

Valentina Toci
Laura Messini
Francesca Rossi

DALLA FORMAZIONE ALLA PRATICA IN CLASSE:
proposte per la didattica della lingua inglese
Il progetto sulle competenze di base per la riduzione dei Divari



LINGUA INGLESE

Valentina Toci
Laura Messini
Francesca Rossi

DALLA FORMAZIONE ALLA PRATICA IN CLASSE: **proposte per la didattica della lingua inglese** *Il progetto sulle competenze di base per la riduzione dei Divari*



Ministero dell'Istruzione
e del Merito



UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo
Fondo europeo di sviluppo regionale

Questa pubblicazione è stata realizzata da Indire nell'ambito Progetto:
"Piano d'intervento per la riduzione dei divari territoriali in Istruzione - Formazione sulle
competenze di base"
Programmazione dei Fondi Strutturali Europei 2014-2020
Programma Operativo Nazionale plurifondo "Per la scuola competenze e ambienti per
l'apprendimento" FSE/FESR-2014IT05M2OP001
Asse I "Istruzione" - OS 10.2 "Miglioramento delle competenze chiave degli allievi"
Azione 10.2.7: Azioni di sistema per la definizione di modelli, contenuti e metodologie innovative.
Codice Unico di Progetto CUP: B55F21003060006.
Codice Progetto: 10.2.7.A4-FSEPON-INDIRE-2021-1.



*Ministero dell'Istruzione
e del Merito*



Codice Unico di Progetto CUP: B55F21003060006 - Codice Progetto: 10.2.7.A4-FSEPON-INDIRE-2021-1

Responsabile scientifico:

Margherita Di Stasio, *Prima ricercatrice INDIRE*

Referente Area disciplinare Inglese:

Valentina Toci, *Ricercatrice INDIRE*

Referente Gestionale:

Francesco Perrone, *Collaboratore Tecnico Ente di Ricerca INDIRE*

Autori del Rapporto di ricerca:

Valentina Toci, *Ricercatrice INDIRE*

Francesca Rossi, *Ricercatrice INDIRE*

Laura Messini, *Collaboratore Tecnico Ente di Ricerca INDIRE*

Letizia Cinganotto, *esperta disciplinare, Università per Stranieri di Perugia*

Silvia Minardi, *esperta disciplinare, Presidente Lend*

Giovanna Gulli, *docente scuola secondaria di II grado, tutor di progetto*

Maria Cristina Bevilacqua, *docente scuola II grado, tutor di progetto*

Tutor autori:

Anna Capone, Laura D'Agostino, Maria Tindara Anversa Grasso, Chiara Ferronato,
Manuela Rivetti, Ilaria Bottone, Maria Cristina Bevilacqua, Fauzia Ali Omar, Cinzia
Billa, Daniela Culò.

Corsisti autori:

Maria Deserio, Ester Gasparro, Pasquale Gregorio Lagrotteria, Francesca Pappalardo,
Antonella Balestrazzi, Paola Carmen Marcelli, Mirella Lolli, Patrizia Capizzi, Maria Rita
Bonetta, Maria Grazia De Caroli, Caterina Praticò.

ISBN: 979-12-80706-57-7

Copyright © INDIRE 2023.

www.indire.it

Edizione:

Novembre 2023

Coordinamento segreteria redazionale:

Francesca Pestellini, *INDIRE*

Progetto grafico e impaginazione:

Luca Librandi, *INDIRE*

Strutture di ricerca INDIRE:

Struttura 1, 2 e 11

Si ringraziano per la collaborazione:

Francesca Calamini; Luana Crisci; Giovanna Lacentra;
Giuseppe Lucchese; Luca Rosetti; Francesca Sbordoni.

Sommario

1. Il progetto: modello e attuazione nell'area di inglese	2
<i>(L. Messini, F. Rossi)</i>	
2. Il quadro teorico di riferimento: dall'Europa all'offerta formativa ..	16
<i>(V. Toci, L. Cinganotto)</i>	
3. La didattica della lingua inglese nella scuola del XXI secolo: esempi di metodologie, tecniche e strumenti <i>(L. Cinganotto)</i>	38
4. Le pratiche significative del primo e secondo ciclo <i>(V. Toci)</i>	48
4.1. I miei studenti non parlano inglese in classe: perché?	51
<i>(S. Minardi)</i>	
4.2. Ripensare i propri stili di insegnamento: esempi di percorsi dalla scuola del primo ciclo	63
<i>(L. Cinganotto)</i>	
4.3. Esperienze dalla scuola del primo ciclo. Alunni al centro: coinvolgere e includere nella didattica dell'Inglese	68
<i>(C. Bevilacqua)</i>	
4.4. Esperienze dalla scuola del secondo ciclo: la gestione delle emozioni nella classe di lingua straniera	73
<i>(G. Gulli)</i>	
5. Schede di sintesi delle pratiche	79
5.1. Narrazioni in inglese contro il Cyberbullismo	79
<i>(F. Ali Omar e E. Gasparro)</i>	
5.2. "Cinderella" in classe <i>(C. Ferronato e M. R. Bonetta)</i>	82
5.3. A Cell-Phone assisted "Social Pronunciation"	84
<i>(C. Bevilacqua e F. Pappalardo)</i>	
5.4. Classroom Activity: around town	86
<i>(I. Bottone e M. Lollì)</i>	
5.5. The english idioms	89
<i>(M. Rivetti e P. Gregorio Lagrotteria)</i>	
5.6. The question is: Live to learn or learn to live?	91
<i>(A. Capone e P. Marcelli)</i>	
5.7. Writing Lab <i>(L. D'Agostino e P. Capizzi)</i>	94
5.8. Let's debate! <i>(D. Culò, A. Balestrazzi, M. Deserio)</i>	96
5.9. Clil and Biology <i>(M. T. Anversa Grasso e M. G. De Caroli)</i>	99
5.10. The Importance of Communication in Frankenstein	102
<i>(C. Billa e C. Praticò)</i>	

1. Il progetto: modello e attuazione nell'area di inglese

L. Messini, F. Rossi

Un modello di formazione per i docenti della scuola

Il "Piano d'intervento per la riduzione dei divari territoriali in Istruzione - Formazione sulle competenze di base", di durata biennale, ha previsto la realizzazione di un'attività di formazione e accompagnamento di docenti di italiano, matematica e inglese del I e II ciclo volta a promuovere processi di miglioramento della pratica didattica che tengano conto delle difficoltà di apprendimento degli alunni e che siano capaci di motivarli ponendoli al centro del processo di insegnamento-apprendimento. L'azione formativa destinata ai docenti è stata fortemente ancorata alle dimensioni dell'innovazione metodologico-didattica, della sperimentazione, della riflessione e della condivisione relativa all'agire professionale, nell'auspicio di aprire altre strade di insegnamento che permettano di raggiungere gli studenti in difficoltà. Le modalità scelte per il rafforzamento delle competenze professionali nell'ambito della formazione proposta da Indire hanno previsto: il confronto con esperti disciplinari sull'innovazione didattico-disciplinare; la condivisione e lo scambio di esperienze tra pari; la progettazione e la sperimentazione di brevi percorsi per l'innovazione delle pratiche didattiche.

A partire dall'individuazione delle principali criticità riscontrate nel proprio contesto e avvalendosi di percorsi e attività appositamente selezionate sugli obiettivi curriculari delle tre discipline, la formazione ha proposto ai docenti un percorso di progettazione e sperimentazione di pratiche didattiche finalizzate a una riflessione sul curricolo e sulle dinamiche di apprendimento degli alunni.

La complessità del ruolo del docente e le necessarie competenze professionali a lui richieste hanno portato nell'ambito del progetto allo sviluppo di un curricolo formativo che permettesse all'insegnante da un lato di interfacciare conoscenza teorica e

disciplinare con il sapere empirico del fare scuola inerente strategie, metodologie, dispositivi da impiegare; dall'altro di passare dalla conoscenza alla competenza grazie alla sperimentazione in classe e alla riflessione sulla pratica all'interno della comunità e con il costante supporto del tutor.

La formazione è stata supportata da docenti appositamente selezionati e formati per svolgere il ruolo di tutor online. Il ruolo del tutor e la sua formazione sono stati strategici per raggiungere al meglio le finalità del progetto e per un'efficace attuazione del modello di formazione. Le dimensioni disciplinari, pedagogiche, relazionali e anche tecnologiche sono gli aspetti che caratterizzano sia la figura del tutor sia anche la professionalità docente e qualsiasi professionalità formativa. Le azioni di formazione dei tutor sono state improntate prima di tutto al consolidamento delle competenze come docente, relative alle conoscenze e competenze disciplinari e didattiche e allo sviluppo di un'attitudine riflessiva sulle proprie pratiche, per poi costruirvi attorno le competenze più propriamente legate alla professionalità di formatore di adulti, in ambiente tecnologico. L'iter formativo (similmente a quello previsto per i docenti corsisti nella fase successiva del progetto) ha previsto lo svolgimento di un percorso di analisi, riflessione e progettazione di un percorso/attività ed è stato incentrato sull'impianto scientifico dell'offerta formativa, la proposta didattica, il modello e la filosofia del progetto. Il corso per tutor si è concluso con la partecipazione al seminario residenziale in presenza dove, ripartendo dalle attività svolte online, i tutor sono stati coinvolti in workshop e attività collaborative strettamente connesse ai contenuti e all'attività svolta online.

La formazione dei tutor e quella dei docenti corsisti si è svolta in un ambiente di apprendimento in cui ogni corsista ha avuto modo di consultare alcuni materiali appartenenti al catalogo della Biblioteca dell'Innovazione Indire <https://biblioteca.indire.it/home>, prodotti delle ricerche Indire sull'innovazione disciplinare oppure derivati dal portale Scuola Valore (PON 2007-13); una ricognizione di risorse/proposte esterne di qualità; la realizzazione di prodotti ad hoc anche da parte di esperti disciplinaristi. Nell'ambiente online era inoltre possibile partecipare a webinar condotti dai tutor o moderati da esperti delle tematiche di interesse.

Articolazione della formazione corsisti

I corsisti sono stati organizzati in classi di circa 30 persone, omogenee per ciclo di istruzione, guidate da uno dei tutor selezionati e formati. Nello specifico, per l'area disciplinare di Inglese si sono formate 28 classi con docenti corsisti del Primo Ciclo (primaria e secondaria di primo grado) e 27 classi con docenti della scuola Secondaria di secondo grado, tutorate da 14 tutor per ciascuna tipologia (tutti i tutor, tranne uno, hanno seguito due classi).

L'ambiente online era composto da: una classe di lavoro per la compilazione degli strumenti e la condivisione; una sezione di "risorse didattiche" con tutti i materiali dell'offerta formativa; una sezione "webinar con gli esperti" dove poter seguire in sincrono o asincrono gli approfondimenti disciplinari; una sezione "monitoraggio" dove fornire feedback sulla formazione attraverso questionari iniziali e finali.

Il corso, della durata di 30 ore tra aprile e giugno 2023, si è articolato in 4 fasi, ognuna delle quali accompagnata da un apposito strumento di documentazione: auto-analisi o analisi di contesto; progettazione di un'attività didattica; attuazione in classe; riflessione sugli esiti. I tutor hanno guidato le classi con incontri sincroni e comunicazioni asincrone, introducendo le varie fasi e supportando le attività; inoltre, hanno monitorato l'andamento della formazione attraverso gli strumenti compilati dai corsisti e, al termine di ogni attività, ne hanno condiviso una sintesi al fine di favorire la collaborazione e il confronto tra pari.

La formazione si è avviata con un'attività di auto-analisi in cui ciascun corsista, attraverso un questionario, si presentava e descriveva il proprio contesto di lavoro, esplicitava le proprie esigenze formative e un problema di insegnamento su cui focalizzarsi. Le riflessioni individuali emerse sono state condivise attraverso gli strumenti offerti dalla piattaforma online (webinar, documenti condivisi, forum) e è stato avviato il confronto con i pari e con il tutor. Sulla base delle diverse esigenze formative dei corsisti, il tutor suggeriva temi e materiali dell'offerta formativa utili per la progettazione.

La seconda fase, infatti, si è concentrata sulla progettazione

di una attività da sperimentare in classe. La progettazione, redatta singolarmente o in piccoli gruppi, doveva essere coerente con le necessità individuate nella prima fase e descrivere non solo le attività da svolgere, ma anche gli obiettivi disciplinari e trasversali, le motivazioni che hanno portato a determinate scelte metodologiche, oltre alle aspettative rispetto alla risposta degli alunni. In questa fase i corsisti potevano usufruire anche del supporto di webinar di approfondimento tenuti dagli esperti disciplinari.

La terza fase è stata quella della messa in atto dell'attività progettata e della riflessione e regolazione in itinere, supportata dal confronto tra pari e con il tutor. La sperimentazione in classe è stata documentata da ogni corsista secondo un apposito format, composto dal "diario" di ogni lezione con un affondo dettagliato per una o due lezioni ritenute più significative. Questo lavoro di documentazione è stato utile sia alla condivisione e al confronto tra pari (anche in ottica di trasferibilità della pratica), sia a riflettere sui processi di insegnamento-apprendimento, sia a raccogliere i feedback e le produzioni degli alunni. Anche in questa fase sono stati disponibili i webinar con gli esperti.

La fase finale ha previsto una riflessione sull'esperienza conclusa e un bilancio finale, anche in confronto con le aspettative dichiarate inizialmente.

L'esperienza dei tutor: considerazioni e prospettive

Ai fini del monitoraggio, sono stati proposti sia ai tutor sia ai corsisti dei questionari ex-ante ed ex-post sulla formazione, grazie ai quali abbiamo potuto osservare aspetti positivi e critici del modello formativo.

Nello specifico, nel questionario finale, si è chiesto ai tutor se l'organizzazione in quattro fasi è stata per loro significativa per realizzare l'attività: la maggioranza ha risposto "molto" e i restanti "abbastanza". La sceneggiatura è stata considerata utile anche per documentare l'attività svolta dai corsisti. Gli strumenti sono stati considerati positivamente, sia per quanto riguarda la facilità di fruizione, sia per la loro funzionalità rispetto alle attività da svolgere. Inoltre, il modello formativo è considerato il

maggior punto di forza della formazione, al pari della trasferibilità dell'esperienza nella realtà dei corsisti.

Una risposta in merito al gradimento o meno da parte dei tutor sulla formazione, proviene, oltre che dal questionario finale dei tutor, anche dalla lettura dettagliata di tutti i report finali della formazione che i tutor dovevano redigere a fine del loro mandato (55 report totali, uno per ciascuna classe tutorata per entrambi i profili del primo e secondo ciclo). I tutor, tenendo conto della sceneggiatura fornita da Indire, hanno descritto nel report sinteticamente le tappe del percorso formativo svolto indicando cosa hanno realizzato nelle diverse fasi.

I report sono stati codificati sulla base di alcune dimensioni che abbiamo ritenuto significative (organizzativa, relazionale e di contenuto) e su queste abbiamo chiesto ai tutor di individuare aspetti positivi, criticità e proposte per il futuro.

In questo spazio ripercorriamo e interpretiamo gli elementi di successo e criticità evidenziati dai report al fine di individuare gli aspetti che potranno essere riproposti o migliorati nelle future formazioni, riportando talvolta le parole stesse dei tutor.

La sceneggiatura si è rivelata uno strumento ben strutturato che ha saputo guidare i corsisti nei diversi passaggi. È stato sottolineato come aspetto positivo del corso, in particolare, la flessibilità nel passaggio da una fase all'altra, che ha permesso a tutti i corsisti di lavorare serenamente con le proprie tempistiche; oltre a questo viene sottolineata *"la necessità di presentare l'impegno della formazione come fattibile e sinergico, non oltremodo 'aggiuntivo' rispetto all'attività didattica ordinaria che ciascun/a corsista avesse dovuto svolgere"*.

La fase di autoanalisi è risultata dai report la più efficace in quanto ha permesso ai corsisti di evidenziare risorse e criticità del macro e del micro contesto (territorio, scuola e classe), creando i presupposti per la formulazione delle attività progettuali in seguito proposte. Durante questa fase alcuni tutor hanno cercato di fornire un panorama complessivo della classe in modo tale che i docenti potessero "incontrarsi" soprattutto in base alle problematiche iniziali identificate.

I dati rilevati in questa prima fase sono stati confrontati anche con i risultati delle prove Invalsi di Inglese 2022, cercando di includere i problemi di partenza in una prospettiva più ampia a livello nazionale, dalla quale sono emersi i divari territoriali sui quali il Progetto in essere ha cercato di trovare delle possibili strategie di soluzione.

La fase di progettazione si è rivelata quella più difficoltosa e ha richiesto solitamente più incontri webinar tra tutor e corsisti finalizzati talvolta ad una revisione finale collettiva. Il problema maggiormente riscontrato è stato quello relativo all'identificazione di obiettivi sia disciplinari che trasversali adeguati al problema di partenza individualizzato all'interno del contesto territoriale, scolastico e di classe. È stato talvolta necessario fornire degli spunti anche pratici al fine di creare progettazioni complete e ben strutturate. Data la complessità della fase, si è reso necessario in alcuni casi proporre da parte del tutor un'autovalutazione in itinere delle progettazioni e una sintesi delle proposte più organiche, desumendo i parametri dalle indicazioni contenute nella sceneggiatura: i tutor hanno chiesto ai docenti di commentare brevemente qualche progettazione e di autovalutarla alla luce dei parametri esposti, sottolineando i punti di forza e quelli di debolezza. Altri invece, avendo notato un senso di "sfiducia" iniziale da parte dei corsisti di fronte allo strumento di progettazione, hanno ritenuto di dare loro una mano indicando alcuni elementi indispensabili che non potevano mancare: *"Ho, quindi, fornito loro uno schema concettuale, ovvero un elenco di item, tipo quadro di sintesi della progettazione, da cui partire per lo sviluppo successivo. Ho invitato tutti i corsisti a consegnare questa scheda di sintesi del loro progetto prima del successivo webinar, in modo da poter loro dare un feedback immediato su come stessero pensando di progettare l'intervento. Le schede di sintesi sono state puntualmente consegnate nella cartella materiali dei corsisti. Ognuno ha potuto prendere visione del lavoro degli altri in fase embrionale e condividere così esperienze e modalità di approccio".*

"Il percorso di formazione ha permesso ai corsisti" - in base a quanto dichiarato da un tutor - "di riflettere sull'utilità di una progettazione mirata finalizzata al superamento delle vecchie

impostazioni didattiche e più rispondente ai reali bisogni degli alunni". I docenti stessi hanno affermato che il corso di formazione ha fatto riscoprire loro aspetti della didattica a volte dimenticati nella pratica quotidiana.

In merito alle scelte delle risorse dell'offerta formativa, i tutor hanno accolto suggerimenti e richieste provenienti dai corsisti, esplorato le risorse insieme a loro, hanno suggerito articoli sulla base delle problematiche emerse, condivisi e a volte sintetizzati da loro stessi. Alcuni corsisti hanno dovuto apporre variazioni rispetto alle progettazioni iniziali, per lo più a causa della mancanza del tempo necessario per completare le attività inizialmente previste.

Per quanto riguarda la messa in atto, i tutor hanno discusso sulle modalità di implementazione di alcuni stimoli ricevuti dagli esperti e inseriti nelle progettazioni. È stato necessario per molti tutor aggiungere webinar finali di consolidamento di quanto appreso oppure per consentire a tutti i docenti di completare il percorso poiché, a causa degli impegni pressanti di fine anno scolastico, molti docenti risultavano assenti durante i webinar calendarizzati.

Il ruolo come tutor è stato pertanto quello di offrire nuovi stimoli e spunti per le progettazioni didattiche, semplificare il lavoro dei corsisti, essere disponibili al confronto e al supporto professionale e umano, favorire la condivisione delle idee all'interno del gruppo di lavoro.

Aspetti positivi riscontrati in relazione alle dimensioni organizzativa, relazionale e di contenuto del corso

In merito alle suddette dimensioni, gli aspetti positivi riportati dai tutor sono stati molteplici.

Relativamente alla dimensione organizzativa, è emersa una buona scansione delle attività e un'ottima sceneggiatura suddivisa in fasi chiare che hanno permesso ai tutor di intraprendere il percorso con tranquillità. *"Le attività sono state pianificate in modo chiaro e strutturato, garantendo un flusso coerente e progressivo in modo tale da favorire un'esperienza di apprendimento fluida e ben gestita"*, riportando la voce di un tutor. Viene sottolineato che le modalità sincrone e asincrone del corso sono flessibili, permettendo di gestire in maniera autonoma il lavoro sia da parte dei tutor che dei corsisti, pur nel rispetto dei tempi di consegna

della documentazione richiesta. La piattaforma, così come lo strumento utilizzato per gli incontri sincroni, sono risultati intuitivi e di semplice utilizzo.

Emerge anche come l'organizzazione del percorso sia stata sviluppata tenendo in considerazione i suggerimenti forniti dai tutor a Indire durante la formazione a loro dedicata. In base a quanto espresso dal report di un tutor, questo ha consentito loro non solo di essere padroni dei vari strumenti progettuali e di restituzione, ma anche di padroneggiare le varie fasi con sicurezza.

Rispetto all'aspetto relazionale, molti dichiarano la nascita di un clima di collaborazione e condivisione tra i corsisti che hanno avuto l'opportunità di scambiare idee, esperienze e materiali attraverso le varie fasi del percorso, *"questo ha favorito la creazione di una comunità di apprendimento in cui le corsiste si sono sostenute reciprocamente e hanno condiviso le proprie sfide e successi"*. Un altro aspetto positivo a detta dei tutor è stato quello di portare i docenti a riflettere e a porsi domande sulla loro prassi didattica. *"I corsisti sono stati loro stessi protagonisti della formazione e hanno lavorato condividendo esperienze e dubbi con i colleghi e con il tutor. Hanno dovuto riflettere sul loro modus operandi e mettere in discussione alcune abitudini ed atteggiamenti di insegnamento"*.

Emerge quasi all'unanimità un clima sereno con il quale è stata condotta la formazione. Una chiave di successo è stato senza dubbio un atteggiamento da parte del tutor di "guida" e di "accompagnatore critico" in un percorso che viene reputato utile non solo per lo sviluppo professionale del docente stesso ma anche del tutor che ha potuto riflettere in questo contesto sul proprio ruolo e sul proprio lavoro.

Interessante l'analisi di un tutor che dichiara che a fronte di dubbi iniziali *"sono emerse poi attestazioni di accresciuta motivazione e soddisfazione per il lavoro in corso, anche per via della possibilità del confronto nel corso dei webinar, dell'accesso alle risorse didattiche disponibili, del contributo degli esperti nei webinar, dell'uso innovativo di strumenti programmatici e dei documenti strategici europei; dall'altro, sussistono resistenze ai cambiamenti ad usi e prassi didattico-metodologiche consolidati, nonostante i suggerimenti in merito"*.

In merito a questa dimensione, viene sottolineato come ulteriore elemento positivo il supporto e sostegno offerto ai tutor da Indire durante tutto l'arco della formazione oltre ad un apprezzamento verso la formazione iniziale dedicata ai tutor. La fase di accompagnamento è stata vissuta come motivo di grande serenità durante il percorso di formazione in quanto il tutor non si è sentito solo ma supportato nella gestione delle classi e dei corsisti secondo le necessità del momento.

Per quanto riguarda i contenuti messi a disposizione da Indire, emerge dai report la loro qualità, varietà e rilevanza per l'insegnamento della lingua inglese: risorse aggiornate, approfondimenti teorici, esempi pratici e strategie didattiche efficaci. In particolare, queste ultime sono ritenute interattive, improntate alla pratica attiva e all'utilizzo della tecnologia, contribuendo a rendere le lezioni coinvolgenti, stimolanti e in linea con le esigenze degli studenti. I contenuti proposti sono ritenuti ricchi di idee motivanti per gli studenti, a volte anche originali. Tra gli aspetti positivi, viene annoverata anche la creatività che gli stessi docenti hanno adoperato al fine di realizzare un progetto interessante e stimolante per i propri studenti. Se in molti hanno dato un riscontro sui contenuti didattici in generale, alcuni tutor hanno espresso nel dettaglio cosa è stato apprezzato maggiormente: tra i punti di forza emerge l'introduzione, nella fase progettuale e valutativa, degli indicatori ripresi dal CEFRVC; l'uso funzionale del *backward design*, l'*Action-oriented Approach* e altro ancora.

Viene valorizzato nei report il valore e prestigio degli esperti disciplinari che, attraverso materiali e webinar, hanno arricchito l'offerta con approfondimenti tematici. Infatti, numerosi esperti sono stati citati nei lavori dei docenti a sostegno dei percorsi didattici progettati per le proprie classi. Si sottolinea, inoltre, la varietà delle opportunità fornite ai fini del tracciamento in particolar modo in termini di webinar.

Criticità riscontrate in relazione alle dimensioni organizzativa, relazionale e di contenuto del corso

La prima criticità emersa è stata senza dubbio per tutti quella legata alla tempistica della formazione (aprile-luglio), a fronte di un interesse espresso dai corsisti per il corso e per le nuove scelte metodologiche didattiche e i nuovi approcci da esso promossi. Tale tempistica non ha permesso sempre lo svolgersi completo delle attività previste ed è stata causa di scarsa partecipazione dei docenti o addirittura di abbandoni in corso d'opera: il periodo che ha visto lo svolgersi dell'intervento formativo prevede un forte impegno da parte dei docenti per gli adempimenti di fine anno. Il problema maggiore è stato quello di promuovere l'introduzione di un'innovazione didattica o la sperimentazione di qualcosa di nuovo in maniera efficace, in un periodo dell'anno che è poco proficuo anche in termini di valutazione della ricaduta didattica. I tempi stretti non hanno consentito nemmeno un approfondimento dei materiali proposti nell'offerta formativa che, a parere di alcuni tutor, ha disorientato i corsisti per l'eccessiva vastità. Alcuni tutor, per venire incontro ai propri corsisti, hanno fissato un numero maggiore di incontri in ogni fase.

Altra criticità messa in evidenza nei racconti dei tutor è legata all'iscrizione dei corsisti che molto spesso è avvenuta da parte dei dirigenti scolastici senza che i docenti ne fossero consapevoli. Inoltre, molti docenti non erano stati ben informati sul contenuto del corso e si aspettavano un corso prettamente di lingua inglese. Le suddette motivazioni hanno inciso sulla motivazione di questi docenti.

Sono stati annoverati come punti critici, sia dai tutor che dai corsisti, l'eccessivo numero di documentazione da compilare e, in alcuni casi, l'utilizzo della piattaforma, sia perché Moodle è ritenuto poco "friendly" sia in termini di timore che alcuni corsisti hanno espresso ai tutor in merito a "possibili errori di tracciamento delle attività".

Oltre a quanto detto, la mancanza di indicatori di riferimento per la validazione dei documenti dei corsisti è un altro elemento emerso fortemente come punto di criticità da parte dei tutor che hanno lamentato, inoltre, un numero di ore svolte (per completare tutte

le attività) superiore a quello previsto. Una valutazione negativa è emersa anche sulla tempistica intercorsa tra la formazione tutor iniziale e il momento vero e proprio di attuazione della formazione dei corsisti.

Se per alcuni tutor è stato positivo il fatto che i corsisti abbiano elaborato il percorso insieme ad altre/i colleghe/i, altri hanno rilevato in questo un aspetto negativo poiché i contributi prodotti non sono stati personalizzati a seconda dell'esperienza svolta e peccano di originalità.

Altro aspetto da sottolineare è la difficoltà emersa da alcuni corsisti *"a distaccarsi dal loro libro di testo e dalle proposte didattiche e formative ivi proposte, manifestando molta ansia nel voler finire il programma didattico annuale approvato dall'istituzione scolastica". "Alcuni corsisti hanno sperimentato metodologie non tradizionali, solo pochissimi hanno osato sperimentare le avanguardie educative"*.

Relativamente all'aspetto relazionale, è emersa da alcuni tutor la mancanza dell'aspetto sociale della relazione con i corsisti e tra i corsisti, dovuta alla modalità di erogazione on line.

Tuttavia, è stata sottolineata per alcune classi un'evoluzione nei rapporti interni: inizialmente si erano dimostrati freddi e distaccati, caratterizzati da pochi interventi nei primi webinar e nel forum, o comunque limitati ai soli corsisti appartenenti alla stessa istituzione scolastica, con il tempo hanno lasciato il posto ad un clima più rilassato, di scambio e di confronto.

Sono emerse in alcune situazioni isolate, problematiche legate alla comunicazione e alla collaborazione tra corsisti tanto che è stato fondamentale l'intervento del tutor nel facilitare la risoluzione dei problemi e nel promuovere un clima di rispetto e supporto reciproco.

Alcuni tutor hanno riscontrato anche una certa reticenza da parte dei corsisti rispetto ad alcuni suggerimenti proposti: i corsisti talvolta non hanno tenuto conto dei commenti apportati ai documenti probabilmente per mancanza di tempo a disposizione da dedicare alla revisione.

In conclusione, possiamo dichiarare che le criticità riscontrate nel percorso formativo sono state affrontate con successo grazie all'intervento dei tutor che con il proprio contributo hanno colmato alcune possibili lacune che i corsisti possono aver incontrato in termini di contenuto e di strumenti.

Verso quale modello e formazione: proposte effettuate in relazione alle dimensioni organizzativa, relazionale e di contenuto del corso

Riporteremo di seguito le proposte che vengono dai tutor in termini di miglioramento rispetto alle nostre dimensioni indagate e quali sviluppi potrebbero essere apportati alla formazione a seguito della loro esperienza in questa formazione.

"Per avviare alle criticità emerse, in particolar modo a quelle relative all'aspetto organizzativo, sarebbe necessario tener conto della realtà scolastica e dei suoi ritmi. Si è avvertito un certo scollamento tra l'impianto teorico del corso (organizzazione, gestione e tempistica) e quello pratico (calendario scolastico, l'attività dei docenti, problematiche legate alla gestione di classi sempre più eterogenee e difficili)".

Prima di tutto, bisognerebbe, a livello organizzativo, rivedere le tempistiche del corso di formazione: tempistiche più dilatate ed erogazione della formazione in un periodo dell'anno diverso, in modo da avere tempo a disposizione per poter sperimentare le attività in più di una classe e verificare il raggiungimento degli obiettivi disciplinari e trasversali nel tempo. Sarebbe interessante poter far approfondire ai docenti gli aspetti della progettazione didattica e della documentazione delle attività, in quanto è una pratica poco in uso tra i docenti. Inoltre, la formazione andrebbe proposta nelle scuole all'inizio dell'anno scolastico in occasione delle riunioni di dipartimento e di condivisione della progettazione, in modo tale che l'intervento possa essere efficace e duraturo.

Una comunicazione più efficace tra gli istituti e i docenti in merito all'inizio dei corsi favorirebbe un minor tasso di abbandono. Molti docenti hanno lamentato una tardiva comunicazione. Bisognerebbe chiedere ai DS delle scuole coinvolte di spiegare bene contenuti, modalità e finalità dei corsi proposti.

La documentazione richiesta ai tutor dovrebbe essere più snella.

Molti tutor esprimono la necessità di una modalità *blended*, con alcune ore in presenza, in quanto la presenza avrebbe permesso una condivisione e una collaborazione più efficace, soprattutto per alcune delle quattro fasi previste, come l'autoanalisi e la progettazione.

Per alcuni, andrebbero anche aumentate le ore dei webinar con gli esperti.

Al fine di potenziare la dimensione relazionale, si suggerisce di promuovere maggiori occasioni di interazione e collaborazione tra i corsisti, incoraggiando la partecipazione attiva e la condivisione di esperienze e risorse. Rispetto ai contenuti, i corsisti secondo alcuni tutor hanno necessità di un maggior lavoro *"sull'individuazione di problemi di partenza in relazione ai bisogni formativi degli alunni; sulla realizzazione di una progettazione essenziale ma efficace rispondente alla reale problematica di partenza; sulla progettazione e messa in atto dell'attività; come si opera in caso di feedback negativo dagli alunni"*.

Molti sono stati anche gli stimoli offerti dai tutor in vista di sviluppi futuri.

Emerge un interesse da parte dei corsisti di proseguire durante il seguente anno scolastico, al fine di mettere a frutto le competenze acquisite e di poter progettare con una tempistica più adeguata e una consapevolezza maggiore sia in ambito disciplinare che metodologico-didattico che prima non si possedeva. Inoltre, alcuni corsisti si sono dimostrati disponibili a diffondere quanto acquisito ad altri colleghi, coinvolgendo nella realizzazione e organizzazione dei percorsi un maggior numero di classi e di docenti, al fine di migliorare il rapporto degli studenti con il territorio, le dinamiche relazionali all'interno del contesto scolastico e di classe e l'approccio interdisciplinare ai contenuti della disciplina. È stato richiesto un secondo livello del corso, per aver modo di approfondire quanto non si è riusciti a fare date le tempistiche e dato il periodo dell'anno. Sarebbe utile e più efficace che alcuni incontri si tenessero in presenza, magari con laboratori di ricerca azione oppure con un campus finale, in quanto la presenza ha il vantaggio di creare

relazioni e condivisione di buone pratiche sicuramente più valide e concrete. Si propone anche di realizzare almeno una volta un incontro in presenza in modalità workshop come fatto per i tutor.

Si sostiene l'opportunità di formare una "Classe di Formatori" che svolgano tale compito in modo esclusivo, poiché i tutor, che sono anche docenti in servizio, hanno difficoltà a svolgere in modo efficiente il loro compito tra mille altri impegni.

Per quanto riguarda la dimensione di contenuto del corso, *"si suggerisce di offrire opportunità di approfondimento su specifici argomenti o tematiche richieste dai corsisti. Questo può avvenire attraverso webinar, sessioni di formazione aggiuntive o la creazione di risorse e materiali didattici specifici. Inoltre, si può incoraggiare la partecipazione delle corsiste nella selezione dei contenuti e delle attività, garantendo così una maggiore personalizzazione del percorso formativo. Queste proposte mirano a ottimizzare l'organizzazione, a potenziare le relazioni tra i corsisti e a garantire un contenuto formativo più completo e adattato alle esigenze individuali. Implementando tali suggerimenti, si può contribuire a un percorso formativo ancora più efficace e gratificante per tutte i corsisti coinvolti"*.

Viene suggerito anche un *"approfondimento sulla valutazione-sommativa, formativa e l'autovalutazione, che fornirebbero ulteriori ed indispensabili strumenti ai corsisti e darebbero loro l'opportunità di progettare le attività partendo da un punto di vista diverso"*.

2. Il quadro teorico di riferimento: dall'Europa all'offerta formativa

V. Toci, L. Cinganotto

2.1 La lingua come ascensore sociale

Come comprovato dalla letteratura scientifica, il potenziamento delle abilità linguistiche conduce a una serie di vantaggi significativi in termini sociali e cognitivi. La Commissione Europea (2023), in un rapporto del 2023, ne ha ribadito l'importanza per il rafforzamento della comprensione reciproca, della mobilità all'interno dell'Unione, con positive conseguenze rispetto all'aumento della produttività e competitività. Le competenze linguistiche, secondo il rapporto indicato, sono essenziali per accedere alle nuove opportunità offerte dalla globalizzazione, come viaggiare, lavorare e studiare in paesi diversi.

Inoltre, l'acquisizione di più lingue oltre alla lingua di provenienza, riveste un ruolo cruciale nello sviluppo dei bambini, favorendo le competenze trasversali come la flessibilità, il *problem solving* e il pensiero creativo (OECD 2021; Covacevich, Vargas, 2021). L'apprendimento di almeno una lingua straniera a scuola (OECD 2021) si correla positivamente anche rispetto alle aspettative degli studenti in termini di carriera e completamento dell'istruzione terziaria. Si sottolinea come, purtroppo, in questo caso l'Italia si collochi in coda rispetto alla media dei paesi OCSE.

Le analisi legate ai dati PISA 2018 (OECD, 2020), hanno evidenziato anche un'associazione positiva tra la competenza multilinguistica e la comprensione interculturale, in termini di maggior rispetto e sensibilizzazione verso le persone di altre culture e etnie. In questo caso dal rapporto emerge che l'Italia si colloca immediatamente al di sotto alla media dei paesi OCSE.

La padronanza delle lingue, quindi, rappresenta uno strumento cruciale per abbattere barriere economiche e sociali, per accedere

a sfere di crescita personale e professionale, anche al di là dei confini nazionali. Questo dato è avvalorato da una recente indagine condotta da *Cambridge Assessment English*^[1] su un campione di cento aziende italiane di varie dimensioni e settori. Dalla ricerca emerge infatti, che la conoscenza dell'inglese è considerata fondamentale nelle fasi di selezione del personale per il 65% delle aziende italiane; la discrepanza tra le competenze linguistiche richieste e le abilità effettive dei dipendenti è di circa il 40% ed infine, una solida padronanza dell'inglese è associata a retribuzioni più vantaggiose e a opportunità di carriera nel 46% dei casi.

Nel nostro Paese il quadro sulle competenze degli italiani in merito alla lingua inglese purtroppo, non è molto incoraggiante. Le statistiche pubblicate nel 2021 da *Cambridge Assessment English*^[2], in riferimento al superamento degli esami per conseguire la certificazione di livello B2, vedono l'Italia al 30° posto sui 34 paesi selezionati da diverse parti del mondo.

Una rappresentazione degli apprendimenti linguistici dei nostri studenti ci viene fornita dalle ultime rilevazioni condotte da INVALSI e pubblicate a luglio 2023. Il rapporto conferma le differenze territoriali rispetto al raggiungimento dei livelli soglia nelle tre discipline di base: italiano, matematica e inglese (INVALSI, 2023). In particolare, per la lingua inglese nel meridione, la percentuale degli studenti della scuola primaria che non raggiungono il livello A1 è doppia per il *reading* e più che doppia per il *listening* rispetto al Nord.

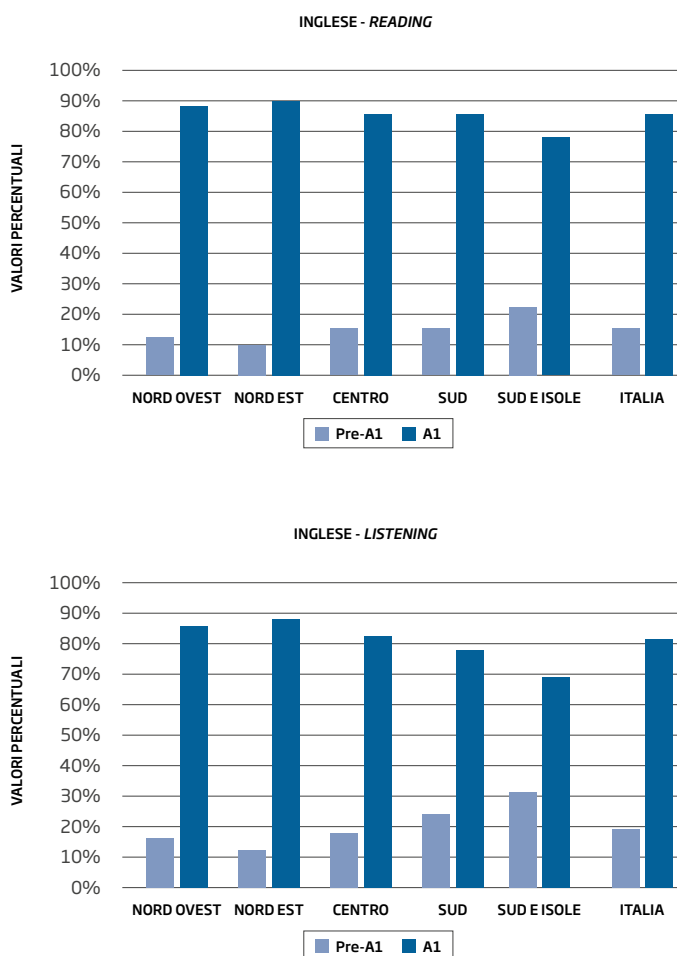


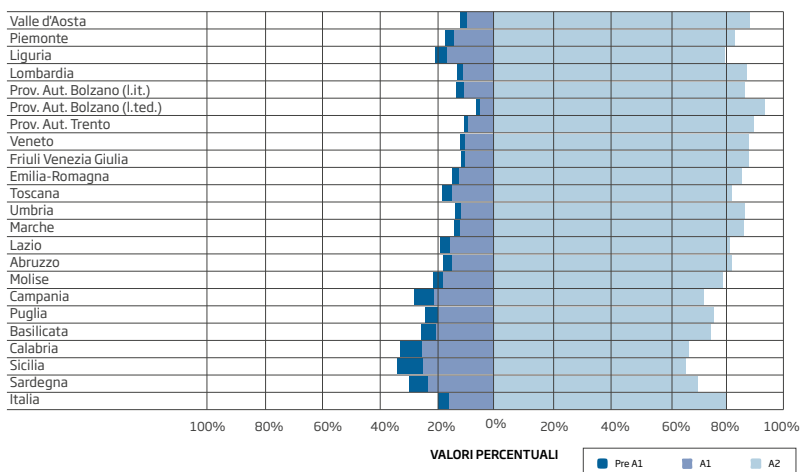
Fig. 1 - INVALSI, 2023 - Grado 5 - Reading, Listening

Analizzando invece, la scuola secondaria di primo grado, si osserva un miglioramento a livello nazionale nei risultati di *listening* e *reading*, con incrementi rispettivamente pari a +11 e +6 punti rispetto al 2018. Tuttavia, permangono delle sfide per gli studenti del sud. Mentre a livello nazionale oltre il 60% degli studenti raggiunge il livello A2 nel *reading*, nelle regioni del Mezzogiorno questa percentuale si riduce al 40%, e in alcune regioni addirittura solo il 10% degli allievi raggiunge un livello pre-A1, che è inferiore

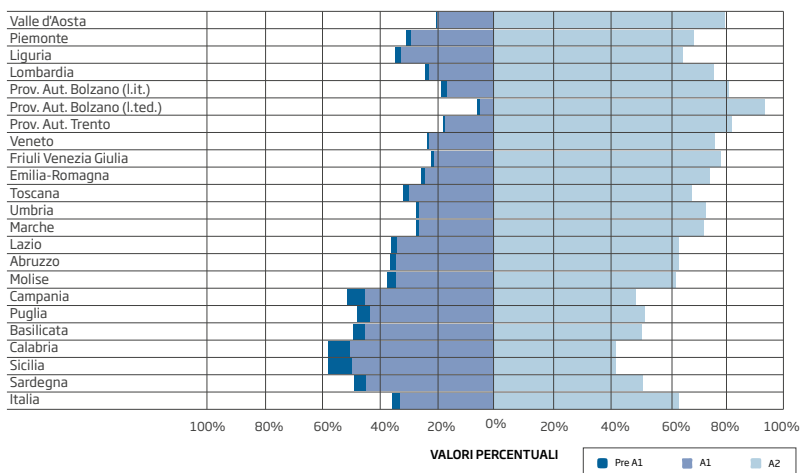
a quanto previsto dagli standard nazionali per la scuola primaria.

Il risultato della prova di *listening* restituisce un quadro analogo: in alcune regioni del sud il livello A2 è raggiunto da circa il 40%, contro il 62% circa a livello nazionale.

GRADO 8 - INGLESE-READING



GRADO 8 - INGLESE-READING



Per l'Italia si conferma una tendenza positiva nelle scuole secondarie di secondo grado, sia per il reading che per il listening, ma aumenta anche il divario tra nord e sud. Nel nord-est, ad esempio, gli studenti che raggiungono nel reading il livello soglia sono il 70% rispetto al meno del 50% nel sud e nelle isole. Nel listening, la percentuale di studenti che non raggiunge il livello atteso arriva a quasi l'80% nelle regioni del sud e delle isole.

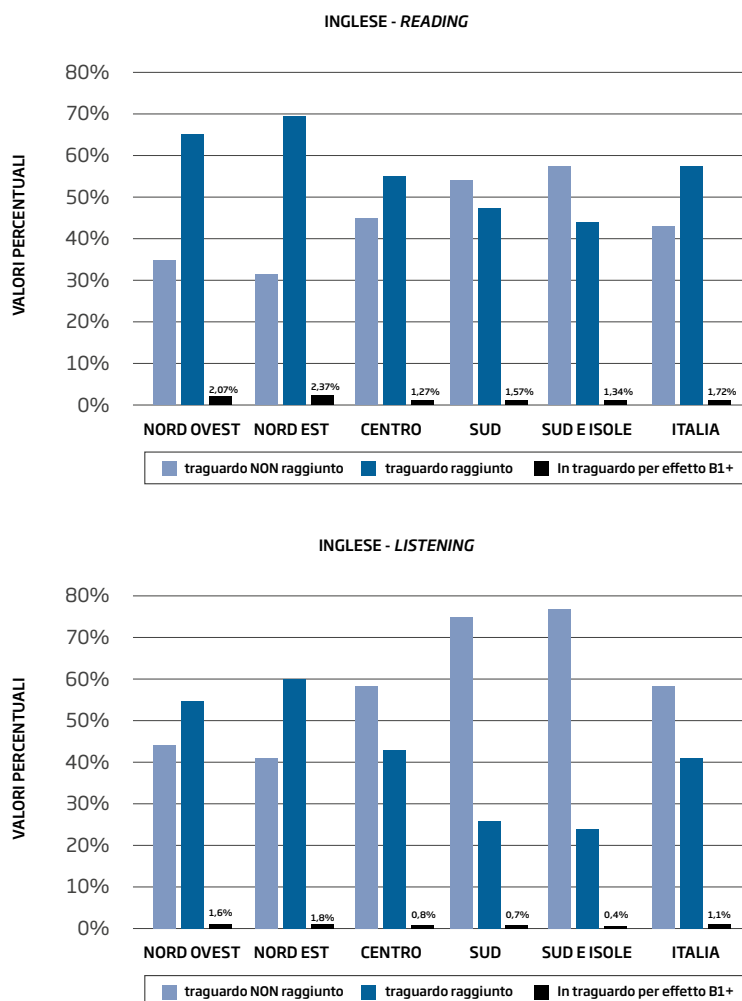


Fig. 3 - INVALSI, 2023 - Grado 13 - Reading, Listening

2.2 Le politiche linguistiche in ambito europeo e nazionale: verso la competenza multilinguistica e plurilinguistica - Il quadro europeo

Come è noto, l'Europa, attraverso i suoi organismi politici, gioca un ruolo significativo nel supportare le politiche linguistiche, nel fornire orientamenti, strumenti e programmi operativi, ispirando il cambiamento in atto nei sistemi di istruzione e formazione nei vari Stati Membri. In questo paragrafo si cercherà di ripercorrere le tappe fondamentali che, a partire dagli inizi nel nostro secolo, hanno caratterizzato le politiche europee verso lo sviluppo di una maggiore consapevolezza interculturale, multilinguistica e plurilinguistica.

Nel 2002 il Consiglio europeo, attraverso le conclusioni adottate a Barcellona il 15 e 16 marzo, sollecitava gli Stati Membri a promuovere l'insegnamento di "almeno due lingue straniere sin dall'infanzia" (Consiglio europeo, 2002).

Pochi anni dopo, nel 2006, il Consiglio e il Parlamento europeo riconoscevano l'importanza della conoscenza delle lingue, inserendola tra le competenze chiave di ciascun individuo lungo tutto l'arco della vita. La "Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente" individua due competenze riguardanti l'apprendimento delle lingue: la "comunicazione nella lingua madre" (spesso equiparata alla lingua dell'istruzione scolastica) e la "comunicazione nelle lingue straniere" (Consiglio europeo, 2006). Negli anni successivi (Consiglio europeo, 2018) l'accezione data a tali competenze è stata rivisitata nella direzione di un rapporto più flessibile e fluido tra le varie lingue, sostituendo la denominazione delle prime due competenze chiave con "competenza alfabetico-funzionale" e "competenza multilinguistica".

La competenza alfabetico-funzionale e la competenza multilinguistica, infatti, sono descritte nella Raccomandazione del 2018 come "la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare. In linea di massima essa condivide le abilità principali con la competenza alfabetica: si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale

sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. Le competenze linguistiche comprendono una dimensione storica e competenze interculturali. Tale competenza si basa sulla capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione, come indicato nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Secondo le circostanze, essa può comprendere il mantenimento e l'ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l'acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese" (Consiglio europeo, 2018).

Dal documento emerge l'importanza di una dimensione trasversale rispetto all'apprendimento delle lingue e si pone l'accento sul legame insito allo sviluppo di competenze interculturali e metalinguistiche.

Sulla stessa linea si colloca la "Raccomandazione del Consiglio per un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue" del 2019 (Consiglio europeo, 2019).

La Raccomandazione è accompagnata da un documento di lavoro della Commissione Europea che in modo molto chiaro sottolinea l'esigenza di una dimensione multilinguistica per "abbattere i silos dell'apprendimento delle lingue" anche a scuola (Commissione Europea, 2018, pag. 24), in favore di un approccio definito come "globale", che riconosce pari dignità a tutte le competenze linguistiche degli studenti e migliora la comprensione interculturale.

In particolare, quindi, la questione dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue è affrontata attraverso l'individuazione di due obiettivi: il miglioramento dell'insegnamento delle lingue moderne nelle scuole e lo sviluppo della competenza linguistica generale degli studenti.

La strada indicata agli Stati membri dell'UE dal Consiglio è quella di considerare il multilinguismo come parte integrante dell'intero curriculum scolastico e quindi di introdurre nelle scuole un approccio globale all'insegnamento, basato sullo sviluppo della consapevolezza linguistica (*language awareness*). Si tratta di una competenza che abbracci le abilità in diverse varietà di lingua, che

valorizzi le risorse multilinguistiche degli apprendenti e superi la rigida separazione tra gli idiomi. In tal senso una pedagogia emergente molto utilizzata è il *translanguaging* (Garcia, Wei, 2014): l'uso di lingue diverse per la comunicazione e l'apprendimento, che promuove la valorizzazione di tutte le lingue presenti in classe o a scuola, come risorse da sfruttare per trasferire competenze da una lingua all'altra.

Il testo della Raccomandazione sottolinea il ruolo della scuola nello sviluppo della "consapevolezza linguistica" dei propri studenti, un fattore che include

"la comprensione della competenza alfabetica funzionale e della competenza multilinguistica di tutti gli alunni, comprese le competenze riguardanti lingue che non vengono insegnate a scuola. Le scuole potrebbero operare una distinzione tra livelli diversi della competenza multilinguistica necessaria a seconda del contesto e delle finalità e in funzione delle situazioni, dei bisogni, delle capacità e degli interessi dei singoli discenti"

(Consiglio europeo, 2019, p. 16).

Nel documento, inoltre, si sottolinea esplicitamente l'importanza della seconda competenza chiave, la competenza multilinguistica, sin dall'infanzia:

"pur riconoscendo che la competenza multilinguistica viene acquisita lungo tutto l'arco della vita e che è necessario offrire opportunità in tal senso in tutte le fasi della vita, la presente Raccomandazione riguarda segnatamente l'istruzione primaria e secondaria e la formazione, comprese, se possibile, l'educazione e la cura della prima infanzia e l'istruzione e la formazione professionale iniziale"

(Consiglio europeo, 2019, p. 17).

Emerge una visione all'insegnamento delle lingue che invita tutti gli educatori e insegnanti ad una riflessione costante sulla dimensione linguistica e sulle competenze alfabetiche, che porta a considerare la diversità linguistica come un valore e una risorsa per l'apprendimento. Questa prospettiva è avvalorata dal linguista

Cummins (2001; 2005), secondo il quale esiste nell'individuo una competenza comune sottostante alle varie lingue conosciute, che, sebbene utilizzino canali differenti per la comunicazione, vengono memorizzate insieme e attingono allo stesso bagaglio emotivo, cognitivo e esperienziale[3].

Il testo della Raccomandazione contiene anche alcune indicazioni utili in merito alle pratiche didattiche innovative che i docenti di lingue possono adottare in classe: tra queste, oltre al *translanguaging*, si menzionano le tecnologie digitali e la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). A questo proposito nella Raccomandazione stessa si cita nello specifico, lo stato dell'arte del CLIL in Italia, come esempio di buona pratica internazionale inclusiva e democratica: uno dei pochi Paesi europei ad avere introdotto il CLIL come ordinamentale in base ad una legge di Riforma (Langé, Cinganotto, 2014; Cinganotto, 2016).

Più recentemente, ulteriori suggerimenti sono stati forniti ai vari Stati Membri attraverso la "Raccomandazione del Comitato dei Ministri sull'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per la cultura democratica - Plurilinguismo e multilinguismo al centro delle priorità per l'Europa" (Consiglio europeo, 2022).

Tra i principi sottolineati nel documento, si incoraggia l'uso di approcci pedagogici che non si limitino all'acquisizione di abilità linguistiche, ma mettano al centro gli apprendenti stessi, responsabilizzandoli, sviluppando la loro autonomia e le capacità di pensiero critico, con l'obiettivo di sviluppare una consapevolezza profonda sia delle lingue che delle diverse culture presenti nella società contemporanea. Si riconosce inoltre, il valore dell'educazione non formale e dell'apprendimento informale, che contribuiscono in modo significativo alla crescita e allo sviluppo degli apprendenti.

Al fine di perseguire un simile obiettivo, si suggeriscono varie iniziative, come la creazione di risorse didattiche specificamente progettate per favorire lo sviluppo di repertori plurilingui, la consapevolezza e le competenze interculturali, nonché la realizzazione di ambienti di apprendimento stimolanti che integrino pienamente l'uso dei media digitali, grazie ai quali esplorare le culture e le lingue in modo innovativo e coinvolgente.

Parallelamente, viene posta un'attenzione particolare alla qualità dell'apprendimento linguistico e alle modalità di valutazione che riflettano in modo adeguato le competenze e le conoscenze degli apprendenti.

Questa breve rassegna sulle indicazioni europee non può naturalmente ignorare il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), il documento di riferimento essenziale per tutti coloro che operano nel mondo delle lingue: il Framework infatti, rappresenta la cornice culturale europea entro cui si promuove un processo di insegnamento/apprendimento e valutazione, qualitativo e omogeneo (Mariani, 2014). I suoi livelli di competenza linguistica, accompagnati dai relativi descrittori, costituiscono il punto di riferimento dei documenti di politica linguistica nazionale, come le Indicazioni Nazionali della scuola italiana e le prove INVALSI.

Le modifiche e le integrazioni introdotte nel 2020 dal Volume Complementare (QCERVC) (Consiglio europeo, 2020), mantengono saldi gli obiettivi educativi del QCER, ma introducono alcune importanti novità, ribadendo l'importanza dell'efficacia comunicativa del parlante come "attore sociale", in grado di comunicare con altri interlocutori con successo, nello specifico contesto socio-pragmatico e culturale in cui è immerso. Tra le principali novità del QCERVC si sottolinea la visione olistica della natura situata e integrata dell'apprendimento e dell'uso delle lingue moderne. Le 4 modalità comunicative (*reception, production, interaction, mediation*) includono e superano la divisione delle quattro abilità (*listening, speaking, reading, writing*), integrando peraltro, l'interazione online (Cinganotto, 2019; Benedetti et al., 2020), assoluta novità rispetto alla versione del 2001. La mediazione e l'"Approccio orientato all'Azione" (AoA) rappresentano altre importanti integrazioni del QCER. L'AoA (Piccardo, North, 2019) consiste in un approccio didattico che considera l'apprendente come un attore impegnato a compiere una determinata azione in uno specifico contesto sociale, all'interno del quale l'uso della lingua è funzionale non solo alla comunicazione, ma anche alla realizzazione del *task* stesso. Ciò implica il passaggio dalla centralizzazione della struttura linguistica, alla centralizzazione del compito reale in contesti

significativi e autentici, basati su scenari di apprendimento che prevedano l'elaborazione di un prodotto finale anche in modalità collaborativa. In un simile approccio il docente svolge il ruolo di facilitatore, che supporta lo studente nell'attivazione di risorse e strategie funzionali alla realizzazione del compito.

2.3 Le politiche in ambito europeo e nazionale: verso la competenza multilinguistica e plurilinguistica - Il quadro nazionale

L'introduzione dei Regolamenti per i Licei, gli Istituti Professionali e Tecnici approvati nel marzo 2010 (DPR n. 89/2010 per i licei, DPR n. 88/2010 per gli istituti tecnici, DPR n. 87/2010 per gli istituti professionali), ha segnato l'avvio della Riforma nelle scuole secondarie di secondo grado. In seguito, il processo di Riforma ha coinvolto anche la scuola del primo ciclo con il Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (D.M. n. 254 del 16 novembre 2012) e le Indicazioni nazionali e nuovi scenari del 22 febbraio 2018. Dall'analisi dei documenti normativi che hanno portato ad un rinnovamento del sistema scolastico nazionale, emerge un passaggio dalla logica dei programmi prescrittivi, al riconoscimento del ruolo autonomo delle singole istituzioni scolastiche nella elaborazione e definizione del curricolo.

La continuità tra la scuola del primo e del secondo ciclo, attraverso la dimensione verticale del curricolo, in riferimento alle lingue straniere viene specificata dai traguardi che gli studenti sono chiamati a raggiungere:

- al termine della classe quinta della scuola primaria è previsto il raggiungimento del livello A1 per la lingua inglese
- al termine della scuola secondaria di primo grado è previsto il livello A2 per la lingua inglese e il livello A1 per la seconda lingua comunitaria studiata
- al termine del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado è previsto il raggiungimento del livello B1 per la prima lingua straniera e del livello B2 a conclusione del ciclo di studi. Per la seconda lingua straniera invece, il livello finale

previsto è il B1, traguardo da raggiungere anche per la terza lingua nei licei linguistici e per la seconda lingua nella opzione economico-sociale del liceo delle scienze umane.

Le Indicazioni per il primo ciclo promuovono un approccio educativo che valorizza il plurilinguismo: si afferma infatti che “l'apprendimento della lingua inglese e di una seconda lingua comunitaria, oltre alla lingua materna e di scolarizzazione, permette all'alunno di sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale e di acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui vive, anche oltre i confini del territorio nazionale”. In continuità, le Linee Guida per gli istituti tecnici, invitano a supportare nello studente il “trasferimento di competenze, abilità e conoscenze, tra le due lingue e facilitare gli apprendimenti in un'ottica di educazione linguistica e interculturale”. Inoltre, nelle Indicazioni Nazionali per i licei, l'apprendimento delle lingue straniere è considerato funzionale anche alla “comprensione della cultura straniera in un'ottica interculturale”.

Infine, per licei e degli istituti tecnici è previsto il potenziamento delle competenze linguistiche, mediante l'utilizzo della metodologia CLIL. L'utilizzo di tale metodologia è stato poi nuovamente sollecitato in tutti i gradi e ordini di scuola nell'articolo 7 della Legge 107/2015 e nelle più recenti Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018.

Infine, con Decreto Dipartimentale del 23 giugno 2022^[4], il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha rilanciato con forza la metodologia CLIL, definendo nuovi percorsi formativi rivolti ai docenti di ogni ordine e grado di scuola, incluse la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Si tratta di un passo decisivo, che colloca la metodologia CLIL al centro delle politiche educative e linguistiche italiane.

Da una lettura trasversale del quadro normativo brevemente sintetizzato in questo contributo, emerge una scuola impegnata a costruire ambienti di apprendimento motivanti, in cui lo studente è protagonista attivo nei processi educativi. Per raggiungere tale risultato si incoraggia l'impiego di “metodi innovativi e nuove tecnologie che favoriscano l'interesse, la motivazione e l'utilizzo

della lingua per scopi comunicativi reali” ([D.M. 254/2012](#)); si promuove la centralità della persona attraverso l'utilizzo di “un approccio laboratoriale per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione” ([D.M. 254/2012](#)); si incoraggia una “didattica laboratoriale, collaborativa, centrata sull'esperienza.” (D.M. 22 agosto 2007, Documento tecnico allegato al Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione). In continuità con tali principi, anche nella scuola del secondo ciclo si richiama l'importanza di un “approccio attivo”, ([Dir. M. 87/10 Linee Guida per Istituti Tecnici](#)) e si invitano i docenti ad impiegare “compiti di realtà, agganciati al contesto di vita dell'allievo e interpretati come una situazione problematica” ([Dir. M. 87/10 Linee Guida per Istituti Tecnici](#)).

Durante il periodo emergenziale da Covid 19, INDIRE, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e del Merito e con il supporto della Commissione Europea (Cinganotto et al., 2022), ha avviato un'indagine rivolta ai docenti di lingue e CLIL italiani, finalizzata a raccogliere le loro reazioni e riflessioni su un'ampia gamma di dimensioni, tra cui l'uso delle *learning technologies*, le tecnologie per gli apprendimenti linguistici: ne è emerso un quadro molto incoraggiante, che ha visto i docenti di lingue superare brillantemente le sfide della pandemia, ripensando, con un “growth mindset”, la propria attività didattica alla luce delle potenzialità degli strumenti tecnologici, *lessons learnt* anche per il periodo post-pandemico, definito “new normal”.

I suggerimenti sintetizzati in questo contributo, a titolo meramente esemplificativo, si collocano all'interno di una cornice più ampia di principi pedagogici e didattici cui ogni docente, di qualsiasi disciplina, dovrebbe ispirarsi, con l'obiettivo di valorizzare la centralità degli studenti, stimolare la loro creatività, partecipazione e motivazione ad apprendere, nonché, nel caso delle lingue straniere, sensibilizzarne l'apprendimento e l'uso quotidiano, anche in contesti internazionali informali, intendendo la lingua straniera non solo come disciplina di studio, ma anche e soprattutto, come strumento di comunicazione, interazione sociale e di vita in generale.

2.4 L'offerta formativa dell'area "Lingua inglese" della piattaforma "Divari Territoriali"

L'offerta formativa elaborata da INDIRE per l'Area "Lingua Inglese" del progetto "Divari Territoriali" si fonda sui riferimenti europei e nazionali precedentemente illustrati, con particolare attenzione ai destinatari a cui tale azione è rivolta: i docenti che insegnano nelle regioni del sud maggiormente colpite dai divari territoriali. All'interno del quadro precedentemente delineato, l'obiettivo del progetto è quello di intervenire sulla dimensione professionale dei docenti, sul loro approccio pedagogico-didattico, stimolando una riflessione critica sulle proprie conoscenze e competenze didattiche e meta-didattiche. A tal fine, nel corso della formazione, i corsisti sono supportati nell'analisi del contesto di riferimento, nell'identificazione dei bisogni degli studenti, nella sperimentazione e condivisione di esperienze e pratiche didattiche. In questo senso, i contenuti proposti da INDIRE non rappresentano delle "ricette" da riproporre in classe, ma intendono offrire strumenti, metodologie, suggestioni che permettano all'insegnante di calare lo studente in una realtà linguistica autentica. Le esemplificazioni fornite in merito alle metodologie attive (come ad es. il debate, il TEAL, l'AoA), l'uso delle tecnologie proposto nei percorsi didattici con riferimenti ai media digitali di comunicazione, agli ambienti virtuali, fino a materiali autentici (canzoni, video, o blog, vicini agli interessi degli studenti), sono elementi che intendono supportare gli insegnanti nel promuovere in classe il dialogo tra pari, la creazione e condivisione di contenuti (Moricca, 2016; Ruggiano, 2018) avvicinando l'apprendimento scolastico, di tipo formale, alla vita reale, ricca di fonti per l'apprendimento informale (Cecchinato, 2016).

I contributi editoriali sono scritti da esperti provenienti da diversi settori, insegnanti, docenti universitari, formatori di enti culturali accreditati dal Ministero dell'Istruzione e del Merito. Partendo dallo sfondo culturale illustrato, ciascun contributo ha inteso affrontare i temi disciplinari da prospettive diverse, fornendo una panoramica di modelli, conoscenze, tecniche e strategie innovative e offrendo a ogni insegnante la libertà di esplorare e adattare le proposte al proprio contesto didattico, con l'obiettivo di identificare le tecniche e strategie più adatte per contribuire a migliorare le competenze

linguistiche e comunicative degli studenti.

L'offerta formativa di inglese consta di 79 risorse didattiche articolate nei sei canali tematici:

A. LA COMPETENZA MULTILINGUISTICA E PLURILINGUISTICA

Si concentra sull'approfondimento delle competenze chiave, focalizzandosi in particolare sulla seconda competenza chiave (competenza multilinguistica) e sulle competenze trasversali e sulle competenze sociali e civiche, indicate nella già citata Raccomandazione del 2018. Le attività proposte utilizzano principalmente testi autentici per facilitare un confronto interculturale e includono anche opportunità di utilizzo delle tecnologie multimediali e multimodali. Tra i contenuti proposti, alcuni derivano dai progetti di ricerca INDIRE sul plurilinguismo, come il progetto "HLD" (Healthy Linguistic Diet).

Obiettivo del canale tematico è orientare il docente nel:

- Progettare un curriculum basato sulle competenze.
- Favorire scambi comunicativi reali.
- Sviluppare competenze trasversali.
- Analizzare e utilizzare i libri di testo in relazione alle competenze da promuovere.
- Promuovere il plurilinguismo.

B. IL PROFILO DEL DOCENTE DI LINGUE STRANIERE

I percorsi di questo canale tematico sono focalizzati sullo sviluppo del profilo del docente di lingue e hanno l'obiettivo di migliorare la conoscenza critica e la capacità di analisi sistematica del proprio stile di insegnamento. Vengono approfondite problematiche fondamentali, come la progettazione del syllabus, la pianificazione del curriculum, la progettazione dell'ambiente di apprendimento e la sperimentazione in classe. Sulla base degli obiettivi individuati, si promuove nei docenti la consapevolezza dell'importanza

dell'abitudine a una "pratica riflessiva" in fase di progettazione del syllabo e delle pratiche didattiche, attraverso l'uso consapevole ed esperto di curricula e linee guida di riferimento (documenti europei, indicazioni nazionali), allo scopo di coniugare il profilo di uscita degli apprendenti con i livelli di competenza del QCERCV. In questo scenario, la prospettiva si allarga, partendo da una riflessione sul significato di learning context e sulla necessità di progettare un adeguato ambiente di apprendimento, per poi passare alla riflessione sulla progettazione di una lezione, utilizzando approcci e metodologie, anche innovative, sulla base del proprio contesto scolastico.

Obiettivo del canale tematico è quello di guidare il docente nel:

- Favorire un approccio riflessivo e sperimentale all'insegnamento e all'apprendimento.
- Incentivare l'uso progettuale e critico di curricula e linee guida.

Tra i contenuti proposti, alcuni derivano dai progetti di ricerca INDIRE e da Avanguardie Educative: Debate, MLTV (Making Learning and Thinking Visible), TEAL (Technology-Enhanced Active Learning); PTDL (Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning).

C. I TESTI SECONDO IL COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES - COMPANION VOLUME (CEFRV)

I contributi proposti si concentrano sulla riflessione relativa ai testi (scritti - continui e non continui, orali e di studio), secondo le indicazioni e gli esempi forniti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Vengono scelte le forme ritenute più adeguate per promuovere la produzione, la comprensione e la riflessione linguistica. I percorsi si basano principalmente su testi autentici e permettono al docente di confrontarsi e proporre in classe ai propri studenti, attività di comprensione, produzione e interazione sia scritta che orale.

Obiettivo del canale tematico è quello di guidare il docente nel:

- Saper selezionare i testi in base alle competenze degli studenti e agli obiettivi di apprendimento da raggiungere.
- Promuovere adeguate strategie di comprensione e di produzione testuale.
- Saper scegliere e utilizzare materiali online appropriati.
- Utilizzare le tecnologie per attività di scrittura digitale.

D. COMPITI E COMPETENZE SECONDO IL COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES - COMPANION VOLUME (CEFRCV)

I contenuti intendono supportare il docente di lingue nello studio del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue - Volume Complementare, cercando di metterne a fuoco contenuti, obiettivi e possibili spunti didattici, suggerendo percorsi originali da sperimentare in classe, allo scopo di utilizzarlo come strumento e ausilio concreto nella prassi didattica quotidiana.

In particolare, si vuole promuovere la riflessione sulla didattica del *task*, sulle quattro modalità di comunicazione e sull'Approccio orientato all'Azione.

Obiettivo del canale tematico è quello di guidare il docente nel:

- Promuovere la consapevolezza sulle 4 modes of communication (reception, production, interaction, mediation).
- Sviluppare tecniche di differenziazione degli interventi didattici.
- Promuovere attività basate sull'*Action-oriented Approach*.
- Gestire la complessità del *task*.
- Sviluppare consapevolezza interculturale.

E. VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

I contenuti proposti in questa sezione intendono sollecitare la riflessione sull'importanza della valutazione come strumento alla base dello sviluppo delle competenze dello studente. Attraverso i percorsi proposti, si esplorano le diverse tipologie di valutazione, eventuali obiettivi e strumenti che possono essere adottati in un'ottica formativa, come la valutazione autentica, la valutazione di processo e l'autovalutazione. Particolare attenzione è dedicata alla valutazione basata sull'AoA e legata alla mediazione, due tra le novità proposte dal Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.

Alcune delle risorse, infine, si focalizzano sull'analisi di scale e livelli di competenze, sull'uso dei descrittori, sulla costruzione di prove di verifica e sull'utilizzo delle certificazioni internazionali.

Obiettivo del canale tematico è quello di orientare il docente nel:

- Progettare prove di verifica coerenti con gli obiettivi e le attività.
- Individuare strumenti che consentano agli studenti di riflettere sul proprio sviluppo e autovalutarsi.
- Riflettere sulla coerenza di curricula e sillabi rispetto ai principi e ai contenuti indicati nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.

F. CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE

I percorsi di questo canale tematico utilizzano alcuni documenti fondamentali come le Indicazioni Nazionali per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione (2012), Nuovi Scenari (2018), Linee Guida per Istituti Tecnici e Indicazioni Nazionali per i licei (2010), con l'obiettivo di approfondire i temi del profilo dello studente, la certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione e al termine dell'obbligo di istruzione.

Obiettivo del canale tematico è quello di guidare il docente nel:

- Conoscere e adeguare i macro-descrittori delle competenze trasversali e delle competenze comunicativo-linguistiche come strumento per la certificazione delle competenze al termine del primo ciclo.
- Conoscere e adeguare i macro-descrittori delle competenze trasversali e delle competenze comunicativo-linguistiche come strumento per la certificazione delle competenze acquisite dallo studente nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione (fine del primo biennio).

I materiali e le pratiche didattiche dell'offerta formativa sono proposti come interpretazioni e suggestioni degli autori, senza alcuna pretesa di esaustività, con l'obiettivo di fornire al docente piste di riflessione e di approfondimento per l'applicazione all'interno del proprio contesto didattico, soprattutto in riferimento alle situazioni spesso complesse e sfidanti delle scuole nelle regioni destinatarie di questa azione di formazione ministeriale.

Riferimenti bibliografici

Benedetti F., Cinganotto L., Langé G. (2020). L'interazione online nel Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Un progetto pilota italiano, INDIRE.

Cinganotto L. (2016). CLIL in Italy: A general overview. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(2).

Cinganotto L. (2019). Online Interaction in Teaching and Learning a Foreign Language: An Italian Pilot Project on the Companion Volume to the CEFR. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(1).

Cinganotto L., Benedetti F., Langé G., Lamb T. (2022). A survey of language learning/teaching with an overview of activities in Italy during the COVID-19 pandemic, INDIRE.

Commissione Europea, (2018). Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning

of languages" {COM(2018) 272 final}. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9229-2018-ADD-2/EN/pdf>

Commissione Europea (2023). Annual Report on Intra-EU Labour Mobility 2022, Brussels. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=26778&langId=en>

Consiglio europeo (2002). Conclusioni della presidenza del Consiglio europeo di Barcellona, marzo 2002: http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf

Consiglio europeo (2006). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L394/10, 30.12.2006. <http://eurlex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

Consiglio europeo (2018). Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

Documento di lavoro dei servizi della Commissione relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&qid=1520249417126&from=EN>

Consiglio europeo (2019). Raccomandazione per un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02))

Consiglio europeo (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Consiglio europeo (2022). Raccomandazioni del Consiglio d'Europa sull'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per la cultura democratica. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=0900001680a563ca

Covacevich C., Vargas J. (2021). How Language Learning Opens Doors. OECD Publishing.

Favaro L., Menegale M. (2014). La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico. Un modello di applicazione, in "EL.LE", 1, 2014.

García O., Wei L. (2014). Language, bilingualism and education (pp. 46-62). Palgrave Macmillan UK.

INVALSI (2023), Rapporto prove Invalsi 2023

https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf

Langé G., Cinganotto L. (2014). E-CLIL per una didattica innovativa. I Quaderni della Ricerca n.18, Loescher.

Mariani L. (2014). Il Quadro Comune Europeo di Riferimento e la sua valenza formativa, in Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna. Il modello formativo del "Master in Didattica dell'italiano come lingua non materna", a cura di Adriana Arcuri ed Egle Mocciaro (a cura di), Palermo, Scuola di Lingua Italiana per Stranieri, Università di Palermo, pp. 163-180.

Moricca C. (2016). L'innovazione tecnologica nella scuola italiana. Per un'analisi critica e storica. Form@re, 16(1).

OECD (2020). PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?, PISA, OECD Publishing, Paris.

<https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/d5f68679-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2Fd5f68679-en&mimeType=pdf>

OECD (2021). PISA 2025 Foreign Language Assessment Framework, PISA, OECD Publishing, Paris.

<https://www.oecd.org/pisa/foreign-language/PISA-2025-FLA-Framework.pdf>

Piccardo E., North B. (2019). The Action-oriented Approach: a dynamic vision of language education. Bristol: Multilingual Matters.

Ruggiano F. (2018). La macchina insegnante e l'ambiente virtuale: un bilancio di un secolo di didattica delle lingue con le TIC e uno sguardo al futuro. Italiano LinguaDue, 10(2), 185-205.

3. La didattica della lingua inglese nella scuola del XXI secolo: esempi di metodologie, tecniche e strumenti

(L. Cinganotto)

"I define innovation as an attempt to bring about educational improvement by doing something which is perceived by implementers as new or different. I use it interchangeably with the term 'change'. Examples of innovation in language education over the past few decades include new pedagogic approaches, such as task-based language teaching; changes to teaching materials; technological developments, such as computer-assisted language learning; and alternative assessment methods, such as the use of portfolios"
(Carless, 2013, p.1).

Questa citazione esprime in modo significativo il concetto di innovazione nell'ambito dell'educazione linguistica, citando alcuni esempi di approcci pedagogici innovativi, come il *Task-Based Learning*, gli strumenti digitali applicati all'educazione linguistica (*learning technologies*), i metodi alternativi di verifica e valutazione.

L'innovazione nel mondo della didattica delle lingue nella scuola del XXI secolo copre un'ampia gamma di strumenti e tecniche didattiche, che spaziano dalla progettazione, alla valutazione e in questo capitolo si cercherà di illustrarne alcuni esempi, senza alcuna pretesa di esaustività.

La grande recente innovazione è rappresentata dal Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Consiglio europeo, 2020), che, pur lasciando invariato l'impianto teorico del 2001, ne amplia la portata applicativa e introduce importanti dimensioni innovative, come l'interazione online, il ruolo dell'apprendente come agente sociale, la mediazione, la lingua dei segni, l'*Action-oriented Approach*.

Nel Volume Complementare l'uso della lingua è definito come una serie di azioni che sviluppano le competenze del parlante, non solo di tipo linguistico-comunicativo ma anche, in senso generale, di tipo socio-relazionale, affettivo, cognitivo: le strategie di autoregolazione e riflessione attivate in modo quasi spontaneo e naturale dai parlanti attraverso il compimento delle varie azioni, contribuiscono al rafforzamento delle loro competenze.

Anche la mediazione, intesa come la co-costruzione di significati e come un costante movimento tra il livello individuale e quello sociale dell'apprendente, strettamente correlato al concetto di *social agency*, rappresenta una importante novità del Volume Complementare.

Infine, l'Approccio orientato all'Azione (*Action-oriented Approach*) (Piccardo, North, 2019), rappresenta il palcoscenico per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue, con l'obiettivo di attivare la *social agency* e la mediazione. In base a questo approccio si prevede il coinvolgimento dell'apprendente nella realizzazione di compiti autentici e di vita reale, all'interno di ruoli e funzioni della realtà quotidiana, senza dover fingere di rivestire ruoli di personaggi inventati.

In questa prospettiva si sottolinea il ruolo fondamentale del *Task-Based Learning* e del *Project-Based Learning*, come metodologie funzionali agli apprendimenti linguistici, anche in modalità collaborativa, finalizzate alla realizzazione di *task* e progetti tangibili, ancorati alla quotidianità e al vissuto degli apprendenti, in modo che si possa percepire l'autenticità dell'uso dello strumento linguistico, non solo come disciplina di studio, ma come strumento di vita vera.

3.1 Alcune proposte metodologico-didattiche innovative

Nel quadro delineato dal Volume Complementare del QCER, ampia è la gamma di metodologie e tecniche didattiche che possono favorire gli apprendimenti linguistici in modo innovativo e interattivo. Alcune di queste proposte si possono ricondurre agli spunti innovativi del movimento delle Avanguardie Educative di INDIRE[5], che offre interessanti piste operative nel campo dell'educazione linguistica, di cui si forniranno alcuni esempi, senza alcuna pretesa di esaustività.

Si tratta di un movimento aperto alle scuole italiane, finalizzato a valorizzare e portare a sistema esperienze significative di trasformazione del modello organizzativo e didattico, scardinando i modelli trasmissivi, non più adeguati a rispondere alle sfide della società della conoscenza.

Debate

Il debate (Cinganotto, 2019; Cinganotto, 2021a; Cinganotto et al., 2021) è una metodologia che favorisce il confronto tra gli studenti, impegnati a sostenere e controbattere una mozione (*claim*) proposta dal docente. Disciplina curricolare nel mondo anglosassone, il debate si fonda sul *cooperative learning* e sulla *peer education* non solo tra studenti, ma anche tra docenti e tra docenti e studenti. Questo modello si basa sul rispetto di regole ben precise cui attenersi nella presentazione e difesa delle proprie idee e ben si presta a sviluppare l'*oracy* in lingua straniera. Gli studenti, infatti, focalizzati a difendere o a controbattere un'affermazione, utilizzano la lingua straniera in contesti efficaci e veicolano al contempo contenuti significativi, frutto di ricerche e approfondimenti individuali e di squadra, anche in ottica CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (Cinganotto, 2021b).

Flipped classroom

La *flipped classroom*, o classe capovolta (Cecchinato 2014), si fonda sull'idea che la lezione rappresenta l'oggetto dei compiti a casa, mentre il tempo in classe è usato per attività collaborative, esperienze, dibattiti e laboratori. In questo contesto, il docente assume il ruolo di mentor e di regista dell'azione pedagogica. La

peculiarità della lezione a casa è l'ampio uso di video, podcast, contenuti didattici digitali e altre risorse multimediali, mentre in classe il tempo si dedica principalmente ad attività collaborative, sperimentali e laboratoriali.

Una recente evoluzione della *flipped classroom* è il modello definito con l'acronimo SOFLA (*Synchronous Online Flipped Learning Approach*) (Marshall, Kostka, 2020), che mira al capovolgimento della lezione in ambienti virtuali, alternando attività erogative frontali e attività collaborative nelle breakout rooms.

Innegabili sono i benefici dell'applicazione dell'approccio *flipped* alla didattica delle lingua straniera, in termini di sviluppo e potenziamento di tutte e 4 le modalità di comunicazione (ricezione, produzione, interazione, mediazione).

Aule disciplinari

L'idea di fondo nasce dal ripensamento della configurazione tradizionale dello spazio aula in cui gli studenti vivono la maggior parte delle ore di lezione, mentre i docenti si avvicendano in successione temporale. Nasce dunque, l'"aula laboratorio disciplinare", molto comune nel mondo anglosassone, dove ad ogni disciplina è assegnato uno spazio dedicato, con attrezzature, arredi e software specifici.

Questo modello si sposa pienamente con l'educazione linguistica, in quanto il docente di lingue può personalizzare il proprio spazio di lavoro adeguandolo a una didattica attiva di tipo laboratoriale, predisponendo arredi, materiali, libri, strumentazioni, device, software, ecc.

TEAL (Technology Enhanced Active Learning)

Il TEAL (Panzavolta, Cinganotto, 2020) è una metodologia didattica di matrice americana, che prevede la combinazione di lezioni frontali, simulazioni e attività laboratoriali, per un'esperienza di apprendimento interattiva e collaborativa.

Questa metodologia nasce nel 2003 presso il [MIT di Boston](#) nella didattica della fisica per studenti universitari e prevede una serie di strumenti tecnologici e arredi modulari che si possono facilmente riconfigurare in base alle diverse esigenze. Tra le varie strategie

si alternano *lectures*, esperimenti, discussioni, animazioni, attraverso un uso dinamico delle risorse e degli strumenti digitali.

È facile intuire la connessione tra il TEAL e l'educazione linguistica, in quanto le tecniche, gli strumenti e l'organizzazione delle lezioni tipiche del TEAL possono apportare un valore aggiunto all'efficacia dei percorsi formativi se svolti in lingua straniera, anche in prospettiva CLIL.

Focus sulle glottotecnologie

La Commissione Europea (European Commission, 2012) già nella Raccomandazione "Rethinking Education" del 2012, raccomandava l'uso delle glottotecnologie o *learning technologies* per potenziare gli apprendimenti linguistici: "through innovative methods and approaches, initial and in-service training of language teachers, increased opportunities of using language skills, CLIL, development of ICT-based language learning resources".

Il Rapporto del 2014, "Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning" (European Commission, 2014), puntava l'attenzione sul valore aggiunto del CALL (*Computer Assisted Language Learning*) nello sviluppo delle competenze linguistiche, sottolineando le potenzialità dell'uso del computer e delle tecnologie multimediali e multimodali in termini di impatto sulla formazione dei docenti, sugli approcci didattici e sui processi di insegnamento e apprendimento in senso più ampio.

Soprattutto nella società della conoscenza e nell'era post-pandemica del "new normal" (Cinganotto, 2023) è fondamentale ripensare lo sfondo pedagogico e le pratiche didattiche, attraverso l'uso di strumenti digitali interattivi, che possano promuovere la co-costruzione e la negoziazione delle conoscenze, come auspicato dal Volume Complementare del QCER.

Ben note sono le potenzialità di repository come *TED-ED*[6] o *Khan Academy*[7], in cui si possono reperire materiali autentici in lingua straniera di elevato spessore, nonché veri e propri percorsi di formazione in auto-apprendimento.

Altrettanto utili sono gli inventory come *Wordwall*[8] o *LearningApps*[9], realizzati in ottica di "folksonomy" da community

di docenti in ottica di condivisione e di collaborazione.

Un riferimento particolare merita il repository realizzato dall'ECML (*European Centre of Modern Languages*) del Consiglio d'Europa, in collaborazione con la Commissione Europea, denominato *ICT-REV*[\[10\]](#), concepito specificatamente per l'educazione linguistica, che permette di navigare all'interno dell'oceano sconfinato di app, tool e risorse digitali, attraverso l'uso di filtri appositamente tarati per le abilità linguistiche.

L'ultima frontiera delle glottotecnologie è rappresentata dall'Intelligenza Artificiale applicata alla didattica delle lingue (*ICALL: Intelligent Computer Assisted Language Learning*), che si fonda sulla creazione di modelli linguistici, in ottica generativa, per la creazione automatica di post, commenti, notizie, per la strutturazione di dialoghi ecc.

L'Open AI (*Artificial Intelligence*), sottesa ad un'ampia gamma di strumenti che si stanno diffondendo in questo periodo, sulla scia del recente boom di "Chat GPT", è in grado di leggere i *prompt* richiesti dall'utente e decidere quali testi o immagini restituire come output. Innegabili sono i vantaggi nell'ambito delle lingue: a titolo esemplificativo si citano la traduzione automatica, la correzione grammaticale, la scrittura creativa, il *blog posting* o il *text-to-speech*.

Notevoli sono anche gli spunti che l'Open AI può offrire al docente per innovare la sua pratica didattica, attingendo da applicazioni come *tome*[\[11\]](#), in grado di restituire immagini, testi creativi, creare presentazioni accattivanti, registrare la voce dell'utente e la sua immagine catturata dalla webcam: si tratta di uno strumento potente per il *digital storytelling* creativo in lingua straniera, che sicuramente affascina gli studenti e contribuisce a stimolare la motivazione e la partecipazione.

Uno strumento come *curipod*[\[12\]](#) potrà prestarsi a precisi *prompt* glottodidattici: "generate lessons with AI" è il sottotitolo che appare in homepage. Infatti, è possibile interrogare il sistema alla ricerca di lezioni dinamiche e innovative in lingua straniera già confezionate, che alternano contenuti erogativi a attività interattive, catturando gli studenti e guidandoli nel percorso

proposto dal docente attraverso il proprio device.

Ovviamente la gamma di strumenti per la didattica che utilizza le potenzialità dell'IA è in continua espansione e lo sarà ancora di più nei prossimi anni.

Spetterà alla regia del docente editare e contestualizzare l'output della macchina, nonché abbinarvi attività in classe o a casa, che mirino a sviluppare l'*oracy*, il pensiero creativo, la collaborazione, l'interazione.

Al di là del dibattito sull'utilità e sui pericoli dell'Intelligenza Artificiale che sta animando la comunità scientifica in questo periodo, è forse utile concludere con un richiamo ad una frase pregnante del Presidente della 77° sessione dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite del 2023, proprio a proposito dell'Intelligenza Artificiale:

"The cause of concern has never been the technology itself, but the human intention of what would it be used for. For supporting well-being or turn it into a weapon" (H.E. Mr Csaba Korosi - President of the 77th session of the UN General Assembly).

Analogamente ad ogni altro strumento tecnologico, spetta al docente farne un uso consapevole e mirato, calibrato al proprio contesto didattico e alle proprie finalità formative: di per sé la tecnologia è sempre neutra e solo il "tocco umano" può fare la differenza. Siamo dunque noi docenti, i veri responsabili del successo formativo dei nostri studenti ed è nelle nostre mani la formazione della loro saggezza e consapevolezza digitale, per la costruzione del loro futuro.

La scelta dello strumento, della tecnica e della metodologia più adatta allo specifico contesto e target di riferimento può essere considerata la parte autoriale, artistica e creativa della professione docente, il momento geniale, l'elaborazione dello spartito musicale, la sceneggiatura di un film, che i nostri studenti interpreteranno e metteranno in scena con la nostra regia.

Bibliografia

Carless D. (2013). Innovation in Language Teaching and Learning. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Edited by Carol A. Chapelle, Blackwell Publishing Ltd. Published.

Cecchinato G. (2014), *Flipped classroom: innovare la scuola con le tecnologie digitali*, Tecnologie Didattiche, Edizioni Menabò.

Cinganotto L. (2019). Debate as a teaching strategy for language learning. *Lingue e Linguaggi*, 30 (2019), pp.107-125.

Cinganotto L. (2021a). *Handy Little Guide to Debate*, Pearson.

Cinganotto L. (2021b). *CLIL & innovazione. Strumenti, strategie e tecniche didattiche*, Pearson.

Cinganotto L., Mosa E., Panzavolta S. (2021). *Il debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave*, Carocci.

Cinganotto L. (2023). Learning technologies for ELT during the pandemic in Italy: Teachers' attitudes. In *Language Teaching and Learning during the COVID-19 Pandemic: A Shift to a New Era*, edited by Stella Kourieos, Dimitris Evripidou, Cambridge Scholars Publishing, pp. 37-56.

Consiglio europeo (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

European Commission (2012). *Rethinking Education*, Commission Staff Working Document accompanying the COM (2012) 669. *Language competences for employability, mobility and growth*.

European Commission (2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*.

https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/clil-call_en.pdf

Marshall H.W., Kostka I. (2020). Fostering teaching presence through the Synchronous Online Flipped Learning Approach. *TESL-EJ*, 24(2), 1-14.

Panzavolta S., Cinganotto L. (2020). Apprendere le STEM con la metodologia TEAL. Quando la tecnologia supporta l'apprendimento per problemi. IUL Research, 1(2), 133-153.

Piccardo E., North B. (2019). The Action-oriented Approach: a dynamic vision of language education. Bristol, Multilingual Matters.

[1] I dati della ricerca "English at Work, Survey" di Cambridge Assessment English sono disponibili all'indirizzo: http://englishatwork.cambridgeenglish.org/#page_q_level

[2] Si veda <https://www.cambridgeenglish.org/english-research-group/quality-and-accountability/grade-statistics/>

[3] Cummis ha teorizzato il principio dell'interdipendenza linguistica che viene descritta con la metafora dell'iceberg. Secondo Cummis la L1 e la L2 apprese dal discente sono separate in superficie ma si fondono sotto la superficie, basandosi su associazioni concettuali e rappresentazioni per ogni lingua. In questo modo, si crea un sistema operativo centrale che tutte le lingue contribuiscono a mantenere e sviluppare sempre che vi sia una motivazione e un'adeguata esposizione alle lingue, sia a scuola che nell'ambiente di vita.

[4] https://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/m_pi.AOODPIT.REGISTRO+DECRETI+DIPARTIMENTALI%28R%29.0001511.23-06-2022-1-6.pdf/20124b93-6546-50d2-1808-1175b8635a0e?t=1656411262126

[5] <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>

[6] <https://ed.ted.com/>

[7] <https://www.khanacademy.org/login>

[8] <https://wordwall.net/it-us/community/english>

[9] <https://learningapps.org/index.php?overview&s&category=0&tool>

[10] <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ICT-REVanmoreDOTS/ICT/tabid/1906/Default.aspx>

[11] <https://tome.app>

[12] <https://curipod.com/>

4. Le pratiche significative del primo e secondo ciclo

(V.Toci)

La formazione sulle competenze di base rappresenta un pilastro fondamentale nella preparazione di ciascuna persona per affrontare le sfide del mondo moderno. In questo capitolo, attraverso le esperienze didattiche documentate dai tutor e dai corsisti, vedremo come nel progetto "Formazione sulle competenze di base" si sia affrontato nelle scuole questo obiettivo cruciale attraverso le diverse esperienze e gli approcci pedagogici proposti.

Le dieci pratiche presentate sono il risultato del lavoro dei tutor e dei corsisti coinvolti nel progetto; le esperienze sono state selezionate in una prima fase dai tutor e poi da esperti disciplinari coinvolti nel progetto. I tutor sono stati i primi che hanno identificato, selezionato e documentato con i loro corsisti, alcuni percorsi più significativi realizzati durante la formazione in termini di aspetti disciplinari, metodologico-didattici, pertinenza rispetto al problema didattico e al contesto di riferimento. Questa prima selezione è stata ulteriormente sottoposta al vaglio di Indire e di esperte disciplinari di rilievo come Silvia Minardi e Letizia Cinganotto, le cui competenze sono state fondamentali per identificare le pratiche più idonee a ispirare e guidare futuri percorsi educativi. È importante sottolineare, infatti, che alcuni di questi lavori non sono stati selezionati soltanto per il loro valore intrinseco, ma anche per la loro capacità di essere trasferiti in altri contesti didattici.

Il quinto capitolo di questa pubblicazione presenta le schede di sintesi che descrivono cinque pratiche per la scuola del primo ciclo e altrettante per il secondo ciclo. Per accedere alla versione completa di tutti i contributi proposti, è possibile consultare la Biblioteca dell'Innovazione, che ospita anche altre pratiche realizzate da docenti e tutor che hanno partecipato al progetto.

Di seguito si propone l'elenco completo con autori e titoli di tutti i contenuti disponibili. Per visionarli è possibile consultare la Biblioteca dell'Innovazione (<https://biblioteca.indire.it/home>) e inserire il titolo della pratica nel campo "cerca una risorsa".

Pratiche afferenti alla scuola del primo ciclo

Titolo	Docente	tutor
Narrazioni in inglese contro il cyberbullismo: contrastare, sensibilizzare e prevenire attraverso le storie	Ester Gasparro	Fauzia Alì Omar
Naplish: la lingua napoletana incontra l'inglese	Loredana Bevilacqua	Chiara Ferronato
<i>Cinderella...what fun!</i>	Maria Rita Bonetta	Chiara Ferronato
<i>The magic world of Moby Dick</i>	Annalisa Mazzarella	Giovanna Costantini
<i>The tiny seed</i>	Gianni Aresu	Rosellina Formoso
<i>Around town</i>	Mirella Lolli	Ilaria Bottone
Il potenziamento delle competenze linguistiche attraverso il <i>Digital Storytelling</i>	Arianna Criscione	Fauzia Ali Omar
<i>Wild animals</i>	Vincenza Carpinelli	Rosellina Formoso
<i>Daily life in ancient greece</i>	Alba Caterina	Giovanna Costantini
<i>The English idioms concerning food</i>	Pasquale Gregorio Lagrotteria	Manuela Rivetti
Viaggio a Londra: dalla a alla z	Manuela Talamona	Germana Cubeta
<i>Life below water</i>	Giovanna Silvestri	Manuela Rivetti
<i>Reading and speaking with phonetic sounds: a cell-phone assisted "social" pronunciation</i>	Francesca Pappalardo	Maria Cristina Bevilacqua

Pratiche afferenti alla scuola del secondo ciclo

Titolo	Docente	Tutor
<i>Live to learn or learn to live?</i>	Paola Carmen Marcelli	Anna Capone
<i>Moving abroad.</i>	Francesca Di Salvo	Annamaria Scola
<i>Communicating and mediating in English: how to improve my skills!</i>	Germana D'Acquisto	Maria Tindara Anversa Grasso
<i>Crime and Punishment</i>	Raffaele Messinese	Arianna Mastrogiacomo
<i>"To be or not to be". The always valid eternal question of human existence</i>	Valentina Aglio	Anna Capone
<i>PaSsiOn PhoToGraPhy</i>	Sabina Mastroberti	Arianna Mastrogiacomo
<i>Biology</i>	Maria Grazia De Caroli	Maria Tindara Anversa Grasso
<i>Let's debate on the importance of sport</i>	Antonella Balestrazzi e Maria Deserio	Daniela Culò
<i>Our editorial staff - writing lab.</i>	Patrizia Capizzi	Laura D'Agostino
<i>Visiting London and Baia Sommersa</i>	Caterina Pirozzi	Daniela Culò
<i>Describing yourself through your photos ... Stories waiting to be told</i>	Antonella Zaccaro	Antonio Saraceno
<i>Frankenstein's Monster and the Importance of Communication</i>	Caterina Praticò	Cinzia Billa

4.1. I miei studenti non parlano inglese in classe: perché? (S. Minardi)

Introduzione

Atteggiamenti ed emozioni contano nell'apprendimento di una lingua: lo stare bene in classe e un atteggiamento positivo nei confronti della lingua sono fattori utili a creare motivazione (Dewaele et al., 2018; White, 2018).

Questa consapevolezza, presente nelle pratiche sviluppate dai docenti di inglese del "Piano d'intervento per la riduzione dei divari territoriali in Istruzione - Formazione sulle competenze di base", porta una docente a scrivere che occorre superare "il concetto della sola efficacia delle competenze teoriche e tecniche e dare spazio all'area emotiva e alla gestione delle emozioni"¹.

Nelle loro progettazioni i docenti descrivono apprendenti spesso poco motivati allo studio, classi con livelli di competenza disomogenei che rischiano di favorire il crescere di divari, in primo luogo, tra le attese e i risultati raggiunti, ma anche tra il mondo che c'è al di fuori della scuola con le sue leggi, le sue richieste e quello che la scuola cerca di proporre tra fatiche e riti, a volte, sempre troppo uguali.

In questo contributo ci soffermiamo su alcuni aspetti osservati dai docenti di inglese del progetto e ci faremo raccontare quali leve sono state usate perché alcuni divari - tra attese e risultati, ad esempio - incominciassero ad essere superati. Vedremo come le sperimentazioni descritte suscitino nuove domande di ricerca perché il cambiamento avviato non resti confinato a poche "buone pratiche".

1 Si veda nella Biblioteca dell'Innovazione Indire, la pratica: Moving abroad. Si precisa che tutti i contributi citati in questo capitolo sono disponibili nella Biblioteca dell'Innovazione. Nelle successive note, verrà indicato solo il titolo della pratica a cui si fa riferimento per consentire la consultazione online.

1. “Hanno paura del giudizio quando si esprimono davanti ai compagni”

Le osservazioni sugli stati d’animo degli apprendenti riguardano:

- l’apprendimento, il perché si viene a scuola e si studiano le lingue: si studia per ottenere un lavoro e quando le cose vanno male anche a scuola l’interesse e la motivazione vengono meno
 - ◇ *Gli studenti sono prevalentemente interessati a conseguire la qualifica professionale triennale [...] per accedere subito al mondo del lavoro².*
 - ◇ *L’insuccesso nello studio disciplinare alimenta il gap motivazionale³*
- le dinamiche in classe
 - ◇ *Siamo in una classe prima e questi studenti hanno frequentato le scuole medie quasi esclusivamente in DAD, non hanno avuto contatti con i [loro] pari, per almeno due anni, hanno ancora difficoltà a sentirsi parte di un gruppo; spesso, nella classe [si manifestano] delle dinamiche di esclusione, che sembrano provocare sofferenza e intaccare la loro autostima, ci sono conflitti, personali e non, da risolvere per poter garantire un clima sereno⁴.*
 - ◇ *La classe presenta un problema a livello socio-relazionale, risulta divisa in piccoli gruppi e l’atmosfera non è collaborativa, ma competitiva al punto da inficiare la partecipazione attiva e l’inclusione di tutti gli studenti. Gli alunni più fragili non sembrano far parte del gruppo classe, sia perché non interessati, sia perché si sentono inadeguati e tendono ad isolarsi e ad essere isolati dai compagni. Quattro studenti hanno chiesto di essere trasferiti in un’altra classe⁵.*

2 Ibidem.

3 Si veda la pratica: Crime and Punishment.

4 Si veda la pratica: Describing yourself through your photos ... Stories waiting to be told.

5 Si veda la pratica: Let’s debate!

- l'inglese e il suo apprendimento
 - ◇ *c'è interesse per la disciplina, ma ci sono divari tra gli studenti in merito a livelli di autonomia e grado di partecipazione*⁶
- l'uso della lingua inglese in classe
 - ◇ *[c'è un vero e proprio] blocco mentale nell'utilizzo di una lingua straniera*⁷
- metodi, materiali e strumenti usati durante le lezioni
 - ◇ *sull'autovalutazione una docente scrive che "è stata la fase più complessa in quanto gli allievi non sono abituati ad autovalutarsi"*⁸
 - ◇ *un'altra docente parla di "fatica e disinteresse nell'affronto di testi letterari"*⁹

Sono frequenti i commenti su stati d'animo e atteggiamenti che gli studenti manifestano nei confronti:

- dei contesti d'uso della lingua, ovvero sul contrasto descritto da alcuni docenti tra usare l'inglese in contesti reali vs usare l'inglese in classe;
- delle modalità di organizzazione delle attività: attività di gruppo vs attività individuali vs attività che coinvolgono l'intera classe;
- delle attività di parlato davanti ai compagni;
- dei contenuti, ovvero usare l'inglese per parlare di sé vs usare l'inglese per parlare di altro rispetto a sé e al proprio vissuto.

6 Si veda la pratica: Communicating and mediating in English: how to improve my skills!

7 Si veda la pratica: Live to learn or learn to live?

8 Si veda la pratica: Communicating and mediating in English: how to improve my skills!

9 Si veda la pratica: Frankenstein's monster and the importance of communication.

Emozioni e atteggiamenti negativi sono riferiti a:

- la paura di essere derisi dai compagni;
- la paura del giudizio negativo dell'insegnante;
- il non sentirsi a proprio agio in orale tanto da scegliere di non parlare in inglese davanti ai compagni;

Un senso di frustrazione per la mancanza di:

- mezzi linguistici necessari per esprimere un concetto;
- una pronuncia corretta;
- la preoccupazione di "non capire" il testo o le richieste dell'insegnante;
- il disinteresse e la noia perché "si fanno sempre le stesse cose";¹⁰
- la sensazione della non significatività che la "lezione di lingua inglese" ha per gli apprendenti.

A partire da questi problemi le attività ideate e descritte dai docenti di inglese:

- favoriscono la collaborazione più che la competizione tra pari¹¹;
- incoraggiano un uso della lingua in situazione che rinuncia, talvolta, alla precisione delle forme e alla correttezza della pronuncia¹²;
- descrivono pratiche di valutazione formativa (*assessment for learning*) e vari strumenti di feedback¹³;
- comprendono spazi per la riflessione su di sé¹⁴;

10 Si veda la pratica: Describing yourself through your photos ... Stories waiting to be told.

11 Si vedano le pratiche: Visiting London and Baia Sommersa; Crime and Punishment.

12 Si veda la pratica: Live to learn or learn to live?

13 Si veda la pratica: Biology.

14 Si veda la pratica: "To be or not to be" The always valid eternal question of human existence

- permettono agli apprendenti di raccontarsi¹⁵ anche attraverso pratiche di decentramento¹⁶;
 - ◊ *[c'è un] bisogno concreto da parte dei ragazzi: quello di raccontarsi, di dar voce al proprio mondo interiore, di soddisfare il desiderio di farsi conoscere realmente dai propri compagni, aggiungendo aneddoti, dettagli e la propria versione di sé. Per i docenti c'è la necessità di dare ascolto, anche durante la lezione, alla voce degli studenti, attraverso il dialogo e il confronto¹⁷.*
- presuppongono la realizzazione di un prodotto¹⁸;
- partono dagli interessi degli apprendenti¹⁹;
- favoriscono forme di empatia²⁰, intesa come la capacità di “mettersi nei panni dell'altro” e di assumerne non solo il punto di vista, ma i problemi e le difficoltà per provare a capire l'origine del problema stesso.

C'è una riflessione importante in uno dei percorsi presentati, quello su Frankenstein, che ci sentiamo di condividere: la docente, dopo aver descritto alcuni aspetti problematici legati alla situazione della classe, ricorda a sé stessa e al lettore che l'idea che ci si costruisce di una classe

rischia di essere assunta dall'insegnante e dagli studenti come cristallizzata, ossia parte dell'identità stessa della classe, determinando un certo clima di lavoro e persino limitando le aspettative di insegnamento-apprendimento.

15 Si veda la pratica: Describing yourself through your photos ... Stories waiting to be told.

16 Si veda la pratica: Moving abroad.

17 Si veda la pratica: Describing yourself through your photos ... Stories waiting to be told.

18 Si veda la pratica: Crime and Punishment

19 Si veda la pratica: Describing yourself through your photos ... Stories waiting to be told.

20 Si veda la pratica: Frankenstein's monster and the importance of communication.

Il racconto dei percorsi svolti dice, invece, che si può cambiare - o almeno avviare quel processo lento e mai scontato che porta al cambiamento - anche utilizzando i pochi mezzi espressivi che si hanno a disposizione. È il caso del percorso "Moving abroad": gli studenti sono chiamati a mettersi nei panni di chi deve lasciare la propria terra per cercare un lavoro e migliori condizioni di vita. In questo percorso anche chi pensa di non avere gli strumenti per comunicare in modo compiuto un proprio pensiero interviene:

quei pochi studenti che hanno incontrato maggiori difficoltà nella oral production, con l'espedito del code-mixing riescono a comunicare semplici concetti sempre attinenti alla tematica proposta: "If I lascio all my friends mi sento lonely", oppure "I want partire all'estero" e anche "I want un job".

Le pratiche descritte hanno un denominatore comune: abbandonano pratiche consuete, rassicuranti per l'insegnante, ma faticose e decisamente poco motivanti per l'apprendente, per lavorare su funzioni della lingua che, di solito, a scuola trascuriamo (Kramsch, 2022): alle funzioni referenziale, fàtica e metalinguistica le progettazioni del "Piano d'intervento per la riduzione dei divari territoriali in Istruzione - Formazione sulle competenze di base" prediligono le funzioni emotiva, conativa e poetica. Anche questo contribuisce a scardinare la lezione di lingua e i ruoli al suo interno.

2. Perché i miei studenti non parlano in inglese in classe?

La docente che pone questa domanda dà una risposta - "non ci sono molte occasioni di usare la lingua in contesti di realtà, al di fuori della scuola"²¹- che le permette di esplorare un'idea. A partire dalla constatazione che "la scuola deve farsi carico di tante problematiche e [che] tutto deve avvenire nelle ore curricolari" , arriva a ideare un percorso basato su un approccio fortemente orientato all'azione.

L'approccio orientato all'azione si basa su principi che si ritrovano nelle descrizioni dei diversi percorsi ideati:

- *“Learners are seen as social agents acting in real-life, authentic, meaningful learning situations*
- *Action is purposeful, with real-life application*
- *There is a final product or artifact*
- *Learners process authentic, real-life texts and experiences*
- *There are conditions and constraints*
- *There is collaboration*
- *Learners draw upon and develop all of their resources*
- *Learners make choices, thinking and acting strategically*
(Hunter et al., 2019)

La lingua viene usata in situazioni in cui gli apprendenti possono usare le loro competenze anche linguistiche per raggiungere obiettivi specifici; la comunicazione, la collaborazione tra studenti e l'uso attivo della lingua per la realizzazione di compiti concreti sono spazi in cui gli apprendenti possono assumere un ruolo da protagonisti, spazi in cui dare un senso al fare scuola e imparare a gestire anche le emozioni negative.

Il compito - “azione finalizzata che l'individuo considera necessaria per raggiungere un determinato risultato nell'ambito di un problema da risolvere, un impegno da adempiere o un obiettivo da raggiungere” (*Quadro, 2002: 12*) - ha le caratteristiche della complessità e della imprevedibilità, non prevede una sola risposta corretta né è possibile immaginare una sola modalità per raggiungere l'obiettivo e portare a termine il compito stesso. L'apprendente, messo di fronte ad un compito, deve fare delle scelte: questo ne potrebbe favorire l'autonomia e il coinvolgimento. La tutor che ha accompagnato la docente del percorso “Live to learn or learn to live?” scrive:

la docente definisce il compito, lo contestualizza, lo circoscrive alla luce delle motivazioni che ne hanno determinato la scelta. In sede di progettazione, prefigura delle tappe potenzialmente elastiche, pensando all'allievo. Il percorso progettato “orienta l'azione” dell'insegnante durante la fase di sperimentazione ma si “concretizza” solo in classe

facendoci comprendere la flessibilità esigente del “compito” che è modellato sull’apprendente e non sulla lingua o sul contenuto da apprendere.

3. Per un apprendimento strategico della lingua

In una lezione, fatta ad esempio di input non noti, l’apprendente cerca il modo più rapido o più semplice per fare ciò che gli viene richiesto, ovvero nell’apprendimento, come in ogni altro ambito d’uso di una lingua, l’apprendente ricorre, talvolta anche inconsapevolmente, a strategie. Vari sono stati i tentativi di classificare le strategie utili all’apprendimento di una lingua (Wenden & Rubin, 1987; O’Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Stern, 1992; Ellis, 2008).

Leggendo i percorsi di inglese del progetto “Piano d’intervento per la riduzione dei divari territoriali in Istruzione – Formazione sulle competenze di base” l’interesse per classificazioni e tassonomie lascia lo spazio a riflessioni e domande: quali strategie funzionano meglio nei contesti descritti? Possono essere insegnate e apprese in modo consapevole? Alcune strategie si apprendono meglio in classe o in contesti di apprendimento informale e non formale? C’è un rapporto tra uso di strategie e livello di competenza linguistica? I dati che abbiamo non ci consentono di dare risposte certe, ma si tratta di un ambito che merita attenzione da parte di successive ricerche.

Di fronte a descrizioni ripetute di classi in cui gli alunni fanno fatica con l’uso della lingua orale sembra emergere con insistenza l’idea che, se è utile lavorare sulle forme linguistiche necessarie anche in attività di produzione e interazione orale, è importante anche lo sviluppo di percorsi orientati allo sviluppo di competenze di produzione e interazione orale che mettano l’apprendente nelle condizioni di conoscere e usare strategie utili nel parlato: frequente è l’attenzione che i docenti dei percorsi hanno riservato alle strategie di mediazione come queste vengono presentate nel *Quadro - Volume Complementare (2022)*.

Nel percorso “*Crime and Punishment*” si descrive la negoziazione

che gli apprendenti conducono online attraverso una chat quando si tratta di concordare sulla scelta del materiale da utilizzare per il prodotto finale previsto (un quiz online di tipo interattivo):

Gli alunni incaricati di cercare immagini e video interagiscono con l'alunno che si occuperà di redigere i testi delle domande e delle risposte di ogni quiz (segretario). Lo speaker del gruppo (l'alunno più fragile nella competenza di speaking) viene incoraggiato dal segretario (che utilizza strategie di mediazione per la semplificazione e sintesi dei testi utilizzati, sia cartacei sia digitali) a esprimersi in inglese in modo corretto e fluido rispetto a grammatica e pronuncia e prova a leggere alcuni passi tratti dalle fotocopie e dai testi reperiti sul web in merito ai casi/misteri da loro scelti autonomamente. La vivacità degli alunni meno motivati sembra stemperarsi grazie a questo coinvolgimento attivo.

Non sappiamo se questo percorso abbia migliorato le competenze orali degli apprendenti, ma dalle riflessioni del docente capiamo che un simile approccio che lavora sullo sviluppo di strategie valorizzando la mediazione all'interno di un apprendimento cooperativo ha favorito una maggiore partecipazione degli studenti alle attività tanto che al termine dell'esperienza, "restano lievemente problematici [solo] i casi di due alunni che non riescono a focalizzare il loro compito all'interno del gruppo e che necessitano di ulteriori sollecitazioni al fine di una più attiva e responsabile partecipazione".

4. Quando il problema è un "atteggiamento di resistenza e reticenza all'uso della lingua orale"

Questa affermazione, forte, di un docente coinvolto nel progetto ci interroga sulle ragioni che possono determinare una simile reazione in classe. Senza voler cadere nella eccessiva semplificazione, possiamo dire che la descrizione dei percorsi preparati suscita qualche domanda sul rapporto tra pratiche didattiche piuttosto comuni, favorite anche dai materiali in adozione, che chiedono agli apprendenti di svolgere esercizi utilizzando una determinata struttura linguistica e il senso di impreparazione che gli apprendenti provano quando vengono messi di fronte ad un compito reale di interazione orale tanto da

rifugiarsi in atteggiamenti di “resistenza e reticenza all’uso della lingua orale”²².

Le relazioni e i percorsi presentati aiutano a interrogarsi su quale idea di lingua noi docenti trasmettiamo direttamente o indirettamente attraverso le nostre pratiche: se pensiamo, cioè, che l’apprendimento di una lingua, inteso come uno dei tanti usi linguistici possibili (*Quadro*), sia un processo che può attivare e sviluppare pensiero e conoscenza occorre creare spazi in cui gli apprendenti possano usare la lingua anche per imparare come si impara a parlare, a scrivere, a leggere e ascoltare in lingua, per imparare a imparare gestendo anche l’errore, l’incertezza, il nuovo e le proprie emozioni.

La lezione dovrebbe diventare uno spazio in cui sviluppare la capacità “to harness the meaning-making resources of language efficiently and effectively in relation to purpose and context and to expand their language and meaning-making repertoires as necessary” (Coffin & Donohue, 2014: 2). Si usa la lingua per raggiungere un risultato, per affrontare un compito risolvendo problemi anche di comunicazione all’interno di uno sforzo collaborativo.

Nei percorsi, docenti e apprendenti hanno lavorato insieme e, anche attraverso complessi processi di mediazione soprattutto sul piano semiotico, hanno sperimentato che la lingua è uno dei tanti codici di cui oggi disponiamo per capire e produrre significato. Da questo punto di vista, le progettazioni presentate potrebbero essere un utile punto di partenza per ridisegnare l’epistemologia dell’insegnamento della lingua nel nostro tempo raccogliendo la sfida di Kern (2015), quando scrive:

we may not be going “more oral” or “more visual” in some overall sense, but it does seem we are going more “multi” as in mutichannel, multimodal, multilingual, multicultural, multisymbolic, and multisystemic. This confronts our educational programs with a fundamental question: does our pedagogy value and reflect the “multi” or does it attempt to suppress it by emphasizing standardization and normativity in language use and meaning-making practices?

Le progettazioni proposte mostrano strade possibili per incominciare a usare la dimensione multi- per costruire e comprendere significati, ma anche per vivere in modo più consapevole e forse anche più competente nell'*onlife* (Floridi, 2015) che è diventata la condizione nella quale oggi siamo chiamati a vivere.

Conclusioni

I percorsi descritti chiedono di lavorare sulla complessità e in profondità: i problemi di partenza potrebbero dipendere da bassi livelli di competenza linguistica. Eppure, scavando nelle progettazioni si scopre ciò che gli apprendenti provano in termini di attese e di paure quando, ad esempio, "devono parlare in lingua".

Il focus, allora, cessa di essere la lingua in sé per diventare la riflessione su di sé e su aspetti della vita che riguardano tutti noi a livello locale, nazionale e globale. Gli obiettivi specifici di apprendimento diventano comportamenti e modi di agire la lingua. I percorsi ideati si presentano, all'occhio di chi voglia leggerli andando al di là degli aspetti tecnici, come forieri di nuove domande e piste di ricerca.

Bibliografia

Coffin, C., & Donohue, J. (2014). *A language as social semiotic-based approach to teaching and learning in higher education*. John Wiley & Sons Ltd.

Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22, 676-697.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.

Floridi, L. (2015). *Onlife Manifesto*. Londra: Springer International Publishing.

Hunter, D., Cousineau, D., Collins, G., & Hook, G. (2019). *Action-Oriented Approach Handbook*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.

Kern, R. (2015). *Language, literacy, and technology*. Cambridge University Press.

Kramersch, C. (2022). *Re-imagining Foreign Language Education in a Post-COVID-19 World*. In: Lütge, C. Merse,

T. & Rauschert, P. (Eds.) (2022). *Global Citizenship in Foreign Language Education: Concepts, Practices, Connections* (1st ed.). Routledge.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York, NY: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.

Piccardo, E., & North, B. (2019). *The Action-Oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.

Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

White, C. J. (2018). The emotional turn in applied linguistics and TESOL: significance, challenges, and prospects. In: Agudo Martinez (Ed.) *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research, and Teacher Education* (pp. 9-34). Cham: Springer.

Testi di riferimento:

aa.vv. (2002). *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze, La Nuova Italia.

aa.vv. (2020). *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume Complementare*. Università degli Studi di Milano

4.2 Ripensare i propri stili di insegnamento: esempi di percorsi dalla scuola del primo ciclo

(L. Cinganotto)

Nella Raccomandazione del Consiglio del febbraio 2022 su *“the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture”* si legge l’invito a *“encourage school principals, directors and managers to implement whole-school policies and practices that welcome and valorise linguistic and cultural diversity, promote language learning and the development of plurilingual repertoires, encourage intercultural learning and prepare pupils and students to participate in democratic culture”*.

La valorizzazione delle competenze linguistiche e del plurilinguismo per una educazione democratica e inclusiva passa attraverso la progettazione di interventi didattici innovativi e interattivi, finalizzati a porre gli studenti al centro del percorso formativo, sensibilizzandoli ai valori etici, al multilinguismo, al multiculturalismo e al pieno rispetto delle diversità, presupposti fondamentali per l’educazione dei futuri cittadini dell’Europa e del mondo.

Gli esempi di progettazioni didattiche proposte per il primo ciclo si muovono in questa direzione, coniugando temi di attualità, come quello del cyberbullismo, o quello del rispetto della natura e degli animali, spesso presentati sotto forma di storie e racconti, che tanto piacciono ai bambini e ai ragazzi.

“If history were taught in the form of stories, it would never be forgotten”: come afferma Rudyard Kipling, il racconto di storie rappresenta uno strumento formativo molto potente e può facilitare l’apprendimento profondo.

Proprio lo storytelling, che risponde ad un bisogno ancestrale dell’essere umano, viene spesso citato e utilizzato nelle pratiche didattiche riportate in questa sezione: il racconto di storie evoca il piacere infantile delle filastrocche e delle fiabe, suscitando emozioni positive e intense.

Come è noto, anche l’apprendimento di una lingua passa attraverso le emozioni: un approccio molto diffuso in questi

ultimi anni è appunto il *Socio-Emotional Learning* (SEL), che punta proprio alla valorizzazione della dimensione socio-affettiva e emotiva per facilitare e potenziare gli apprendimenti. Nella socializzazione, nella condivisione di azioni, fatti ed eventi, si può imparare divertendosi e quasi senza accorgersene. È la nota “rule of forgetting” di Krashen (1981), in base alla quale, quando si è impegnati in attività divertenti e coinvolgenti, ci si dimentica dello studio e si impara in modo inconsapevole ma efficace.

L'evoluzione dello storytelling nell'era digitale è rappresentata dal *digital storytelling* (Cinganotto, Cuccurullo, 2016; Cinganotto, 2022), che rappresenta il filo rosso di numerose pratiche di questa sezione, che lo utilizzano per un'ampia varietà di temi e argomenti, come il “cyberbullism”, cui si è già fatto riferimento, la favola di “Cinderella”, la storia di “Moby Dick”, oppure la vita sottomarina (“life below water”), sfiorando, dunque, anche i nodi centrali e i goal dell'Agenda 2030.

Nella progettazione sul cyberbullismo, attraverso attività di brainstorming e discussioni di gruppo, gli studenti esplorano questo fenomeno, confrontandosi sulle possibili soluzioni. Utilizzando webapp e strumenti digitali come *Book Creator*, le storie realizzate dai ragazzi vengono poi presentate alla classe e drammatizzate sotto forma di *role-play*, con l'obiettivo di enfatizzare l'importanza della comunicazione efficace e dell'empatia nel contrastare il bullismo online.

Il percorso su “Cinderella”, adatto alla scuola primaria, riprende questa fiaba classica attraverso l'utilizzo di canzoni, filastrocche e drammatizzazioni teatrali, con le quali si intende introdurre, in forma elementare, i primi cenni al teatro, come strumento pedagogico trasversale e inclusivo.

In “The magic world of Moby Dick”, la storia viene fatta ascoltare dall'insegnante e gli studenti sono chiamati, a gruppi, a reinventare brevi episodi e dialoghi tra i personaggi, creando nuove dinamiche, nuovi collegamenti e sviluppando la creatività.

“The story of The Tiny Seed”, e “Endangered animals”, proposte sempre attraverso la tecnica del digital storytelling, mirano a sensibilizzare e far maturare negli alunni della scuola secondaria di

primo grado, l'importanza del ciclo di vita di un seme, la coscienza ecologica di ciascuno, il rispetto della natura, attraverso una didattica del fare, inclusiva e creativa.

L'Agenda 2030 fornisce sicuramente innumerevoli spunti di lavoro per i docenti di lingua inglese, anche in ottica CLIL (Cinganotto, 2021a), creando i presupposti per un ambiente di apprendimento pluridisciplinare e interdisciplinare, come quello dell'educazione civica, che favorisce un apprendimento più incisivo e profondo.

Come già accennato, il digital storytelling fa leva sul carattere fortemente gratificante proprio dell'approccio narrativo e sulla capacità di veicolare messaggi significativi e dal forte impatto emotivo, potenziato anche grazie all'uso delle tecnologie multimediali e multimodali. Si favoriscono, al contempo, lo sviluppo del pensiero critico e creativo, lo scambio collaborativo delle conoscenze, la ricerca di nuove interpretazioni e di diverse prospettive e punti di vista.

Comun denominatore delle progettazioni è rappresentato dall'uso significativo della lingua inglese per scopi autentici e attività di vita quotidiana, come la pianificazione delle tappe di "A trip to London", oppure di "Around town".

In "A trip to London" gli studenti simulano l'organizzazione di un viaggio a Londra, attraverso l'esecuzione di una serie di compiti di realtà, come la realizzazione di passaporti e carte di imbarco, stimolando la curiosità degli studenti verso la cultura britannica.

La progettazione "Around town" ruota intorno all'obiettivo di creare una guida della città, attraverso la costruzione di un bagaglio lessicale e frasale, finalizzato ad un compito di realtà concreto, esso stesso oggetto di valutazione e di drammatizzazione, con il duplice intento di integrare in maniera positiva e proattiva gli alunni BES presenti nella classe e di facilitare per tutti l'apprendimento di un lessico specifico. La presentazione multimediale realizzata dai ragazzi e il Padlet, sul quale sono stati caricati i vari lavori dei gruppi con *Wordart*, sono testimonianza della creatività e dell'entusiasmo dei ragazzi.

L'attenzione alla competenza linguistico-comunicativa e all'efficacia socio-pragmatica del parlante e apprendente come

“attore sociale” (Piccardo, North, 2019), come auspicato dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, Volume Complementare (2020), si accompagna alle prime forme di “focus on form” e promozione della competenza metalinguistica e metacognitiva, anche con un primo approccio alla fonetica in forma ludica e divertente per gli apprendenti più giovani (Cinganotto, 2021b), che potrà contribuire a fugare l’ansia di prestazione e di esecuzione linguistica.

Nella progettazione “Reading and speaking with phonetic sounds”, oltre al generico potenziamento dell’ascolto, si cerca di focalizzare l’attenzione su alcuni giochi di carattere fonetico, avviando dunque, una prima riflessione metalinguistica, attraverso l’approccio ludico.

Infine, le progettazioni in lingua inglese si collocano all’interno del più ampio quadro del multilinguismo e del multiculturalismo che caratterizza le classi sempre più multietniche della scuola italiana, nel rispetto del repertorio linguistico di ciascuno studente, delle varie lingue di provenienza e delle diversità linguistiche, culturali, identitarie e sociali.

“Naplsh - la lingua napoletana incontra l’inglese” si inserisce all’interno di questo contesto, con l’obiettivo di stimolare la curiosità degli studenti meno motivati verso la lingua inglese, facendo leva sull’aspetto socio-culturale e storico, piuttosto che grammaticale, attraverso un lavoro di comparazione linguistica tra l’inglese e il napoletano, basata su espressioni idiomatiche tipiche della lingua napoletana, anche in collaborazione con le famiglie.

Tra le varie metodologie adottate, sicuramente l’approccio CLIL, adottato per esempio in “A daily life in ancient Greece” può risultare particolarmente vincente. Questa progettazione propone un modulo di storia veicolata in lingua inglese, che offre l’opportunità di presentare l’area lessicale relativa alla casa, in chiave comparativa con il mondo degli antichi Greci.

Conclusioni

Gli esempi di percorsi progettuali di lingua inglese per il primo ciclo, presentati all'interno di questa sezione, testimoniano come sia possibile realizzare attività didattiche innovative e efficaci anche in contesti e ambienti di apprendimento sfidanti e complessi, facendo leva sulla creatività, sulla flessibilità e sul *growth mindset* che caratterizzano ciascun insegnante di ogni ordine e grado di scuola e di ogni disciplina.

Le progettazioni raccolte in questa sezione vengono proposte unicamente come fonti di ispirazione e come possibili suggerimenti per un eventuale adattamento all'interno del proprio contesto didattico, secondo le specificità del proprio target di riferimento.

Bibliografia

Cinganotto L., Cuccurullo D. (2016). *Digital Storytelling for CLIL*, Fictions XV, ISSN: 1721-3673.

Cinganotto L. (2021a) CLIL& Innovazione, Pearson.

Cinganotto L. (2021b). "L' apprendimento precoce delle lingue: quadri teorici, riflessioni e esperienze", *IUL Research*, 2(4), 175-187.

Cinganotto L. (2022). "Digital technologies and storytelling for CLIL in a primary school in Italy", in Christison M.A., Crandall J. Christian D. (edited by) *Research on Integrating Language and Content in Diverse Contexts*, Routledge, pp. 53-70.

Council of Europe (2022). *Recommendation on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*

<https://rm.coe.int/prems-013522-gbr-2508-cmrec-2022-1-et-expose-motifs-couv-a5-bat-web/1680a967b4>

Krashen S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.

Piccardo E., North B. (2019). *The Action-oriented Approach: a dynamic vision of language education*. Bristol: Multilingual Matters.

4.3 Esperienze dalla scuola del primo ciclo: alunni al centro, coinvolgere e includere nella didattica dell'Inglese

(M.C. Bevilacqua)

Le cinque pratiche che fanno parte del gruppo per il Primo Ciclo (Primaria-Secondaria di I grado) possono essere considerate complementari, per impronta metodologica, tematiche scelte, costruzione del percorso e selezione degli strumenti di valutazione.

Quasi tutte le pratiche hanno prediletto le metodologie dello Storytelling, tutte l'Apprendimento Cooperativo. Lo *Storytelling* è molto efficace, utilizza l'arte della narrazione per coinvolgere emotivamente gli alunni, stimolando sensazioni, ricordi, emozioni, che creano empatia con il narratore, alleggerendo il carico cognitivo grazie alla parcellizzazione degli apprendimenti e alla suddivisione di step narrativi e compiti. L'Apprendimento Cooperativo favorisce l'interdipendenza positiva, potenzia l'autostima e l'autoefficacia; migliora il controllo di sé e la gestione delle relazioni, riducendo i conflitti grazie al rispetto del turno di parola e all'alternanza dei ruoli nella narrazione.

Tutte le pratiche qui rappresentate hanno in comune l'idea che si debba cercare di trovare una chiave per "aprire il cassetto della curiosità dei ragazzi", abituati spesso ad associare l'attività scolastica all'immagine di lezioni poco stimolanti, esercitazioni ripetitive, interrogazioni e valutazioni frustranti.

Sebbene in alcune esperienze didattiche proposte in questa sede l'insegnante svolga ancora un ruolo preponderante, la maggior parte di queste fa leva sul coinvolgimento in prima persona degli alunni, invitando ad un cambiamento a favore di paradigmi educativi che assegnino al docente la funzione di coach, di osservatore, di suscitatore, di sostegno e supporto, non certo di dispensatore di verità, informazioni e conoscenze.

Il risultato è un clima accogliente, positivo, stimolante, rassicurante, premessa necessaria per un apprendimento efficace.

Ognuna di queste pratiche ci mostra non solo una tematica diversa, ma anche un modo differente di intendere la

comunicazione, tracciando così una specie di percorso verticale, dal mondo delle fiabe alla consapevolezza civica. Sebbene siano facilmente adattabili a diverse classi con le necessarie modifiche, possiamo individuare una progressione che parte dalle fiabe, come *Cinderella*, una storia di fantasia, e ci porta verso la realtà concreta della nostra vita quotidiana, affrontando questioni come il cyberbullismo, un mondo virtuale di cui spesso non siamo consapevoli e che non sempre sappiamo gestire correttamente.

In particolare, la comunicazione si affida a strategie diverse:

- in “*Cinderella in classe*”, è la rappresentazione teatrale, con la riproduzione di dialoghi senza un ruolo fisso;
- in “*The English idioms*” è una rappresentazione grafica attraverso i fumetti delle espressioni idiomatiche, grazie a *Storyboardthat*;
- in “*Classroom Activity: getting around town*” uno scambio di richieste di informazioni drammatizzate, si propone di includere gli alunni BES attraverso il piccolo gruppo e il Peer Tutoring;
- in “*Narrazioni in inglese contro il Cyberbullismo*” è la riflessione che produce artefatti digitali;
- in “*A Cell-Phone assisted Social Pronunciation*” ci si affida ai cartoons per far acquisire la consapevolezza fonetica.

La produzione linguistica non si limita più alla semplice riproduzione, ma implica il riuso critico e creativo delle strutture apprese che, traslate grazie alle espansioni proposte di seguito in contesti diversi da quelli originari, consentono agli alunni di migliorare la padronanza della lingua appresa in contesti ludici. La “Lingua Inglese” diventa un oggetto di studio, ponte tra culture e specchio di contrasti e similitudini; non più un “pezzo di curriculum” da imparare per l’interrogazione ma uno strumento di comunicazione e riflessione che permea in tutti i processi: dalle presentazioni alle riflessioni, alle produzioni scritte e/o orali, fino alle valutazioni.

All’interno di questa pubblicazione sono proposte le schede che sinteticamente descrivono le cinque pratiche sopraelencate.

Di seguito vengono forniti nel dettaglio alcuni suggerimenti di implementazione per ogni singola pratica:

- **La pratica di M.R. Bonetta (docente) e C. Ferronato (tutor) "Cinderella in classe" realizzata in una IV della scuola primaria.**

La pratica consiste nel leggere o ascoltare una storia e nel rappresentarla sulla scena, con un tocco originale dato dallo scambio dei ruoli tra gli alunni. Questo permetterebbe a tutti di partecipare promuovendo gradualmente le proprie abilità, l'autostima e l'interazione emotiva-relazionale.

Ipotesi per la trasferibilità della pratica e apertura a altri temi e nodi disciplinari

La pratica potrebbe estendersi con altre attività: i ragazzi, ad esempio, potrebbero costruire delle *flashcards* con i personaggi principali della storia e gli oggetti/animali fondamentali (scarpetta, zucca, topini...). In modalità collaborativa per piccoli gruppi o con tutta la classe, pescando a caso un oggetto e un personaggio, gli alunni potrebbero creare una nuova storia riutilizzando le frasi di quella originaria, modificate a seconda delle "coppie" sorteggiate. Le frasi potrebbero essere già scritte su strisce di carta o su un documento Word, o con *Learning Apps*, Canva o altri strumenti.

- **La pratica di M. Lolli (docente) e I. Bottone (tutor) "Classroom Activity: getting around town" realizzata in una I di una Scuola secondaria di primo grado.**

La pratica propone come prodotto finale la predisposizione di un Padlet che presenta i lavori realizzati dai piccoli gruppi riguardo alla comunicazione di indicazioni stradali; lo scopo, oltre che linguistico, è anche quello di adottare pratiche inclusive (*Peer Tutoring*, *Cooperative Learning*) per rendere attivi e partecipi gli alunni BES presenti in classe. Il prodotto finale, così come si evince dalla scheda, potrebbe essere una guida della città per un eventuale visitatore.

Ipotesi per la trasferibilità della pratica e apertura a altri temi e nodi disciplinari

Questo tipo di attività, in realtà, ha già il vantaggio di portare gli alunni stessi a conoscere meglio il loro territorio, ma l'idea di prestare un servizio alla comunità, che potrebbe avvicinare la sperimentazione ad un percorso di *Service Learning*, motiva in modo incredibile gli alunni, dando loro la sensazione che quello non sia un compito scolastico fine a sé stesso, ma abbia un valore aggiunto che rende significativa la fatica e l'impegno profusi per realizzarlo.

Sempre in linea con l'idea di organizzare un tour della città, come ulteriore espansione per esercitare sia il *writing* che lo *speaking*, gli alunni potrebbero realizzare delle brevi descrizioni scritte e audioregistrate dei monumenti, degli scorci panoramici, dei punti di interesse, da trasformare in *QR Code* da inserire sui siti stessi oppure su siti che permettono l'inserimento di recensioni come *google maps*, in modo da essere fruite da coloro che volessero avere informazioni turistiche, storiche, artistiche e anche gastronomiche della località.

- **La pratica di P.G. Lagrotteria (docente) e M. Rivetti (tutor) "The English Idioms" realizzata in una I di una Scuola secondaria di primo grado**

Questa pratica propone di migliorare la competenza linguistica e culturale degli alunni. Insegnando loro gli *Idioms* legati al cibo per poi illustrarli con *storyboardthat*, o similari, piattaforma online che consente agli utenti di creare storyboard digitali in modo semplice e intuitivo.

Gli alunni vengono coinvolti attraverso *Information Gap* che stimolano il loro interesse per le frasi idiomatiche che hanno significati non intuitivi.

Ipotesi per la trasferibilità della pratica e apertura a altri temi e nodi disciplinari

Uno degli sviluppi possibili consiste nell'assegnare ad ogni gruppo tre diversi *Idioms* e attraverso l'uso dell'intelligenza artificiale, che produce immagini sulla base di testi suggeriti, far costruire loro "quadri" illustrativi con cui allestire una mostra e per i quali preparare delle didascalie illustrative in lingua inglese.

- **La pratica di E. Gasparro (docente) e F. Ali Omar (tutor) "Narrazioni in inglese contro il Cyberbullismo" realizzata in una III di una Scuola secondaria di primo grado.**

L'attività sul Cyberbullismo utilizza lo storytelling per raccontare il "mondo virtuale" in cui siamo immersi, con le sue storture, ma anche con la sua possibilità di redenzione e riscatto. Per far acquisire agli alunni una maggiore consapevolezza e invogliarli ad adottare comportamenti virtuosi, potremmo portarli a riflettere su situazioni potenzialmente pericolose ma non percepite come tali come, ad esempio, la diffusione senza il consenso di foto di amici, dati personali o altro.

Ipotesi per la trasferibilità della pratica e apertura a altri temi e nodi disciplinari

Prendendo in esame uno di questi problemi si potrebbe costruire uno *storyboard* che porti ad esiti differenti, secondo il tipo di comportamento adottato - virtuoso o meno. Lo *storyboard* potrebbe essere condiviso con altre classi durante il *Safer internet Day*, per stimolare la riflessione.

- **La pratica di M. Pappalardo (docente) e M.C. Bevilacqua (tutor) "A Social Pronunciation Cellphone assisted" realizzata in una III di una Scuola secondaria di primo grado.**

La pratica intende far acquisire agli alunni la consapevolezza dell'importanza dell'attenzione agli aspetti fonetici della comunicazione, evitando noiosi esercizi di ripetizione. Il coinvolgimento degli studenti è promosso grazie all'uso del cellulare come strumento per la registrazione e il riascolto delle frasi da migliorare, e si avvale della tematica dei *cartoons* per rendere significativo l'apprendimento attraverso la riproduzione di frasi e l'imitazione di pronuncia e accento. Altro aspetto interessante per i ragazzi è la creazione di un gruppo per socializzare le registrazioni e ricevere un *feedback* anche dai compagni. La creazione di *checklists* di parole da pronunciare, l'importanza data all'autovalutazione e alla valutazione, la possibilità di presentare il personaggio, oltre alla semplice pronuncia delle frasi, coinvolgono gli alunni in tutte le fasi della lezione e non solo in quella di produzione-riproduzione a cui sono solitamente abituati, portandoli a riflettere sui processi e non solo sui prodotti.

Ipotesi per la trasferibilità della pratica e apertura a altri temi e nodi disciplinari

Oltre che i personaggi dei *cartoon*, a seconda dell'età dei ragazzi, si potrebbero utilizzare registrazioni di personaggi dello sport, dello spettacolo, della musica, del cinema, ma anche scienziati, scrittori, poeti e così via, stralciando brevi frasi da imitare, sempre associate ad una breve presentazione del personaggio stesso fatta ai compagni.

Il confronto sulla correttezza nella pronuncia e nell'uso degli accenti si potrebbe avvalere di brani di registrazioni di trasmissioni televisive in lingua originale (*tv talks*, telegiornali, serie o film) di parlanti non nativi, per prestare attenzione alle varianti della lingua. Questo è un aspetto che incuriosisce molto gli alunni e li porta a riflettere anche sulle varianti dialettali della lingua italiana.

La pratica del dettato fonetico e la lettura di brani trascritti foneticamente, di lunghezza e difficoltà rapportate all'età degli alunni, dovrebbe essere sistematica perché aiuta molto nell'autocorrezione dell'errore.

4.4 Esperienze dalla scuola del secondo ciclo: la gestione delle emozioni nella classe di lingua straniera (G. Gulli)

Gli insegnanti di LS utilizzano spesso una didattica non improntata alla lezione frontale e a volte, anche grazie a questo, percepiscono meglio i comportamenti e le problematiche sociali che possono influire sul processo d'apprendimento. All'interno delle classi i docenti lavorano affinché gli alunni possano collaborare e usare la lingua attivamente, in coppie o in piccoli gruppi, e imparino a relazionarsi con i compagni: gli insegnanti devono gestire il processo e la chiave per farlo può essere incanalare il comportamento degli studenti. Coordinare queste fasce di età può essere una sfida. Nessuno nasce con la capacità di regolare le emozioni, ma purtroppo non tutti i ragazzi hanno l'opportunità di apprendere queste abilità nel loro ambiente domestico, specialmente in contesti di Divari Territoriali. Dalle pratiche dei docenti della scuola secondaria documentate in questo volume si può osservare

l'impatto positivo sulla classe di lingua se gli allievi sono in grado di gestire le emozioni. Un modo per guidare il comportamento degli studenti è creare le condizioni in cui l'apprendimento possa avvenire, aiutandoli a sviluppare comportamenti sociali, a condurre le interazioni con gli altri e a gestire le emozioni. Il docente deve sapere quali metodologie e attività sono più funzionali per i propri allievi, l'assenza di questa competenza può tradursi in scoppi d'ira, lacrime e persino litigi nei lavori di gruppo. Quando pensiamo alla pianificazione delle attività di apprendimento, dobbiamo sapere se i nostri studenti dispongono di strategie per combattere le risposte emotive, dobbiamo diventare abili nel modellare queste abilità, fornire opportunità di lavorare in coppia o in gruppo, per mettere in pratica competenze sociali e comunicative adeguate. Consentendo agli adolescenti di gestire meglio le emozioni possiamo dare la possibilità di affrontare i fattori di stress e concentrarsi sull'apprendimento. Le routine della classe sono strumenti che offrono agli studenti un'impalcatura per costruire competenze di autogestione e sviluppare l'autonomia; relazioni efficaci tra studenti e insegnanti sono il fondamento di una gestione adeguata della classe.

Prima di ogni progettazione, all'inizio di ogni lezione, chiediamoci quale impatto le nostre scelte avranno sugli allievi, quanto il nostro approccio sarà *"social-emotional"*, dopo valutiamo quanto supporto abbiamo dato nello sviluppare le skill socio-emotive, se gli allievi hanno affrontato delle sfide, se abbiamo contribuito a creare delle relazioni solidali, cooperative e resilienti. Insegnare è soprattutto relazione, controllo delle emozioni e mediazione, come suggerito dal Volume Complementare al CEFR.

Di seguito affrontiamo alcune delle pratiche realizzate da tutor e docenti della formazione sulle competenze di base condotta da Indire e pubblicate nella Biblioteca dell'Innovazione. La lettura proposta offre ulteriori riflessioni e approfondimenti disciplinari rispetto a quanto documentato dagli autori con l'obiettivo di agevolare la loro applicazione in diversi contesti.

- **La pratica di P. Marcelli (docente) e A. Capone (tutor) *"The question is: Live to learn or learn to live?"* realizzata in una IV di un Liceo Scientifico OSA**

La pratica si avvale prevalentemente di due metodologie didattiche: AoA (*Action Oriented Approach*) e *Debate*. Il filo conduttore del lavoro è "*Why English is important for a career*".

Ipotesi per la trasferibilità della pratica e apertura a altri temi e nodi disciplinari

Per agevolare la trasferibilità si suggeriscono i materiali della "*Giornata Europea delle Lingue*" del 26 settembre che ospita interventi di importanti rappresentanti. L'intento è di presentare materiali autentici per cui si suggerisce, a casa, l'ascolto e/o la lettura dei discorsi proposti dai leader mondiali in occasione del G20 tenutosi in India a New Delhi a settembre 2023 (<https://www.g20.org/en/media-resources/speeches/>). Al rientro svolgeranno un lavoro di coppie (5 min.) raccontando il contenuto del discorso che è stato loro assegnato, ciascuno costruirà un testo che sarà esposto in plenaria oppure realizzare dei video da postare su *Tik Tok* e votare quello preferito.

Nella documentazione della pratica si legge: "*L'insegnante fornisce la pronuncia esatta delle parole nuove*", per rendere gli studenti autonomi l'insegnante può suggerire delle *app* da utilizzare es. <https://www.wordreference.com/it/>. Per il *debate* si possono suggerire ulteriori argomenti "*one earth, one family, one future*" (G20 motto per l'Agenda Globale).

Ci sono insegnanti che si sentono a disagio o sono cinici riguardo all'uso dei media ma lo stile di insegnamento convenzionale è considerato "*old-fashion*", i nativi digitali richiedono un ambiente di apprendimento che sia in linea con la loro natura.

- **La pratica di P. Capizzi (docente) e L. D'Agostino (tutor) "Writing Lab" realizzata in una IV di un INF, ITET, affronta il tema dell'immigrazione.**

Ipotesi per la trasferibilità della pratica e apertura a altri temi e nodi disciplinari

Il filo conduttore è "*Lampedusa e gli sbarchi*" attraverso un approccio che mira a sviluppare le competenze di scrittura.

Si potrebbe realizzare come progetto extra-curricolare in un semestre. Si propone agli allievi un quiz sull'emigrazione, <https://>

openmigration.org/en/quiz/, per un'attività di cooperative learning, di riflessione sui dati proposti, è l'occasione per aggiornare i dati al 2023 dal sito del Ministero degli Interni. Se le nostre classi sono frequentate da immigrati, si possono ascoltare le esperienze vissute in prima persona o raccontate loro dai genitori, progettare delle interviste sulle esperienze di emigrazione e di integrazione che i nostri alunni stranieri potranno realizzare insieme ai loro compagni italiani, creare dei podcast da trasformare in articoli da pubblicare sul loro blog; questo favorirà l'inclusione e aprirà i loro orizzonti culturali.

Obiettivo è anche la riflessione sulla realtà che ci circonda, cogliere momenti di disagio nei propri pari, affinché solidarietà non sia solo una parola vuota ma azione quotidiana. Si possono proporre dibattiti dopo la lettura degli articoli:

- a) <https://www.onuitalia.com/2023/09/16/grandi-unhcr-emergency-unfolds-in-lampedusa-but-stop-politicizing-the-tragedy-of-migrants/>
- b) <https://www.bbc.com/news/world-europe-66448987>
- **La pratica di A. Balestrazzi e M. Deserio (docenti) e D. Culò (tutor) "Let's debate!" realizzata in una IV Esabac di un ISS, affronta il tema dello sport.**

Trattandosi di un corso Esabac, sarebbe interessante approfondire l'attenzione data allo sport nelle scuole in Francia.

Ipotesi per la trasferibilità della pratica e apertura a altri temi e nodi disciplinari

Anche qui si possono estendere le proposte delle autrici, si può proporre *public speaking* con "10 minutes talk", da preparare a casa e presentare di fronte alla classe (il pubblico) che vota la migliore esposizione compilando una scheda con cinque indicatori (Pronuncia, correttezza grammaticale, varietà lessicale, conoscenza dei contenuti e loro organizzazione logica, scorrevolezza). Si conclude con un *writing* sulla tematica dello sport, che potrebbe essere il punto di partenza ribaltando l'organizzazione e chiedendone la presentazione orale, per poi passare alla fase del *debate*.

Utile una riflessione sul doping e il *fair play* e un dibattito sugli Invictus Games, la competizione tra veterani di guerra²³ con disabilità, patrocinato dal Principe Harry di Inghilterra (<https://invictusgames23.de/>). Dopo avere sviluppato un progetto di lavoro sullo sport i nostri allievi saranno ancora di più appassionati allo studio della lingua inglese, più disponibili alle proposte del docente.

- **La pratica di M. G. De Caroli (docente) e M. T. Anversa Grasso (tutor) "Clil and Biology" realizzata in una II di un Liceo sportivo propone un percorso CLIL**

La sperimentazione potrà essere proposta in qualsiasi indirizzo di studi, affronta argomenti di biologia in modalità CLIL.

Ipotesi per la trasferibilità della pratica e apertura a altri temi e nodi disciplinari

Si può proporre un *debate* sull'etica dello scienziato, fino a che punto può spingersi e quale dev'essere l'etica della scienza nelle sperimentazioni. Il docente può decidere di valutare gli interventi oralmente, con una scheda, con un questionario a scelta multipla o un *writing* sulla tematica con un fumetto. Per il Test finale si raccomanda la valutazione di lingua e contenuto separati.

Certamente in alcuni indirizzi scolastici, altamente professionalizzanti, gli studenti conoscono più del docente di lingua straniera i contenuti di queste discipline ma non sempre riescono ad esprimerli completamente e correttamente nella LS.

- **L'ultima pratica di C. Praticò (docente) e C. Billa (tutor) "The importance of communication in Frankenstein" realizzata in una IV Liceo Classico da II percorso è progettato secondo il modello pedagogico del MLTV- Making Learning and Thinking Visible.**

Ipotesi per la trasferibilità della pratica e apertura a altri temi e nodi disciplinari

Un primo obiettivo è la produzione orale, ma si suggeriscono anche altre piste:

- a) La disobbedienza della Creatura che si ribella al “genitore” Victor (il tema della disobbedienza nei confronti dei genitori);
- b) “Il delirio di onnipotenza” dello scienziato;
- c) Chi è il mostro: la Creatura o lo scienziato?

Un secondo obiettivo è la produzione scritta di un testo creativo, si propone agli studenti di strutturare un testo comunicativo in lingua italiana; a questo proposito è preferibile chiedere di scrivere in lingua inglese, con l’aiuto del dizionario e il supporto del docente, non in laboratorio dove sarebbero tentati da *Google*. Le difficoltà saranno superate con l’intervento del docente che prenderà parte ai lavori di gruppo collaborando alla stesura, offrendo non solo aiuto linguistico ma sostegno morale. Si propone una valutazione formale, con l’utilizzo del dizionario bilingue, sarebbe opportuno sollecitare l’utilizzo del dizionario monolingue. Il docente potrà, in alternativa, non dare molto peso a questo momento valutativo ed effettuare una *peer-evaluation*, più confortante per i ragazzi più fragili. Nella progettazione si propone la lettura ad alta voce del testo in italiano: si suggerisce di leggere il testo in lingua originale, utilizzando i “*graded readers*” a casa e poi in classe la lettura espressiva; un “*reading circle*” con presentazione orale e discussione; un workshop di scrittura e discussione:

- a) scrivere una pagina di diario della Creatura (lavoro di coppia);
- b) una pagina di diario di Victor, oppure cambiare il finale assegnando a ciascun gruppo la richiesta per un finale differente.

Per il *debate* si suggerisce: “L’outcast”, chi è oggi il diverso nella nostra società (il disabile, chi appartiene ad una religione o etnia differente dal suo gruppo di appartenenza, le persone LGBT).

5. Schede di sintesi delle pratiche

In questo capitolo sono raccolte le dieci schede che descrivono in modo sintetico alcune delle pratiche più significative realizzate dai tutor e corsisti coinvolti nella formazione svoltasi nell'a.s. 2022/2023. Le prime cinque schede sono relative a pratiche realizzate nella scuola del primo ciclo, le altre cinque sono invece rivolte alla scuola del secondo ciclo.

5.1 Titolo: Narrazioni in inglese contro il Cyberbullismo

Ester Gasparro (docente sperimentatore)

Fauzia Ali Omar (tutor presenter)

La scelta della docente nel contrastare il cyberbullismo attraverso lo *storytelling* e l'apprendimento linguistico è motivata dall'importanza dell'argomento. Utilizzando il *First Conditional* come argomento grammaticale principale, l'insegnante ha coinvolto la classe nella creazione di storie che affrontano il bullismo online. Attraverso attività di *brainstorming* e discussioni di gruppo, gli studenti hanno esplorato il fenomeno del cyberbullismo e discusso le possibili soluzioni. Con strumenti digitali come *Book Creator*, sono state realizzate storie con immagini e audio. Le storie sono state presentate alla classe e seguite da *role-play*, enfatizzando l'importanza della comunicazione efficace e dell'empatia nel contrasto al bullismo. I risultati sono stati valutati con una rubrica che ha considerato: aspetto grafico, organizzazione e qualità dei contenuti. Il progetto ha affrontato sfide come la mancanza di motivazione, la resistenza all'espressione orale, adattando le strategie di insegnamento per coinvolgere gli studenti.

- **Ordine di scuola:** Secondaria primo grado
- **Classe:** III Scuola secondaria di primo grado di "Roccagloriosa".
- **Sintesi del contesto:** L'Istituto "Omnicomprendivo di Torre Orsaia", nel Parco Nazionale del Cilento, affronta la sfida della mancanza di trasporti pubblici, limitando la socializzazione degli studenti al di fuori della scuola. Gli insegnanti cercano di promuovere l'inclusione e la socializzazione. La collaborazione tra istituto, famiglie e comunità è fondamentale per soluzioni innovative. Nonostante le difficoltà, la scuola si impegna a fornire un ambiente sicuro, stimolante, favorendo la partecipazione attiva degli studenti e il loro sviluppo personale e sociale.
- **Obiettivi:**
 - ◇ *Migliorare le competenze linguistiche in inglese degli studenti attraverso l'utilizzo dello storytelling digitale.*
 - ◇ *Promuovere la consapevolezza e la sensibilità verso il fenomeno del cyberbullismo.*
 - ◇ *Favorire la collaborazione e la comunicazione efficace tra gli studenti.*
- **Sintesi del percorso:** Nel percorso sono state adottate metodologie attive e partecipative per coinvolgere gli studenti nell'apprendimento. Attraverso l'utilizzo del *digital storytelling*, gli studenti hanno sviluppato competenze linguistiche e comunicative, esprimendosi in modo appropriato. Il lavoro di gruppo ha favorito l'attitudine alla cooperazione e la collaborazione efficace tra gli studenti. Nel complesso i ragazzi hanno vissuto un'esperienza coinvolgente e significativa nell'apprendimento dell'inglese. L'obiettivo principale delle metodologie adottate è stato quello di creare un ambiente di apprendimento stimolante e coinvolgente, in cui poter acquisire competenze linguistiche e comunicative in modo significativo.

- **Fasi del percorso:**

I fase: *brainstorming*

La lezione è iniziata con un'attività di brainstorming in cui gli studenti hanno focalizzato l'argomento del bullismo. Sono state incoraggiate anche le discussioni in italiano per favorire la partecipazione di tutti.

II fase: attività di visione guidata

I ragazzi sono stati divisi in due gruppi di livello e hanno svolto un'attività di visione guidata di un video che illustrava le diverse tipologie di bullismo. Un gruppo ha preso nota delle tipologie di bullismo presenti nel video, mentre l'altro registrava i suggerimenti su come reagire al bullismo.

III fase: *vocabulary* - Creazione di una *Word List* tematica

È stata creata una tabella digitale in cui sono stati raccolti i termini legati al bullismo. I vocaboli sono stati tradotti in italiano utilizzando un dizionario online e la tabella è stata condivisa sulla piattaforma *Classroom*.

IV fase: introduzione al *First Conditional*

Gli studenti hanno guardato due video introduttivi sul *First Conditional*. Hanno annotato le frasi presenti in sovrapposizione nel video e successivamente hanno ricomposto le frasi suddividendole in *main clause* e *if clause*.

Gli studenti hanno partecipato attivamente e sono stati valutati in base alla loro partecipazione e alla correttezza delle risposte.

5.2 “Cinderella” in classe

Maria Rita Bonetta (docente sperimentatore)

Chiara Ferronato (tutor presenter)

Il percorso proposto, adatto alla scuola primaria, mira a fare acquisire e migliorare le competenze in lingua inglese e di potenziare le capacità attentive, di ascolto e del parlato attraverso lo *storytelling*, l'utilizzo di canzoni, filastrocche e la drammatizzazione in una classe IV particolarmente vivace, distratta e poco motivata all'apprendimento della lingua.

- **Ordine di scuola:** Istituto Comprensivo " S. G. Bosco", Campobello di Licata (AG)
- **Classe:** IV scuola primaria " G. Marconi"
- **Sintesi del contesto:** La scuola è un piccolo plesso situato in un quartiere di periferia con nove classi di scuola primaria. Lo spazioso atrio ospita un palchetto dove è possibile svolgere attività di drammatizzazione. Ogni aula è dotata di lavagna interattiva anche se la connessione internet risente a volte di qualche problema. Mancano altri spazi laboratoriali.
- **Obiettivi:**
 - ◇ *Comprendere vocaboli, istruzioni, espressioni pronunciate chiaramente e lentamente.*
 - ◇ *Produrre frasi significative riferite alla storia letta e da rappresentare.*
 - ◇ *Interagire con un compagno, utilizzando espressioni e frasi memorizzate, adatte al contesto.*
 - ◇ *Scrivere parole e semplici frasi relative all' attività svolta in classe.*
- **Sintesi del percorso:** In linea con i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria per la lingua inglese esplicitati nelle Indicazioni Nazionali: "L'alunno interagisce nel gioco, comunica in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni

semplici e di routine”, il percorso mira a fare acquisire le competenze linguistiche in modo divertente ed accattivante attraverso lo storytelling e la drammatizzazione. Gli alunni hanno lavorato individualmente e in assetto laboratoriale per riorganizzare sequenze e didascalie, per simulare brevi scambi dialogici relativi alla storia letta dall’insegnante e riascoltata con l’ausilio di un filmato. L’aspetto motivazionale è stato positivo, avendo fatto ricorso ad un’attività ludica e gioiosa come l’ascolto di una fiaba conosciuta e tanto amata dai bambini e con tempi di attenzione superiori rispetto ad altre attività.

- **Fasi del percorso:**

- **I fase: *Read the story - Cinderella!***

- In una fase di brainstorming, il docente ha fornito delle *flashcards* da ritagliare e colorare, contenenti elementi presenti nella fiaba (*key words*). Successivamente, ha dato agli alunni una fotocopia della storia illustrata (*short story*) per seguire la lettura della fiaba. Per familiarizzare con il lessico e le funzioni linguistiche, il docente ha scelto un filmato della Disney, suscitando curiosità ed interesse. Per verificare la comprensione, ha fornito agli alunni delle sequenze e delle didascalie in modo disordinato. Agli alunni è stato chiesto di abbinarle e di disporle in ordine cronologico, realizzando una semplice storyboard.

- **II fase: dallo *storytelling* al *role playing***

- L’ascolto della canzoncina “*Cinderella princess song*” ha favorito la memorizzazione di parole e semplici frasi.

- Al termine dell’attività i bambini hanno simulato brevi scambi dialogici tra i vari personaggi, utilizzando un copione predisposto.

- Come attività di consolidamento e verifica sono state distribuite agli alunni delle schede didattiche contenenti gli esercizi:

- ◇ *Read and colour*
- ◇ *Find the words*
- ◇ *He or she?*
- ◇ *True or false?*
- ◇ *Put the sentences in order*

5.3 A Cell-Phone assisted "Social Pronunciation"

Francesca Pappalardo (docente sperimentatore)

Maria Cristina Bevilacqua (tutor presenter)

La sfida di questa attività è stata quella di introdurre, anche nella scuola secondaria di primo grado, una conoscenza iniziale dei principi fondamentali della fonetica. L'obiettivo era promuovere la consapevolezza tra gli studenti riguardo all'importanza della fonetica e prepararli a riflettere in modo più coinvolgente sulla loro pronuncia. Abbiamo raggiunto questo scopo attraverso la registrazione di brevi audio sul cellulare o su siti in cui è possibile lavorare in modalità "speech to text" in cui gli alunni parlano e il testo viene trascritto. Spesso si parla molto genericamente di necessità di migliorare lo *speaking*, legando la soluzione di questa problematica al semplice potenziamento dell'ascolto. Un'attenzione agli aspetti fonetici richiede agli alunni una capacità di attenzione, una cura nell'esecuzione del compito, una riflessione metalinguistica che si rivelano essere competenze trasversali, utili anche in altri settori ed in altre attività.

- **Ordine di scuola:** Scuola secondaria di primo grado
- **Classe:** III dell'istituto "F. Greco"
- **Sintesi del contesto:** La scuola è situata in un piccolo paese in provincia di Napoli con meno di 4000 abitanti. La scuola e il comune sono le sole agenzie formative sul territorio. Le famiglie demandano alla scuola ogni tipo di educazione. Gli alunni partecipano ad ogni tipo di progetto extrascolastico, sia pomeridiano che estivo. A scuola tra colleghi c'è poca collaborazione e nessun confronto.

- **Obiettivi:**

- ◊ *Migliorare la produzione e interazione orale*
- ◊ *Migliorare la pronuncia attraverso una prima conoscenza dell'IPA e l'utilizzo di app e siti che permettano lo "speech to text"*

Obiettivo Trasversale: Promuovere le attitudini linguistiche, comunicative e plurilingui che sono necessarie per comunicare in modo efficace e appropriato con le persone che parlano la stessa lingua o un'altra lingua, e per fungere da mediatore tra persone che parlano lingue diverse.

Sintesi del percorso: I Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado prevedono che l'alunno... "Autovaluta le competenze acquisite ed è consapevole del proprio modo di apprendere". Per costruire questa consapevolezza, l'attività si è concentrata su attività di *speaking*, partendo da una serie di esercitazioni e giochi utili per cercare di aiutare gli alunni a superare la vergogna che spesso hanno nel parlare in inglese e soprattutto spingerli ad acquisire una maggiore consapevolezza dei loro errori di pronuncia, e a superarli con delle piccole strategie comunicative.

- **Fasi del percorso:**

I fase: Cos'è la Fonetica

Esplicitazione agli alunni dei quattro passi fondamentali per insegnare la scienza della Fonetica. (perplexità e attenzione da parte degli alunni)

II fase: Come funzionano i suoni della lingua

Descrizione dei principi basilari della fonetica (*voicing, vowels and new sounds, silent letters*, suono *th* aspirato e non, *tsh tch, Je dj* francese). Trascrizione ed esercitazione concentrata sull'uso consapevole e attento di labbra, denti, palato, gola. Ricerca e lettura della pronuncia fonetica di parole già note, e magari pronunciate male.

III fase: Social speaking.

Registrazione delle pronunce, caricamento sul gruppo online

appositamente creato (aspetto *social* dell'apprendimento). Inizialmente si era pensato di usare il sito speechnotes.com, poi abbandonato per *whatsapp*, come spiegato successivamente. Provare a superare gli errori di pronuncia rifacendosi alle 4 *teaching tips* (coinvolgimento degli studenti, chiarezza nella presentazione, adattamento alle esigenze degli studenti, valutazione e *feedback*).

IV fase: *Let's speak as!*

Scelta di una frase di un personaggio dei cartoni animati in lingua inglese da imitare con lo stesso stress, *pronunciation*, *intonation*. Gli alunni dovranno registrarsi sempre con il telefonino e presentare il loro personaggio e la loro imitazione ai compagni.

Verifiche: il laboratorio della valutazione/autovalutazione. Uso delle *check-list* create dagli stessi alunni, con i suoni diversi da imparare (valutazione e autovalutazione con emoticon). Confronto fra valutazioni ed autovalutazioni. Raccolta organizzata di dati per riflettere su prodotti e processi.

5.4 Classroom Activity: getting around town

Mirella Lolli (docente sperimentatore)

Ilaria Bottone (tutor presenter)

La progettazione nasce dal duplice intento di integrare in maniera positiva e proattiva gli alunni BES presenti nella classe e di facilitare per tutti l'apprendimento di un lessico specifico. Il desiderio di stimolare gli alunni all'apprendimento lessicale attraverso una metodologia innovativa che possa coinvolgere e motivare tutti ha portato l'insegnante a formalizzare l'itinerario programmato con una presentazione multimediale, che i ragazzi hanno realizzato impiegando uno strumento a loro scelta tra quelli che hanno imparato ad utilizzare durante il biennio di Scuola secondaria di primo grado. È stato proposto agli studenti un *Padlet*, sul quale hanno caricato i vari lavori realizzati dai diversi gruppi con *Wordart* e riguardanti il lessico di luoghi, indicazioni stradali, preposizioni. Il risultato è stato estremamente interessante e creativo¹.

- **Ordine di scuola:** secondaria di primo grado
- **Classe:** Il dell'Istituto comprensivo "Valesium"
- **Sintesi del contesto:** L'Istituto comprensivo "Valesium" opera sui Comuni di Torchiarolo e di San Pietro Vernotico, in un contesto sociale e culturale di livello medio-basso. Il plesso è nel Comune di Torchiarolo, piccolo centro agricolo in provincia di Brindisi. In generale, l'utenza beneficia di condizioni economiche adeguate. Il contesto sociale offre poche opportunità culturali e l'offerta educativa extrascolastica è costituita da Associazioni parrocchiali o sportive private. La scuola collabora in modo sinergico con gli operatori ASL, S. Sociali-Niat Ambito territoriale.
- **Obiettivi:**
 - ◇ *Interagire con uno o più interlocutori attraverso domande e risposte semplici.*
 - ◇ *Produrre lavori multimediali utilizzando i vari linguaggi.*
 - ◇ *Comprendere e usare in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale, di alto uso, di alta disponibilità).*
- **Sintesi del percorso:** Gli studenti devono programmare e pianificare un'uscita didattica virtuale alla scoperta del territorio, per visitare i luoghi di maggiore interesse. Quest'attività viene denominata *Classroom Activity: getting around town* perché è volta all'acquisizione e all'impiego delle preposizioni di luogo e alla capacità di orientarsi nello spazio chiedendo e fornendo indicazioni con il supporto di una cartina o a una piantina della città.
- **Fasi del percorso:**
 - I fase:**

La docente spiega il compito, gli obiettivi, le finalità, i concetti che gli studenti devono tener presenti per svolgere la consegna, le procedure da seguire e gli strumenti da utilizzare; si accerta che ogni studente abbia compreso. Si farà ricorso anche all'uso della L1, per consentire agli studenti più deboli di decodificare correttamente le consegne.

II fase:

la docente divide la classe in gruppi eterogenei facendo in modo che i quattro alunni BES lavorino in coppia negli altri gruppi. Si assegna a ogni componente del gruppo un ruolo, tenendo conto delle capacità individuali. Nella formulazione delle sezioni relative a luoghi e indicazioni stradali, ogni gruppo avrà cura di utilizzare il lessico fondamentale del vocabolario di base, che gli studenti potranno consultare sia in versione cartacea sia online. Per il controllo e l'eventuale correzione della pronuncia si ricorrerà non solo alla voce della docente e alle regole basilari di fonetica ma anche all'utilizzo delle *minimal pairs* e del computer in considerazione del fatto che la differenza di un solo grafema o fonema è sufficiente a individuare significati diversi.

III fase:

la docente invita la classe a riorganizzare il *setting* dell'aula in modo che i componenti di ciascun gruppo siano vicini per poter mantenere un controllo oculare, ma distanti dagli altri gruppi in modo da non interferire tra di loro. Durante il lavoro l'insegnante osserva i processi di apprendimento avvalendosi di schede di rilevazione sia del gruppo sia del singolo. In questa fase particolare attenzione è rivolta ai quattro alunni BES, al modo di interagire nel gruppo e tra di loro e al grado di inclusività dimostrata dal gruppo stesso. Alla fine di ogni tappa ciascun alunno compila una scheda di autovalutazione e una *check-list* di automonitoraggio.

IV fase:

ogni gruppo presenta il proprio lavoro alla classe. Gli alunni BES drammatizzano i dialoghi insieme ad un compagno non sempre del proprio gruppo (*pairwork*, *role play*). Per la valutazione del prodotto e dell'esposizione si utilizzeranno le rubriche del QCER.

5.5 The English idioms

Pasquale Gregorio Lagrotteria (Docente sperimentatore)

Manuela Rivetti (Tutor presenter)

Fin dal primo incontro con i corsisti, sono stata colpita dalla professionalità del prof Lagrotteria, docente molto preparato, attento e partecipe, desideroso di confrontarsi con me e con il gruppo, al fine di progettare un percorso adeguato a quanto richiesto da Indire e, soprattutto, a colmare le lacune da lui rilevate nel suo contesto classe. Nelle varie fasi il suo lavoro è apparso coerente, approfondito, inclusivo ed esaustivo, lasciando intravedere sia le competenze acquisite durante gli anni di servizio sia quelle derivanti da incarichi professionali quali formatore neoassunti, tutor di TFA e collaboratore del Dirigente scolastico. Notevoli, a mio avviso, sono stati i suoi accenni all'inclusività del suo istituto scolastico ed in particolare alla "cura" che richiedono i ragazzi fragili e/ o affetti da demotivazione, per i quali risulta imprescindibile attivare adeguate sollecitazioni educative.

- **Ordine di scuola:** Scuola secondaria di primo grado
- **Classe:** I dell'Istituto Comprensivo "Abate Fabio Di Bona", Cutro (Kr).
- **Sintesi del contesto:** L'Istituto Comprensivo si trova a Cutro, un paese collinare a pochi km da Crotone che vive di agricoltura e di turismo, e ha un bacino di utenza di 889 studenti distribuiti su diversi plessi. Nella scuola secondaria di I grado sono presenti 13 classi a tempo normale con un orario di 30 ore settimanali e solo una classe con un tempo prolungato di 36 ore.
- **Obiettivi:**
 - ◇ *Confrontare parole e strutture relative a codici verbali diversi*
 - ◇ *Rilevare semplici analogie o differenze tra comportamenti e usi legati a lingue diverse*

- **Sintesi del percorso:** Il percorso, progettato a partire dal contesto classe e dopo le riflessioni con la tutor, mira a favorire l'interesse e la partecipazione attiva dei ragazzi per un apprendimento significativo mantenendo fede alle indicazioni contenute nel QCER Volume Complementare, alle Indicazioni nazionali per il Curricolo, alla DM 139/2007 sulle competenze chiave di cittadinanza (in particolare "progettare, comunicare, collaborare e partecipare") e agli obiettivi di apprendimento trasversali indicati dall'OMS (in particolare "comunicare in modo efficace" e "sviluppare un pensiero creativo ed interculturale"). Viene privilegiato l'approccio comunicativo attraverso l'utilizzo delle tecnologie e, come consigliato nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo, sarà cura del docente alternare diverse strategie e attività: proposte video, giochi, disegni, lezione tutoriale partecipata, apprendimento cooperativo, *modeling*, *discovery learning*. L'uso delle tecnologie informatiche consentirà inoltre di ampliare spazi, tempi e modalità di contatto e interazione sociale.
- **Fasi del percorso:**
 - Warm- up:* consegna di un testo relativo agli *school lunches*, presentazione di immagini e domande.
 - Listening, skimming and scanning* di un testo relativo a "English School Lunches", attività post- lettura.
 - Ampliamento e produzione: esercizi alla lavagna, inferenza delle regole grammaticali, esercizi.
 - Attività interculturale: espressioni idiomatiche sul cibo, video su YouTube, esercitazioni su Edpuzzle.
 - Drawing:* disegno di una frase idiomatica per scoprire ed evidenziare la differenza tra significato connotativo e significato denotativo.
 - Produzione: *storytelling* digitale utilizzando le frasi idiomatiche studiate su Storyboardthat.it

Valutazione di processo e di prodotto, delle competenze. In particolare, la valutazione di processo terrà conto di come l'alunno ha lavorato singolarmente e nel gruppo, analizzando autonomia, impegno, partecipazione, senso di responsabilità, collaborazione, *problem solving*. La valutazione di prodotto terrà conto delle conoscenze apprese attraverso l'analisi del prodotto finale.

5.6 The question is: Live to learn or learn to live?

Paola Carmen Marcelli (Docente sperimentatore)

Anna Capone (Tutor presenter)

La progettazione si basa sull'idea che i problemi di pronuncia e il "blocco mentale" nell'uso di una lingua straniera possono essere affrontati attraverso interventi mirati. L'obiettivo principale del lavoro è presentare materiali didattici autentici che aiutino gli studenti a sviluppare una consapevolezza fonetica e migliorare la loro capacità espressiva nella lingua straniera.

L'attività si basa sull'Approccio orientato all'Azione (AoA), che considera gli studenti come utenti attivi della lingua e partecipanti sociali. La presentazione finale chiesta alla classe consiste in un podcast animato in diretta radio, un vero *talk show* in cui, anche i ragazzi meno abili, partecipano attivamente a un dibattito e esprimono le proprie opinioni.

- **Ordine di scuola:** Scuola Secondaria di Secondo Grado
- **Classe:** IV Liceo Scientifico OSA, I.I.S. "E. Mattei-Pitagora-Calvosa" Castrovillari (Cs).
- **Sintesi del contesto:** La sede principale dell'I.I.S. "E. Mattei-Pitagora-Calvosa" è ubicata a Castrovillari (Cs). Il territorio è caratterizzato da un ambiente socioeconomico privo di situazioni particolarmente problematiche. Vi sono, nel borgo antico della città, aree di interesse archeologico culturale. Sono presenti altresì agenzie con cui si realizzano percorsi di alternanza scuola - lavoro.

- **Obiettivi:**

- ◇ *Incentivare l'utilizzo della lingua inglese attraverso la realizzazione di un prodotto digitale scelto dagli studenti.*
- ◇ *Consolidare e potenziare le abilità linguistiche, livello B1+:*
- ◇ *Ricezione, Produzione, Interazione, Mediazione.*
- ◇ *Sviluppare le competenze trasversali:*
- ◇ *Conoscenza e comprensione critica della lingua e della comunicazione;*
- ◇ *Attitudine alla cooperazione, alla risoluzione dei conflitti, all'analisi e alla riflessione critica;*

- **Sintesi del percorso:** Sulla base dei bisogni formativi rilevati, è stata redatta una progettazione dettagliata dei contenuti, delle metodologie e strategie dell'intervento, coerente con le competenze rilevate e con quelle da far acquisire. Il lavoro è stato articolato in una serie logica di fasi e passaggi:

- ◇ *Analisi del contesto e dei prerequisiti*
- ◇ *Definizione degli obiettivi di apprendimento*
- ◇ *Impostazione dei contenuti e dei tempi*
- ◇ *Valutazione e verifica degli apprendimenti*

L'obiettivo di questa progettazione sviluppa principalmente la produzione orale, utilizzando l'immersione linguistica come processo naturale, facendo progredire gli studenti non solo nelle competenze linguistiche propriamente dette, ma anche nell'instaurare strategie linguistiche.

Il modello è destinato a fornire agli studenti un ambiente adeguato a imparare nel modo più consono alle proprie peculiarità, rispettando le regole e i vincoli dell'apprendimento.

- **Fasi del percorso:**

I fase: *Brainstorming* e focalizzazione del problema

Viene presentato agli studenti un problema/compito e si chiede loro di fornire la risposta. Gli alunni divisi in gruppi secondo il metodo del *jigsaw*, analizzano le proposte fornite dal docente, individuandone punti di forza e criticità.

II fase: Analisi e condivisione dei risultati della ricerca

Sono individuati e condivisi gli obiettivi. Nei gruppi si discutono due o più punti di vista su ogni argomento, gli esiti poi si presentano alla classe. Il docente ha il ruolo di facilitatore che monitora e supporta le attività.

III fase: Realizzazione e presentazione del prodotto digitale

La parte conclusiva dell'attività ha previsto la collaborazione tra pari per la realizzazione di un Video-Podcast con *Canva*: ogni studente, rappresentato da un avatar, presenta, a conclusione del percorso svolto, le proprie idee sull'argomento. Al termine del percorso, gli studenti e l'insegnante sono chiamati a riflettere sul percorso svolto, sulle modifiche da apportare e sui possibili miglioramenti.

5.7 Writing Lab

Patrizia Capizzi (Docente sperimentatore)

Laura D'Agostino (Tutor presenter)

La progettazione è innovativa e ambiziosa per la finalità intrinseca dell'insegnamento della lingua straniera: la formazione umana, sociale e culturale dei giovani e la comprensione interculturale. La lingua straniera è "ambiente educativo" in cui sviluppare una competenza linguistico-comunicativa e competenze cognitive e metacognitive quali la consapevolezza e il controllo dei propri processi di apprendimento, grazie all'uso delle abilità logiche, intuitive, creative, critiche, operative

- **Ordine di scuola:** secondaria II grado; Istituto tecnico economico e tecnologico
- **Classe:** IV INF. dell'ITET Rapisardi-Da Vinci - Caltanissetta
- **Sintesi del contesto:** La classe, inserita in un ambiente socioeconomico precario e povero di risorse, ha composizione multiculturale e multireligiosa, non ci sono alunni diversamente abili e/o BES. In essa si rilevano criticità sia sul piano relazionale, sia sul piano linguistico. La difficoltà maggiore riguarda l'efficacia comunicativa, in particolare la disorganizzazione nella progettazione ed elaborazione/costruzione del testo.
- **Obiettivi:**
 - ◇ *Utilizzare appropriate strategie ai fini della ricerca di informazioni e della comprensione dei punti essenziali in messaggi chiari, di breve estensione, scritti e orali, su argomenti noti e di interesse personale, quotidiano, sociale o d'attualità.*
 - ◇ *Descrivere in maniera semplice esperienze, impressioni ed eventi, relativi all'ambito personale, sociale o all'attualità.*
 - ◇ *Produrre testi brevi, semplici e coerenti su tematiche note di interesse personale, quotidiano, sociale, appropriati nelle scelte lessicali e sintattiche.*

- **Sintesi del percorso:** L'attività didattica si articola in 7 incontri. Ciascuna fase è attivata, guidata, monitorata attraverso materiali multimediali (video, foto, testi, attività e quiz online) e strumenti che supportino l'analisi, l'elaborazione e la revisione dei testi prodotti. Anche l'aspetto linguistico è attenzionato, in funzione dell'efficacia comunicativa, facendo riferimento a *vocabulary, functions, linking words* e *grammar structures*, centrali in tutte le fasi di ricezione, produzione ed interazione linguistica. Nella progettazione di ciascun incontro è rilevante il coinvolgimento attivo e cooperativo degli studenti, auspicato attraverso le fasi di *engagement, presentation, practise* and *production*. Sono previste anche attività di *follow up*, mediante gruppi di lavoro, con azioni di approfondimento (*interviews, research*) revisione e azione creativa (*photocontest*).

- **Fasi del percorso:**

La *Learning Unit* procede alla realizzazione di un compito di realtà, ovvero la stesura di un articolo per un Blog, sulla tematica "Lampedusa and the migration landings".

I fase: Introducing the Topic - Engagement.

Si presentano brevemente gli obiettivi ed il *task* dell'attività, inerente ai processi migratori e agli sbarchi dei migranti a Lampedusa. Si illustra il prodotto finale: un articolo sulla macro-tematica "Lampedusa e gli sbarchi", da inserire nel Blog gestito dagli studenti.

II fase: Pre-Writing Activity - diving the topic.

Si svolge un'analisi dei sotto temi connessi, si attivano i processi necessari alla generazione e all'organizzazione delle idee di partenza ed una riflessione sulla struttura dell'articolo.

III fase: Pre-Writing Activity - language focus.

L'incontro propone un Focus sugli aspetti linguistici caratterizzanti la stesura dell'articolo, richiamando o presentando strutture grammaticali, funzioni comunicative (e.g. *giving/asking opinion*) e strategie di compensazione (e.g. *synonyms/antonyms; words in context*).

IV fase: Writing Activity - organising the contents.

Gli studenti, in gruppi, realizzano una prima stesura guidata del corpo del testo, suddiviso in paragrafi, per l'esposizione delle informazioni e delle riflessioni maturate.

V fase: *Writing Activity - Synthesizing the Contents.*

Gli studenti vengono guidati nella stesura del paragrafo introduttivo e conclusivo dell'articolo.

VI fase: *Writing Activity - focus on effective communication.*

La scelta del titolo è fatta con un'accurata analisi delle tipologie possibili e la conseguente attuazione di scelte comunicative. Gli studenti realizzano un piccolo reportage fotografico (efficacia comunicativa).

VII fase: *Final Revision and Peer-Evaluation - the editorial staff.*

Gli articoli prodotti vengono sottoposti all'analisi ed alla valutazione dei pari per un'eventuale revisione finale. L'esperienza è oggetto di riflessione ed autovalutazione dei risultati e apprendimenti, anche mediante *SWOT analysis*.

5.8 Let's debate!

Antonella Balestrazzi (Docente sperimentatore)

Maria Deserio (Docente sperimentatore)

Daniela Culò (Tutor presenter)

La progettazione - ben motivata e supportata da un'approfondita e sistemica analisi del contesto sia a livello territoriale che scolastico e di classe -, a partire dalla diagnosi dei bisogni educativi, pone il focus sul processo di apprendimento della disciplina, sugli stili cognitivi degli alunni e sulle strategie. I contenuti disciplinari scelti (lo sport, la vita di uno sportivo e i giochi paraolimpici) risultano coerenti con i documenti programmatici di riferimento, con la progettazione d'istituto e del Consiglio di Classe, con la programmazione disciplinare e con i bisogni e gli interessi degli alunni, in particolare, di una classe con una studentessa atleta paraolimpica.

- **Ordine di scuola:** Secondaria secondo grado
- **Classe:** IV Esabac , IISS "Giulio Cesare" Bari
- **Sintesi del contesto:** L'IISS 'G.Cesare' di Bari, che si inserisce in un contesto mercantile, si caratterizza come scuola inclusiva dedita a contrastare l'abbandono scolastico e a fronteggiare la complessità sociale, la multiculturalità, le sfide globali, nella consapevolezza del bisogno di promozione sociale degli alunni, in special modo dei ragazzi di origine straniera (ad oggi 42 studenti di madrelingua non italiana).
- **Obiettivi:**
 - ◇ *Comprendere in modo globale e selettivo testi orali/scritti su argomenti sportivi.*
 - ◇ *Produrre testi orali e scritti strutturati e coesi per riferire fatti, descrivere fenomeni e situazioni, sostenere opinioni con le opportune argomentazioni su esperienze sportive utilizzando il debate.*
 - ◇ *Padroneggiare la lingua inglese per la comprensione e la partecipazione attiva in un debate.*
- **Sintesi del percorso:** Nel percorso *Playing sport at school is just as important as other subjects*, la metodologia del *debate* è stata individuata per canalizzare il forte senso di competizione e lo scarso grado di unione nella classe e, al contempo, a favorire la partecipazione attiva degli alunni e un apprendimento significativo legato alle *oral skills (listening-speaking)*. Sono state anche messe in pratica la *flipped classroom*, il *critical thinking* (discutere dell'importanza dello sport e della vita di alcuni sportivi, soprattutto paralimpici) e il *debate* (discutere dell'importanza dello sport nel curriculum scolastico).

Le metodologie utilizzate sono state la lezione interattiva e l'apprendimento individualizzato, nonché l'apprendimento per scoperta, come i lavori di gruppo, il *problem solving* e il *CLIL*.

Il nucleo tematico scelto, lo sport, è di per sé uno strumento importante di inclusione e coesione sociale. Infatti, oltre ad

insegnare le basi del lavoro di squadra, la bellezza dello stare insieme, la necessità di rispettare le regole, il *topic* della sperimentazione ha promosso una maggiore conoscenza di sé e dell'altro, facilitato la relazione con il gruppo classe e con le insegnanti. Il tema ha permesso di affrontare anche due obiettivi di Ed. Civica e di *Agenda 2030* (*Ob. 10: Ridurre le disuguaglianze* e *Obiettivo 3: Salute e Benessere*) - <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (sito visitato il 08/09/2023).

L'attività didattica è stata svolta nell'arco di due settimane, durante le tre ore settimanali di inglese, di cui una in compresenza con la docente madrelingua.

Gli approcci metodologici scelti ed utilizzati sono stati la *flipped classroom*, *il critical thinking*, *il debate*.

- **Fasi del percorso:**

I Fase:

Diving into sport language, approaching the specific language of the unit.

II Fase:

Let's organise for a debate; group formation, watching a video about debating.

III Fase:

Advantages and disadvantages of sport as an important curricular subject.

IV Fase:

Let's learn to debate. Formazione di nuovi gruppi, assegnazione del ruolo nel quale sostenere o confutare la mozione, condivisione dei punti salienti delle ricerche, preparazione delle argomentazioni e gli esempi per sostenere la posizione e decidere l'ordine in cui presentare i punti e la persona con il compito di presentare.

V Fase:

Starting our debate. Esercitazione di *debate*, in gruppo, per circa 20 minuti, *feedback* finale sul lavoro di gruppo (5 minuti).

VI Fase: *Class debating.*

Dibattito del gruppo davanti alla classe, il pubblico; interventi degli studenti con domande durante un breve intervallo, alla fine del dibattito (20 minuti).

5.9 Clil and Biology

Maria Grazia De Caroli (Docente sperimentatore)

Maria Tindara Anversa Grasso (Tutor presenter)

L'attività progettuale elaborata dalla corsista si distingue per originalità di metodi e contenuti in quanto basata su una metodologia didattica innovativa ed attiva: il *debate*. Il contesto territoriale, scolastico e il problema di partenza risultano ben descritti. L'attività coinvolge tutti i domini: relazionale, pedagogico e didattico. Gli obiettivi sono stati formulati in coerenza con i documenti programmatici di riferimento, i contenuti sono significativi (biologia, clonazione, OGM) ed in relazione con la metodologia CLIL e sono inoltre funzionali, al pari delle scelte metodologiche, al raggiungimento degli obiettivi disciplinari e trasversali. L'intervento didattico è suddiviso in più fasi, in equilibrio tra loro, nel rispetto degli elementi fondamentali richiesti: aspetti disciplinari, strategie e mediazione, motivazione e partecipazione degli studenti, organizzazione e gestione della classe, valutazione.

- **Ordine di scuola:** secondaria secondo grado, Liceo Scientifico Sportivo
- **Classe:** II dell'IISS "Francesco Calasso", Lecce
- **Sintesi del contesto:** L'Istituto scolastico costituisce un polo culturale a servizio di un vasto territorio che comprende il Comune di Lecce. Si tratta di un'area ricca di storia e di arte e di forte attrazione turistica. Sono presenti sul territorio associazioni giovanili, biblioteche, musei, cinema e teatri, sale musicali, sedi Universitarie e servizi sociali. La scuola, un Liceo

Scientifico ad indirizzo sportivo, è aperta all'innovazione, enfatizza le STEM e valorizza le competenze linguistiche, organizzando corsi, progetti ed iniziative legate allo sviluppo delle competenze in lingua sia inglese sia francese. La classe selezionata è abbastanza eterogenea non solo dal punto di vista della provenienza socioculturale degli alunni ma anche per il livello raggiunto in termini di conoscenze/competenze. Alcuni studenti partecipano attivamente, sono propositivi, manifestano un interesse ed impegno continui; altri invece devono essere sollecitati per seguire le attività proposte e risultano piuttosto discontinui nella partecipazione al dialogo educativo. Inoltre, sono presenti alcuni alunni BES/DSA che necessitano di attenzione e guida continue.

- **Obiettivi:**

- a) disciplinari**

- ◇ *comprendere testi scientifici selezionando le informazioni essenziali*
 - ◇ *produrre brevi testi (scritti ed orali) utilizzando un lessico specifico*

- b) trasversali**

- ◇ *lavorare in team*
 - ◇ *sviluppare pensiero critico*

- **Sintesi del percorso:** L'unità didattica intende coniugare il loro interesse nelle scienze all'apprendimento della lingua inglese. Nell'ambito della competenza linguistico-comunicativa, lo studente comprende in modo globale e selettivo testi orali e scritti su argomenti inerenti contenuti scientifici; produce testi orali e scritti, lineari e coesi per riferire fatti e descrivere evidenze scientifiche e partecipa a conversazioni, interagendo nella discussione in maniera adeguata al contesto e con lessico appropriato. Riguardo ai contenuti proposti, il focus è sulla cellula, la clonazione e gli organismi geneticamente modificati.

Dal punto di vista metodologico si adottano:

Flipped Classroom, nella fase preparatoria si utilizza un video con domande per attivare il processo di apprendimento utilizzando una piattaforma a distanza;

La metodologia CLIL, in quanto i contenuti appartengono al curriculum di Scienze (Biologia) e non di lingua straniera; l'unità didattica, pertanto, mira all'approfondimento del lessico scientifico legato alla cellula, alla clonazione e agli organismi geneticamente modificati;

Il *cooperative learning*, con la formazione di piccoli gruppi di allievi nei quali i contenuti vengono analizzati, assimilati per poi arrivare alla produzione di un prodotto finale digitale;

Il *debate*, per il potenziamento delle capacità di produzione orale, lo sviluppo dello spirito critico e l'ascolto sia nella fase operativa sia in quella produttiva.

- **Fasi del percorso:**

I fase Introduzione:

Fase preparatoria di orientamento e motivazione (*warm-up*) con presentazione dell'argomento da parte del docente attraverso la didattica a distanza (*flipped classroom*) tramite la visione di un video e domande di comprensione.

II fase: Collaborazione:

Formazione di piccoli gruppi di lavoro all'interno dei quali si somministrano esercizi di completamento del testo sul topic "*DNA and cell division*". Dopo la *reading comprehension*, si propone agli allievi di ogni gruppo la preparazione di cartelloni in cui rappresentare il DNA e la suddivisione cellulare con didascalie in lingua inglese.

III fase: Potenziamento lessicale:

Fase del fissaggio del lessico e dei contenuti con esercizi di tipo riproduttivo e di reimpiego in altre situazioni; riproduzione dei contenuti eventualmente arricchiti da approfondimenti personali sul tema affrontato (*production*).

IV fase: Debate.

Formazione delle due squadre, assegnazione dei ruoli, dibattito per gli *speaker* individuati, a sostegno e contro il *claim* iniziale. Confutazione. Gli alunni esercitano le abilità di ascolto, di espressione delle proprie idee, pensiero critico, *problem solving (speaking)*.

V fase: Conclusion.

Fase finale dell'auto-valutazione. A conclusione dell'intervento didattico si è commentata l'esperienza oralmente con domande-guida in lingua inglese, successivamente gli studenti hanno compilato un questionario cartaceo che ha confermato l'alto livello di positività dell'esperienza, evidenziando la collaborazione nei gruppi.

5.10 The Importance of Communication in Frankenstein

Caterina Praticò (Docente sperimentatore)

Cinzia Billa (Tutor presenter)

Il percorso proposto in una classe IV del liceo classico "Nostro-Repaci" di Villa San Giovanni (RC) è interessante per almeno tre aspetti: i) la rilevanza dei problemi didattici di un contesto classe consolidato: la produzione orale, per la totalità della classe; un metodo di studio inadeguato, per un piccolo gruppo che tende a isolarsi; ii) la "scalarità" e circolarità delle fasi, che ha promosso la creatività e la riflessione dei discenti; iii) la flessibilità dell'insegnante che, rispetto ad alcuni problemi organizzativi e, soprattutto, all'interesse sorto nei discenti, ha rimodulato la progettazione, seguendo il loro incontro *hic et nunc* con quanto proposto. La versione che verrà illustrata sarà dunque la revisione alla luce della pratica in classe.

- **Ordine di scuola:** Secondaria di secondo grado, liceo classico
- **Classe:** IV dell'I.I.S. "Nostro-Repaci" di Villa San Giovanni (RC)

- **Sintesi del contesto:** Nato nell'a.s. 2012-13 a seguito della razionalizzazione della rete scolastica provinciale, l'Istituto è ubicato a Villa San Giovanni, città di notevoli risorse, ma con un alto tasso di disoccupazione. Negli ultimi anni l'Istituto ha dato forte impulso alla digitalizzazione degli ambienti di apprendimento. La classe IV C è composta da 13 studenti, che hanno un comportamento rispettoso e buoni rapporti fra loro. Un piccolo gruppo tende a distrarsi e isolarsi. La maggior parte si attesta al livello A2 del CEFR per l'oralità: le difficoltà riguardano produzione e interazione orale. Le abilità scritte sono maggiormente allineate con la fine del II biennio. Un piccolo gruppo ha conoscenze linguistiche carenti, per cui comprensione e produzione orali e scritte risultano ugualmente difficoltose, non hanno ancora un metodo di studio adeguato e tendono a distrarsi.

- **Obiettivi:**

Il percorso riguarda anche le abilità di ricezione, essendo l'approccio comunicativo integrato. Tuttavia, gli obiettivi riguardano le *skills* di produzione e mediazione.

Obiettivi disciplinari

- ◇ *produzione orale: discorsi rivolti a un pubblico. lo studente sarà in grado di fare una presentazione orale preparata e provata in precedenza tramite il lavoro collaborativo in gruppo (livello A2 / A2+) per comunicare a un pubblico una tematica culturale a partire da un testo letterario;*
- ◇ *produzione scritta /testo creativo: lo studente sarà in grado di comporre un testo comunicativo in cui egli stesso si pone come personaggio del romanzo "Frankenstein" e descrive dal proprio punto di vista la 'Creatura' (livello A2 / A2+).*

Obiettivo trasversali

- ◇ collaborare e partecipare, *soft skills*. L'attività svilupperà le *skills* relazionali e socioemotive, sia dei più capaci - in quanto *peer tutor* - sia dei più fragili; inoltre, svilupperà le *skills* riflessive e metacognitive, fondamentali per aiutare gli studenti meno autonomi e più incerti a scoprire e sperimentare il valore di un metodo di studio per raggiungere gli obiettivi di apprendimento disciplinare.

- **Sintesi del percorso:** Il percorso si è svolto in 5 lezioni di un'ora. Il *topic* è stato il romanzo *Frankenstein; or, The Modern Prometheus* (1818) di Mary Shelley, già precedentemente presentato dall'insegnante come esempio letterario del romanticismo inglese. Il focus è stato la difficoltà comunicativa del protagonista. I nodi disciplinari sono stati: la comprensione e contestualizzazione di un testo letterario di un'epoca diversa dalla propria con priorità per un genere e una tematica che risultano motivanti per lo studente; l'espressione delle preferenze; la descrizione e caratterizzazione di un personaggio; la motivazione di un punto di vista. L'approccio glottodidattico è stato di tipo integrato comunicativo. Il percorso ha sollecitato tutte le abilità linguistiche, creatività e riflessione attraverso il lavoro di gruppo. Il modello pedagogico è stato il *Making Learning and Thinking Visible* (MLTV), particolarmente idoneo a restituire il primato all'oralità rispetto alla scrittura, senza eliminarla.

- **Fasi del percorso:**

I fase: *Meet Frankenstein and the other*

Brainstorming per identificare le caratteristiche del genere gotico (anche richiamando romanzi, film e serie tv popolari) e discutere sulle caratteristiche della forma epistolare.

II fase: *What, Who, How and Why*

La classe richiama gli eventi principali e i personaggi del romanzo tramite *brainstorming* e un quiz Kahoot. Gli studenti, a coppie, elaborano il significato di una serie di citazioni collegate ai vari personaggi e focalizzate sulle tematiche principali da cui creeranno delle presentazioni. Gli studenti si esercitano ad esporre le idee contenute nella presentazione anche con l'ausilio di strumenti virtuali.

III fase: *Tell me about the monster...*

Si ripresenta il quiz Kahoot per consolidare la conoscenza degli aspetti principali del romanzo. Si avvia una discussione circa la personalità del mostro, la sua evoluzione e l'acquisizione della capacità di parlare, aspetto centrale del percorso.

IV fase: *I speak, therefore I am*

Focalizzazione sul personaggio del mostro e della tematica del bisogno di socializzazione e comunicazione attraverso un'attività di *reading* e una di *speaking*. Una volta individuati i *thread* principali del discorso, verrà proposta agli studenti, divisi in 4 gruppi, una *quaestio* da approfondire rispondendo a delle domande; ogni studente elaborerà poi una breve relazione a casa.

V fase: *Who are you calling monster?*

Verifica scritta da svolgere in aula. Momento di valutazione e autovalutazione.

*Questa pubblicazione è stata realizzata da Indire nell'ambito Progetto:
"Piano d'intervento per la riduzione dei divari territoriali in Istruzione - Formazione sulle competenze di base"
Programmazione dei Fondi Strutturali Europei 2014-2020
Programma Operativo Nazionale plurifondo "Per la scuola competenze e ambienti per l'apprendimento"
FSE/FESR-2014IT05M2OP001
Asse I "Istruzione" - OS 10.2 "Miglioramento delle competenze chiave degli allievi"
Azione 10.2.7: Azioni di sistema per la definizione di modelli, contenuti e metodologie innovative.
Codice Unico di Progetto CUP: B55F21003060006.
Codice Progetto: 10.2.7.A4-FSEPON-INDIRE-2021-1.*

ISBN: 979-12-80706-57-7

Copyright © INDIRE 2023.

www.indire.it

