4-5 Anno XLIX 2011

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

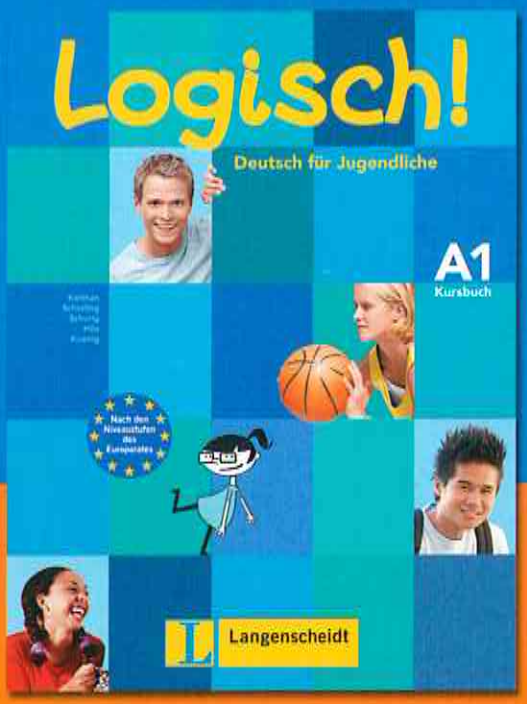
EDITORIALE Gianfranco Porcelli
RIFLESSIONI METODOLOGICHE Michele Daloiso - Laura Rosani
INSERTO - **DOSSIER BLE** a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi
LE BUONE PRATICHE Filomena Amalia Guzzi - Silvana Greco - Maria del Rosario Rodrigo - Margherita Giacomazzi - Sonja Ferrero - Valeria Tonioli - Paola Lico - Nadia Roncoli
VITA DELL'ANILS Marialuisa Sabino - Isabella Bonifacio - Gianfranco Porcelli

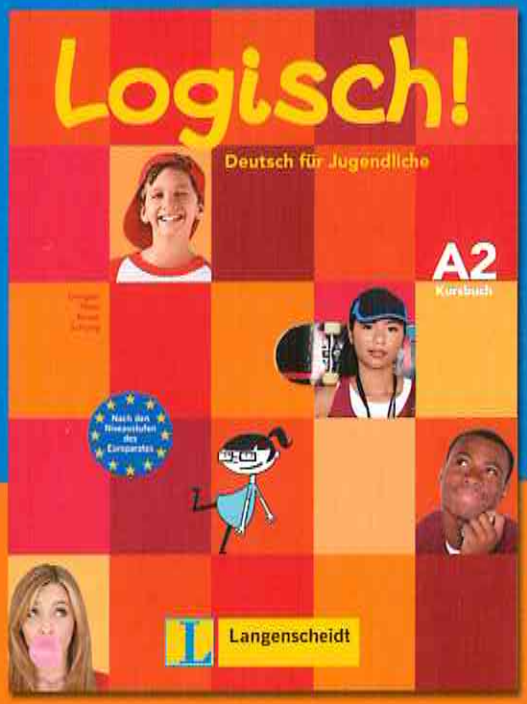
ELI

Novità 2011

Logisch!

Deutsch für Jugendliche





Il nuovo corso di lingua tedesca per la Scuola secondaria di I grado

Langenscheidt

ELI

www.elionline.com

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

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

Anno XLIX 4-5 2011

Proprietario ed editore
ANILS

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

Foto: Shutterstock.
In copertina: Barcellona, Casa Batlló.

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

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

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

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

Prestampa: graficaGEI - Jesi (AN)

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

2 Editoriale
Che facciamo? Tutti a spasso?
di Gianfranco Porcelli

4 Riflessioni metodologiche
Nuove norme sui disturbi specifici di apprendimento
di Michele Daloiso

9 **CLIL nella scuola primaria: una ricerca**
di Laura Rosani

16 Le buone pratiche
Reciclaje y comportamiento ecológico
di Filomena Amalia Guzzi, Silvana Greco, Maria del Rosario Rodrigo

21 **Educare oltre i confini: le Scuole Internazionali**
di Margherita Giacomazzi

Inserto
Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 18
A cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi

38 ***"Eleanor Rigby"* e il *team-working*: dalla canzone all'apprendimento lessicale e relazionale**
di Sonja Ferrero

46 **Enseñar español a través de la canción**
di Valeria Tonioli

50 **A project to grow up well**
di Paola Lico

54 ***"The Double in Human Nature"***
di Nadia Roncoli

57 Vita dell'ANILS
Innovazione a scuola e lingua tedesca
di Marialuisa Sabino

59 **La LIM in classe**
di Isabella Bonifacio

64 **Il Congresso Nazionale ANILS di Alessandria**
di Gianfranco Porcelli

Che facciamo? Tutti a spasso?

Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

Il 23 marzo 2011 ho ricevuto due messaggi. Ecco il primo:

Da nord a sud noi insegnanti di lingua francese stiamo perdendo cattedre. I Dirigenti istituiscono sempre più classi di lingua spagnola o tedesca, senza curarsi di dare un certo equilibrio fra il numero di classi di francese, spagnolo o tedesco.

A nord, le cattedre dei docenti di lingua francese che vanno in pensione vengono spudoratamente sostituite da cattedre di lingua tedesca. In alcuni licei linguistici (Legnago VR) ci sono addirittura 3 lingue: inglese, tedesco e spagnolo!

A sud invece le cattedre di lingua francese vengono sostituite con una certa disinvoltura da cattedre di lingua spagnola senza che nessun Dirigente si preoccupi di dare uno spazio equo fra i vari tipi di insegnamento.

Che facciamo? Tutti a spasso?

Il messaggio è firmato; ho omesso mittente e convenevoli. Ecco uno stralcio della mia risposta:

"... premetto che il francese è stata la prima lingua straniera con cui sono entrato in contatto, già da bambino; mia madre si occupava di moda e andava a Parigi due volte l'anno. Adesso sono i francesi - e non solo - a venire a Milano per le sfilate.

Quando sono entrato all'università come matricola (1958), il francese era di gran lunga la lingua più richiesta; quando ne sono uscito come docente (2002), era la quinta dopo inglese, tedesco, spagnolo e russo. Chi va a frequentare Lingue sceglie liberamente sulla base della percezione dell'utilità delle lingue nella vita professionale.

Questo è il quadro della situazione - che mi dispiace, sia chiaro, perché tuttora amo il francese, ma che riflette la realtà: la Germania è il primo partner commerciale dell'Italia e in molte zone le località turistiche pullulano di tedeschi e austriaci; abbiamo in Italia un gran numero di latino-americani; e così via.

la scuola deve essere al servizio della popolazione assecondandone le esigenze

Ora si pone il problema: la scuola deve essere attenta ad essere al servizio della popolazione, assecondandone le esigenze, o al servizio della classe docente? Ricordo che per anni, dopo che le ditte avevano smesso di assumere stenodattilografe, le insegnanti di stenografia e dattilografia hanno condotto lotte epiche per conservare i loro posti di lavoro negli ITC: comprensibile ma anacronistico - e perdente.

Il francese non è certo una materia inutile e obsoleta come le due che ho citato. Le iniziative di "doppia maturità" (ESABAC: ESAme di stato + BACcalauréat) e molte altre lo attestano. L'ANILS collabora molto attivamente con il Bureau e l'Ambasciata di Francia per tutto il possibile, ma un ridimensionamento del francese mi pare ahimé inevitabile.

Per alcuni anni ho lavorato contemporaneamente in un'università statale del Sud - dove ci si poteva laureare in Lingue, al plurale, studiandone una sola e sostituendo la seconda con altre tre materie - e in un'università non statale del Nord dove sono sempre state obbligatorie le due lingue quadriennali.
I laureati di quest'ultima possono camminare su due gambe e non zoppicare su una sola.

Da quando esiste, l'ANILS ha dovuto lottare con quei Presidi che per semplificarsi la vita hanno ridotto al minimo il numero delle lingue insegnate nella loro scuola - un tempo a favore del francese, ora a favore dell'inglese. Naturalmente la lotta ha avuto successo nei casi in cui c'era stata una violazione delle norme vigenti, dell'organico di diritto, ecc.; finché un dirigente opera nell'ambito di una legittima discrezionalità c'è poco da fare - all'interno della scuola.

Sul sito e sulla rivista dell'ANILS trova interessanti testimonianze su come alcune iniziative locali di sensibilizzazione al francese, a cominciare dagli scolari della primaria, stiano portando a un'inversione di tendenza."

Ed ecco il secondo messaggio, di Marialuisa Sabino, una collega della Sezione ANILS della Basilicata:

Penso che in tutto il Paese

condividiamo i problemi relativi all'insegnamento della lingua tedesca.

Lo scorso anno il dirigente scolastico della scuola in cui presto servizio non ha ritenuto di dover attivare il corso di tedesco con 15 iscrizioni. Quest'anno "purtroppo" ne sono pervenute solo 2.

Sto proponendo alla stampa locale l'articolo che Le allego.

C'è un modo per unire le forze di tutti? Purtroppo con la più recente normativa, il dirigente scolastico ha un forte potere decisionale.

L'articolo lo trovate nella sezione Vita dell'ANILS in fondo alla rivista. Di nuovo, ecco una parte della mia risposta:

"In alcune zone la presenza del tedesco è significativa: turisti in vacanza, aziende industriali o commerciali con stretti legami con la Germania e/o l'Austria, ecc. In questi casi gli insegnanti hanno avuto buon gioco nel mettere in campo iniziative promozionali che sensibilizzassero i genitori e l'opinione pubblica locale: piccole mostre, testimonianze, ecc. Altrove può essere più difficile; il tedesco è una delle grandi lingue di cultura europee, ma lo sono anche l'inglese, lo spagnolo, il francese e il russo.

Sul sito www.anils.it trova, tra gli altri, il link a Toskana auf Deutsch: glielo segnalo come gruppo particolarmente attivo nella promozione del tedesco in Italia."

Mi chiedo spesso che cosa farei se fossi io uno di quei Dirigenti scolastici. Anzitutto mi batterei per la pluralità delle lingue straniere nella scuola, cercando di convincere i genitori che, ad esempio, "l'inglese potenziato" è una prospettiva attraente ma con più limiti che vantaggi – tra l'altro, con la prospettiva di "segnare il passo" nelle scuole superiori che non offrono una prosecuzione adeguata dell'inglese ma esigono due o più lingue.

Se qualche lingua rischiasse l'estinzione per carenza di iscrizioni, incoraggerei e sosterrei ogni tipo di attività promozionale. La Sezione ANILS di Barcellona Pozzo di Gotto (ME) ha realizzato iniziative rivolte agli scolari di 4a e 5a elementare domenica 20 Febbraio 2011 e 27 Marzo 2011, ore 16.00-18.00. L'obiettivo è stato quello di promuovere un primo approccio ludico-didattico alla lingua francese in vista di un futuro studio di questa lingua alle scuole medie. Si notino il giorno e l'ora: chi è convinto di quello che fa non esita a impegnarsi anche la domenica pomeriggio.

meglio non insegnare una lingua che insegnarla male, disamorando gli studenti

Se fossi un Dirigente scolastico, andrei di persona a tenere aperta la scuola di sabato, di sera e di domenica e a dare una mano a chi si dà da fare. Certo è che se invece constatassi che una collega inorridisce all'idea di fare qualcosa oltre l'orario di servizio e/o gratuitamente, e per di più è poco stimata da colleghi e allievi, con rammarico lascerei che quella lingua andasse in estinzione nella scuola che dirigo. Meglio non insegnare una lingua che insegnarla male, disamorando gli studenti. E non accetterei che si dicesse che ho agito "spudoratamente".

Il nostro sistema statale parte dal presupposto che siamo tutti altrettanto bravi: fluenti nella lingua straniera, competenti, creativi e volenterosi come insegnanti. Sarebbe tanto bello se fosse vero ma sappiamo che la realtà è diversa. È un tema che ho già sviluppato sul numero scorso di *SeLM* e non intendo dire altro qui.

Mi preme tornare sul discorso principale, ossia sulla scelta della/e lingua/e da affiancare all'inglese. Non capisco la collega di francese quando parla di "addirittura tre lingue": ci mancherebbe altro! Mi pare fondamentale e irrinunciabile che almeno nel liceo linguistico ci sia una effettiva pluralità di lingue e culture. Capisco semmai il suo disappunto perché nessuna delle tre è il francese ma penso che la scelta di Legnago non sia così rara, per i motivi che ho esposto sopra.

Oramai in pensione, ragiono sempre di più come nonno e sempre meno come insegnante. Quale scuola desidero per i miei nipoti? Quella in cui la scelta delle lingue straniere tiene conto delle esigenze e preferenze delle famiglie o quella in cui la "scelta" è obbligata per mantenere cattedre e stipendi a prescindere dall'utilità di una data lingua nel mondo di oggi e nella regione in cui vive lo scolaro? La risposta a me pare ovvia.

Aggiungo che la rispondenza alle esigenze che man mano emergono nella società la voglio trovare nella scuola di Stato, l'unica che oggi va incontro alla domanda di istruzione di tutti i cittadini senza discriminazioni per censo. A meno che non venga resa effettiva la possibilità per tutti di accedere alle scuole che lo Stato ha dichiarato paritarie alle proprie ma che per ora di fatto sono appannaggio di una minoranza abbiente – peraltro nella situazione attuale questa è una prospettiva remota e per molti versi problematica.

Ricordo sempre che qui espongo le mie convinzioni personali, che non vincolano l'ANILS come tale.

Nuove norme sui disturbi specifici di apprendimento

Linee-guida glottodidattiche per la loro attuazione

Michele Daloiso
Università Ca' Foscari di Venezia

Con la Legge 170/2010 l'Italia si propone di colmare un vuoto legislativo riguardante i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), che da tempo era avvertito dalle istituzioni educative. Le nuove norme, per le quali abbiamo proposto un commento glottodidattico in un nostro precedente intervento (Daloiso, 2011), sanciscono un ruolo attivo e propositivo per la scuola nella formazione dell'allievo DSA. Per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue straniere, tuttavia, i riferimenti a "strumenti compensativi che assicurino ritmi di apprendimento graduali" (nonché l'esplicito riferimento alla possibilità di esonero) appaiono piuttosto generali, e dunque suscettibili di interpretazioni diverse. Appare perciò necessario delineare alcune linee-guida glottodidattiche che in forza dei risultati della ricerca scientifica realizzino concretamente quelle misure educative e didattiche di supporto citate in forma generale dalla legge. In questo contributo cercheremo pertanto di offrire un quadro di riferimento a tal fine.

1. CURRICOLO DI LINGUA STRANIERA E PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO

Come abbiamo già avuto modo di evidenziare in altri nostri contributi (Daloiso, 2009a e 2011), l'insegnamento della lingua straniera (LS) va preservato il più possibile nel curricolo dell'allievo DSA in quanto costituisce una risorsa educativa che può contribuire allo sviluppo armonico dell'allievo sotto diversi punti di vista (meta-cognitivo, culturale, relazionale ecc.). Preservare la LS nel Piano Didattico Personalizzato (PDP) implica però da parte del docente di lingua una serie di scelte di fondo, che discuteremo in questo paragrafo.
Il primo aspetto da considerare è il nucleo di obiettivi curricolari relativi alla LS da inserire nel PDP. Dalla scelta degli obiettivi dipenderanno non solo la metodologia ma anche le modalità di valutazione. Per affrontare la questione secondo una prospettiva glottodidattica proponiamo di tener presenti due fondamenti teorici:

l'approccio formativo-comunicativo (Freddi, 1990), che rifiuta una visione dell'insegnamento linguistico puramente strumentale, e di conseguenza una valutazione dell'allievo esclusivamente incentrata sulle competenze linguistiche: poiché la LS è anche strumento di formazione, devono contribuire alla valutazione finale anche i progressi dell'allievo nello sviluppo di competenze (meta)cognitive, culturali, relazionali, extra-linguistiche;
la nozione di "competenza comunicativa" (Balboni, 2008), secondo la quale essere competenti in una lingua significa padroneggiare:
- le abilità linguistiche, comprendenti non solo le cinque abilità di base (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta, e interazione orale), ma anche una vasta gamma di abilità integrate, dal riassunto alla traduzione, dal prendere appunti all'interpretariato;
- le funzioni comunicative della lingua: le abilità non si sviluppano nel vuoto, ma all'interno di eventi e situazioni comunicative, in cui gli interlocutori usano la lingua come strumento d'azione (per presentarsi, chiedere qualcosa, ringraziare ecc.);
- la competenza meta-linguistica, ossia da un lato padroneggiare le varie grammatiche della lingua (fonologica, ortografica, lessicale, sintattica ecc.) e dall'altro esserne coscienti e saperle descrivere;
- la competenza extra-linguistica, ossia saper riconoscere, usare e controllare tutti quei linguaggi non verbali (gestualità, modo di vestire, distanze ecc.) che sono culturalmente determinati ed influiscono perciò sul successo della comunicazione in contesto interculturale.

Considerato che le manifestazioni dei DSA possono variare notevolmente da studente a studente, non sono possibili generalizzazioni in merito alla definizione degli obiettivi glottodidattici. A partire dai riferimenti teorici sopra delineati, tuttavia, possiamo individuare alcune linee-guida per la definizione degli obiettivi del PDP, che dovrebbero riguardare le aree sia formativa sia comunicativa.

1.1. Area formativa

In quest'area rientrano principalmente:
obiettivi culturali (nei quali potremmo includere anche la dimensione extra-linguistica): se si adotta la prospettiva socio-antropologica, per "cultura" s'intende l'insieme di modelli sociali, relazionali, comportamentali ed i valori che contraddistinguono i popoli che parlano una determinata lingua; l'allievo DSA manifesta capacità intellettive assolutamente nella norma e perciò non ha alcuna difficoltà a scoprire, osservare, analizzare e confrontare i modelli culturali stranieri, purché lo si faccia a partire da input multi-sensoriali (cfr. 2.2), quali sequenze video, immagini, realia, esplorazione di siti web; questo nucleo di obiettivi deve dunque rientrare tra le priorità glottodidattiche;

non sono possibili generalizzazioni in merito agli obiettivi glottodidattici

obiettivi letterari (in riferimento al ciclo superiore): lo studio della letteratura straniera è in genere orientato verso due finalità:
- la conoscenza di contenuti relativi alla storia della letteratura anche mediante l'analisi di scritti antichi e moderni: per quanto riguarda questa finalità, l'appropriazione di nozioni di storia della letteratura, non essendo un'attività linguistica ma cognitiva, non deve avvenire necessariamente in LS: il docente può valutare l'opportunità di consentire all'allievo DSA di leggere i testi letterari in italiano e/o fruire delle relative versioni audio, ormai ampiamente disponibili sul mercato;
- l'espansione del lessico (perlomeno in forma ricettiva) attraverso la lettura dei classici moderni e contemporanei. Questa finalità non risulta a nostro avviso prioritaria per l'allievo DSA, perché l'espansione del bagaglio lessicale va rapportata al livello di competenza comunicativa che l'allievo potenzialmente può raggiungere. Considerando che questi tipi di disturbi conducono anche a difficoltà di memorizzazione, risulta prioritario che l'allievo riesca ad interiorizzare il lessico ad alta frequenza, che raramente si ritrova nei testi letterari. Si potranno quindi individuare testi di altra natura che l'allievo potrà leggere o ascoltare per rinforzare la memorizzazione del bagaglio lessicale di base;
obiettivi relazionali: poiché la LS può contribuire a ridurre i disagi socio-relazionali dell'allievo DSA incentivando la socializzazione con i compagni (Daloiso, 2009), si può prevedere un nucleo di obiettivi in quest'area, in modo che l'insegnante possa anche rilevare i progressi dello studente e il suo coinvolgimento nelle dinamiche di gruppo. Esempi di obiettivi perseguibili in quest'area sono: saper negoziare e collaborare per raggiungere un obiettivo comune, condividere risorse e materiali, assumere un atteggiamento propositivo e collaborativo durante il lavoro a gruppi ecc.

1.2. Area comunicativa

In quest'area rientrano gli obiettivi legati allo sviluppo della competenza comunicativa. Facendo riferimento al modello sintetizzato in apertura al paragrafo, nel PDP dovrebbero rientrare obiettivi relativi a:
le abilità linguistiche: rispetto a questa macro-area è utile ricordare che:
- la dimensione orale è prioritaria rispetto a quella scritta, tenendo anche presente che, in particolare per gli allievi dislessici, le maggiori difficoltà si riscontrano nella lettura e nella scrittura. L'insegnante può scegliere per i casi più gravi una

misura dispensativa, che consiste nell'escludere la lettura e/o la scrittura dalla valutazione. Ciò non significa eliminare il codice scritto in fase di insegnamento, specialmente perché gli alunni adolescenti e adulti percepiscono il supporto scritto come una necessità e una risorsa per lo studio; in questi casi, la lettura viene compensata con la fruizione di libri-audio e l'uso di narratori digitali, ossia strumenti di sintesi vocale scaricabili online che convertono testi scritti in messaggi audio. Per i casi più lievi si può optare per una misura compensativa, che consiste nel conservare obiettivi minimi anche in relazione alla lettura e alla scrittura; per quanto riguarda la prima, è chiaro che i tempi di decodifica del testo saranno più lunghi, e quindi per evitare uno squilibrio di tempistica nello svolgimento delle attività in classe l'alunno DSA potrebbe ricevere il testo prima della lezione, in modo da concentrarsi a casa sulla decodifica superficiale, lavorando invece in classe insieme ai compagni sulla comprensione dei contenuti. In merito alla scrittura è invece fondamentale l'uso del computer, nonché dei correttori automatici, dei dizionari digitali e, se necessario, della lente d'ingrandimento disponibile ormai su tutti i sistemi operativi come strumento per l'accesso facilitato;
- le competenze orali degli allievi DSA, specialmente ricettive, non vanno sopravvalutate: per effetto della dislessia, per esempio, l'allievo tende a percepire una velocità d'eloquio superiore a quella reale, trovandosi così in difficoltà nel segmentare il flusso di suoni, specie se in una nuova lingua. Ai fini del PDP, dunque, anche gli obiettivi relativi all'oralità vanno comunque riformulati e tarati sulle effettive possibilità dell'allievo;
- la globalità è prioritaria rispetto all'analisi: in fase di comprensione, specie se scritta, va considerato prioritario lo sviluppo della capacità di cogliere il senso generale del messaggio comunicativo, in modo da limitare le difficoltà che molti allievi DSA incontrano nei compiti di analisi meta-linguistica;
le funzioni comunicative: rispetto a questa macro-area è utile ricordare che un PDP non rappresenta solo una versione ridotta del "programma normale", ma può anche presentare aree potenziate rispetto alla programmazione generale. Poiché di norma gli allievi DSA non hanno difficoltà nello sviluppare la dimensione socio-pragmatica della lingua, è opportuno che quest'area sia ampiamente rappresentata nel PDP in forma di obiettivi. Per quanto riguarda questa dimensione, l'efficacia comunicativa è una finalità glottodidattica del tutto prioritaria rispetto alla fluenza e/o all'accuratezza;

novità e varietà per rendere dinamiche e coinvolgenti le lezioni

la competenza meta-linguistica: in linea di principio, le decisioni circa "grammatiche" da insegnare dipendono dalle scelte operate in riferimento agli altri aspetti della competenza comunicativa; ad esempio la grammatica ortografica viene automaticamente omessa nel momento in cui si opta per una misura dispensativa relativa al codice scritto. Tra le varie grammatiche riteniamo prioritaria la grammatica "fonologica" (cfr. 2.3): poiché da un lato l'efficacia comunicativa nell'oralità dipende molto anche dalla qualità della pronuncia, e dall'altro l'allievo DSA manifesta difficoltà nell'analisi fonologica, si rendono necessari obiettivi specifici ed espliciti su questa dimensione, che andranno realizzati attraverso alcune misure di supporto di cui parleremo nel prossimo paragrafo.

2. MISURE GLOTTODIDATTICHE DI SUPPORTO

Il PDP può trovare realizzazione solo se anche a livello metodologico il docente promuove una glottodidattica accessibile, che tenendo in considerazione alcune specificità dei DSA, può facilitare l'apprendimento della LS. Si noterà, tuttavia, che molti dei principi che illustreremo, possono costituire una risorsa per l'intera classe, e contribuire dunque ad un miglioramento della qualità didattica in generale.
Sulla base sia dei documenti europei (CE, 2005) sia delle ricerche teoriche e metodologiche sul campo in riferimento all'insegnamento della LS ad allievi DSA, in particolare dislessici (Schneider e Crombie, 2003; Kormos e Kontra, 2008; Nijakowska, 2010), possiamo definire "accessibile" una glottodidattica che si caratterizza per i seguenti principi.

2.1. Sistematicità

Per catturare l'attenzione degli studenti e ridestare la loro motivazione spesso i docenti puntano principalmente sulla novità e sulla varietà come principi-chiave per rendere dinamiche e coinvolgenti le lezioni. Questa impostazione didattica va spesso a discapito della sistematicità, e questo crea spaesamento nell'allievo DSA, che non ha chiaro cosa si sta facendo e perché. Pur senza rinunciare al principio della varietà glottodidattica, che può essere conservato secondo modalità diverse (Daloiso, 2009b), risulta utile recuperare una dimensione di sistematicità nell'impostazione delle lezioni, ad esempio:

a. predispondendo schemi di riferimento che esplicitino gli obiettivi della lezione e le varie tappe del percorso; tali schemi andranno distribuiti all'inizio della lezione e

richiamati ogni qualvolta si sta procedendo da una fase all'altra del lavoro in classe. L'elaborazione di uno schema della lezione, oltre che per gli studenti, è di indubbia utilità anche per l'insegnante, che potrà osservare di volta in volta in quali fasi del lavoro l'allievo DSA incontra maggiori difficoltà, e predisporre conseguenti attività di rinforzo e recupero;
b. proponendo frequenti ricapitolazioni: spesso la durata della lezione non coincide con la durata dell'Unità di Apprendimento, che si può sviluppare nell'arco di due o tre incontri; è necessario riprendere in maniera ciclica gli argomenti svolti e/o le competenze sviluppate nelle lezioni precedenti come punto di partenza per proseguire il lavoro. Questa misura di supporto è dettata anche dalle difficoltà di memorizzazione tipicamente riscontrabili negli allievi DSA.

2.2. Multi-sensorialità

Le ricerche sul campo suggeriscono che attività e strategie che attivano il maggior numero di canali percettivi risultano più efficaci in termini di apprendimento (Daloiso, 2009). Nel caso di allievi DSA la multi-sensorialità costituisce una misura compensativa, in quanto consente di supportare la codifica linguistica con altri canali e linguaggi. Tra le strategie multi-sensoriali ricordiamo la potenziale efficacia de:

a. la codificazione cromatica: stabilendo insieme all'allievo una legenda, l'insegnante può evidenziare con colori diversi gli elementi della lingua sui quali intende focalizzare l'attenzione (ad esempio, per la sintassi si possono distinguere cromaticamente soggetti, verbi, complementi obbligatori e facoltativi ecc.; per la morfologia suffissi, prefissi, flessione nominale e verbale ecc.; per l'analisi del testo si possono distinguere con colori diversi le informazioni principali dai dettagli e dagli esempi);
b. l'utilizzo di supporti visivi, dalle immagini agli oggetti reali, dai grafici alle tabelle, ma anche strumenti multimediali;
c. l'utilizzo di supporti tattili, soprattutto quando si opera con giovani allievi: si tratta di una strategia, spesso già usata dallo studente DSA per l'alfabetizzazione in lingua materna, che consiste nel tracciare una stessa lettera/sillaba/parola su superfici diverse (ruvida/liscia, morbida/dura, fredda/calda) in modo da associarla al maggior numero di stimolazioni tattili, rinforzando così la possibilità di memorizzazione;
d. l'associazione lingua-movimento, tipicamente realizzata attraverso le tecniche di Total Physical Response già note in glottodidattica.

la fonetica costituisce una base indispensabile per lo sviluppo della competenza comunicativa

2.3. Fonodidattica esplicita

In generale, se si escludono gli studenti eccellenti con particolari stili di apprendimento auditivi, nel contesto di LS gli allievi faticano ad appropriarsi dei modelli fonetici della LS in modo implicito, semplicemente attraverso l'esposizione ad un input. Molti studenti, infatti, specie se ormai adolescenti o adulti, non riescono a riconoscere alcuni suoni distintivi della LS, o, pur riconoscendoli, non sono in grado di riprodurli né in isolamento né tantomeno in contesto (Canepari, 2003). La situazione si complica, poi, nel caso dei DSA, che in genere sono parzialmente riconducibili ad una limitazione della consapevolezza fonologica.
Poiché, tuttavia, la fonetica costituisce una base indispensabile per lo sviluppo della competenza comunicativa, ricerche sul campo hanno dimostrato che un insegnamento esplicito dei suoni della LS (che in genere viene trascurato dall'approccio comunicativo) favorisce lo sviluppo di altre dimensioni della lingua, come ad esempio la fluenza e l'efficiacia comunicativa, ma anche la decodifica scritta (Nijakowska, 2010). Si rende dunque indispensabile un insegnamento esplicito della fonetica, attraverso strategie di:

a. riconoscimento: mediante attività di "noticing", l'insegnante propone un input linguistico in cui compare abbondantemente un fonema (o coppie di fonemi), al fine di aiutare l'allievo a notarne la presenza;
b. memorizzazione: possono essere utili tecniche di aggancio mnemonico di tipo fonetico (associare un suono a un rumore, a un verso di un animale, a una parola onomatopeica ecc.) o visivo (associare un suono a un disegno che raffigura una parola in cui tale suono è contenuto, oppure costruire un racconto di fantasia a partire da una serie di parole che condividono gli stessi tratti fonetici);
c. riproduzione: a questo scopo possono risultare efficaci le strategie di fonetica gestuale, che consistono nel dare la possibilità all'allievo di "percepire fisicamente" se sta pronunciando in modo corretto un suono. Per la lingua inglese, ad esempio, si possono approntare tecniche di fonetica gestuale relative al fenomeno dell'aspirazione: per l'aspirazione iniziale in parole come *horse*, *house* si può far percepire fisicamente all'allievo la fuoriuscita di aria dalla bocca ponendovi vicino una mano; analogamente pronunciando le coppie di parole inglese-italiano *pen/penna* e *time/tempo* davanti ad un foglio pendente, lo studente può vedere che il foglio si muove solo quando si pronunciano le parole inglesi, dal momento che /p/ e /t/ sono tipicamente aspirate se precedute da vocale all'inizio di parola.

2.4. Realizzabilità
L'allievo DSA deve percepire che l'apprendimento della LS è un compito possibile, ed è quindi necessario:

a. evitare situazioni ed attività ansiogene, come ad esempio leggere a voce alta, rispondere velocemente a domande orali, svolgere compiti comunicativi troppo destrutturati, specie se il tempo a disposizione è limitato;
b. segmentare le attività, in modo da scorporarle in fasi distinte, proponendo una fase alla volta. In questo modo si eviterà il senso di incompletezza che spesso affligge l'allievo dislessico, i cui ritmi di apprendimento risultano più lenti;
c. consentire l'utilizzo di strumenti tecnologici, quali il computer, il correttore automatico, la sintesi vocale, il dizionario multimediale, internet ecc.
d. promuovere forme di apprendimento cooperativo, che grazie alla differenziazione di ruoli, materiali e compiti consente di proporre all'allievo DSA attività diverse senza che ciò venga percepito come un atto discriminatorio; fondandosi inoltre sull'interdipendenza positiva, l'apprendimento cooperativo può altresì contribuire all'integrazione dell'allievo DSA nel gruppo-classe.

2.5. Meta-cognizione
È essenziale che l'insegnamento della LS conduca allo sviluppo di competenze meta-cognitive, in modo che l'allievo possa "imparare ad imparare". Può essere utile a questo proposito:

evitare situazioni ed attività ansiogene; promuovere l'apprendimento cooperativo

a. sul piano dei contenuti: proporre la costruzione comune di mappe concettuali sugli argomenti affrontati in classe, e di diagrammi per la categorizzazione di alcuni elementi della lingua (in particolare il lessico);
b. sul piano dei processi: proporre da un lato momenti di "verbalizzazione", in cui si chiede allo studente di commentare cosa sta facendo, come lo sta facendo e a quale scopo, dall'altro, a conclusione dell'attività, momenti di verifica dell'efficacia delle strategie utilizzate.

3. SINTESI
In questo saggio si è offerta una lettura glottodidattica delle nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, facendo in particolare riferimento all'insegnamento della LS. Poiché la normativa esplicita la necessità di misure didattiche di supporto, citando nello specifico la LS, è necessario iniziare una riflessione scientificamente fondata sulla natura e sulla funzionalità di tali misure, al fine di evitare pratiche glottodidattiche scorrette o poco efficaci. Con questo saggio, oltre ad aver offerto linee-guida metodologiche, auspichiamo di aver contribuito ad aprire un dibattito scientifico ed educativo nel campo della glottodidattica italiana su questi temi.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P.E. (2008), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* (nuova edizione), Utet Università, Torino.
- CANEPARI L. (2003), "La fonetica nell'insegnamento delle lingue straniere e dell'italiano", in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, 2003/1.
- COMMISSIONE EUROPEA (2005), *Special Educational Needs in Europe and the Teaching and Learning of Languages. Insights and Innovation*, http://ec.europa.eu, visionato il 3.3.2011.
- DALOISO M. (2009a), "La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico", in *Studi di glottodidattica*, 2009/2.
- DALOISO M. (2009b), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia.
- DALOISO M. (2011), "Le nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. Un commento glottodidattico alla Legge 170/2010", in *Scuola e Lingue Moderne*, 2011/1-3.
- FREDDI G. (1990), *Azione, gioco, lingua*, Petrini, Torino.
- KORMOS J., KONTRA E.H. (2008), *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*, Multilingual Matters, Bristol/Buffalo/Toronto.
- NIJAKOWSKA J. (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Multilingual Matters, Bristol/Buffalo/Toronto.
- SCHNEIDER E., CROMBIE M. (2003), *Dyslexia and Foreign Language Learning*, Fulton, Londra.

CLIL nella scuola primaria: una ricerca

Laura Rosani
Università degli Studi di Trento

Il presente contributo è volto a presentare i risultati di una tesi di ricerca dal titolo *"CLIL Methodology and Applications: a Case Study in a Primary School Classroom"* condotta dall'autrice nella primavera del 2010 in alcune classi V di 4 scuole primarie della città di Trento[1] e avente come relatrice la prof.ssa Federica Ricci Garotti e come correlatrice la Dott.ssa Catherine Elizabeth Riley. L'analisi unisce considerazioni teoriche e pratiche nello sviluppo di un progetto di ricerca sull'implementazione del CLIL *(Content and Language Integrated Learning)* nella scuola primaria. Oggetto dell'analisi è stata una classe V di una scuola primaria di Trento, composta da 18 elementi, la quale ha svolto un programma curriculare di CLIL in inglese per l'insegnamento della materia "Arte e Immagine" lungo tutto il corso dell'anno scolastico 2009/2010. Tale progetto è stato analizzato nel corso dello sviluppo della tesi di laurea e comparato con l'insegnamento dell'inglese come lingua straniera (L2) in altre 3 classi V non-CLIL di Trento (per un totale di 43 studenti). I due ambienti di apprendimento presentano caratteristiche peculiari per quanto riguarda il ruolo del docente:

1. Il contesto CLIL per l'insegnamento della materia "Arte e Immagine": la programmazione e la realizzazione in classe si è svolta con l'ausilio del *teaching team* e del *team teaching* in co-presenza. L'insegnante di lingua inglese ha veicolato i contenuti del curricolo di "Arte e Immagine", utilizzando la lingua inglese.

[1] Per motivi di privacy non saranno menzionati né i nomi delle scuole né dei docenti coinvolti.

L'insegnante della materia, principalmente dedita al supporto nello svolgimento pratico delle attività artistiche, ha utilizzato sia la lingua inglese che italiana (dichiarando di avere un livello inferiore di conoscenza della lingua straniera rispetto all'insegnante di lingue).

2. L' ambiente tradizionale di insegnamento dell'inglese come lingua straniera: programmazione ed un insegnamento di tipo individuale.

Le due forme presentano chiaramente delle differenze sostanziali sia negli scopi che nella definizione delle scelte didattiche. Molte sono anche le differenze di approccio da parte del docente che si traducono in diverse strategie di coinvolgimento dei ragazzi. In particolar modo, nel CLIL i discenti si ritrovano all'interno di un percorso, che possiamo definire quasi un gioco, che li accompagna nella crescita linguistica. Di seguito propongo alcune delle caratteristiche fondamentali emerse dal lavoro di tesi.

COINVOLGIMENTO DEGLI ALUNNI

Si evidenzia come gli alunni nel progetto CLIL dimostrino una maggiore spontaneità e consapevolezza nell'utilizzo della lingua straniera. La differenza principale si riconduce alla sostanziale e ben nota diversità insita nei concetti di *acquisizione* e *apprendimento*: nell'ambiente CLIL l'utilizzo della lingua è prettamente comunicativo, autentico e interattivo. La grammatica e il vocabolario non sono direttamente insegnati, ma si sviluppano principalmente in maniera del tutto spontanea e in un certo senso casuale (anche se la casualità è in realtà una scelta ben precisa dell'insegnante). Inoltre, in ambiente CLIL i ragazzi vengono maggiormente responsabilizzati attraverso la promozione dello sviluppo di una maggiore autonomia di apprendimento e di un ambiente vitale di relazioni di classe necessarie per lo svolgimento dei compiti richiesti dalle attività proposte dal docente.

Come già accennato, i ragazzi considerati hanno utilizzato la lingua inglese per apprendere i contenuti di Arte e Immagine. La materia si presta alla rappresentazione e allo studio delle opere artistiche e si può tradurre anche in attività creative concrete. Nel primo modulo, ad esempio, i ragazzi sono stati coinvolti nell'ideazione artistica e nella progettazione, nonché creazione di un calendario che utilizzasse diverse tecniche artistiche per ogni mese, nonché diverse frasi esplicative mensili in lingua inglese e italiana (e spagnola, in relazione agli scopi benefici del progetto destinati ad un paese ispanofono). Il calendario ottenuto (riprodotto in più copie) è stato poi venduto durante l'annuale mercatino di Natale a scopi umanitari.

strategie didattiche di tipo cooperativo e learner-oriented

Nel secondo modulo, invece, i ragazzi hanno affrontato lo studio dei Romani sotto il profilo storico-artistico, focalizzandosi anche sulle tracce lasciate e ritrovabili ancora oggi nella lingua inglese (ad esempio in alcuni nomi di città). Tali obiettivi sono stati raggiunti dalle docenti attraverso il metodo di *learning by doing*, che personalmente descrivo come approccio "autentico" in contrapposizione ad un approccio "meccanico" allo studio, composto di ascolto in classe, studio individuale a casa e ripetizione.
Il lavoro di tesi ha inoltre dimostrato come spesso l'approccio e le metodologie CLIL possono essere adottate per la definizione di strategie didattiche nell'insegnamento delle lingue anche nelle lezioni tradizionali, volte ad un maggiore coinvolgimento degli alunni. Questo dipende innanzitutto dalla volontà del docente, dalla sua spinta verso l'innovazione e dalla capacità di trarre vantaggio dalle potenzialità proposte dal CLIL nell'applicazione concreta all'insegnamento dell'inglese tradizionale.

AMBIENTE COGNITIVO E STRATEGIE DI APPRENDIMENTO

Un aspetto peculiare dell'ambiente CLIL è dato dalla presenza di strategie didattiche di tipo cooperativo e *learner-oriented*: la lezione CLIL viene definita nelle caratteristiche generali dal docente, ma il suo sviluppo pratico sarà in gran parte determinato dalla partecipazione dei ragazzi e dalle loro richieste, nonché dalle varie necessità che appariranno nel corso dello svolgimento della lezione. Questo aspetto è essenziale nel CLIL e può essere rappresentato come un telaio che grazie a diverse trame dei fili può divenire un meraviglioso tessuto. Per poter raggiungere però tali obiettivi, la mia ricerca suggerisce la necessità di un particolare ambiente cognitivo, che favorisca la motivazione degli studenti e lo sviluppo del pensiero critico. Questo particolare contesto può essere fornito dall'utilizzo prevalente del *task* in classe rispetto ad un approccio di tipo esclusivamente frontale da parte dell'insegnante. L'utilizzo di una metodologia *task-based* nelle classi considerate ha permesso ai ragazzi di essere coinvolti nel percorso didattico in maniera totalmente diretta. Tale partecipazione richiedeva uno sforzo aggiuntivo da parte dei discenti, peraltro in parte celato dall'interesse e dalla vivacità dimostrata dai ragazzi nei confronti di attività che richiedevano una formula di *learning by doing* (metodologia particolarmente apprezzata specialmente a livello scolastico elementare). L'apprendimento diventa in questo modo una vera sfida per il discente e porta ad un'interiorizzazione dei contenuti

utilizzati, aiutando i ragazzi a formare il proprio pensiero critico relativamente alla questione affrontata anche attraverso l'utilizzo di diverse fonti e punti di vista per lo stesso argomento e l'ausilio di materiali autentici, provenienti da paesi anglofoni.
Il contesto didattico-educativo *task-based* propone perciò un'interazione tra la riflessione personale del singolo discente, l'analisi cooperativa della questione e il processo comunicativo necessario allo svolgimento del *task* e alla presentazione alla classe dei risultati ottenuti. La crescita linguistica e cognitiva viene supportata quindi non soltanto dal docente, ma soprattutto dal rapporto tra pari che si instaura nello svolgimento delle attività, dando vita ad un ambiente educativo estremamente ricco.
Le attività didattiche delle classi analizzate si sono svolte suddividendo la classe in gruppi di 3-4 persone, ognuna delle quali avente uno specifico ruolo nel raggiungimento degli obiettivi del *task*. Le attività e le richieste del task, delineate dai docenti, nonché autori (o revisori) dei materiali di input, sono state chiaramente identificate con lo specifico target e relazionate ai risultati adatti al livello, alle abilità dei discenti in esame e alle loro esigenze pedagogiche ed educative. Il ruolo del docente in CLIL può essere quindi sinteticamente definito un *"challenging journey"*, un vero viaggio ricco di sfide in cui l'insegnante deve dimostrare di saper attivare i giusti fattori di successo.

Il *task* come strategia didattica può peraltro costituire un importante punto di partenza anche per la definizione delle lezioni in ambiente tradizionale. Alcune delle classi tradizionali considerate hanno utilizzato al meglio tali strategie, cogliendone le potenzialità. Altre, invece, dimostrano ancora un maggiore attaccamento a metodi di insegnamento più tradizionali, basati sull'esecuzione di esercizi (spesso individuali e corretti in maniera plenaria), *drills* o ripetizioni di dialoghi a memoria. La differenza notevole nei risultati ottenuti dai discenti nelle classi di lezione tradizionale che utilizzino metodi derivanti dall'approccio *task-based* risultano peraltro molto evidenti, sottolineando come questa strategia didattica possa apportare notevoli vantaggi anche nell'insegnamento tradizionale di lingua.

le lezioni CLIL costituiscono un valore aggiunto per i discenti

Una valutazione comparativa dei due ambienti di apprendimento considerati nella ricerca dimostra quindi come in CLIL la metodologia *task-based* sviluppi nei discenti percorsi di tipo meta-cognitivo (es. pianificazione, monitoraggio, valutazione delle attività), cognitivo (es. utilizzo di diverse fonti, lavoro di gruppo, uso di riassunti o di immagini) e socio-affettivo (es. cooperazione, comunicazione), il tutto in un contesto di apprendimento che richieda l'utilizzo prevalente della lingua straniera. Al contrario, nelle lezioni tradizionali l'utilizzo della lingua straniera è spesso maggiormente limitato in termini di tempo e in termini di vocabolario, dato che in alcuni casi è basato sull'utilizzo prevalente del libro di testo, dal vocabolario e dai dialoghi in esso proposti.

È peraltro necessario ricordare come le lezioni CLIL costituiscano un valore aggiunto per i discenti, i quali oltre alle lezioni di inglese tradizionale e al relativo vocabolario possono usufruire di lezioni in lingua di una materia non linguistica, accrescendo notevolmente il monte orario di esposizione alla lingua straniera e la micro-lingua di campi diversi della stessa. Nel caso in esame, gli alunni del percorso CLIL avevano ricevuto 2 ore/settimana di insegnamento CLIL al quinto anno e 3 ore/settimana di lezioni di inglese tradizionale, ad iniziare dalla classe terza. Gli alunni delle classi di inglese tradizionale, invece, avevano ricevuto 2 ore/settimana di lezione tradizionale partendo dal quarto anno. Si capisce come tale disparità di esposizione linguistica possa costituire un elemento di notevole differenziazione tra le due tipologie di contesti analizzati e in alcuni casi ne renda difficile la comparazione.

OUTPUT DEL DISCENTE E INPUT DEL DOCENTE

Elemento peculiare dell'ambiente CLIL è fornito dalla discussione e dall'ascolto in lingua straniera, utilizzata come veicolo per la trasmissione e l'apprendimento di un contenuto non linguistico. Il discente è chiamato a svolgere dei compiti e a relazionarsi con i compagni e con il docente attraverso l'uso della lingua veicolare. Nelle classi considerate ho potuto notare come la scuola primaria costituisca un ambiente molto privilegiato per questo tipo di approccio, in quanto a quest'età gli alunni dimostrano un'attitudine e una vivacità particolarmente spiccate e rilevanti nello sviluppo delle competenze linguistiche, nonché limitate inibizioni emotive. Durante le osservazioni in classe, ho assistito frequentemente all'utilizzo da parte dei ragazzi di invenzioni, adattamenti di parole, nuovi composti, formulazioni di frasi proprie e calchi, a dimostrazione del fatto che i ragazzi si sentivano coinvolti nell'apprendimento dei contenuti e, quasi spontaneamente, anche all'apprendimento della lingua, utilizzando giochi e manipolazioni del linguaggio. Inoltre, molti discenti si rivelavano in grado di dedurre

significati e frasi attraverso l'analisi dei componenti o suddividendo i composti, in maniera del tutto spontanea. In questo senso, credo di poter affermare che tale tipo di ambiente didattico facilita un avvicinamento alle fasi proprie di acquisizione della prima lingua.

Ciò non significa naturalmente che i discenti fossero in grado di produrre sempre un output corretto o adeguato. Infatti, gli interventi del docente a sostegno dell'output erano frequenti e ben integrati nel sistema di apprendimento. Molto spesso l'insegnante proponeva la riformulazione di concetti difficili o non compresi nella lingua veicolare, esplicitandoli in una forma più semplice o attraverso diagrammi, immagini o con la mimica. Inoltre, l'insegnante facilitava la discussione ponendo delle domande che spesso erano di tipo "divergente", cioè non richiedevano una sola risposta, ma testavano la capacità del discente di pensare e produrre delle risposte articolate secondo un pensiero critico proprio, ovviamente in base al livello scolastico e all'età degli alunni.

il passaggio dalle capacità di base a quelle più complesse è avvantaggiato dall'ambiente CLIL

Questo genere di domande erano prevalenti nel momento centrale di ogni singola lezione e facevano seguito ad un percorso di avvicinamento a questa fase più complessa attraverso l'ausilio di domande di tipo "convergente" (a risposta unica) o semplicemente di tipo contenutistico. Tale parabola di comprensione e applicazione dei contenuti facilitava l'evoluzione del pensiero critico da una mera comprensione e ripetizione della materia ad una vera applicazione pratica della stessa, attraverso l'analisi e la scomposizione in parti dei concetti presentati durante la lezione ed un loro uso concreto nella manipolazione del *task*. Considerando inoltre la distinzione di Cummins è inoltre possibile affermare che il passaggio dalle capacità *basic* (ad es. salutare, parlare del tempo), definite da Cummins con l'acronimo BICS *(Basic Interpersonal Communication Skills)*, a quelle più complesse a livello cognitivo e accademico (ad es. riflettere su un argomento, spiegare qualcosa), definite dall'autore CALPS *(Cognitive Academic Language Proficiency Skills)*, è sicuramente avvantaggiato dall'uso della lingua in un contesto di apprendimento reale e significativo come l'ambiente CLIL, che implichi un'integrazione della lingua veicolare e dei contenuti non linguistici in una maniera che potremmo definire "implicita".

Prendendo in esame le classi tradizionali ho potuto osservare in molti casi un output molto più limitato da parte del discente che ancora risente di un notevole divario in termini di tempo rispetto all'input del docente. Le frasi degli alunni sono peraltro caratterizzate dalla ripetizione di parole ben note, mentre l'utilizzo di parole nuove, adattamenti o invenzioni rimane molto più limitato e in alcuni casi assente, lasciando spazio ad un ampio uso dell'italiano. Ciò non deriva di certo dalla maggiore o minore abilità dell'insegnante, ma sicuramente dalla diversa esposizione linguistica alla quale i ragazzi sono sottoposti, nonché alla maggiore connessione con la realtà dei compiti previsti. La maggiore astrazione presente negli esercizi e nelle storie utilizzate nella lezione tradizionale rende infatti il compito di

collegamento con il reale molto più complesso. Ciò limita chiaramente anche la stimolazione di un pensiero critico e della visione dei concetti da più punti di vista, facendo predominare l'interesse e il punto di vista individuale nell'apprendimento.

PROGRAMMAZIONE E MATERIALI

In alcune classi di insegnamento tradizionale della lingua straniera ho potuto constatare come ci si affidi a metodi regolari di avanzamento didattico, spesso per "compartimenti stagni", seguendo l'evoluzione del libro di testo in maniera quasi rigorosa. Ciò non comporta una vera integrazione con i bisogni dei ragazzi, in quanto nella maggior parte dei casi questi si rivelano spontaneamente e inaspettatamente nel percorso didattico e richiedono un maggiore sforzo da parte degli insegnanti e degli alunni per poterli esaudire.
Anche in questo caso e ben conscia del fatto che la programmazione scolastica è di fatto limitata da molte componenti, vorrei comunque sottolineare come l'approccio CLIL appare più flessibile e snello. Infatti, questo propone attività autentiche che richiedono e permettono l'intervento degli alunni, sempre più coinvolti nel processo didattico e in grado di poterne cambiare l'evoluzione. Tale possibilità è data anche dal fatto che non esistono libri specifici dedicati al CLIL in inglese per Arte e Immagine e dedicati alla scuola elementare italiana, cioè gli insegnanti da me considerati sono stati chiamati a svolgere un lavoro aggiuntivo nel reperire i materiali autentici adatti al livello scolastico considerato o adattarli direttamente, ponendo al centro dell'attività di insegnamento una notevole creatività, l'utilizzo prevalente della lingua veicolare e l'analisi attenta dei bisogni presunti e di quelli emersi nel corso delle lezioni.
Inoltre, nella lezione CLIL le docenti facevano largo uso della lavagna interattiva e dei PowerPoint per la presentazione dei materiali in classe, attraverso immagini, tabelle e grafici.
L'utilizzo del computer era peraltro stimolato anche nei confronti dei ragazzi come mezzo importante per poter ricavare informazioni e punti di vista diversi riguardo ad uno stesso argomento, andando ad ampliare quindi anche la capacità propria di ogni singolo studente di poter apprendere le modalità adatte al reperimento di informazioni per il proprio studio individuale, facilitando una notevole apertura mentale.
La lezione tradizionale, come sopra accennato, spesso si basava al contrario sull'utilizzo del libro di testo come fonte primaria o spesso unica, accompagnata da materiali autentici registrati su CD o VHS/DVD e da un parziale utilizzo della lingua straniera da parte dell'insegnante in classe.

l'importanza del sostegno da parte di genitori, insegnanti, dirigenti, comunità, ecc.

La prospettiva maggiormente "statica" dell'approccio tradizionale rispetto a quello CLIL è dimostrata anche dalla programmazione annuale dei docenti considerati nella ricerca. I docenti CLIL avevano stabilito degli obiettivi annuali di comprensione di determinati contenuti non linguistici e loro manipolazione, attraverso varie forme di produzione e interazione. Il tutto si traduceva in un insieme di linee guida per i docenti, passibili di cambiamenti nei contenuti e negli obiettivi a seconda delle valutazioni condotte dal *teaching team*. Al contrario, l'insegnamento tradizionale vedeva in alcune scuole la presenza di una programmazione molto dettagliata e statica, decisa in maniera massiccia dal docente di riferimento e non passibile di modifiche in base al corso degli eventi delle lezioni di lingua.

CONCLUSIONI

Il lavoro di tesi da me condotto è stato particolarmente significativo per il mio percorso personale e professionale, dandomi la possibilità di entrare in contatto con il mondo dell'insegnamento e con le sue richieste in un mondo che cambia e diventa sempre più un villaggio globale. Il collegamento tra teoria e pratica sembra divenire condizione essenziale per l'insegnamento delle lingue straniere, nonché per ogni analisi e studio nei confronti di questo ambiente.
Inoltre, l'importanza del sostegno da parte di tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo direttamente o indirettamente (genitori, insegnanti, dirigenti, comunità, ecc.) sembra avere un ruolo cruciale nello sviluppo e nel mantenimento di nuovi approcci all'insegnamento delle lingue che si avvicinino sempre più ad un processo di acquisizione della lingua considerata, similmente allo sviluppo della lingua madre. Le opportunità e le sfide concesse ad insegnanti e alunni sono molteplici ed estremamente varie e richiedono infatti un adeguato supporto dal mondo scolastico in senso generale. Un'apertura maggiore è peraltro richiesta nei confronti dell'innovazione, la quale richiede un atteggiamento propositivo, nonché attivo e pragmatico, verso nuove metodologie di insegnamento.

Questo breve excursus sui risultati della ricerca da me condotta è volto ad agevolare lo sviluppo di una maggiore consapevolezza rispetto alle metodologie utilizzabili nel CLIL e dei suoi possibili sviluppi applicativi, dimostrando come i vantaggi di questo genere di approccio siano innumerevoli e non soltanto linguistici, ma anche cognitivi e di crescita personale, come dimostrato dalla seguente tabella comparativa e riassuntiva in merito alle diverse abilità raggiungibili dagli alunni in questi due diversi ambienti di apprendimento:

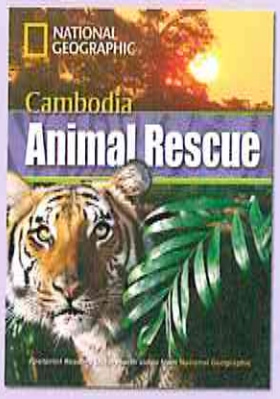
CLIL	LEZIONE TRADIZIONALE di L2
Gli studenti utilizzano il vocabolario in un contesto: apprendimento autentico e significativo.	Gli studenti spesso non utilizzano la lingua in maniera autentica: ripetono i nuovi vocaboli in contesti dati.
I ragazzi lavorano in gruppi senza causare eccessivo disturbo e ottenendo ottimi risultati. Apprendimento cooperativo.	I ragazzi lavorano per la maggior parte in maniera individuale.
I ragazzi utilizzano la lingua spontaneamente anche per parlare tra loro (anche se con errori, ma giocandoci).	I ragazzi ripetono alcuni dialoghi memorizzati (metodo audio-orale): attività mnemonica. Non usano la lingua per parlare tra loro.
Gli alunni utilizzano la micro-lingua della materia, la lingua utilizzata per i task e di utilizzo quotidiano in classe (tra loro e con l'insegnante). Nuovi vocaboli e strutture vengono introdotti a richiesta degli studenti, in base alle loro esigenze.	Gli alunni ripetono i vocaboli imparati al momento e indicati dall'insegnante, utilizzandoli per gli esercizi. La comunicazione quotidiana in lingua straniera è limitata.
Gli studenti sanno dedurre il significato di vocaboli non noti dal contesto o analizzandone la morfologia.	Gli studenti non sanno dedurre i significati delle parole non note e ne cercano una traduzione diretta dall'insegnante.
Alla fine del modulo, gli alunni sanno riassumere e utilizzare i concetti appresi.	Alla fine del modulo, gli alunni non ricordano sempre i concetti appresi. Spesso il loro utilizzo della lingua è racchiuso in "compartimenti stagni".
I ragazzi sanno supportare la crescita linguistica e cognitiva dei loro compagni (es. attraverso discussioni, definizioni, ecc.).	I ragazzi non sanno supportare la crescita linguistica e cognitiva dei loro compagni: il disturbo è maggiore.
Gli alunni sono responsabilizzati e posti al centro della lezione.	Gli alunni sono meno responsabilizzati. Il docente è al centro della lezione.
Gli studenti si focalizzano maggiormente sul contenuto.	Gli studenti si focalizzano maggiormente sulla lingua e la forma.
I ragazzi collaborano con l'insegnante per definire nuovi risultati.	I ragazzi accettano le decisioni dei docenti senza prenderne parte.
Gli alunni utilizzano diversi materiali durante la lezione, richiedendo l'utilizzo di diversi mezzi e punti di vista.	Gli alunni utilizzano il libro di testo e le fotocopie fornite dai docenti, senza richiedere altri materiali.
I ragazzi comprendono il docente che parla in lingua straniera, almeno a livello generale.	I ragazzi spesso necessitano di traduzione quando il docente si rivolge a loro in lingua straniera.
Gli alunni comprendono messaggi anche se cognitivamente complessi e privi di elementi visuali.	Gli alunni non sempre comprendono messaggi cognitivamente complessi e si avvalgono spesso di elementi visuali per comprendere il materiale linguistico.
Gli studenti utilizzano l'apprendimento *task-based*.	Gli studenti utilizzano esercizi e attività soprattutto individuali.
Gli alunni posseggono abilità critiche.	Gli alunni spesso non posseggono abilità critiche.

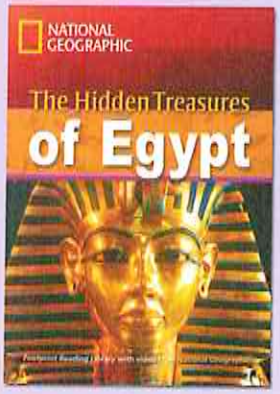
Tabella 1.1: abilità dei ragazzi - CLIL vs. lezione tradizionale di L2

In conclusione, vorrei sottolineare come la chiave del successo per alunni e insegnanti nella scuola di oggi sembri risiedere nella capacità di accettare le sfide del futuro per poterne diventare protagonisti.

BIBLIOGRAFIA

- BAKER C. (1988), *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*, Multilingual Matters LTD, Clevedon-Philadelphia.
- BALBONI P. (2002), *Le sfide di Babele – Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
- BIANCHI C., CORASANITI P.G., AND PANZARASA N. (2004), *L'inglese nella scuola primaria*, Carocci Faber, Roma.
- COONAN C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET libreria, Torino.
- COONAN C. M. (2008), *CLIL e l'apprendimento delle lingue : le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia.
- COYLE D., HOOD P., AND MARSH D. (2010), *CLIL – Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ELLIS R. (1997), *Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- FABBRO F. (2004), *Neuropedagogia delle lingue – Come insegnare le lingue ai bambini*, Astrolabio, Roma.
- HANSEN-PAULY M. A. et al., SOCRATES-COMENIUS 2.1 project (2009), *CLIL across contexts: A Scaffolding Framework for CLIL Teacher Education (2006-2009)*, CD-ROM. Directorate-General for Education and Culture, Luxemburg.
- MEHISTO P., MARSH D. and FRIGOLS M. J. (2008), *Uncovering CLIL: Content And Language Integrated Learning and Multilingual Education*, Macmillan Education, Oxford.
- RICCI GAROTTI F. (a cura di) (2006), *Il futuro si chiama CLIL : una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, IPRASE, Trento.
- RUIZ DE ZAROBE Y. and JIMENÉZ CATALÀN R. M. (2009), *Content and Language Integrated Learning – Evidence from Research in Europe*, SLA (Multilingual Matters), Salisbury.





NATIONAL GEOGRAPHIC

FOOTPRINT READING LIBRARY

Pre-intermediate - Advanced

CEF: A2 – C1

Welcome to the sights and sounds of the world with the **Footprint Reading Library** with video from **National Geographic**, a unique new series of readers for **learners of English**.
The series offers fascinating stories and facts from the four corners of our world, and develops the language and skills needed to understand non-fiction writing.

- **Five themes**: Incredible Animals, Fascinating Places, Remarkable People, Exciting Activities, and Amazing Science
- **100 readers**, graded at eight levels
- Each reader with or without a **DVD-ROM** containing both video and audio
- **Online versions** of each reader

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

Reciclaje y comportamiento ecológico

Filomena Amalia Guzzi, Silvana Greco, Maria del Rosario Rodrigo
Liceo Statale Lucrezia Della Valle - Cosenza

PREMESSA

Il nostro percorso ha come base fondamentale la partecipazione del nostro Istituto al Seminario di Formazione "Progetto CLIL: L'uso veicolare della lingua straniera - didattizzazione di materiali" promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale in collaborazione con i professori Carmel Coonan e Graziano Serragiotto dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Questa esperienza ci ha guidato nel mettere in pratica nelle nostre classi le progettazioni simulate nel nostro corso di formazione, ottenendo risultati sempre più positivi.

In particolare la progettazione del nostro percorso mira a valorizzare l'interdisciplinarietà e a sviluppare competenze trasversali attraverso la compresenza dell'insegnante disciplinare e quello di lingua e fondamentalmente attraverso l'uso della lingua straniera come veicolo di contenuti.

All'inizio dell'anno scolastico 2008-2009 si è discusso all'interno del Consiglio di Classe della 2B dell'indirizzo Linguistico sulla realizzazione di un modulo CLIL che coinvolgesse Scienze e Lingua Spagnola, individuando un argomento coerente ed integrato alla programmazione di entrambe le

discipline. Appare evidente che non si crea un argomento ex novo ma si sviluppa una parte del programma in ottica disciplinare, adeguando i materiali al livello della classe e considerando i prerequisiti.
Per quanto riguarda il lavoro in team è fondamentale l'impegno, la disponibilità a confrontare strategie e metodi di lavoro e la collaborazione e condivisione di tutte le fasi del progetto.
La docente di scienze, nello specifico, ha partecipato all'inizio dell'anno ad un corso di alfabetizzazione in lingua spagnola che le ha consentito lo sviluppo del percorso in compresenza, favorendo un continuo interscambio di competenze.
Infine gli alunni hanno elaborato un dossier ed uno spot pubblicitario; hanno inoltre tagliato e preparato il sapone. Il cd-rom con le lezioni in power-point, filmati e spot pubblicitario rimane a disposizione di chi lo richieda presso il nostro istituto.

MACROMODULO CLIL : **"RECICLAJE Y COMPORTAMIENTO ECOLÓGICO"**
TAREA FINAL: Elaboración de un dossier y de un espot de PUBLICIDAD PROGRESO
CLASE META: Alumnos de la segunda clase del curso lingüístico
NIVEL LINGÜÍSTICO: Nivel A2 y B1 del Marco Europeo de Referencia
DISCIPLINAS IMPLICADAS: Ciencias y Lengua española
DOCENTES: Filomena Amalia Guzzi, Silvana Greco, Maria del Rosario Rodrigo
TEMPO: 2° Y 3° Trimestre (12 horas con la evaluación)

ENFOQUE METODOLÓGICO
Nuestro propósito es la integración del CLIL con el Enfoque "Por Tareas".
Desde hace muchos años se trabaja parte del currículo anual integrando algunos módulos cuya finalización es la realización de una Tarea Final motivadora para los alumnos.
De esta manera ellos realizan una serie de Tareas Facilitadoras que, a través del aprendizaje del léxico y exponentes gramaticales y funcionales necesarios para llegar a la Tarea Final, los conducen a trabajar de manera autónoma, protagonistas de su proceso de aprendizaje.
De aquí vemos que como el proceso de aprendizaje por Tareas el fin no es, por ejemplo, un refuerzo del Imperativo sino la realización de un libro de recetas para la clase, también vehiculando los contenidos de una disciplina, la atención de los alumnos se desplaza de los objetivos meramente lingüísticos.
El resultado de esta integración es extraordinario: alumnos autónomos guiados por el docente en la realización de algo concreto, útil en su vida cotidiana, conscientes de haber mejorado sus destrezas en el dominio del idioma y al mismo tiempo de haber contribuído a la toma de conciencia de toda la clase en un trabajo colectivo y solidario.

è fondamentale la disponibilità a confrontare strategie e metodi di lavoro

OBJETIVOS FORMATIVOS TRANSVERSALES
Fomentar la seguridad en sí mismos y en las propias capacidades a través del desarrollo de las destrezas de interacción con los compañeros y docentes.
Participar en un ejemplo concreto de interdisciplinariedad.
Favorecer una didáctica de las competencias lingüísticas.
Desarrollar capacidad crítica.
Educar al debate.
Adquirir autonomía y confianza en sí mismos.
Educar en una óptica plurilingüe.
Favorecer la educación intercultural y tolerancia.

OBJETIVOS COGNITIVOS TRANSVERSALES
Favorecer la utilización de varios tipos de lenguaje.
Consolidar la propia capacidad de análisis y síntesis.
Saber transferir los propios conocimientos de un sector a otro y saber relacionar.
Favorecer la educación a la textualidad.

OBJETIVOS COGNITIVOS DISCIPLINARES
Mejorar la competencia en la lengua extranjera a través del estudio de contenidos disciplinares.
Educar a un enfoque multidisciplinar y multicultural del aprendizaje.
Saber expresar los contenidos disciplinares de la biología.
Saber redactar una relación sobre una experiencia científica.
Saber aprender y utilizar un lenguaje adecuado.
Saber comprender los mecanismos basilares de los problemas ambientales.
Saber participar a un debate sobre problemas ambientales respetando el turno de palabra.

OBJETIVOS LINGÜISTICOS
COMPETENCIA LÉXICA
- Léxico relacionado con el cuidado del medio ambiente:
- la contaminación
- el reciclaje
- la publicidad

COMPETENCIA GRAMATICAL
- El imperativo:
- uso de los complementos de C.D. y C.I. con el imperativo afirmativo y negativo
- fórmulas en imperativo para: captar la atención *(oye, perdona)* - introducir una explicación *(mira, oye)* al entregar algo *(toma, ten)*.
- Forma impersonal: *se + 3ª pers. presente indicativo.*
- Subordinadas condicionales con el futuro imperfecto.
- Marcadores temporales de futuro: *mañana, pasado mañana, la semana que viene, etc.*

- Subordinadas temporales con CUANDO.
- Uso de YA / TODAVÍA NO.
- Organizadores del discurso: *primero, luego, después, por último, etc.*
- Expresiones y verbos para formular consejos, juicios u opiniones.

CONTENIDOS
El macromódulo se articula en 5 micromódulos por un total de 12 horas.
MODULO A: **"Problemas ambientales"**
MODULOB: **"Reciclaje residuos orgánicos"**
MODULO C: **"Reciclaje aceite usado"**
MODULO D: **"Publicidad"**
TAREA FINAL: Elaboración Dossier y espot de Publicidad Progreso
EVALUACIÓN
Se realiza una evaluación intermedia al final de cada micromódulo y luego una evaluación final.
Los alumnos redactan un diario de trabajo y cuestionario de autoevaluación.

MODULO A: "PROBLEMAS AMBIENTALES" (2h)
(Compresencia en Aula Magna de docente de lengua española y docente de ciencias)
Motivación:
Se trata de guiar a los alumnos en la toma de conciencia sobre los problemas que afectan al planeta, haciéndoles adquirir el léxico específico para participar en un debate y relacionar.
Fase 1
En el Aula Magna con el retroproyector se evidencian los varios tipos de problemas ambientales y de contaminación.
Actividad 1: los alumnos sugieren y aprenden el nuevo léxico referido al ambiente que les consentirá luego realizar un debate.

Fase 2
Se proyectan eventuales modos de reciclaje.
Actividad 2: Los alumnos toman apuntes, ordenan las ideas y discuten sobre el campo ecológico.

guiar a los alumnos hacia la concienciación sobre el respeto del ambiente

MODULO B: "RECICLAJE DE RESIDUOS ORGANICOS" (2h)
(Compresencia en laboratorio de docente de ciencias y docente experto de lengua madre española)
Motivación:
Se trata de concienciar a los alumnos sobre la utilidad del reciclaje del material orgánico y las modalidades de transformación. Además el trabajo concreto en laboratorio estimula y enriquece a los alumnos en la realización de una "Tarea Concreta" (Task).
Fase 1
Las docentes explican cuales son las varias fases de realización del compostaje.
Actividad 1: los alumnos toman apuntes sobre las varias secuencias elaborando un esquema de relación que utilizarán sucesivamente.
Fase 2
Guiados por las docentes los alumnos, divididos en grupos, seleccionan los varios tipos de residuos orgánicos que ellos mismos han traído de casa.
Actividad 2: los grupos de alumnos realizan el compost organico mientras dos de ellos filman el proceso.
Fase 3
Producción oral. Algunos alumnos explican como han realizado la experiencia mientras otros los filman.
Actividad 3: producción escrita. En casa los alumnos realizan la relación escrita sobre la experiencia.

MODULO C: "RECICLAJE DEL ACEITE USADO" (2h)
(Compresencia docente de ciencias y experta de lengua madre, en Aula Magna y Laboratorio)
Motivación:
Se trata de guiar a los alumnos hacia la concienciación sobre el respeto del ambiente y su participación activa, de nuevo vemos la extraordinaria integración del uso de la lengua vehicular y la realización de una Tarea

Concreta como la creación del jabón por parte de ellos mismos.

Fase 1

Se visiona una película en el Aula Magna sobre la experiencia de algunas chicas españolas que han creado en su casa el jabón transformando el aceite frito.

Actividad 1: Los alumnos, durante la visión de la película, toman apuntes sobre las varias fases de realización de la experiencia.

Fase 2

En laboratorio: se preparan los ingredientes para el reciclaje del aceite frito.

Actividad 2: los alumnos, que han traído los ingredientes, preparan el jabón guiados por las profesoras mientras otros alumnos los filman.

Fase 3

Producción oral. Algunos alumnos explican como han realizado la experiencia mientras otros los filman.

Fase 4

Producción escrita. En casa los alumnos realizan la relación escrita sobre la experiencia.

MODULO D: "Elaboración de un espot de Publicidad Progreso" (2h)

(Compresencia de las 3 docentes en aula magna y laboratorio multimedial)

Motivación:

El mecanismo de elaboración de una publicidad es muy particular y complicado, dado que tiene que implicar a los destinatarios y, a veces hacerles sentir la necesidad de comprar un producto innecesario. De nuevo tenemos aquí la toma de conciencia por parte de los alumnos de la finalidad de un espot publicitario.

Fase 1

En aula magna se visiona primero un esquema sobre los varios tipos de publicidad: emisor, mensaje y destinatario.

Actividad 1: Los alumnos toman apuntes sobre los tipos de publicidad y elaboracion de un espot.

> ciascun insegnante incoraggia l'altro e gli alunni si abituano a questo tipo di lezione

Fase 2

En laboratorio multimedial las docentes presentan varios tipos de publicidad.

Actividad 2: Los alumnos clasifican los varios tipos de espot que se presentan en la pantalla de los ordenadores.

Fase 3

Los docentes sugieren la división en parejas para trabajar sobre la creación de una publicidad progreso y los alumnos proponen el tipo de espot que desearían hacer: aluminio, papel , vidrio, desechos orgánicos, materiales peligrosos, aceite,etc.

Actividad 3: los alumnos preparan en casa el espot y el dossier sobre los problemas ambientales.

Elaboración de la Tarea Final

Evaluación

Las docentes evaluan y corrigen los espot de las parejas, como también la producción escrita en el dossier.

Para la evaluación oral, cada alumno describe las experiencias de laboratorio, evaluando cada docente al 50 por ciento la lengua y el contenido cientifico.

CONCLUSIONI

L'esperienza CLIL è stata veramente positiva tanto per il team docente come per il gruppo alunni, che hanno rafforzato le loro conoscenze disciplinari e linguistiche quasi per gioco.

PUNTI DI FORZA

Ritengo il CLIL in compresenza la modalità più utile. Ciascun insegnante incoraggia l'altro dal suo punto di vista e gli alunni si abituano a questo tipo di lezione.

VALUTAZIONE

Anche la valutazione in compresenza è positiva, ciascun insegnante valuta completando la sua scheda sulla produzione orale e gli alunni aderiscono con naturalezza.

BIBLIOGRAFIA

- COONAN C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino.
- ESTAIRE S. (2004), "La programación de unidades didácticas a través de tareas", en *redELE*, n. 1.
- FERNÁNDEZ S. (1994), "Proyectos y tareas" en *Cuadernos de Italia*, Embajada de España.
- FERNÁNDEZ S. (2001), *Introducción de Tareas y proyectos en clase*, Edinumen, Madrid.
- LANGÈ (2001), *Insegnare in una lingua straniera*, Tie-Clil Miur, Milano.
- MARTÍN PERIS E. (2001), "¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas?", en *Llengua i Ús*, n. 21, Dirección General de Política Lingüística, Generalitat de Catalunya.
- NUNAN D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SERRAGIOTTO G. (2003), *Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra Edizioni, Collana Biblioteca Italiana di Glottodidattica, Perugia.
- ZANÓN J. (1995), "La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas", en *Signos*, Teoria y práctica de la educación.

ANEXO A
ESQUEMA DE RELACIÓN

Alumno_____	Clase _____	Fecha _____
Título de la experiencia:		
Tiempo de realización:		
Material necesario:		
Procedimiento: 1ª fase:		
2ª fase:		
3ª fase:		
Análisis de los resultados:		
Observaciones:		

ANEXO B
GUÍA DE ANÁLISIS DE UN ESPOT PUBLICITARIO

EMISOR	Casa automovilística	Empresa Comercial	Municipalidad o Instituciones	Otro
MENSAJE	Escrito	Visivo	Animado	Otro
CANAL	Periódico	Tele	Revista	Valla
DESTINATARIO	Niños	Jóvenes	Adultos	Otro
ANÁLISIS DEL TEXTO				
LENGUAJE QUE SE DESTACA	Formal	Informal	Imperativo	Condicional

ANEXO C
AUTOEVALUACIÓN

ESPAÑOL	Muy bien	Bien	Poco
1. Sé usar las estructuras lingüísticas y gramaticales necesarias para esta experiencia CLIL.			
2. Sé relacionar orgánicamente sobre una experiencia realizada.			
3. Sé organizar mi discurso usando un léxico científico adecuado.			
4. Sé intervenir en un discurso sobre problemas ambientales respetando el turno de palabra.			

CIENCIAS	Sí	No	Poco
1. Sé valorar la experiencia de laboratorio para comprender los problemas ambientales.			
2. Sé utilizar la terminología científica para describir experiencias.			
3. Comprendo la experiencia del reciclaje aplicada a mi vida cotidiana.			
4. Comprendo la utilidad de la experiencia CLIL.			

Educare oltre i confini: le Scuole Internazionali

Margherita Giacomazzi
Università degli Studi di Padova

"Vedere il mondo con occhi diversi, sentirsi uguali sempre, in ogni luogo, non avere barriere, l'inglese lo parla tutto il mondo!" così commenta Giulia (nome di fantasia), ex studentessa di una Scuola Internazionale, ripensando a ciò che l'aver frequentato questa scuola ha significato per lei.
Scuole Internazionali, scuole inglesi, scuole bilingui sono realtà educative innovative che si stanno diffondendo sempre più nel nostro territorio e che offrono un'occasione unica di apprendere la lingua inglese, vivendo per l'intero ciclo scolastico all'interno di una situazione educativa che rispecchia quasi totalmente il modo di fare scuola anglosassone, diventando così un luogo dove la lingua straniera si respira quotidianamente e permettendo lo sviluppo di competenze simili a quelle di un parlante bilingue.
Il bilinguismo precoce e gli effetti che esso comporta a livello neuropsicologico, linguistico ed educativo-formativo, sono stati il filo conduttore del mio lavoro di tesi, nel quale ho preso in considerazione in particolar modo come esso si realizzi all'interno di istituzioni come le Scuole Internazionali.
Approfondire questa realtà ha significato per me, in quanto

insegnante, non solo conoscere un modo diverso di fare scuola, ma anche riflettere sul valore aggiunto che questa differenza porta con sé, dovuto alla possibilità di trarre da realtà educative diverse alcuni aspetti positivi da realizzare anche nel proprio insegnamento e, allo stesso tempo, di mettere in luce i limiti intrinseci alla didattica delle lingue straniere attuata nelle scuole comuni.
Ma che cosa sono allora le Scuole Internazionali? Quali vantaggi portano per chi le frequenta? Offrono effettivamente "qualcosa in più" ai ragazzi che le frequentano, o la padronanza linguistica si sviluppa a scapito di altre competenze? Sono queste alcune delle domande principali che mi sono posta e alle quali ho cercato di rispondere nel mio viaggio alla scoperta delle Scuole Internazionali.

Scuole Internazionali per un'educazione internazionale

La crescente attenzione all'insegnamento delle lingue, che si diffuse nella seconda metà del '900 e che fu sostenuta da una vasta sperimentazione e da studi e ricerche sul valore del bilinguismo precoce, portò in quegli anni alla nascita di realtà come quelle delle Scuole Internazionali, che oggi stanno acquisendo sempre maggiore attenzione da parte di famiglie desiderose di dare ai propri figli una formazione che vada oltre i confini nazionali. In particolare, in un contesto di migrazioni divenne fondamentale offrire ai figli di coloro che lavoravano in giro per il mondo per compagnie internazionali, un sistema che permettesse loro di ottenere qualificazioni trasferibili in contesti differenti.
La Scuola Internazionale per molti aspetti appare simile alla scuola bilingue, dalla quale si distanzia però in quanto ad essa si rivolge un'utenza internazionale che rende l'istituzione scolastica incontro di lingue e culture differenti.
La scuola bilingue, invece, accoglie bambini con la medesima cultura, offrendo loro un percorso che gli permette di conoscere una seconda lingua, soprattutto l'inglese, con un livello di padronanza molto simile a quello di un parlante nativo. Le due tipologie di scuole lavorano pertanto su due canali linguistici e culturali differenti.
Dal punto di vista giuridico la Scuola Internazionale è gestita come una scuola di metodo, dove cioè viene seguita una metodologia didattica precisa, ed è solitamente una scuola paritaria o meramente privata, a seconda delle scelte prese dalla scuola stessa.
La scuola primaria Internazionale, per molti aspetti simile alla scuola inglese, affida un ruolo centrale alla creatività, alla sperimentazione, all'apprendimento per scoperta, con l'obiettivo, non tanto di sviluppare una conoscenza approfondita della lingua e della cultura inglese, quanto piuttosto di offrire agli studenti che la frequentano una marcia in più, la possibilità di essere preparati sulle materie del curricolo tradizionale, con in più una solida conoscenza della lingua e della cultura anglofona.
La realizzazione di questo obiettivo passa chiaramente attraverso un solido sistema educativo e un'eccellente organizzazione didattica e disciplinare.

Insegnare alla Scuola Internazionale: la didattica

"We learn what we live", impariamo ciò che viviamo, è questo il principio deweiano al quale si ispira il processo di insegnamento-apprendimento attuato nelle Scuole Internazionali, che si configurano come isole linguistiche all'interno delle quali la normale lingua di comunicazione è la lingua straniera, in particolar modo quella inglese. Questo si realizza attraverso un potenziato insegnamento curricolare della lingua, l'insegnamento in inglese di alcune altre discipline, l'uso dell'inglese in tutte le situazioni e le attività

scolastiche, extra-disciplinari, extra-curricolari, educative e ricreative.

A partire da questo presupposto è chiaro quindi come l'ambiente e gli scambi comunicativi quotidiani diventino in questo contesto l'essenza stessa dell'apprendimento della lingua straniera. Daloiso (2009) parla di un approccio formativo-comunicativo, dove la lingua inglese diviene lingua veicolare e viene appresa dai bambini in modo naturale, diretto, a partire dai loro bisogni e valorizzando, non tanto la correttezza quanto la comprensibilità del messaggio.
L'obiettivo è che la lingua straniera accompagni il bambino nella crescita, seguendo le medesime fasi attraverso le quali egli impara la lingua materna e in questo processo l'utilizzo veicolare e quotidiano della lingua diventa indispensabile.
L'accostamento alla lingua all'interno della Scuola Internazionale avviene nell'anno di *Reception*, nel quale bambini di 4/5 anni entrano in contatto diretto con un ambiente che trasuda lingua e cultura inglese e imparano a comunicare al suo interno attraverso una didattica basata su *routine educative*, sull'utilizzo di immagini e di un'ampia gestualità che sottolinea e accompagna ogni scambio comunicativo.
L'approccio formativo-comunicativo supera la concezione della lingua come insieme di regole e strutture da imparare, ma promuove congiuntamente lingua e sviluppo psicologico, culturale e sociale dello studente. Questo implica un'attenzione sul piano dei contenuti e delle attività, che porta a considerare lo sviluppo del bambino e che quindi tenderà a riconoscere le peculiarità a livello neuropsicologico, linguistico e socio-relazionale di ogni fase dello sviluppo proponendo attività *ad hoc* e accompagnandolo progressivamente nella crescita.
Insegnare in una Scuola Internazionale implica la capacità di creare un ambiente di apprendimento significativo, dove i bambini possano relazionarsi in modo positivo con la lingua straniera superando paure e disagi. A questo scopo sono importanti tutte quelle attività che permettono ai bambini di sentirsi liberi di esprimersi, senza essere giudicati e l'esperienza diretta con il mondo circostante unita ad attività ludiche adeguatamente strutturate.
La glottodidattica esperienziale è una proposta metodologica che riassume e traduce in azioni concrete i principi dell'approccio formativo-comunicativo, diventando per le Scuole Internazionali una linea guida essenziale per la programmazione e la realizzazione dell'accostamento precoce alla lingua straniera.

la glottodidattica esperienziale traduce in azioni concrete i principi dell'approccio comunicativo

Essa nasce dalla consapevolezza che il bambino apprende attraverso l'esperienza diretta del mondo che lo circonda. In particolare l'apprendimento esperienziale si realizza attraverso la percezione, ovvero il contatto sensoriale con il mondo circostante, l'osservazione, l'azione e l'interazione con l'ambiente che diventano essenziali anche per l'acquisizione del linguaggio, che spesso viene inizialmente appreso per associazione con l'attività svolta (Daloiso, 2009:112). Per questo risulta essenziale all'interno di una scuola bilingue l'organizzazione del contesto classe, ricco di materiali autentici, dove la lingua sia a disposizione dei bambini in ogni momento. Ma adottare una prospettiva esperienziale non si riduce a questo, significa anche creare connessioni, legami fra le diverse esperienze dei bambini, in modo tale che esse siano accolte e integrate tra loro.

Fondamentale è creare un rapporto di continuità tra le diverse esperienze presenti, passate e future, una progressione evolutiva delle stesse che porti l'allievo a lavorare sulla zona di sviluppo prossimale, spingendosi sempre un po' oltre le sue attuali competenze, un'interazione positiva tra il bambino e l'ambiente, che diviene stimolo all'apprendimento.
La glottodidattica esperienziale si propone di coinvolgere i bambini in attività pratiche che permettano loro di conoscere la lingua e di acquisire competenze extralinguistiche.
In questo contesto la valutazione non potrà essere quindi che autentica, legata al processo più che al prodotto, capace di prendere in considerazione le differenti intelligenze presenti nella classe, e quindi multipla, basata su materiali ricchi e stimolanti e realizzata in compiti reali, contestuali al lavoro in classe (Torresan, 2008: 83-84).

Apprendere precocemente la lingua straniera

La concezione della lingua nell'approccio formativo-comunicativo la identifica come strumento di comunicazione e di formazione. Essa infatti è innanzitutto considerata veicolo comunicativo, mezzo di interazione, più che sistema formale, secondo le indicazioni dell'approccio comunicativo. Ma è anche "strumento del pensiero" (Freddi, 1990b) in grado di contribuire alla crescita generale del bambino. Secondo l'autore, essa ha un ruolo indispensabile nello sviluppo cognitivo in quanto lingua e pensiero sono intrinsecamente legate, l'una contribuisce allo sviluppo dell'altro e viceversa. Ma la lingua è anche specchio della cultura di un popolo che entra in contatto con gli apprendenti, educando al rispetto di tutte le culture e all'apprezzamento della propria. Infine la lingua ha un ruolo fondamentale per la crescita

dell'alunno da un punto di vista relazionale, in quanto essa gli permette di entrare in contatto con una molteplicità di persone e mondi diversi, e semiotico, in quanto il linguaggio verbale non è che uno degli strumenti che l'individuo ha a disposizione per comunicare e deve imparare a utilizzarlo e integrarlo in modo consapevole.
Alla luce di questi elementi emerge, a mio avviso, in modo ancora più preponderante l'incredibile compito affidato a un insegnante di lingua e, ancor più, ad un sistema come quello delle Scuole Internazionali. Esse rappresentano la sintesi di due mondi e manifestano in pieno la possibilità non solo di imparare a comunicare in lingua straniera, ma anche di sviluppare un'apertura al mondo e agli altri che assume sicuramente un valore fondamentale nella formazione del bambino. Esse dimostrano come la lingua contribuisca alla formazione generale dell'alunno, a livello cognitivo ed educativo.
Nel Paese del "*Broken English*, dell'inglese distorto e scorretto" come l'Italia viene definita in occasione della Giornata Europea delle Lingue del 2005 (Commissione Europea, *Lingue in Europa*, http://www.indire.it, ultima consultazione 12/08/2010) gli approcci glottodidattici tradizionali sembrano non essere in grado di raggiungere pienamente gli obiettivi formativi richiesti dalla moderna scuola europea. Oggi, infatti, non è più richiesta solo la competenza di base nella lingua obiettivo ma una competenza tale da permettere al discente di agire per mezzo della lingua stessa (Magnani, 2007).
Per acquisire il pieno diritto a un'identità e ad una cittadinanza italiana ed europea è infatti indispensabile superare l'insegnamento delle lingue viste come sistema formale, a favore di approcci didattici più innovativi come quello proposto dalle scuole bilingui, a favore della diversità linguistica e del plurilinguismo, dove la LS diviene "uno strumento flessibile, mediante il quale le diverse discipline vengono insegnate con l'uso della lingua straniera per raggiungere specifici obiettivi educativi" (Latela, 2004:37).
In quest'ottica si inseriscono le indicazioni offerte da CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, e TBI, *Theme Based Instruction*, due proposte metodologiche legate all'utilizzo della lingua straniera come lingua veicolare che si incontrano e contaminano vicendevolmente nella didattica internazionale.
La possibilità di riconoscere la trasversalità della lingua, l'importanza delle abilità linguistiche nella formazione dell'individuo e la potenzialità di tutte le discipline di promuovere l'apprendimento della lingua sono gli elementi principali che dimostrano il valore di una proposta CLIL all'interno della scuola.

gli approcci tradizionali sembrano non essere in grado di raggiungere gli obiettivi formativi

I vantaggi di un apprendimento linguistico precoce

Ma quali sono i vantaggi fondamentali che può portare un apprendimento precoce delle lingue straniere?
Nel corso della mia ricerca ho preso in considerazione i principali studi sul bilinguismo precoce, nati dall'osservazione effettuata da genitori parlanti lingue diverse dei propri figli e in particolare dello sviluppo della loro competenza plurilinguistica. A tali osservazioni sono seguiti approfondimenti più sistematici da parte di numerosi studiosi che hanno evidenziato come l'apprendimento precoce di più lingue oltre ad avvenire in modo naturale e quindi quasi come un gioco per il bambino, porta ad alcuni importanti vantaggi dal punto di vista neuropsicologico, linguistico ed educativo-formativo.

Titone (1972:13) sottolinea che il vero bilinguismo "implica la presenza nel medesimo sistema neuropsichico di due paralleli ma del tutto distinti schemi di comportamento verbale", che permettono al parlante di passare da un codice comunicativo all'altro senza difficoltà, senza utilizzare la traduzione, ma controllando simultaneamente i due diversi sistemi di pensiero. Questo implica la naturale capacità dell'individuo di esprimersi in una seconda lingua, rispettando i concetti e le strutture che appartengono a tale lingua, anziché parafrasare la lingua nativa.
La compresenza di due lingue nel cervello porta, secondo Danesi (1996:7), ad un arricchimento cerebrale, in quanto l'organizzazione del cervello del bilingue sembra essere più bilaterale di quella del monolingue e si realizza quella che viene definita bimodalità, ovvero il coinvolgimento di entrambe le modalità del cervello nella comunicazione linguistica, che nel parlante monolingue è essenzialmente governata dall'emisfero sinistro.
Insegnare precocemente una lingua straniera, prima che sia compiuto il processo di lateralizzazione cerebrale (10-12 anni), offre quindi al bambino la possibilità di apprendere con minor sforzo, attraverso un apprendimento inconscio e con una attività concettuale ridotta.
Dal punto di vista linguistico sicuramente il contatto precoce con la lingua straniera implica un apprendimento più immediato e naturale per il bambino, che porterà, nella maggioranza dei casi, anche ad una maggiore competenza nella lingua stessa.
È importante però sottolineare che apprendere una lingua straniera fin da bambini porta ad un riconosciuto vantaggio anche per lo sviluppo della

L1, infatti, secondo l'ipotesi dell'interdipendenza positiva di Cummins, esiste un legame fondamentale tra l'apprendimento delle abilità linguistiche della prima e della seconda lingua, che si configurano come manifestazioni di una competenza linguistica sottostante. La metafora dell'iceberg permette facilmente di visualizzare come le lingue che si manifestano in superficie come picchi isolati, sono invece accomunate da processi di riflessione e abilità comuni, che contribuiscono a innalzare la parte visibile della competenza linguistica. In un contesto di bilinguismo consecutivo, in cui cioè la seconda lingua viene appresa quando le strutture principali della prima lingua sono già state interiorizzate dal soggetto come nel caso delle Scuole Internazionali, l'apprendimento della lingua straniera si dovrà quindi realizzare attraverso un continuo confronto con la lingua madre. È stato inoltre dimostrato come i bambini bilingui siano precedentemente in grado rispetto ai coetanei monolingui di superare la fase del realismo nominale, comprendendo come i nomi non siano che un'etichetta che viene attribuita arbitrariamente agli oggetti, differente nelle diverse lingue. Imparare precocemente le lingue in istituzioni come le Scuole Internazionali però non comporta solo lo sviluppo di una maggiore plasticità neuronale o di una maggiore padronanza linguistica, ma pone anche le basi dell'interculturalità, presentando ai bambini che stanno formando la propria identità, una nuova lingua e una diversa cultura, permettendo loro di capire che esistono persone che parlano diversamente da loro, vivono e si vestono in modo differente, educando a quel relativismo culturale che non implica indifferenza, ma apertura alle altre culture, con la chiara consapevolezza che ogni cultura rappresenta una originale risposta ai medesimi bisogni.

Scuole Internazionali: la parola ai protagonisti

Conoscere una realtà educativa diversa, come quella delle Scuole Internazionali, non significa solo approfondirla da un punto di vista teorico o conoscere l'istituzione, ma vuol dire soprattutto entrare in contatto con le persone che ne fanno parte e che costituiscono la linfa vitale della scuola stessa: gli studenti.
Per comprendere in modo più approfondito questa realtà, quindi, ho deciso di realizzare una ricerca che mi permettesse di avere le idee più chiare circa gli effettivi vantaggi derivanti dal frequentare questa tipologia di scuole. A tal fine, ho scelto di formulare un questionario e somministrarlo a ragazzi attualmente iscritti alla scuola

superiore, ma che hanno frequentato una Scuola Internazionale negli anni della scuola primaria e secondaria di primo grado. Il questionario è stato costruito con l'intento di individuare i vantaggi e gli svantaggi percepiti attualmente nella scuola superiore da parte degli studenti stessi, e derivanti dall'aver frequentato una scuola, basata sull'utilizzo della lingua inglese come veicolare e sui principi del sistema educativo anglosassone.
La scelta di realizzare questa ricerca è nata dal desiderio di conoscere l'opinione di chi questa scuola l'ha realmente vissuta, e da alcuni dubbi che, né l'approfondimento teorico né il contatto con il personale della scuola, erano stati in grado di risolvere.
Il punto di partenza sono state le perplessità che sono emerse durante la ricerca e l'approfondimento teorico, come ad esempio il fatto che la conoscenza della lingua inglese risultasse effettivamente un vantaggio alla scuola superiore. Il mio dubbio, infatti, era che l'approfondita conoscenza della lingua straniera potesse creare situazioni di disagio o noia nel ragazzo che, inserito alla scuola superiore in una classe "normale", si trova a studiare la lingua straniera ad un livello sicuramente inferiore al suo, con compagni che hanno una padronanza della lingua decisamente inferiore rispetto a lui e, magari, con insegnanti incapaci di stimolarlo adeguatamente.
I miei obiettivi hanno dato origine a domande classificabili in cinque dimensioni: efficacia percepita, rapporto tra soggetto, lingue e scuola superiore, attitudine verso le discipline linguistiche, desiderio di contatto e scambio con popolazioni straniere, influenza del metodo didattico.
Accanto a queste dimensioni ho preso in considerazione fattori quali il genere, la scuola attualmente frequentata, la classe e la nazionalità.
Lo strumento utilizzato è un questionario appositamente costruito per questa ricerca e predisposto in modo tale da essere compilato on line, ovviando così alle difficoltà connesse alla reperibilità del campione.
In realtà, i risultati di tale ricerca hanno permesso solo un'analisi qualitativa dei dati, a causa dell'esiguo numero di risposte ricevute, che mi ha permesso comunque di prendere in considerazione alcuni aspetti fondamentali che, a mio avviso, possono essere considerati punti di partenza importanti per ricerche future, supportate da una maggiore disponibilità di risorse, di tempo e di mezzi.

un approccio allo studio cooperativo legato alla possibilità di esperienze concrete

Le aree prese in considerazione hanno dimostrato un generale riconoscimento del valore di queste istituzioni educative, alle quali i ragazzi riconoscono il merito di aver offerto loro la possibilità di apprendere "qualcosa in più" rispetto agli attuali compagni, che non si è però sviluppato a scapito di altre aree importanti. Anche il metodo didattico sembra avere una notevole influenza portando i ragazzi a favorire un approccio allo studio cooperativo e molto legato alla possibilità di esperienze concrete.
Dall'altro lato però gli ex alunni di alcune Scuole Internazionali collocate tra le province di Padova, Treviso e Vicenza, hanno sostenuto che spesso nella scuola secondaria di secondo grado si riconoscono più competenti dal punto di vista della padronanza linguistica degli stessi professori e questo rischia di diventare poco stimolante per i ragazzi stessi.
Chiaramente questa analisi è solo parziale e richiede approfondimenti futuri, ma chiama sicuramente in causa la necessità di insegnanti maggiormente preparati non solo dal punto di vista della lingua e della cultura di un popolo, ma nella stessa didattica, dimostrandosi capaci di attuare una proposta differenziata e stimolante per tutti.

Conclusioni

La mia ricerca sulle Scuole Internazionali ha avuto origine dal desiderio di conoscere in modo più approfondito una realtà scolastica nuova, diversa da quella a cui siamo comunemente abituati a pensare.
L'idea, nata da una breve esperienza di tirocinio in una scuola primaria inglese, è scaturita dal desiderio di scoprire come il modo di "fare scuola" tipico del contesto educativo anglosassone potesse venire realizzato nel contesto italiano, così diverso dal punto di vista delle concezioni pedagogiche ed educative.
Il primo incontro con una Scuola Internazionale, mi ha riportato con la mente nella classe inglese in cui ero stata, in quanto queste scuole in tutto e per tutto riproducono il contesto e la didattica tipica di quel mondo. Il mio viaggio alla scoperta di queste istituzioni mi ha permesso di conoscerle, approfondendone la dimensione didattica ed educativa, i principi che ne regolano le azioni, ma anche di analizzarle dal punto di vista dell'insegnamento linguistico e dei vantaggi che il bilinguismo precoce comporta.
L'idea che mi sono fatta a conclusione di questa ricerca è che le Scuole Internazionali siano sicuramente delle realtà privilegiate ed esclusive per coloro che hanno uno status socio-economico elevato, quindi che al loro interno si crei una sorta di realtà ideale, poco corrispondente alla società attuale nella quale troviamo persone diverse, con esigenze e possibilità differenti, e che ci costringe spesso a relazionarci con l'immigrato che proviene da un Paese povero e vive in

condizioni disagiate, o con persone con difficoltà cognitive o relazionali. I ragazzi che crescono all'interno di una scuola di questo tipo, pur sicuramente sfruttando le possibilità di apertura al mondo e alle diverse culture offerte dalla conoscenza di una lingua straniera quasi perfettamente, rischiano in concreto di non imparare a convivere con il bambino più povero loro vicino di casa.
Dall'altro lato però l'educazione linguistica precoce che queste scuole offrono, realizzata attraverso un utilizzo veicolare della lingua che porta il bambino ad utilizzarla quotidianamente e ad apprenderla in modo naturale seguendo quelli che sono i processi di sviluppo della prima lingua, favorisce l'emergere di una padronanza dell'inglese per molti aspetti simile a quella di un madrelingua. La possibilità di parlare perfettamente due lingue apre senza dubbio ai ragazzi che escono da queste scuole, una molteplicità di possibilità, non solo lavorative, ma anche a livello di corsi di perfezionamento o master all'estero, che comunque richiedono un certo livello di conoscenza della lingua inglese, che non è così scontato possedere al termine del ciclo ordinario di studi.
Accanto all'ottima padronanza della lingua inglese, i vantaggi del frequentare una Scuola Internazionale, dimostrati dai molti studi sul bilinguismo precoce, sono riconducibili ad una maggiore interdipendenza tra i due emisferi cerebrali, che favorisce la plasticità neuronale, e migliora le capacità di analisi e di concettualizzazione linguistica, che a sua volta favoriscono una predisposizione allo studio di altre lingue straniere.
Chiaramente questo non è valido per tutti in assoluto, un bambino che non ha adeguatamente sviluppato una competenza nella prima lingua, può incontrare notevoli difficoltà nell'imparare un'altra lingua, e questo può creare dei ritardi e delle difficoltà nell'apprendimento.
In generale possiamo dire che pur presentando dei limiti, la Scuola Internazionale propone un'offerta didattica nuova, che ben si inserisce all'interno delle Indicazioni Europee. Crescere bilingui all'interno di una Scuola Internazionale, moltiplica sicuramente le possibilità di interazioni positive con coetanei stranieri che possono divenire fonte di arricchimento per entrambi. Non solo, se pensiamo alla Comunità Europea, intesa come insieme di popoli che condividono obiettivi comuni, la conoscenza delle lingue straniere diventa il nocciolo essenziale per la creazione di una vera e propria unità tra le persone. Ed è in questo senso che le Scuole Internazionali possono essere considerate istituzioni privilegiate per la formazione del cittadino d'Europa e del mondo.
Dal mio punto di vista, questa ricerca non ha voluto solo sostenere il valore delle Scuole Internazionali, ma anche mettere in luce la necessità di un insegnamento linguistico precoce in tutte le scuole, realizzato con gli strumenti e i materiali adatti e sostenuto da insegnanti adeguatamente preparati.
Infine, questo lavoro vuole sottolineare il valore della diversità e dello scambio tra le persone. La possibilità che ho avuto di fare esperienza di una scuola differente, quella inglese, seppur per un breve periodo ha arricchito il mio "essere insegnante" permettendomi di vedere anche la scuola italiana con occhi nuovi, maggiormente critici.
Credo quindi che anche conoscere le diverse scuole presenti in Italia, quelle Internazionali nel mio caso, ma anche quelle steineriane o montessoriane ad esempio, possa offrire a noi insegnanti l'occasione di crescita e di scambio, l'opportunità di trarre da ognuna di queste realtà gli aspetti più positivi, al fine di creare una scuola migliore per tutti.

BIBLIOGRAFIA

- DALOISO M. (2009), *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia: fondamenti di glottodidattica*, UTET, Torino.
- DANESI M. (1996), "Educazione bilingue: miti e realtà", in BALBONI P. E. (a cura di), *Educazione bilingue*, Guerra, Perugia (pp. 4-10).
- FREDDI G. (1990b), *Azione, gioco, lingua: Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Petrini, Torino.
- TITONE R. (1972), *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Armando, Roma.
- TORRESAN P. (2008), *Intelligenze e didattica delle lingue*, GESP, Città di Castello (PG).

SITOGRAFIA

- LATELA A. (2007), *Content and Language Integrated Learning: un nuovo orientamento glottodidattico a favore della pluralità linguistica.* Studi di glottodidattica, Vol. 1, n. 1. http://www.glottodidattica.net, 58 Kbyte, 26/03/2010.
- MAGNANI M. (2007), *L'insegnamento veicolare delle lingue e il CLIL: una nuova frontiera per la glottodidattica.* Studi di glottodidattica, Vol. 1, n. 2. http://www.glottodidattica.net, 41 Kbyte, 26/03/2010.

Scuola dell'Infanzia

Quaderni operativi per i 3 - 4 - 5 anni

ELI

www.elionline.com

BLE
Bambini
Lingue
Europa
DOSSIER 18

a cura di
MARIA CECILIA LUISE
Inserto ideato da
GIOVANNI FREDDI

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 4-5 2011

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- *Mobile Learning* per le lingue nella scuola primaria

In questo numero

Maria Cecilia Luise

Il contributo che presentiamo in questo numero si occupa di tecnologie applicate alla didattica, esplorando un campo ancora poco conosciuto e quasi per nulla preso in considerazione dall'insegnamento "scolastico" delle lingue: le applicazioni per dispositivi mobili finalizzate all'esercitazione e allo sviluppo delle lingue straniere.

I dispositivi mobili sono sempre più in mano ai bambini, che li utilizzano fin dall'età della scuola primaria perlopiù per passare il tempo con giochi dei tipi più diversi: oggi, tra quelle applicazioni che loro percepiscono come giochi o passatempi, viene proposto un numero sempre maggiore di attività per imparare le lingue straniere, attività che possono essere non solo affiancate ad un percorso di apprendimento linguistico scolastico, ma proficuamente integrate nella didattica tradizionale, all'interno della quale l'insegnante "tecnologico" può ricavare spazi per il mobile-learning.

Non si tratta di asservire la didattica delle lingue alle tecnologie, o di accettare acriticamente qualsiasi "novità" il mercato tecnologico proponga o imponga, ma di sfruttare con rigore professionale quella capacità che esse hanno e che ben ricorda Balboni, riprendendo una metafora di Gordon Pask, di costituirsi come catalizzatori della glottodidattica, cioè strumenti che permettono di svolgere attività didattiche che altrimenti sarebbe impossibile realizzare.

Una nota "politica" a margine e conclusione di questa presentazione: il contributo di Pederzoli, così come quello che uscirà nel prossimo numero di BLE, riprende un intervento svolto dall'autrice ad una giornata di formazione organizzata dall'Anils a Firenze il 2 marzo scorso intitolata "Scuola primaria: ambienti e metodologie per insegnare le lingue". Quello che ci ha favorevolmente colpito di quella giornata è stata sia la folta, foltissima partecipazione di insegnanti, (non solo dei docenti con una certa anzianità di servizio alle spalle che non mancano mai un'occasione di formazione, ma anche di insegnanti giovani di età e di servizio), sia l'entusiasmo con il quale questa iniziativa è stata accolta, al di là della indubbia qualità degli interventi. L'impressione che ne abbiamo avuto è che un certo immobilismo che emana dalla scuola succube di attacchi politici e pseudoriforme epocali si rompe anche con proposte di formazione mirate e di qualità, che vanno incentivate e incrementate.

Mobile Learning per le lingue nella scuola primaria

di Laura Pederzoli
Università di Firenze

1 Minorenni e *mobile devices*

Ormai sono milioni le persone che si collegano alla Rete tramite dispositivi mobili *(mobile devices)*. Dai dati Istat 2010 risulta che, nelle famiglie italiane, è in trend crescente il possesso del telefono cellulare (anche se non si specifica la tipologia), in particolare del Centro con l'89,8%, tanto che nel paniere Istat 2011 figurano pure i tablet PC.

I "cellulari" - si continuano a chiamare erroneamente con tale termine tutti i dispositivi mobili con i quali si telefona - sono divenuti oggetti d'uso quotidiano, una nuova interfaccia per navigare e le nuove generazioni ne sono, indubbiamente, estimatrici. I dati Eurispes, ricavati in collaborazione con Telefono Azzurro dal 2000 al 2010, evidenziano sia la notevole diffusione del cellulare tra i più piccoli che l'uso che ne fanno: rappresenta il primo passo verso l'autonomia; aiuta a relazionarsi con gli altri, a sentirsi parte di un gruppo, a trovare conferma del proprio ruolo sociale ma anche a giocare e studiare, soprattutto se il *device* possiede un collegamento ad Internet. Nel 2008, il 95,9% dei ragazzi tra i dodici e i diciotto anni aveva a sua disposizione un cellulare e nel 2009 anche il 53,7 % dei bambini sotto i dodici anni ne era in possesso.

I modelli più diffusi fra questi ultimi, tra il 2007 e il 2008, erano i video-telefonini, poi i cellulari UMTS e, dal 2009, anche gli *smartphone* per le apprezzate funzioni multimediali e interattive. Inoltre, dal 2008, si è notato che il 5,9% dei bambini ha a disposizione più di un telefonino.

Nel 2009 ben l'88% dei ragazzini tra i sette e gli undici anni usava il telefonino prevalentemente per comunicare con i genitori ma anche per scattare foto, giocare, farsi "squillare" dagli amici o inviare SMS. Le funzioni multimediali sono maggiormente utilizzate dagli adolescenti che, dunque, necessitano di connessione ad Internet. Tra questi ultimi aumenta anche l'uso di tali dispositivi per fare foto, video, scaricare suonerie o loghi.

> tra i problemi di dipendenza dalle nuove tecnologie vi è anche il cosiddetto *tecnostress*

2. *Always on generation* e competenza digitale

Oggi i giovanissimi, grazie alle tecnologie wireless e mobili, passano molto del loro tempo su Internet e Social Networks, dedicandosi contemporaneamente ad altre attività. Per distinguerli dalle precedenti generazioni dei *digital natives*, nati nell'era del computer, e dei *digital immigrants*, che hanno appreso l'uso delle tecnologie in età adolescenziale o adulta, sono stati definiti *always on generation*. Ma siamo sicuri che basti essere "sempre connessi" per saper comunicare in modo corretto? È possibile conoscere in maniera "innata" tutte le regole che governano Internet e il Web, che sono mondi così complessi e in continua evoluzione? Nella "Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente" (2006/962/CE), si parla di competenza digitale. Il termine deriva dalla competenza comunicativa, uno degli aspetti fondamentali per poter comunicare attraverso un linguaggio comune tra un soggetto emittente ed uno ricevente. Essa determina, infatti, le conoscenze che un individuo ha riguardo ai sistemi di comunicazione in generale. Il termine riprende a sua volta la chomskiana competenza linguistica, ossia la capacità inconscia che i parlanti nativi hanno dei diversi livelli della propria lingua: sta alla loro abilità riuscire ad utilizzare queste conoscenze, adattandole alla situazione e al contesto della conversazione, in base all'argomento trattato. Tali competenze sono acquisite dal parlante fin dalla nascita tramite atti linguistici, parenti che parlano, esperienza scolastica, fruizione dei media. La competenza digitale è, dunque, ciò che stiamo cercando? Sì, se si intende una competenza che si acquisisce con il tempo e non solo innata. Sicuramente, le nuove generazioni ne possiedono più delle precedenti - altrimenti non si spiegherebbe il *digital divide* -, tuttavia non basta. I dati Eurispes/Telefono Azzurro evidenziano che, tra i problemi di dipendenza dalle nuove tecnologie, vi è anche il cosiddetto tecnostress, comune tra i minorenni, derivante dall'incapacità di gestire tali tecnologie e il multitasking, e che può condurre il soggetto ad isolarsi, preferendo la vita virtuale a quella reale.

È necessario insegnare, pertanto, quelle nozioni e regole che non fanno parte dell'imprinting tecnologico della

always on generation. Le regole, anche se in continua evoluzione, esistono sia a livello nazionale che internazionale ma sono poco conosciute e, ancora meno, rispettate.
Inoltre, occorre responsabilizzare i giovani all'uso corretto della tecnologia e colmare le distanze generazionali affinché ogni cittadino sia messo nelle condizioni di poter realizzare le proprie idee o risolvere i problemi pratici che si presentano, stando al passo con la globalizzazione in ambito personale, interpersonale e interculturale.

3 Rischi della (in-)competenza digitale

Nel Profilo dei laureati-insegnanti stilato da Alma Laurea [N. 12 (2/2009)], gli insegnanti rappresentano la categoria professionale con minore conoscenza di strumenti informatici: in primis, i docenti di scuola primaria e dell'infanzia (con il 33% che non ne conosce neanche uno). Nel rapporto dell'anno successivo [N. 23 (2/2010)], gli insegnanti più giovani sono quelli che hanno maggiore conoscenza delle risorse in Rete utili alla didattica.
Tuttavia, l'uso delle nuove tecnologie è ancora limitato nella pratica scolastica quotidiana. A scuola si insegna a sfruttare la Rete prevalentemente come enciclopedia, per approfondire temi trattati frontalmente in aula e per lo svolgimento dei compiti a casa: solo nel 33,6% dei casi è proposta e utilizzata per rielaborare creativamente i materiali reperiti on line. Questo comporta, talvolta, il rischio di un utilizzo delle fonti come sterile copia/incolla, che gli allievi avranno d'esempio fino alla stesura della tesi di laurea.
A scuola è quindi trascurata la potenzialità della Rete come luogo di incontro, cooperazione e confronto, in particolar modo con i servizi offerti dal Web 2.0. Ne consegue che gli studenti non considerano le nuove tecnologie come strumenti utili per studiare e, quindi, non saranno disposti ad investire sull'approfondimento delle competenze informatiche come passaporto per il loro futuro lavorativo, relegando l'uso del computer, dei dispositivi mobili e della Rete a materia per autodidatti e strumento per il divertimento. D'altronde, il 36% degli insegnanti neoassunti, non conoscendo appieno le potenzialità di tali strumenti, pensa ancora che le nuove tecnologie non possano migliorare il processo di insegnamento/apprendimento.

a scuola è trascurata la potenzialità della Rete come luogo di incontro, cooperazione e confronto

A casa non va meglio. Dai dati MOIGE (Movimento Italiano Genitori) del 07/02/2011, anche i genitori risultano informaticamente impreparati e preoccupati (57%) unicamente dai contatti rischiosi che possono coinvolgere i propri figli quando si trovano on line. Tuttavia, meno di otto genitori su cento utilizza il *parental control* per la sicurezza del personal computer.
Bambini e adolescenti, lasciati troppo spesso a pensare senza una guida, si fanno una loro opinione e infrangono le regole insegnate loro con metodi ormai obsoleti, perché lontane dal loro mondo, senza pensare di essere "scoperti", in quanto insegnanti e genitori, nella maggior parte dei casi, sono analfabeti informatici. Secondo i dati Eurispes/Telefono Azzurro, i rischi cui si va incontro sono l'uso improprio della Rete e delle applicazioni del dispositivo mobile (con l'accesso a contenuti fuorilegge o per adulti); la dipendenza dal cellulare; il cyber-bullismo (incitato dall'uso della fotocamera); la tendenza all'utilizzo di sigle e linguaggio semplificato per esprimere sinteticamente stati d'animo e opinioni con soli centosessanta caratteri (tipici degli SMS). Ciò si riflette molto spesso a scuola nell'uso errato e svilito della lingua italiana e nell'impoverimento dei contenuti espressi.

4 Scuola, tecnologie e nuovi scenari didattici

Per risolvere la questione, non basta vietare l'uso del cellulare in classe, né che gli *store* online chiedano l'età prima di poter scaricare un'applicazione, né diminuire la "paghetta" destinata alla ricarica della SIM del cellulare e all'acquisto di applicazioni. Occorre più competenza digitale da parte di insegnanti e genitori in modo da guidare i propri allievi e figli nella scelta dei contenuti e nell'utilizzo delle nuove tecnologie. A

tal proposito, sono sorte diverse iniziative come, ad esempio, il progetto Navigare Sicuri (nato dal protocollo d'intesa, siglato nel 2010, fra Telecom Italia e il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca) per favorire lo sviluppo di un piano-scuola digitale, sensibilizzando minori, genitori ed educatori ad un uso consapevole del Web e delle nuove tecnologie.
Proprio sui possibili usi delle nuove tecnologie per l'istruzione e sul ruolo della scuola e degli insegnanti nella loro diffusione si focalizza l'attenzione, andando a esaminare, nei paragrafi che seguono, quali sono le caratteristiche che assume un preciso tipo di tecnologie sempre più diffuso - le applicazioni per *mobile*, quando vengono finalizzate all'istruzione e alla formazione linguistica, analizzandone alcune dedicate all'acquisizione delle lingue straniere da parte di bambini.
Sottolineiamo ancora che la mancanza di competenza informatica da parte di insegnanti e genitori è solo uno degli aspetti problematici che rallentano la diffusione degli strumenti tecnologici per la didattica e l'apprendimento.
Secondo Alma Laurea [N. 23 (2/2010)], le ragioni del limitato utilizzo delle tecnologie a scuola dipende soprattutto dall'inadeguatezza delle attrezzature (80%) e dalla difficoltà ad adeguare i tempi e l'organizzazione scolastica con una didattica delle tecnologie (78%).
Malgrado ciò, è ormai riconosciuto che la possibilità di accedere a contenuti, informazioni e saperi in Rete da qualsiasi postazione, in qualsiasi momento e l'opportunità di condividere tali documenti e arricchirli, diventandone co-autori, permette di raggiungere l'obiettivo di unire le potenzialità dell'apprendimento formale (strutturato e tipico della scuola) all'apprendimento non formale (solitamente acquisito per pratica) e all'apprendimento informale (che avviene quotidianamente in maniera spontanea) (Bonaiuti, 2006).
Com'è possibile, allora, integrare in maniera adeguata queste nuove tecnologie nella didattica frontale tradizionale? Alcune esperienze innovative iniziano a diffondersi nella scuola italiana: stanno per esempio iniziando gli esperimenti che porteranno l'iPad nelle scuole - anche se, prevalentemente, con la limitata funzione di lettore di libri digitali.
Naturalmente, già si predispongono comodati d'uso gratuiti per gli studenti, si potenziano le reti Wi-Fi e i sistemi di monitoraggio per evitare usi scorretti della Rete. Tuttavia, prevedendo un lungo decorso prima che iPad venga adottato per ogni alunno, una soluzione intermedia potrebbe essere quella di collegare iPad alla lavagna interattiva LIM già presente in alcune scuole italiane. Al momento, però, la soluzione più rapida ed economica - anche se meno coinvolgente - potrebbe essere quella di attrezzare l'aula multimediale di ogni scuola (già dotata di televisione e videoproiettore) anche di un iPad per il docente. Grazie ad un semplice adattatore VGA di Apple è possibile, infatti, collegare iPad e iPad2 (ma anche iPhone 4 e iPod Touch di quarta generazione) ad un proiettore esterno, un monitor o una televisione, duplicando lo schermo dei dispositivi mobili e videoproiettando la lezione.

sensibilizzare minori, genitori ed educatori ad un uso consapevole del Web

Per l'audio, basterebbe collegare l'uscita cuffie di iPad/iPod ad un amplificatore con casse. Gli insegnanti potrebbero, così, svolgere alcune ore di "spiegazione ludica", utili sia in fase di apprendimento che di ripasso. Oltre alle applicazioni, sarebbero fruibili altri contenuti sul Web come video, audio e testi. Fino a quando non vi sarà un vincolo istituzionale, però, molto dipenderà dalle capacità finanziarie della scuola di dotarsi di tali attrezzature, dalla volontà del corpo docente di aggiornarsi e da quella delle case editrici di distribuire i volumi scolastici in formato pdf (non necessariamente interattivi) a costi irrisori.

5 *Mobile Learning*

Con questo tipo di tecnologie, anche a scuola sarà indispensabile adottare un nuovo modello pedagogico: il *Mobile-learning*, l'apprendimento attraverso l'uso di dispositivi mobili, abbreviato con *M-learning*. Il termine deriva da *e-learning*, l'apprendimento elettronico; per adesso, rappresenta una possibilità pedagogica in più, rispetto ad altre forme d'apprendimento (sia tradizionali che *e-learning*), utile in particolar modo a chi, per studio o lavoro, passa la maggior parte del tempo fuori casa e può dedicare poco tempo allo studio e all'aggiornamento: viene utilizzata per creare momenti di condivisione, per favorire l'integrazione culturale e sociale dei cittadini stranieri ma anche e soprattutto per imparare e approfondire argomenti di studio divertendosi o per ri-motivare allo studio stimolando capacità cognitive e d'apprendimento.
Il *mobile-learning*, comunque, implica una serie di cambiamenti e di adattamenti nella didattica: l'insegnante non perde la sua funzione di guida e di regista, ma il *m-learning* implica una modalità di fruizione dei materiali che diviene sempre più individuale e personalizzabile. Benché la maggior parte dei contenuti e delle applicazioni fruibili dai dispositivi mobili siano state progettate per essere utilizzate individualmente o per l'auto-istruzione e l'auto-aggiornamento o, al massimo per giochi di gruppo, non si esclude che possano essere utilizzate anche per una lezione di fronte ad una classe purché il docente si adatti creativamente a tale modalità, nei limiti delle possibilità che la struttura scolastica che lo ospita gli offre.
Con l'utilizzo del *m-learning* uno dei cambiamenti più evidenti avviene nei tempi della didattica: infatti, mutando la modalità di studio, cambia anche la dimensione spazio-temporale.
Concentrando il nostro interesse al campo dell'applicazione del *m-learning* all'insegnamento delle lingue straniere, per quanto riguarda l'apprendimento "tradizionale" delle lingue i tempi di studio previsti dal Consiglio d'Europa per raggiungere i livelli stabiliti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue sono calcolati in ore:

Livelli comuni di riferimento		Tempi di studio
A1	Elementare	90 ore
A2	Pre-intermedio o "di sopravvivenza"	180 - 200 ore
B1	Intermedio o "di soglia"	375 - 400 ore
B2	Post-intermedio	750 ore
C1	Avanzato o "di efficienza autonoma"	1500 ore
C2	Padronanza della lingua in situazioni complesse	3000 ore

Il *mobile-learning* adotta il formato del *microlearning* che, al contrario di altri formati didattici, in presenza o a distanza, prevede pochi minuti per iniziare e concludere un processo di apprendimento, può essere fruito anche al di fuori di un contesto formale di apprendimento quale la scuola e può essere integrato con altri formati didattici più tradizionali: è quindi uno strumento utile per dilatare i sempre troppo stretti tempi della didattica delle lingue a scuola e per ampliare gli spazi all'interno dei quali si imparano le lingue straniere. Ogni (mini-)modulo dura, in genere, fino ad un quarto d'ora ma si può abbassare a pochi secondi nel *mobile learning*. Esempi di *microlearning* eseguito attraverso un *device* mobile possono essere l'ascolto di un podcast o la visione di un video-clip, rispondere ad un quiz a scelta multipla o interagire con flashcard educative utili per la memorizzazione di contenuti.

6 *Apps* per insegnare le lingue nella scuola primaria

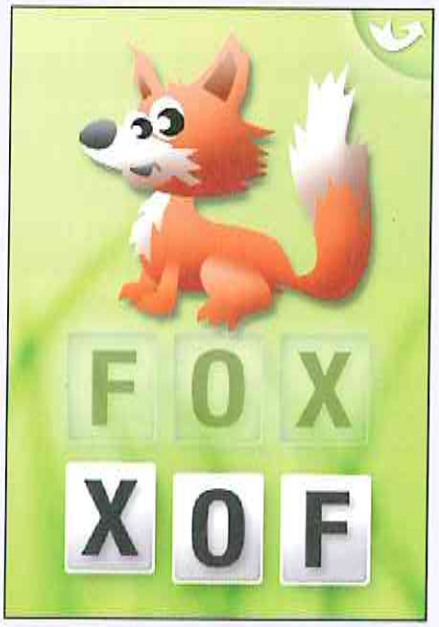
Ogni *device* di nuova generazione, per funzionare, necessita di tre componenti fondamentali: un sistema operativo, sul quale girano gli altri software; un browser, per navigare in Internet; uno store, su cui acquistare ed effettuare il download di widjet e applicazioni (dette *apps*) per personalizzare e implementare funzioni sul proprio dispositivo.

Sull'Apple Store, vi è un'intera sezione dedicata alle *apps* per i bambini. Infatti, nei mesi successivi all'uscita di iPad, sulla Rete sono comparsi video che riprendevano bambini alle prese con la tavoletta della casa di Cupertino, dimostrandone non solo l'usabilità innata ma anche le potenzialità per *l'm-learning for kids*. Sono state progettate molte applicazioni che, camuffate da gioco, stimolano a sviluppare capacità di riflessione, logica e memoria, ad allenarsi in matematica e geometria o ad imparare le lingue.

molte applicazioni camuffate da gioco sviluppano capacità di logica

L'azienda A&R Entertainment è specializzata nella creazione di applicazioni adatte a dispositivi mobili (iPod Touch, iPhone, iPad, Nintendo DS e cellulari Android) per insegnare in modo divertente ai bambini dai due ai sette anni circa. Fra i giochi educativi della collezione "Imparare giocando" di Alexandre Minard per iPod touch e iPhone troviamo *Le mie prime parole in inglese* (disponibile anche per il francese e lo spagnolo).

Queste ultime mirano ad insegnare a leggere e a scrivere le parole nelle lingue straniere. Ogni lingua ha più applicazioni (sia gratuite che dal costo - ognuna - di poco superiore ad un euro), ciascuna dedicata ad un tema: animali, frutti, colori.

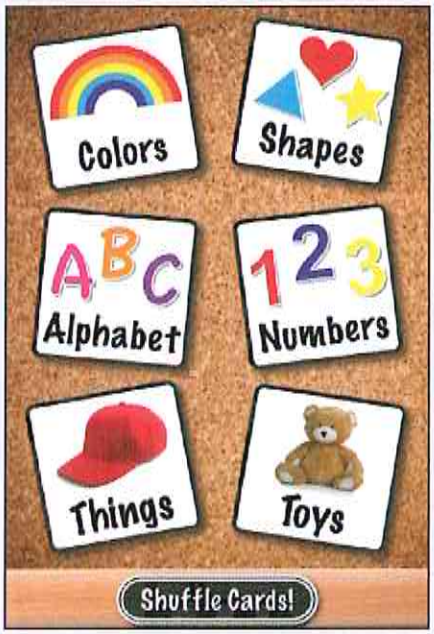


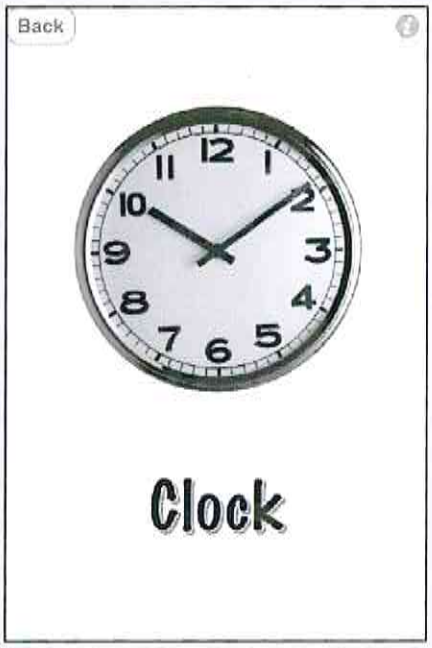
Le mie prime parole in Inglese: "Gli animali", Alexandre Minard

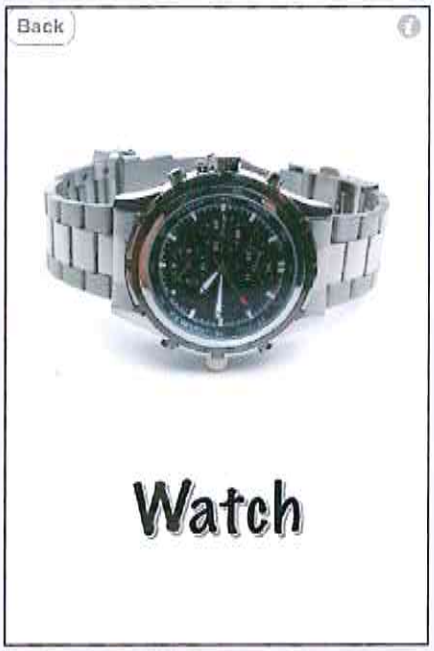
Il gioco si compone di tre livelli di difficoltà. Nel primo (e più semplice), ogni schermata offre l'immagine che rappresenta la parola da imparare e sotto, riportata per iscritto, la parola stessa come nei vecchi abbecedari: ogni lettera va trascinata nella casella rispettiva soprastante e, quando si tocca, è pronunciata da una voce umana. Una volta completata la parola, questa viene pronunciata per intero. Se videoproiettato in classe, diventa un bel gioco cui possono partecipare tutti gli allievi. Nel secondo livello, alcune lettere sono invertite e nelle caselle soprastanti non è più indicato l'ordine in cui inserirle. Nel terzo le lettere sono disposte totalmente a caso sotto l'immagine.

il gioco non come fine a se stesso bensì come "allenamento divertente"

Imparare l'inglese - sviluppato da DALFCO LLC - insegna numeri, lettere, forme, colori, giocattoli ed altre cose, mentre "Imparare l'inglese - cibi e bevande" è specializzato in frutta, ortaggi, prima colazione, pranzo, cena, dolci e bevande.
Ogni flashcard ha una voce che pronuncia la parola scritta sotto l'immagine che la raffigura.







Imparare l'inglese, DALFCO LLC

Le *apps* per iPad, dell'azienda Hello-Hello, propongono corsi realizzati in collaborazione con il Consiglio Americano per l'Insegnamento delle Lingue Straniere (ACTFL). La *app* Hello-Hello Kids per iPod touch, iPhone e iPad, insegna il vocabolario in sette lingue - inglese, spagnolo, francese, tedesco, italiano, cinese mandarino e portoghese. La metodologia utilizzata prevede informazioni audio-visive rafforzate da animazioni ed effetti sonori ma anche quiz per migliorare la memoria.

Per chi possiede un livello elementare della lingua, è consigliabile *L'inglese in un mese*, una *app*, disponibile in versione gratuita o a pagamento, per l'apprendimento di una lingua in un solo mese con trenta lezioni. Le lingue disponibili sono: arabo, cinese, coreano, francese, giapponese, greco, inglese, italiano, norvegese, portoghese, russo, spagnolo, tedesco e turco. Sviluppato da Elky Entertainment LLC per iPad, iPhone e i Pod Touch, considera la lingua come una "dimensione audio-visiva dinamica di immagini" e per questo è consigliato per gli adolescenti e per i ragazzini molto giovani. Ogni lezione, infatti, è impostata come una sequenza d'immagini con didascalia descrittiva scritta esclusivamente nella lingua straniera (e, per questo, utile anche per una lezione frontale con videoproiettore). Alla fine, è anche possibile visualizzare la statistica riportante il numero di lezioni terminate, di risposte corrette ed errate e il numero di parole imparate.

Su App World, il negozio on line per i Blackberry, troviamo traduttori multilingue (in attesa di brevetto Translator & Communicator), prodotti da EchoMobi per una dozzina di lingue e già raccomandati da scuole e insegnanti di lingue in tutto il mondo. Non mancano anche i corsi di lingua come "KidsABC - Teach your child the ABC with talking alphabet" per insegnare l'alfabeto ai bambini.

Su Android Market troviamo un Educational Child Game gratuito intitolato "ABCs", edito da Five Pumpkins, per insegnare l'alfabeto ai bambini in età prescolare attraverso flashcards che combinano la fonetica alle immagini. "Kids Alphabet lite", edito da Tomislav Jakopec, invece, è specifico per l'alfabeto inglese.

Tra i dispositivi mobili, è da tenere in considerazione anche la console Nintendo DS, progettata appositamente per consentire la fruizione in tutte le situazioni, con connessione Wi-Fi ad Internet e due schermi, di cui uno touch screen con pennino. La filosofia di Nintendo è prevalentemente ludica: non intende il gioco solo come fine a se stesso bensì come "allenamento divertente". Per

questo, ha studiato programmi da utilizzare come proficuo passatempo educativo (ad esempio, le "sfide mentali" Brain Training).
Per l'apprendimento delle lingue, già dal 2006, troviamo "English Training. Migliora il tuo inglese divertendoti". È un livello base, consigliato anche per i bambini, da utilizzare singolarmente ma che supporta fino a otto "giocatori".

programmi da utilizzare come proficuo passatempo educativo

La fase di "allenamento" consente all'utente di scegliere il livello di difficoltà e, poi, passare all'ascolto di parole e frasi (da leggere sullo schermo superiore e da trascrivere sul touch screen in basso). Dopo ogni dose di training, è possibile accedere al "test" giornaliero che registra i progressi (visualizzabili con diagrammi mensili). Vi sono anche degli "esercizi": giochi competitivi - come la Maratona o il Cruciverba - da svolgere anche in compagnia.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Audiweb pubblica i risultati della Ricerca di Base sulla diffusione dell'online in Italia e i dati di audience del mese di giugno 2010, Milano, 28/07/2010, www.audiweb.it/cms/attach/aw_cs_28luglio2010.pdf
- BONAIUTI G. (2006), *e-learning 2.0*, , Erickson, Trento.
- GIANFERRARI L. (2010), "Programma Education FGA Working Paper n. 23 (2/2010), I docenti neo-assunti nella scuola che deve affrontare i mutamenti epocali. Esiti di una ricerca interregionale sul profilo professionale e le competenze dei docenti neoassunti nell'a.s. 2008/09", Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna, www.fga.it/.../L._Gianferrari__I_docenti_neo-assunti_-_FGA_WP23_01.pdf
- Telefono Azzurro e Eurispes, "10° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Telefonini, utilizzo, modelli e rischi connessi all'uso improprio del cellulare", in Bambini e adolescenti in Italia: un quadro degli ultimi 10 anni", 11/2009, pp. 121-131, http://www.eurispes.it/index.php?option=com_content&view=article&id=1266:bambini-e-adolescenti-in-italia-un-quadro-degli-ultimi-10-anni&catid=71:infanzia-e-giovani&Itemid=337
- ISTAT, Paniere dei prezzi al consumo, Anno 2011, 04/02/201, http://www.istat.it/salastampa/comunicati/in_calendario/paniere/20110204_00
- Programma Education FGA Working Paper n. 12 (2/2009), Il profilo dei laureati-insegnanti nella documentazione AlmaLaurea, CAMMELLI A., FERRANTE F. e GHISELLI S. (a cura di), Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, www.fga.it/.../media/AlmaLaurea__Il_profilo_dei_laureati-insegnanti_-_FGA_WP12_02.pdf
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, L 394, 49° anno, 30/12/2006, http://eur-lex.europa.eu/JOYear.do?year=2006&serie=L&textfield2=394&Submit=Cercare&_submit=Cercare&ihmlang=it

ALLEGRAMENTE

Quaderni operativi di Matematica e Italiano per il ripasso estivo
Per la Scuola Secondaria di I grado

Autrici: Patrizia Volpi, Giovanna Russo

Una proposta "leggera" e attraente per le vacanze: esercizi e prove Invalsi da svolgere in allegria!

Componenti

- 2 Quaderni per lo studente
  - 4 Unità di Aritmetica e 4 di Geometria
  - 1 Prova finale tipo INVALSI
- 2 Fascicoli per l'insegnante

> Ripasso sintetico ma esaustivo degli argomenti trattati durante l'anno.
> Esercizi da svolgere direttamente sul libro.
> Approccio metodologico proposto dall'INVALSI.

La Spiga

www.laspigaedizioni.it

Contact BLE-SeLM

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

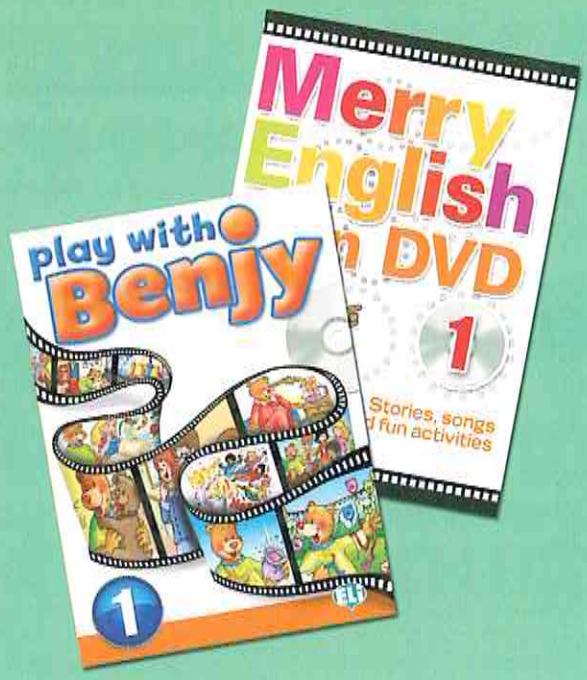
1. Istituzioni pubbliche o private che descrivono la natura, le finalità, gli obiettivi e i risultati del loro operare nel settore della LS a livello primario (1500 oppure 3000 battute).
2. Esperienze pilota di natura provinciale o regionale oppure progetti di sperimentazione descritti nelle loro finalità,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

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

  <mariacecilia.luise@unifi.it>

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

  <milvia.corso@scfor.units.it>

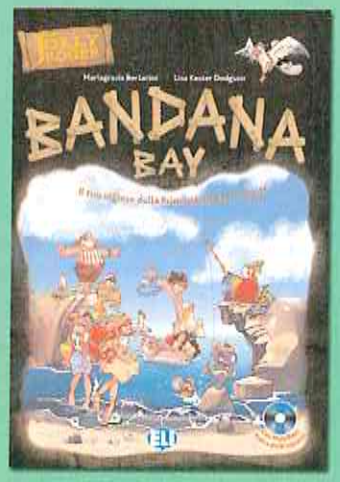


play with Benjy

Merry English on DVD

Quaderni operativi in due livelli corredati di DVD per rivedere e consolidare quanto appreso nei primi 5 anni di studio della lingua inglese.

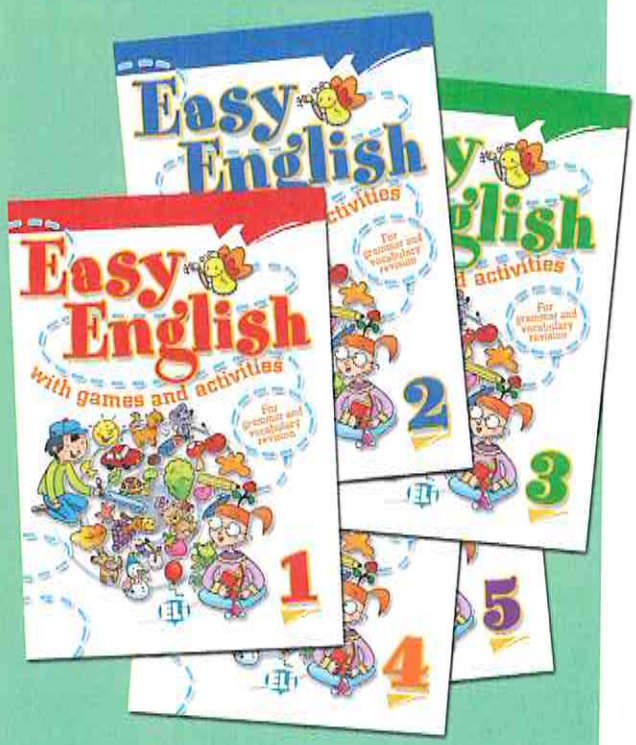
Le attività proposte sono divise in:
- Before you watch activities
- While you watch activities
- After you watch activities



BANDANA BAY

Volume corredato di CD Multi-Rom per l'inglese dalla Primaria alla Secondaria.

Attraverso le avvincenti storie dei pirati (di cui il titolo richiama il famoso copricapo) i ragazzi ripassano e consolidano le strutture della lingua inglese apprese durante i 5 anni della Scuola Primaria e vengono aiutati nel passaggio alla Scuola Secondaria.



Easy English

Libri di attività con Audio CD per alunni della Scuola Primaria.

Questa serie di 5 libri di attività è stata ideata per il ripasso e il consolidamento della grammatica e del lessico appresi durante i primi cinque anni di studio della lingua inglese nella Scuola Primaria.

ELI Edizioni
www.elionline.com

"Eleanor Rigby" e il *team-working*: dalla canzone all'apprendimento lessicale e relazionale

Sonja Ferrero
3° Circolo Didattico di Pinerolo (To)

L'esperienza didattica, che nel corso dell'articolo andrò ad approfondire, ha visto impegnate le classi del secondo ciclo del plesso di Piscina di Pinerolo, in cui opero come insegnante di lingua inglese, in occasione del concerto tenuto a fine anno scolastico coordinato e realizzato con il quintetto Architorti, nel progetto "Crescendo in musica". La canzone di lingua inglese prescelta per la manifestazione è stata una delle canzoni *cult* più innovative degli anni 60: *"Eleanor Rigby"* dei Beatles, nella versione originale *pop* eseguita dall'orchestra di archi.
Sotto il profilo didattico la canzone si è presentata di notevole complessità a livello linguistico; per ovviare ad eventuali momenti di scoraggiamento e di demotivazione nei bambini delle classi terze, dovuta alla loro minor dimestichezza della lingua inglese, mi sono prefissata di *facilitare* il processo di apprendimento delle parole e frasi del testo e di *mantenere elevato* e costante il grado di motivazione nei bambini per la presentazione della canzone al concerto.
Per quanto riguarda il primo obiettivo – facilitare e semplificare i nomi e le frasi da imparare – i bambini-*tutor* di quinta hanno elaborato, sotto la mia supervisione, diverse metodologie per far apprendere ai bimbi più piccoli le parole inglesi a loro sconosciute presenti nel testo della canzone: chi ha fatto leva sull'aspetto fonetico, chi su quello del mimo, chi su quello linguistico (cancellando alcune parole della canzone, mescolandole, creando cruciverba...), chi ancora su quello storico; tutte le attività proposte sono state, comunque, presentate in forma ludica.

i bambini-*tutor* di quinta hanno fatto apprendere ai bimbi più piccoli le parole inglesi

Sotto il profilo metodologico, per il raggiungimento del secondo obiettivo, si sono utilizzati degli strumenti in grado di stimolare e mantenere elevato il livello di piacevolezza e, di conseguenza, della motivazione all'apprendimento, quali: il *peer-tutoring*, adottato per entrambe le classi; l'approccio ludico, pensato per le classi terze e il *team-working*, proposto alle classi quinte. Per introdurre tale metodologia, si è innanzitutto verificato che vi fossero tutti i presupposti per poter parlare di gruppo-classe, ossia: la chiarezza e la condivisione dell'obiettivo da raggiungere, il coinvolgimento emotivo e l'interdipendenza positiva (Martinelli 2004).
Si sono, in seguito, proposte attività di lavoro di gruppo finalizzate all'insegnamento delle strofe della canzone alle classi inferiori (Quaglino 1995). È stato progettato che i *tutor* delle classi quinte, suddivisi opportunamente in quattro team, insegnassero, mediante modalità ludiche, le relative strofe della canzone ai loro *tutee* della classe terza.
Si è deciso di proporre il *team-working*, consapevoli che questa modalità di lavoro avrebbe determinato delle ricadute positive sui bambini a più livelli:
- cognitivo e metacognitivo, in quanto stimola le *problem analysis* e le *decision making*, potenzia il *transfer*, inteso come la capacità di trasferire conoscenze e abilità acquisite in altri contesti, induce alla riflessione sui propri comportamenti, sentimenti e modalità di lavoro;

- motivazionale, in quanto permette a ciascun bambino di partecipare alle decisioni del gruppo, di accrescere la propria stima e di soddisfare il piacere di "fare i grandi", permette, inoltre, lo sviluppo della curiosità e del desiderio di apprendere;
- relazionale: in quanto accresce il senso di appartenenza e di riconoscimento e consente di acquisire le capacità di empatia;
- organizzativo, in quanto stimola il senso di responsabilità e di fattibilità.

A livello educativo ci si è posti l'obiettivo principale di favorire:
- la culturizzazione, cioè la conoscenza ed il rispetto dei modelli culturali, di ieri e di oggi, del Paese dove si parla la lingua straniera;
- la socializzazione, cioè la possibilità di avere relazioni sociali usando la lingua straniera;
- l'integrazione e la collaborazione fra gli alunni.

L'esperienza è stata progettata e attuata secondo le seguenti tappe:
- scelta ponderata e critica della canzone, in funzione degli obiettivi e della classe;
- programmazione dei tempi, delle risorse e delle metodologie utilizzate;
- progettazione dei momenti in aula: attività di *pre-listening* e *listening*;
- definizione dei criteri di valutazione e predisposizione delle verifiche;
- *follow-up*.

1° Step: scelta della canzone *"Eleanor Rigby"*.

La canzone scelta per il concerto è stata la canzone intitolata *"Eleanor Rigby"*, in onore della protagonista della trama, composta nel 1966 dai Beatles e contenuta nell'album *Revolver*. È stata scelta in quanto:
- presenta l'arrangiamento in versione originale specifica per archi, strumenti studiati da vicino dai bambini nel corso del laboratorio musicale;
- la melodia è orecchiabile e non eccessivamente veloce, tale da consentire una facile memorizzazione;
- il ritmo è semplice, grazie all'uso dei tempi musicali pari (il 4/4);
- presenta il "formato-canzone", con le strofe alternate al ritornello, la cui frequente reiterazione produce nel bambino l'apprendimento di almeno una parte della canzone (il ritornello), non scoraggiandosi di fronte alla mancata memorizzazione delle singole strofe;
- è pronunciata in maniera chiara, con l'accento *Standard British English*;
- è ricca di riferimenti culturali e storici, in quanto i Beatles sono considerati la più famosa *rock-band* di tutti i tempi, un fenomeno di massa che ha condizionato non solo i gusti musicali, ma anche le mode, i costumi e i comportamenti degli anni '60 e degli anni a venire;
- è una canzone spiccatamente narrativa, che stimola lo spirito di curiosità e di investigazione dei bambini e non solo; infatti, per anni,

critici, musicologi e appassionati del quartetto di Liverpool hanno tentato di scoprire chi fosse la misteriosa Eleanor Rigby, protagonista della canzone. A sciogliere il nodo è stato lo stesso Paul McCartney, autore della canzone, il quale ha inviato al *Sunbeam trust charity* (un ente di beneficenza) un foglio con la firma di una tale Eleanor Rigby risalente al 1911: all'epoca Eleanor era una giovane inserviente nelle cucine dell'Ospedale di Parkhill a Liverpool (fonte: Rainews 24, 12 novembre 2008).
- la trama del testo è chiara e di facile comprensione e favorisce attività di riflessione e di condivisione sul tema della solitudine; il testo, infatti, inizia con una richiesta: *"Look at all the lonely people"*, "Guarda tutte le persone sole" e ne descrive due: Eleanor Rigby e padre McKenzie. La prima è intenta a raccogliere il riso in una chiesa dove è stato celebrato un matrimonio, sogna ad occhi aperti e aspetta alla finestra qualcuno che la salvi dalla sua solitudine, ma nessuno arriva. La seconda strofa è dedicata a padre McKenzie, il parroco della chiesa di Eleanor Rigby; egli scrive le parole di un sermone che nessuno ascolterà *"writing the words of a sermon that no one will hear"*. La terza strofa vede Eleanor Rigby che verrà seppellita da padre McKenzie in un funerale al quale nessuno parteciperà.
Tale canzone presenta, tuttavia, alcuni limiti:
- a livello lessicale, in quanto alcuni nomi e verbi presenti nel testo sono raramente utilizzati dai bambini;
- a livello grammaticale, in quanto le strutture presentano un certo grado di complessità;
- a livello emotivo, in quanto la trama è piuttosto triste; anche se non ha influito nella vivacità della rappresentazione dei bambini.

2° Step: programmazione degli elementi organizzativi.
Definizione dei tempi
L'intero anno scolastico ha visto coinvolte le classi quinte:
- da settembre a dicembre, nella creazione del *team-building*, in stretta collaborazione con le docenti di classe;
- nei mesi di gennaio e febbraio, nel *team-working*, finalizzato all'apprendimento della canzone *"Eleanor Rigby"* e nell'elaborazione delle attività da proporre alle classi terze;
- da marzo a maggio, nell'insegnamento della canzone alle classi terze, con l'utilizzo delle diverse metodologie elaborate.

a stretto contatto con i musicisti e i loro strumenti musicali

Nel mese di novembre ha preso inizio il progetto "Crescendo in musica", che ha visto coinvolti i bambini delle classi terze, quarte e quinte del plesso dove insegno. I bambini hanno partecipato al laboratorio durante tutto l'anno alternando momenti teorici a quelli applicativi a stretto contatto con i musicisti e i loro strumenti musicali; noi insegnanti, invece, abbiamo seguito un corso di cinque lezioni, tenuto dallo stesso gruppo degli Architorti, per imparare la direzione del coro e alcune tecniche didattiche di insegnamento delle canzoni. Il processo di apprendimento dei brani scelti ha coinvolto i bambini e gli insegnanti dal mese di gennaio a quello di maggio.

Nei mesi di gennaio e di febbraio i bambini-*tutor* delle quinte si sono attivati ad apprendere, in un primo *step*, il testo della canzone, individualmente o a piccoli gruppi, per poterlo insegnare perfettamente ai più piccolini e, in un secondo *step*, a progettare le attività per favorire l'insegnamento delle singole strofe ai loro *tutee* di terza, secondo le indicazioni del *team-working*. I ragazzi si sono suddivisi, infatti, in quattro gruppi con i relativi compiti: un gruppo, interessato al contesto storico e culturale degli anni '60, si è dedicato alla costruzione di cartelloni sui Beatles, su E. Rigby e sulla musica rock, mentre gli altri tre gruppi si sono posti come obiettivo l'insegnamento di una strofa ciascuno.
Dal mese di marzo a fine maggio, una volta alla settimana i ragazzini delle classi quinte hanno avuto la possibilità di insegnare la canzone ai bambini della classe terza.

La suddivisione dei gruppi e loro organizzazione
I gruppi sono stati formati in modo che presentassero le seguenti caratteristiche:
- numero medio di cinque elementi, per favorire la partecipazione e l'impegno di tutti;
- eterogeneità, senza tuttavia creare delle disparità eccessive di livello;
- rispetto delle potenzialità e delle caratteristiche dei bambini per evitare situazioni connotate già inizialmente come conflittuali; si sono comunque privilegiati rapporti di simpatia fra i ragazzi;
- suddivisione dei ruoli predefinita dall'insegnante: ruoli di funzionamento (per assicurarsi che tutti stiano procedendo), di apprendimento (per verificare lo stato di acquisizione della canzone) e di stimolo (per incoraggiare il lavoro).
La definizione degli obiettivi di lavoro relativi alle tappe intermedie per la realizzazione dell'obiettivo finale comune a tutta la scuola è stata lasciata gestire autonomamente ai singoli gruppi; così come le modalità di lavoro, la definizione dei tempi e l'organizzazione degli spazi.

Riporto lo schema riassuntivo creato insieme ai bambini:

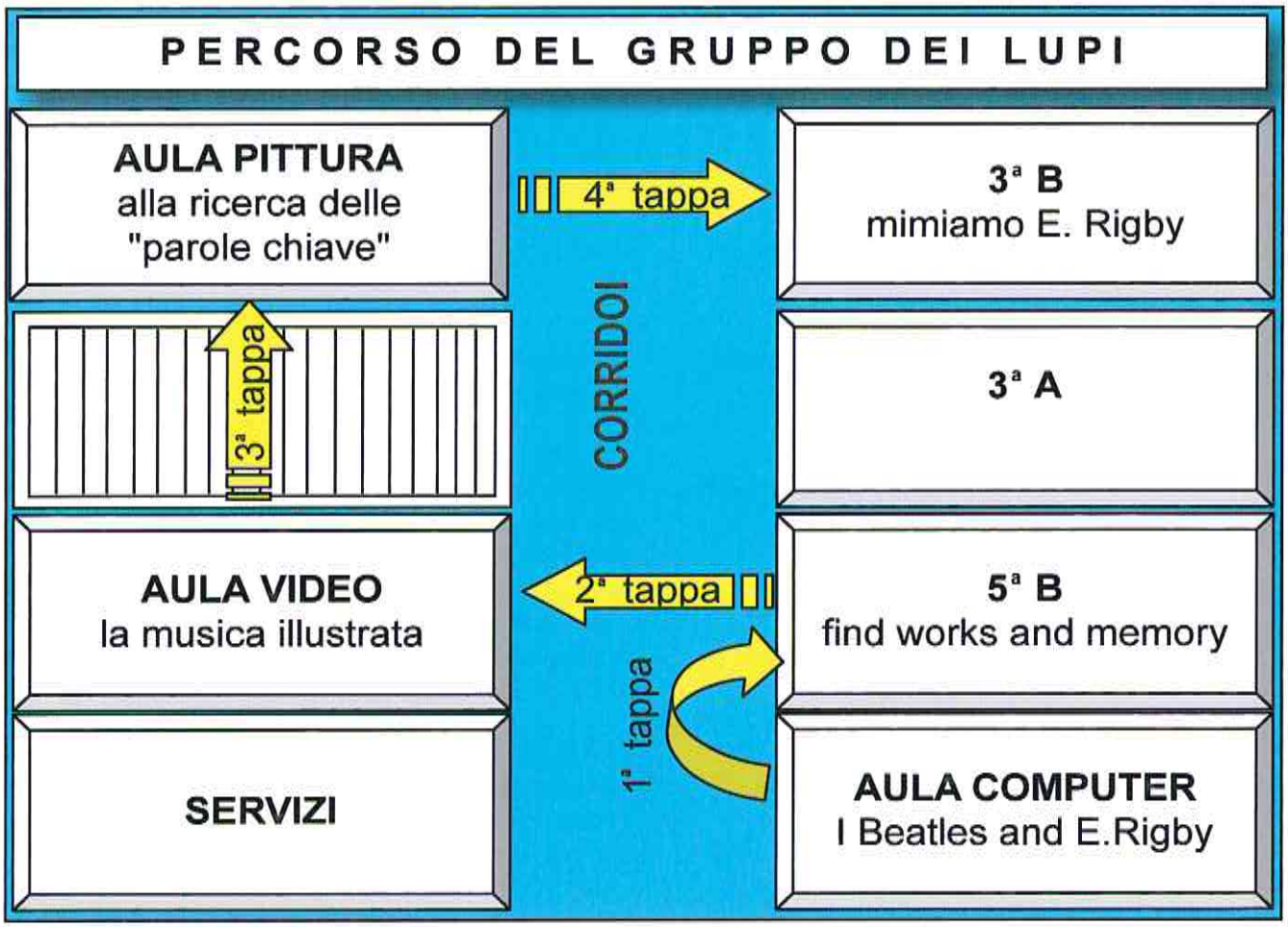
Argomento	Gruppi	Attività	Stand
Beatles e protagonisti della canzone: E. Rigby e Father McMenzy	5ª A Valentina, Martina, Giada, Sara, Francesca	- Albero dei Beatles: spiegazione con foto - Cruciverba: titolo della canzone	Auletta 5
	5ª B Nicholas, Elisabetta, Veronica	- Cartelloni con foto - Impersonificazione dei Beatles e di E. Rigby - Quiz	Aula PC
	5ª B Chiara, Jessica, Isabella, Chiara L.	- *Find words*	Aula 5B
Prima strofa	5ª A Fahd, Simone, Luca	- Scelta fra due parole simili o di suono o di significato - Abbinamento delle parole corrette con i cartellini illustrati	Aula 3
	5ª B Eros, Riccardo	- Lettura e ascolto prima strofa riga per riga - Racconto illustrato della strofa con esclusione delle immagini non pertinenti - Numerazione delle immagini nel rispetto della strofa	Aula video
Seconda strofa	5ª A Alessio, Alessio G., Andrea, Daniele	- Ascolto seconda strofa - Individuazione cartellini parole mancanti sul cartellone	Aula video
	5ª B Irene, Nicolò, Marta, Lorenzo	- Ascolto seconda strofa e lettura strofa - Individuazione parole-chiave e scrittura nella bolla - Gioco del *memory* delle parole chiave individuate	Aula pittura
Terza strofa	5ª A Sophia, Grace, Francesco, Ismaela	- Ascolto terza strofa - Lettura corale strofa, parola per parola - Ricostruzione del testo con cartellini	Aula 5A
	5ª B Leonardo, Vincenzo, Francesco	- Ascolto libero terza strofa e danza - Rappresentazione canzone mimata - Insegnamento gesti-parole	Aula 3 B

Individuazione e gestione delle aule

I bambini della quinta hanno creato i loro *stand* abbelliti da cartelloni, foto e dotati di registratori, di bacchette da "veri professori" da loro inventate oppure quelle più tecnologicamente avanzate a raggi laser, "rubate" ai propri genitori.
Si sono dislocati: un gruppo nell'aula di quinta, un gruppo nell'aula dei bimbi di terza, uno nella sala pittura e uno nella sala video.
La classe terza, suddivisa a sua volta in quattro gruppi, ha seguito un itinerario predefinito, dato loro precedentemente, simile alla "caccia al tesoro" all'interno della scuola; i bambini si sono, infatti, spostati da uno *stand* all'altro e qui hanno svolto le attività proposte. Gli spostamenti sono stati progettati in modo che i gruppi della terza, cambiandosi contemporaneamente, avessero la possibilità di andare in tutti gli *stand* e di imparare, così, tutte le strofe della canzone, secondo la seguente tabella, che illustra la gestione dei cambi.

GRUPPI BAMBINI DI TERZA	STAND SULLA STORIA	STAND SULLA 1ª STROFA	STAND SULLA 2ª STROFA	STAND SULLA 3ª STROFA
I LUPI	1ª tappa	2ª tappa	3ª tappa	4ª tappa
LE FARFALLE	4ª tappa	1ª tappa	2ª tappa	3ª tappa
I CLOWN	3ª tappa	4ª tappa	1ª tappa	2ª tappa
I DINOSAURI	2ª tappa	3ª tappa	4ª tappa	1ª tappa

Riporto, a titolo esemplificativo, l'itinerario del "gruppo dei lupi" seguito dalla classe Terza B.



Individuazione delle strategie metodologiche

Per le classi quinte, si è voluto adottare una metodologia di lavoro che consentisse la partecipazione attiva di tutti i bambini; per questa ragione si sono voluti coinvolgere direttamente nella progettazione, nella organizzazione e nell'attuazione, mediante momenti di:

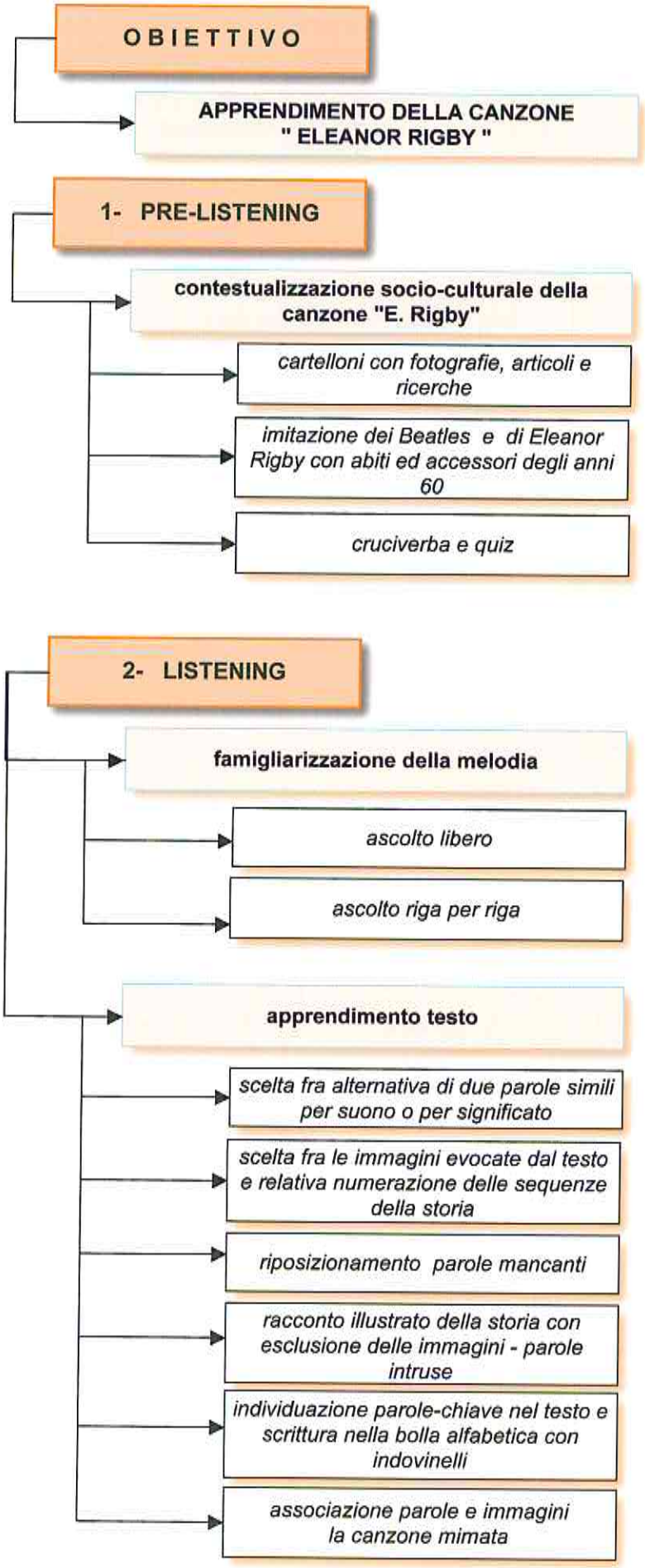
- riflessione individuale sulla tipologia di attività di *listening* e *post-listening* da proporre alle terze e condivisione con i compagni delle proprie intuizioni delle proprie idee, dubbi e proposte;
- confronto sulla somministrazione di verifiche "divertenti" e sulla possibilità di creare delle coccarde per il riconoscimento del lavoro svolto e degli attestati di "cantante ufficiale di *E. Rigby*", firmati e timbrati dalle quinte ad ogni *stand*;
- lavori di gruppo, di attuazione delle proposte accettate.

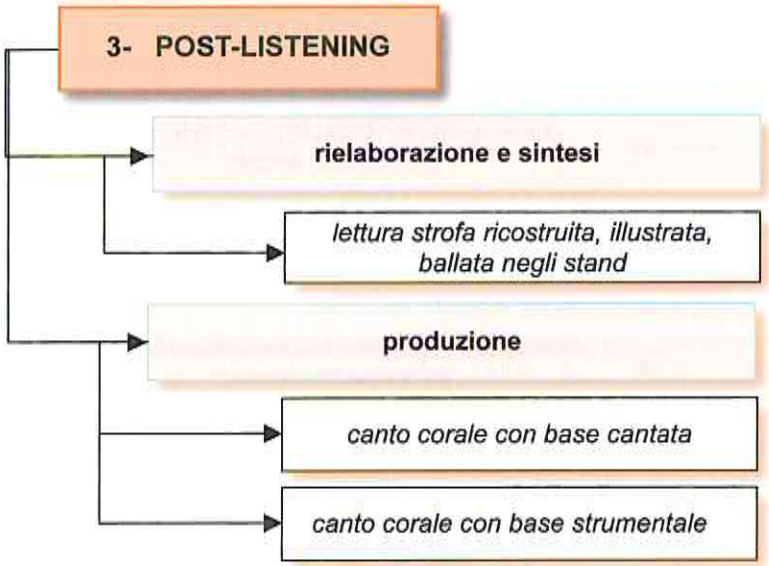
Per quanto concerne, invece, il

momento dedicato all'apprendimento della canzone da parte dei bambini delle terze, si è adottata la metodologia che ha privilegiato il passaggio graduale da una prospettiva globale a quella più analitica e l'esperienza diretta e concreta.
Si sono previste tre fasi:
- l'approccio alla canzone con ascolto libero, finalizzato alla famigliarizzazione della melodia;
- la manipolazione del testo per comprenderne il funzionamento (sintassi) e la struttura (morfologia), in modo ludico;
- il ritorno al testo, per verificarne l'assimilazione;
Si sono coinvolte inoltre, in maniera globale, tutte le abilità necessarie, previste nei programmi e nelle indicazioni curriculari per l'insegnamento della lingua straniera nella scuola primaria: il *listening*, durante l'ascolto libero e attivo della canzone; il *reading*, durante la lettura del testo, dei cartellini da posizionare nella sequenza corretta, dei *riddles* e del gioco del *memory*; il *writing*, durante il gioco del *cross-word* e delle bolle e lo *speaking*, durante il canto.

coinvolte in maniera globale tutte le abilità previste nei programmi di lingua straniera

3° step: progettazione dei momenti e delle attività in classe.
I bambini-*tutor* di quinta, sotto la mia supervisione, hanno elaborato molteplici attività di utilizzo della musica per far apprendere le nuove parole inglesi presenti nella canzone di E. Rigby ai bimbi più piccoli. Le proposte sono state varie e molteplici: chi ha progettato attività sull'aspetto fonetico, chi sul mimo e sulla danza, chi, infine, su quello linguistico.
Riporto, qui di seguito, lo schema che illustra le attività proposte con le relative finalità.





Attività di *pre-listening*: nel mondo degli anni '60.
Nella fase del *pre-listening*, finalizzata alla contestualizzazione sociale e culturale della canzone e del gruppo dei Beatles, si sono utilizzati:
- cartelloni costruiti sotto forma di "albero genealogico", corredati da foto, da articoli di giornale e ricerche su internet;
- imitazioni dei protagonisti della canzone: E.Rigby, Father Mc Kenzie e dei Beatles, con l'uso di abiti e accessori tipici degli anni '60 avuti in prestito dai nonni o dai genitori;
- giochi linguistici *(find words e crossword)* e *riddles*.

Attività di *listening*: apprendimento delle strofe della canzone *"E. Rigby"*.
Nel momento dedicato al *listening* si sono proposte attività di "ascolto libero", senza una particolare consegna, seguite dall'ascolto effettuato riga per riga. Questo tipo di attività è stata, poi, utilizzata per consentire la manipolazione del testo.

Ciascun gruppo ha elaborato, in tal senso, diverse possibilità di utilizzo della canzone nell'insegnamento delle singole strofe e sono state proposte, in seguito all'ascolto, attività di:
- scelta fra alternative di due parole simili per suono o per significato; i bambini hanno trascritto su un cartellone la strofa da far apprendere e in relazione ad alcune parole chiave hanno indicato due alternative da scegliere in seguito o in contemporanea all'ascolto; a ciascuna parola esatta è stata poi fatto associare il relativo disegnino;

è inefficace il voto in un'attività fonte di allegria, emozione e orgoglio

- scelta fra le immagini evocate dal testo e relativa numerazione della sequenza corretta della storia; i bambini, una volta compreso il racconto della strofa, hanno dovuto escludere le immagini ad essa estranee e numerarle nel rispetto della presentazione creando un racconto illustrato della canzone;
- riposizionamento parole mancanti; i *tutee* hanno completato la strofa posizionando le parole corrette, che i *tutor* avevano precedentemente scritto su dei cartellini adesivi;
- individuazione delle parole-chiave e loro scrittura nella "bolla alfabetica"; i bambini hanno ricercato nel testo tutte le parole inizianti con una determinata lettera contenuta nella bolla e le hanno trascritte ipotizzando e indovinando il relativo significato;
- associazione parola-immagine mediante il gioco del *memory*;
- ricostruzione dell'intero testo mediante il gioco del *puzzle* delle parole; i bambini hanno ricostruito le frasi cantate con l'ausilio di cartellini colorati recanti le singole parti del discorso;
- associazione parole-azioni mediante la canzone mimata; i bambini della classe quinta hanno inventato una rappresentazione danzata della canzone con gesti raffiguranti i verbi presenti nel testo; tale balletto è stato insegnato rispettando le successioni delle righe e i tempi di apprendimento dei bambini delle terze, avendolo riproposto svariate volte con velocità differenti.

Attività di *post-listening*: consolidamento del lessico appreso e realizzazione della canzone.
È seguito un momento di *post-listening* finalizzato alla:
- rielaborazione e sintesi delle attività effettuate, mediante la lettura della strofa precedentemente ricostruita, illustrata o ballata nei singoli stand;
- produzione corale collettiva della strofa imparata, dapprima con la traccia registrata e infine con la versione instrumentale.

4° step: verifica e *follow-up*.
Vista la finalità ultima del lavoro intrapreso: la realizzazione del concerto di fine anno, ho ritenuto inefficace far intervenire la variabile-voto in una attività che, per sua natura, era fonte di allegria, emozione e orgoglio.
Durante il corso della preparazione dei lavori di gruppo ho effettuato delle

verifiche a carattere informale finalizzate, soprattutto, a monitorare il funzionamento dei singoli gruppi e ad attivare, quando è stato necessario, momenti di confronto e di risoluzione dei conflitti. Al termine di tutte le attività, nel mese di giugno, ho proposto a tutti i bambini di quinta un resoconto scritto, in termini di *feed-back*, sull'esperienza da loro vissuta; per quanto riguarda le classi terze ho proposto un quiz, con cinque domande sulla storia e sui protagonisti della canzone, condotta da Paul McKartney impersonificato da un ragazzino di quinta; infine, si è chiesto loro di scrivere su dei cartelloni le impressioni e gli stati d'animo evocati dalla canzone imparata.

Conclusioni

Dalla sperimentazione metodologica e dall'esperienza didattica che ho illustrato ho potuto verificare che l'uso della canzone, supportato da altre metodologie, quali il *peer-tutoring* e il *team-working* e il *role-play*, è stato in grado di creare nei bambini una forte propensione all'apprendimento. Il raggiungimento dell'obiettivo relativo all'apprendimento della canzone *cult "Eleanor Rigby"* da presentare al concerto di fine anno è stato raggiunto in tempi piuttosto rapidi e con risultati molto soddisfacenti: nell'arco di un mese, infatti, i bimbi di terza e quelli di quinta hanno appreso perfettamente la canzone, a differenza delle classi quarte, a cui l'avevo insegnata con metodo tradizionale e a cui avevo assegnato lo studio individuale di una strofa a casa con relativa interrogazione, seppur informale. Nel corso del tempo ho constatato che alcuni bambini delle quarte presentavano delle difficoltà a livello cognitivo, nella memorizzazione del testo, difficoltà che si sono ripercosse anche sul piano affettivo, con alcuni episodi di ansia da prestazione. Tali episodi mi hanno condotta a credere che, pur nella consapevolezza che vi siano altre e complesse variabili intervenienti nel processo di apprendimento, le attività di *pre-listening*, *listening* e *post-listening* determinano risultati molto positivi, non solo a livello di apprendimento, ma anche a livello emotivo, con l'abolizione dei "filtri affettivi".

L'impiego della canzone, come mezzo e oggetto di apprendimento, unitamente all'impiego del *team-working*, delle attività ludiche e del *role-play*, ha determinato effetti positivi non solo sul piano cognitivo ed emotivo, ma anche sul piano della crescita e dello sviluppo sociale e culturale del bambino.

l'uso della canzone ha creato nei bambini una forte propensione all'apprendimento

Lo studio della canzone *"Eleanor Rigby"* e le relative attività svolte hanno permesso ai bambini di modificare il proprio modo di relazionarsi nei confronti dei genitori, dei loro pari, dei più piccolini e di se stessi; nello specifico:

- nei confronti dei loro genitori o nonni, perché hanno voluto conoscere il contesto culturale degli anni '60/'70, quando i papà e le mamme erano giovani; si sono documentati sulle mode, sui costumi, sulle abitudini e si sono divertiti nell'immaginare i propri genitori vestiti con quegli strani abiti tutti fiorati o a zampa di elefante, li hanno intervistati, hanno portato a scuola foto, ritagli di giornali e canzoni di quell'epoca; si sono stupiti di fronte alle regole che esistevano nella società di allora (le donne sul lavoro non potevano indossare i pantaloni!) o di fronte all'assenza dei computer o degli Mp4;
- nei confronti dei loro pari, perché hanno imparato a lavorare e a divertirsi insieme, hanno trovato gusto al sentimento di complicità e solidarietà di gruppo e di classe;
- nei confronti dei più piccolini, perché hanno sviluppato il senso di responsabilità; si sono posti come modelli, si sono sentiti importanti e ascoltati;
- nei confronti di se stessi e della solitudine di cui tratta la canzone, perché hanno parlato dei loro sentimenti, hanno riflettuto sui loro comportamenti e hanno concretizzato con colori e pennelli tutte le loro emozioni, grazie all'aiuto del pittore Ciro Cirri, che è venuto nella nostra scuola e ha fornito loro degli stimoli in tal senso.

L'uso didattico della canzone nell'insegnamento della lingua inglese ha permesso, dunque, di agire sullo sviluppo globale dei bambini, stimolandone l'aspetto cognitivo-linguistico, affettivo-relazionale e culturale, grazie alla caratteristica della canzone di porre in comunicazione l'emisfero sinistro, tipico dei processi cognitivi e linguistici con quello destro dei processi affettivi ed emotivi.

BIBLIOGRAFIA

- MARTINELLI M. (2004), *In gruppo si impara*, SEI, Torino.
- QUAGLINO G. P., CASAGRANDE S. (1995), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Cortina, Milano.

Enseñar español a través de la canción

Ejemplos de actividades didácticas

Valeria Tonioli
Università Ca' Foscari - Venezia

Aprender una lengua significa adquirir una competencia comunicativa que incluye una competencia sociocultural fundamental para que los alumnos puedan comunicar de manera eficaz en una sociedad diferente de la propia. El conocimiento de una lengua extranjera no puede prescindir del conocimiento de su cultura de referencia y de los matices de significados que puede conllevar, como en el caso del mundo hispano, un mosaico de culturas. Es dentro de este marco general que pensamos que la canción puede crear una estrecha conexión entre el uso comunicativo de la lengua para expresar sentimientos y emociones, el estudio de la cultura y la agradable experiencia de cantar y escuchar que el hombre sigue haciendo desde hace siglos (Santos Asensi 1997:129-130).

A lo largo de nuestro trabajo hemos reflexionado sobre las potencialidades de las canciones desde un punto de vista didáctico al presentar en el aula elementos lingüísticos, literarios, culturales e interculturales. La canción, en cuanto material auténtico, rico en elementos lingüísticos y culturales es un material polisémico que conlleva estímulos de tipo cognitivo, afectivo y emocional. En cuanto material significativo, además, favorece la motivación intrínseca de los estudiantes puesto que despierta el interés de los discentes en argumentos y temas que aprecian (Pasqui 2003; Caon 2005; 2011; Soler Espiauba 2006).

un método de análisis textual que se puede utilizar para cualquier otro tipo de texto

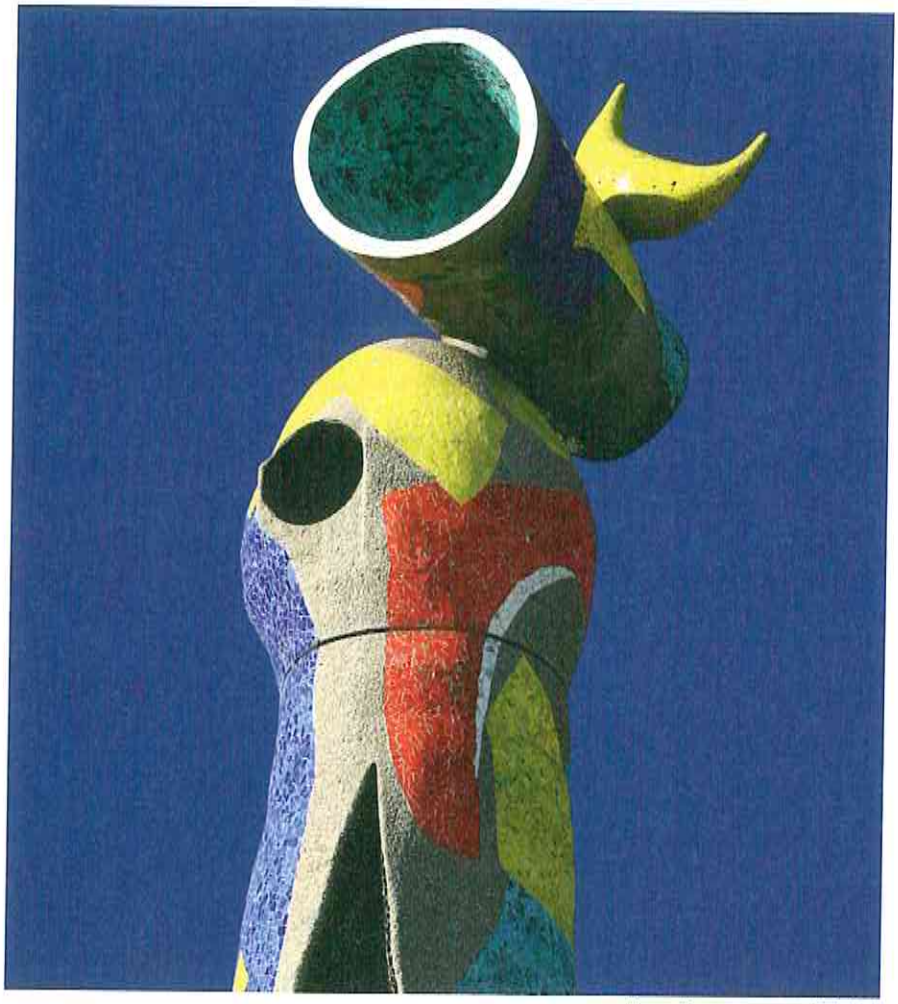
Desde un punto de vista lingüístico los textos de las canciones permiten trabajar y reflexionar en el aula sobre los diferentes aspectos sociolingüísticos de la lengua, las variedades de un idioma, la pronunciación, la fonética y el análisis y la creación de diferentes tipologías textuales. A este propósito Betti (2004) escribe que "los objetivos lingüísticos pueden ser diversificados. Por ejemplo, los estudiantes pueden mejorar su capacidad de escuchar un idioma extranjero a través de una grabación, ejercitar algunos tiempos y modos verbales en contexto, reforzar las estructuras aprendidas, contar historias en forma de canciones, leer en español, cantar en español ... De hecho, usar creativamente la lengua española (escrita y oral)".

Entre las potencialidades didácticas que conllevan las canciones se encuentra la posibilidad de guiar a los estudiantes en un proceso de educación literaria (Caon 2011:24) que consiste en aprender a prestar atención al aspecto formal de la lengua y a distinguir las modificaciones voluntarias del lenguaje tanto a nivel fonológico cuanto a nivel morfosintáctico, léxico, sociolingüístico y pragmático (Balboni 2002:218).

Es posible construir, por ende, un itinerario de análisis formal de la lengua, por ejemplo de las figuras retóricas, con las cuales los autores crean un juego de invenciones a veces revolucionario y transgresor (Vecchioni en Coveri 1996:10). Este tipo de trabajo sobre las canciones ayudaría a los estudiantes a aprender un método de análisis textual que podrían utilizar para cualquier otro tipo de texto literario de diferente complejidad. Los alumnos, de esta manera, aprenderían también a hacer análisis en base a dos niveles diferentes, es decir un "nivel literario" que caracteriza a todas las formas literarias y a un "nivel literario musical" que es típico de las canciones (Caon 2005:131).

La presencia de la canción en el aula de lengua extranjera como

instrumento didáctico nos lleva también a re-organizar el material así como a re-definir el concepto de canon literario en base a las preferencias que han desarrollado los alumnos a lo largo de esto últimos años como consecuencia de la influencia de las modernas tecnologías (Caon 2011:24-25).
El itinerario de educación literaria en el aula no sólo significa guiar a los alumnos en el análisis de elementos estilísticos y formales, sino también en un proceso de búsqueda y de interpretación con actitud crítica de los significados que trasmite el texto y que se puede enriquecer gracias a la participación de todos los estudiantes (Caon 2011: 26-27).
Por estas razones en nuestro trabajo realizamos una unidad didáctica construida a través de la utilización de dos canciones españolas, *Barcelona* de A. Molina y *Barcelona* de Giulia y los Tellarini en las cuales, a un primer trabajo lingüístico de reflexión gramatical, sociolingüística, cultural e intercultural, siguen actividades lingüístico - literarias. Las canciones que elegimos, de hecho, permiten trabajar en el aula con elementos de léxico como los nombres de las ciudades españolas, de las regiones de España y los colores y con aspectos gramaticales como los adjetivos calificativos, los sinónimos y los antónimos, los gentilicios y los verbos en presente de indicativo. A nivel cultural e intercultural es posible presentar temas relacionados con las ciudades de España, la ciudad de Barcelona, las regiones de España, las expresiones coloquiales construidas con los gentilicios, los refranes populares y los bailes típicos como la *sardana*. Por lo que se refiere a las actividades literarias, en fin, proponemos ejercicios de análisis de figuras retóricas y de búsqueda de la interpretación de los significados de los textos de las canciones.
La unidad didáctica, en particular, está dividida en tres momentos, es decir en una fase de pre audición, en la cual trabajar de manera global sobre el tema y recuperar informaciones que ya los alumnos podrían conocer, una fase de audición para comprender de manera global el texto, el significado y algunas estructuras de la lengua y una fase de post audición que sirve para reflexionar sobre la lengua y crear y elaborar material nuevo. Las actividades didácticas que presentamos tienen diferentes niveles en base a las indicaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) y al lado de cada ejercicio se indica el nivel aconsejado. En particular los ejercicios lingüísticos se plantean sobre todo antes y durante la audición, los ejercicios culturales e interculturales se presentan durante y después de la audición y actividades literarias, sobre todo para los niveles avanzados, durante la fase de post audición.
En conclusión, vamos a proporcionar algunos ejemplos de actividades que es posible construir a partir del texto de las dos canciones para presentar en el aula de lengua extranjera ejercicios de análisis literaria.



Barcellona, opera di Miró

Actividades literarias
(A partir del B2)

A. Trabajad en grupo e intentad explicar los versos de la canción de Giulia y Los Tellarini.

B. Aquí tienes un esquema con algunas figuras retóricas y las definiciones[1]. Une el nombre con el significado correspondiente.

[1] Las definiciones se encuentran en: AA.W (2004), *Clave, diccionario de uso del español actual*, Ediciones SM, Madrid.

Figura retórica	Significado
a. Metáfora	1. Figura retórica consistente en establecer una semejanza entre dos términos mediante vínculos gramaticales expresos.
b. Personificación	2. Figura retórica consistente en establecer una identidad entre dos términos y emplear uno con el significado del otro, basándose en una comparación no expresada entre las dos realidades que dichos términos designan.
c. Comparación	3. Figura retórica consistente en atribuir a un ser irracional o a una cosa inanimada o abstracta cualidades o acciones propias de los seres humanos.

C. En la primera canción de A. Molina el cantante se refiere a la ciudad de Barcelona como a una señora. Adivina la figura retórica que utiliza. ¿En qué consiste y cuáles son los elementos del texto que lo demuestran?

D. ¿Cómo se llama la figura retórica que consiste en combinar dos expresiones de sentido opuesto como en el verso de la canción de Giulia y Los Tellarini: "hace un calor que me deja / fría por dentro"?
En grupo inventad otro ejemplo de la misma figura retórica.

Busca en los textos de las dos canciones otras figuras retóricas y escribe los versos correspondientes.

E. Busca en los versos de la canción de Giulia y Los Tellarini que aparecen a continuación las rimas, subraya las palabras que terminan con la misma rima con colores diferentes.

Barcellona

"Por qué tanto perderse Tanto buscarse Sin encontrarse Me encierran los muros De todas partes"	"No he encontrado la razón Porque me duele el corazón Porque es tan fuerte Que solo podré vivirte En la distancia Y escribirte Una canción"

Por fin, en parejas, inventad una composición en versos en la cual aparezcan palabras en rima.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALBONI P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
- BALBONI P. E. (2004), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET Università, Torino.
- BEGOTTI P. (2008), "Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l'italiano a stranieri", en *itals. didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 17, pp. 33-49.
- CAON F. (2005), *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Cafoscarina, Venezia.
- CAON F. (2010), *Parole in viaggio*, Guerra, Perugia.
- CAON F. (2011), *"L'italiano parla Mogol": imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, Guerra, Perugia, CDS.
- COVERI L. (1996), *Parole in musica: lingua e poesia nella canzone d'autore italiana: saggi critici e antologia di testi di cantautori italiani*, Interlinea, Novara.
- DALL'ARMELLINA G. (2004), "Dalla poesia alla canzone, dal CD alla classe", en BALBONI P. E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET Università, Torino, pp. 125-138.
- GRUPPIONI G. (2006), *Espressioni e modi di dire del dialetto ferrarese*, Editrice Ariostea, Ferrara.
- KATERINOV K. (1991), *L'insegnamento della cultura e civiltà nei corsi di italiano L2: con modelli di unità didattiche a vari livelli*, Guerra, Perugia.
- SANTOS ASENSI J. (1997), "Música maestro ... Trabajando con música y canciones en el aula de español", en AA.VV., *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*, Sociedad General Española de librería, S. A., Alcobendas, Madrid, pp. 129-152.
- SOLER - ESPIAUBA D. (2006), *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*, Arco Libros, Madrid.

REFERENCIAS EN INTERNET

- BETTI S. (2004), *La canción moderna en una clase de E/ELE*, http://www.cuadernoscervantes.com/art_50_cancionmoderna.html
- CAON F., LOBASSO F. (2008), *L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero*, http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/39/38
- CARDONA M. (2003), *Accrescere la competenza lessicale attraverso l'uso della canzone*, Bollettino ITALS, http://www.itals.it
- FERENCICH R. (2003), *Alcuni spunti sull'uso della musica*, Bollettino ITALS, http://www.itals.it
- PASQUI R. (2003), *L'utilizzo della canzone in glottodidattica*, Bollettino ITALS, http://www.itals.it
- SANTOS ASENSI J. (1995), *Música española contemporánea en el aula de español*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf
- SOLER - ESPIAUBA D., *La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante*, http://www.educacion.es/redele/revista/soler.shtml
http://www.itals.it
http://www.cervantes.es
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/

ESPAÑA CONTEMPORÁNEA

SGEL

Cultura y Civilización - Nivel Intermedio/Avanzado

Este manual se centra en los acontecimientos históricos desde la guerra civil hasta el momento actual.

Expone y explica las claves económicas y sociales de los últimos 30 años y el estado actual.

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

A project to grow up well

Paola Lico
ANILS Cosenza

"Young people search for personal identity: from the psychological to the cultural one".

Etwinning is the main action of the European Union's e-Learning programme. It promotes school collaboration through the use of Information and Communication Technologies (ICT) between schools in Europe by providing support, tools and services to make it easy for schools to form short or long term partnerships in any subject area.

Embarking in the European eTwinning partnership to expand one's own cultural horizons and to support the intercultural exchange through ICT and foreign languages, has an intrinsic valuable innovation. In the present specific case, there was a strong desire to create a digital resource with a pedagogical and educational frame, which could be shared on the Internet.

The idea of our project sprang from the strong drive to involve our students from two different countries (Italy and Poland), belonging to the same age group, in a project that could help their search for identity in the broadest meaning of the word (from psychological to cultural). It is a crucial theme in adolescence, especially in the current era, full of challenges posed by different factors such as the enlargement of EU, globalisation, environmental problems.

We strongly wanted **our students** to be involved in an opportunity which provided:
- a real improvement of their personality,
- thinking over their personal skills and life achievements,
- values and life goals awareness knowledge of one's own values and the ability to accept another's values without agreeing with them
- finding their place in the ever-changing world of new technologies and to use them competently (this is the reason for using ICT tools in all the areas of the project with the support of skilled teachers)
- enhancing motivation and interest for a real and communicative way of using the foreign language. Enjoyment and motivation are important because it more likely that learners will get

involved; they also contribute to learners' holding a long-term positive attitude towards language lessons and learning in general - empowering themselves to take over their own learning.

As teachers, we also wanted to be involved in an opportunity of:

- being able to cope with the management of groups, their discipline and their conflicts, exploiting their emotive intelligence. *'Affective education is effective education'* (Moskowitz 1978),

- engaging in active listening skills.

DESCRIPTION OF THE ACTIVITIES

First phase: socio-cultural identity search

Face-to-face lessons and/or meetings dealing with the same contents and activities in both Italian and Polish classes
Magazines articles reviews, poems and song analysis dealing with the search for identity theme
Looking for articles and songs also on the web (Internet)
• *Online* and *offline reading comprehension* activities and related techniques
• Vocabulary building (skimming, scanning, extensive reading, jigsaw reading, word maps etc)
• *role-plays*
Distance meetings between Italian and Polish students
Students' introductions on the Twinspace *(Forum)*
Writing e-mail reports on the Forum concerning what has been done in the classroom. Exchange of opinions.
Collaborative chat between Italian and Polish students with their teachers *(using the platform or the msn).*

Second phase: psychological identity search

Face-to-face lessons and/or meetings between teachers and students in their own schools.
- Relaxation activities to enhance the inner self and to drive out the energies that the "intra and interpersonal" communication need (a lot of patience and spurs are necessary to release the "spring of rejoicing" when getting to know each other deeply).
- Questionnaires and psychological tests about the personality sides and self-esteem.
a) What is it? b) Tools to develop it.
- Small group discussions first and then assembly meeting.
- Interactive games that start from an involving reading of students' lives.

Student and teacher face-to-face meetings with experts in their own schools before and synchronously on the platform after, in order to be helped in clearing up oneselves and their classmates' personalities.
- To look inside themselves with the help of some experts, clearing up any doubts and curiosities aroused during the activities of the 2nd phase.

Distance meetings between Italian and Polish students.
Exchange of opinions on the e-twinning Forum about the activities carried out at school. They tried to find common features and differences in the perception of the chosen topic.
- Creation of graphs and charts in Excel to show results.
- Creation of hypertexts.

Third phase: sharing outcomes

- Students' instruction about the use of software like "dream weaver", "flash 8", "photo shop", in order to create nice web pages.
- Search for further materials on the web.
- Publishing of web pages to show other teenagers and educators the benefits of the project through uploads of all materials (excerpts from magazine articles, internet articles, songs, literary extracts, poems, psychological questionnaires, ppts) used as *food for thought* and for student's creations.

The website created by the Italian and Polish students, in fact, led the young "internet users" hand in hand through engaging language, animations, interactive quizzes and video clips to enhance and assess their personality. In particular, the video clip, starring the Italian students, was designed to give useful advice to strengthen their self-esteem. A valuable experience, therefore, both for those who had designed the website (www.itimonaco.eu/etwinning) and for those accessing it.
The site presents a pathway leading its visitors through some recommended steps: *Who am I?, Where am I going?, Why am I going there?*, and *How am I going there?* An inner journey to find an identity often so difficult to recognize, using a classic theme which has been known since ancient Greece *(Know Thyself)*. Starting from their different cultural roots, students have gradually realized that the process of shaping identity is a common enterprise for all young Europeans. They may be united by the inner journey, which primarily aims to delve into the individual pieces of the puzzle, which contribute to shaping the overall individual identity. Hence, this implies the chance to assess perspectives of their future development, the objectives to be achieved, and finally the tools needed to endeavour along the route.

Curricular integration

Even though this project has been conceived by two English teachers from two different countries in order to improve their students' communicative skills and reciprocal cultural knowledge, it has also involved the L1 teachers in the study of many texts and tests which have been used both as resources for class debate and to improve the "short essay writing skill", before being translated in L2. The ICT teachers have of course greatly contributed to the project. This is particularly evident as the students who have learnt or improved their ICT skills through eTwinning, have applied them in other subjects and with very good results.

Perhaps, then the greatest integration is a cross-curricular one. Similar projects, centred on specific students'interests, hidden resources, weaknesses, aspirations enhance an increased awareness of their lives and, as a consequence, of their role at school and their study motivation.

Creative use of ICT

The most effective way to learn about ICT tools is having a purpose to use them. Our project plan included the use of ICT to shoot a video clip and make a well-organized website. Students even gave up their summer holidays to meet deadlines! As a matter of fact, while engaged in their journey in search of identity, they realized that it was necessary to collect all the materials used or self-created in such a way that they could be enjoyed by other people all over the world, especially by their own peers or educators who share so much time with young adolescents. At this very point of the project process, the use of the ICT was perfectly integrated into the project, although it was not considered the most important aim but a very important way to achieve the true purpose of the project and to promote it outside their schools. Only after becoming aware of the positive effects of their project meetings in-class and then on the platform or the msn, they were ready to work hard learning to use *Front page* or *Dream weaver*, *Photo Shop* and, some of the students, even *Flash* for the animation on the web site.

The overall quality of the project could, therefore, be envisaged according to two different perspectives: *"ad intra"* in terms of students' increased study motivation and raised awareness of their growth path; *"ad extra"* with reference to the finished product, a web site, which, we hope, will be considered as a web tool to help young people and their educators to develop this sense of self-governance, responsibility, independence, and decision-making, which together contribute to **autonomy**. In other terms, knowing how to build one's **own** true, original, valid identity.

It is difficult to deny that working on such a project required intense and demanding cooperation, but the tireless etwinning team has been fully rewarded through:

- national and European Quality Labels;

- eTwinning Prize winner award for 2007 with the following comment from the jury:
"It was the opinion of the jury that this project is an excellent example of the creativity of young people and relevance to what really concerns them. The subject touches on the common experience of young people, of all countries, growing up in Europe today. Their amazing website can be used as a resource by any school who wish their pupils to take an active role in planning their own futures".

Working on this project in terms of quality has, therefore, offered the students the wonderful opportunity to participate in the European eTwinning camp.
The *inner* and *virtual* journey has become real... and the starting point to develop other engaging projects together.

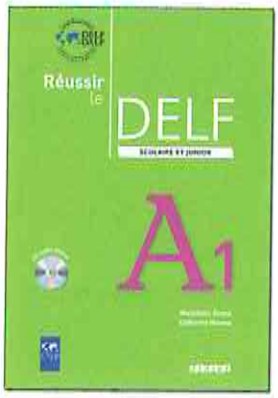
Our site address
www.itimonaco.eu/etwinning

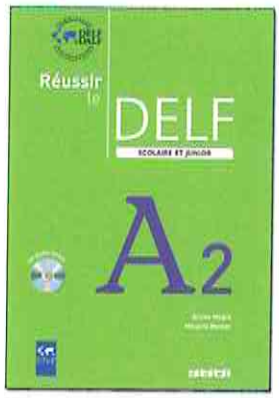
BIBLIOGRAPHY

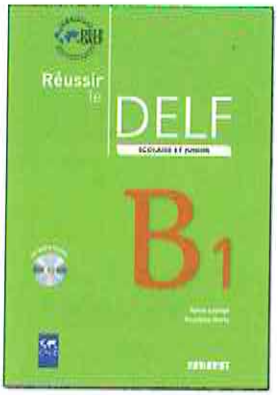
- ARNOLD J. and H. D. BROWN (1999), *Affect in language learning*, ed. J. Arnold Cambridge University Press, Cambridge.
- BURBATTI-CASTOLDI (1999), *Il pianeta degli adolescenti*, Oscar Mondadori, Milano.
- D'AGOSTINI G. (1996), *Psicologia dell'adolescenza*, Demetra, Verona.
- GOLEMAN D. (1999), *Comunicare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- KLAUS W. VOPEL (1991), *Giochi di interazione per adolescenti e giovani*, Elledici, Roma.
- KLAUS W.VOPEL (1999), *L'animatore competente*, Elledici, Roma.
- MOSKOWITZ, G. (1978) *Caring and sharing in the foreign language classroom*, Newbury House, Rowley, MA.
- SCABINI E., ROSSI G. (01/06/1997) "Giovani in famiglia tra autonomia e nuove dipendenze", Collana: *Studi interdisciplinari sulla famiglia.*
- "Un volto o una maschera?" Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. Presidenza Consiglio dei Ministri - Dipartimento Affari Sociali, Centro nazionale di Documentazione ed Analisi sull'Infanzia e l'adolescenza.
- VEGETTI FINZI S., BATTISTIN A. M. (2001), *L'età incerta*, Mondadori, Milano.
- ZYGMUNT BAUMAN (2006), *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- ZYGMUNT BAUMAN (2006), *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*, Polity, Cambridge.

SITOGRAPHY

- *Gale Encyclopedia of Psychology*, 2nd ed. Gale Group, 2001
http://www.psychology.org/
- *Health*
http://www.bbc.co.uk/health/emotional_health/mental_health/index.shtml
- *Maslow's Theory of Hierarchical Needs How Abraham Maslow's Theory of Hierarchical Needs applies to the classroom and the teacher* by Charles Brickman.
http://www.articlesforeducators.com/
- *Self-esteem*
http://school.discovery.com/lessonplans/programs/selfesteem/
- *The Johari Window*
http://www.chimaeraconsulting.com/johari.htm
- *Thomas Ventimiglia's Course Exercises*, Palomar College, CA
http://daphne.palomar.edu/tventimiglia/







didier

Réussir le DELF

SCOLAIRE ET JUNIOR

Questa collana si rivolge a tutti gli studenti che desiderano presentarsi alle prove DELF ma anche a tutti quegli insegnanti che desiderano proporre in classe molteplici attività, tutte corrispondenti ai livelli A1, A2 e B1, B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento.

> Elaborati dalla Commissione nazionale del DELF e del DALF, responsabile per la definizione delle prove ufficiali e dei centri d'esame.

> Forniscono una preparazione completa per superare l'esame: metodologia delle prove, consigli, griglie di valutazione.

> Quattro dossiers socioculturali danno interessanti informazioni sulla Francia e la Francofonia.

Didier è l'unico editore in Francia accreditato presso il Consiglio d'Europa per la pubblicazione dei testi relativi al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

Réussir le DELF SCOLAIRE ET JUNIOR A1
Livre + CD audio
Guide

Réussir le DELF SCOLAIRE ET JUNIOR A2
Livre + CD audio
Guide

Réussir le DELF SCOLAIRE ET JUNIOR B1
Livre + CD audio
Guide + CD audio

Réussir le DELF SCOLAIRE ET JUNIOR B2
Livre + CD audio
Guide

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

"The Double in Human Nature"

Nadia Roncoli
Sezione di Alessandria

INTRODUZIONE

"La competenza di lettura consiste nella comprensione e nell'utilizzazione di testi scritti e nella riflessione sui loro contenuti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società".
(OCSE/PISA 2004)
Alla luce della definizione di **"Reading Literacy"** fornita dall'OCSE/PISA, vengono individuati cinque processi da seguire per pervenire ad una comprensione del testo e riflessione sul testo:

- Individuare informazioni
- Comprendere il significato generale del testo
- Sviluppare un'interpretazione
- Riflettere sul contenuto di un testo e valutarlo
- Riflettere sulla forma di un testo e valutarlo

Il percorso si compone di 6 fasi (inclusa la verifica finale) per un totale di circa 10 ore che sono state distribuite nel corso di 4/5 settimane e che possono coinvolgere i docenti di Inglese e Italiano.
L'esperienza ha coinvolto gli studenti nel percorso di costruzione del proprio apprendimento, grazie a delle griglie di autovalutazione.

DESTINATARI

Il lavoro è rivolto ad una classe seconda del liceo Scientifico-Tecnologico (attuale Liceo delle Scienze Applicate) composta da circa 23 alunni, livello A2/B1.

PREREQUISITI

Padronanza della morfosintassi di base e del lessico di base della lingua Inglese; abitudine ad un approccio globale prima che analitico del testo in Inglese; dimestichezza con la grammatica inglese (lingua inglese studiata per almeno tre, quattro anni, livello prima superiore).

OBIETTIVI

Trasversali:

- Approfondire la conoscenza dei fondamentali meccanismi del funzionamento delle lingue attraverso confronti.
- Trasferire le strategie apprese da una lingua all'altra.
- Compiere operazioni cognitive analoghe (selezione, classificazione, organizzazione dei dati) nell'analisi dei testi o in altre attività di lettura, anche in ambiti diversi.

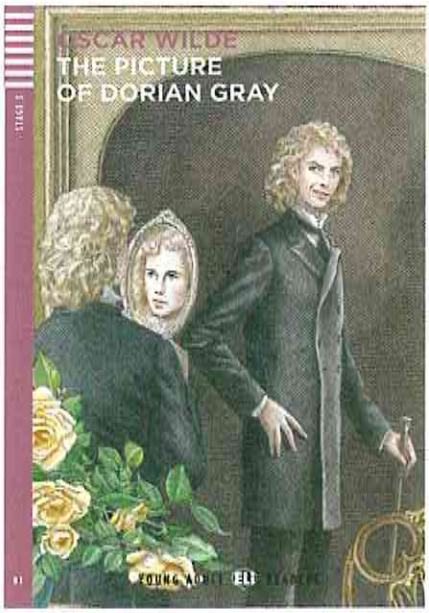
l'esperienza ha coinvolto gli studenti nel percorso di costruzione del proprio apprendimento

- Sviluppare capacità di lavoro cooperativo.
- Sviluppare competenze informatiche necessarie all'apprendimento continuo.

Specifici della lingua Inglese:

- Riconoscere la tipologia di un testo in prosa.
- Comprendere ed interpretare in forma guidata e/o autonoma testi narrativi, espositivi, manuali, bibliografie in lingua Inglese, attivando le seguenti abilità:

1. lettura orientativa, rapida, generale per cogliere il tema e la struttura di un testo (skimming);
2. lettura globale, estensiva, rapida, per cogliere il contenuto del testo;
3. lettura selettiva, per trovare informazioni specifiche (scanning);
4. identificare elementi di coerenza e coesione;
5. individuare informazioni, selezionarle, organizzarle;
6. utilizzare il contesto per comprendere il significato di parole sconosciute;
7. identificare elementi morfologici, prefissi, suffissi per comprendere il



New Reader ELI

significato di parole sconosciute, effettuando confronti;
8. leggere testi su supporto digitale e ricavarne dati per la produzione personale;
9. comprendere il messaggio globale del testo, le sue funzioni comunicative e gli eventuali scopi impliciti;
10. comprendere le principali intenzioni comunicative dell'autore;
11. comprendere i personaggi, coglierne la complessità e la simbologia;
12. scrivere sinteticamente per lo studio (appunti, schemi, mappe);
13. esprimere una valutazione sui contenuti e sui testi considerati, a livello linguistico e tematico.
- Riflettere sui processi attivati dalle operazioni di lettura e riflessione linguistica e sulle esperienze di apprendimento.
- Sintesi del lavoro tramite l'utilizzo di Power Point.

PRESENTAZIONE DELL'ARGOMENTO E MOTIVAZIONE

During the Victorian age society's strict moral code kept people in a constant state of inhibition. Robert Louis Stevenson in his work *The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde*, expressed this duality of the Victorians by embodying both the good and the evil in human nature, in the split personality of Dr Jekyll (good) and Mr Hyde (evil).
The same dichotomy can be found in *Frankenstein*, by M.Shelley, where Victor Frankenstein and the monster are complementary characters and in *The Picture of Dorian Gray*, by O.Wilde, where the portrait stands for the dark side of Dorian's personality.

TEMPI E FASI DI LAVORO

Il lavoro è stato svolto in 10 ore, attraverso le seguenti fasi.

Il percorso è stato presentato alla classe grazie a un Power Point, in cui venivano esplicitati gli obiettivi e le modalità di lavoro. La classe è stata divisa in 3 gruppi eterogenei, due dei quali composti da 8 alunni ed uno da 7. Ad ogni gruppo è stato consegnato un brano tratto da:

Frankenstein di M. Shelley - gruppo 1
Dr Jekyll and Mr Hyde di R.L. Stevenson - gruppo 2
The Picture of Dorian Gray di O.Wilde - gruppo 3

Gli studenti hanno letto tali brani tratti dalle opere sopra citate seguendo una scaletta data dall'insegnante e hanno creato delle domande di comprensione da proporre ai componenti degli altri gruppi.
Per ogni romanzo da cui era tratto il brano hanno poi reperito informazioni sul web.
Alla fine del percorso ogni gruppo ha dovuto creare una presentazione in Power Point. Tale presentazione includeva:
- titolo, argomento e nomi dei componenti del gruppo;
- biografia e opere principali dell'autore;
- informazioni relative al romanzo: data di pubblicazione, trama, ambientazione, personaggi, temi trattati, riferimenti ai brani letti;
- lettura e registrazione del brano analizzato: ogni studente ha letto almeno un paragrafo;
- immagini relative all'opera analizzata;
- breve relazione sul lavoro svolto che includeva riflessioni personali sull'esperienza.

la verifica finale è avvenuta tramite un questionario relativo ad un breve brano

Ogni gruppo ha avuto a disposizione per la presentazione dei lavori in Power Point tra 10 e 15 minuti. Gli studenti appartenenti agli altri gruppi hanno seguito attentamente l'esposizione dei compagni prendendo appunti utili al momento della verifica finale.
La verifica finale è avvenuta tramite un questionario relativo ad un breve brano tratto da uno dei romanzi oggetto di studio (comprensione) ed un questionario relativo ai romanzi ed ai rispettivi scrittori (produzione).

METODO DI LAVORO

Le attività proposte sono state svolte in classe (sia in forma di *brainstorming*, sia individualmente, sia a gruppi in *cooperative learning*) e in laboratorio di informatica, ma hanno proposto anche momenti di rielaborazione individuale a casa.
Dopo una fase di riscaldamento per il richiamo delle preconoscenze, si è partiti dal testo, considerandone la tipologia, le caratteristiche, le componenti, gli aspetti linguistici, in rapporto alle finalità e ai destinatari, per giungere alla comprensione delle informazioni e dei messaggi comunicativi eventualmente sottesi.
La sollecitazione da parte dell'insegnante delle attività inferenziali, dell'attivazione delle risorse di ciascuno, del confronto e del dibattito tendeva a sviluppare una competenza di lettura interpretativa e valutativa, che potesse superare il primo livello di comprensione.
La frequente apertura di "finestre" su aspetti specificamente linguistici (strutture sintattiche, formazione di parole, uso dei modi e dei tempi) permetteva di collegare in modo funzionale le acquisizioni e gli approfondimenti grammaticali all'analisi delle modalità espositive e costruttive dei testi finalizzate ad uno scopo.

VALUTAZIONE

Le forme di verifica previste sono state di tipo semistrutturato.
Prima della verifica finale è stato proposto un questionario in cui gli alunni hanno autovalutato le proprie conoscenze e competenze. Tale questionario è servito all'insegnante per valutare se la verifica rispondesse alle aspettative degli alunni e se fosse in linea con il lavoro svolto.

QUESTIONARIO di autovalutazione

Il giorno fissato per la verifica finale è stato consegnato ai ragazzi il seguente questionario da completarsi in modo anonimo. Essi hanno risposto alle domande 1, 2, 3 e 4 prima della verifica ed alle domande 5 e 6 dopo la verifica:

1. L'insegnante ti ha preparato alla verifica? □ SÌ □ NO

2. Se sì, in che modo?
□ Con delle attività
□ Dandomi delle consegne in Italiano
□ Dandomi delle consegne in Inglese
□ Con una discussione

3. Che tipo di verifica ti aspetti?
□ Esercizi grammaticali
□ Comprensione orale di un testo in lingua inglese
□ Produzione di un breve testo in lingua inglese

4. Ti senti preparato ad affrontare una verifica? □ SÌ □ NO

Rispondi alle domande 5 e 6 dopo aver svolto la verifica.

5. La verifica corrispondeva alle tue aspettative? □ SÌ □ NO

6. Che punteggio pensi di aver raggiunto tramite la verifica?

Dopo la correzione della verifica è stato proposto alla classe un altro questionario che valutasse l'impatto di tutto il percorso sul processo di apprendimento.

QUESTIONARIO DI GRADIMENTO

Preparazione al progetto

1. L'insegnante ha presentato il progetto alla classe? □ SÌ □ NO

2. Se sì, in che modo?
□ Spiegazione orale in L1
□ Spiegazione orale in L2
□ Presentazione in power point
□ Attività in L1
□ Attività in L2
□ Fotocopie

SVOLGIMENTO

3. Quali strumenti sono stati utilizzati?
□ Fotocopie
□ Computer
□ Internet
□ Proiettore
□ Registratore

4. Le attività si sono svolte in:
□ plenaria
□ lavoro di gruppo
□ lavoro individuale

5. Quale/i attività hai preferito?
□ Lettura del brano
□ Rispondere ai questionari
□ Inventare domande
□ Leggere e registrare la lettura
□ Produzione di presentazione in PP

VALUTAZIONE

6. Questo progetto ti ha permesso di:
□ Migliorare la tua capacità di comprendere un testo scritto in lingua straniera
□ Migliorare la tua competenza nel produrre un testo scritto in lingua straniera
□ Migliorare la tua competenza nel comprendere un testo orale in lingua straniera
□ Migliorare la tua competenza nel produrre un testo orale in lingua straniera
□ Imparare a collaborare con i compagni
□ Acquisire un nuovo metodo di lavoro

BIBLIOGRAFIA

- SPIAZZI M., TAVELLA M. (2004), *Now and Then - A Short History and Anthology of English Literature with American and Commonwealth Insights*, Zanichelli, Milano.
- THOMSON G., MAGLIONI S. (2001), *Literary Links*, Black Cat, CIDEB, Genova.
- THOMSON G., MAGLIONI S. (2010), *Literary Hyperlinks Concise - An Interactive Laboratory of Literatures*, Black Cat, CIDEB, Genova.

Innovazione a scuola e lingua tedesca

Marialuisa Sabino
ITC Loperfido - Matera

Il termine *innovazione* è molto di moda nel XXI secolo, soprattutto nel sistema scolastico, italiano ed europeo. Ciò vale anche a livello locale, per cui si pone la domanda "la scuola del secondo ciclo della nostra città è innovativa?". Senza dubbio sì, se con l'ultimo Piano di Dimensionamento Regionale sono stati introdotti nuovi indirizzi di studio, come il Liceo Musicale, l'articolazione delle Relazioni Internazionali per il Marketing ed il settore Turismo nell'Istituto Tecnico Settore Economico. Certo, ma cosa significa davvero innovazione? Lo studioso statunitense W. Westley ritiene il termine innovazione "seducente e ingannatore", perché pur evocando l'idea di progresso, di miglioramento, in realtà la sua connotazione positiva si esaurisce solo con l'introduzione di qualcosa di nuovo e di differente. Allora analizziamo gli elementi di innovazione nella scuola secondaria superiore materana. Per quanto riguarda il liceo musicale, non si deve dimenticare che su tutto il territorio nazionale è stata concessa l'attivazione di soli 40 licei musicali, che abbiano sottoscritto una convenzione con un Conservatorio di Musica, per cui è un bel successo averlo attivato nella città dei Sassi. Dal punto di vista dell' integrazione sul territorio, il liceo musicale di Matera raccoglie una lunga e ragguardevole tradizione e si inserisce in un già avviato percorso di integrazione di offerta formativa di qualità in campo musicale. Infatti, nel 2009 Il Conservatorio di musica e la Camera di Commercio di Matera hanno sottoscritto un protocollo di intesa con la finalità di valorizzare la "Musica quale componente importante per la promozione del territorio e per integrare l'offerta turistica della provincia di Matera".

la promozione del territorio passa anche da competenze in lingua straniera

La promozione del territorio ha senza dubbio una componente importante di crescita e di sviluppo, nei beni culturali, artistici e musicali, ma passa anche da competenze in lingua straniera, trasversali ai campi economici e turistici. Le competenze in Lingua Straniera, lingua di comunicazione e microlingue, vedono la loro collocazione naturale nell'istituto tecnico – indirizzo economico – sia nel settore turismo che nell'indirizzo Relazioni Internazionali per il Marketing.

Se questo è vero in generale, i due indirizzi della scuola materana raccolgono la sfida del nuovo? Tendono a conciliare la tradizione e la vocazione del territorio? Sono realmente proiettati in Europa?

L'Unione Europea con la Raccomandazione del 18 dicembre 2006 indica la comunicazione in lingua straniera tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente, da acquisire attraverso l'integrazione tra gli assi culturali previsti nel primo biennio del corso di studi. Non dimentichiamo anche la possibilità lasciata alle istituzioni scolastiche di progettare e realizzare percorsi di apprendimento attraverso la quota di flessibilità del 20 %. Inoltre l'identità degli istituti tecnici persegue l'obiettivo di far acquisire agli studenti "saperi e competenze necessari per un rapido inserimento nel mondo del lavoro ..." (DPR 88 art 2 comma1). Non risultano indagini o studi ufficiali in merito avviati dalle istituzioni secondarie di secondo grado nel materano, perlomeno non relative all'offerta formativa di lingua straniera. Eppure gli strumenti sono ampiamente disponibili a tutti.

Quali sono i bisogni del territorio regionale e provinciale, quali sono i partner europei più importanti in campo economico e quale Paese raccoglie con maggiore entusiasmo l'offerta turistica della Basilicata?

Nel 2009 il Dipartimento Attività Produttive, Politiche dell'impresa, Innovazione Tecnologica della Regione Basilicata ha effettuato e pubblicato lo studio "Studi – Rapporti – Statistiche economiche e demografiche – 2009 - Artigianato - Commercio – Turismo-

Demografia - Occupazione", in cui vengono riportati i dati e le informazioni statistiche riferite ai settori produttivi regionali di Artigianato, Commercio e Turismo. Da questo studio emerge che nel 2008 i Principali Paesi di origine delle importazioni in Basilicata sono Turchia (13,1%), Germania (12,3%), seguite dal Regno Unito (11 %) e dalla Francia (10.9%), mentre la Spagna si colloca al sesto posto con il 6,3%. I principali Paesi di destinazione delle esportazioni lucane sono la Polonia (25.2%), la Germania (22,1%), seguite da Francia e Spagna con grande distacco (rispettivamente 8,2% e 7,2%). Se si allarga a livello nazionale la riflessione sui partner commerciali stranieri, in considerazione della possibilità di mobilità europea per i cittadini europei, si deve rilevare che la Germania è il principale partner economico dell'Italia e che circa 300 ditte tedesche hanno filiali in Italia quanto le ditte italiane in Germania, 322 imprese italiane sono a partecipazione tedesca e 359 imprese italiane hanno una filiale in Germania. Inoltre molte aziende italiane (circa il 20%) offrono interessanti possibilità di impiego al personale con conoscenza della lingua inglese e tedesca. La Germania è il paese che ha risposto meglio alla crisi finanziaria ed economica di questi ultimi anni, grazie proprio ad un sistema industriale basato sulle esportazioni non solo di merci, ma soprattutto di tecnologia e know-how. Il commercio estero dell'Italia con i paesi di lingua tedesca nel 2009 è stato di 125 miliardi di Euro.

Per quanto riguarda l'industria turistica, pur occupando ancora il quartultimo posto tra le regioni italiane, la Basilicata ha visto nell'ultimo decennio un incremento di produttività e un netto miglioramento nella gestione manageriale dei servizi turistici creati.

Lo studio della Regione, infine, individua alcune carenze nella filiera turistica, che possono essere risolte con efficaci dinamiche imprenditoriali. Importante è allora la nascita di nuovi indirizzi scolastici che formino nuove professionalità che contribuiranno alla crescita del nostro territorio, nonché a riportare in attivo la bilancia turistica della Basilicata (che ha registrato tassi negativi nel 2005).

La Provincia di Matera rappresenta la meta di moltissimi turisti stranieri. Anche qui una riflessione sui Paesi di provenienza: rispetto al 2000 si è registrato un calo di presenze inglesi e francesi, rispettivamente della presenza di francesi (-10,7%) e di britannici (-4,6%), mentre sono aumentati gli ospiti tedeschi (+ 1,4%) e degli statunitensi (+ 1,8%). In questa analisi della regione si propone di effettuare un "approccio da offerta", cioè di identificare "a priori" le attività e le strategie che concorrono - totalmente o parzialmente - alla produzione turistica, e a tutte le competenze specifiche e trasversali necessarie per metterle in campo. Nella sua centralità sul territorio, è evidente che la scuola da una parte influenza la vita e le scelte dei cittadini, dall'altra incide sullo sviluppo della società. Pertanto, la governance efficace è quella che legge le esigenze del territorio, ne prevede i futuri bisogni in campo lavorativo e prepara le professionalità da inserire nel mondo del lavoro con efficacia ed efficienza. La vera autonomia scolastica implica una maggiore responsabilizzazione creativa, come acutamente definito dalla presidente della Commissione Cultura della Camera, on. Valentina Aprea. Una buona azione di orientamento - anche in campo linguistico - verso i ragazzi che si apprestano a effettuare scelte di vita assume quindi il ruolo di modalità educativa permanente e trasversale, il cui punto centrale rimane sempre la persona, e consta di un piano di azioni con finalità maturativa, che devono facilitare la capacità ad auto-orientarsi, determinante soprattutto per gestire le transizioni. Fermo restando che l'inglese è la lingua di comunicazione internazionale per eccellenza, orientare alla scelta delle ulteriori lingue straniere significa aiutare l'individuo a prendere coscienza di sé e a far fronte alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona. Non è noto infatti trai cittadini che la Germania è uno dei maggiori partner stranieri delle strutture commerciali e turistiche della nostra regione, con concrete opportunità di lavoro per chi padroneggia la lingua tedesca. È da sfatare anche il cliché secondo cui il tedesco è complicatissimo da studiare, perché simile al latino: il tedesco è lingua viva, si parla, non si impara a memoria; è una lingua molto logica, con poche regole di pronuncia e quasi nessuna eccezione grammaticale.

la *governance* efficace è quella che prepara le professionalità da inserire nel mondo del lavoro

Solo come inciso, lo studio del tedesco risulta efficace se consente ad uno studente di 17 anni di vincere un concorso sponsorizzato dal governo tedesco e qualificarsi tra i 40 studenti italiani che partiranno per un viaggio premio di 4 settimane in Germania.

Accade questo allora in tutte le scuole materane, viene potenziata l'offerta formativa, viene esercitata una leadership strategica e attuata una politica scolastica lungimirante, se non si attiva un percorso di orientamento in collaborazione e sinergia con gli enti locali preposti e soprattutto se si elimina l'offerta formativa della lingua tedesca, che invece risulta una risorsa strategica negli indirizzi commerciali da moltissimi anni? Si offre davvero una completa e valida possibilità di inserimento efficace nel mondo del lavoro ai futuri cittadini europei materani?

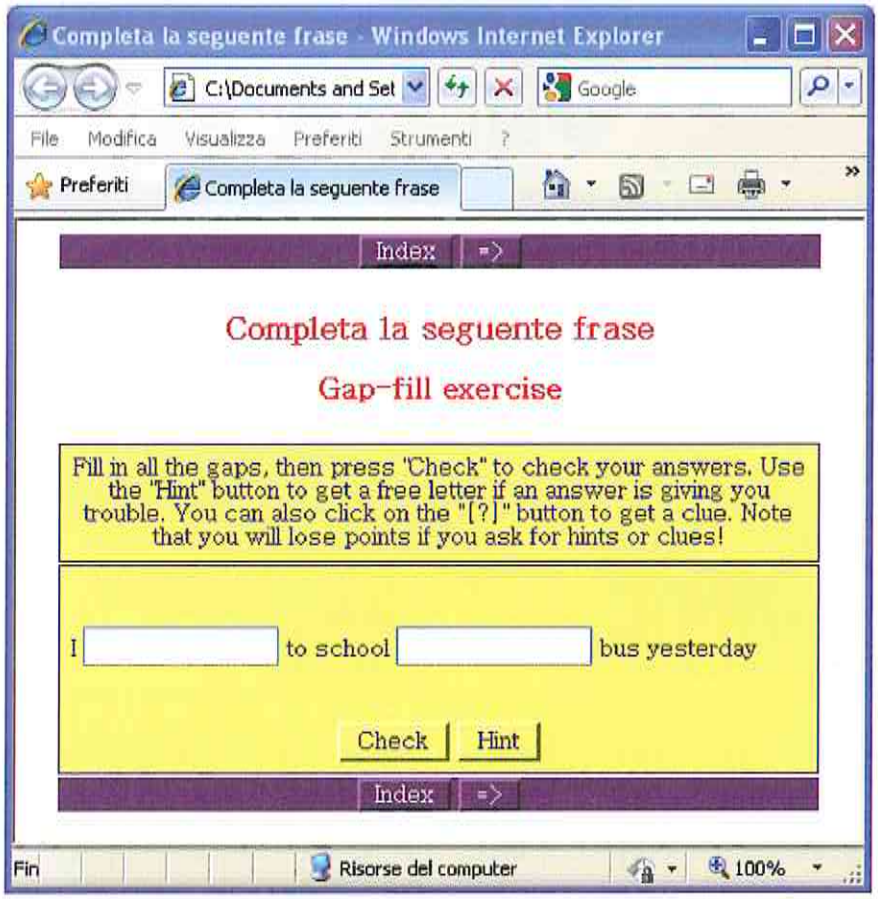
La LIM in classe

Un nuovo modo di fare lezione con la lavagna interattiva multimediale

Isabella Bonifacio
Direttivo A.N.I.L.S -Firenze

La nostra associazione promuove in tutte le sue sedi nazionali seminari e incontri che spesso hanno il sapore della meraviglia. È successo a Firenze, il 12 novembre 2010, durante il seminario "Traduzione e comprensione, due aspetti fondamentali della comunicazione linguistica", organizzato da ANILS-Firenze e in particolare dalla presidente Clara Vella insieme alla sua Vice, l'instancabile Eliana Terzuoli. Il seminario, tenutosi nella bellissima sala degli Affreschi del Liceo Machiavelli, ha accolto un numeroso pubblico proveniente da tutta la regione toscana e anche oltre: in particolare, mi piace, qui, ricordare l'appassionata partecipazione di una collega che, espressamente arrivata col treno dalla Puglia, esprimeva la propria emozione per le idee raccolte nel corso dell'incontro, orgogliosa di presentarle alla sua scuola il giorno dopo. La salutiamo con simpatia se ci stesse leggendo.

Gli interventi, tutti interessanti, sono slittati fino al dopo pranzo proprio con l'annunciata presentazione della lavagna multimediale in classe. La sorpresa è stata grande: proprio nelle ore postprandiali, forse, per questo genere di incontri, le più dure da digerire, nella sala, in precedenza predisposta per il laboratorio multimediale, si erano già accomodati e preparati all'ascolto gli stessi



insegnanti della mattina. Vogliamo, a questo proposito, mettere in luce la professionalità, la passione e la sentita partecipazione matura e curiosa dimostrata dai nostri colleghi, sia che fossero docenti di lingua straniera che di altra disciplina. Quando la scuola cambia, gli insegnanti non ci stanno a rimanere indietro ed è proprio la novità tecnologica che rappresenta per la nostra categoria una sfida che tocca tutti noi. Per i più preparati e moderni, sia per età che per personale interesse e per chi invece ha sempre creduto insormontabile la difficoltà di una applicazione multimediale in classe, il tempo sembra essere maturo per dire: "Sì, ci voglio essere anch'io, voglio imparare un nuovo modo di fare lezione!" e bloccati tutti ai propri posti, blocchetti notes aperti e lap-top in avvio, quel pomeriggio le incertezze, i dubbi e le paure sembravano appartenere ad un altro pianeta e le domande, curiose e, talora, anche un po' scettiche hanno avviato la platea verso un'esperienza nuovissima e affascinante.

quando la scuola cambia, gli insegnanti non ci stanno a rimanere indietro

Il primo intervento è stato di Christian Evans, collaboratore della Casa Editrice Zanichelli, che ha presentato una lezione di inglese con l'ausilio della LIM, descrivendo, in inglese, le immagini e i filmati contenuti nelle slide opportunamente elaborate con software facilmente reperibili sul mercato. È sempre affascinante sperimentare una lezione in lingua originale: peccato che non tutti fossero docenti di inglese! Christian, però, è stato assolutamente padrone della platea ed ha coinvolto anche i non anglofoni dando vita a momenti di piacevole scambio culturale.

È stata poi la volta del secondo relatore, Maurizio Bonifacio, Partner della Società Know k., distributore nazionale di una nota casa produttrice di LIM che, in lingua italiana e quindi per tutti, ha illustrato la tecnologia che distingue fra loro i più diffusi brand mondiali produttori di LIM e ha dimostrato di fatto come, attraverso questi strumenti e nella fattispecie attraverso l'utilizzo di una penna-

mouse, il docente può modificare la sua lezione con semplicità ed efficacia aggiungendo elementi visivi e audio-visivi alla sua lezione.

Alla fine della dimostrazione gli insegnanti affascinati e coinvolti nella dimostrazione pratica svolta nelle due ore precedenti, hanno richiesto ulteriori laboratori e ANILS-Firenze ha organizzato altri due incontri: questa volta solo con i due specialisti della LIM nei giorni 10 dicembre 2010 e 28 gennaio 2011.

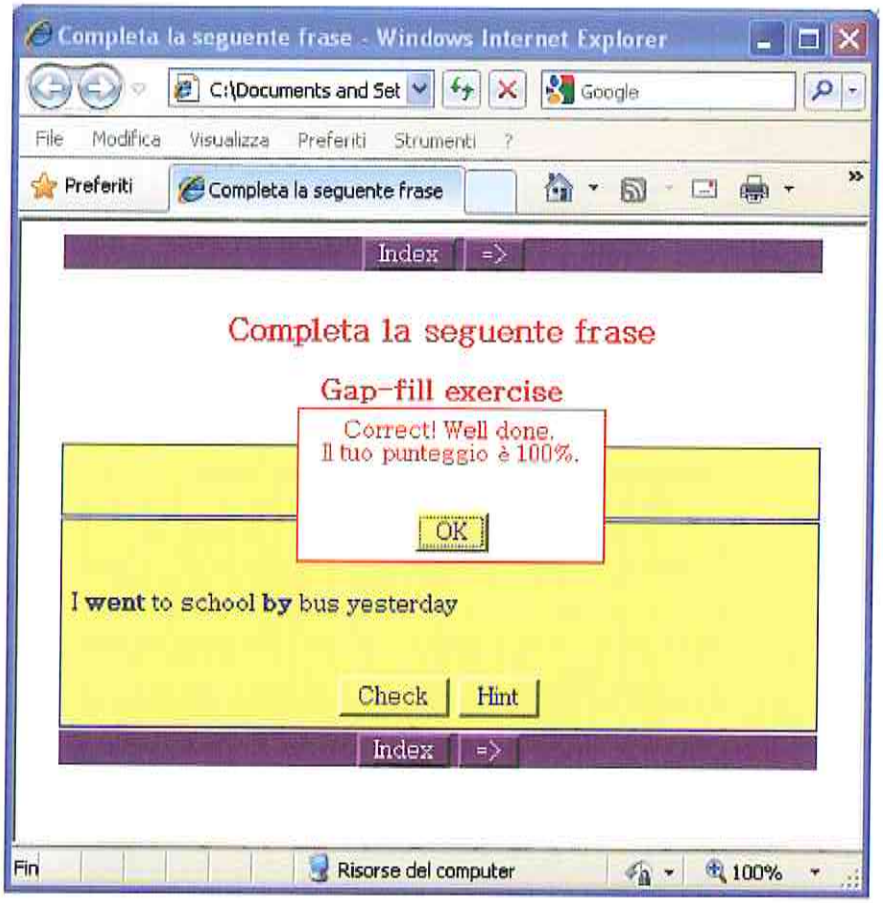
MA COS'È LA LIM? E COME SI USA?

La Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) è uno strumento nuovo per la didattica che interagisce con un computer e un videoproiettore.

Nel computer risiedono le risorse sottoforma di file audio, video, immagini, testi e documenti di ogni provenienza, oltre a quanto reperibile sul web, che, attraverso il videoproiettore, opportunamente collegati fra loro, consentono al docente lo sviluppo e l'esposizione della propria lezione, mediante i caratteri di una comunicazione attuale e ormai familiare agli alunni di oggi.

Possiamo affermare che la LIM è di fatto una "periferica" del computer, che prescinde quindi dal modello del medesimo, alla quale possono essere affiancati altri strumenti utili per la didattica come i Pad, particolari tavolette che consentono all'alunno di interagire dal proprio posto con la LIM, e i Personal Response o risponditori, utilizzati in oltre 500.000 classi, prevalentemente negli USA, che consentono l'acquisizione elettronica immediata del livello di apprendimento scolastico degli alunni, facilmente esportabile sotto forma grafica o cartacea.

Una recente ed importantissima applicazione della LIM, riguarda la formazione a distanza (FAD) che consiste nella connessione remota, via web, di un alunno, che visualizza sul proprio PC la lezione svolta sulla



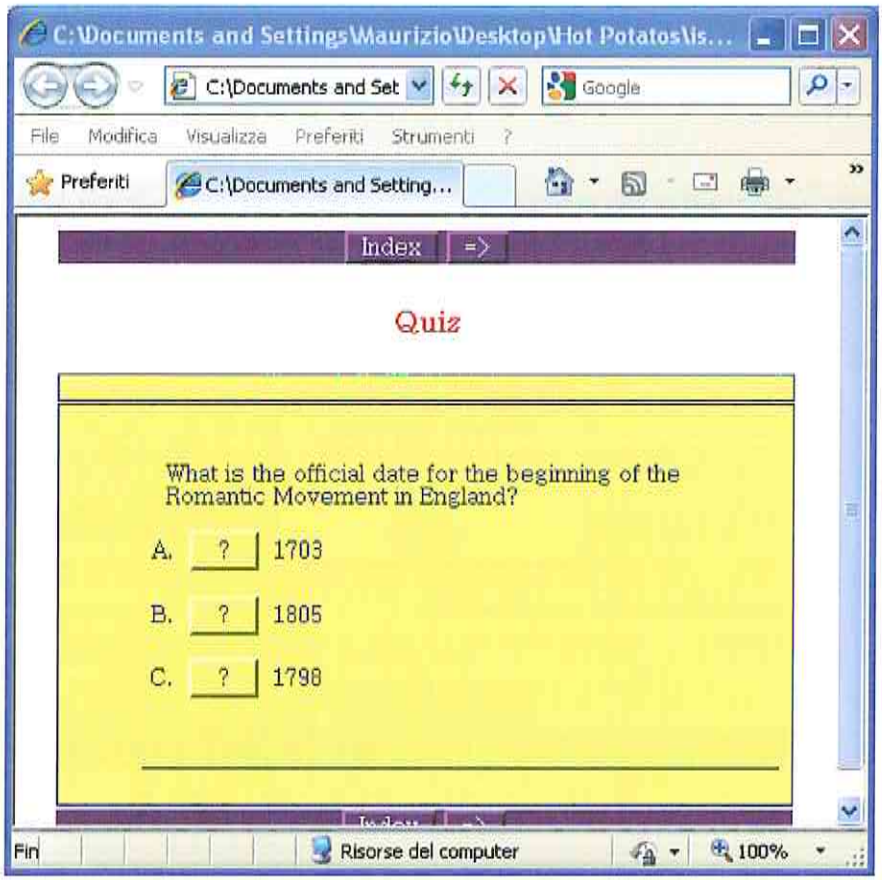
lavagna dal docente e può intervenire attivamente prendendo possesso, a tutti gli effetti, dei comandi del software didattico. Tale applicazione, mediante una web-cam, può essere integrata anche dall'invio delle immagini live.

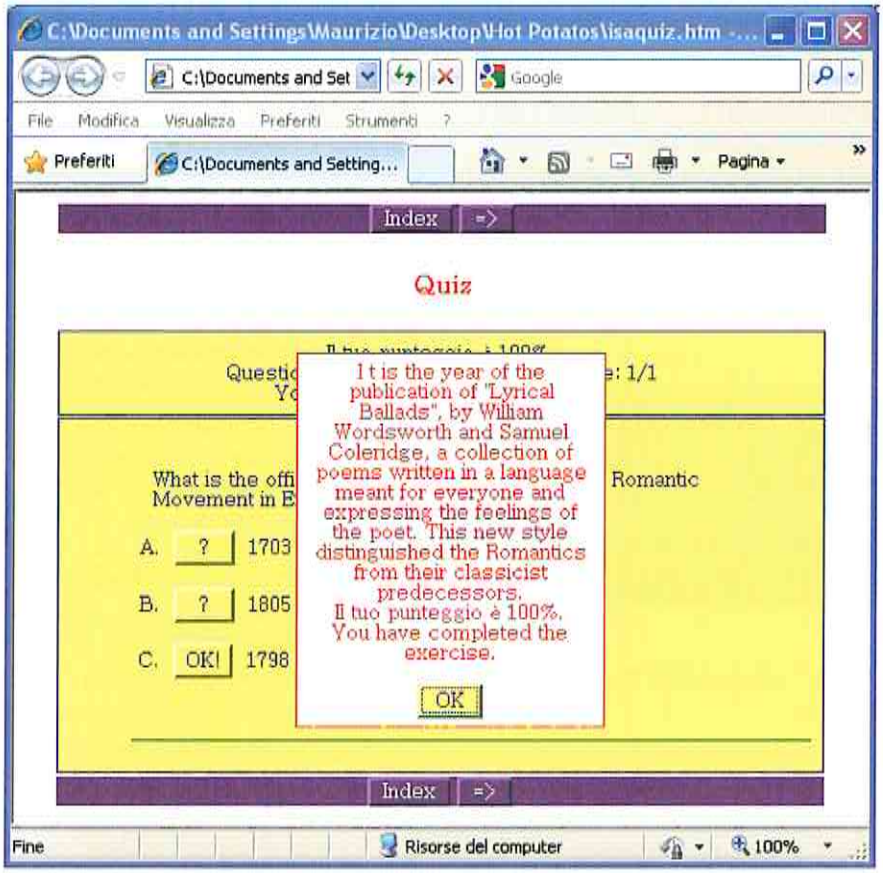
avere una LIM in classe vuol dire immediata fruibilità

COSA CAMBIA CON LA LIM IN CLASSE

La voce del docente, che ad oggi è prevalente nel dialogo educativo, lascerà molto spazio alle immagini, ai suoni, ai filmati che saranno immediatamente fruibili con un click, rottamando gli ormai obsoleti registratori e in parte anche i laboratori linguistici verso i quali si è soliti migrare per la visione di un film. È proprio nella didattica delle lingue straniere moderne che quanto sopra esposto assume valore, se si pensa all'importanza dell'"esposizione" alla L2 in termini di lettura, ascolto, attività strutturate o semi-strutturate svolte senza spazi vuoti, passando con nostro immenso piacere dal dialogo letto a quello ascoltato, dagli esercizi di fonetica al filmato di cultura inglese. Avere una LIM in classe vuol dire questo: immediata fruibilità.

La gestione ottimizzata della lezione produrrà nel corso dell'anno scolastico il recupero di ore da destinare ad ulteriori necessarie e opportune attività, quali revisioni, verifiche, visite a musei, approfondimenti del POF,





simulazioni di esame, tutto a beneficio e vantaggio di una migliore formazione degli alunni.

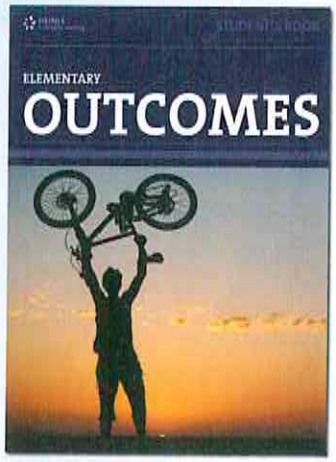
IL DOCENTE E LA LIM

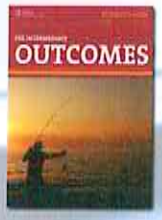
Il docente non perde la propria centralità in questa nuova prospettiva didattica ma, al contrario, diventa creatore del proprio programma di lavoro e quindi del percorso formativo che ritiene più efficace e utile per i suoi alunni.

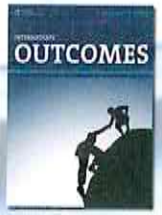
Tutto ciò che fino ad oggi veniva scritto sulla vecchia lavagna di ardesia e cancellato al termine di ogni lezione rimane, invece, patrimonio del docente e anche dell'alunno che, attraverso una mail, riceve la lezione direttamente sul suo PC, per personali ulteriori rielaborazioni, o se impedito e costretto a casa. Il docente scoprirà di poter parlare degli stessi contenuti didattici trattati fino ad oggi, attraverso un linguaggio innovativo e altamente condiviso con gli alunni della propria classe che ben conoscono i blog e i social network.

Per coloro che amano leggere Alessandro Baricco, nel suo famoso *Saggio sulla mutazione - I Barbari*, pubblicato da Universale Economica Feltrinelli colpisce questo concetto "... che c'è oggi una parte enorme di umani per il quale, ogni giorno, il sapere che conta è quello in grado di entrare in sequenza con tutti gli altri saperi... la densità del Senso è dove il sapere passa, dove il sapere è in movimento... l'essenza delle cose non sia un punto ma una traiettoria... il gesto di conoscere dev'essere qualcosa di affine al solcare velocemente lo scibile umano, ricomponendo le traiettorie sparse che chiamiamo idee, o fatti, o persone..." (cit. pp. 92-93).

Noi siamo pronti verso questo nuovo viaggio di formazione umana, civile e professionale e non vogliamo rischiare di rimanere senza parole. I tre incontri fiorentini intorno al nuovo "mostro" da vincere ce lo hanno dimostrato: per dirla ancora una volta con Baricco, i "barbari" che avanzano troveranno sicuramente chi li saprà accogliere.







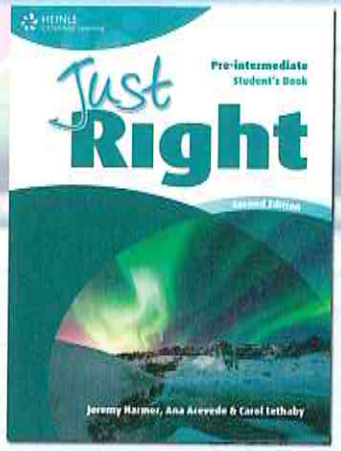
OUTCOMES

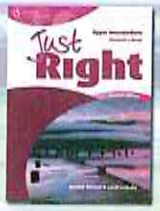
Hugh Dellar and Andrew Walkley
5 levels: Elementary – Advanced
CEF: A1 – C1

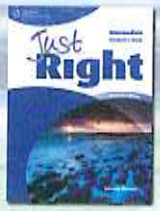
Outcomes is a completely new general English course in which:

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

Sample pages: elt.heinle/outcomes







Just Right

SECOND EDITION
JEREMY HARMER WITH CAROL LETHABY, ANA ACEVEDO & KEN WILSON
Elementary – Advanced
CEF: A1 – C1

Just Right is an integrated skills series which is designed to be used flexibly with different teaching and learning styles. Fun for learners to use and easy for teachers to adapt, this second edition allows teachers to make the class just right for their learners.

- **Comprehensive grammar**, skills and lexical syllabuses provide a balanced learning experience
- **A wide range of approaches** exploit different learning styles
- **Clearly structured grammar focuses** on real-world usage
- **FREE MP3 files for all activities** in the Student Book available online

Sample pages: elt.heinle.com/justright

HEINLE
CENGAGE Learning™

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

Il Congresso Nazionale ANILS di Alessandria

Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale uscente

Comincio con una precisazione terminologica: secondo lo Statuto dell'ANILS (http://www.anils.it/1_chi_siamo/statuto_anils_ita.html) il Congresso Nazionale non è un Seminario di formazione ma "è l'organo sovrano deliberativo dell'Associazione. Esso è costituito:

- dal Presidente Nazionale;
- dai Consiglieri Nazionali;
- dai tre Sindaci effettivi;
- dai tre Probiviri effettivi;
- dai delegati eletti direttamente dai Soci delle singole Sezioni.

I delegati sono portatori di tanti voti quanti sono i Soci con voto deliberativo regolarmente iscritti nelle Sezioni da loro rappresentate.

Il Congresso viene convocato ogni tre anni dal Presidente Nazionale, che lo presiede fino all'elezione del nuovo Presidente.

il Congressso Nazionale è l'organo sovrano deliberativo dell'Associazione

Il Congresso può essere convocato anche straordinariamente su richiesta motivata del Consiglio Nazionale o di almeno un terzo degli iscritti all'Associazione.

Compiti del Congresso sono:

a) discutere le relazioni del Comitato Esecutivo Nazionale e delle tre Segreterie e darne o no l'approvazione;

b) proporre o coordinare le attività dell'Associazione;

c) eleggere il Presidente Nazionale, il Consiglio Nazionale, il Collegio dei Sindaci e il Collegio dei Probiviri.

d) deliberare eventuali proposte di modifica dello Statuto e del Regolamento purché siano rappresentati almeno due terzi dei Soci e le proposte ottengano l'approvazione di metà più uno degli aventi diritto al voto."

La Sezione di Alessandria, presieduta dalla Consigliera nazionale Anna Maria Crimi, si è offerta di ospitare il Congresso nei giorni 3-4 settembre 2011. I dettagli saranno forniti direttamente agli interessati. La presente comunicazione, pubblicata sull'organo ufficiale dell'Associazione, ha valore di convocazione del Congresso.

Tutti i soci regolarmente iscritti tramite le Sezioni sono elettori ed eleggibili. Tutti gli eletti in carica sono rieleggibili. Ogni Sezione deve scegliere chi viene delegato, nel corso di un'assemblea che reca espressamente all'ordine del giorno "Elezione del/la delegato/a". Al fine di contenere le spese, si raccomanda di delegare preferibilmente chi già partecipa al Congresso di diritto in quanto Consigliere, Sindaco o altro.