vorrebbero fare, il motivo di tale scelta e il percorso che hanno intenzione di seguire per raggiungere tale obiettivo;
- ***no doubts***: grazie a questo post gli alunni possono condividere dubbi, problemi e, attraverso la riflessione metalinguistica guidata dall'insegnante, fornire possibili soluzioni.

Ogni attività proposta nel blog viene successivamente riportata e presentata alla classe attraverso la LIM.
Il blog può essere utilizzato durante l'intero anno scolastico e l'insegnante può aggiungere un post per ogni attività o tematica che è stata affrontata in classe. Ogni post può essere sviluppato dall'insegnante e dagli alunni in qualsiasi momento. L'aspetto positivo di questo strumento, inoltre, consiste nella presenza di un archivio a cui è possibile fare costantemente riferimento per recuperare commenti, post, file di ciascun alunno risalenti a qualunque data. Un blog così strutturato potrebbe rappresentare una risorsa molto utile non solo in un'ottica di *cooperative e-learning* ma anche per costituire il portfolio di ciascun alunno, in cui sono raccolti tutti i suoi progetti e le sue produzioni.

7.5. Le applicazioni che rendono il blog efficiente

Oltre ai programmi di scrittura, presentazione e video (come Word, Power Point e Movie Macker, per citarne alcuni), vi sono molte altre applicazione che possono dimostrarsi utili dal punto di vista comunicativo e didattico. Di seguito si propongono gli strumenti Voki[14] (tracce audio), Cbox[15] (chat) e Cmap[16] (mappe concettuali), che sono solo alcuni degli strumenti completamente gratuiti che possono migliorare i processi di insegnamento e apprendimento:

- Voki: questa applicazione consiste in un *avatar*, immagine che rappresenta l'utente in una comunità virtuale come quella del blog, che riproduce fedelmente un testo scelto dall'utente o, come

13 Per consultare la versione integrale delle attività si veda anche http://didatticals.blogspot.it/.
14 http://www.voki.com/.
15 http://www.cbox.ws/.
16 http://cmaptools.softonic.it/.

in questo caso, dall'insegnante, attraverso una traccia audio. Lo strumento permette all'insegnante di pubblicare tracce audio riguardanti qualunque argomento (didattico e non) che gli alunni possono ascoltare in qualsiasi momento;

- Cbox: tale programma permette di comunicare in tempo reale con gli utenti/compagni connessi con il blog di classe attraverso brevi messaggi;
- Cmap: il programma permette la costruzione e la condivisione di *mappe concettuali* riferite a qualunque tipo di argomento. Grazie al programma Cmap, l'insegnante e gli alunni potranno creare facilmente delle mappe concettuali che chiarifichino aspetti linguistici (grammaticali, comunicativi, culturali, interculturali, di riflessione metalinguistica ecc.), che potranno essere modificate, integrate e condivise da tutta la comunità di apprendimento generando un sapere condiviso.

> attraverso gli strumenti di blog e LIM, le attività di ricerca e approfondimento si integrano profondamente nel curricolo

7.6. La LIM come risorsa per il blog di classe

Attraverso gli strumenti di blog e LIM, le attività di ricerca e approfondimento si integrano profondamente nel curricolo. La conoscenza non viene dispensata dall'insegnante ma co-costruita e condivisa. In questo modo gli alunni vengono coinvolti attivamente e consapevolmente nei loro processi di apprendimento.

Conclusioni

In conclusione, come abbiamo avuto modo di constatare nella nostra esperienza didattica, le nuove tecnologie di comunicazione e informazione favoriscono notevolmente il dialogo, l'interazione e la collaborazione, aspetti fondamentali all'interno di una comunità di apprendimento, soprattutto nell'ottica dell'educazione linguistica per il raggiungimento della competenza comunicativa in lingua straniera.
Inoltre le tecnologie, se impiegate propriamente, possono costituire un ponte attraverso il quale è possibile ridurre il divario generazionale tra nativi e immigrati digitali, diminuire notevolmente la distanza tra l'ambito scolastico ed extrascolastico e, infine, facilitare la relazione tra gli studenti sia nel contesto locale (attraverso il *cooperative learning*) che nel contesto globale (in un'ottica interculturale).

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2008), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
– BANZATO M. (2006), *Blog e didattica*, in http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF38/banzato.pdf (consultato il 30 dicembre 2014).
– BOSCOLO P. (2006), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino.
– COFINO K. (2008), *Learning to Blog: The Elementary Way*, in http://mscofino.edublogs.org/2008/01/27/learning-to-blog-the-elementary-way/ (consultato il 30 dicembre 2014).
– FERRAMOSCA M. (2008), *L'uso delle nuove tecnologie nella scuola primaria "a servizio" della didattica*, in http://www.uspbari.net/2008/a-28-10-2008.pdf (consultato il 30 dicembre 2014).
– FICARA A.D. (2010), Web 2.0: *integrare la didattica in classe*, in http://www.educationduepuntozero.it/community/web-20-integrare-didattica-classe-3066266574.shtml (consultato il 30 dicembre 2014).
– LAVE J., WENGER E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press,Cambridge.
– MCLUHAN M. (1962), The *Gutemberg Galaxy*: The Making of the Typographic Man, University of Toronto Press, Toronto.
– MORRIS K. (2011), *Overcoming Obstacles*, in http://primarytech.global2.vic.edu.au/2011/01/23/overcoming-obstacles/ e http://primarytech.global2.vic.edu.au/2011/01/28/follow-up-overcoming-obstacles/ (consultati il 30 dicembre 2014).
– MORRIS K. (2013a), *A Reflection on the Benefits of Classroom Blogging*, in http://primarytech.global2.vic.edu.au/2013/03/08/the-benefits-of-educational-blogging/ (consultato il 30 dicembre 2014).
– MORRIS K. (2013b), *A Guide to Involving Parents in Your Class Blog*, in http://primarytech.global2.vic.edu.au/2013/02/09/a_guide_to_involving_parents_in_your_class_blog/ (consultato il 30 dicembre 2014).
– NOTINI S.A. (2001), *Issues in Education: An English Language Resource and Practice Book*, CLUEB, Bologna.
– O'REILLY T., BATTELLE J. (2009), *What Is Web 2.0*, in http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html (consultato il 30 dicembre 2014).
– PRENSKY M. (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants", in On the Horizon, vol. 9, n. 5, NCB University Press, in http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (consultato il 30 dicembre 2014).
– WATERS S. (2013), *Leaning Through Blogging as Part of a Connectivist MOOC*, in http://suewaters.com/2013/01/18/learning-through-blogging-as-part-of-a-connectivist-mooc/ (consultato il 30 dicembre 2014).

Prendere appunti in inglese: un'abilità trascurata.

Esperienza in una scuola primaria internazionale di Treviso

Benedetta Garofolin

Abstract
L'articolo illustra un'attività di ricerca che è stata svolta presso l'International School of Treviso. Il tema della ricerca è stato l'abilità di stesura di appunti, ritenuta importante in quanto è richiesta soprattutto negli ultimi anni della scolarità ma che non viene mai insegnata, nonostante gli studi consiglino di iniziare un percorso di apprendimento mirato già dalla scuola primaria. Si descrivono quindi le attività, i risultati raggiunti e gli sviluppi futuri, il tutto supportato da un quadro teorico di riferimento.

Introduzione

L'abilità di stesura di appunti è definita come un'abilità integrata di trasformazione dei testi in quanto in essa confluiscono le abilità di base di ascolto, monologo, lettura e scrittura (Balboni 2012:136). Sebbene le tecniche di comprensione e scrittura di testi siano insegnate durante la carriera scolastica degli studenti, a pochissimi, come confermano anche Boch e Piolat (Boch, Piolat 2005:102), sono esposte le tecniche per la stesura degli appunti. Tuttavia essa è un'abilità di fondamentale importanza in quanto consente di fissare le conoscenze, individuare i concetti chiave, poter riutilizzare quanto appreso in futuro.
Essendo un'abilità complessa, fin dalla scuola primaria si può far focalizzare l'attenzione sui nuclei fondamentali di un testo e di un video, e padroneggiare alcune semplici tecniche per la stesura di appunti, utilizzando sia la lingua materna che quella straniera.
Queste attività sono inoltre propedeutiche all'abilità di studio che inizia a svilupparsi proprio nella scuola primaria: anche per questa, infatti, gli studenti devono saper selezionare le informazioni rilevanti e tralasciare quelle accessorie.
Da questa consapevolezza, e dalla volontà di approfondire gli aspetti neuro-psicolinguistici, è scaturito l'interesse per il tema sviluppato nella presente ricerca. Si è lavorato nelle classi terza, quarta e quinta proprio sullo sviluppo di tale abilità, mentre in prima e seconda è stato realizzato un percorso propedeutico al suo progresso, in quanto si stanno ancora sviluppando le abilità di base ed è quindi impensabile lavorare su quelle integrate. Tutte le attività sono state svolte esclusivamente in lingua inglese e create appositamente.

1. Quadro teorico di riferimento

Quando ci si appresta a insegnare la lingua inglese, con annesse tutte le abilità linguistiche che la compongono e quindi anche l'abilità di stesura di appunti, il docente dovrebbe dar vita a una serie di unità di apprendimento con le quali affrontare i vari temi, in quanto questi modelli operativi aiutano a rispettare le teorie e i principi neuro-psicolinguistici che facilitano l'acquisizione della lingua (Balboni 2012:165-166). Inoltre bisognerebbe aggiungere un approfondimento sulla cosiddetta "attitudine alla lingua" (Santipolo 2012:88-99) e sulle intelligenze multiple, proponendo attività che sollecitino la maggioranza delle intelligenze in modo da non privilegiare solo una parte degli studenti (Daloiso 2009:82), ma portare l'attenzione sui periodi critici e sensibili (gli alunni coinvolti in questa ricerca rientrano nel secondo periodo critico e nel periodo sensibile) (Daloiso 2009:99).
Ma perché lavorare sull'abilità di stesura di appunti? La stesura di appunti soddisfa due funzioni

principali: la registrazione di informazioni e un aiuto per la riflessione. Essa, infatti, consente di costruire una stabile memoria esterna in una forma che può essere utilizzata anche in futuro. Aiuta inoltre la riflessione poiché può far emergere processi cognitivi come ad esempio dare giudizi, risolvere problemi e prendere decisioni. Per insegnare a prendere appunti bisogna insegnare: a) la comprensione di un testo o un video attraverso la stesura di appunti quando invece, solitamente, è insegnata attraverso la produzione di un riassunto; b) la produzione di appunti in termini di automatismi nella scrittura, corretta ortografia e processi sintattici; c) la gestione di queste azioni come un tutto unico. Lo sviluppo di tale abilità è un processo lungo e lento. "Learning to take notes well undoubtedly takes as much time as learning to write in a relatively experienced way" (Boch, Piolat 2005:110). È un processo dunque che dura molti anni e che si può iniziare fin dalla scuola primaria con un percorso propedeutico che aiuti gli alunni a individuare i nuclei fondamentali di ciò che stanno leggendo o ascoltando in lingua materna o straniera e che consenta loro di sviluppare la propria personale tecnica per prendere appunti, ancora una volta in L1 o in L2. Come infatti scrivono anche Boch e Piolat, "we believe learning to take notes involves the development of a range of skills that take several years to master. The aim of teaching note taking would be to help students progress not more quickly but in a way that their skills in using this indispensable tool are improved" (Boch, Piolat 2005: 111)

2. Il contesto dell'esperienza

Il percorso è stato svolto presso l'International School of Treviso, una scuola privata affiliata IBO (International Baccalaureate Organization). Le scuole primarie internazionali che appartengono a questa organizzazione offrono il *Primary Years Programme* (PYP), la cui caratteristica più distintiva sono le *Unit of Inquiry*, ovvero temi interdisciplinari che vengono sviluppati ogni mese o ogni due mesi nelle classi e che abbracciano diverse materie. Le attività previste dalla ricerca si sono inserite all'interno delle *Unit* che erano in corso di svolgimento in quel periodo. Sono state interessate tutte e cinque le classi della scuola primaria ed è stato notato che in esse sono presenti le stesse caratteristiche evidenziate negli studi riguardanti gli studenti che frequentano le scuole internazionali: innanzitutto, vi è un crescente numero di studenti italiani del paese in cui si trova la scuola, in quanto l'educazione in inglese è considerata più vantaggiosa in termini di prospettive future, e, in secondo luogo, gli studenti stranieri rispecchiano le definizioni di *third culture kid* e *global nomad*. Tali definizioni riguardano quegli studenti che viaggiano e si spostano in continuazione di paese in paese e quindi non riescono a sviluppare un senso di appartenenza per una cultura in particolare ma solo per quella intermedia che creano con ragazzi che hanno una vita simile alla loro (Dixon, Hayden 2008:483-496).

3. Obiettivi del progetto e dell'intervento didattico

Per Year 3, 4 e 5 gli obiettivi individuati sono:

- osservare come gli alunni riescono a selezionare le informazioni più rilevanti di un testo o un video, prendere appunti, e riutilizzarli per completare una griglia;
- verificare la presenza o meno di miglioramenti in merito all'abilità di stesura di appunti;
- comparare in verticale le reazioni degli studenti a una stessa attività;
- comparare come gli alunni hanno lavorato con un partner di simile livello per il completamento della griglia.

L'obiettivo posto per Y2 era di osservare se gli alunni riescono a focalizzare l'attenzione solo su alcune informazioni e non su tutto il testo o tutto il video; quello per Y1 era di verificare se gli alunni riescono a cogliere l'idea centrale di una storia ascoltata o di un'immagine e saperla rappresentare graficamente attraverso una breve frase.

4. Descrizione sintetica delle attività

Le attività svolte in Y3, Y4 e Y5 erano della stessa tipologia ma di difficoltà diversa, calibrata a seconda della classe. Il percorso è iniziato con la lettura di un testo, relativo alla *Unit of Inquiry* in corso di svolgimento (*Digital media* in Y3, *Past to present* in Y4, *Energy* in Y5). Era stato detto agli studenti di leggerlo e prendere appunti che sarebbero serviti per il completamento di una griglia, in quanto il testo originale sarebbe stato loro tolto. Non erano state date altre indicazioni perché si voleva osservare cosa gli studenti sarebbero stati in grado di svolgere da soli. Mano a mano che terminavano la stesura degli appunti, veniva ritirato il testo originale e si consegnava la griglia. Al termine dell'attività, gli studenti dovevano compilare un *activity assessment* utile per ricevere dei *feedback* in tempo reale su quanto fatto.

© vata/Shutterstock

Nella seconda lezione è stato mostrato un video durante il quale è stato richiesto di prendere appunti necessari, anche questa volta, al successivo completamento di una griglia. In questo caso, e talvolta anche per le attività con i testi, prima della visione del video o della lettura, è stata svolta una *warming-up activity* e durante la visione una *while listening activity*. Entrambe hanno lo scopo di favorire la comprensione del video o del brano durante lo svolgimento dell'attività stessa.

In classe terza è stata data la prima delle due attività che consisteva in un vero/falso a cui dovevano rispondere prima della visione del video e poi trovare conferma o meno delle risposte nel filmato. In classe quinta, invece, è stata data la seconda attività, nello specifico una griglia che potevano compilare mentre guardavano il documentario e che li aiutava a focalizzare l'attenzione solo sulle informazioni più importanti.

In classe terza e quarta gli alunni hanno poi lavorato su altri due testi, mentre in classe quinta solo su uno a causa di un prolungamento inaspettato delle attività delle prime lezioni.

Il terzo testo su cui hanno lavorato in Y3 e Y4 era molto simile al primo e questa è stata una scelta che ha permesso un confronto tra i due, in modo da verificare la presenza o meno di miglioramenti al termine del percorso. Inoltre, tra il primo e il secondo testo, erano stati dati dei *feedback* agli studenti sui loro lavori e dei suggerimenti per migliorare i loro appunti.

Sul secondo e terzo testo hanno lavorato come durante il primo e al termine hanno compilato l'*activity assessment*.

Oltre a queste attività principali, ne sono state svolte anche altre. In Y3 è stato chiesto agli studenti di scrivere un testo, partendo dai loro appunti, che fosse il più simile possibile a quello originale. È stata scelta quest'attività dopo aver visionato gli appunti degli alunni: molti di essi erano infatti costituiti da liste di parole scollegate tra loro e, di conseguenza, agli studenti il loro utilizzo risultava difficile. Sono stati quindi riconsegnati gli appunti e individualmente hanno scritto il testo. Quando terminavano, veniva dato loro il brano originale e chiesto di fare un confronto e scrivere in cosa i due testi si differenziavano. In classe Y4, invece, è stato svolto un *cloze*, ovvero il completamento di un testo in cui è stata eliminata una parola ogni sette. Per ogni spazio c'erano tre alternative tra cui scegliere. Il brano era una sintesi dei primi due testi sui quali avevano lavorato, quindi gli studenti conoscevano già l'argomento.
In Y4 e Y5 è stato realizzato un percorso di 2 ore, mentre in Y3 di 20: ogni 50 minuti tutte le attività sono state intervallate con altre di presentazione o di rilassamento, al fine di far riprendere la concentrazione dopo ogni sessione di lavoro.
In Y2 si è dato vita a un percorso propedeutico allo sviluppo dell'abilità in questione e, anche in questo caso, le attività principali sono state inserite in un percorso più ampio della durata di 20 ore. Come in Y1 e Y3, l'attività introduttiva è stata la realizzazione di una maschera attraverso la quale gli alunni si sono presentati. Si è passato poi a un *brainstorming* che aveva lo scopo di comprendere quanto sapevano già gli studenti in merito al tema in questione (*healthy choices*). Per quanto riguarda lo sviluppo dell'abilità oggetto di studio, è stato mostrato un video. Come già anticipato, anche in questo caso sono state utilizzate una *warming up activity*, consistente in un bingo che preparava gli alunni all'argomento del filmato, e una *while listening activity*, che ha facilitato la comprensione. Quest'ultima era composta da una griglia che hanno compilato durante la visione. La seconda attività centrale è stata la lettura di un brano in cui gli studenti hanno individuato e sottolineato con colori diversi tipi di informazioni diversi. Le informazioni così evidenziate sono poi servite per svolgere un'attività di *matching* che non sarebbero riusciti a eseguire senza l'aiuto del brano. Al termine hanno svolto un altro esercizio che consisteva nel colorare i cibi che appartenevano ai vari gruppi alimentari e anche questo era collegato al brano letto. La terza attività era un esercizio di completamento in cui sono stati eliminati non una parola ogni sette (*cloze*), ma i nuclei concettuali più importanti, in quanto si voleva verificare se erano stati interiorizzati. In calce al brano, che era una rielaborazione del testo che hanno sottolineato, sono state poste tutte le parole da inserire insieme ad alcuni "distrattori". Tutte queste attività erano finalizzate ad aiutare gli studenti a focalizzare l'attenzione sulle informazioni più importanti di un testo o di un video, tralasciando quelle accessorie.
Infine, in Y1, è stato realizzato un percorso che consentiva agli studenti di cogliere il nucleo centrale della storia sulla quale stavano lavorando. I brani scelti erano storie narrative in quanto la loro comprensione era più semplice. Sono state svolte varie attività: lettura di una storia, individuazione nel testo di varie parole e rappresentazione, attraverso un disegno, del nucleo centrale di essa; scrittura di una storia partendo da due immagini che rappresentavano l'inizio e lo svolgimento, mentre l'immagine riguardante la parte finale doveva essere disegnata da ciascuna coppia; creazione di frasi sostituendo di volta in volta una parola a una frase di partenza; riordino dei fatti di una storia dopo averla letta; disegno e scrittura di una storia immaginando di vederla attraverso un paio di binocoli costruiti con la carta.

> la stesura di appunti soddisfa due funzioni principali: la registrazione di informazioni e la riflessione

5. Riflessioni e osservazioni sull'esperienza

Per chiarezza espositiva, i risultati raggiunti saranno raggruppati in base agli obiettivi posti all'inizio del percorso.

Per quanto riguarda le classi Y3, Y4 e Y5, si può dire che sono stati raggiunti i migliori risultati nelle classi più basse, quelle meno "formate", meno influenzate e quindi con più facili possibilità di miglioramento.

Osservare come gli alunni riescono a selezionare le informazioni più rilevanti di un testo o di un video, prendere appunti e riutilizzarli per completare di una griglia

In tutte e tre le classi, sono emerse delle difficoltà da parte degli alunni nel comprendere

quali erano i nuclei concettuali più importanti dei brani. Questo si notava guardando sia gli appunti sia ciò che gli studenti sottolineavano nei testi. Infatti o evidenziavano una sola frase, probabilmente per il semplice fatto che era stato loro consigliato, oppure l'intero paragrafo; inoltre quando riportavano le informazioni nel foglio, le ricopiavano pari pari, magari togliendo una o due parole. Questo testimoniava che non erano riusciti a distinguere le informazioni più rilevanti da quelle meno e quindi, per evitare di tralasciare concetti importanti, ricopiavano tutto. Un'altra conferma di ciò proviene dalle difficoltà che gli studenti incontravano nella compilazione delle griglie. Infatti, nonostante avessero negli appunti tutte le informazioni necessarie, poiché avevano copiato ampie porzioni di testo, non riuscivano a selezionarle per riportarle negli appositi spazi della griglia in cui erano richieste.

Verificare la presenza o meno di miglioramenti in merito all'abilità di stesura di appunti

In tutte e tre le classi sono stati notati dei miglioramenti, anche se, come già anticipato, le classi in cui se ne sono riscontrati di più sono state la terza e la quarta. In Y3, ad esempio, sono diminuite, fino a quasi scomparire del tutto, le liste di parole scollegate tra loro e non significative con cui gli studenti credevano di prendere appunti ma che erano impossibili da riutilizzare per completare la griglia. In Y4 è stato notato che gli alunni hanno iniziato a usare le abbreviazioni per scrivere il maggior numero di informazioni possibili,nel minor tempo possibile e a riformulare alcuni concetti con parole proprie e riportarli così nei loro appunti. In classe quinta hanno compreso che non dovevano evidenziare tutto il testo e riportarlo, copiandolo, nei loro appunti. Questa è la classe in cui si sono osservati i minori miglioramenti e ciò può essere dovuto sia al minor numero di attività che hanno svolto a causa del tempo sia alla formazione che avevano già ricevuto e che rende più difficile sradicare abitudini che si stanno consolidando.

> già nella scuola primaria si dovrebbe iniziare un percorso di sviluppo dell'abilità di stesura di appunti

Comparare in verticale le reazioni degli studenti a una stessa attività

È stato osservato che l'attività che prevedeva la visione di un video e la stesura di appunti in contemporanea è stata quella che è piaciuta di più in tutte e tre le classi, probabilmente perché lo stimolo è più accattivante rispetto a un testo scritto. Nonostante questo, però, in tutte e tre le classi è stata anche l'attività più complessa per gli studenti, a causa dell'eloquio veloce e dell'impossibilità di fermare a proprio piacimento il video e di riprendere quanto era stato appena detto, sebbene i filmati fossero in inglese britannico, del livello adeguato e creati appositamente per le scuole. Ciò è emerso dalle *activity* e dal *final assessment* nei quali è stato anche chiesto, in merito alla domanda su un consiglio che avrebbero dato, di far vedere più video o fare ascoltare una canzone per poter sviluppare tale abilità.

Comparare come gli alunni delle tre classi hanno lavorato con un partner di simile livello per il completamento della griglia

Agli alunni delle tre classi è stato chiesto di compilare una griglia con un partner in modo da potersi avvalere degli appunti di entrambi. Così si è potuto anche confrontare se lavorano meglio in coppia o individualmente. Ovviamente ci si aspettava che lavorando in coppia riuscissero a ottenere risultati migliori rispetto a quando lavoravano individualmente e quindi usufruivano solo dei propri appunti. Le coppie erano state create in modo omogeneo, per evitare che l'alunno con un livello più alto prevaricasse l'altro. Tale decisione è stata consapevole, consci del fatto che in tal modo non si lavora sulle zone di sviluppo prossimale degli studenti. Queste attese sono state rispettate in Y4 e Y5 ma non pienamente in Y3, in quanto alcune coppie hanno incontrato le medesime difficoltà che gli alunni avevano avuto lavorando individualmente. Probabilmente ciò è dipeso dalle caratteristiche stesse degli appunti e non dalle coppie in sé o dalla tipologia di attività. Infatti, se entrambi avevano liste di parole come appunti, anche se lavoravano insieme, comunque non riuscivano a compilare la griglia. In Y4 e Y5, invece, hanno tratto benefici dal lavoro in coppia in quanto si sono aiutati sia nella ricerca delle informazioni sia nel completamento della griglia. Anche dalle autovalutazioni è emerso che hanno gradito il lavoro con il compagno anche perché riduce l'ansia.

Da sottolineare che in Y4 più di uno studente ha elogiato il lavoro del partner e l'aiuto che da lui ha ricevuto.

In merito a Y2, sono state elaborate le seguenti riflessioni sulla base dell'obiettivo posto.

Osservare se gli alunni riescono a focalizzare l'attenzione solo su alcune informazioni e non su tutto il testo o tutto il video

Anche in questa classe l'attività che prevedeva la visione del video e il completamento di una griglia in contemporanea è stata la più difficile, nonostante il video fosse del livello linguistico adeguato per gli studenti e fosse stato creato appositamente per le scuole. Il filmato era breve ed è stato guardato tre volte, ma subito sono state notate difficoltà nell'individuare le informazioni. In alcuni casi hanno provato ad indovinare le risposte. Il testo è stato più semplice, probabilmente perché avevano la possibilità di leggerlo più volte e avevano meno preoccupazione per il tempo che scorreva. Mentre la maggior parte ha individuato correttamente le due diverse tipologie di informazioni e le ha sottolineate con i due colori corretti, altri hanno sottolineato tutte le frasi del testo oppure pochissime informazioni, a conferma che probabilmente non avevano compreso il brano sul quale stavano lavorando e non riuscivano a selezionarne le informazioni. Ma l'aspetto più rilevante relativo a quest'attività è l'incapacità di riutilizzare il testo per lo svolgimento dell'esercizio successivo. L'attività di *matching* richiedeva di consultare il brano per assicurarsi di abbinare correttamente le varie colonne. Nonostante i bambini siano stati invitati a rileggerlo e trovare le risposte corrette, molti le hanno sbagliate. Le parole dell'esercizio erano quasi le stesse del brano originale quindi non richiedeva neppure un extra lavoro per la comprensione delle varie caselle. Infine hanno svolto l'attività di completamento di un brano che era stato in parte tratto da tale testo. Anche in questo caso, come per la griglia del filmato, se non conoscevano una parola, la provavano a indovinare senza tentare di riflettere e arrivarci tramite un semplice ragionamento.

© Serhiy Kobyakov/Shutterstock

Infine, anche in Y1 si era posto un solo obiettivo.

Verificare se gli alunni riescono a cogliere l'idea centrale di una storia ascoltata o di un'immagine e saperla rappresentare graficamente o attraverso un breve testo

Tutti i bambini sono riusciti a svolgere le attività dopo l'ascolto o la lettura della storia. Le differenze nei lavori dei bambini si notavano nella presenza o meno di certi particolari nei disegni o nella lunghezza e articolazione delle frasi scritte. Infatti, se la frase di un'attività affermava che il gatto ha le strisce arancioni e bianche, tutti gli alunni hanno disegnato un gatto ma non tutti lo hanno colorato correttamente. Questo potrebbe dipendere da una mancata comprensione di alcuni elementi dovuta a un repertorio lessicale non molto ampio. E ciò si riflette anche sulle frasi che sono state scritte per riportare quanto ascoltato nella storia. Tra i bambini vi sono quelli che scrivono una sola frase e breve, e altri che ne scrivono più di una e anche molto ricca dal punto di vista lessicale, con termini che non comparivano nel brano originale. Le difficoltà che alcuni hanno incontrato nell'attività finale per quanto riguarda la scrittura della storia potrebbero essere dipese anche da una mancanza di lessico per esprimere quanto avevano in mente.

6. Sviluppi futuri

Questo lavoro di ricerca non può considerarsi esaustivo per lo sviluppo dell'abilità di stesura di appunti. Deve, invece, essere considerato come un'analisi preliminare di quanto gli alunni sono in grado di compiere senza avere svolto uno specifico percorso sull'abilità di presa di appunti o dopo aver soltanto ricevuto alcune osservazioni sui primi lavori elaborati. Ecco dunque che da qui si dovrebbe iniziare un percorso di sviluppo dell'abilità di stesura di appunti che non deve esaurirsi alla scuola primaria e che preveda attività che aiutino gli studenti a comprendere come sottolineare le informazioni più rilevanti di un brano, come riportarle nei propri appunti sintetizzando quanto compreso e utilizzando abbreviazioni, come riutilizzarle per completare una griglia o comporre un testo.
Giunti quindi al termine di questo percorso, sarebbe interessante comprendere il vero motivo per cui i docenti sia di lingua materna sia di lingua straniera di tutti i gradi scolastici non propongano ai loro studenti delle attività per lo sviluppo di quest'abilità integrata, ma pretendano poi che quegli stessi alunni siano competenti in tale abilità alla scuola secondaria di secondo grado e all'università. Probabilmente, essendo un'abilità complessa che richiede un processo lungo di insegnamento, i docenti si scoraggiano e preferiscono investire risorse ed energie in altre attività a discapito di questa che ha ricadute positive anche sull'abilità di studio.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
– BOCH F., PIOLAT A. (2005), *Note Taking and Learning: A Summary of Research*, The WAC Journal, 16, pp. 101-113
– DALOISO M. (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia.
– DIXON P.G.S., HAYDEN M. (2008), *"On the move": Primary Age Children in transition*, Cambridge Journal of Education, 38, 4, pp. 483-496.
– SANTIPOLO M. (2012), *Educare i bambini alla lingua inglese*, Pensa MultiMedia, Lecce.
– TORRESAN P. (2008), *Intelligenze e didattica delle lingue*, EMI, Bologna.

TEDESCO

NOVITÀ 2015

CORSI DI LINGUA PER LE SUPERIORI

Gabriella Montali
Daniela Mandelli
Nadja Czernohous Linzi
KOMPLETT

Giorgio Motta
DAS

LETTERATURA

Veronica Villa
GLOBAL DEUTSCH

NUOVA CERTIFICAZIONE B1

Norbert Bickert
OK ZERTIFIKAT DEUTSCH

LINGUA DI SPECIALITÀ - Commercio

Paola Bonelli
Rosanna Pavan
HANDELSPLATZ

LŒSCHER EDITORE
È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Usi della traduzione nella didattica della L2 nella scuola dell'obbligo

Sara Ferrari

Abstract
Negli ultimi anni assistiamo a una riscoperta della traduzione quale tecnica glottodidattica; in questo contributo esploriamo alcuni usi della traduzione in ambito scolastico sia per quanto riguarda la traduzione scritta o orale sia per quanto concerne l'interiorizzazione del lessico in generale. Dal momento che i nostri discenti sono nativi digitali, descriviamo inoltre come utilizzare consapevolmente Google Traduttore e altri strumenti online per la traduzione o l'approfondimento lessicale. Proponiamo quindi una riflessione sull'uso critico delle tecnologie e l'arricchimento del lessico anche grazie a glossari multisensoriali o tematici autoprodotti.

Introduzione

La naturale tendenza a tradurre degli studenti e, in generale, di chi comunica in una lingua diversa dalla propria sta alla base dell'uso diffuso della traduzione durante le lezioni di lingua straniera.
L'esperienza personale anche in ambito didattico, però, ha sempre evidenziato che la traduzione è, di fatto, un lavoro estremamente complicato, anche per i bilingui. Comporta infatti una profonda conoscenza delle lingue, delle culture e degli ambiti in cui il testo originale e quello tradotto si collocano. Entrambi i documenti, infatti, evidenziano forti connotazioni dipendenti dal contesto e vanno quindi adeguatamente interpretate dal traduttore.
La traduzione "con la T maiuscola" va dunque lasciata ai traduttori professionisti che, nonostante si avvalgano di utili software quali le memorie di traduzione,[1] devono riprendere più volte i paratesti prodotti per rielaborarli e interpretarli in base alla profonda conoscenza dei contesti relativi al testo di origine e alla sua traduzione.

1. La traduzione nella glottodidattica

L'evoluzione della glottodidattica ha visto un alternarsi di stagioni in cui la traduzione, da protagonista della didattica della lingua straniera, "cadeva in disgrazia" con l'avvento dei metodi diretti e con l'esclusione della lingua madre dal percorso di apprendimento linguistico, per poi giungere a stagioni di tiepido entusiasmo nei confronti della traduzione sia diretta che inversa.
Ultimamente troviamo delle posizioni che sostengono esplicitamente il ricorso alla traduzione come tecnica di apprendimento linguistico nelle pubblicazioni in lingua inglese (Malmkjaer 1998; Campbell 1998) ma anche in Italia notiamo una rivalutazione di tale tecnica (Balboni 2013) fin dai primi anni dell'istruzione scolastica (Di Martino, Di Sabato 2012).
In ambito scolastico, infatti, la traduzione viene comunque utilizzata frequentemente come tecnica didattica al fine di migliorare la comprensione ma anche le abilità di produzione dei discenti.
Lo stesso *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* sottolinea come la traduzione sia una delle modalità che contribuiscono all'apprendimento della L2 e viene annoverata tra i possibili tipi di testo scritto prodotti dall'apprendente accanto a dettati, esercizi scritti, composizioni, relazioni, lettere, fax, e-mail ecc. A pagina 178 il *Quadro comune* suggerisce come, mediante la traduzione sistematica di porzioni di testi che vengono loro forniti, gli apprendenti amplino

1 Le memorie di traduzione (TM: *translation memory*) sono dei particolari database utilizzati in programmi software progettati per assistere e aiutare il processo di traduzione e sono composte da segmenti di testo del brano da tradurre in una lingua emittente e dalle corrispondenti traduzioni in una o più lingue riceventi. Questi segmenti, o stringhe, possono essere interi blocchi di testo, paragrafi, frasi o sintagmi. Le coppie che si creano sono chiamate "unità di traduzione". Le singole parole, invece, non vengono gestite direttamente dalle TM, ma da database terminologici.

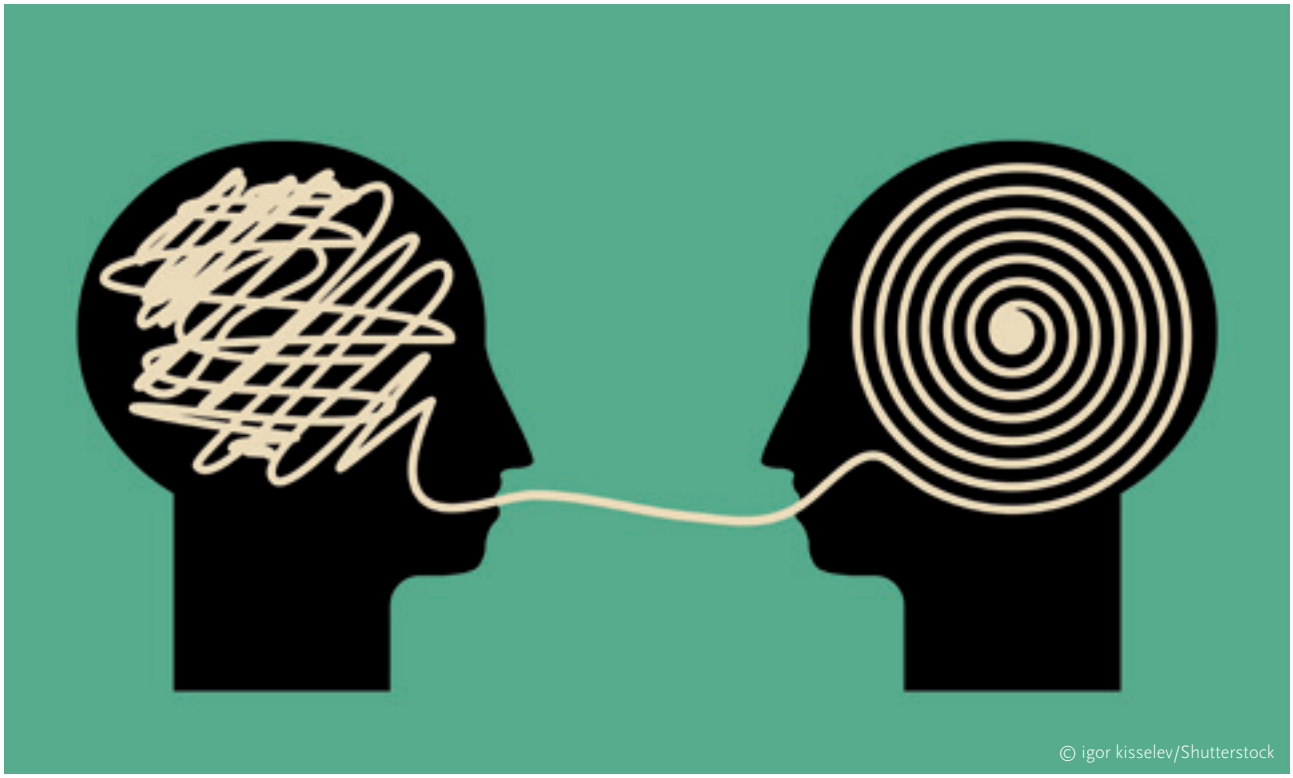
il loro lessico attraverso la memorizzazione di liste di parole accompagnate dai loro equivalenti in L1. Il *Quadro comune* evidenzia inoltre come la traduzione di frasi dalla L1 alla L2 sia inclusa fra gli esercizi che gli apprendenti possono svolgere per perfezionare la loro competenza grammaticale e come la traduzione da/in L1 sia uno dei modi in cui la comprensione del significato lessicale, grammaticale e pragmatico in L2 viene veicolata agli studenti e da essi "elicitata". L'abilità di tradurre dalla seconda lingua straniera alla prima lingua straniera appresa viene poi indicata come uno degli elementi da tenere presenti per la valutazione della capacità di gestire un repertorio plurilingue e pluriculturale da molti auspicato e sostenuto. In sintesi, il *Quadro* rivaluta il processo traduttivo in maniera ampia evitando di ridurlo al solo passaggio da una lingua a un'altra, anzi eleva la traduzione a strumento di "interazione" fra le competenze esistenti e il nuovo: un'operazione attraverso cui l'apprendimento deve necessariamente passare per poter produrre nuove competenze (Di Martino, Di Sabato 2012).
Nella realtà della scuola dell'obbligo osserviamo infatti come l'uso della traduzione sia rilevante nei testi adottati, nel materiale integrativo proposto dagli insegnanti, e nei momenti di verifica sia orali che scritti. Pur condividendo il parere di Balboni (2008:133):

> la traduzione rappresenta uno dei momenti più complessi dell'attività glottodidattica: è un punto d'arrivo e non una tecnica per apprendere una lingua [...] la traduzione dall'italiano alla lingua straniera, che può essere tentata qualche rara volta come presa di consapevolezza della sua difficoltà e impraticabilità, pare da escludere nell'insegnamento liceale

in questo contributo cerchiamo di esplorare alcuni usi concreti della traduzione quale prassi frequente nelle lezioni di lingua straniera nella scuola dell'obbligo.

2. Scuola primaria

Già dagli anni '80 con le sperimentazioni e infine con la completa introduzione delle lingue straniere nella scuola primaria su tutto il territorio nazionale, si è visto che la traduzione è un'operazione spesso necessaria; come scrive Freddi (1999:126), "non è da sottovalutare la necessità di dare al bambino l'equivalente di parole, sigle o espressioni che spesso ricorrono nella vita quotidiana: insegne dei negozi, titoli di giornali, marchi pubblicitari, ecc.".
Le *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* richiamano infatti costantemente alla "traduzione" di parole in gesti o in immagini (e viceversa) nonché a creare testi a partire da altri testi in L2, riformulandoli. Inoltre, nella



© igor kisselev/Shutterstock

© Creativa Images/Shutterstock

sezione dedicata alle lingue comunitarie le *Indicazioni nazionali* sottolineano molto chiaramente un lavoro di integrazione tra lingua materna e lingue straniere secondo una trasversalità in orizzontale che si innesti su un lavoro di continuità in "verticale" dal primo ciclo alla scuola secondaria. Ponendo l'accento sulle attività orali o sul "saper fare" in generale, le *Indicazioni nazionali* consigliano pertanto attività di traduzione intersemiotica (simulazioni di giochi di ruolo, risposta cinetica a istruzioni verbali, drammatizzazioni, traduzione dalla/alla parola in/dall'immagine o in/al gesto). Nella quotidianità delle classi della primaria si vede quindi come l'insegnante di inglese utilizzi la traduzione allenando alla parafrasi nella lingua straniera per spiegare il significato di una parola o, viceversa, per esprimere un significato quando manca la parola esatta in inglese (Di Martino, Di Sabato 2012). Nel corso dei primissimi anni della scuola dell'obbligo gli insegnanti di inglese propongono un graduale approccio alla lingua scritta sempre accompagnato da immagini, vignette[2] o gesti. Alcune maestre lamentano però l'esclusione dello scritto in prima e ne prospettano l'introduzione parallela all'apprendimento della letto-scrittura in italiano. Sostengono infatti che, sebbene la nostra lingua sia trasparente mentre l'inglese è opaco, quando in seconda i bambini vengono esposti per la prima volta alle espressioni scritte in inglese, possono rimanere disorientati dal momento che in italiano "si scrive come si legge e in inglese no". Altri docenti madrelingua inglesi sostengono invece che se non fossimo legati al segno scritto saremmo più predisposti ad acquisire una buona pronuncia in inglese in quanto, non leggendo né scrivendo in lingua, non avremmo la tentazione di pronunciare le lettere come si scrivono.
In un interessante *focus group* sul ruolo della traduzione nella didattica dell'inglese, Emilia Di Martino e Bruna Di Sabato (2012) conversano con le maestre specialiste e specializzate in inglese per indagare come e quanto usano la traduzione a lezione. Dalle opinioni delle insegnanti è emerso un vasto uso di tale strumento di apprendimento, spesso anche tra gli stessi alunni per aiutare il compagno a comprendere le espressioni utilizzate (*peer tutoring*: il ricorso reciproco alla traduzione come strumento per apprendere insieme e per produrre insieme nuova conoscenza). Sono infatti gli stessi bambini a richiedere o usare spontaneamente la traduzione.
Se nei primi anni della primaria si fa largo uso della traduzione intersemiotica (parole ed espressioni in gesti o immagini e viceversa), in quinta molte insegnanti propongono attività di traduzione dall'inglese all'italiano di espressioni oppure riassunti in italiano da brani di civiltà in inglese per preparare gli alunni alla secondaria: la traduzione spesso richiesta dall'insegnante diviene vera e propria tecnica di apprendimento contrastivo.
Le stesse insegnanti della ricerca di Di Martino e Di Sabato e la mia esperienza personale ricordano come il glossario presente nelle varie unità didattiche del testo o la lista di parole in appendice dello stesso non vengano quasi mai

2 Se le immagini consentono all'insegnante di mostrare il significato corrispondente a un determinato significante, le vignette permettono di insegnare funzioni comunicative come presentarsi, chiedere informazioni ecc. (Di Martino, Di Sabato 2012:334).

utilizzati dagli alunni, a meno che non siano stimolati a farlo, dal momento che per loro l'importante è capire il senso globale del testo, non ogni singola parola.
In tutte le esperienze traduttive della scuola primaria, in ogni caso, questo adattamento intralinguistico, interlinguistico o intersemiotico a cui si ricorre per trasmettere contenuti, concetti e informazioni in modo comprensibile ai bambini assume una portata pragmatica fondamentale: la centralità dell'efficacia comunicativa. Attraverso l'esercizio della *riformulazione* di un messaggio in un linguaggio diverso, infatti, si insegna e si impara a comunicare. Inoltre, a volte, il ricorso alla traduzione è assolutamente necessario per superare un blocco della comprensione che potrebbe generare un dannoso senso di frustrazione.

3. Scuola secondaria di primo grado

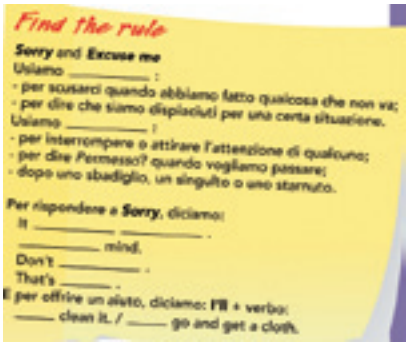
Come nella scuola primaria, anche in quella secondaria è ampiamente diffuso l'uso delle immagini per veicolare il significato di parole o espressioni nuove ma la riflessione sulla lingua viene approfondita anche attraverso la deduzione del significato dell'uso di determinati *chunks*,[3] come nell'esempio della FIG. 1 in cui allo studente viene chiesto, dopo l'ascolto e la lettura di dialoghi sulla funzione *apologising*, di completare la regola che permette di distinguere *Sorry* da *Excuse me*, espressioni per chiedere scusa con forti connotazioni culturali. Per la comprensione dei dialoghi e l'assimilazione di determinate espressioni ricorrenti, il testo propone una traduzione inversa guidata in cui si chiede allo studente di recuperare alcune frasi dal dialogo e si fornisce l'equivalente in italiano per poi ascoltarle e sostenere la memorizzazione (v. FIG. 2).
Anche nelle verifiche, sia scritte che orali, viene spesso richiesta la traduzione di espressioni viste nell'unità di apprendimento, quali per esempio:

Traduci in italiano le seguenti frasi:
1. Where are you from? Are they Irish?
2. A. Is your surname Kent?
   B. No, it's Kemp.

Traduci in inglese le seguenti frasi:
1. Ciao, sei il nuovo studente?
2. David e il suo amico non sono nel laboratorio[4]

Tale compito terrorizza gli studenti che, se non hanno studiato a memoria o comunque non hanno assimilato bene queste espressioni, non riescono a risolvere i quesiti che spesso li bloccano.
Balboni è però contrario a un uso della traduzione come "tecnica per la fissazione e il reimpiego del lessico e della morfosintassi" (Balboni 1998:80), nonché al suo utilizzo come prova di verifica e di valutazione e viene sostenuto da Freddi che osserva che "quanto al valore della traduzione quale strumento di verifica [...] la traduzione verifica solo la capacità di ben tradurre" (Freddi 1999:139).
Per quanto riguarda l'acquisizione del lessico anche nella secondaria di primo grado, come del resto in tutti gli ordini di scuola, si possono proporre varie tecniche che in questa sede citiamo sinteticamente.
Sul quaderno dello studente, nella sezione *Vocabulary,*

FIGURA 1 – FIND THE RULE: SORRY AND EXCUSE ME


Find the rule
Sorry and Excuse me
Usiamo _____ :
- per scusarci quando abbiamo fatto qualcosa che non va;
- per dire che siamo dispiaciuti per una certa situazione.
Usiamo _____ :
- per interrompere o attirare l'attenzione di qualcuno;
- per dire Permesso? quando vogliamo passare;
- dopo uno sbadiglio, un singulto o uno starnuto.
Per rispondere a Sorry, diciamo:
It _____ _____ .
_____ mind.
Don't _____ .
That's _____ .
E per offrire un aiuto, diciamo: I'll + verbo:
_____ clean it. / _____ go and get a cloth.

Fonte: LINWOOD P., GUGLIELMINO D. (2010), *High school club.net 3*, Petrini, Novara, p. 43.

FIGURA 2 – HOW DO YOU SAY IT?

How do you say it?
27a Trova le espressioni corrispondenti nel dialogo.
1 Come lo scrivi lettera per lettera?
_____
2 Qual è il tuo indirizzo?
_____
3 E il tuo codice postale?
_____
4 Non lo so. _____
5 Qual è il tuo numero di telefono?
_____
6 Quanti anni hai? _____
7 Grazie. _____
8 Prego. _____

Fonte: LINWOOD P., GUGLIELMINO D. (2010), *High school club.net 2*, Petrini, Novara, p. 16.

3 Seguendo il *Lexical Approach* proposto da Lewis negli anni '90, con *chunk* intendiamo gruppi di parole o spezzoni di frasi che ricorrono spesso insieme come unità di significato. Si tratta principalmente di elementi lessicali che raramente hanno un equivalente letterale in un'altra lingua e che, quindi, vanno appresi così come sono: spesso sono infatti espressioni idiomatiche, formule di saluto, interiezioni ecc.

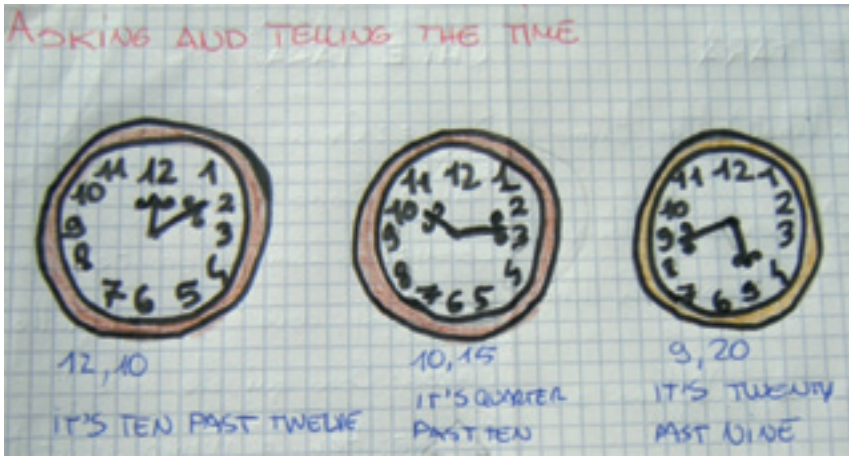
4 Esempi tratti da LINWOOD P., GUGLIELMINO D. (2010), *High School Club.net 1. Tests Book*, Petrini, Novara p. 5.

si copiano liste di parole o espressioni tradotte in italiano o in immagini (v. FIG. 3) che si possono anche stampare direttamente dal computer visto che online è possibile recuperare moltissimo materiale al riguardo con il vantaggio di poter ascoltare la pronuncia delle parole e delle espressioni selezionate.
Quando si affronta un tema specifico si possono preparare delle mappe concettuali o degli *spidergram* o dei glossari che prevedano la traduzione in italiano o la definizione in italiano o in L2.
Durante lo svolgimento della webquest *Elementary my dear Watson* (consultabile al blog predisposto per le mie classi: http://blog.edidablog.it/edidablog/english4u/2014/02/03/webquest-elementary-my-dear-watson) a cui i miei studenti di terza hanno lavorato per due settimane nel febbraio 2014, ho preferito presentare loro le parole specifiche delle *detective stories* con semplici definizioni in inglese, come descritto nella risorsa online del sito Read, Write, Think (http://www.readwritethink.org/lesson_images/lesson865/words.pdf).

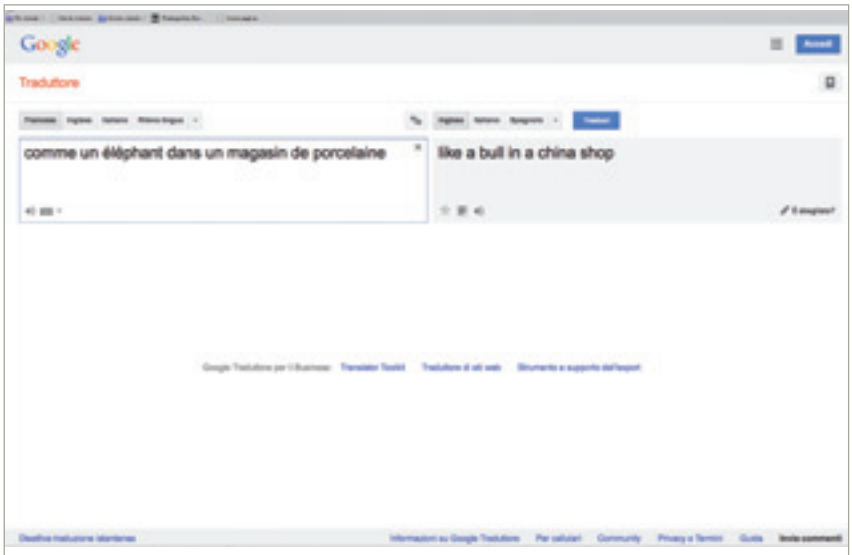
nella scuola dell'obbligo l'uso della traduzione è rilevante nei testi e nei materiali proposti dagli insegnanti, e nelle verifiche orali e scritte

Anche nella secondaria di primo grado, come nella primaria, agli insegnanti di disciplina o a quelli di L2 è data la facoltà di proporre dei moduli o degli argomenti in lingua straniera. Per questo motivo alcune case editrici hanno arricchito i libri in adozione con contenuti CLIL e i relativi glossari. Dal momento che i temi trattati sono in genere ampiamente acquisiti nella lingua madre, l'acquisizione in inglese è semplificata dai prerequisiti degli studenti e dalle immagini proposte nelle pagine CLIL corredate spesso da utili glossari.
Un'altra abilità in cui viene usata la traduzione è la produzione (sia scritta che orale): le *Indicazioni nazionali* richiedono che lo studente sia in grado di produrre degli elaborati scritti o orali che trattino di sé e della propria realtà quotidiana o di alcuni argomenti trattati ma da personalizzare (i famosi *writing*).
Per gli studenti la produzione libera è tra le più difficili abilità da affinare ed è proprio lì che ricorrono spesso a strumenti di traduzione automatica incorrendo talvolta in abbagli.
Per descrivere la routine quotidiana della madre, nel 2009 un'alunna si avvalse di Google Traduttore e commise questo ridicolo errore: *She clock* at 7.30 every day*[5].
Analogamente, per lasciare un commento nel blog di classe uno studente di terza, nell'ottobre 2014, ha scritto: *Hello, I have done the exercises base, another into levels of Spanish and English, are utily!** Preoccupandomi di quanto poco avesse imparato il ragazzo in questi sette anni di inglese gli ho chiesto come avesse scritto tale frase e lui mi ha candidamente risposto che aveva usato Google Traduttore perché pensava traducesse meglio di lui.
In questi anni i traduttori automatici hanno migliorato incredibilmente le loro prestazioni, non così gli studenti, purtroppo, che credono ciecamente nelle tecnologie e si affidano pigramente alle risposte che i traduttori online forniscono senza porsi il dubbio della correttezza delle traduzione.
Nella mia recente esperienza ho notato che quando assegno un *writing* a casa su un tema che abbiamo approfondito in classe, solo pochi studenti redigono un testo tutto "farina del loro sacco": alcuni copiano, tagliano

FIGURA 3 – SEZIONE *VOCABULARY* DEL QUADERNO DI UNO STUDENTE DI PRIMA DELLA SECONDARIA



5 Aveva inserito nel traduttore automatico "sveglia", ma la parola polisemica "sveglia" in italiano è stata tradotta automaticamente in *clock* visto che l'orologio da noi denominato sveglia in inglese si traduce così.



© google.it

e incollano da Wikipedia o analoghi database descrittivi, altri invece si affidano a Google Traduttore inficiando quindi il tentativo di accompagnarli nell'acquisizione di un'abilità tanto difficile quanto necessaria quale la produzione scritta.
Per questo motivo propongo spesso ai miei ragazzi delle attività per imparare a usare consapevolmente gli strumenti che ci aiutano nella traduzione, dai dizionari cartacei, che ormai pochissimi possiedono, ai materiali consultabili in Internet che sono descritti nel seguente paragrafo.

4. Strumenti online per la traduzione assistita

Nella miriade di documenti e risorse che Internet immagazzina e, al bisogno, propone a scuola o come compito a casa possiamo avvalerci di vari strumenti che aiutano nel processo traduttivo purché il loro uso sia critico e mediato dalla consapevolezza che anche i software migliori non potranno mai eguagliare la conoscenza linguistica e dei contesti d'uso dei testi di origine e di arrivo dell'essere umano.
Sono poche le persone, però, che sono davvero consapevoli dei limiti delle traduzioni proposte automaticamente e si rende sempre più necessario anche a scuola un approfondimento teorico-pratico sull'uso critico delle tecnologie e, nel nostro caso, degli strumenti di traduzione automatica.
Riporto un altro esempio recente di un mio alunno di terza che, volendo lasciare un commento nel blog di classe, l'ha scritto in italiano: *Ottimo lavoro, buona idea!!! Sito è molto utile ed è molto comprensibile. Mattia.*
Non capendo come mai avesse scelto la lingua madre invece che, come fatto dai compagni e indicato da me nelle proposte del blog, l'inglese, gliene ho chiesto il motivo, sentendomi rispondere che era ovvio che avesse scritto in italiano visto che tutto il blog "era in italiano". In realtà il ragazzo, come tanti altri, accede a Internet con l'attivazione di uno strumento che traduce in italiano qualsiasi informazione scritta in una lingua straniera, per cui lui ha passivamente accettato che il blog della professoressa di inglese fosse tutto in italiano e che anche lui dovesse lasciare un messaggio in italiano... In effetti, su Internet è possibile trovare molti servizi gratuiti che consentono di tradurre velocemente testi o intere pagine Web da una lingua straniera all'italiano. Google Traduttore è sicuramente il più diffuso ed è considerato il migliore traduttore automatico totalmente gratuito. Lo stesso servizio viene fornito dal traduttore di Bing, il principale antagonista del leader del Web Google. La Microsoft ha creato così uno strumento che fornisce una buona traduzione anche simultanea se integrato a programmi come Msn Messanger per le conversazioni. Sia Google Traduttore che Microsoft Bing Translator dispongono anche della funzione di rilevamento automatico della lingua da tradurre.[6]
Di questi comodi strumenti possiamo quindi apprezzare l'assoluta semplicità di utilizzo e la possibilità di fruirne gratuitamente online, senza la necessità di scaricare dei programmi sul computer.
Inoltre, la proliferazione dei traduttori automatici da un lato spinge le varie aziende produttrici a rendersi più professionali per la concorrenza che il Web necessariamente impone, dall'altro consente agli utenti di avvalersi di strumenti comparativi sia per la valutazione delle traduzioni stesse, sia per la classificazione personale dei servizi di traduzione preferiti.
Bisogna però ricordare che, soprattutto in ambito scolastico, la fruizione passiva di traduzioni automatiche di frasi o di intere pagine è più

6 Dal blog di Andrea Spila *Lingue senza sforzo*, http://www.linguesenzasforzo.org.

dannosa che utile. Lo studente infatti si impigrisce fidandosi a priori del testo spesso privo di significato o, quantomeno, con grossolane approssimazioni morfosintattiche che appare sullo schermo. Tale atteggiamento gli impedisce di immergersi nella lingua target e di sviluppare la competenza passiva che aiuta nell'apprendimento anche se non si capisce tutto ma si intuisce solo una parte del documento. Ricordiamo infatti che il grado di affidabilità dei *tool* automatici non è elevato, soprattutto quando si tratta di tradurre frasi o testi interi. In questi casi una conoscenza anche elementare della lingua può aiutare a dare il senso corretto alla traduzione. Nel caso della traduzione delle pagine Web si pone infatti il problema della mancanza di precisione e della traduzione letterale che spesso stravolge il significato originale delle frasi. Ponendo dunque come dato la conoscenza almeno di base della lingua, è meglio non affidarsi ai traduttori automatici se non per la traduzione di singole parole la cui definizione può poi essere approfondita grazie alla consultazione dei dizionari online o di una recente estensione di Google Traduttore che mostra anche le definizioni delle singole parole tradotte.

4.1. Google Traduttore

Dalle ricerche che feci nel 2012 per recensire alcuni traduttori automatici (Ferrari 2012b) e dall'esperienza personale emerse che il più diffuso e affidabile tra gli strumenti liberamente accessibili e facilmente fruibili dai nostri studenti è Google Traduttore.[7] Quando genera una traduzione, infatti, Google Traduttore cerca dei modelli in centinaia di milioni di documenti tradotti da professionisti per scegliere la migliore traduzione da visualizzare. Rilevando gli schemi di miliardi di documenti che sono già stati tradotti da traduttori umani, Google Traduttore formula delle ipotesi su quale possa essere la traduzione più appropriata avvalendosi della "traduzione automatica statistica". Quindi, maggiore è il numero di documenti tradotti da persone che Google Traduttore riesce ad analizzare in una lingua, migliore sarà la qualità della traduzione. Questo è il motivo per cui la precisione della traduzione varia a volte da lingua a lingua.
Se viene presentata una traduzione che non sembra corretta, spesso Google Traduttore propone dei risultati alternativi quando si clicca sulla parola incerta. Se poi l'utente valuta la proposta di traduzione o contribuisce aggiungendone una propria, Google Traduttore prende nota del feedback e continua a migliorare nel tempo. Si può inoltre contribuire ad accrescere la qualità della traduzione utilizzando il Translator Toolkit, uno strumento più avanzato dove è anche possibile caricare e archiviare delle memorie di traduzione personali a cui Google Traduttore attinge per le successive traduzioni che lo stesso utente richiede al programma.
Per esempio, se lo studente sta traducendo un brano di analisi letteraria o se sta semplicemente leggendo un testo in inglese ma non è sicuro di aver compreso bene il significato della parola *essay*, oltre ad avvalersi dei dizionari mono o bilingue consultabili online, può usare Google Traduttore, ottenendo così, oltre alla traduzione, alcune definizioni o usi del vocabolo scritto in entrambe le lingue. Qualora poi, come in questo caso, lo studente non si convince della validità di tali proposte, cliccando su "prova" ne visualizza altre tra cui "saggio", che nel contesto del brano letterario è la traduzione più appropriata di *essay*.
Qualora poi la traduzione del singolo vocabolo si riferisse a una parola concreta, è utile visualizzarne le relative immagini nella lingua di partenza che aiutano a farsi un'idea del significato di tale termine con l'opzione Immagini della ricerca con Google o con altri motori di ricerca.
Sebbene tanti studenti siano a conoscenza dell'esistenza di Google Traduttore, pochi sono in grado di usarlo per quello che realmente è, cioè un semplice traduttore di vocaboli con la relativa definizione in entrambe le lingue. A volte basterebbe avere l'accortezza di fare la controprova, cioè dopo che si è tradotto dall'italiano alla lingua straniera, provare a invertire le lingue e tradurre il risultato appena ottenuto per vedere se si ritorna al punto di partenza oppure no.
Google Traduttore offre anche altri servizi molto utili: la pronuncia dei termini in lingua e la possibilità di partecipare alla costruzione della frase, verificando le alternative e correggendo il testo suggerito

7 Google Traduttore, http://translate.google.it è forse il più conosciuto, ma ne esistono molti altri come Systran: http://www.systran.it, Promt Translation Software and Dictionaries, http://www.e-promt.com, SDL Enterprise Translation Server, http://www.freetranslation.com, Linguatec Personal Translator, http://www.linguatec.de, Softissimo, http://www.reverso.net, WorldLingo, http://www.worldlingo.com. Anche se in questa sede non li approfondiamo, ricordo l'utilità della consultazione di strumenti come i *corpora* linguistici mono o plurilingue e i software liberi come OmegaT, http://www.omegat.org/it/omegat.html.

da Google. Se si impara a usarlo criticamente può quindi essere un buono strumento didattico, ma, per un utilizzo ragionato, bisogna farlo sperimentare sotto la supervisione dell'insegnante.[8] In ambito scolastico, infatti, si parla tanto di competenze e, se per competenza non intendiamo solo conoscere uno strumento (cosa che, nella terminologia ministeriale, costituisce appunto una "conoscenza") e saperlo usare (una "abilità" o "capacità"), ma saperlo usare *consapevolmente*, cioè rendendosi conto di quali sono i rischi e i benefici, gli insegnanti dovrebbero cercare di far raggiungere ai propri alunni proprio questa consapevolezza del saper usare criticamente anche gli strumenti tecnologici.

4.2. Strumenti lessicografici online

Altri strumenti terminologici utili per la didattica nella scuola dell'obbligo sono i vari dizionari,[9] glossari e compendi lessicografici multisensoriali per il risveglio della memoria come i *dizionari visuali* e quelli che prevedono l'ascolto delle parole dal momento che immagini e suoni possono aiutare a evocare il lessico. Anche per quanto riguarda questi particolari strumenti che associano l'immagine e il suono al vocabolo ricercato e aiutano così alla fissazione nella memoria dello studente del significato di tale termine, è necessario che i docenti guidino i ragazzi a un uso efficace delle risorse online. Se, per esempio, stiamo affrontando il lessico relativo agli accessori per la cura della persona e uno studente volesse vedere le immagini relative a *brush* nel Visual Dictionary Online[10], gli apparirebbe un pennello anziché una spazzola. Ma se prima che lui esplori autonomamente il dizionario visuale abbiamo spiegato alla classe che tale strumento è suddiviso in campi semantici e che la ricerca effettuata selezionando quello giusto e i vari sottoinsiemi semantici che esso racchiude porta alla parola effettivamente richiesta, la spazzola, i discenti saranno in grado di utilizzare tale prezioso strumento anche autonomamente.

Tra gli altri software ricordiamo l'originale e interessante Visuword Online Graphical Dictionary[11] che, dato un termine, visualizza dinamicamente non solo i significati ma anche le rispettive associazioni con altre parole e concetti. Produce infatti schemi che ricordano una rete neuronale ulteriormente espandibile se si clicca su un suo nodo. La legenda a sinistra aiuta l'utente a capire quando tale vocabolo assume il ruolo di nome, verbo, aggettivo o avverbio nonché con quali tipi di associazioni venga legato (causa, opposto, sinonimo ecc.).

4.3. Glossari autoprodotti e multisensoriali

Condividendo la visione olistica dell'essere umano e considerando che a scuola si privilegiano quasi esclusivamente il senso della vista e dell'udito, in questa sede propongo di sviluppare altri scenari per l'arricchimento del lessico che prevedano il coinvolgimento di diversi aspetti della corporeità dei nostri studenti, anche a beneficio dei ragazzi che non hanno stili di apprendimento visuale o uditivo. Possiamo infatti spezzare la routine delle lezioni con esercizi cinetici che li aiutino a ricordare, per esempio, le preposizioni o i verbi di movimento[12] tramite semplici canzoncine corredate

8 Dal blog *Iperscrivo*, http://iperscrivo.altervista.org/blog/utilizzare-criticamente-google-translate-traduttore/.

9 Nel 2013 ne recensii alcuni sul portale dell'ANILS: http://ictmaximus.com/anils/dizionari.

10 Visual Dictionary Online, http://visual.merriam-webster.com/index.php.

11 Visuword, http://www.visuwords.com.

12 Per esempio, la breve canzone con gesti per imparare alcune preposizioni di luogo: *The preposition song*, http://www.youtube.com/watch?v=qzH3T3IAde8 o altri video che propongono l'acquisizione di strutture grazie a danze, canzoni, gesti ecc.

da gesti,[13] come adottato in alcune esperienze innovative di insegnamento della lingua inglese. Tra le altre ricordiamo il metodo Walsh della Parley School[14] di Brescia che prevede una gestualità specifica per le varie parti del discorso, al fine di memorizzare più efficacemente, con l'uso del corpo simultaneamente a quello delle parole, non solo le espressioni tipiche ma anche la grammatica. Analogamente si possono proporre esperienze di arricchimento lessicale tattili, olfattive e, perché no, che aiutino a risvegliare anche con il gusto la memoria. Citiamo Marcel Proust che ne *À la recherche du temps perdu* ricordava eventi e sensazioni lontane grazie al profumo e al sapore della *madeleine* prepotentemente evocate dalla memoria olfattiva: memoria sensoriale a lungo termine per eccellenza.
Ogni anno affronto con i miei studenti unità di apprendimento sul cibo e sulle ricette che, se studiate solo sul libro di testo, corredato spesso da disegni invece che da fotografie più realistiche, vengono dimenticate a breve. Ho quindi spesso proposto di far scegliere a ciascuno di loro una pietanza da preparare a casa e di condividerla in classe in un *recipe party* dove, degustando i vari piatti preparati, ogni studente descrive ai compagni come ha preparato tale prelibatezza e, in un semplice scambio di opinioni in cerchio, riceve complimenti o commenti sul gusto e sull'aspetto di tale piatto, tutto in L2. Un bel cartellone con le fotografie dei piatti e dei cuochi improvvisati, corredate dalle ricette di ogni pietanza, può aiutare a mantenere vivo il ricordo di questa esperienza nonché le espressioni utilizzate in L2.

> nella scuola si fa uso della traduzione per veicolare significati e stimolare la curiosità

Conclusioni

Se, come abbiamo sostenuto nell'introduzione, la traduzione vera e propria è un lavoro che va assolto dai traduttori professionisti, vediamo come nella realtà scolastica si faccia un uso costante di tale tecnica per veicolare il significato di alcune espressioni e stimolare la curiosità per l'apprendimento. Alla traduzione classica, infatti, a scuola si predilige la "riformulazione educativa di lingua e cultura" che accompagna nel percorso di apprendimento di una lingua straniera. Si tratta fondamentalmente della diffusa pratica umana di comprendere il pensiero del proprio interlocutore e di rendere il proprio accessibile allo stesso. Questo continuo esercizio di negoziazione del significato assume quindi una forte valenza educativa dal momento che abitua alla flessibilità mentale, al confronto e al rispetto dell'alterità (Di Martino, Di Sabato 2012:342-343). Balboni (1998:82) sostiene l'importanza di considerare in tale contesto non tanto l'accuratezza della traduzione, quanto il processo traduttivo che induce gli studenti a una consapevolezza dell'intraducibilità di alcune espressioni e a una più profonda conoscenza interculturale.
Tale concetto viene ribadito da Umberto Eco (2003) che evidenzia come l'esercizio della traduzione mira a far scoprire allo studente che il passaggio da lingua a lingua è un problema più interculturale che linguistico: da qui l'intraducibilità di parole come *house* e *home* oppure *amare* e *voler bene* che non trovano il corrispettivo esattamente equivalente in italiano o inglese (*casa*-to love*).[15] Nelle esperienze di traduzione scolastica, siano esse intersemiotiche o meno, viene quindi data molta importanza all'efficacia pragmatica della comunicazione in cui si rivaluta il processo piuttosto che il prodotto (Di Sabato 2007:55).
In ambito didattico, quindi, gli alunni vengono indirizzati dagli insegnanti e dagli stimoli dei libri di testo a fare memoria di alcune liste di vocaboli tradotti o di frasi idiomatiche o, in generale, di espressioni

13 A proposito dei gesti ricordiamo il ricco e interessante strumento interculturale di Fabio Caon: *Dizionario dei gesti degli italiani* del 2010 in cui vengono menzionati centinaia di gesti di uso comune tra gli italiani per arricchire con il linguaggio paraverbale la comunicazione. Questi gesti vengono presentati sia con l'immagine che con la descrizione d'utilizzo nei vari contesti.

14 http://www.parley.it.

15 Se *house* è l'abitazione in generale, *home*, infatti, è la propria *casa*: ha una connotazione familiare e affettiva molto forte. Analogamente, il verbo inglese *to love*, indica sia *amare* che *voler bene*, due verbi che in italiano però sono ben distinti: si tratta di sentimenti che rivolgiamo verso soggetti diversi.

ricorrenti. Gli studenti vengono inoltre sollecitati a produrre dei testi propri, scritti o orali ricorrendo a strumenti raramente cartacei (il glossario al termine dell'unità didattica o del libro, il dizionario per chi ancora lo tiene in casa ecc.) per attingere sempre più alle risorse online.
Questa fiducia smisurata in Google Traduttore o in altri traduttori automatici[16] va rimodulata verso un uso più consapevole e critico delle tecnologie e un crescente apprezzamento del sapere e del saper fare a discapito della diffusissima convinzione che ormai l'importante sia saper recuperare le informazioni.
Io credo infatti che un buon bagaglio culturale, una buona base conoscitiva, un amore per la sana curiosità e la conoscenza aiutino a essere meno superficiali nell'analizzare il mondo e più critici nell'interpretarlo. Tali competenze possono rendere i nostri alunni più consapevoli e liberi, meno strumentalizzabili. E non è forse anche questo l'obiettivo che si pongono insegnanti, genitori ed educatori verso i propri ragazzi?

16 Come asserito da Enrico Borello e Maria Cecilia Luise in *Gli italiani e le lingue straniere*, UTET, Torino, 2011, p. 112: "Il fine giustifica i media" e, aggiungo io, il loro uso critico e consapevole fa dei media una preziosa risorsa.

Bibliografia

– AA.VV. (1984), *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia, La Scuola.
– BALBONI P.E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino.
– BALBONI P.E. (2006), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
– BALBONI P.E. (2008), *Fare Educazione linguistica*, UTET, Torino.
– BALBONI P.E. (2010), "La traduzione nell'insegnamento delle lingue: dall'ostracismo alla riscoperta", in DE GIOVANNI F., DI SABATO B. (a cura di), *Tradurre in pratica. Riflessioni, esperienze, testimonianze*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, pp. 179-200.
– BERNARDINI S., ZANETTIN F. (a cura di), (2000), *I corpora nella didattica della traduzione*, CLUEB, Bologna.
– BORELLO E. (1999), *Teorie della traduzione. Glottodidattica e scienze della comunicazione*, Quattroventi, Urbino.
– BORELLO E. (2010), *Traduzione, microlingua e computer*, CLUT, Genova.
– BORELLO E., LUISE, M. C. (2011), *Gli italiani e le lingue straniere*, UTET, Torino.
– CALVI, M. V., SAN VICENTE F. (a cura di) (2003), *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*, Mauro Baroni, Viareggio, pp. 191-200.
– CAMPBELL S. (1998), *Translation into the Second Language*, Addison Wesley Longman, New York.
– CAON F. (2010), *Dizionario dei gesti degli italiani*, Guerra Edizioni, Perugia.
– CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di) (2012), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse e sperimentazioni*, UTET, Torino.
– CARR M. (1997), "Internet Dictionaries and Lexicography", in *International Journal of Lexicography*, vol. 10, n. 2, Oxford University Press, Oxford, pp. 207-230.
– CAPUANO R. G. (2013), *111 errori di traduzione che hanno cambiato il mondo*, Stampa Alternativa, Viterbo.
– CONSIGLIO D'EUROPA (2001), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Milano.
– COOK G. (2004), "Use of Translation in Language Teaching" in Baker M. (a cura di), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Routledge, London, pp. 117-120.
– CORINO E., MARELLO C. (2010), "Dizionari bilingui in rete e la rete come corpus: due facilitatori della produzione scritta in lingua straniera", in CAON F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino.
– D'ANGELO M. (2013), *Nuove tecnologie per la didattica delle lingue e della traduzione*, Aracne, Roma.
– DAVIES M. G. (2002), "Humanising Translation Activities: Tackling a Secret Practice", in *Humanising Language Teaching*, 4 (4), http://www.hltmag.co.uk/jul02/mart2.htm.
– DI MARTINO E., DI SABATO B. (2012), "Il ruolo della traduzione nella didattica dell'inglese (e non solo) nella scuola primaria, in SANTIPOLO M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese*, Pensa, Lecce, pp. 319-360.
– DI SABATO B. (2007), "La traduzione e l'insegnamento/apprendimento delle lingue", in *Studi di Glottodidattica*, 1, pp. 43-51.
– ECO U. (2003), *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano.
– FERRARI S. (2003), "El *Lexical Approach* y las nuevas tecnologías para la presentación del léxico", in CALVI M.V., SAN VICENTE F. (2003), *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*, Mauro Baroni Editore, Viareggio-Lucca.
– FERRARI S. (2008), "Il blog di classe e la webquest nella didattica dello spagnolo. Un accesso significativo e protetto ad Internet", in *Scuola e Lingue Moderne*, voll. 4-5, a. XLVI, pp. 18-23.
– FERRARI S. (2012a), *Le tecnologie digitali per l'educazione linguistica*, Educatt, Milano.
– FERRARI S. (2012b), "I traduttori automatici: quali scegliere e come usarli", in *Scuola e Lingue Moderne*, voll. 6-7, pp. 10-18.
– FRATTER I. (2004), *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Carocci, Roma.
– FREDDI G. (1999), *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, UTET, Torino.
– GAVIOLI L. (1996), "Corpora di testi e concordanze: un nuovo strumento nella didattica delle lingue straniere", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2, pp. 121-146.
– LO CASCIO V. (2007), "Il lessico nell'era digitale", in LO CASCIO V. (a cura di), *Parole in rete. Teorie e apprendimento dell'era digitale*, UTET, Torino.
– LO CASCIO V. (2010), "Apprendere attraverso i dizionari elettronici", in NARDON-SCHMID E. *et al.* (a cura di), *Le nuove tendenze della didattica dell'italiano come lingua straniera e il caso della Germania,* Atti del convegno tenutosi presso l'IIC a Monaco di Baviera (8-9 dicembre 2006 e 17 febbraio 2007), Guerra, Perugia.
– MALMKJAER K. (a cura di) (1998), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*, St Jerome, Manchester.
– MAZZOTTA P. (2002), "Le direttive della Comunità Europea per l'insegnamento delle lingue", in MAZZOTTA P. (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria*, UTET, Torino, pp. 3-29.
– MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012), *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12.

– NARDON-SCHMID E. (2011), "Didattica del lessico e nuove tecnologie ", in DI SABATO B., MAZZOTTA P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Studi in onore di Gianfranco Porcelli*, Pensa, Lecce.

– PIERINI P. (a cura di) (2001), *Lo sviluppo della competenza traduttiva. Orientamenti, problemi e proposte*, Bulzoni, Roma.

– PORCELLI G. (2003), "L'uso dei *corpora* nell'analisi lessicale e nella didassi", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata,* numero monografico "Il *Lexical Approach*: una proposta utile?", a. XXXV, n. 1.

– PORCELLI G. (2004), *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*, UTET, Torino.

– PORCELLI G. (2007), "Corpora e glossari elettronici nella didattica della traduzione", in MAZZOTTA P., SALMON L. (a cura di) (2007), *Tradurre le micro lingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, UTET, Torino.

– TAYLOR TORSELLO C., BRUNETTI G., PENELLO N. (a cura di) (2001), *Corpora testuali per ricerca, traduzione e apprendimento linguistico*, Unipress, Padova.

– TITONE R. (1987), *Il tradurre*, ISFAP, Milano.

– URLYCH M. (a cura di) (1997), *Tradurre. Un approccio multidisciplinare*, UTET, Torino.

– VIGNATI A. (2005), "La didattica della traduzione come strumento di approfondimento della competenza linguistica e culturale in italiano LS", *Bollettino ITALS*, a. III, n. 9, pp. 1-16.

Bibliografia specifica sulla traduzione assistita

– ALI SARMAD (2007), "With Online Services Foreign Texts Can Get Lost in Translation", in *Walt Mossberg's Column Archive*, http://allthingsd.com/20071220/with-online-services-foreign-texts-can-get-lost-in-translation/.

– AUSTERMÜHL F. (2001), *Electronic Tools for Translators*, St. Jerome, Manchester.

– AIKEN M., BALAN S. (2011), *An Analysis of Google Translator Accuracy*, in http://translationjournal.net/journal/56google.htm.

– AMIGÒ E. *et al.* (2006), "MT-Evaluation: Human-like vs Human Acceptable", in *Proceedings of the COLING/ACL 2006 Main Conference Poster Session*, Association for Computational Linguistics, Sidney, pp. 17-24.

– ARNOLD D. J, BALKAN L., LEE HUMPHREYS R., MEIJER S., SADLER L. (1993), *Machine Translation: An Introductory Guide*, Blackwells, Londra.

– BOWKER L. (2002), *Computer-aided Translation Technology: A Practical Introduction*, University of Ottawa Press, Ottawa.

– BRACE C. (1995), "Software Tools for Professional Translation", in *Multilingual Computing*, n. 10, v. 7, pp. 24-25.

– CHAMPOLLION Y. (2002), "Machine Translation: MT and Future of the Translation Industry", in *Translation Journal*, vol. 5, n. 1.

– CIOLA B. (2001), "Il tr@duttore del duemila. Le nuove tecnologie nella traduzione assistita", in *AITI: Il Traduttore Nuovo. Multimedia 2000. Atti del Congresso*, v. LVII, pp. 125-135.

– CIRILLI C. (2004), "Traduzione automatica: storia, situazione e prospettive", in *Media Duemila*, n. 219, a. XXII, pp. 67-70, 2004, http://opar.unior.it/236/1/QDT219.pdf.

– CRACIUNESCU O., GERDING-SALAS C., STRINGER-O'KEEFFE S. (2004), *Machine Translation and Computer-Assisted Translation: A New Way of Translating?*, in http://translationjournal.net/journal/29computers.htm.

– DÍAZ FOUCES O., GARCÍA GONZÁLEZ M. (2008), *Traducir con software libre*, Editorial Comares, Granada.

– FIEDERER R., O'BRIEN S. (2009), "Quality and Machine Translation: A Realistic Objective?", in *The Journal of Specialised Translation*, 11, pp. 52-74.

– GARCÍA I. (2006), "Translators on Translation Memories: A Blessing or a Curse?", in PYM A., PEREKRESTENKO A., STARINK B., *Translation Technology and its Teaching (with Much Mention of Localization)*, Intercultural Studies Group, Tarragona, pp. 97-105.

– GASPARI, F. (1999), *The Role of Machine Translation and Machine-Assisted Translation for the Professional Translator*, Tesi di laurea non pubblicata, Università di Bologna, Bologna.

– HAMPSHIRE S., PORTA S. C. (2010), "Translation and the Internet: Evaluating the Quality of Free Online Machine Translators", in *Quaderns. Revista de traducción*, 17, 2010 pp. 197-209, http://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n17p197.pdf.

– HAMPSHIRE S., PORTA S. C. (2010), "Traductores automáticos como medio interpretativo del concepto Percepción: dirección única versus multidimensionalidad significativa", in *Espéculo*, n. 44, http://www.ucm.es/info/especulo/numero44/tradauto.html.

– HUTCHINS. W. J., SOMERS H. L. (1992), *An Introduction to Machine Translation*, Academic Press, Londra.

– KOEHN P. (2010), *Statistical Machine Translation*, Cambridge University Press Cambridge.

– OSIMO B. (2001), *Traduzione e nuove tecnologie: informatica e Internet per traduttori. Guida pratica con glossario*, Hoepli, Milano.

– SANDRINI P. (2012), *Tecnologia FLOSS per la traduzione. Disponibilità, applicazione e problematiche*, in *InTRAlinea Online Translation Journal*, special issue: *Specialised Translation* II, http://www.intralinea.org/specials/article/1796.

– SOMERS H. (1998), "Machine Translation, Methodology", in MONA BAKER (ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Routledge, Londra-New York.

– VESSELLA N. (2008), *Anaphraseus, estensione di Open Office per la traduzione assistita all'elaboratore. Guida del principiante*, http://www.vessella.it/ghala/guida.pdf.

– WATTERS P., PATEL M. (1999), "Semantic Processing Performance of Internet Machine Translation Systems", in *Internet Research: Electronic Networking Applications and Policy*, 9 (2), pp. 153-160.

– WILLS W. (1993), "Basic Concepts of MT", in *Meta*, 38, pp. 403-413.

– YANG J., LANG E. (1998), "SYSTRAN on AltaVista. A User Study on Real-Time Machine Translation on the Internet", in FARWELL D., GERBER L., HOVY E. (a cura di), *Machine Translation and the Information Soup*, Berlino, Springer, pp. 275-285.

– YATES S. (2006), "Scaling the Tower of Babel Fish: An Analysis of the MachineTranslation of Legal Information", *Law Library Journal*, 98(3), 481-500.

– ZANETTIN F. (2000), "Testi elettronici e traduzione: orizzonti e risorse per la traduzione in rete", in BOLLETTIERI BOSINELLI M. R., HEISS C., SOFFRITTI M., BERNARDINI S., *La traduzione multimediale. Quale traduzione per quale testo?*, CLUEB, Bologna, pp. 335-350.

– ZANETTIN F. (2001), "Machine (Assisted) Translation for Translator Training", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2(3), pp. 241-262.

– ZANETTIN F. (2001), "Informatica e traduzione", in MONACELLI C. (a cura di), *Traduzione, revisione e localizzazione nel terzo millennio: da e verso l'inglese*, FrancoAngeli, Milano.

– ZERVAKI T. (2002), "Online Free Translation Services", *Proceedings of the 24th International Conference on Translating and the Computer*, Aslib/IMI, Londra.

Sitografia

– ANILS, http://ictmaximus.com/anils/index.

– Google Traduttore, http://traduttore.google.com.

– Iperscrivo, http://iperscrivo.altervista.org/blog/.

– Linguatec Personal Translator, http://www.linguatec.de.

– Lingue senza sforzo, http://www.linguesenzasforzo.org.

– OmegaT, http://www.OmegaT.org.

– Parely School, http://www.parley.it.

– PortableCat, http://www.traduccionymundolibre.com/2009/12/16/portablecat.

– Promt Translation Software and Dictionaries, http://www.e-promt.com.

– SDL Enterprise Translation Server, http://www.freetranslation.com.

– Softissimo, http://www.reverso.net.

– Systran, http://www.systran.it.

– Tuxtrans - Sistema Linux per Traduttori, http://www.uibk.ac.at/tuxtrans.

– Visual Dictionary Online, http://visual.merriam-webster.com/index.php.

– Visuword, http://www.visuwords.com.

– WorldLingo, http://www.worldlingo.com.

– Youtube, http://www.youtube.com.

Relazione

Partecipazione di ANILS a *La* Buona Scuola *per le lingue* (Assisi, 31 ottobre 2014)

Clara Vella
Presidente sezione ANILS di Firenze

Nell'ambito delle iniziative promosse dal MIUR per la consultazione pubblica sulle proposte del documento ministeriale, *La Buona Scuola*, l'Ufficio scolastico regionale per l'Umbria ha organizzato un evento sul tema dell'insegnamento delle lingue e del miglioramento delle competenze plurilingui.
L'iniziativa si è svolta presso il Convitto nazionale Principe di Napoli ad Assisi, venerdì 31 ottobre, dalle ore 9 alle ore 12, in forma di *world cafè*, un metodo che mira a stimolare il confronto di opinioni e punti di vista tra persone di varia provenienza attraverso conversazioni su domande specifiche e questioni di comune interesse, allo scopo di scambiarsi conoscenze, formare una comprensione collettiva dei problemi e creare nuove prospettive di azione.
Hanno partecipato: il Direttore dell'URS Umbria, dottor Petruzzo; la dottoressa Antonella Gambacorta; esperti, dirigenti scolastici docenti, studenti e genitori.
Per ANILS ha partecipato Clara Vella.

© Michelle D. Milliman/Shutterstock

La conversazione si è svolta su due temi:
1. Quando i bambini debbono iniziare l'apprendimento della lingua? Dal nido o dalla scuola dell'infanzia?
2. Perché gli studenti italiani continuano a non conoscere in modo approfondito una lingua straniera?

Ogni gruppo ha discusso, espresso opinioni e pareri, e alla fine ha stilato alcune conclusioni in un documento.
Il gruppo che ha avuto la partecipazione di ANILS è giunto alle seguenti conclusioni: l'apprendimento della lingua può iniziare fin dal nido, sotto forma di musica, gioco, sport, mimo; riguardo al secondo tema, le motivazioni per le quali i giovani continuano a non conoscere una lingua straniera sono varie: mancanza di interesse e motivazione; metodi d'apprendimento inadeguati e inefficaci. Il gruppo ha auspicato che docenti e studenti possano fare periodico *stages* all'estero, strutturati come per le scuole professionali e obbligatori.
La mattinata si è conclusa con un ricco buffet offerto dalla scuola alberghiera che ha sede nel Convitto.

Relazione

XXV Congresso e seminario nazionale ANILS *Diversi ma Uguali* (Matera, 14-16 novembre 2014) e I° Incontro del Consiglio nazionale (Milano, 10-11 gennaio 2015)

Luisa Marci Corona, Maria Teresa Maurichi
Presidente ANILS, Consigliere nazionale ANILS

Seminario nazionale ANILS *Diversi ma Uguali*

A Matera, capitale europea della cultura 2019, organizzato dalla Sezione ANILS. della Basilicata con il Centro linguistico di ateneo dell'Università della Basilicata, dal 14 al 16 novembre 2014 l'ANILS ha tenuto un seminario nazionale dal tema *Diversi ma Uguali*. La partecipazione dei rappresentanti di numerose sezioni regionali è stata un'ottima opportunità di confronto e dibattito sulle tendenze attuali nell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, atta a promuovere una formazione multilingue e interculturale di dimensione europea. Il programma, ricco di conferenze, workshop, dibattiti e tavole rotonde, ha affrontato temi rilevanti su teorie e pratiche dell'apprendimento e insegnamento nel XXI secolo. Sono stati trattati temi quali: la politica linguistica europea, le strategie per la promozione dell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua o straniera, l'utilizzo delle tecnologie nella didattica delle lingue, le difficoltà incontrate nell'implementare l'approccio CLIL nella scuola italiana, l'insegnamento precoce della lingua e la necessità di una formazione atta a sviluppare competenze interculturali.

XXV Congresso ANILS

Sempre a Matera, nei giorni 14 e 15 novembre, si è svolto il XXV Congresso nazionale per l'elezione del Presidente nazionale, del Consiglio nazionale (CN) e del Collegio dei sindaci e dei probiviri per il triennio 2014/2017.
Dopo una riunione preliminare, si è stabilito di procedere la mattina del 15 con le elezioni per il rinnovo degli organi deliberativi dell'associazione.
Le votazioni hanno avuto luogo presso l'Università della Basilicata. Le operazioni sono state curate da una commissione e coordinate da Anna Maria Crimi, coadiuvata da Stefania Chiari e Gabriella Sparvoli.
La Presidente nazionale uscente, Luisa Marci Corona, non ha potuto partecipare per gravi motivi di salute.
Sono riportati di seguito gli esiti della votazione e la composizione del Direttivo nazionale per il triennio 2014/2017:

PRESIDENTE
Luisa Marci Corona
CONSIGLIERI
Antonietta Carluccio, Amelia Caselli, Milvia Corso, Anna Maria Crimi, Tindara Martina De Pasquale, Sara Ferrari, Silvia Angela Giordano, Debora Infante, Elena Lasco, Maria Cecilia Luise, Maria Teresa Maurichi, Adriana Silvia Serena, Graziano Serragiotto, Gabriela Sparvoli, Eliana Terzuoli, Clara Vella

MEMBRI COOsPTATI
Lidia Cicchiti, Ione Teresa Garrammone, Michele Goffredo

PROBIVIRI
Isabella Bonifacio, Marco Lombardi, Giuseppa Panarello

SINDACI
Maria Bruno, Stefania Chiari, Roberto di Scala

Dal momento dell'elezione dei nuovi organi statutari, tutte le precedenti cariche dei direttivi delle singole sezioni decadono e dovranno essere eletti i nuovi, convocati "in apposita assemblea dal Presidente uscente, di norma entro 60 giorni, e non oltre i 6 mesi dal Congresso nazionale" (art. 7 Statuto ANILS). L'insediamento ufficiale del rinnovato CN avrà luogo nella prossima riunione convocata dalla Presidente, nella

quale verranno definiti incarichi e linee programmatiche per il triennio.

I° incontro del Consiglio nazionale

A seguito di regolare convocazione fatta dalla Presidente si è svolto a Milano il primo incontro del nuovo Consiglio nazionale scaturito dalle votazioni di Matera.
L'incontro, fortemente atteso, è stato ben frequentato: sono assenti solo tre consiglieri.
Il giorno 10 gennaio alle 17.30 la Presidente ha dato inizio ai lavori con la lettura dei risultati delle elezioni, comunicando i nomi e i rispettivi voti ottenuti dalla Presidente stessa, dai consiglieri, dai sindaci e dai probiviri.
Dopo l'insediamento del nuovo CN, la Presidente ha ringraziato Gianfranco Porcelli, vice Presidente del triennio precedente, già Direttore responsabile di *SeLM*. È stato veramente un plauso generale di riconoscimento del grande lavoro svolto per tantissimi anni per la Rivista, per la vita dell'ANILS e per l'apertura e la gestione del sito http://www.anils.it che a lungo ha seguito tenendo vicini i soci nazionali ma anche del mondo.
La presidente ha ringraziato poi Anna Maria Crimi per la preparazione del materiale necessario allo svolgimento dell'incontro e ha introdotto con mansioni di moderatore Rosanna Carlostella. La Presidente propone al nuovo CN la costituzione di un Consiglio di esperti individuati fra coloro che hanno dato un significativo apporto al profilo storico/operativo dell'ANILS
Il CN concorda sulla nomina di: Paolo Balboni, Luigia Capasso, Antonio Giannandrea, Gianfranco Porcelli e Ugo Tassoni.
Come da prassi e da Statuto, si è passati alla nomina del vice Presidente e dei consiglieri che nel triennio 2014/2017 gestiranno le tre Segreterie previste.
È risultato nominato vice Presidente Graziano Serragiotto, già Segretario didattico-culturale nel precedente Consiglio 2011/2014. È stato rinnovato l'incarico della Segreteria organizzativo-amministrativa a Milvia Corso, presidente della sezione ANILS di Trieste. Clara Vella, presidente della sezione ANILS di Firenze, è stata nominata Segretaria didattico-culturale, mentre Amelia Caselli è stata nominata per la gestione della Segreteria per i rapporti con le istituzioni.
Tutte le nomine sono avvenute quasi totalmente all'unanimità.
Poiché le tre Segreterie abbracciano vari settori che si diversificano per impegno e competenze, la Presidente ha invitato i tre neosegretari a individuare colleghi, all'interno del CN, che possano contribuire al buon funzionamento delle stesse.
Un settore che è emerso come fondamentale è stato quello della crescita dell'Associazione, che dovrà adoperarsi per incrementare il numero dei soci. Seguendo quello che è lo spirito dell'ANILS, si procederà a collaborare in modo incisivo con le altre associazioni culturali, con gli enti certificatori e a incrementare la comunicazione tra le sezioni. La Presidente, supportata da tutto il Consiglio, ha sottolineato il valore vitale della rivista *SeLM*, che accompagna in cartaceo le attività dei docenti di lingue, e del Portale delle Lingue finalizzato alla promozione, alla documentazione e all'offerta di formazione online.
I due organi di diffusione dell'associazione, gestiti rispettivamente da Maria Cecilia Luise e Antonio Giannandrea, hanno delle potenzialità notevoli e possono sicuramente far crescere le nostre attività. Si decide pertanto di potenziare la rivista *SeLM* e il Portale delle Lingue e di offrire percorsi di formazione online.
Sempre per una comunicazione più serrata tra esecutivo, CN e sezioni si è pensato di avvalersi anche di social network come Facebook, dove saranno creati gruppi operativi.
Riguardo alla formazione didattico-culturale dei docenti, che ha sempre rappresentato il primo obiettivo dell'associazione fin dal suo nascere (1947), si è decisa la pianificazione di un progetto nazionale per la formazione dei docenti di tutte le scuole. Inoltre si è reiterata l'operazione già fatta da Consigli precedenti della costituzione di gruppi SIGs (Special Interest Groups). Tenendo conto delle attuali esigenze della scuola sempre più orientata verso una direzione plurilinguistica e multiculturale, il CN ha focalizzato l'attenzione sulle seguenti aree di interesse:

- CLIL;
- DSA/BES e DNA;
- stili cognitivi e nativi digitali;
- seconda lingua straniera nella scuola primaria;
- didattica attraverso le tecnologie;
- italiano L2/LS, curricolo trasversale.

Concludiamo sottolineando che l'ANILS, che da sempre ha curato la formazione dei docenti di tutte le lingue, vuole ora prestare la massima attenzione alle fonti europee e internazionali per individuare strategie didattiche e politiche educative che implementino la crescita dei nostri cittadini e il loro successo ovunque si impegnino con i loro saperi

CAMBRIDGE

GET THINKING

I think... I learn!

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

cambridge.org/getthinking

Cambridge English

Le novità 2015 di Cambridge English

Sarah Ellis, Head of Assessment Services Southern Europe, ci illustra le importanti novità introdotte dall'ente certificatore dell'Università di Cambridge.

Come mai sono stai rivisti gli esami Cambridge English First e Advanced?

Rivediamo e aggiorniamo regolarmente tutti i nostri esami affinché riflettano al meglio i più moderni approcci alla valutazione dell'apprendimento della lingua venendo incontro anche alle necessità di insegnanti e allievi. Ogni minimo cambiamento è frutto di scrupolose ricerche.

Le nuove versioni aggiornate sono effettive dalle sessioni di **Gennaio 2015**.

Gli esami aggiornati:

- **Hanno quattro prove invece di cinque**. Reading e Use of English sono stati abbinati in una singola prova che valuta conoscenza linguistica e competenze di lettura. Tutte le attività d'esame sono state mantenute e adattate nei formati del nuovo Reading and Use of English.
- Sono approssimativamente **più brevi** rispetto alle versioni precedenti. In ogni caso, gli esami valutano esattamente allo stesso modo livello, abilità e conoscenze linguistiche come la prova d'esame attualmente in uso.
- Uno dei maggiori cambiamenti riguarda le attività di **Writing**, con l'introduzione di una nuova tipologia di attività obbligatoria : l' "essay". Un'abilità sempre più richiesta nel campo scolastico e accademico ma anche spendibile in altri ambiti.

Questi esami nella nuova edizione - assieme al Proficiency - sono i primi ad avere i risultati nella Cambridge Scale. Ci può spiegare di cosa si tratta?

La Cambridge English Scale è una vera e propria rivoluzione positiva per tutti coloro che sostengono i nostri esami. Di sicuro una novità utile anche per insegnanti che preparano ai nostri esami ed enti che riconoscono i nostri certificati. Chi sostiene la prova ha un **punteggio finale** che indica il livello raggiunto in relazione al **Quadro Comune Europeo delle Lingue** (QCER) e da ora anche un punteggio per ciascuna competenza linguistica (Reading, Writing, Listening e Speaking) oltre all'Use of English. Ovviamente anche i singoli punteggi hanno una corrispondenza ai livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'apprendimento delle lingue (QCER). I nuovi certificati, posso dire con certezza, saranno immediatamente comprensibili. Attraverso questo strumento è possibile monitorare anche i progressi di uno studente nei diversi esami Cambridge English sostenuti nell'arco della sua vita. Abbiamo anche reso disponibile un facile "convertitore" di risultati nella nostra nuova scala.
http://www.cambridgeenglish.org/it/exams-and-qualifications/cambridge-english-scale/
Durante il 2015 i nostri esami utilizzeranno gradualmente questa nuova scala.
Sono sicura che sarà una novità ben accolta da tutti!

Sarah Ellis, Head of Assessment Services Southern Europe, lavora negli uffici Cambridge English di Bologna. Si occupa di Assessment Services in Italia come anche di Teacher Development e Learning Services. Ha una pluriennale esperienza in Teacher Training. È la voce accademica ufficiale di Cambridge English Italia.
ellis.s@cambridgeenglish.org

www.cambridgeenglish.org/it/
www.facebook.com/CambridgeEnglishItaly
www.twitter.com/CambridgeEngSE
www.youtube.com/CambridgeEnglishTV
https://cambridgeenglishsoutheurope.wordpress.com/