

USR E-R • ANSAS EX IRRE E-R • REGIONE EMILIA-ROMAGNA

LINGUE E CULTURE

*Diffusione della didattica plurilingue
nelle scuole dell'Emilia-Romagna*

a cura di
BENEDETTA TONI

tecnodid
EDITRICE

Collana “Fare sistema in Regione Emilia-Romagna” • 3

Quaderno n. 3, novembre 2010

Il volume è stato realizzato nell’ambito del partenariato tra Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna, Agenzia per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica - nucleo regionale ex-IRRE Emilia-Romagna e Assessorato Scuola, Formazione professionale, Università e Ricerca, Lavoro della Regione Emilia-Romagna.

Progetto regionale “Lingue e Culture”

Comitato tecnico scientifico: Giulia Antonelli, Cristina Bertelli, Marialuce Bongiovanni, Giancarlo Cerini, Mauro Cervellati, Laura Gianferrari, Nicoletta Molinaro, Benedetta Toni, Stefano Versari.

Coordinamento scientifico di Benedetta Toni

Le attività di formazione sono state svolte in collaborazione con il Piano Poseidon e i progetti sulle Lingue straniere (Ufficio V - USR E-R).

Volume a cura di Benedetta Toni

Coordinamento redazionale, editing di Maria Teresa Bertani

Intesa tra l’Assessorato Scuola, Formazione professionale, Università, Lavoro, Pari opportunità - Regione Emilia-Romagna, la Direzione generale dell’Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna, l’Agenzia per lo sviluppo dell’autonomia scolastica - nucleo regionale ex-IRRE E-R, sottoscritta il 30 ottobre 2008.

Delibere Giunta regionale n. 158 - 16 febbraio 2009 e n. 328 - 8 febbraio 2010

Per informazioni:

ANSAS ex-IRRE E-R - Maria Teresa Bertani - tuttilibri.bertani@gmail.com

Un ringraziamento speciale allo staff amministrativo degli enti promotori, in particolare Daniela Nasci (ANSAS nucleo ex IRRE E-R).

Codice ISBN: 978-88-86100-73-1

Indice

Presentazione	5
<i>Marcello Limina, Patrizio Bianchi, Stefania Fuscagni</i>	

Introduzione	7
<i>Giulia Antonelli, Giancarlo Cerini, Mauro Cervellati, Benedetta Toni</i>	

Parte I – Ricerca e formazione per un’educazione plurilingue

Il progetto “Lingue e Culture”: ricerca e sperimentazione di curricula plurilingue	11
<i>Benedetta Toni</i>	

Piano nazionale Poseidon: una rete per navigare verso una nuova educazione linguistica	23
<i>Loredana Camizzi</i>	

Parte II - Inglese e tecnologie nel curriculum verticale

Le potenzialità del Web 2.0 nella glottodidattica	43
<i>Chiara Ferdori, Paola Nannetti</i>	

Didattica dei compiti e nuove tecnologie	51
<i>Attilia Lavagno, Monica Lavini, Maria Cristina Rizzi, Mariacristina Sandonà</i>	

Task comunicativi, TIC e LIM nel curriculum verticale di inglese	63
<i>Cinzia Bagnoli, Chiara Ferronato, Paola Liverani</i>	

Competenze digitali per il docente di lingue straniere	66
<i>Valentina Bigazzi, Roberta Calboli, Susana Crisóstomo Gaspar, Alice Ortolani, Silva Severi</i>	

Parte III - Valutazione e apprendimenti linguistici

La valutazione consapevole	87
<i>Paola De Matteis, Antonella Di Pascale, Giacinta Fogli</i>	
Dal QCER alla classe: tipologie di valutazione e di misurazione	97
<i>Nicoletta Bianchi, Maria Angela Ceruti, Maria Teresa Pollini, Vittoria Volterrani</i>	
Dire, fare... valutare	103
<i>Giacinta Fogli, Paola Nannetti, Elena Pezzì</i>	
Valutazione e certificazione delle abilità orali	110
<i>Donatella Bergamaschi, Maria Angela Ceruti, Elena Pezzì, Federica Piedimonte</i>	
Valutazione 'autentica' delle competenze linguistiche	120
<i>Alma Fantuzzi, Paola Nizzoli, Daniela Salati</i>	

Parte IV – Il Piano Poseidon in Emilia-Romagna

La riflessione sulla lettura	129
<i>Cinzia Bagnoli, Luigi Bosi, Maria Verdi</i>	
Lo sviluppo della competenza semantico-lessicale: link degli apprendimenti di base	135
<i>Elena Bulgarelli, Attilia Lavagno, Andreina Petrucci</i>	
La competenza testuale: percorsi letterari tematici	143
<i>Anna Fabbri, Paola Gibertini, Chiara Mussini, Beatrice Pellati</i>	
Didattica è mediazione	147
<i>Antonella Di Pascale, Francesco Genovesi, Maria Silvia Spighi</i>	
Bibliografia generale	154
Dati di sintesi del progetto	156
<i>a cura di Daniela Nasci</i>	

Presentazione

Marcello Limina, Patrizio Bianchi**, Stefania Fuscagni****

**Direttore generale Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna*

***Assessore Scuola, formazione professionale, università e ricerca, lavoro - Regione Emilia-Romagna*

****Commissario straordinario ANSAS - Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica*

In questi ultimi anni la Regione Emilia-Romagna, l'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna e l'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica - nucleo ex IRRE E-R hanno promosso una stagione di partenariato istituzionale, finalizzato ad attivare una regia condivisa per la realizzazione di molteplici attività formative e di ricerca a partire dalle lingue, dalla musica, dalle scienze e dalla tecnologia.

La collaborazione è tesa a favorire la valorizzazione delle migliori pratiche esistenti in un territorio già ricco di esperienze positive e a ottimizzare le risorse messe a disposizione dalle diverse istituzioni.

La strategia è quella di non duplicare singoli interventi, ma di condividere e sperimentare modelli didattici innovativi per migliorare i livelli di apprendimento degli allievi, valorizzare discipline e linguaggi spesso sottovalutati, curare la formazione di docenti, anche tramite lo strumento della ricerca-azione. Una particolare attenzione è stata destinata al tema delle competenze linguistiche con il progetto "Lingue e Culture".

La partecipazione, assai diffusa, al progetto sperimentale ha stimolato le autonomie scolastiche a trovare soluzioni diverse dalla tradizionale metodologia frontale, favorendo una diversa organizzazione del lavoro e strategie didattiche che restituissero *alle lingue comunitarie* il significato di veicolo comunicativo e culturale, la valenza espressiva nelle relazioni fra giovani e adulti, il valore sociale nelle attività all'interno e all'esterno della scuola.

L'elemento unificante e originale del progetto, al di là delle diverse azioni realizzate, è costituito dalla riconoscibilità – da parte di tutti i soggetti del territorio interessati ai vari ambiti – di una *governance* unitaria che favorisce la nascita di esperienze e iniziative che valorizzano l'apporto di ciascuno collocandolo in uno scenario comune e catalizza ulteriori risorse finanziarie per la crescita di nuove iniziative.

Si è in tal modo realizzato un laboratorio diffuso di esperienze e relazioni tra soggetti diversi che si riconoscono in una comune finalità: avvicinare i giovani ad aree di sapere che sono spesso avvertite distanti e astratte (come le scienze e le tecnologie), appartenenti alla sfera delle emozioni e pratiche individuali e private (come la musica), banali o difficili strumenti di mera comunicazione (come le lingue).

A questo ultimo tema è dedicato in modo specifico il presente testo che documenta azioni di ricerca formative legate al progetto “Lingue e Culture”.

Introduzione

IL PROGETTO REGIONALE LINGUE E CULTURE

Giulia Antonelli, Giancarlo Cerini*, Mauro Cervellati*, Benedetta Toni**

** Componenti del Comitato Tecnico Scientifico del Progetto regionale "Lingue e Culture"*

Questa pubblicazione monografica presenta una significativa documentazione del Progetto "Lingue e Culture" (2008-2010) che, a partire dal partenariato fra Regione Emilia-Romagna, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica - nucleo ex IRRE E-R, ha visto un'efficace diffusione di attività di ricerca e formazione su un tema di rilevante interesse, quale è la padronanza di competenze linguistiche e comunicative negli studenti della nostra regione. Il miglioramento della formazione linguistica rappresenta uno dei cinque obiettivi strategici che l'Europa si pone, in vista di ET 2020 (*Education and Training 2020*), in uno scenario sempre più caratterizzato dal confronto tra culture, dagli scambi economici, dall'innovazione tecnologica. L'investimento a favore della conoscenza delle lingue (la lingua materna, le lingue 'comunitarie') è un sicuro indicatore di qualità per la formazione dei nostri ragazzi, per confermare in loro senso di appartenenza e identità culturale, da proiettare però in una dimensione più ampia.

Inoltre, il progetto si è snodato verso alcune direzioni di lavoro (l'Italiano lingua 2, le competenze linguistiche trasversali, il curriculum verticale di inglese, la certificazione e la valutazione) che hanno cercato di coniugare l'attenzione verso alcune emergenze di questi ultimi anni (come la presenza di allievi non italofoni) con l'esigenza di perseguire l'eccellenza nella formazione linguistica, anche attraverso l'attivazione di gruppi di ricerca.

Ne è uscita confermata la vocazione tipica della nostra regione, con la sua grande capacità di curare l'inclusione anche dei più deboli, attraverso risposte di qualità a beneficio di tutti gli allievi. Questo è il caso anche del progetto "Lingue e Culture", in cui l'uso del plurale vuole segnalare il carattere plurilingue degli ambienti di apprendimento oggi presente nelle nostre scuole.

Dal monitoraggio sulle diverse iniziative risulta che hanno partecipato al progetto 180 scuole in cui sono state individuate buone pratiche, mentre 1100 docenti hanno preso parte alla formazione, oltre ai dirigenti scolastici e al personale amministrativo delle istituzioni interessate.

L'ampia partecipazione alla ricerca e la massiccia adesione alle attività formative testimoniano il bisogno dei docenti di incrementare sia le proprie competenze linguistiche, sia l'utilizzo delle nuove tecnologie, anche per la realizzazione di materiali spendibili nella didattica quotidiana.

La supervisione scientifica, attraverso gli incontri e i seminari istituzionali, i questionari, i report, la stessa documentazione dei corsi e degli elaborati dei corsisti integra l'osservazione esterna con quella interna, favorendo l'autoanalisi e diventando strumento di crescita personale e di sviluppo professionale per tutti i soggetti coinvolti, in particolare per i docenti formati.

Il Progetto "Lingue e Culture" vede dunque la regione Emilia-Romagna riproporre la sua capacità consolidata di *fare sistema* intorno alle scuole e sviluppare una nuova proposta aperta a sviluppi futuri. Anche il coinvolgimento di enti e istituzioni presenti e operanti sul territorio è stato proficuo, in quanto ha permesso di usufruire di supporti logistici e di servizi comuni. L'azione è stata basata sulla condivisione delle scelte e sulla collaborazione di tutti, per cui le attività pianificate sono state portate a termine rispettando i tempi.

Appare conseguito l'obiettivo di un programma centrato sulla trasversalità delle nuove tecnologie, considerate non solo come oggetto di apprendimento, bensì come strumento di diffusione del progetto stesso e di elaborazione dei prodotti didattici. Altro fattore di innovazione apprezzato è quello della focalizzazione sulle lingue come strumento trasversale al fine della costruzione delle competenze e non solo come oggetto disciplinare.

Il panorama dei contributi presentati illustra l'idea delle lingue come veicolo di apprendimento di culture diverse, evidenziato da percorsi didattici volti all'educazione linguistica in senso olistico, anche in linea con il "Piano nazionale Poseidon" del MIUR, di cui si presentano testimonianze ed esiti in Emilia-Romagna.

Questa pubblicazione propone una riflessione concreta e comune centrata sugli insegnanti, coinvolti anche nella realizzazione di strumenti di valutazione e autovalutazione, con riferimento a una dimensione europea e interculturale dell'educazione. In definitiva presenta e conferma l'immagine professionale dei docenti *riflessivi*, che sanno sperimentare e crescere culturalmente a partire dalle proprie pratiche professionali quotidiane.

A loro va il sentito ringraziamento dei membri del Comitato tecnico scientifico del progetto.

Parte I

Ricerca e formazione
per un'educazione plurilingue

IL PROGETTO “LINGUE E CULTURE”: RICERCA E SPERIMENTAZIONE DI CURRICOLI PLURILINGUE

Benedetta Toni

Ricercatrice ANSAS ex IRRE Emilia-Romagna, Coordinatrice scientifica del progetto

Un piano regionale per la didattica plurilingue

Il Progetto regionale “Lingue e Culture” è nato da un’intesa sottoscritta il 30 ottobre 2008 fra Assessorato Istruzione e Formazione della Regione Emilia-Romagna, ANSAS nucleo ex IRRE Emilia-Romagna e Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna. Gli ambiti di ricerca, formazione e sperimentazione su cui le parti convenivano erano i seguenti:

a) *educazione plurilingue nel curricolo verticale*. Si volevano valorizzare i Centri Risorse Territoriali sulle lingue comunitarie (presenti in ogni provincia) e i Centri per l’Integrazione Interculturale intesi come centri di formazione, consulenza e documentazione sul plurilinguismo. Nello specifico sarebbero stati costituiti gruppi di lavoro impegnati nel confrontarsi su buone pratiche di curricolo sulle diverse lingue e gruppi di ricerca regionali aventi come focus la didattica dell’italiano lingua due attraverso l’approfondimento e la sperimentazione di moduli di ‘interlingua’, nonché dell’insegnamento dell’inglese nel curricolo verticale con particolare attenzione al *Task based teaching*, all’analisi dell’errore e all’interlingua, all’utilizzo delle nuove tecnologie;

b) *sperimentazione e formazione sull’ambiente di apprendimento CLIL*. In occasione della riforma della scuola secondaria di II grado si era interessati a sviluppare iniziative di formazione sulla diffusione del CLIL (Content and Language Integrated Learning) negli istituti tecnici e professionali e nei licei della nostra regione;

c) *certificazione dei livelli di apprendimento linguistico*. La valutazione degli apprendimenti linguistici nelle diverse lingue diventava oggetto di studio e di monitoraggio da parte di un gruppo di ricerca sulla certificazione delle competenze linguistiche. La trasversalità delle competenze nella didattica plurilingue sarebbe stata approfondita da un ulteriore gruppo di ricerca, ispirato e collegato anche ai principi del piano ministeriale Poseidon;

d) *sensibilizzazione alla pluralità delle lingue straniere*. Con la costituzione di un gruppo di ricerca sulla certificazione degli apprendimenti linguistici e in collaborazione con le associazioni professionali di lingue comunitarie e con gli enti certifica-

tori si intendeva offrire a studenti e docenti della nostra regione l'opportunità di sostenere una certificazione linguistica anche con il supporto di borse di studio;

e) *stage di formazione all'estero per i docenti*. Date le iniziative pregresse di formazione all'estero si volevano proseguire le iniziative regionali di soggiorni in altri Paesi, come il Progetto "Scambio italo-britannico" per studenti di Scienze della Formazione.

Insegnanti ricercatori: conoscenze teoriche e pratica didattica

All'interno dei gruppi di ricerca regionali, operanti presso ANSAS, si è dunque ragionato sulle seguenti tematiche: inglese nel curriculum verticale, italiano lingua due, educazione linguistica e trasversalità, valutazione 'autentica' e certificazione linguistica. Sono stati elaborati strumenti di ricerca di indagine qualitativa e quantitativa da sottoporre a 180 scuole segnalate per le loro 'buone pratiche', ossia progetti eccellenti sulle lingue comunitarie, individuate da appositi gruppi di lavoro provinciali, che sono stati costituiti presso i Centri Risorse Territoriali per lingue comunitarie.

Il 'filo rosso' che faceva da sfondo integratore agli strumenti di indagine riguardava la *Second Language Acquisition* calata nella pratica didattica, attraverso:

- conoscenze e utilizzo da parte dei docenti di documenti ministeriali (*Indicazioni per il curriculum*, 2007), documenti europei (il *Quadro Comune Europeo di riferimento per lingue straniere*, il *Portfolio Europeo delle lingue*, il programma *Education and Training 2010* (ET 2010), la *Raccomandazione* del Parlamento e del Consiglio europeo del dicembre 2006 sulle competenze chiave, lo studio *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*, Eurydice 2006, le indagini internazionali sulla valutazione degli apprendimenti linguistici), studi di linguistica sull'analisi dell'errore e l'interlingua, testi e approfondimenti sulla glottodidattica;

- costruzione di curricula verticali sulle lingue comunitarie, osservazione, documentazione e valutazione di fasi di 'interlingua';

- applicazione di approcci glottodidattici, programmazione di interventi mirati su competenze linguistiche specifiche trasversali alle diverse lingue, utilizzo di strumenti per rilevare in ingresso e testare in itinere e in uscita le competenze linguistiche;

- promozione di attività di formazione di linguistica e glottodidattica all'interno della scuola, costituzione di 'dipartimenti' sulle lingue straniere, confronto con scuole all'estero nell'ambito di progetti europei per scambiare e condividere tecniche, materiali didattici, modelli di insegnamento e apprendimento.

Gli errori e l'apprendimento di una seconda lingua

Dai *focus group*, dagli incontri e dalle riunioni effettuate è emersa un'attenzione particolare in tutte le lingue comunitarie, in primo luogo in inglese e in italiano lingua due, all'errore linguistico: *errore fonetico* (errore di pronuncia, ritmo, intonazione), *errore ortografico* (errore relativo al sistema di scrittura della lingua), *errore lessicale* (utilizzo di parole errate), *errore morfo-sintattico* (errore di accordo nome-aggettivo, scelta della persona, modi e tempi verbali nella comunicazione orale), *errore pragmatico* (errore relativo all'appropriatezza dell'enunciato nella situazione discorsiva, regole di cortesia, scelta del registro).

Interrogarsi sugli errori (differenza tra *error* e *mistake*), sul come correggerli, sulla produzione scritta e orale dei nostri studenti significa approfondire le dinamiche della *Second Language Acquisition*, indagare sul rapporto tra *acquisition* (risultato di un processo inconscio, naturale, privo di metacognizione) e *learning* (risultato di un insegnamento formale e quindi di un processo consapevole, legato all'apprendimento di regole). Di conseguenza, riflettere sugli errori implica porre attenzione alle connessioni fra *input* e *intake* (ossia gli elementi che consentono l'apprendimento linguistico) e ai rapporti tra apprendimento implicito e apprendimento esplicito.

"L'*input* è tutto ciò che si trova nell'ambiente di apprendimento": sia a scuola sia a casa i bambini sono immersi in contesti linguistici e apprendono 'inconsciamente' a parlare, leggere e scrivere ascoltando le lezioni dell'insegnante, le storie e le ninnananne della mamma, i racconti dei pari (apprendimento *implicito*).

"L'*intake* è ciò che notiamo perché siamo interessati" affettivamente, culturalmente, intellettualmente o perché qualcuno lo sottolinea, lo riformula, lo evidenzia, lo ripete (apprendimento *esplicito*). Interiorizzando le operazioni linguistiche comprendiamo meglio anche come le abbiamo prodotte e quindi come possiamo riprodurle.

Riflettere sui metodi di insegnamento

I diversi approcci glottodidattici nel tempo si sono concentrati sulla comprensibilità del messaggio linguistico, sulla capacità di interazione dell'alunno, sulla significatività dell'*input* in contesti di 'immersione linguistica', proponendo una mediazione intelligente tra un insegnamento basato sull'uso 'comunicativo' della lingua e un'istruzione focalizzata su regole linguistiche.

Nella pratica didattica è emerso che per i bambini della scuola d'infanzia e primaria è necessaria una forte esposizione alla lingua, in quanto l'apprendimento naturale e gli approcci linguistico-comunicativi consentono, anche attraverso strate-

gie di *information gap* e di *information transfer*, per sviluppare processi linguistici e rispondere alle motivazioni dell'alunno.

L'errore maggiormente corretto è quello fonetico, in quanto si insiste sulla pronuncia. La correzione è un processo dialogico e costruttivo: si ripete la frase, la parola corretta, ma in un atteggiamento discorsivo per non bloccare la voglia del bambino di mettersi alla prova, di sperimentare nuove modalità di comunicazione.

Nella scuola secondaria di I e II grado invece è necessario equilibrare la significatività dell'input con l'apprendimento di regole. L'istruzione focalizzata su regole specifiche risulta comunque efficace se abbinata ad approcci basati sul *content* e su *task comunicativi*. In sostanza la contestualizzazione dell'apprendimento linguistico e l'intervento sulla zona prossimale di sviluppo dell'allievo attraverso compiti pragmatici, pedagogici e di realtà è fondamentale anche in interventi di *focus on form* per ragazzi più grandi.

Si correggono errori in produzioni orali e scritte. I docenti spesso trasformano le correzioni in un processo collettivo: più che attribuire l'errore a un singolo allievo, pensano che la correzione debba essere condotta con equilibrio e delicatezza, usano l'ironia e il sorriso per far notare gli errori. A volte si utilizzano registrazioni per far comprendere meglio agli alunni i loro errori, si usano colori per segnalare errori di diverso tipo, correzioni per piccolo gruppo, riformulazioni corrette. Con i più grandi si utilizzano attività di *Task Based Teaching and Learning* per promuovere report scritti e orali di gruppi e quindi produzioni linguistiche creative e partecipate, all'interno delle quali la riflessione sulla lingua si sviluppa in maniera spontanea nella fase di analisi dei report. In altri casi si promuovono occasioni di *Content and Language Integrated Learning*, per focalizzare l'attenzione sul messaggio (costituito da lingua e contenuto) e quindi favorire situazioni di ascolto e interazione *in the language* e non *about the language*.

Valutazione autentica o certificazione?

Il passaggio dalla correzione alla valutazione/certificazione dei livelli di apprendimento linguistico è un *topic* fondamentale per verificare, riprogettare, aggiornarsi con le associazioni professionali sulle lingue straniere e confrontarsi con gli esperti degli enti certificatori. Nella pratica didattica quotidiana i docenti di lingue comunitarie, fin dalla scuola primaria, si confrontano con l'utilizzo di descrittori per definire un livello di apprendimento linguistico in una determinata competenza, utilizzano *rubrics* e griglie di valutazione condivise, forme di autovalutazione, certificazioni esterne con il supporto di enti certificatori specializzati, pacchetti per

l'apprendimento a distanza e per l'autoformazione, adattamenti del PEL per la valutazione consapevole.

La certificazione esterna in genere promuove e valorizza le eccellenze, motiva gli allievi più preparati, che hanno anche una motivazione 'strumentale' legata all'accesso a determinate università, all'acquisizione di competenze spendibili nel mondo del lavoro, all'accumulo di titoli di studi da utilizzare in diverse situazioni.

Tuttavia, la ricaduta educativa sull'intero gruppo classe avviene soprattutto attraverso forme di valutazione autentica, in cui si riconosca il percorso della performance. Nelle lingue straniere si possono utilizzare modalità diverse di valutazione consapevole, quali i *dialogue journals* e i *journal entries*. La differenza fra le due modalità riguarda il rapporto studente-allievo: da una parte vi è una condivisione di idee in forma scritta, si dialoga e ci si confronta su contenuti in lingua, dall'altra lo studente riporta in forma scritta i propri pensieri riguardo a *topics* autobiografici e l'insegnante commenta intervenendo esclusivamente sulla lingua.

In altri casi si può utilizzare il PEL o forme di *portfolio assessment*. In quest'ultimo caso si collezionano gli scritti dello studente durante tutto l'anno scolastico, divisi in *bozze* e *originali* (*original and re-written compositions*). La dinamica relazionale fra docente e studente nella compilazione del portfolio diviene dialogica, in quanto entrambi gli attori del processo di insegnamento-apprendimento possono aggiungere note e riflessioni sui materiali dello studente. Si migliora così la capacità di autonomia dello studente e si avvia il singolo all'autovalutazione.

Infine per l'osservazione, l'analisi e la valutazione delle produzioni orali e in 'interlingua' e anche scritte si può far uso del *protocol analysis*. Per scoprire i miglioramenti e gli adattamenti della performance linguistica è importante usare questo tipo di strumento, che consente tra l'altro una migliore decodifica dell'errore attraverso l'analisi accurata delle trascrizioni.

Un bisogno di formazione continua

Dall'analisi delle considerazioni delle 'buone pratiche' si è deciso, in sede di Comitato Tecnico Scientifico, di rispondere ai bisogni di formazione espressi dai docenti di lingue comunitarie. Durante la prima annualità si è avviata una massiccia formazione sull'interlingua e sull'analisi dell'errore in lingua due con moduli formativi della durata di venti ore (quindici di formazione e cinque di studio e ricerca). Hanno aderito e completato il percorso circa 600 docenti di scuola primaria e secondaria di I e II grado. Gli esiti della formazione sono stati documentati attraverso diari di bordo, diari di ricerca, questionari delle competenze in ingresso e in uscita, seminari regionali e provinciali di approfondimento. Durante la seconda

annualità, prendendo spunto anche dalle tematiche del Piano nazionale Poseidon (a cura di MIUR e ANSAS) sulla diffusione della didattica plurilingue, anche attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie, si è pensato di coniugare gli intenti del piano nazionale con il continuo bisogno di aggiornarsi da parte dei docenti di lingue comunitarie.

Sono stati quindi attivati 5 corsi-laboratorio sul Piano Poseidon, collocati nei CRT per le lingue comunitarie, nelle scuole polo per il plurilinguismo, nei centri di formazione sulla didattica plurilingue (2 corsi a Bologna, 2 corsi a Modena, 1 corso a Ferrara) con moduli formativi di 30 ore (20 in presenza e 10 on line) per approfondire i seguenti contenuti: mediazione linguistica, valutazione e autovalutazione, didattica del lessico, testo letterario, didattica della lettura. In contemporanea sono stati promossi 4 corsi laboratorio inerenti alle tematiche della valutazione: certificazione esterna, QCER e *Indicazioni per il curriculum*, valutazione formativa in classe, autovalutazione; inoltre, 5 corsi laboratorio hanno avuto per oggetto alcuni aspetti didattici: didattica per compiti, compiti comunicativi e creativi con le TIC, *learning objects*, ambienti ipermediali e glottodidattica in inglese nel curriculum verticale. I moduli formativi dei corsi, in questo caso, erano di 20 ore (15 in presenza e 5 di studio e ricerca). Il target per i corsi Poseidon era essenzialmente la scuola secondaria di I e II grado; agli altri corsi hanno partecipato anche docenti di scuola primaria e, in alcuni casi, dell'infanzia.

***Project works* per promuovere lingua e cultura**

I corsi di formazione della seconda annualità hanno avuto una forte adesione (hanno partecipato circa 500 insegnanti); rispetto alla prima annualità è stato approfondito il *project work*, inteso come elaborato di un gruppo di corsisti. I *project works* dei corsisti hanno riguardato le tematiche dei corsi e hanno valorizzato il lavoro di gruppo e l'approfondimento di *contents* specifici: verticalità in inglese nel curriculum verticale e trasversalità delle lingue nei corsi Poseidon e in quelli sulla valutazione.

Si riportano a titolo di esempio due schede descrittive di percorsi sull'utilizzo della LIM per l'elicitazione di task comunicativi nel curriculum di inglese, anche attraverso l'approccio del *Content and Language Integrated Learning*.

Bibliografia

The Common European Framework of Reference for Languages.

Corony E., Willis J., *Teachers exploring tasks in English Language Teaching*, Macmillan, Palgrave, 2005.

De Bot K., Lowie. W., Verspoor M., *Second Language Acquisition*, Routledge, Oxon, 2005.

Moon J., *Children Learning English*, Macmillan Heinemann, Oxford, 2000.

Nunan D., *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 3rd reprinting, 2007.

Parrot M., *Tasks for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, 13th reprinting, 2007.

Richards J.C., Renandya W.A., *Methodology in Language Teaching*, Cambridge University Press, New York, 2002.

Willis D., Willis J., *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2007.

Burgess S., Head K., *How to teach for exams*, Pearson Longman, Harlow, 2005.

Collinson L., *Language on Display*, Folens, 2003.

Lewis M., Hill J., *Practical Techniques for Language Teaching*, Thomson, Croatia, 2002.

Jones J., Wiliam D., *Modern Foreign Languages inside the black box*, GL Assessment, London, 2008.

Kendall-Seatter S., *Primary Professional Studies*, Learning Matters Ltd., Exeter, 2005.

Lindstromberg S. (a cura di), *Language Activities for Teenagers*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.

Marshall B., Dylan W., *English inside the black box*, Nelson, London, 2006.

McGrath I., *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2002.

McKay P., *Assessing Young Language Learners*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.

Sitografia

- www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- www.willis-elt.co.uk/
- www.willis-elt.co.uk/downloads/LATEFL2007_JW.doc
- www.iatefl.org.pl/call/j_lesson15.htm
- www.eslcafe.com/

UNIQUE TOGETHER: STORIE E PAROLE PER STARE BENE INSIEME

Daniela Cavazzuti, Tiziana Munari*, Stefania Riccò*,
Ausilia Celotto*, Paolo Tonolo*, Pasqualina Raddi**, Allison Eames****

Scuola primaria, **Scuola secondaria di I grado, *Scuola secondaria di II grado*

Scheda descrittiva dell'attività didattica

<i>Destinatari</i>	Scuola primaria, classi 3 ^a -4 ^a Scuola secondaria di I grado, classe 2 ^a Scuola secondaria di II grado, classi 3 ^a -4 ^a
<i>Lingue coinvolte</i>	Inglese; Italiano.
<i>Livello QCER</i>	<i>Scuola primaria:</i> A1 <i>Scuola media:</i> A1-A2 <i>Scuola superiore:</i> B2
<i>Tipologia di percorso</i>	<i>Tematica:</i> La diversità <i>Scuola primaria:</i> Esercizi monolingue/plurilingue. <i>Scuola media:</i> Esercizi monolingue/plurilingue. <i>Scuola superiore:</i> Esercizi monolingue.
<i>Prerequisiti</i>	<i>Scuola primaria:</i> Subject pronouns; Adjectives of feeling (<i>happy, sad</i>); forme verbali legate alle situazioni quotidiane (<i>speaking in every day situations</i>); <i>Present simple-continuous</i> ; forme verbali affermative, negative, interrogative di <i>to be</i> . <i>Scuola media:</i> <i>Present simple-continuous</i> ; past simple, regular and irregular forms; pronunciation regular and irregular past tenses; linking words in sentence construction (<i>and, but, anyway, because</i>). <i>Scuola superiore:</i> grammatica studiata nel biennio (<i>present-simple-continuous</i> ; past simple-continuous-past perfect; present perfect-continuous; future).
<i>Durata</i>	Scuola primaria: 10 ore. Scuola media: 10 ore. Scuola superiore: 15 ore (pre-task 3 ore; task 10 ore; evaluation 2 ore).
<i>Descrizione</i>	The activity reinforces the idea that one can't always judge the quality of a person by his or her appearance; people can be appreciated not just because they are similar but also for their differences. What a person looks like outside has nothing to do with what he is. Every person has special talents, special qualities and so we have to learn to respect other people's differences in order to live respectfully in society with the understanding that any form of intolerance is not acceptable.

<i>Parole chiave</i>	Individuality, Diversity, Respect, Personal experience, Understanding, Narrate, Create.
<i>Finalità</i>	Creare contesti in cui gli studenti siano motivati a utilizzare la lingua. Favorire l'uso della lingua per esprimere idee, opinioni ed emozioni. Offrire opportunità di interazione in diversi contesti situazionali.
<i>Obiettivi trasversali</i>	Mostrare interesse e partecipare; comprendere narrazioni; intervenire in modo pertinente; utilizzare la lingua straniera in situazioni comunicative; rappresentare idee o concetti con differenti modalità; esprimere emozioni, opinioni sul tema.
<i>Articolazione dei contenuti e sequenze didattiche</i>	<i>Scuola primaria:</i> ascoltare, comprendere, progettare e produrre una narrazione. <i>Scuola media:</i> ascoltare, comprendere, progettare e produrre una narrazione e un'intervista. <i>Scuola superiore:</i> ascoltare, comprendere, progettare e produrre un giornalino sulla diversità.
<i>Tipologia delle attività</i>	Lezione frontale, Pairwork, Classwork, Cooperative learning, Brainstorming, Role-play. Ricerca di materiali.
<i>Valutazione e auto-valutazione del gruppo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Partecipazione volontaria e attiva al dialogo; - grado di interesse per le attività proposte; - capacità di assumere un ruolo all'interno del gruppo; - puntualità nell'eseguire le consegne; - valutazione della produzione orale; - appropriatezza e fluency del linguaggio; - pronuncia e intonazione; - frequenza d'uso della lingua inglese nella comunicazione; - valutazione dell'elaborato; - scrittura di brevi testi su un argomento dato; - efficacia del messaggio.
<i>Scelte metodologiche</i>	<i>Task-based approach - Communicative approach</i> Si intende adottare un approccio comunicativo, caratterizzato da: <ul style="list-style-type: none"> - attività centrate sullo studente (guidate dall'insegnante) mirate al conseguimento dell'autonomia comunicativa; - utilizzo della lingua in un contesto comunicativo; - CLIL; - Cooperative learning.
<i>Strumenti</i>	Lim, Wiki, Internet, film, canti, libro di narrativa, libri di testo, registratore.

CLIL VISUAL ARTS

Barbara Codeluppi, Paola Vincenzi*, Silvia Ranuzzi**, Enrica Serafini****

Scuola primaria, **Scuola secondaria di primo grado, *Scuola secondaria di secondo grado*

Il percorso didattico

<i>Classi</i>	Scuola primaria, classe 3 ^a o 4 ^a Scuola secondaria di I grado, classe 3 ^a Scuola secondaria di II grado, classe 2 ^a .
<i>Lingue coinvolte</i>	Inglese; Italiano.
<i>Livello QCER</i>	Diversificato nei diversi ordini e gradi di scuola e all'interno delle singole classi; specificato in approssimazione nelle schede operative relative a ciascuna unità.
<i>Tipologia di percorso</i>	CLIL, materia <i>Educazione artistica</i>
<i>Prerequisiti</i>	Specificati nelle schede operative relative a ciascuna unità.
<i>Durata</i>	Specificata nelle schede operative relative a ciascuna unità.
<i>Descrizione</i>	Le attività proposte mirano a sviluppare negli alunni la consapevolezza percettiva e critica rispetto all'opera d'arte visiva (quadri, fotografie, installazioni). La lettura dell'opera d'arte nei suoi vari livelli (principi compositivi, tecniche, significato a livello denotativo e connotativo, inquadramento sul piano storico e culturale) viene utilizzata come punto di partenza sia per una reazione personale e spontanea, sia per la riflessione e la produzione individuali e di gruppo.
<i>Parole chiave</i>	Lettura dell'opera d'arte, reazione informata, creatività, espressione del sé, multisensorialità.
<i>Finalità</i> Gli insegnanti scelgono gli obiettivi che ritengono più adatti alla classe che affronta l'attività di lettura e descrizione dell'opera d'arte.	<i>Leggere l'opera di arte visiva:</i> <ul style="list-style-type: none"> • identificare e comprendere le tecniche, i processi e i media utilizzati; • identificare e comprendere gli elementi e la struttura compositiva dell'opera; • analizzare e descrivere il livello connotativo dell'opera (ciò che si vede) in termini di elementi, composizione, colori, tecniche e media; • analizzare e descrivere il significato denotativo dell'opera, con particolare riferimento ai livelli tematico e simbolico; • identificare e descrivere il livello tematico dell'opera; • saper mettere in relazione il livello materiale/materico (tecniche, processi, media, struttura e composizione) con i livelli denotativo, connotativo e tematico dell'opera (significato dell'opera).

	<p><i>Comprendere e riconoscere la rilevanza dell'opera d'arte a livello personale:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • esprimere un giudizio personale spontaneo sull'opera; • riconoscere e comprendere la molteplicità di significati che possono emergere dai processi artistici; • riflettere (in gruppo) sulle motivazioni profonde del giudizio; • riconoscere e comprendere la rilevanza dell'opera sul piano individuale; • identificare il messaggio dell'opera. <p><i>Comprendere e riconoscere le relazioni fra le arti e fra l'arte e le altre materie studiate:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere le affinità stilistiche e/o tematiche fra opere dello stesso autore o di autori diversi; • riconoscere e comprendere la relazione dell'opera con l'ambiente in cui è esposta; • riconoscere e comprendere la relazione dell'opera d'arte con la storia e la cultura e il suo significato in questi ambiti. <p><i>Produrre testi iconografici:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • utilizzare i media e le tecniche individuate per la produzione di un'opera (disegno/quadro); • utilizzare le strutture e i principi compositivi individuati per la produzione di un'opera; • utilizzare le conoscenze acquisite per la produzione di testi descrittivi rispetto all'opera; • utilizzare le conoscenze acquisite per esprimere in testi scritti la propria reazione individuale motivata all'opera. 		
<i>Articolazione contenuti e sequenze didattiche</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola secondaria di I grado</i>	<i>Scuola secondaria di II grado</i>
	<p><i>Modulo CLIL multidisciplinare: Lettura e descrizione di J. Miro, The Garden. Produzione creativa.</i></p>	<p><i>Modulo CLIL multidisciplinare: When Music Meets Art</i> Descrizione e fruizione dell'opera d'arte con musiche come elemento facilitatore. Produzione di presentazioni, progetti museali, produzione creativa.</p>	<p><i>Modulo CLIL Arte "My Class at Tate Modern".</i> Approccio critico e informato alla lettura e fruizione dell'opera d'arte contemporanea. Creazione di una guida personalizzata alla galleria Tate Modern di Londra.</p>

Metodologia	<p><i>Task-based Learning</i></p> <p>Coinvolgimento personale del discente; possibilità concreta di esprimere visioni, approcci e soluzioni personali al problema posto dal compito creativo; sviluppo della competenza strategica e di <i>problem-solving</i>; utilizzo della lingua in modo naturale, ovvero manipolazione degli elementi linguistici che naturalmente apparirebbero nel contesto dello svolgimento di un compito o di un'azione, della risoluzione di un problema per se stessi o per altri; passaggio da <i>fluency</i> ad <i>accuracy</i> (la comprensibilità diventa obiettivo quantificabile in contesto); integrazione della valutazione nel processo di apprendimento, autovalutazione.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Web Quest</i>: uso delle tecnologie, ampliamento dell'orizzonte formativo; - <i>LIM</i>: uso di media e canali diversi; multisensorialità. - <i>Ricerca sul campo</i>: visita a galleria d'arte, esperienza diretta, personale e di gruppo; - <i>Lavoro su progetto</i>: dare priorità ai nodi problematici, alle abilità complesse ma finalizzate, lasciando spazio alle intelligenze multiple.
Valutazione	<p><i>Produzione di disegni, dipinti, fotografie, installazioni.</i> L'utilizzo degli elementi individuati e discussi durante l'unità nell'ambito della produzione personale è di per sé segno di avvenuta comprensione. I prodotti degli studenti verranno quindi esaminati sulla base della seguente affermazione di Howard Gardner: “Un individuo comprende ogni qualvolta è in grado di applicare conoscenze [...]. Per inferenza, allora, diremo che un individuo non ha raggiunto l'obiettivo della comprensione se non è in grado di applicare le conoscenze di cui sopra o se, nella nuova situazione, cerca di servirsi di conoscenze non appropriate”¹.</p> <p><i>Produzione scritta e orale.</i> La valutazione della produzione degli alunni si può inquadrare nel seguente assunto di base: “La valutazione della produzione dipende dal conseguimento del risultato da raggiungere attraverso un uso appropriato della lingua straniera”². Quindi l'insegnante di lingue valuta la produzione scritta/orale sulla base dei criteri normalmente in uso presso l'istituto in cui opera e quindi adeguati a quella classe e a quegli studenti. In generale si possono indicare elementi da valutare: il compito completato; l'organizzazione e la complessità; la correttezza grammaticale e la comprensibilità; l'uso e la varietà del lessico specifico.</p>

¹ Cit. in B. Santoro, *Unità e pluralità delle intelligenze*, in “Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia”, *mondodomeni.org*.

² A.R. Tamponi, *Il task e l'elaborazione dell'input: da una didattica meccanicistica a una didattica operativa*, in “Studi di Glottodidattica”, 7, n. 1, 2007.

PIANO NAZIONALE POSEIDON: UNA RETE PER NAVIGARE VERSO UNA NUOVA EDUCAZIONE LINGUISTICA

Loredana Camizzi

Progettista di formazione e-learning dell'Agenzia Nazionale per l'Autonomia Scolastica (ex Indire)

Il Piano Nazionale Poseidon rappresenta, nel panorama dei corsi di formazione per gli insegnanti degli ultimi anni, un felice esempio di collaborazione di enti di natura diversa come il MIUR, promotore dell'azione, l'Agenzia Nazionale per l'Autonomia Scolastica ex-Indire e quattro Associazioni disciplinari diversamente impegnate nella formazione degli insegnanti dell'area linguistico-letteraria:

- ADI SD (Associazione degli italianisti italiani - sezione didattica);
- GISCEL (Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica);
- LEND (Lingua e nuova didattica);
- AICC (Associazione italiana di cultura classica).

Ciascuno di questi enti ha contribuito con il proprio specifico apporto alla realizzazione di un corso che, unendo contenuti e metodi didattici innovativi e di qualità e un modello formativo originale specificamente disegnato sugli obiettivi e sui destinatari della formazione, persegue il fine ambizioso di cambiare l'identità professionale e culturale del docente di lingua.

Dal 2005 al 2009, in due corsi della durata di due anni ciascuno, sono stati formati in modalità *e-learning* integrato circa 250 docenti della scuola secondaria di I e II grado di lingua italiana, lingue moderne e lingue classiche provenienti da tutto il territorio nazionale, che sono andati a costituire il contingente di tutor necessario per formare tutti i docenti dell'area linguistico-letteraria della scuola secondaria: in coerenza con questi obiettivi il corso si è necessariamente configurato non come un progetto isolato, ma come un piano di formazione sistematico e pluriennale (da cui la definizione di Piano Nazionale).

Lo scenario di riferimento

L'idea che sta alla base del Poseidon nasce attorno al 2002 da una riflessione comune delle suddette associazioni disciplinari, riunite nel Comitato tecnico scientifico del progetto nominato dal MIUR¹, sulla base delle rispettive esperienze di

¹ Il Comitato tecnico scientifico del Piano nazionale Poseidon è costituito da A.M. Bufo (ADI SD), M.T. Calzetti (LEND), M. Capasso (Università di Salerno; AICC), L. Carotti Goggi (ADI SD),

formazione e in particolare dopo la sperimentazione condotta nell'ambito del "Laboratorio di scrittura"². Il laboratorio, sviluppatosi nel quadro di una convenzione del GISCEL con il MPI in occasione delle riflessioni che hanno preceduto la riforma della prima prova dell'esame di Stato (1999), ha coinvolto, nel corso di una serie di seminari regionali e nazionali svoltisi nel triennio dal 1998 al 2001, numerosi docenti di tutti gli indirizzi di scuola secondaria superiore in un percorso di sperimentazione e ricerca didattica finalizzato a un "*ripensamento di obiettivi e di adeguate metodologie didattiche per l'insegnamento della scrittura*"³. La prospettiva era già quella di un'educazione linguistica complessa e sistematica nell'arco di tutti gli ordini di scuola e di un superamento della dicotomia con l'educazione letteraria, temi fondamentali del Poseidon.

La strada a queste esperienze è stata aperta dalle riflessioni degli ultimi decenni sulla centralità dell'educazione linguistica nella formazione e nello sviluppo intellettuale, fisico e sociale di ogni studente, individuo e cittadino, a partire dall'indirizzo dato in Italia dalle *Dieci Tesi per un'Educazione linguistica democratica*⁴ redatte dal GISCEL nel 1975, e indicata, da un'altra prospettiva, anche dai Documenti europei usciti a partire dagli anni Novanta, come il *Libro Bianco per l'educazione e la formazione* del 1995 e il *Quadro Comune di Riferimento Europeo delle Lingue* (QCER)⁵.

A. Colombo (GISCEL), G. Contessa (AICC), A.M. Curci (LEND), C. Dell'Ascenza (LEND), O.S. Di Bucci Felicetti (ADI SD), R. Ducati (LEND), A.R. Guerriero (GISCEL), C. Lavinio (Università di Cagliari; GISCEL), G. Pallotti (Università di Modena; GISCEL), F.R. Sauro (GISCEL), G. Segà (AICC; Università di Elbasan, Albania), C. Spingola (ADI SD), R. Valenti (AICC e Università "Federico II" - Napoli), A. Cicala (MIUR - Ufficio II del Dipartimento per l'istruzione), L. Favini, G. Occhipinti, A. Piperno (MIUR - D.G. per gli Ordinamenti scolastici), M. Moschella, R. Cincotta.

² Anche altre esperienze di formazione condotte in collaborazione da MIUR e Associazioni disciplinari hanno preceduto il Poseidon: ADI, *Lingua e testo letterario*, Tirrenia, novembre 1999; ADI, *Didattica dell'italiano ed educazione letteraria*, Montecatini, novembre-dicembre 1999; AICC, GISCEL, LEND, *La riflessione linguistica. Un'ottica trasversale*, Ferrara, maggio 2001; *La riflessione sulla lingua nel curriculum di educazione linguistica*, Fiuggi, maggio 2001; MPI, ADI, GISCEL, LEND, *Specificità, trasversalità e interazioni fra letterature nel curriculum del triennio*, Bellaria, maggio 2001; LEND, *Temi e modelli classici nelle letterature europee*, Copanello, ottobre 2001; LEND, *La copresenza e la codocenza nella didattica delle lingue*, Mestre, dicembre 2001 (cfr. MIUR, Dipartimento per l'istruzione, *Piano Poseidon, materiali per l'educazione linguistica*, Documento di base del 13 aprile 2006: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/docenti/allegati/poseidon.pdf>).

³ A. Guerriero, *Laboratorio di scrittura*, in "Quaderni del GISCEL nuova serie", n. 4, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

⁴ S. Ferreri (a cura di), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, Settecittà, Viterbo, 2010. Il testo delle Tesi è reperibile anche nel sito <http://www.giscel.org/dieciTesi.htm>.

⁵ Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, traduzione di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia Oxford, Milano, 2002.

Le *Dieci Tesi* predicano l'abbandono della vecchia educazione linguistica tradizionale di tipo normativo, ereditata dal modello di insegnamento delle lingue classiche, per un modello descrittivo in cui la lingua sia per prima cosa uno strumento di interazione, integrazione sociale e affermazione personale, tramite un curriculum linguistico verticale che si sviluppi nel corso di tutti i gradi scolastici.

Allo stesso tempo il Consiglio d'Europa ha tracciato il profilo del cittadino europeo, che è in grado di vivere, interagire e affermarsi nell'Europa dell'unità solo grazie al raggiungimento di una competenza plurilingue e pluriculturale con la quale si intende *“la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture”*⁶.

A questo si aggiungano le competenze chiave⁷ indicate dalla Strategia di Lisbona riguardo alla formazione e all'istruzione per raggiungere in Europa *“l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo”* e la sollecitazione più *“urgente”* dei risultati dell'indagine OCSE PISA, relativamente alle competenze di base, nello specifico alla competenza linguistica della lettura (*reading literacy*) degli studenti quindicenni italiani, tra scuola secondaria di I e II grado⁸.

I cambiamenti richiesti in questi documenti sono considerati possibili solo come conseguenza di azioni sistematiche di formazione e aggiornamento degli insegnanti⁹.

⁶ Consiglio d'Europa, 2002, cit.

⁷ Le 8 competenze chiave sono: Comunicazione nella madrelingua; Comunicazione nelle lingue straniere; Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; Competenza digitale; Imparare a imparare; Competenze sociali e civiche; Spirito di iniziativa e imprenditorialità; Consapevolezza ed espressione culturale. Cfr. Consiglio d'Europa, *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 18 dicembre 2006. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 30 Dicembre 2006 (scaricabile alla pagina: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>).

⁸ Il PISA - *Programme for International Student Assessment*, avviato nel 2000, ha cadenza triennale; vi partecipano oltre 45 Paesi di tutto il mondo. Ogni indagine, che coinvolge in Italia circa 11.000 quindicenni italiani di tre tipi di scuola secondaria (licei, istituti tecnici e professionali), ha uno specifico focus su una precisa competenza di base, matematica, scientifica o di lettura: alla *Reading literacy* sono state dedicate l'indagine del 2000 e quella del 2009, della quale si aspettano ancora i risultati. Per quanto riguarda la competenza di lettura tutte e tre le indagini del 2000, 2003 e 2006 rivelano come la media dei risultati degli studenti italiani nelle prove siano più bassi della media dei paesi OCSE. I report delle prime due indagini sono reperibili in <http://archivio.invalsi.it>; il rapporto del 2006 si trova alla pagina: http://www.invalsi.it/INVALSI/ri/pisa2006.php?page=pisa2006_it_05.

⁹ Cfr. *Dieci Tesi* (tesi n. 10): *“Il salto di qualità e quantità delle conoscenze di scienze linguistiche richiesto agli insegnanti è impensabile senza l'organizzazione di adeguati centri locali e regionali di formazione e informazione linguistica e educativa”*.

Il contributo di Poseidon

Il Piano nazionale Poseidon si è inserito nel percorso così indicato come il tentativo di realizzare un corso di formazione che offrisse al mondo della scuola un syllabo il più possibile completo dei nodi fondamentali dell'educazione linguistico-letteraria, e un corpo di formatori, esperti nei contenuti, nei metodi e nelle tecnologie, che potesse sostenere i docenti nel trovare gli strumenti per interpretare e attuare il profondo rinnovamento indicato da questi contenuti e richiesto dall'intera azione.

Un syllabo 'plurilingue' e 'verticale' per l'educazione linguistico-letteraria

Il corpus dei materiali è stato realizzato da un gruppo di docenti esperti provenienti dall'università e dal mondo della scuola e con alle spalle la lunga esperienza nelle associazioni per la formazione dei docenti, con la costante supervisione e il coordinamento del Comitato tecnico scientifico del progetto. Era originariamente formato da 10 aree tematiche, alle quali se ne sono aggiunte dal 2010, grazie al contributo dei fondi europei del Programma Operativo Nazionale¹⁰, altre tre a colmare le lacune relative alle abilità linguistiche dell'ascolto e del parlato e ai generi letterari quale ponte tra l'educazione linguistica e l'educazione letteraria.

Ciascuna area tematica è formata da una scheda che dà conto del punto a cui è arrivata la ricerca didattica su uno specifico aspetto dell'educazione linguistica o letteraria, con un'ottica trasversale tra disciplina e metodologie, e da alcuni percorsi formativi a essa collegati, che costituiscono per i docenti tracce per la progettazione, la riflessione e la sperimentazione: non si tratta di un semplice prontuario di buone pratiche immediatamente spendibili, ma di *“un repertorio di criteri ragionati per istituire percorsi flessibili ed elaborare autonomamente soluzioni pedagogico-didattiche per i problemi specifici che i docenti affrontano quotidianamente”*¹¹: al docente vengono offerti spunti per

¹⁰ I Fondi Strutturali (FSE e FESR) sono strumenti finanziari gestiti dalla Commissione Europea per rafforzare la coesione economica, sociale e territoriale riducendo il divario fra le regioni più avanzate e quelle in ritardo di sviluppo. Il PON, Programma Operativo Nazionale per l'istruzione “Competenze per lo Sviluppo” del FSE (2007/2013), gestito dalla DG per gli Affari Internazionali (Ufficio IV) del MIUR, ha avviato nell'ambito dell'obiettivo specifico “Migliorare le competenze del personale della scuola e dei docenti” delle proposte di formazione per le quattro regioni del sud destinarie del Piano (Calabria, Campania, Puglia e Sicilia), che vanno a implementare e integrare azioni di formazione destinate a tutti i docenti italiani, quali i Piani nazionali Poseidon e M@t.abel.

¹¹ Cfr. MIUR, Dipartimento per l'istruzione, *Progetto Poseidon, materiali per l'educazione linguistica*, Documento di base del 13 aprile 2006, reperibile sul sito ufficiale del MIUR all'indirizzo <http://archivio.pubblica.istruzione.it/docenti/allegati/poseidon.pdf>.

una riflessione metadidattica, strumenti per ripensare e orientare le proprie scelte didattiche, in base a un'idea di insegnante come 'professionista riflessivo'¹².

Le 10 aree tematiche sono:

1. *Sviluppo della competenza semantico-lessicale* (a cura di R. Ducati - LEND);
2. *Interlingua e analisi degli errori* (a cura di G. Pallotti - GISCEL);
3. *Educazione linguistica in un curriculum plurilingue* (a cura di A.M. Curci - LEND);
4. *Didattica della mediazione linguistica* (a cura di A.M. Curci e C. Dell'Ascenza - LEND);
5. *La riflessione grammaticale nell'apprendimento linguistico* (a cura di A. Colombo - GISCEL);
6. *La didattica della lettura; comprensione e riscrittura di testi* (a cura di M. Ambel);
7. *La valutazione degli apprendimenti linguistici* (a cura di F. Gattullo - LEND);
8. *Didattica della scrittura* (a cura di A. Guerriero - GISCEL);
9. *La centralità del testo e la didattica* (a cura di S.O. Di Bucci Felicetti - ADI-SD);
10. *Topoi e temi letterari* (a cura di A.M. Bufo e A. Conte - ADI-SD)¹³.

Come si può facilmente intuire dai titoli, la prospettiva di partenza dei materiali Poseidon non è quella disciplinare, ma a partire dall'individuazione dei temi trasversali cruciali si va solo in un secondo momento a toccare la singola disciplina/lingua, fornendo al contempo gli elementi per trasferirne metodi, procedure e attività nell'insegnamento delle altre lingue. Il *corpus* è stato ideato in modo che il tema del plurilinguismo, al quale è dedicata un'intera area tematica, costituisca anche il 'filo conduttore'¹⁴ di tutta l'offerta, al fine di offrire ai docenti di lingue diverse le indicazioni per costruire insieme curricula plurilingui.

È un tema molto 'sentito' nei documenti europei, che, come sottolinea A.M. Curci, ha suscitato sempre più interesse via via che in questi anni l'attenzione nell'ambito della didattica delle lingue si è spostata 'da docente e contenuti' all'apprendente, anche grazie all'affermarsi della politica del *Life long learning*, che presume lo sviluppo in età scolare della competenza metacognitiva del saper ap-

¹² Cfr. D. Schon, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993.

¹³ A queste si aggiungono dal 2010 le tre nuove aree realizzate grazie ai fondi PON: 11. *Il parlato*, a cura di C. Lavinio (GISCEL); 12. *L'ascolto* (a cura di M.T. Calzetti - LEND); 13. *Lavorare per generi: l'educazione linguistico-letteraria negli apprendimenti di base* (a cura di C. Spingola e C. Sclarandis - ADI SD).

¹⁴ Cfr. A. Guerriero, *Il progetto Poseidon. Apprendimenti di base*, pubblicato nell'ambiente "FOR Docenti" per la formazione continua dei docenti italiani dell'ANSAS, <http://for.indire.it/docenti/>, novembre 2007.

prendere e “imparare a imparare”¹⁵. L'educazione plurilinguistica può costituire, infatti, lo strumento per portare gli allievi a riflettere sulle strutture comuni a tutte le lingue e ad acquisire, di conseguenza, una competenza linguistica più consapevole e matura che permetta loro di trasferire le competenze linguistiche di una lingua che già conoscono a una che stanno imparando¹⁶. Inoltre, in una prospettiva che sembra essere propria soprattutto dell'insegnamento delle lingue straniere, l'italiano L1 può avere, invece, il ruolo di “strumento di potenziamento per l'apprendimento di altre lingue europee”¹⁷, e allo stesso tempo si può scoprire che anche il latino e il greco possono essere appresi secondo modelli diversi da quelli della tradizionale grammatica normativa e analoghi, per quanto possibile, a quelli dell'insegnamento della L1 e L2: *“I confronti che ogni apprendente instaura fra la lingua di apprendimento e la propria materna verrebbero favoriti e inquadrati in una visione d'insieme, i concetti appresi nella riflessione sulla L1 trasferiti sulla L2 o classica, alla scoperta di analogie e differenze”*¹⁸.

A questo si aggiunga che è lo stesso contesto scolastico oltre che sociale a richiedere questo cambio di prospettiva anche culturale, visto il numero sempre crescente di alunni di madrelingua diversa dall'italiano nelle nostre scuole. È sempre più necessario un adeguamento della didattica per interpretare, gestire e valorizzare la nuova identità sociale e linguistica degli studenti¹⁹: *“Se si vuol tener conto del bisogno oggettivo di corrispondenza fra ambiente scolastico e realtà linguistica, bisogna lavorare sulla complessità, sulla variabilità nelle strutture e negli usi della lingua, in particolare in riferimento alle*

¹⁵ A.M. Curci, *Educazione linguistica in un curriculum plurilingue*, in *PuntoEdu Apprendimenti di base - area linguistica 2009/2010* (Poseidon), accessibile tramite password sul sito dell'ANSAS ex-Indire <http://for.indire.it/apprendimenti2>.

¹⁶ “La conoscenza, che possiamo definire dichiarativa – in altre parole il *savoir* – anche soltanto di singoli aspetti di due o più sistemi linguistici mette in moto quasi spontaneamente il processo di comparazione tra di essi, provocando l'attivazione di operazioni mentali basate principalmente su un modello inferenziale”. Cfr. A. Curci, A.M. Curci, *Educazione linguistica come educazione plurilingue*, da F-Werkstatt, 6/2005.

¹⁷ E. Lugarini, *Formazione linguistica e profilo professionale, dell'insegnante di italiano in contesti multilingui e plurilingui*, Giscel Lombardia, estratto del convegno *Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Associazione Istituto Gramsci del Friuli-Venezia Giulia, Trieste, 2006 (www.gramsci-fvg.it/public/File/AttiLiScSo/lugarini.pdf).

¹⁸ A. Colombo, *La riflessione grammaticale nell'apprendimento delle lingue*, pubblicato in *PuntoEdu Apprendimenti di base, area linguistica 2009/2010* (Poseidon), accessibile tramite password sul sito dell'ANSAS ex-Indire <http://for.indire.it/apprendimenti2>.

¹⁹ In base ai dati ISTAT del 2010 gli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo sono più mezzo milione, il 6% circa della popolazione totale degli alunni.

zone di sovrapponibilità e alle curve di indifferenza (morfologica, semantica, pragmatica) e sul rapporto norma-variazione” (Sobrero)²⁰.

A questa prospettiva si accompagna nei materiali del corso un’attenzione costante ai metodi di valutazione dei processi di apprendimento nell’ottica di un “approccio integrato all’insegnamento linguistico”²¹, e allo stesso tempo nel modulo specificamente dedicato a questo argomento si propone un approfondimento delle indicazioni del QCER sulla valutazione delle competenze linguistiche e un’analisi dei campi di applicabilità del Portfolio Europeo delle Lingue.

Altra prerogativa dei materiali Poseidon è la proposta di un curriculum verticale di educazione linguistica che coinvolga docenti della scuola secondaria di I grado e del biennio della scuola secondaria di II grado, un segmento del percorso scolastico particolarmente strategico, perché con esso si chiude la scuola dell’obbligo, e critico, poiché è quello a cui appartengono gli studenti nei quali sono stati individuati dall’Indagine OCSE PISA carenze nella competenza di lettura²². L’idea è quella di partire realizzando questo strategico ponte tra le vecchie medie e superiori per poi allungare il discorso, in un eventuale futuro sviluppo del progetto, anche al triennio ed eventualmente alla scuola primaria, nell’ottica di un curriculum di educazione linguistica generale, plurilingue e verticale.

Molteplici tensioni trasversali e ‘verticali’ percorrono, dunque, i materiali di questo *corpus*, che non trascurano però di soffermarsi, come già detto, sugli aspetti fondamentali dell’educazione linguistica, tra cui alcuni punti caldi sui quali hanno portato l’attenzione indagini o documenti nazionali e internazionali.

Proprio alla lettura, come alle altre abilità linguistiche, è dedicato un intero modulo, in cui si forniscono al docente gli strumenti per interpretare e rispondere alle criticità denunciate dalle indagini internazionali, *in primis* il PISA: in particolare si approfondiscono anche le conseguenze che le nuove tecnologie hanno avuto sulle modalità di lettura e sullo sviluppo di nuovi modelli cognitivi non più basati su

²⁰ A. Sobrero, *Fra videogiochi, non-lettura e una lingua flou*, in *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, E. Piemontese (a cura di), Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze 2000.

²¹ F. Gattullo, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, pubblicato in PuntoEdu Apprendimenti di base, area linguistica 2009/2010 (Poseidon), accessibile tramite password sul sito dell’ANSAS ex-Indire <http://for.indire.it/apprendimenti2>.

²² L’attenzione a questo ordine di scuola è cruciale anche in base al fatto che i risultati delle indagini sulla *Reading literacy* nella scuola primaria pongono invece l’Italia tra i primi posti: PIRLS 2006 - *Progress in International Reading Literacy Study* (in Italia ICONA, *Indagine sulla comprensione della lettura dei bambini di nove anni*) colloca gli alunni italiani del quarto anno della scuola primaria all’ottavo posto nella competenza di comprensione della lettura (<http://pirls.bc.edu/pirls2006/>). L’indagine, che ha cadenza quinquennale, è promossa dall’IEA - *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.

un'acquisizione sequenziale delle informazioni²³, aspetto all'attenzione sia dell'indagine che, in seguito, delle *Indicazioni nazionali per il curricolo del I ciclo di istruzione*²⁴.

Ma la *reading literacy*, la questione didattica della competenza di lettura, è ripresa anche dal punto di vista dell'educazione letteraria in altri luoghi del *corpus*: “Anche lo studio della letteratura (lettura e riuso di testi letterari) deve collaborare a questo compito alto e svolgere il ruolo che le è proprio (e che ha sempre avuto nella cultura italiana) nella formazione del cittadino. La tradizione letteraria deve essere concepita e opportunamente rielaborata come un luogo di esperienze personali e culturali. Il testo letterario con le sue numerose tensioni tra lingua standard e lingua espressiva, tra Autore e Lettore, tra Testo e Contesto, tra detto e non detto, può costituirsi come uno spazio particolarmente adatto a sviluppare l'abilità e la competenza interpretativa” (Di Bucci)²⁵.

La prospettiva è quella di un'integrazione dell'educazione linguistica e letteraria, un connubio necessario, al di là della storica dicotomia delle due discipline, per fornire al docente gli strumenti per aiutare gli studenti nello sviluppo di quella competenza di comprensione, interpretazione e riflessione sui testi scritti²⁶ utile per “raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e svolgere un ruolo attivo nella società” (OCSE PISA, 2006).

²³ M. Ambel nell'area tematica sulla didattica della lettura affronta le differenze e le peculiarità della lettura a video o su supporto cartaceo, invitando/provocando i docenti in formazione a una metariflessione sull'attività di studio e formazione che loro per primi stanno affrontando nell'ambito del corso Poseidon e nell'approcciarsi ai contenuti ivi proposti, come appunto i suoi.. Cfr. M. Ambel, *La didattica della lettura, comprensione e riscrittura di testi*, pubblicato in *PuntoEdu Apprendimenti di base, area linguistica 2009/2010* (Poseidon), accessibile tramite password sul sito dell'ANSAS <http://for.indire.it/apprendimenti2>.

²⁴ Le *Indicazioni* individuano tra gli obiettivi di apprendimento da raggiungere alla fine della scuola secondaria di primo grado “scrivere testi utilizzando programmi di videoscrittura”. Inoltre nel capitolo sulle tecnologie il testo recita: “La graduale competenza nell'uso di specifici strumenti informatici e di comunicazione potrà consentire agli alunni di sviluppare le proprie idee presentandole con accuratezza a sé e agli altri, di trovare, interpretare e scambiare informazioni, di organizzarle, di elaborarle, di ritrovarle, di archiviarle e riutilizzarle. Lo sviluppo di capacità di critica e di valutazione, obiettivo di validità generale, sarà poi particolarmente importante anche rispetto alle informazioni che sono sempre più disponibili nella rete, ma che richiedono, per un loro uso significativo e pertinente, di essere inserite in adeguati quadri di riferimento e di organizzazione”.

²⁵ O. Di Bucci Felicetti, *Il viaggio del testo dall'Autore al Lettore. Il testo: il testo letterario e la sua centralità nei percorsi educativi e didattici*, in *PuntoEdu Apprendimenti di base, area linguistica 2009-10* Poseidon, accessibile tramite password sul sito dell'ANSAS <http://for.indire.it/apprendimenti2>.

²⁶ È necessario un “insieme di strumenti di analisi e di interpretazione dei testi; questi strumenti si connettono in parte ai concetti della riflessione linguistica: i generi letterari rientrano nell'ambito della tipologia testuale, la retorica dell'elocuzione è la stessa nei testi letterari e non, anche se in letteratura si manifesta in forme più fini e creative” (A. Colombo, *Ripariamo di letteratura*, in “Italiano&Oltre”, n. 2, 2000).

Due aree sono dedicate ad aspetti particolari dell'educazione letteraria, quali l'interpretazione del testo e i temi letterari, con l'aggiunta a partire dal 2010 di una terza sui generi letterari grazie al contributo del Programma Operativo Nazionale, ma rintracciano continui rimandi all'educazione linguistica e viceversa in una prospettiva che vede la linguistica e la letteratura fondarsi e rafforzarsi a vicenda.

Questi e tanti altri rimandi e connessioni tra le aree tematiche e anche tra i singoli materiali, facilmente rintracciabili e percorribili grazie ai numerosi link ipertestuali, fanno del Poseidon un unico grande 'macrotesto'²⁷, ricco e multiforme, una mappa consultabile e interrogabile secondo le diverse richieste e necessità formative o didattiche.

Un ambiente di formazione on line per condividere e collaborare: verso la comunità di pratica

Tale complessità di obiettivi e d'intenti ha trovato un adeguato veicolo in un modello di formazione di *cooperative e-learning*, che ha garantito *in primis* la formazione di un bacino di formatori, per divenire poi lo strumento di un'azione di sistema presso tutti i docenti italiani. La rete ha dato inizialmente la possibilità al piccolo gruppo di autori ed esperti (in gran parte membri del CTS), che avevano ideato modello e contenuti, di formare, senza l'impedimento della distanza, il primo gruppo di futuri docenti formatori provenienti da tutte le parti d'Italia. Ma non si è limitato a questo il ruolo dell'ambiente di formazione on line.

L'Agenzia, allora Indire, contemporaneamente al suo coinvolgimento nel progetto Poseidon, aveva avviato una riflessione sul proprio modello di formazione Puntoedu²⁸ per il personale docente, in base anche ai risultati dei monitoraggi²⁹ condotti su alcuni progetti di formazione realizzati dall'istituto. Da queste analisi si evince che la dimensione sociale, la possibilità di scambio e condivisione tra pari

²⁷ Definizione di Guerriero.

²⁸ Il modello di formazione Puntoedu si fonda sulla centralità del discente e sulla personalizzazione del percorso formativo e negli anni si è sviluppato potenziando la dimensione collaborativa: "L'applicazione tecnologica, dopo la prima esperienza, fu costruita e continuò a essere sviluppata intorno al modello didattico, sugli obiettivi e sui contenuti e quindi anche adottando... attività collaborative... sincrone, lo sviluppo di classi virtuali, aree di community, aree e funzioni dedicate al lavoro di gruppo e riservate a gruppi ristretti... Puntoedu è diventato un gigantesco ambiente di apprendimento online, flessibile e multifunzionale" (G. Biondi, *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo, Milano, 2007).

²⁹ Mi riferisco in particolare ai monitoraggi annuali condotti dal CREMIT (Centro di Ricerca sull'educazione ai media, all'informazione e alla tecnologia dell'Università Cattolica di Milano) sul corso Puntoedu "Neoassunti" (corso di formazione obbligatorio alla fine dell'anno di prova per i docenti neo-immessi in ruolo). Su questo si veda P.C. Rivoltella, *Formazione degli insegnanti Puntoedu*, in *www.indire.it*, gennaio 2008.

era poco sentita dai docenti in formazione, che vivevano il corso essenzialmente come un percorso individuale, in cui ciascun corsista interagiva con il tutor in un rapporto uno a uno o al massimo di uno a molti, come nella didattica tradizionale. L'intento, peraltro riuscito, era, invece, quello di spostare l'attenzione dal singolo discente alla comunità dei corsisti.

L'avvento del web 2.0, dei *social network* e del loro impatto nella società della comunicazione e nei giovani ha, infatti, stimolato anche l'ambiente della scuola e della formazione a ripensare i propri metodi recuperando modelli già noti di insegnamento-apprendimento di tipo collaborativo, basati sulla filosofia del costruttivismo sociale.

Il costruttivismo è una filosofia educativa che, per dirlo in estrema sintesi, interpreta l'apprendimento come un processo attivo in cui il discente, calato in un determinato contesto e messo in relazione con il mondo, impara grazie allo scambio e alla collaborazione con gli altri, mettendo a frutto le sue conoscenze ed esperienze pregresse (Dewey, Vygotskij, Piaget, Bruner)³⁰. Secondo questa visione l'apprendimento si può definire “*l'acquisizione da parte degli individui di conoscenze, abilità o atteggiamenti che sono il risultato di un'interazione di gruppo*” (Kaye)³¹.

Questo modello non solo è stato sperimentato in ambienti digitali con successo, ma proprio grazie alle tecnologie della comunicazione ha trovato nuovi sviluppi e campi di applicazione. Gli strumenti della comunicazione in rete possono funzionare da catalizzatori dell'interazione, dello scambio, poiché, come sostiene Jonassen (1994), “*possono fornire un ambiente conversazionale in cui chi apprende può applicare conoscenza a problemi e considerare le sue azioni come eventi riusabili. Chi apprende può controllare il proprio apprendimento, apprendere da altri, sviluppare modalità metacognitive come il riflettere sulle proprie azioni*”³².

Si tratta di un approccio affine a quello comunicativo utilizzato per l'insegnamento nelle lingue straniere, uno dei campi di pertinenza del Poseidon e

³⁰ Alcuni tra i principali studiosi e testi di riferimento per l'approccio costruttivista all'educazione sono: J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1993; L.S.Vygotsky, *Thought and language*, MIT Press, Cambridge - MA, 1962; J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 2003; J. Piaget, *Dove va l'educazione*, Armando, Roma, 1991; per una visione d'insieme si veda B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma, 2002.

³¹ A. Kaye, “*L'apprendimento collaborativo basato sul computer*”, in “Tecnologie Didattiche”, n.4, 1994.

³² Cfr. D. Jonassen, T. Mayes, R. McAleese, *A manifesto for a constructivism approach to uses of technology in higher education*, in T.M. Duffy, J. Lowick, D. Jonassen (a cura di), *Designing Environments For Constructive Learning*, NATO ASI series, F105, Springer-Verlag, Heidelberg, 1993.

disciplina da sempre pioniera per sua natura nell'utilizzo di metodi 'umanistico-affettivi' che mettono al centro il discente (Dolci)³³.

Il modello di formazione in rete che più incarna questa filosofia, secondo la tassonomia tracciata da Trentin³⁴, è la 'comunità di pratica', una particolare situazione di apprendimento che ha carattere di spontaneità e un esempio particolare nelle comunità di ex corsisti³⁵ e professionali, realizzate da individui che si uniscono per darsi mutuo aiuto davanti a un problema professionale comune e mettendo la propria esperienza a servizio degli altri, attraverso un sistema detto *knowledge management e/o sharing*. Ma, come dice Trentin, nel progettare un corso di formazione in rete possono essere tratte singole caratteristiche dai diversi modelli per costruire quello più adatto al proprio target e ai propri obiettivi.

Poseidon propone, in un contesto formalizzato di *formazione assistita* in rete³⁶, alcuni elementi del modello delle comunità di pratica, che hanno potuto attecchire e funzionare perché i soggetti in formazione hanno caratteristiche proprie delle *comunità di pratica* o professionali. I primi docenti individuati per formarsi come tutor tramite apposita selezione delle Associazioni e coinvolti nel progetto pilota del Poseidon erano, nonostante la differente provenienza geografica e pur insegnando lingue diverse in due differenti ordini di scuola, accomunati dalle stesse problematiche didattiche legate all'educazione linguistica letteraria e fortemente motivati, data la partecipazione su base volontaria, riguardo ai temi del rinnovamento dell'educazione linguistica, alla ricerca didattica e alla formazione. Si trattava quindi di un target di destinatari con una forte condivisione di valori e intenti, ma la cui identità e il cui senso di appartenenza si sono rafforzati con una presa di coscienza

³³ R. Dolci, *Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie*, in R. Dolci, B. Spinelli (a cura di), *Educazione linguistica e interculturale in nuovi ambienti di apprendimento*, "Itals" anno III n. 9, Guerra Edizioni, Perugia, 2005.

³⁴ G. Trentin, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali on-line*, Franco Angeli, Milano, 2004; G. Trentin, *Dalla formazione a distanza alle comunità di pratica attraverso l'apprendimento in rete*, in "Tecnologie didattiche", n. 20, 2000.

³⁵ Anche negli stessi ambienti Puntoedu più generalisti prima maniera (per esempio, la formazione obbligatoria dei neo-immessi in ruolo che Indire gestisce dal 2001) è capitato a volte che nelle aree comuni e non deputate all'attività formativa del caffè si creassero delle comunità non formalizzate di docenti che, trovandosi in un medesimo contesto con gli stessi problemi da risolvere, si davano mutuo soccorso o comunque entravano in relazione, continuando a comunicare anche dopo la fine dei corsi: in certi casi quest'interazione ha dato luogo a un vero prodotto scritto a più mani, come un libro o simili.

³⁶ Cfr. G. Trentin, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali on-line*, Franco Angeli, Milano, 2004.

collettiva proprio grazie all'occasione data dal corso³⁷. Questo aspetto è proprio delle comunità di pratica informali ed è fondamentale per la creazione di un clima collaborativo e una condivisione delle esperienze funzionale all'apprendimento³⁸. Ma a rendere proficuo questo scambio sono la finalità di un compito comune³⁹ e un ambiente di apprendimento dotato di strumenti che facilitino e potenzino le possibilità di comunicazione e collaborazione.

La formazione del Piano si è svolta in un ambiente di formazione on line appositamente progettato per permettere agli utenti attività di tipo collaborativo, grazie al potenziamento della classe virtuale con strumenti di comunicazione sincrona (sistema di audio-videoconferenza) e asincrona (forum), di condivisione e archiviazione (sistema di cartelle condivise), collaborativi (lavagna condivisa, sistema di navigazione web in gruppo), per la pianificazione e la gestione dei progetti⁴⁰.

La ricchezza e la complessità nella gestione di tanti strumenti diversi hanno richiesto il necessario addestramento e sperimentazione dei primi formatori, che ne hanno testato spesso in corso d'opera l'utilità e le potenzialità in relazione ai fini del corso.

L'itinerario di formazione: ricerca, lavoro di gruppo e progettazione didattica

Tutti questi elementi hanno favorito la buona riuscita di un corso che, essendo sperimentale, ha avuto una partenza faticosa e incerta e che ha spesso trovato soluzioni *in itinere*, ma la cui riuscita è stata garantita dalla sinergia di tutti i partecipanti a vario titolo: progettisti dell'agenzia, esperti delle associazioni, referenti del MIUR e docenti in formazione. La qualità del percorso è stata, infatti, data dalle *expertise* messe in campo e dalla forza dei contenuti e degli obiettivi, come sopra

³⁷ I docenti formatori hanno fondato alla fine della loro formazione una comunità on line chiamata "I figli di Nettuno", attraverso la quale continuano a tenersi in contatto, a scambiarsi informazioni e a collaborare (<http://figlidinettuno.ning.com/>).

³⁸ Inoltre "L'innesto tra le comunità reali, spesso determinate da necessità logistiche di locazione... e le comunità virtuali, vere e proprie nicchie elettive di interessi specifici, determina una più rapida ed efficace diffusione della conoscenza e anche l'innescio di un apprendimento 'tacito' che avviene talvolta in maniera del tutto casuale, semplicemente attivando connessioni: è il concetto di serendipity", in G. Biondi, *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo, Roma, 2007.

³⁹ Altro elemento caratterizzante di una comunità di pratica o di un gruppo di lavoro è la condivisione di un compito, in V. Midoro, *Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali*, in "Tecnologie Didattiche", n. 1, 2002.

⁴⁰ Per l'elenco delle funzioni/strumenti che deve avere un ambiente collaborativo on line vedi tra gli altri D. Jonassen, cit.; S. Manca, L. Sarti, *Comunità virtuali per l'apprendimento e nuove tecnologie*, in "Tecnologie Didattiche", 2002.

descritti, e dal presidio onnipresente degli esperti che hanno costantemente supportato i docenti in formazione.

Si è precedentemente scritto riguardo a un 'apprendimento assistito'⁴¹: contenuti ricchi e complessi come quelli del progetto sono stati dati in pasto ai corsisti in un lungo e impegnativo itinerario formativo della durata di due annualità che ha visto succedersi diverse fasi di autoapprendimento, apprendimento collaborativo e lavoro di gruppo, costantemente controllati da momenti di verifica, al fine di garantire la creazione di un gruppo in grado di moltiplicare e far germogliare il 'verbo Poseidon'.

I docenti sono stati coinvolti in momenti di studio individuale e attività di gruppo orientata a un compito: a partire da un'ipotesi di ricerca e di progettazione didattica su un determinato tema scelto tra quelli proposti, i docenti divisi in sottogruppi hanno dovuto realizzare cooperativamente un percorso formativo originale, ma fortemente ancorato ai contenuti di partenza e realizzato con il linguaggio multimediale. Il senso di mutuo impegno si è realizzato proprio nel momento in cui sono stati chiamati a condividere la progettazione e la scrittura del percorso, quando hanno condiviso il compito. Infine, a completamento dell'*iter* è stata proposta ai docenti una fase di sperimentazione del ruolo, nel quale i tutor in formazione hanno provato a mediare presso i colleghi piccole parti dei contenuti proposti tramite gli strumenti a disposizione nell'ambiente. Lo sforzo richiesto ai docenti aveva, infatti, come obiettivo, oltre a quello primario di creare dei tutor, anche la possibilità di testare i materiali Poseidon e le loro capacità 'generative': alcuni dei percorsi migliori realizzati nei gruppi di lavoro sono entrati dopo una selezione e una revisione da parte del CTS del Piano a far parte del *corpus*, dando all'intera azione anche la dimensione di un grande 'progetto editoriale comune', di un movimento non a cascata ma 'a spirale' che possa rendere partecipi dell'impresa sempre un numero maggiore di docenti.

Nella seconda tornata di formazione di formatori la sceneggiatura del corso è stata strutturata in maniera più organica e scandita, sulla base dell'esperienza della prima edizione, e il compito del lavoro di gruppo è stato formulato in maniera maggiormente articolata come la progettazione di un corso di formazione in *e-learning* integrato sull'educazione linguistica e letteraria.

In entrambe le occasioni chi ha avuto la costanza e la determinazione di portare a fine un percorso tanto impegnativo ha potuto sperimentare con entusiasmo co-

⁴¹ Cfr. G. Trentin, 2004.

me testimoniano i monitoraggi⁴² l'opportunità di scambiarsi esperienze e lavorare insieme a colleghi che non solo insegnavano lingue diverse in differenti ordini di scuola e diversi tipi di istituti, ma anche provenivano da molte altre regioni d'Italia: i docenti hanno trovato in queste diversità uno stimolo allo scambio e al confronto e la possibilità di uscire dall'isolamento professionale per scoprire spesso di avere bisogni, esperienze e interessi simili, pur provenendo da mondi completamente diversi. Queste dinamiche di crescita professionale fortemente intrecciate al contemporaneo istaurarsi di legami personali sono elementi propri delle forme di apprendimento collaborativo basate sulle tecnologie, che permettono da un lato di superare i limiti spazio-temporali e dall'altro di trovare canali privilegiati di comunicazione spesso più efficaci dei saltuari incontri in presenza. Nel nostro caso un ruolo fondamentale è stato costituito dall'ambiente di *web conference*, uno strumento di audio-videoconferenza e insieme un ambiente per la scrittura collaborativa: tra gli strumenti più sofisticati della piattaforma e fortemente soggetto ai capricci della rete, ha in prima istanza spaventato i docenti in formazione, ma una volta sperimentato ha in molti casi funzionato da elemento motivatore permettendo ai docenti di scoprire nuove modalità e dimensioni di interazione, coinvolgendoli in un percorso di curiosità e di scoperta degli altri veicolato solo dalla voce, dalle parole e dalle idee. I docenti sono arrivati al seminario finale del corso curiosi di conoscere i volti dei colleghi da associare alle voci e alle 'idee' conosciute on line. Questo aspetto emozionale e 'affettivo' ha avuto una funzione determinante nella buona riuscita del corso in termini di impegno, di lavoro collaborativo e di risultati raggiunti⁴³.

Un altro elemento di forza dell'operazione, reso possibile dalla dimensione di progetto pilota basato su gruppi con piccoli numeri di corsisti, è stata la possibilità di mettere in campo la figura del tutor disciplinarista, per altro richiesta da un modello di formazione fortemente incentrato sui contenuti e così articolato. Alle funzioni di supporto tecnico, metodologico e sociale proprie delle figure dell'e-tutor in corsi generalisti in cui i corsisti sono eterogenei, (è il caso di Puntoedu "Neoas-

⁴² I monitoraggi sono stati realizzati rispettivamente dal Dipartimento di Scienze Antropologiche dell'Università di Genova per il periodo 2005-2007 e dal nucleo della Lombardia dell'ANSAS ex IRRE per l'edizione del 2007-2009.

⁴³ "In realtà la collaborazione richiede un coinvolgimento di ordine superiore e un approccio differente nel condividere e creare informazione"; cfr. M. Schrage, *Shared minds: the new technologies of collaboration*, Random House, New York, 1990: "se due persone sanno due cose complementari, per il tramite delle nuove tecnologie possono davvero entrare in comunicazione l'una con l'altra, scambiare il loro sapere, cooperare... il World Wide Web non è soltanto un'enorme massa di informazione, è l'articolazione di migliaia di punti di vista diversi" da P. Lévy, *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano, 1996.

sunti”), si è reso necessario affiancare anche la funzione intellettuale, per cui la figura del tutor si fonde con quella dell’esperto dei contenuti.

È stata una scelta vincente che ha permesso di raggiungere il duplice obiettivo di ottenere tutor capaci di gestire corsi in modalità *e-learning* e di mediare contenuti complessi e innovativi, oltre che, in qualche caso, di divenirne autore. Questo elemento è stato fortemente apprezzato in particolar modo dai docenti della prima edizione, che hanno avuto l’opportunità eccezionale di avere come formatori gli autori dei materiali del *corpus*.

Si tratta di un processo di eccellenza che, finora destinato solo ad aspiranti formatori seppur impegnati in prima persona a sperimentare nelle loro classi questo nuovo modello di educazione linguistico-letteraria, è finalmente potuto diventare un corso per tutti gli insegnanti italiani di lingua.

I docenti usciti dai corsi pilota sono entrati a far parte del contingente dei formatori del Poseidon⁴⁴ e sono stati coinvolti dagli Uffici scolastici regionali di appartenenza nell’organizzazione e nella conduzione di corsi a livello regionale a partire dall’autunno-inverno 2009-2010⁴⁵.

Gli insegnanti hanno l’occasione di ripensare il loro modo di insegnare la lingua in una “società plurilingue e pluriculturale” e hanno, allo stesso tempo, l’opportunità di sperimentare in prima persona come corsisti quelle strategie didattiche basate sull’apprendimento collaborativo e laboratoriale che i documenti europei e le indicazioni ministeriali propongono per i loro studenti⁴⁶.

⁴⁴ I docenti tutor formati nelle due edizioni del Piano (anni 2005-2007 e 2007-2009) sono stati inseriti nell’elenco ufficiale dei docenti accreditati come “Tutor Poseidon”, pubblicato con il Decreto di attuazione e diffusione del Piano Poseidon del MIUR (Prot. 14356, 25 settembre 2009).

⁴⁵ Poseidon è alla base anche di altre esperienze di formazioni come il corso nazionale del PON (Programma Operativo Nazionale) *Educazione linguistica e letteraria in un curriculum plurilingue*, promosso dal MIUR e finanziato dalla Comunità Europea per la formazione dei docenti di secondaria di primo grado e biennio dei docenti di Calabria, Campania, Puglia e Sicilia. Il progetto, realizzato dall’ANSAS, nasce sull’esperienza del Poseidon dal quale ha ereditato la filosofia e i contenuti, contribuendo per altro alla loro implementazione e arricchimento, e il nucleo del CTS Poseidon costituisce il gruppo degli esperti che ne disegna l’impianto scientifico.

⁴⁶ Dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo per il I ciclo di istruzione* del 2007: incoraggiare l’apprendimento collaborativo; promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere; realizzare percorsi in forma di laboratorio.

Riferimenti sito-bibliografici

- Balboni P., *Le sfide di Babele*, Utet Libreria, Torino, 2002.
- Biondi G., *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo, Milano, 2007.
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- Calvani A., *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, in Bramanti D. (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma, 1998.
- Colombo A., *Riparlamo di letteratura*, in “Italiano&Oltre”, n. 2, 2000.
- Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, traduzione di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia Oxford, Milano, 2002.
- Consiglio d'Europa, 18 dicembre 2006, *Raccomandazione relativa alle 'competenze chiave per l'apprendimento permanente'*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (scaricabile alla pagina: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>).
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- Dolci R., *Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie*, in Dolci, R., Spinelli, B. (a cura di), *Educazione linguistica e interculturale in nuovi ambienti di apprendimento*, supplemento monografico della “Rivista Itals”, anno III, n. 9, Guerra, Perugia, 2005.
- Ferreri S. (a cura di), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, Settecittà, Viterbo, 2010.
- Guerriero A., *Laboratorio di scrittura*, in “Quaderni del Giscel nuova serie”, n. 4, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- Guerriero A., *Il progetto Poseidon. Apprendimenti di base*, Ambiente “FOR Docenti” per la formazione continua dei docenti italiani dell'ANSAS (<http://for.indire.it/docenti/>).
- Jonassen D., Mayes T., McAleese R., *A manifesto for a constructivism approach to uses of technology in higher education*, in Duffy T.M., Lowick J., Jonassen D. (a cura di), *Designing Environments for Constructive Learning*, NATO ASI series, F105, Springer-Verlag, Heidelberg, 1993.
- Kaye A., *Apprendimento collaborativo basato sul computer*, in “Tecnologie Didattiche”, n. 4, Autunno 1994.
- Lévy P., *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano, 1996.
- Lugarini E., *Formazione linguistica e profilo professionale dell'insegnante di italiano in contesti multilingui e plurilingui*, Giscel Lombardia, Convegno “Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali”, Associazione Istituto Gramsci del Friuli-Venezia Giulia, Trieste, 2006 (www.gramsci-fvg.it/public/File/attiliscso.lugarini.pdf).
- Manca S., Sarti L., *Comunità virtuali per l'apprendimento e nuove tecnologie*, in “Tecnologie Didattiche”, n. 25, 2002.

- Midoro V., *Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali*, in “Tecnologie Didattiche”, n. 1, 2002.
- Midoro V., *Per una definizione di apprendimento cooperativo*, in “Tecnologie Didattiche”, n. 4, 1994.
- MIUR, Dip. per l'istruzione, *Progetto Poseidon, materiali per l'educazione linguistica, Documento del 13 aprile 2006*; <http://archivio.pubblica.istruzione.it/docenti/allegati/poseidon.pdf>.
- MPI, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, Settembre 2007: http://www.indire.it/indicazioni/show_attach.php?id_cnt=4709.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Kaye A., *Apprendimento collaborativo basato sul computer*, in “Tecnologie Didattiche”, n. 4, 1994.
- Piaget J., *Dove va l'educazione*, Armando, Roma, 1991.
- Rivoltella P.C., *Formazione degli insegnanti Puntoedu*, in www.indire.it, 24 gennaio 2008.
- Rotta M., Ranieri M., *E-tutor: identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning*, Erickson, Trento, 2005.
- Schrage M., *Shared Minds: the new technologies of collaboration*, Random House, New York, 1990.
- Schon D., *“Il professionista riflessivo”*, Dedalo, Bari, 1993.
- Sobrero A., *Fra videogiochi, non-lettura e una lingua flon*, in E. Piemontese (a cura di), *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 2000.
- Trentin G., *Elearning e le sue linee di evoluzione*, Atti del primo Forum regionale "E-learning ed evoluzione", Udine, 2004.
- Trentin G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali on-line*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Trentin G., *Dalla formazione a distanza alle comunità di pratica attraverso l'apprendimento in rete*, in “Tecnologie Didattiche”, n. 20, 2000.
- Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma, 2002.
- Vygotsky L.S., *Thought and language*, MIT Press, Cambridge, MA, 1962.

Tutti i materiali del Poseidon, pubblicati nell'ambiente PuntoEdu Apprendimenti di base - area linguistica 2009-2010 (<http://for.indire.it/apprendimenti2>), con particolare riferimento alle schede teorico metodologiche di ogni area tematica.

Si riportano in questa sito-bibliografia solo i titoli di quelli direttamente citati nel presente contributo:

Ambel M., *La didattica della lettura, comprensione e riscrittura di testi* (Scheda teorico-metodologica dell'area tematica 6, “*La didattica della lettura, comprensione e riscrittura di testi*”).

Colombo A., *La riflessione grammaticale nell'apprendimento delle lingue* (Scheda teorico-metodologica dell'area tematica 5, “*La riflessione grammaticale nell'apprendimento delle lingue*”).

Curci A.M., *Educazione linguistica in un curriculum plurilingue* (Scheda teorico-metodologica dell'area tematica 3, “*Educazione linguistica in un curriculum plurilingue*”).

Di Bucci Felicetti O., *Il viaggio del testo dall'Autore al Lettore. Il testo: il testo letterario e la sua centralità nei percorsi educativi e didattici* (Scheda teorico-metodologica dell'area tematica 10, “*La centralità del testo e la didattica*”).

Gattullo, F., *La valutazione degli apprendimenti linguistici* (Scheda teorico-metodologica dell'area tematica 7, “*La valutazione degli apprendimenti linguistici*”).

Parte II

Inglese e tecnologie
nel curriculum verticale

LE POTENZIALITÀ DEL WEB 2.0 NELLA GLOTTODIDATTICA

Chiara Ferdori*, Paola Nannetti *

**Docente di Lingua e letteratura inglese - scuola secondaria di II grado*

Ufficio scolastico provinciale: Bologna

Direttore del corso: Cinzia Quirini

Sede didattica: Facoltà di Scienze della Formazione

Docenti referenti: Paola Nannetti (formatrice), Chiara Ferdori (tutor), Benedetta Toni (coordinatore)

<i>Durata:</i> dal 30 marzo al 5 maggio 2010, per un totale di 20 ore.	<i>N. partecipanti effettivi:</i> 23.
--	---------------------------------------

Il percorso formativo

Gli incontri del corso tenuto a Bologna si sono svolti alla Facoltà di Scienze della Formazione e si sono articolati in 5 sessioni di 3 ore l'una, con scansione settimanale, a partire dal 30 marzo. Oltre alle 15 ore in aula, il patto formativo prevedeva 5 ore affidate all'auto-formazione. L'esigenza di coniugare gli obiettivi del corso con i bisogni formativi di docenti appartenenti ai diversi segmenti scolastici mi ha portato alla realizzazione un sito web¹ da condividere con le corsiste. Tale dispositivo ha consentito un'integrazione funzionale del materiale utilizzato dalle docenti nelle attività in presenza con percorsi di approfondimento per lo studio individuale. Si è fatto ricorso a una struttura a *frame*, più o meno accentuata a seconda del grado di interconnessione fra gli argomenti svolti nelle varie sessioni.

Con la progettazione di un ambiente on line per le corsiste si sono voluti perseguire i seguenti obiettivi specifici:

- collegare la presentazione delle funzionalità del sistema al loro utilizzo nelle sperimentazioni in classe. Si voleva presentare il sito in modo da connettere le ipotesi didattiche, che costituivano la base della sua realizzazione, alla sua rilevanza ai fini dell'apprendimento della lingua inglese;
- favorire la verticalità del curriculum di lingua inglese anche attraverso la condivisione di proposte didattiche realizzate dalle corsiste;

¹ <http://sites.google.com/site/digitallyteachable/home>.

- sviluppare capacità di autoapprendimento tali da consentire alle corsiste di approfondire e integrare, con relativa facilità, le conoscenze, competenze e abilità apprese durante le lezioni in presenza.

I contenuti del corso, condivisi in fase di progettazione con i formatori afferenti al gruppo di ricerca *Lingue e Culture*, sono stati variamente adattati in base alle competenze linguistiche e informatiche dei corsisti e alle loro esigenze formative, incentrandosi sulle seguenti aree:

- *ICT and language learning*: i nuovi contesti educativi e le nuove opportunità per la didattica delle lingue;

- *task-based language learning*: progettazione e costruzione di percorsi per compiti mediati dalle nuove tecnologie informatiche;

- *task differentiation*: i fattori di flessibilità del task e le risorse digitali (ad es. stili di apprendimento e teoria delle intelligenze multiple con spunti didattico-applicativi);

- *web 2.0 tools and language learning*: caratteristiche distintive di alcuni strumenti *Content Generated User* (ad es., *blog* e *wiki*) e delle loro possibili applicazioni nella glottodidattica;

- *task-based learning* e *Learning Object*: la didattica per compiti applicata a percorsi collaborativi in rete;

- *LIM*: utilizzo e valore innovativo della lavagna interattiva multimediale;

- *digital storytelling*: il potenziale della narrazione e le nuove tecnologie nel curriculum verticale;

- *useful resources*: risorse per la didattica con le nuove tecnologie (*e-book*, dizionari e *thesauri* on line, vari *freeware* a supporto della didattica);

- *project work*: realizzazione e condivisione di itinerari didattici digitali finalizzati alla progettazione del prodotto di fine corso.

Le attività didattico-formative in aula, distinte in inquadramenti teorici, esemplificazioni pratiche, workshop e spazi per la discussione, sono state caratterizzate da un alto livello di interattività e hanno spaziato dall'esame di tematiche metodologiche alla sperimentazione di oggetti didattici.

Le cornici teoriche sono state illustrate, in linea con i contenuti del corso, utilizzando applicativi come Power Point per la presentazione di slide e la lavagna interattiva multimediale, oltre a materiale cartaceo e schede di lavoro. I workshop, che hanno previsto lavori in coppia o di gruppo, sono stati mirati all'applicazione operativa delle linee didattiche e dei contenuti individuati attraverso la produzione di semplici percorsi didattici digitalizzati. Gli spunti offerti da queste attività in

itinere sono stati la base sulla quale le corsiste hanno realizzato il loro prodotto finale a documentazione dell'attività svolta.

I corsi di *Lingue e Culture* non prevedevano, infatti, alcuna forma di valutazione in uscita, dal momento che non erano riferiti a un sistema di crediti. Non è stato quindi richiesto alle corsiste di sostenere alcuna prova per la validazione del loro percorso formativo, ma la “simulazione di un'attività di lavoro adatta alla classe di insegnamento”².

Oltre a perseguire gli obiettivi formativi del corso, si è cercato anche di stimolare i docenti alla riflessione sul come, quando e perché fare uso delle TIC. La diffusione a tappeto degli strumenti tecnologici audio/video a basso costo, la popolarità dei servizi web gratuiti quali *Facebook* e *YouTube* per la condivisione di contenuti multimediali, l'abitudine alla comunicazione veloce delle informazioni fanno parte del panorama e dell'atmosfera in cui ci muoviamo noi e i nostri studenti.

Negli incontri di formazione, fatti anche di narrazioni delle esperienze e di condivisione delle buone pratiche, le insegnanti sono state sollecitate a riflettere sulle personali rappresentazioni relative alle nuove tecnologie digitali e a discutere sul loro ruolo nel processo di apprendimento-insegnamento.

È stato interessante constatare come le corsiste abbiano a poco a poco utilizzato la contestuale attività formativa per portare allo scoperto i timori e gli scetticismi iniziali, per definire, o meglio ridefinire, in base all'esperienza fatta, i loro orientamenti metodologici.

Un esempio di lezione

La sessione di lavoro illustrata di seguito si è svolta il 12 aprile scorso nell'aula riunioni messa a disposizione dalla Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna. Oltre alla formatrice e alla tutor del corso, risultavano presenti 23 corsiste. L'aula era dotata di postazione PC con connettività veloce a Internet, videoproiettore, lavagna digitale e lavagna tradizionale.

L'incontro si apre, come di consueto, con l'accoglienza dei corsisti e la loro registrazione. I primi 10 minuti vengono dedicati ai quesiti e ad eventuali chiarimenti sui materiali presenti sul sito per l'approfondimento. Si riprendono i contenuti della lezione precedente durante la quale era stata illustrata la *K-W-L table*³ (*what I Know, what I Want to know, what I Learned*) inserita in un'attività di differenziazione

² Cfr. *Linee guida* del progetto regionale “Lingue e Cultura”, II annualità e la circolare 2009-dic-circolareIscrizioni-LingueCulture-Poseidon.doc sul sito www.istruzioneer.it.

³ La *K-W-L table* è stata introdotta da D. Ogle nel 1986 come strategia di comprensione di un testo scritto, ma può essere utilizzata per svariate attività didattiche.

del compito. In questa fase di ricapitolazione, la *K-W-L table* viene disegnata sulla lavagna digitale per preparare e pianificare i contenuti della sessione. Con l'occasione, vengono mostrate alcune delle opzioni fornite dal software in dotazione alla LIM, precisando che nell'incontro successivo si imparerà a conoscere e a sperimentare l'uso di questo potente strumento.

Per introdurre gli argomenti della nuova sessione, viene proposta un'attività di *cooperative learning* (*'think-pair-share'*) finalizzata alla condivisione delle informazioni relative al mondo del Web 'interattivo'. Si forniscono le istruzioni e si fissano i tempi per lo svolgimento di questa attività, che consiste, sostanzialmente, nella formulazione di una definizione di Web 2.0. Segue una breve discussione che porta a una definizione condivisa di Web 2.0 e dei suoi principali strumenti, supportata dal contenuto di una spiritosa vignetta che viene proiettata sullo schermo. Successivamente, si illustra la differenza tra Web 1.0 (fruizione passiva del web) e Web 2.0 (fruizione attiva) attraverso slide elettroniche ed esempi pratici. Si passa quindi alla presentazione, sempre per mezzo di slide, dell'argomento principale dell'incontro: la possibilità di sfruttare alcuni interessanti strumenti del Web 2.0 in un approccio basato sul compito.

Si affronta l'analisi del *wiki* come strumento Web 2.0 e se ne illustrano le potenzialità didattiche: progetti di ricerca, scrittura di testi a più mani, articoli scritti da studenti, scambi di classi 'virtuali' (ad es. *e-twinning*), ecc. Vengono presentati alcuni esempi di *wiki* creati da insegnanti di inglese di vari ordini scolastici e di diverse nazionalità. Con l'occasione, la formatrice mostra i *wiki* da lei creati per le sue classi, ma indica altre risorse on line sui possibili utilizzi didattici del *wiki* che verranno puntualmente inserite nel sito, fra i materiali per l'approfondimento. La formatrice fornisce alcune indicazioni su come creare un sito *wiki* per la scuola e, assicurando che nell'ultima lezione si troverà un piccolo spazio per imparare a creare un wiki o un blog, incoraggia le corsiste a provare questo strumento sul sito *wikispace*. Si tratta di un sito web 'aperto', editabile da tutti i suoi membri, all'interno del quale è previsto anche un ambiente di prova (*sandbox*) per prendere dimestichezza con la piattaforma.

Viene poi trattato il problema di come, quando e con quali strumenti valutare percorsi creati con le applicazioni del Web 2.0, specie se di tipo collaborativo. Si apre uno spazio di discussione durante il quale si invitano le corsiste a confrontarsi sugli aspetti della valutazione, tenendo presente che il *processo*, nella logica non consecutiva e sequenziale delle modalità di apprendimento con le nuove tecnologie, è tanto importante quanto il *prodotto*. Terminata la discussione, si introduce l'altro argomento centrale della sessione: gli oggetti didattici digitali (*learning objects*) e la

loro integrazione nel curriculum di lingua inglese. Dopo aver spiegato alcuni concetti sui quali si fonda la costruzione di un *learning object* o LO (autoconsistenza, riusabilità, reperibilità, granularità, portabilità⁴), si prendono in visione alcuni archivi o *repository* di *learning objects*. Si esamina anche il sito dell'agenzia ANSAS dove la formatrice illustra uno dei LO⁵ da lei realizzati a sostegno della didattica della lingua inglese sul portale-piattaforma PuntoEDU-SOS Studenti.

Quindi vengono illustrati alcuni esempi di *WebQuest* al duplice scopo di familiarizzare con il concetto di *learning object* e di mostrare come si possa coniugare l'approccio *task based* all'utilizzo delle nuovissime tecnologie⁶. La sessione prosegue con la parte laboratoriale un'attività a coppie in cui i corsisti estraggono dalle buste due set di cartoncini. Si tratta di ricostruire la struttura di un *WebQuest* e di individuare i vari step (*introduction, task, process, resources, evaluation, conclusion*). Terminata la correzione in plenaria dell'attività a coppie, si torna alla presentazione su *power point* per soffermarsi su alcuni snodi del *WebQuest*. In particolare ci si concentra sul *task*, che è il cuore dell'attività, recuperando in una logica 'a spirale' concetti già veicolati nel corso dei precedenti incontri per ricondurli al mondo del *digitally-teachable*. Se ne deduce che l'uso dei nuovi media non sostituisce quello dei media tradizionali, ma ne riorganizza dinamiche e funzioni. Nella disanima delle varie fasi del *WebQuest*, si apre una parentesi su alcune tecniche di apprendimento cooperativo e, in particolare, sulla tecnica del *jigsaw* che si utilizza molto spesso in fase di 'process'.

Viene infine proposta un'attività laboratoriale: si tratta di analizzare un *WebQuest* (scaricato da uno dei numerosi archivi presenti in rete) le cui fasi sono state volutamente falsate. Le corsiste, suddivise in gruppi di tre, hanno avuto il compito di individuare le varie fasi e discuterne la realizzazione in classe (modalità, tempi di esecuzione, ruolo dell'insegnante, ecc.). Dopo il *feedback* e una breve discussione sulla valutazione del processo e del prodotto di un oggetto didattico digitale, si torna al ppt per visionare altri esempi di *learning object*. A conclusione dell'incontro, e su specifica richiesta di due corsiste, la relatrice presenta alcuni *freeware* per la costruzione di attività legate alla didattica del lessico. Oltre ad alcuni *thesauri* interattivi come *Visuword* e *Lexipedia*, viene illustrato l'utilizzo di *Wordle*, che permette di generare 'nuvole di parole' come quella raffigurata nella *home page* del sito *digitallyte-*

⁴ A. Fini, L. Vanni, *Learning object e Metadati*, in "I quaderni di Form@re", Erickson, Trento, 2004.

⁵ P. Nannetti, *A day in the life of...: un esempio di percorso integrato on line a sostegno della didattica*, in http://puntoedu.indire.it/pon_sosstudenti/iscrizione/inglese/a_day_in_the_life_of/index.html.

⁶ G. Stoks, *WebQuest: task-based learning in a digital environment*, nel sito della rivista on line *Babylonia*: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY102/geen.htm>.

achable. La sessione termina con un breve spazio per eventuali quesiti e chiarimenti su come utilizzare il materiale per l'approfondimento reperibile nel sito insieme a quello utilizzato durante l'incontro.

Il diario di bordo

In questo corso sulle nuove tecnologie si è subito evidenziata una grande eterogeneità a livello sia linguistico sia metodologico-didattico. Le docenti iscritte al corso, per scelta dell'USR, appartenevano a tutti i livelli della scuola, da quella dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, con prevedibili e inevitabili differenze.

Contrariamente alle mie iniziali perplessità, questa varietà si è rivelata, incontro dopo incontro, una vera risorsa ed è diventata una delle caratteristiche peculiari del corso, molto importante soprattutto nell'ottica del curriculum verticale, che era uno degli obiettivi del Progetto Regionale *Lingue e Culture*.

I materiali su cui le corsiste hanno lavorato erano tutti rigorosamente in inglese, ma le docenti hanno avuto la possibilità di intervenire e di condividere le loro idee in L1 o in L2 in base alle loro competenze.

Le presentazioni della formatrice sono sempre state condotte in lingua inglese, talora mediate dall'italiano per venire incontro alle esigenze di qualche insegnante della scuola dell'infanzia o della primaria che mostrava difficoltà nella comprensione delle presentazioni e/o delle consegne. Inoltre si è spesso verificata un'interessante situazione di interscambio: docenti con un livello inferiore di competenza linguistica in inglese sono risultate di supporto ad altre grazie alle proprie competenze pregresse nel campo delle nuove tecnologie, e viceversa. Per esempio, una corsista della primaria che aveva già sperimentato la creazione di *blog* per i suoi studenti è stata di supporto per alcune altre che si mostravano titubanti rispetto al prodotto da realizzare a fine corso.

Oltre alla varietà delle docenti, uno degli elementi più interessanti del corso è stato la convergenza e l'integrazione di tre aree fondamentali per la didattica delle lingue straniere: il *task-based learning*, le *multiple intelligences* e l'universo delle nuove tecnologie. Come è emerso fin dal primo questionario sulle nuove tecnologie somministrato alle corsiste, poche di loro possedevano competenze pregresse nel campo delle nuove, ma soprattutto delle nuovissime tecnologie.

Già durante l'auto-presentazione del primo incontro, infatti, la maggioranza delle docenti segnalava l'esigenza di capire quale potesse essere il reale utilizzo di tante nuove strumentazioni e in particolare della lavagna interattiva multimediale per l'insegnamento della lingua inglese. Nel dibattito che è seguito all'analisi del

questionario ci si è trovati d'accordo sul fatto che le ICT favoriscono l'instaurarsi di una forte interdipendenza positiva relativamente alla condivisione di informazioni e di materiali e garantiscono che 'tutti sappiano tutto'.

A fine corso, per molte insegnanti c'è stata la soddisfazione di capire finalmente cosa siano un *blog*, uno spazio *wiki* e oggetti didattici digitali come i *WebQuest*, di cui avevano sempre sentito parlare in modo vago. Sono piaciuti in particolare gli esempi di *digital storytelling* integrati al *WebQuest*.

Molto proficuo è stato l'incontro in cui le docenti hanno potuto toccare con mano individualmente, se pure per un tempo limitato, la LIM per rendersi conto delle sue svariate possibilità di utilizzo.

Quanto alle dinamiche di interazione, è da sottolineare che nelle prime attività da effettuare a coppie o a gruppi la tendenza era ad abbinarsi alle colleghe dello stesso ordine di scuola, ma abbiamo fin da subito incoraggiato le docenti a mescolarsi. Va detto che anche le corsiste che non si conoscevano hanno impiegato ben poco tempo a socializzare e a effettuare insieme i *task* richiesti. Tutte hanno mostrato buona capacità di ascolto reciproco e di collaborazione.

Negli incontri successivi al primo le corsiste hanno impiegato pochissimo a organizzarsi e a lavorare immediatamente in modo proficuo; durante l'ultima sessione, poi, tutte hanno interagito con grande naturalezza ed efficacia. La quasi totalità delle corsiste è riuscita a rispettare durante tutto il corso le consegne e i tempi dati per le attività da effettuare a coppie e in gruppo.

Lo scambio di opinioni è avvenuto in un clima sempre più informale e rilassato, man mano che il corso procedeva. Tutte le presentazioni, vivaci e interattive, sono state seguite con interesse e curiosità.

Nelle fasi di *brainstorming* le corsiste sono spesso intervenute spontaneamente con apporti molto interessanti sul piano didattico. Quando poi si trattava di creare un *lesson plan* la partecipazione attiva diventava ovviamente fondamentale. Durante la costruzione collettiva del *blog*, le corsiste hanno chiesto numerose delucidazioni e consigli di vario tipo, specie riguardo alla scelta del format (per es. *layout*) e delle varie tipologie d'uso.

Alcune modalità utilizzate durante tutto il corso, cioè attività di *cooperative learning* e strategie come la *KWL Table*, non potevano che favorire la condivisione dei contenuti e lo scambio di idee in un clima sereno e proficuo.

Uno degli elementi cruciali del corso è stato senza dubbio la realizzazione del sito⁷ creato dalla formatrice appositamente per il gruppo. Le corsiste sono state

⁷ <http://sites.google.com/site/digitallyteachable>.

invitate a iscriversi, per tenere costantemente controllato l'inserimento dei materiali e delle schede operative e per partecipare attivamente postando commenti e riflessioni. La presenza di questo sito ha fortemente contribuito alla coesione del gruppo e al senso di appartenenza al gruppo stesso.

Per quanto riguarda la diffusione dei contenuti del corso, la grande varietà delle provenienze scolastiche delle corsiste e la ricchezza dei percorsi didattici prodotti consentiranno una positiva ricaduta didattica. La condivisione dei materiali prodotti sarà ovviamente agevolata dalla presenza degli stessi sul sito del corso. Si va da WebQuest sul Natale, sul cibo, sugli animali, sulla natura, soprattutto per gli alunni dei cicli inferiori, fino a un progetto sull'International Book Fair per i più grandi. Alcune corsiste della primaria e della scuola media si sono organizzate per elaborare un prodotto finale in un'ottica verticale sfruttando interessanti competenze didattiche già in loro possesso.

In fase di considerazioni finali, alcune corsiste hanno però fatto trasparire il timore di non poter realizzare qualcosa di simile nella propria realtà scolastica, anche per la mancanza di strumentazione adeguata, con particolare riferimento alla LIM. Il problema è noto e di non facile soluzione a breve termine.

A conclusione del corso, l'auspicio è quello di aver contribuito ad ampliare gli orizzonti sull'utilizzo delle TIC in un approccio basato sul *task*, sottolineando tuttavia l'importanza del ruolo dell'insegnante: l'elemento umano è e deve restare il principale punto di riferimento per gli studenti.

DIDATTICA DEI COMPITI E NUOVE TECNOLOGIE

Attilia Lavagno, Monica Lavini**, Maria Cristina Rizzo***, Mariacristina Sandonà***

**Docente di Lingua e letteratura Inglese - scuola secondaria di II grado*

***Docente di Inglese - scuola primaria*

****Docente di Lingua inglese - scuola secondaria di I grado*

Ufficio scolastico provinciale: Modena

Direttore del corso: Christine Cavallari

Sede didattica: Scuola primaria "N. Pisano" - I Circolo, Modena

Docenti referenti (formatori e tutor): Attilia Lavagno, Maria Cristina Rizzo (formatrici), Monica Lavini, Mariacristina Sandonà (tutor)

*Durata: dall'8 marzo al 21 aprile 2010,
per un totale di 40 ore.*

N. partecipanti effettivi: 49 corsisti, suddivisi in due corsi paralleli.

Il percorso formativo

Questo corso ha inteso promuovere una riflessione sulla didattica della lingua straniera alla luce delle più recenti innovazioni tecnologiche, con l'obiettivo principale di migliorare l'insegnamento della lingua attraverso l'impiego di pratiche comunicative che permettano ai ragazzi di usare quanto imparano e si sentano capaci e desiderosi di usare la Lingua Target.

Per arrivare a un obiettivo così ambizioso si è scelto di unire le innovazioni tecnologiche (a partire dalle LIM) alla metodologia denominata *Task-Based Teaching*. Essa, pur non essendo recentissima, non è largamente praticata nelle nostre scuole; infatti la maggior parte dei corsisti nel questionario di ingresso ha dichiarato di non conoscerla. Essa è stata il filo conduttore del corso nel quale i partecipanti, in veste di studenti, hanno sperimentato quanto veniva loro proposto. Partendo dal presupposto che l'attività didattica quotidiana richiede un continuo rinnovamento e presuppone di tenere il passo e armonizzare strategie note e strumenti nuovi, il corso ha inteso stimolare la motivazione ad apprendere negli insegnanti affinché in un secondo tempo la potessero trasmettere agli alunni.

È stata scelta la metodologia TBT perché, come dice J. Willis, "*Tasks are activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.*" "*While there is no definitive way to classify tasks, a broad classification that is based on cognitive processes consists in six categories: listing tasks; ordering and sorting tasks; comparing tasks; problem solving tasks; sharing personal experiences; and creative*

tasks”¹. Si è dunque optato per questo tipo di metodologia per stimolare la ‘comunicazione’ in lingua straniera: se è vero che *la lingua è lo strumento del pensiero*, l’obiettivo finale degli insegnanti di lingua straniera deve essere che questo pensiero *possa essere espresso anche in una lingua diversa dalla lingua madre*.

La metodologia *Task-based* cerca di promuovere l’uso della lingua straniera attraverso la ‘manipolazione diretta’ della lingua stessa in attività mirate a creare situazioni reali. Tutto ciò deve essere interpretato a seconda dell’età del discente. Ai bambini della scuola primaria verranno pertanto proposti *task*, situazioni o problemi da affrontare e risolvere con lessico e strutture adatte alla loro età e maturità, a quelli della scuola media inferiore sarà richiesto l’impiego di vocaboli e strutture linguistiche più complessi, così come a quelli delle superiori.

In questo tipo di metodologia, che non esclude, semmai potenzia, strategie classiche come ad esempio lo *story telling*, l’insegnante invece di essere la fonte della conoscenza diventa il facilitatore, il regista, colui che, oltre a controllare la correttezza, suggerisce, aiuta a scoprire come comunicare con la lingua. Per arrivare a questo traguardo egli deve sapere come il ragazzo impara nei livelli scolastici precedenti, cosa impara e come lo utilizza. Deve capire cioè il lavoro di chi lo precede, deve capire come il ragazzo apprende, quali sono gli argomenti che possono giocare a suo favore, come può stimolarne l’interesse e far nascere il desiderio di ‘continuare a provare’ nella sua disciplina.

Pertanto la verticalità in questo corso rappresenta il ‘valore aggiunto’, l’alta qualità delle unità di apprendimento prodotte dai corsisti che hanno lavorato in gruppi verticali è la conferma di quanto sopra esposto.

Come raggiungere in sole 20 ore così tanti obiettivi? Coniugando l’enunciazione teorica alla pratica diretta. In ogni incontro, dopo la presentazione ‘tecnica’, i partecipanti sono stati suddivisi in gruppi verticali. Anche se i corsisti hanno evidenziato alcune perplessità iniziali circa la composizione verticale del gruppo, in breve, posti in situazione, hanno svolto le attività tipiche del task osservando tutte le sue modalità: *pre-task*, *task*, *planning*, *report*.

Questi gruppi eterogenei, formati da insegnanti delle elementari e della secondaria di primo e secondo grado, hanno identificato un argomento comune, lo hanno declinato in base alle loro esperienze e si sono sforzati di sviluppare un percorso adattandolo al proprio ordine di scuola, tenendo conto delle osservazioni dei colleghi degli altri ordini. Purtroppo il numero degli insegnanti di scuola superiore era decisamente esiguo rispetto alla totalità dei partecipanti; tuttavia, ognuno si è

¹ D. Willis, J. Willis, *Doing task-based Teaching*.

impegnato con grande professionalità e lo scambio si è rivelato produttivo e ha generato riflessioni importanti sia sulla metodologia TBT/L, sia sulla finalità comunicativa dell'insegnamento della lingua straniera, sia sulla necessaria mediazione tra *fluency and accuracy*, su *speaking and writing*, cioè sull'importanza di coniugare in modo efficace le attività produttive e quelle ricettive.

Planning

Lezione 1 - Task-based teaching and learning: What it is, Why, How. Il task according to QCER, tipologie di task, theory and classroom practice. Task presentati dai formatori, analisi e studio delle possibili applicazioni delle nuove ICT, brainstorming.

Lezione 2 - Task-based activities and IWBs: progettare per Task con l'uso delle lavagne interattive multimediali.

Lezione 3 - Digital Storytelling on Interactive White Board: Active and Passive Storytelling, web useful resources.

Lezione 4 - More ICT: Learning objects, WebQuest, Wiki, e-Books (What it is, Why, How and when to use it).

Lezione 5 - Esercitazioni su IWB, apertura di una classe virtuale creata *ad hoc* sulla piattaforma *didatticamente.net* per poter seguire i lavori di gruppo dopo la fine degli incontri in presenza, al fine di favorire l'attitudine al lavoro on line; compilazione di questionari.

Un esempio di lezione: il quarto incontro

In un corso di formazione che coniuga la lingua Inglese, la didattica del Task e le TIC/ICT non poteva mancare una lezione incentrata sugli strumenti del Web 2.0.

La riflessione si è mossa dalla consapevolezza che gli studenti sono 'nativi digitali', ragazzi cresciuti nella tecnologia digitale il cui linguaggio si è formato attraverso la condivisione dei videogames, dell'instant messaging e del Web 2.0. Con il termine Web 2.0 si intende genericamente uno stato di evoluzione di Internet: questo termine rimanda a un atteggiamento di condivisione, collaborazione e partecipazione attraverso la rete da parte di un utente che non è più un semplice fruitore, ma diventa editore o produttore. I blog, i forum, le chat, sistemi quali Wikipedia, Youtube, Facebook, Myspace, Twitter, sono emanazioni del Web 2.0.

L'insegnante che vuole comprendere questo mondo lo fa con un po' di soggezione perché vi è arrivato tardi e per gradi, è soltanto un 'immigrato digitale' e continua a stampare i documenti da editare piuttosto che farlo direttamente sullo

schermo, telefona per avvisare dell'arrivo di una e-mail, sostanzialmente mantiene comportamenti pre-digitali.

In questo scenario, come si può riposizionare l'insegnante? Come può interpretare nuovi fenomeni senza ricorrere a vecchi schemi? In quali spazi di apprendimento? Forse in un altrove che non sia *solo* l'aula, uno spazio in cui provare a definire/ridefinire la relazione insegnante/apprendente, in cui reale e virtuale possano intrecciarsi.

La quarta lezione ha cercato di rispondere a queste domande introducendo strumenti del Web 2.0 utili per la didattica e cioè i LO (*learning objects*), i *WebQuest*, il wiki, gli e-books e la piattaforma per l'apprendimento moodle.

Come afferma Silvia Panzavolta², un LO è “*come una molecola. Così come questa è composta da atomi (fatti di elettroni, protoni, quark, eccetera), ogni LO è costituito da varie parti (foto, testo, suono, grafica). Combinando insieme oggetti diversi si possono realizzare percorsi di apprendimento diversi*” ed è l'insegnante il ‘chimico’ in grado di farli ‘reagire’ in modo significativo.

Si tratta quindi di risorse digitali (batterie di esercizi, video, giochi didattici) che possono essere utilizzate e riutilizzate per supportare l'apprendimento e che spesso si trovano in rete nei cosiddetti *repositories*. Dopo un'introduzione ai LO da parte del formatore, i corsisti hanno navigato all'interno di alcuni fra i più importanti ‘depositi’ di LO e cioè <http://www.wisc-on-line.com> e <http://www.merlot.org>. Nel primo sito hanno provato l'efficacia di alcuni Oggetti sugli Omophones, sui Modifiers e sull'Essay Writing nella sezione English e di altri LO della sezione Biology utili per un approccio CLIL, e cioè *Leaves e Lifecycles of Animals and Plants*, nel secondo sito <http://www.merlot.org> hanno fatto esperienza dei *learning materials* presenti nella sezione English relativi a Poetry.

Si è quindi esaminato un tipo particolare di LO, il *WebQuest*, cioè quella serie di attività di ricerca in cui gli alunni, seguendo istruzioni e indizi, reperiscono informazioni in Internet utili alla realizzazione di prodotti come un ipertesto, una pubblicazione, una realizzazione multimediale ecc. I *WebQuest* portano sempre a una produzione che si configura come risultato della capacità degli apprendenti di rielaborare autonomamente le informazioni trovate in rete.

Un WebQuest non è una ricerca ‘random’ in Internet, ma una metodologia che consiste in una sequenza ordinata di attività centrate sulla raccolta di informazioni

² *Learning Object, oggetti didattici per l'e-learning. Scambiare risorse educative con altri docenti o studenti, reperirle on line o crearne di nuove con i Learning Object*, Silvia Panzavolta, 1 gennaio 2003; www.indire.it.

da un set di siti predefiniti dall'insegnante, perciò nel corso della lezione sono state illustrate le fasi di questa tipologia:

- 1) introduzione: ha lo scopo di chiarire il contesto in cui i ragazzi si troveranno a operare;
- 2) compito: definisce il task e il conseguente prodotto;
- 3) procedimento: indica gli step, le fasi che gli alunni dovranno seguire;
- 4) risorse: elenca le risorse Web da utilizzare;
- 5) valutazione: esplicita i criteri di valutazione attraverso l'impiego di rubrics e tabelle.

I corsisti hanno potuto fare esperienza di questa metodologia navigando all'interno di alcuni siti specializzati nella creazione di WebQuests e consultando gli archivi a questi correlati, in modo particolare il sito <http://questgarden.com> e alcune ricerche adatte ai diversi ordini di scuola: "Gimme Shelter! Homeless in America" per la scuola secondaria di secondo grado, "Stay abroad for the youngsters" per la secondaria di primo grado e "Dinosaurs Before Dark" per la scuola primaria. I corsisti hanno poi valutato in gruppo un WebQuest prodotto da un'insegnante³.

Il formatore ha quindi testato se tutti corsisti conoscessero in modo diretto Wikipedia e la risposta è stata unanime: tutti la utilizzavano, ma nessuno sapeva con chiarezza cosa fosse un wiki. È stata quindi illustrata la funzionalità di questo strumento: un wiki è un sito web che permette a ogni utilizzatore di aggiungere e modificare i contenuti esistenti inseriti da altri utilizzatori. Ogni modifica viene registrata in una cronologia ed è sempre possibile ritornare alla versione precedente. Il termine "Wiki wiki" deriva da un'espressione in lingua hawaiana che significa 'rapido', 'molto veloce'. Lo scopo di questo strumento è quello di condividere e scambiare conoscenza in modo collaborativo, offrendo quindi numerose possibilità di applicazione didattica⁴.

La carrellata sugli strumenti del Web 2.0 utili per la didattica della lingua inglese ha poi affrontato la possibilità di utilizzare nel proprio lavoro gli e-books, cioè libri in formato elettronico che si possono scaricare dalla Rete e leggere sullo schermo di un PC o di un e-book reader (cioè un apposito lettore). Sono quindi stati mostrati alcuni e-books in lingua inglese realizzati da docenti della scuola primaria nell'ambito del corso di formazione "A Well Tailored Book" e ora disponibili online nella Zona Holden "Scritture metropolitane" delle Biblioteche del Comune di

³ A. Guzzardi, *A school trip to the United Kingdom*, reperibile in: <http://quarini.scuole.piemonte.it>.

⁴ Un'esemplificazione è in <http://www.wikispaces.com>, dove il formatore aveva predisposto uno spazio intitolato 'Wikiamo'.

Modena⁵. I corsisti hanno posto numerose domande relativamente alle difficoltà tecniche incontrate dai colleghi nella realizzazione degli e-books; alcuni si sono dimostrati interessati a sperimentare questo strumento per la realizzazione del prodotto finale.

L'incontro si è concluso con la presentazione della piattaforma Moodle, un *Open Source Course Management System* (CMS), diffuso in tutto il mondo come strumento di creazione e conduzione di corsi on line. Moodle è acronimo di *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* ed è un ambiente usato sia per corsi interamente on line sia per supportare corsi in presenza (*blended learning*). La piattaforma offre molte funzionalità (forum, wiki, database, ecc.) e si rivela molto utile per costruire comunità di apprendimento.

Avvalendosi della LIM, si è mostrata la piattaforma demo di Moodle⁶ e ci si è soffermati sulle varie risorse a disposizione dell'insegnante; quindi si è considerata un'applicazione locale di Moodle, messa a disposizione delle scuole superiori della provincia di Modena. Infatti, l'Assessorato all'istruzione e formazione professionale della Provincia di Modena, nell'ambito delle azioni volte a sostenere la qualificazione del sistema d'istruzione superiore locale, ha promosso il progetto TED (Tecnologie Educative Distribuite) per consentire agli studenti e agli insegnanti di aprire 'classi virtuali' nelle quali scambiare e condividere esperienze utili per progetti trasversali e interdisciplinari, formando così una *social community* oltre la classe.

Si aprirà una 'classe virtuale' per l'ultima fase del corso di formazione "Lingue & Culture" avvalendosi di un'applicazione Moodle sulla piattaforma didattica 'didatticamente' (<http://www.didatticamente.net>). Nel corso dell'ultimo incontro in presenza il formatore ha aiutato i corsisti a registrarsi in piattaforma e quindi ha aperto Forum, Wiki e spazi per la condivisione dei materiali per supportare la fase di produzione delle proposte didattiche dei vari gruppi. In tale modo il formatore ha potuto monitorare a distanza il lavoro dei corsisti, e i corsisti hanno potuto incontrarsi 'virtualmente' per definire meglio il proprio percorso dando vita a una piattaforma.

Analisi del percorso

Il corso "Inglese e nuove tecnologie nel curriculum verticale" si è svolto all'insegna di una pluralità di tematiche, di strumenti di presentazione (power point, lavagna interattiva, navigazione in rete, brain storming, documenti di ricerca...) e di modalità di approfondimento e lavoro personale e comune sugli argo-

⁵ <http://www.comune.modena.it/biblioteche/holden/ebook.htm>.

⁶ Disponibile all'indirizzo <http://demo.moodle.net/course/view>.

menti proposti (discussione e riflessione comune, lavoro di gruppo, continuo scambio e interazione con i corsisti per mezzo della lavagna interattiva...). I corsisti hanno compreso con chiarezza le tematiche principali del corso, che si è svolto principalmente in lingua inglese.

Il primo incontro

Durante il primo incontro i corsisti sono stati suddivisi in gruppi in verticale, composti da docenti provenienti dai tre ordini di scuola. Essi hanno messo in luce la novità e l'utilità di un percorso formativo che permette il confronto e l'approfondimento di aspetti legati all'apprendimento/insegnamento comuni ai vari ordini di istruzione, sovente affrontati per compartimenti stagni. Il lavoro di gruppo poi si è rivelato particolarmente motivante e utile per l'approfondimento degli aspetti fondamentali della *didattica del task* emersi dalla riflessione su alcune definizioni espresse dai teorici di questo tipo di approccio.

I corsisti hanno così potuto stringere relazioni, scambiarsi punti di vista e riportare interessanti osservazioni attraverso le mappe concettuali presentate dai *rappor-teurs*. Si è rivelato molto utile scandire i diversi momenti dell'incontro attraverso lo schema/agenda fornito dal formatore, che ha permesso ai corsisti di orientarsi rispetto ai tempi e alle proposte operative. In modo particolare durante il primo incontro relativo agli aspetti teorici della didattica del task, i corsisti hanno discusso dell'importanza della *comunicazione*, in quanto strettamente legata alla realtà sia nel caso di task di realtà, basati sui bisogni e interessi degli studenti, sia nel caso di task pedagogici più strettamente legati all'esperienza scolastica con le sue implicazioni relazionali e sociali. In quest'ottica gli esercizi tradizionali per l'approfondimento linguistico non sono più di prioritaria importanza ma possono essere preziosi strumenti di apprendimento nell'ambito più ampio di percorsi incentrati sulla didattica del task.

Dopo una prima riflessione relativa alle modalità attraverso cui si attuerebbe la comunicazione nella scuola primaria, rispetto a ordini di istruzione superiori, è emerso il tema della 'quantità di lingua' target realmente impiegata in quest'ordine di scuola, distinguendo tra classroom language, lingua target e lingua richiesta dall'output del task. Infatti, secondo alcuni docenti nella scuola primaria la comunicazione risulterebbe condizionata dal livello inferiore di conoscenza della lingua.

I gruppi poi sono giunti alla conclusione che la comunicazione è possibile a tutti i livelli di scuola, seppur con modalità differenti. A questo riguardo è stato men-

zionato il testo *Doing Task-Based Teaching*⁷, per un approfondimento degli aspetti fondamentali del concetto di *communication* per tutte le fasce d'età.

Nel corso del confronto tra le varie definizioni di Task citati è stato sottolineato il concetto di *freedom*, riferito alla libertà dello studente di pensare alle attività, di esprimersi nel modo più appropriato, rispettando così gli stili cognitivi e i tempi di apprendimento; in tal senso il grado di libertà dello studente sarebbe direttamente proporzionale al livello di competenze linguistiche. Un ulteriore aspetto colto dai corsisti è stato quello di *relationship* che, pur riprendendo il concetto di interazione, sottolinea come le attività di gruppo, privilegiate dalla didattica del *task*, obblighino gli studenti a relazionarsi sollecitando in questo modo le abilità sociali. Il formatore ha proposto una riflessione ulteriore sulla valutazione sottolineando che, secondo le nuove indicazioni per l'*assessment* nell'ambito dei descrittori previsti dal QCER (*writing, reading, speaking*), sono accettati errori purché questi non compromettano la comprensione globale del messaggio; inoltre, dalla letteratura sul tema, emerge l'idea che un'effettiva comunicazione non è priva di errori. Quindi è importante ricordare che lo studente, in ogni ordine, deve essere valutato per certificare le competenze comunicative complessivamente raggiunte, nell'ambito di contesti significativi per le specifiche fasce di età. A volte i contenuti sembrano ripetersi da un ordine all'altro di scuola perché i domini proposti dai libri di testo sono comunque quelli relativi agli interessi e alle problematiche dei bambini e degli adolescenti, domini peraltro suggeriti anche dal QCER e proposti in forma sempre più approfondita in un'ottica di *spiral approach*.

I corsisti hanno poi affrontato il problema del *classroom management*. Infatti la *metodologia task-based*, intesa come pluralità di strategie didattiche, di modalità di interazione, di comunicazione, di modelli organizzativi, persegue l'obiettivo di promuovere la motivazione ad apprendere partendo dai bisogni e dagli interessi reali degli studenti. Questo tipo di approccio implica una grande padronanza nella gestione dei tempi e degli spazi nonché un buon controllo del comportamento da parte dell'insegnante. Egli è chiamato a essere abile regista di risorse personali e disciplinari (task, non Task, ICT) per indirizzare gli studenti all'apprendimento della lingua straniera.

Condurre una riflessione 'in verticale' su questi contenuti previsti dal QCER è stato utile al fine di definire gli obiettivi raggiunti al termine di ogni ciclo di istruzione, per poter operare i necessari collegamenti e aggiustamenti linguistici (lessica-

⁷ J.D. Willis, *Doing Task-Based Teaching*, Oxford Handbooks.

li, grammaticali e fonologici) nel passaggio agli ordini di scuola successivi e mantenere alto il livello di motivazione ad apprendere degli studenti.

Il secondo incontro

Il *secondo incontro*, dedicato ad alcune applicazioni pratiche della didattica del task nelle sue diverse fasi e al possibile impiego di lezioni digitali, è stato occasione di riflessione sugli approcci alla lettura più utilizzati dai corsisti. È emerso che i docenti ricorrono spesso a domande-stimolo per l'introduzione di un'attività di comprensione del testo con lo scopo di indurre, da parte della classe, previsioni sul contenuto del testo. Nella pratica didattica alcuni corsisti si avvalgono anche del laboratorio linguistico per evidenziare e approfondire particolari fonemi della lingua inglese, 'H', 'TH' e differenze di significato legate alla pronuncia (*tree, three, free; am, ham*). Queste discussioni hanno permesso di sottolineare l'importanza dell'analisi degli aspetti più legati alla struttura della lingua, da registrare su *Learning Journals* dei gruppi, dopo le fasi principali del task.

La didattica del task risponde ai diversi stili di apprendimento degli studenti nel rispetto dei tempi individuali di acquisizione, così come previsto dal *Common European Framework of Reference for Languages*, che sottolinea l'importanza di formare individui capaci di muoversi nell'ambito dei paesi dell'UE utilizzando l'inglese come metalingua. Tale obiettivo è raggiungibile grazie alla differenziazione dei compiti per contenuti, processi e prodotti, tenendo conto delle diverse intelligenze dell'individuo e della loro natura dinamica. In tal senso è importante formare *mixed ability groups* in cui l'assegnazione dei ruoli varierà di volta in volta, in base alle diverse abilità e conoscenze. Inizialmente i compiti più ostici saranno ad esempio assegnati agli studenti più abili rispetto alle diverse attività proposte, ma è importante che tutti prima o poi siano messi in grado di affrontare incarichi complessi. La formazione di gruppi flessibili di abilità variabili è responsabilità dell'insegnante nel suo ruolo di *classroom manager*.

I corsisti sono stati particolarmente coinvolti dalla navigazione in rete, che ha permesso di conoscere la didattica del task più legata a strumenti tecnologici, come le lavagne interattive e le risorse disponibili ("Fast Food Fat? It's up to you" e il sito www.teachertube.com).

Il lavoro di gruppo proposto ha permesso ai corsisti di confrontarsi sul tema della differenziazione del task e di elaborare percorsi basati sulla didattica per compiti, tenendo conto dei concetti di contenuto, prodotto e processo nei diversi ordini di scuola. Nel corso della lezione il tempo per l'elaborazione e il completamento dei lavori di ciascun gruppo non è stato sufficiente ma, grazie alla collabo-

razione on line che i corsisti hanno saputo instaurare attraverso una mailing list, è stato possibile terminarli e inviarli per posta elettronica.

Il terzo incontro

Il *terzo incontro* ha avuto come oggetto lo *Storytelling*, tema non certo nuovo agli insegnanti di lingua straniera, specialmente ai docenti di scuola primaria. L'argomento presentato dal formatore è stato però più preciso e delimitato e cioè: *Digital Storytelling on interactive white board*, cioè l'evoluzione di un'arte antica che, attraverso la tecnologia digitale, può continuare a essere un importante strumento di apprendimento linguistico per gli studenti di oggi. Le attività di Storytelling proposte sono state analizzate secondo due modalità, tenendo in considerazione le *Web useful resources* che possono essere impiegate per rendere più accattivante la narrazione e costruzione di storie:

- *Passive storytelling*, l'insegnante decide come, quando, cosa proporre;
- *Active storytelling*, lo studente decide come, quando, cosa, proporre.

Il formatore ha quindi affrontato modalità e approcci laboratoriali mostrando materiali reperibili sul mercato contenenti storie ed esercitazioni adatte a varie fasce di età nonché materiale d'aula autoprodotta già sperimentato nelle proprie classi, come "The Lizard and the Damsels" e "Elmer the multicolour elephant". Successivamente sono stati esplorati alcuni siti dedicati alla realizzazione di digital story telling per studenti della fascia 14-18⁸.

Durante la visione del materiale sono state presentate attività di Pretask tabulate in griglie e chart per offrire uno schema di lavoro all'insegnante e di studio agli studenti. I corsisti hanno quindi affrontato la questione di quale lingua usare nel momento della socializzazione delle esperienze: se l'inglese può essere usato nella secondaria di primo e secondo grado, l'italiano, sostenuto e ampliato da vocaboli in inglese, appare più naturale nella scuola primaria. Il formatore ha suggerito di differenziare il livello di complessità del compito a seconda delle competenze di ciascun gruppo di studenti o del singolo, seguendo il principio della differenziazione di contenuto, prodotto e processo precedentemente presa in considerazione.

L'uso della LIM, parte integrante della lezione, ha suscitato grande interesse e ha aperto a ulteriori riflessioni e proposte da attivare in classe con gli studenti. Gli insegnanti hanno visto le potenzialità di questo strumento, che permette di integrare il piacere della scoperta e lo svolgimento di attività innovative e coinvolgenti nel rispetto delle diverse intelligenze.

⁸ In particolare www.tech-brad.com.

Alla fine del task, oltre alla riflessione linguistica, è stato suggerito l'uso di griglie di autovalutazione sia per gli studenti che per gli insegnanti; questi strumenti, analizzando i pro e i contro di un percorso, forniscono un importante feedback e possono migliorare la progettazione di attività future. I gruppi hanno poi svolto un'esercitazione d'aula durante la quale si sono suggeriti esempi di argomenti sviluppabili in verticale.

La consapevolezza che la metodologia *task-based*, nata soprattutto per sviluppare la comunicazione orale, possa essere di aiuto nell'apprendimento delle strutture della lingua è stata un tema sotteso a ogni incontro, ma particolarmente rilevante in quest'ultimo. Ripercorrendo le modalità del task i corsisti hanno identificato in quali momenti sia possibile intervenire con riflessioni e attività *form-based*. Secondo Willis "*In the task cycle ... there is likely to be a focus on language – words and phrases – ... at the beginning when the teacher... is setting the task sequence and ... at the end of the task when there is a focus on form*". Nel contesto del brano citato con il termine *form* si indica la grammatica.

Ripercorrendo quindi il ciclo *Pre-Task, Task, Planning, Report, Language analysis* i corsisti hanno meglio compreso l'importanza della scelta dei temi, della programmazione delle attività di Pre-task e della riflessione linguistica finale in cui possono intervenire con attività *non task* di rinforzo e sostegno, qualora necessarie.

La possibilità di sperimentare nel lavoro d'aula tutte queste tematiche utilizzando i materiali commerciali e non, connessi alle Lim, ha rappresentato una risorsa coerente con le aspettative dei corsisti.

Come precedentemente descritto nella sezione 'esempio di lezione', nel quarto incontro il formatore ha presentato alcuni strumenti tecnologici utili per l'applicazione della didattica del task a scuola.

Dopo aver suddiviso i corsisti in gruppi, sono state distribuite alcune domande stimolo per verificare, attraverso un momento di *brainstorming*, la comprensione e la familiarità con il 'lessico specifico' dell'intervento. L'obiettivo di familiarizzare i corsisti alle terminologie proprie dell'ambiente multimediale di Internet è stato raggiunto attraverso una semplice attività di associazione di parole e di significati possibili che ha permesso di introdurre gli strumenti *learning objects, webquests, e-books, wiki, moodle*.

Il formatore ha presentato le caratteristiche di ciascun *tool* e ha messo in evidenza, attraverso esempi, la loro utilità anche per insegnare unità CLIL: le proposte e gli esempi sono stati vari e ricchi di stimoli e suggestioni. Anche se non tutti gli insegnanti presenti hanno mostrato dimestichezza con tali strumenti, tutti hanno evidenziato curiosità e motivazione ad apprendere quanto più possibile. Grazie

alla lavagna interattiva sono stati presentati alcuni degli strumenti presenti on line, nell'ambito di comunità virtuali di insegnanti. In particolare è stato proposto un esempio specifico di LO: il WebQuest, metodologia di ricerca in Internet che consente di riprendere gli step del task. Questo tipo di attività comporta diversi vantaggi per l'apprendimento della lingua inglese in quanto rappresenta un'opportunità di interazione sociale e di collaborazione, tende allo sviluppo del pensiero critico, alla negoziazione di significati, consente l'esposizione a numerose strutture della lingua target e al loro utilizzo in contesti comunicativi.

La prima parte della lezione si è conclusa con alcune riflessioni riguardo agli effetti positivi dell'uso di classi, comunità, piattaforme virtuali a livello relazionale, che aumentano la possibilità di contatto tra studenti e studenti/insegnanti. L'ampliamento del tempo-scuola reso possibile dall'apertura di classi virtuali ha stimolato un dibattito relativo alla quantità di tempo necessario per seguire una classe virtuale. Le conclusioni condivise hanno sottolineato come ormai la scuola di oggi non possa non tener conto di questi strumenti tecnologici che rientrano nell'ambito dei progetti di qualificazione scolastica.

Se il primo momento dell'incontro è stato dedicato a una carrellata di attività IWB Based e agli strumenti del Web 2.0 per permettere a tutti i corsisti di esperire le varie funzioni e possibilità esistenti, il secondo momento è stato occupato dal monitoraggio degli elaborati finali di gruppo e dalla registrazione dei corsisti sulla piattaforma *Didatticamente.net*. Questa classe virtuale creata *ad hoc* per poter seguire i lavori di gruppo dopo la fine degli incontri in presenza ha lo scopo di favorire nei corsisti l'attitudine al lavoro collaborativo on line. Gli insegnanti si sono suddivisi in gruppi verticali di interesse e hanno posto le basi per la realizzazione dei prodotti finali, mostrando nella pratica di aver condiviso alcuni degli obiettivi metacognitivi del corso, cioè la verticalità e lo spirito collaborativo legato al *cooperative learning*.

I prodotti finali, monitorati e discussi dai formatori attraverso i forum della piattaforma, hanno rispecchiato il buon andamento del corso, poiché nell'ottica del *Task Based Teaching* i percorsi proposti hanno saputo integrare in modo armonico i contenuti dell'insegnamento-apprendimento della lingua inglese con le nuove tecnologie in aula: *digital storytelling*, *e-Books* e *WebQuest*.

TASK COMUNICATIVI, TIC E LIM NEL CURRICOLO VERTICALE DI INGLESE

Cinzia Bagnoli, Chiara Ferronato**, Paola Liverani***

**Docente di Spagnolo - scuola secondaria di II grado*

***Docente di Inglese - scuola primaria*

Ufficio scolastico provinciale: Ravenna

Direttore del corso: Daniela Geminiani

Sede didattica: Istituto Comprensivo "Europa" - Faenza

Docenti referenti (formatori e tutor): Cinzia Bagnoli, Chiara Ferronato (formatrici), Paola Liverani (tutor).

Durata: dall'8 aprile al 6 maggio 2010, per un totale di 15 ore.

I contenuti del percorso formativo

Task (inquadramento teorico e applicazione pratica); storytelling; uso della LIM; uso di Learning Tools; LO; WebQuests; Wiki; Blog; risorse reperibili on line.

**** WebQuest e LIM**

Il gruppo dei docenti che frequentano il corso è eterogeneo sia per provenienza, (dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado), sia per lingua insegnata (inglese, spagnolo, francese, italiano, italiano L2).

La quasi totalità dei docenti usa le TIC per la formazione personale; alcuni di loro le utilizzano per la preparazione delle lezioni e nelle attività didattiche in classe o in laboratorio; pochissimi hanno la LIM in classe. Per scelta e per dare una dimostrazione pratica dello strumento, si decide di condurre gli incontri utilizzando la LIM.

L'argomento è introdotto dando un esempio pratico e facendo vedere un *WebQuest* creato da alunni di classe quinta di scuola primaria, dal titolo *A Trip to Austria, Italy, Romania and Wales*. Lo scopo è far riflettere sul valore dell'attività didattica del *WebQuest* e dare una dimostrazione di didattica per compiti.

L'attività propone l'uso del *WebQuest* come lavoro di gruppo per reperire informazioni, elaborarle e usarle con lo scopo di pervenire alla soluzione di un compito assegnato, nello specifico lo studio-confronto di quattro Stati europei: Galles, Austria, Romania e Italia all'interno di un partenariato europeo Comenius.

L'attività è strutturata fondandosi su vari aspetti motivanti. Tra questi potremmo annoverare l'assegnazione di un ruolo oltre che di un compito (*state intraprendendo un viaggio speciale attraverso l'Europa... il vostro compito è diventare ambasciatori di uno dei quattro Stati*) e di un piano d'azione (*raccogliete informazioni e presentatele ai compagni*).

Descrizione dell'attività

Si evidenziano le seguenti fasi di lavoro:

- introduzione al *WebQuest*;
- i modelli più diffusi (*taxonomy*), loro struttura, regole costruttive, caratteristiche principali per essere considerate attività di successo;
- prerequisiti e abilità necessarie da parte degli alunni per procedere all'esecuzione delle attività e alla realizzazione del task;
- individuazione di strategie per organizzare i lavori di gruppo e gli spazi;
- individuazione di strategie per la ricerca nel web da parte dell'insegnante o da parte del gruppo;
- cosa devono includere per essere efficaci e cognitivamente stimolanti (compiti e ruoli nel singolo gruppo ben definiti, lista di link da visitare, un protocollo specifico, una 'grande domanda finale', un riassunto conclusivo...);
- utilizzo di *template* e/o di software per assemblare i risultati delle ricerche, presentare i prodotti agli altri gruppi e/o pubblicarli nel web;
- visione di esempi scelti, disponibili in rete;
- uso del *webquest locator*;
- uso della griglia di valutazione dei *webquest*;
- creazione di un *webquest* o caccia digitale dopo aver individuato un argomento;
- uso di generatori on line, reperibili nel web;
- possibile raccolta di dati e di informazioni anche in un ipertesto o in una presentazione utilizzando PowerPoint o un software adatto alla LIM.

Utilità della LIM nello svolgimento strategico dell'attività

LIM come contenitore; schermo e strumento per il brainstorming e l'esplorazione dei contenuti; strumento di annotazione e mezzo per evidenziare e organizzare le informazioni anche in mappe concettuali; strumento di ricerca nel web; mezzo di assemblaggio dell'attività condivisa dai gruppi; mezzo di raccolta e condivisione dei risultati della ricerca.

All'esposizione dimostrativa segue la suddivisione dei docenti in gruppi.

I gruppi sono invitati a elaborare un percorso che preveda l'uso delle TIC, delle LIM e del web, prevedendo in esso l'uso della metodologia Task Based Learning.

Aspetti del corso

La scelta di proporre un corso di formazione di lingua inglese e LIM, destinato a ordini di scuole diversi a partire dalla scuola dell'infanzia, è stata originale e decisamente produttiva. Fra gli aspetti critici iniziali si poteva rilevare la difficoltà a lavorare in curricoli verticali tra docenti di gradi di scuole diverse, ma la verticalità del lavoro gradualmente ha preso corpo, le domande e gli approfondimenti sono diventati sempre più frequenti e naturali, alla scoperta di siti e attività nuove e accessibili.

Già nel primo incontro la tematica principale ha suscitato interesse in quanto legata all'*European Framework: Task-Based Learning*, ossia apprendimento per compiti. Ha interessato i docenti il fatto che il *Task Base Learning* si può applicare a qualunque altra disciplina e non solo all'inglese.

Altro argomento di forte interesse è stato quello relativo al *WebQuest*.

I corsisti hanno fatto conoscenza di motori di ricerca (Google, ma anche FlickrCC) e siti Internet utili all'utilizzo e all'approfondimento di unità didattiche da realizzare nel contesto scolastico¹. Nel laboratorio informatico si sono dedicati alla realizzazione del loro elaborato finale che comprendeva anche i *WebQuest*, ma per questa realizzazione era necessario avere qualche elemento in più: LO, *wiki*, *task*, 'scaricati' dal sito *Youtube*, utili all'apprendimento e alla costruzione di unità didattiche in ambito linguistico. Per il prodotto finale hanno lavorato sullo *storytelling* e sul *cooperative learning*. Sono stati utilizzati con cura gli spunti offerti dai formatori².

Il lavoro di gruppo si è rivelato molto utile nell'utilizzo del PC e sono stati utilizzati tutti i link e le informazioni fornite durante il corso: la pratica ha reso più chiare le informazioni; i docenti si sono detti pronti a utilizzare in classe le nuove tecnologie.

¹ Anche <http://befuddlr.com> ha destato interesse.

² Il sito Aula21 www.aula21.net/Wqfacil/webit.htm è stato molto utile per creare gli elaborati.

COMPETENZE DIGITALI PER IL DOCENTE DI LINGUE STRANIERE

*Valentina Biguzzi**, *Roberta Calboli***, *Susana Crisóstomo Gaspar****,
*Alice Ortolani*****, *Silva Severi******

**Docente di Inglese - scuola secondaria di I grado*

***Docente di Inglese - scuola secondaria di II grado*

****Docente di Spagnolo - CRT*

*****Docente di Francese - scuola secondaria di I grado*

******Docente di Inglese - scuola primaria*

<i>Ufficio scolastico provinciale:</i> Forlì-Cesena	
<i>Direttore del corso:</i> Barbara Casadei	
<i>Sede didattica:</i> Scuola secondaria di I grado "F. Orsini" - Forlì	
<i>Docenti referenti (formatori e tutor):</i> Valentina Biguzzi, Silva Severi, Roberta Calboli	
<i>Durata:</i> dal 26 marzo al 28 aprile 2010, per un totale di 15 ore.	<i>N. partecipanti effettivi:</i> 16.

<i>Ufficio scolastico provinciale:</i> Forlì-Cesena	
<i>Direttore del corso:</i> Jaime Amaducci	
<i>Sede didattica:</i> Scuola secondaria di I grado "A. Frank" - Cesena	
<i>Docenti referenti (formatori e tutor):</i> Valentina Biguzzi, Silva Severi, Alice Ortolani	
<i>Durata:</i> dal 26 marzo al 7 maggio 2010, per un totale di 15 ore.	<i>N. partecipanti effettivi:</i> 33.

<i>Ufficio scolastico provinciale:</i> Rimini	
<i>Direttore del corso:</i> Carla Alberta Corzani	
<i>Sede didattica:</i> Scuola secondaria di I grado "Bertola" - Rimini	
<i>Docenti referenti (formatori e tutor):</i> Valentina Biguzzi, Silva Severi, Susana Crisóstomo Gaspar	
<i>Durata:</i> dal 16 aprile al 17 maggio 2010, per un totale di 15 ore.	<i>N. partecipanti effettivi:</i> 32.

Nelle province di Forlì-Cesena e Rimini sono stati organizzati tre corsi simili per struttura, contenuti e metodologie.

Il percorso formativo

Obiettivi:

- utilizzare le nuove tecnologie nella didattica della lingua inglese;
- conoscere i diversi sussidi multimediali (LIM, piattaforme web per l'e-learning, Web 2.0);
- conoscere e sperimentare l'approccio metodologico del *task-based learning* nei diversi ordini scolastici;
- progettare per compiti.

Contenuti:

- progettare con le TIC: i nuovi contesti e le nuove opportunità per la didattica delle lingue;
- il *task-based language learning*: *Task* comunicativi in verticale. Dal *QCER* alla classe: inquadramento teorico ed esemplificazioni pratiche nel curriculum verticale;
- l'apprendimento in rete: le piattaforme web per l'e-learning;
- la didattica per compiti con il *Webquest*;
- il *Digital Storytelling*: il potenziale della narrazione e le nuove tecnologie nel curriculum verticale;
- dal *Web 2.0* alla glottodidattica;
- le buone pratiche.

Metodologia:

- lezione frontale (plenaria): presentazione degli argomenti oggetto del corso;
- lavoro di gruppo (workshop);
- discussione (condivisione di riflessioni ed esperienze);
- documentazione delle attività;
- autoapprendimento on-line.

Materiali di approfondimento:

- presentazioni powerpoint;
- dispense preparate dalle formatrici;
- griglie per l'elaborazione delle attività;
- risorse on line;
- risorse multimediali.

Attività didattiche

- somministrazione di un questionario iniziale e analisi dei bisogni;
- presentazione dei contenuti in modo teorico;
- esemplificazioni pratiche e attività laboratoriali;
- utilizzo della LIM e di piattaforme per l'e-learning.

La lezione introduttiva

La *competenza digitale*, oggi, è elemento non solo opportuno ma necessario in ambito educativo; essa fa parte delle otto competenze chiave previste all'interno della *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente¹. Delle otto, la quarta, quella digitale, consiste “*nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione... con il supporto di abilità di base nelle TIC che prevede l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni, comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet*”².

La lezione introduttiva al corso ha seguito i seguenti *step* operativi:

- apertura ufficiale del corso;
- fase di conoscenza dei partecipanti;
- presentazione dell'organizzazione e delle finalità generali;
- riflessione sugli esiti dei questionari di inizio corso.

Introduzione ai contenuti della prima lezione: ICT and language learning/teaching: i nuovi contesti e le nuove opportunità per la didattica delle lingue.

Part 1 - *digital natives and digital immigrants: how do we bridge the gap?*

Part 2 - *Il task-based language learning: task comunicativi in verticale. Dal QCER alla classe.*

L'intera lezione ha visto l'alternanza di momenti di *reflection* e altri di *action*.

Reflection

In queste attività i corsisti sono stati invitati a operare riflessioni critiche in merito ai contenuti proposti. A tal fine si sono previste fasi di *brainstorming*, a coppie o nel piccolo gruppo, introduzioni di *domande-stimolo*, e, come vedremo, fasi di discussioni con domande aperte.

¹ G.U. dell'Unione Europea L/394 del 30/12/2006.

² *Ibidem*.

Action

Nei momenti di *action* i corsisti sono stati chiamati a una partecipazione ancora più attiva; in queste fasi si è chiesto loro di rielaborare gli argomenti proposti in maniera critica e personale, attivando strategie di applicazione dei nuovi contenuti alle proprie pratiche didattiche. All'inizio del corso è stato somministrato un questionario con lo scopo di acquisire informazioni utili su conoscenze e competenze pregresse dei partecipanti, perseguendo in tal modo una necessaria analisi dei bisogni. Ai corsisti si è chiesto di rispondere ai seguenti quesiti:

1. Conosci la metodologia del <i>Task-based Learning</i> ?	Sì	No
2. Hai applicato nella tua esperienza di insegnamento la didattica per <i>compiti</i> ? Se sì, puoi fornire qualche esempio?	Sì	No
3. Hai mai approfondito il concetto di <i>compito</i> espresso nel QCER?	Sì	No
4. Sei favorevole all'uso delle TIC come opportunità offerte nel processo di insegnamento-apprendimento?	Sì	No
5. Ti avvali delle TIC nella tua formazione professionale?		
<input type="checkbox"/> per niente	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> abbastanza
<input type="checkbox"/> molto		
6. Ti avvali delle TIC nella tua pratica di insegnamento?		
<input type="checkbox"/> per niente	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> abbastanza
<input type="checkbox"/> molto		
7. Quanto ritieni esperti i tuoi alunni nell'utilizzo delle Nuove Tecnologie?		
<input type="checkbox"/> per niente	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> abbastanza
<input type="checkbox"/> molto		
8. Nella scuola dove insegni c'è un'aula di informatica?	Sì	No
9. I personal computer destinati alla didattica nella tua scuola vengono utilizzati:		
<input type="checkbox"/> regolarmente	<input type="checkbox"/> saltuariamente	<input type="checkbox"/> raramente
<input type="checkbox"/> mai		
10. Hai mai usato una LIM?	Sì	No
11. Conosci le caratteristiche e l'utilizzo delle applicazioni Web 2.0?	Sì	No
12. Cosa ti aspetti da questo corso di formazione?		

In fase di apertura del corso si sono dunque illustrati gli esiti dei questionari; ciò ha permesso un momento di riflessione partecipata in merito ai quesiti proposti, approfondendo l'iniziale fase di conoscenza tra i partecipanti, i formatori e i tutor. Il questionario ha inoltre implicitamente attivato un'analisi delle realtà scolastiche del territorio.

Part 1 - Digital natives & digital immigrants: how do we bridge the gap?

Task 1: think of the communication technologies that are taken for granted now that weren't around when you were at school.

Inizialmente i docenti sono stati invitati a operare una comparazione tra la realtà scolastica odierna e quella del passato. La domanda ha generato un mo-

mento di riflessione condivisa; la discussione è stata stimolata anche attraverso l'uso di immagini.

Task 2: Have you been paying attention? who are today's students?

Attraverso una seconda domanda-stimolo si è passati a presentare al gruppo dei partecipanti gli studi di Marc Prensky, autore di numerosi saggi sull'utilizzo dei media nell'insegnamento. A partire dal 2001, Prensky è stato al centro di un vivace dibattito, per aver introdotto la distinzione tra *digital natives* e *digital immigrants*. I *nativi digitali* sono nati e cresciuti con le nuove tecnologie, sono studenti diversi da quelli del passato e non sono più gli studenti per i quali il nostro sistema educativo era stato concepito; le nuove generazioni vivono immerse negli ambienti di Internet, dei videogiochi, dei social network.

*"Today's students represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. Today's average college grads have spent less than 5.000 hours of their lives reading, but over 10.000 hours playing video games (not to mention 20.000 hours watching TV). Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives"*³.

In opposizione ai *digital natives*, Prensky definisce *digital immigrants* le generazioni che hanno appreso in età adulta a utilizzare le tecnologie digitali. Gli *immigranti digitali*, che non sono nati nel mondo delle nuove tecnologie e si sono dovuti adattare ai nuovi contesti digitali, hanno imparato a utilizzare i nuovi mezzi ma non parlano fluentemente la 'lingua' dei nativi.

I docenti di oggi sono per lo più 'migranti' nel mondo digitale e, secondo Prensky, faticano molto nel processo di 'adattamento'. La tecnologia digitale ha prodotto una forte discontinuità, un gap generazionale, definito dall'autore *digital divide*, che in ambito educativo non può più essere ignorato: gli insegnanti, in grande maggioranza 'immigranti', hanno difficoltà a comprendere comportamenti e processi cognitivi nuovi e applicano, nella didattica e nella valutazione, criteri tradizionali, non considerando in tal modo le competenze necessarie per vivere in un mondo digitale.

Scopo di questa fase della lezione è stato dunque sensibilizzare i partecipanti alla tematica che si presenta nel nostro tempo come fondamentale: i soggetti attivi dei percorsi di insegnamento-apprendimento oggi non possono più rimanere in-

³ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, in "On the Horizon", MCB University Press, vol. 9, n. 5, October 2001.

differenti alla diffusione delle nuove tecnologie e sono chiamati a individuare possibili vie didattiche per colmare l'evidente *digital divide*.

A esemplificazione di quanto espresso si sono proposte ai docenti le schede seguenti⁴.

<i>Digital native learners</i>	<i>Digital immigrant teachers</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prefer receiving information quickly from multiple sources; ✓ prefer multitasking; ✓ prefer processing pictures, sounds and videos before text; ✓ prefer random access to hyperlinked multimedia information; ✓ prefer to interact simultaneously with many others; ✓ prefer instant gratification and instant rewards; ✓ prefer learning by playing. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prefer slow and controlled release of information from limited source; ✓ prefer mono tasking; ✓ prefer to provide texts before pictures, sounds and video; ✓ prefer to provide information linearly, logically and sequentially; ✓ prefer students to work individually and independently; ✓ prefer deferred gratification and deferred rewards; ✓ prefer separating learning and playing.

<i>Characteristics of the net gen</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hypertext Minds: Ability to leap around and gather information from multiple sources. ✓ Attention Deployment: Able to shift attention rapidly from one task to another. ✓ Ability to read visual images: Intuitive visual communicators. ✓ Visual- Spatial Skills: Perhaps because of their expertise with games they can integrate the virtual with the physical. ✓ Fast response time: Able to respond rapidly and expect responses in return. ✓ Inductive discovery: Learn better through discovery than being told.

Task 3: quiz

La terza attività ha coinvolto i corsisti in un quiz con lo scopo di dar vita a un momento di riflessione sui loro 'stili digitali'. I docenti hanno analizzato i seguenti quesiti e si sono confrontati nel piccolo gruppo.

⁴ *Educating the Net-Gen*. Disponibile on line in: <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>.

Quiz

- Do you check email at least 3X a day?
- Do you Google for information at least 3X a day?
- Do you use your mobile phone for more than one thing?
- Do you shop on line more than the mall?
- Do you have a wireless network at home?
- Do you “text” instead of calling?
- Do you IM?
- Do you use Wikipedia?
- Do you use social networking?
- Do you write blogs?

La prima fase della lezione è stata infine schematizzata utilizzando tre quesiti chiave: *What are the mindsets of digital learners? Why is it important to change how we teach? How can YOU be a facilitator of change?*

Part 2 – Il task-based language learning: task comunicativi in verticale. Dal QCER alla classe.

La seconda parte della lezione ha avuto come scopo la presentazione della metodologia del task-based language learning. Sono state illustrate le fasi salienti del ciclo del task così come prospettate da D. Willis e J. Willis nel loro *Doing Task-based Teaching*⁵ e sono stati forniti esempi sulla didattica del *task* impiegando libri di testo e nuove tecnologie. La metodologia del *task* ben si addice all'utilizzo dei nuovi media in ambito educativo: tutte le azioni che eseguiamo, servendoci dei nuovi strumenti, altro non sono che lo svolgimento di compiti, di azioni intraprese al fine di raggiungere uno scopo.

Task 1: Inizialmente è stato chiesto ai corsisti di analizzare alcune definizioni di *task* in ambito di pedagogia linguistica. I docenti, suddivisi nel piccolo gruppo, hanno evidenziato le parole chiave delle definizioni e hanno poi condiviso commenti e interpretazioni.

⁵ D. Willis, J. Willis, *Doing Task-based Teaching*, OUP, 2007.

In pairs focus on the definitions below and underline the key words. Share your ideas within your training group, comparing your different opinions.

CEFR “Classroom tasks, whether reflecting ‘real-life’ use or essentially ‘pedagogic’ in nature, are communicative to the extent that they require learners to comprehend, negotiate and express meaning in order to achieve a communicative goal”.

Nunan D. “A communication task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form”.

Willis J. “Task are activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome!”. “While there is no definitive way to classify tasks, a broad classification that is based on cognitive processes consists in six categories: listing tasks; ordering and sorting tasks; comparing tasks; problem solving tasks; sharing personal experiences; and creative tasks”.

Skehan P. “A task is an activity in which:

- meaning is primary;
- learners are not given other people’s meanings to regurgitate;
- there is some sort of relationship to comparable real world activities;
- task completion has some sort of priority;
- the assessment of the task is in terms of outcome”.

Task 2: Task vs. non-task

Consider the following activities... exercise or task?

Activity 1 - Students are given a script of a dialogue and put into pairs. Each student is allocated a part in the dialogue and asked to memorize the lines for this part. The students then act out the dialogue.

Activity 2 - Students are placed in pairs. Each student is given a picture and told that the two pictures are basically the same but there are five small differences. Without looking at each other’s picture they talk together to locate and write down the five differences.

<i>Criteria</i>	<i>Activity 1</i>	<i>Activity 2</i>
1. Primary focus on meaning		
2. Gap		
3. Real world processes		
4. Communicative outcome		

I docenti, suddivisi a coppie, hanno analizzato le due attività e, seguendo i criteri indicati nella griglia, hanno identificato l’attività ideata secondo i parametri del *task-based learning*. L’attività è proseguita con l’illustrazione del *task cycle* così come ideato da D. Willis, J. Willis nel testo *Doing Task-based Teaching*⁶. Particolare attenzione è stata rivolta all’esame dettagliato delle fasi che costituiscono il ciclo del task.

⁶ D. Willis, J. Willis, *op. cit.*

Pre-task: è la fase di lead-in, di introduzione all'argomento dove si propone un'attività alla classe e ci si accerta che gli studenti acquisiscano parole, fraseologia e strutture utili.

Task: gli studenti eseguono il *task*, solitamente a coppie o a gruppi. L'attenzione è rivolta alla fluency, al raggiungimento dello scopo comunicativo e il docente supervisiona le attività dei gruppi, agendo da facilitatore ove se ne verifichi la necessità.

Planning: in questa fase viene chiesta agli studenti una prima riflessione sullo svolgimento del *task*; in gruppo preparano una presentazione da illustrare alla classe.

Report: gli studenti riportano alla classe la presentazione, mentre l'insegnante analizza le performance considerando forma e contenuti.

Analysis: l'insegnante conduce insieme agli studenti un'analisi delle forme linguistiche utilizzate dagli studenti nella fase del *report* e funzionali al *task*.

Practice: gli studenti esercitano lessico e strutture acquisite trasferendoli anche ad altri contesti.

La lezione ha visto l'esemplificazione del ciclo del *task* tramite la presentazione di attività per i diversi gradi scolastici. Sono stati utilizzati i formati digitali di alcuni testi per le scuole secondarie, siti web e DVD. L'attività finale ha coinvolto i partecipanti in una progettazione di un *task cycle* così come illustrato nella seguente scheda.

Choose any topic and design a task cycle but remember...

- Does each activity engage the learners' interest?
- Is there a primary focus on meaning?
- Is there a goal or an outcome?
- Is success judged in terms of outcome?
- Is completion a priority?
- Does the activity relate to real world activities?

Un esempio di lezione

L'apprendimento in rete: le piattaforme web per l'e-learning

Lo scopo della lezione è la presentazione delle piattaforme web per l'apprendimento in rete, in quanto sono ritenute uno strumento didattico fondamentale, a integrazione della modalità tradizionale di 'fare lezione'. Dopo aver precisato la differenza fra la FAD e l'e-learning, la formatrice evidenzia le caratteristiche delle

piattaforme tecnologiche che erogano attività formative on-line e permettono ai corsisti di usufruire di materiali e di comunicare tra loro. Esse comprendono:

- la personalizzazione della formazione;
- la multimedialità per favorire una migliore comprensione dei contenuti;
- l'interattività con i materiali per ottimizzare l'apprendimento;
- la classe virtuale per comunicare con il *tutor* o con gli altri studenti;
- la condivisione di materiali.

Come esemplificazione pratica, la formatrice presenta Moodle, uno degli *Open Source Course Management System* più completo per la creazione di siti di formazione efficaci. Si tratta di un ambiente profilato, il cui accesso prevede i seguenti utenti:

- 1) l'amministratore, colui che gestisce l'ambiente virtuale, crea e controlla i corsi;
- 2) il docente, che crea i suoi corsi e inserisce il materiale didattico;
- 3) lo studente;
- 4) l'ospite, il cui accesso è limitato in quanto non risulta essere registrato.

La formatrice mostra la piattaforma Moodle creata all'interno del sito web della sua scuola⁷. Dopo una breve panoramica dei corsi creati dall'amministratore e dai colleghi, la formatrice presenta il suo corso di inglese on-line, chiamato "English is easy". Le attività caricate riguardano: compiti per casa, dialoghi su traccia da costruire, test sugli argomenti studiati e approfondimenti in preparazione alle verifiche. Viene invitata una corsista alla LIM per sperimentare i link e le applicazioni della piattaforma.

La formatrice comunica che presso la scuola "Via Pascoli" di Cesena è stata istituita una classe nominata 2.0, grazie al finanziamento ricevuto dal MIUR, finalizzato all'utilizzo delle tecnologie nella didattica quotidiana. Ogni banco è dotato di un computer portatile e gli alunni seguono le lezioni, interagendo con i materiali on-line messi a disposizione dai docenti. La formatrice mostra un test di "Civiltà" che gli alunni hanno completato. Nella schermata di monitoraggio e valutazione, riservata ai docenti, l'insegnante può visionare gli errori commessi dagli studenti, aggiungere commenti, verificare i tentativi, inserire modifiche, scadenze o integrazioni.

I corsisti sono, quindi, invitati a rispondere in modo collettivo a un quiz che è stato appositamente creato per loro. La tematica riguarda il *Task-Based Learning* e gli argomenti affrontati dall'altra formatrice nella lezione precedente. Il testo del questionario è il seguente:

⁷ www.viapascolicesena.it.

TBL quiz*1. Who are the Digital Natives?*

- A. They are native speakers of technology, fluent in the digital language of computers, video games, the Internet, ecc.
- B. They are people whose first language is English. They learnt English when they were children. They think in English. They use it naturally.
- C. They are the applications and operating systems used with computers.

2. How old is a digital native?

- A. Birth years: 1981-2000
- B. Birth years: 1971-1980
- C. Birth years: 1961-1970

3. What does DFL stand for?

- A. Digital as a First Language
- B. Digital Free Learning
- C. Data Flow Language

4. Who is a Digital Immigrant?

- A. A digital immigrant is an individual who grew up without digital technology and adopted it later.
- B. A person who migrates to another country, usually for permanent residence.
- C. A person who changes computer three times a year.

5. Which one is not correct? Digital learners prefer...

- A. Multitasking
- B. Learning by playing
- C. Reading books

6. What does FTF stand for?

- A. Face To Face
- B. Five To Five
- C. First To File

7. What is a Social Network?

- A. It's the way the 21st century communicates.
- B. It is a formal association of people with similar interests.
- C. It is the Internet.

8. What is TBL?

- A. It focuses on the use of authentic language and on asking students to do meaningful tasks using the target language.
- B. It is the traditional PPP approach to communicative language teaching.
- C. It is the new Technology-Based Learning.

9. TBL is an extension of...

- A. CLIL
- B. CLT
- C. Web 2.0

10. Who didn't write about TBL?

- A. David Nunan
- B. Jane Willis
- C. Jim Robinson

11. What is the correct TBL cycle?

- A. Pre-task, task, planning, report, language focus
- B. Pre-task, task, practice, production
- C. Language focus, pre-task, task, follow-up, evaluation

12. What is the correct definition of REPORT?

- A. Learners present the result of their task to the rest of the class.
- B. Learners examine and discuss language features.
- C. Learners reflect on how they did the task.

13. Consider this activity: "Work in pairs and describe your school and talk about your class".

Identify the right TBL phase:

- A. Task
- B. Pre-task
- C. Language focus

14. What is the role of the teacher in TBL?

- A. Facilitator
- B. Planner
- C. Assessor

Al fine di rendere il corso più interattivo e di facilitare la comunicazione fra i partecipanti, la formatrice presenta la piattaforma creata con Edmodo. Si tratta di una *free communication platform for education*, in cui è già stato caricato il materiale degli incontri precedenti ed è stato aperto un forum per lo scambio di informazioni o di elaborati prodotti. All'interno del sito la formatrice ha attivato tre ambienti, uno per ciascun corso (Forlì, Cesena, Rimini). Vengono consegnate ai corsisti le chiavi di accesso e si procede alla simulazione della registrazione e navigazione nella piattaforma. Lo strumento è di facile utilizzo e la grafica accattivante, tanto da essere immediatamente sperimentabile con gli alunni.

La didattica per compiti con WebQuest

Dopo aver ripassato i contenuti teorici della lezione introduttiva sul *Task-Based Learning*, la formatrice presenta un'attività di didattica per compiti con il *WebQuest*. Attraverso le *slide* viene data una definizione di questa modalità di ricerca che utilizza la rete e se ne elencano le fasi:

- *Introduction*: comunicare le informazioni di base;
- *Task*: definire il compito;
- *Process*: descrizione del processo da attivare nell'effettuazione del compito;
- *Resources*: individuare le risorse occorrenti;
- *Evaluation*: valutazione del processo e del prodotto;
- *Conclusion*: conclusione dell'attività.

Ripensando al *TBL*, la formatrice ridetermina le fasi del *WebQuest*, inserendole nel ciclo del *Task*, e propone ai corsisti un'attività di gruppo, che porteranno a termine seguendo lo schema predisposto:

Proposta di attività

In base al modello proposto (*TBL cycle*), il corsista progetti un *WebQuest* su uno specifico argomento, definendone e documentandone l'articolazione delle attività.

- *Titolo del WebQuest*;
- *TBL cycle e struttura del WebQuest*

<i>Pre-task</i>	<i>Task</i>	<i>Planning</i>		<i>Report</i>	<i>Language focus</i>
<i>Inserire simbolo</i>					
<i>Introduction</i>	<i>Task</i>	<i>Process</i>	<i>Resources</i>	<i>Evaluation</i>	<i>Conclusion</i>

Classe

Obiettivi (formativi, cognitivi, linguistici...) *dell'attività*

Metodologia

Strategie adottate

Durata

Articolazione delle attività

Pre-task: introduction to topic; predictions; brainstorming.

Task: task of the WebQuest; group work.

Planning: process; steps of the WebQuest; organising resources.

Report: presentation of the results; evaluation.

Language focus: language analysis; language practice; follow up activities.

Useful resources: si consigliano siti web in cui trovare risorse utili.

Segue il lavoro di gruppo; gli elaborati prodotti saranno presentati nella lezione successiva.

Il diario di bordo

Il corso di formazione “Inglese e nuove tecnologie nel curriculum verticale” si è svolto presso le tre sedi di Forlì, Cesena e Rimini per far fronte all’elevato numero di corsisti provenienti da diverse aree delle due province.

La compilazione del diario di bordo è risultata particolarmente significativa e funzionale per diversi aspetti. Innanzitutto la presenza costante e continua di un tutor per ogni corso ha rappresentato un punto di riferimento per tutti i corsisti, facilitando la risoluzione di eventuali problemi.

Parallelamente ha consentito al formatore di modificare e adattare il proprio iter formativo.

Infine il ruolo del tutor ha permesso ai corsisti di ricevere indicazioni e precisazioni che hanno facilitato lo svolgimento dei compiti assegnati dopo ogni lezione, in particolare per la stesura dell’elaborato finale.

I punti principali emersi dai diari di bordo relativi ai tre corsi sono stati sintetizzati e assemblati a cura dei tre tutor, tenendo conto delle osservazioni più rilevanti e significative.

Tutti i corsisti delle tre sedi del corso hanno risposto in maniera attiva alle sollecitazioni dei formatori, intervenendo nelle discussioni, eseguendo le consegne, partecipando al lavoro di gruppo, sperimentando le funzioni degli strumenti proposti e presentando agli altri componenti del gruppo gli elaborati eseguiti a casa.

I docenti hanno saputo creare un clima positivo e hanno favorito una costante interazione con i corsisti. Il dibattito su diversi punti e passaggi concernente le metodologie presentate è risultato particolarmente coinvolgente.

I tempi e le consegne sono stati sostanzialmente rispettati. La parte dedicata alla presentazione, all’analisi e all’esemplificazione dei nuovi contenuti ha impiegato più tempo del previsto, lasciando minor spazio ai lavori di gruppo.

Tutti i formatori hanno mostrato capacità nel saper coinvolgere e interessare i corsisti, alternando contenuti teorici ed esemplificazioni pratiche chiare e puntuali rispetto ai vari argomenti presentati.

Sicuramente punto di forza è risultato la creazione, da parte di una formatrice, di una piattaforma predisposta appositamente, nella quale i partecipanti hanno potuto ritrovare tutti i materiali utilizzati nelle varie lezioni, dando modo anche agli assenti di poter fruire dei materiali presentati e poter in parte recuperare l’eventuale lezione perduta. La nuova piattaforma ha permesso un’interazione fra i vari corsisti e i formatori.

Altri punti di forza sono state l'interazione tra formatori e corsisti e l'abilità mostrata nel saper dare puntuale risposta alle varie richieste, modificando e/o adattando il percorso formativo in itinere tenendo conto delle esigenze del gruppo.

I nuovi strumenti didattici proposti sono stati giudicati facili da applicare nell'insegnamento-apprendimento della lingua straniera, in quanto offrono continue possibilità d'interazione, scambio e comunicazione e forniscono a tutti gli studenti occasioni di reale apprendimento linguistico.

È risultato particolarmente funzionale partire dagli argomenti concettualmente più semplici e piacevoli per poi passare a quelli più complessi e impegnativi.

Alcune lezioni sono risultate più coinvolgenti, quando ogni argomento trattato è stato contestualizzato.

Il periodo dell'anno scelto per l'effettuazione del corso (seconda parte del secondo quadrimestre scolastico) ha rappresentato per tutti i partecipanti – corsisti, formatori e tutor – un elemento di difficoltà, poiché in questo periodo sono concentrati numerosi impegni già calendarizzati, difficili da conciliare con la frequenza del corso. Altri elementi di criticità sono la limitata disponibilità della LIM e, in alcune scuole, di un laboratorio informatico.

Le eterogenee competenze linguistiche dei corsisti in lingua inglese (insegnanti laureati in lingua inglese e non), talvolta, hanno determinato qualche difficoltà, peraltro ben gestita dai formatori.

I materiali presentati sono apparsi curati, chiari ed efficaci, risultato di un mirato lavoro di preparazione. Come guida alla lezione i formatori hanno fornito una fotocopia che riassumeva i principali argomenti e i relativi riferimenti sitografici.

Dall'analisi dei questionari d'ingresso è emerso che la maggior parte dei corsisti dichiarava una competenza di base nell'uso del computer e di Internet e non conosceva l'uso della lavagna interattiva, delle Nuove Tecnologie (Web 2.0) e della metodologia del *Task-based Learning*.

Al termine del percorso di formazione, ogni corsista ha sperimentato le nuove tecnologie presentate, e tramite gli strumenti proposti (schede-guida) ha elaborato unità di lavoro immediatamente utilizzabili nella prassi didattica.

La costituzione del corso formativo in verticale, con docenti provenienti dalla scuola primaria e dalla scuola secondaria di primo e secondo grado, ha favorito la strutturazione di un gruppo accomunato dagli stessi obiettivi e interessi, stimolato dai formatori a esprimersi attraverso l'utilizzo delle Nuove Tecnologie.

Resoconto del quinto incontro

Il quinto incontro di formazione del corso “Inglese e nuove tecnologie nel curriculum verticale all'interno del Progetto Regionale Lingue e Culture”, corso B (con sede Forlì), condotto dalla formatrice Valentina Biguzzi, ha trattato le seguenti tematiche:

- *Interactive Whiteboard and Language teaching*;
- *Useful Resources*: risorse per la didattica e le nuove tecnologie;
- *Best practices*: condivisione di buone prassi ed esperienze;
- *Project Work*.

La formatrice ha spiegato brevemente come inviare gli elaborati. Alcuni corsisti hanno espresso il desiderio di lavorare con la LIM. Quindi è iniziata la quinta lezione ripassando le caratteristiche della LIM e del modello più diffuso nella nostra provincia. La *smart board* è una lavagna interattiva *touch screen* che trasforma il computer e il proiettore in potenti strumenti per la didattica, collaborazione e presentazione. Con un'immagine del computer proiettata sulla lavagna *smart*, è possibile premere sull'ampia superficie *touch-sensitive* per controllare tutte le applicazioni del computer. Utilizzando una penna, è facile lavorare alla lavagna interattiva facendo annotazioni ed evidenziando informazioni rilevanti.

Grazie al software *smart notebook* in dotazione con la lavagna interattiva e compatibile con i maggiori sistemi operativi, è possibile 'scrivere' su ogni applicazione, salvare, modificare, stampare, esportare il proprio lavoro e inviarlo per posta elettronica. La tecnologia *smart board* consente di scrivere con la penna su un *layer* sovrapposto all'immagine proiettata e di interagire con il computer utilizzando la penna come se fosse la freccia del mouse.

Si è poi esemplificato passo dopo passo dove trovare il software di riferimento, scaricare la dispensa e comprendere i pulsanti scrittura, e in particolare la docente si è soffermata sulle funzioni degli strumenti Penna, Gomma, Penna Magica. Ha mostrato un'attività didattica per lo strumento Ombreggiatura Schermo. Una corsista ha usato la LIM per praticare alcuni degli strumenti appena spiegati e contestualmente mostrare a tutti che le nuove tecnologie sono veramente alla portata di tutti. Molto importante per l'insegnante ancora inesperto è esercitarsi a casa prima di usare la LIM in classe. I corsisti si sono alternati, per esercitarsi direttamente sulla LIM.

Si è presentata un'unità di lavoro nella quale veniva abbinato l'utilizzo della LIM con la metodologia del CLIL “*English with Seurat*”⁸.

La tematica principale consisteva nell'utilizzare un'opera d'arte come input per una serie di attività volte allo sviluppo delle quattro abilità e offrire spunti per una

⁸ Risorsa scaricabile dalla piattaforma PuntoEdu: Lavagna digitale.

collaborazione con il docente di lettere e di arte. Sicuramente l'aspetto più interessante ai fini dell'esemplificazione è stato la descrizione delle fasi dell'attività, esplicitando fase per fase le funzioni della LIM utilizzate volta per volta. Ad esempio nella prima fase di *warm up* è stata utilizzata la funzione della LIM Tendina per svelare progressivamente il dipinto. Alla fine la formatrice ha presentato due proposte di attività: elaborare una lezione multimediale analoga a quella descritta, impiegando il software della LIM disponibile nella propria classe; sperimentare in classe la lezione proposta e condividere con i colleghi di corso riflessioni sulla funzione della tecnologia nella conduzione delle attività.

Alla fine della presentazione è stato distribuito un prospetto contenente tutte le fasi dell'unità di lavoro (LIM and CLIL), da utilizzare come guida per elaborare attività simili. Quindi sono stati introdotti i *wiki*, i *learning object* e gli *e-book*, come esempi di risorse per la didattica e le nuove tecnologie.

Un *wiki* è un sito web che permette a ogni utilizzatore di aggiungere contenuti, come in un forum, ma anche di modificare i contenuti esistenti inseriti da altri utilizzatori. Serve un computer con la connessione a Internet. Wiki è continuamente sotto revisione. L'esempio più famoso è sicuramente *Wikipedia*, l'enciclopedia online che non ha autori ma milioni di contributi e *editors*. La parola wiki deriva dalla lingua hawaiana e significa 'rapido' o 'veloce'. I wiki sono usati nel mondo reale da persone che collaborano a progetti o che cercano di condividere cose online, come informazioni e foto familiari, informazioni tecniche tratte da chi utilizza un determinato prodotto, dati da una ricerca o da un progetto di sviluppo, ecc.

Ci si sofferma in particolare sugli usi specifici di wiki nell'insegnamento della lingua inglese. I wiki sono risorse gratuite e facili da usare che possono facilitare e potenziare la collaborazione e la comunicazione. I wiki forniscono agli insegnanti una *web page* che può immagazzinare file, appunti di un corso, filmati per supportare l'apprendimento in classe. I wiki aiutano ad aumentare il coinvolgimento fra studenti, incoraggiano la collaborazione, rendono capaci gli studenti di costruire collegamenti e stimolano e facilitano la discussione. I wiki rappresentano gli spazi perfetti per visualizzare informazione sulla valutazione, compiti e progetti.

Il *blog* condivide contenuti scritti e multimediali nella forma di messaggi (*posts*) e di risposte ai *posts* (*comments*). Commentare e spedire messaggi sono operazioni aperte ai membri del blog o al pubblico in generale; nessuno invece può cambiare un *comment* o un messaggio scritto da altri. Il format solito è *post-comment/comment-comment* e così via. Un wiki ha una struttura molto più aperta e permette agli altri di cambiare ciò che una persona ha scritto. La formatrice ha mostrato un video per meglio esemplificare il funzionamento di wiki, poi ha mostrato un wiki workshop.

Il *learning object* (LO) è una risorsa di solito digitale e *web-based* che può essere usata e riutilizzata per supportare l'apprendimento. I *learning object* forniscono agli studenti, in qualsiasi momento, l'accesso a una qualsiasi esperienza di apprendimento, presentano efficacemente le informazioni, stimolano le abilità creative e di scrittura, incoraggiano abilità di pensiero critico, forniscono informazioni via audio e/o video per personalizzare l'esperienza di apprendimento.

Un *e-book* o libro elettronico è un libro in formato elettronico (o meglio digitale). Nel caso ci si riferisca al dispositivo con cui il libro può essere letto sarebbe più corretto, per evitare fraintendimenti, riferirsi a esso come *e-book reading device* oppure *e-book reader*, termine con il quale si intende sia il dispositivo hardware su cui l'e-book viene letto, sia il software che permette la lettura sul dispositivo fisico. La formatrice ha mostrato i vantaggi dell'utilizzo dei libri digitali: si possono immagazzinare moltissimi libri in un PC, si può segnare con un segnalibro elettronico una determinata pagina, per poi ritrovarla immediatamente alla riapertura del libro, i libri digitali possono comprendere immagini, suoni, video clip o animazioni grafiche.

Infine sono state distribuite cinque schede-guida per costruire elaborati:

- La LIM in classe;
- A Task-based Learning activity: the WebQuest;
- A Task-based Learning activity: Digital Storytelling;
- E-Twinning Project;
- Blog Project.

Tali schede sono risultate particolarmente gradite ai corsisti perché specificano con chiarezza destinatari, obiettivi formativi, obiettivi linguistici, metodologia, tempi di svolgimento, materiali, risorse e fasi dell'attività (o fasi del TBL cycle). Contestualmente forniscono un'ampia gamma di utili riferimenti sitografici.

Durante la fase finale dell'ultima lezione del corso la formatrice, insieme all'insegnante *tutor*, ha stimolato nel gruppo riflessioni, osservazioni, eventuali punti di criticità e suggerimenti sul corso e sulla ricaduta del percorso di formazione. I feedback di tutti i corsisti sono stati veramente positivi e incoraggianti, tanto da richiedere all'unanimità un secondo livello per il prossimo anno scolastico. Viene suggerita la scelta della sede del corso con l'accesso a un laboratorio di informatica moderno e funzionante con l'assistenza di un tecnico di laboratorio, per cui dovranno privilegiarsi le sedi di scuola superiore. Occorre prevedere sempre per ogni incontro almeno un'ora di lavoro di gruppo.

L'unico elemento di criticità è emerso sulla scelta delle date del periodo scolastico scelto, perché il secondo quadrimestre risulta sempre scolasticamente molto impegnativo per cui aggiungere un corso significa appesantire ulteriormente

L'attività didattica di ogni docente. Apprezzata la scelta della formazione in verticale con docenti della scuola primaria, media e superiore. Il punto di forza più stimolante per i formatori e per il *tutor* è stato constatare come ci siano state ricadute immediate negli elaborati di tutti i corsisti dei vari input proposti durante il percorso di formazione, convalidando la teoria che le nuove tecnologie e le varie e molteplici risorse della rete possono essere alla portata di ogni docente e immediatamente utilizzabili e spendibili nella prassi didattica in classe, senza che i fruitori debbano per forza essere particolarmente esperti o possedere particolari competenze informatiche.

A conclusione della lezione sono stati invitati tre corsisti alla LIM per presentare con slide di Power Point i propri elaborati ai colleghi e per condividere esperienze e buone prassi didattiche. Gli elaborati presentati dai tre corsisti hanno rappresentato esemplificazioni dei tre ordini scolastici mostrando l'utilizzo delle nuove tecnologie nel curriculum verticale di lingua inglese.

Parte III

Valutazione
e apprendimenti linguistici

LA VALUTAZIONE CONSAPEVOLE

Paola De Matteis, Antonella Di Pascale**, Giacinta Fogli****

**Docente di Lingua e letteratura tedesca - scuola secondaria di II grado*

***Docente di Lingua inglese - scuola secondaria di I grado*

****Docente di Lingua e letteratura inglese - scuola secondaria di II grado*

Ufficio scolastico provinciale: Ferrara

Direttore del corso: Enrico Stabellini

Sede didattica: ITCPACLE "Marco Polo" - via Bovelli, 13 - Ferrara

Docenti referenti (formatori e tutor): Paola De Matteis, Giacinta Fogli,
Antonella Di Pascale

Durata: dal 4 marzo al 9 aprile 2010,
per un totale di ore 15.

N. partecipanti effettivi: 25.

Il percorso formativo

Il corso di formazione di lingua L2 indirizzato a insegnanti di lingue straniere e lingua italiana della scuola primaria e secondaria di I e II grado è iniziato con un breve momento di conoscenza e condivisione delle proprie esperienze ed è proseguito con un'analisi delle politiche linguistiche europee per evidenziare come queste rispettino la diversità linguistica e promuovano il multilinguismo e la mobilità dei popoli, strumenti che favoriscono la partecipazione della cittadinanza attiva alla società contemporanea europea. Un *excursus* dei principali documenti europei: il *Nuovo Quadro Strategico di riferimento per il multi/plurilinguismo* (novembre 2005), le *Competenze chiave per l'apprendimento permanente - Un quadro di riferimento europeo* (2006), le *Indicazioni per il curriculum in Italia* (2007), il *Programma di lavoro Istruzione e formazione 2010* adottato dal Consiglio di Barcellona nel marzo 2002, ha rafforzato la consapevolezza del ruolo strategico degli insegnanti di lingue nel costruire un'Europa multilinguistica.

Si è proceduto poi a un'analisi del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione delle lingue* (QCER, 1998), documento fondamentale per ogni insegnante di lingue che, oltre a far comprendere meglio cosa gli enti addetti alla valutazione o gli enti certificatori devono fornire in merito agli obiettivi, ai contenuti, ai criteri e alle procedure se devono qualificarsi a livello nazionale e internazionale, ha anche consentito ai docenti di orientarsi su quelli

che sono i criteri di valutazione condivisi a livello europeo. Pertanto con riferimento al QCER sono stati introdotti i concetti fondamentali di *valutazione*, *verifica* e *certificazione*. Gli aspetti e le indicazioni teoriche relative al processo valutativo sono stati declinati per l'applicazione nella pratica didattica quotidiana degli insegnanti di lingue e applicati alla produzione di materiale didattico spendibile in classe. L'intervento dei rappresentanti di alcuni Enti Certificatori (Trinity, Cambridge, Cervantes) e di Alberta Novello dell'Università Ca' Foscari di Venezia per le certificazioni di italiano L2 hanno permesso di illustrare l'importanza della certificazione esterna basata sul QCER. Si è affrontata anche la questione della certificazione interna e, grazie al contributo di Mariagrazia Campioni, si è presentata la piattaforma del WebCEF e si sono valutate prestazioni orali sulla base dei livelli del QCER per concludere con l'analisi del Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) e della sua applicabilità nella scuola italiana.

Contenuti

- Dalle politiche linguistiche europee agli strumenti per la classe di lingue.
- I documenti italiani: le *Indicazioni per il curricolo* sulla valutazione.
- La cornice del QCER, il suo utilizzo da parte dell'insegnante di lingue e la micro lingua della didattica.
- QCER, cap. 9, sulla valutazione (anche di competenze parziali) e l'*assessment*.
- Le prove di verifica, la valutazione, la certificazione esterna (Enti certificatori) e interna (un'esperienza italiana di PEL con uso della piattaforma europea *WebCef*).
- La valutazione formativa in classe e l'autovalutazione con analisi e costruzione di strumenti da usare in classe (Portfolio, *rubric*, griglie di valutazione e/o autovalutazione, certificazione interna, ecc.).

Il modello organizzativo

Come già anticipato nell'introduzione, valutazione e certificazione delle competenze linguistiche nell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere e partecipazione attiva dei docenti-corsisti sono gli elementi ispiratori dell'organizzazione dei cinque incontri pomeridiani di 3 ore ciascuno nei quali si è articolato il corso di formazione. Nelle finalità del percorso formativo rivolto ai docenti nell'ottica della *life-long education* si possono evidenziare quali parole chiave per la formazione di professionisti la consapevolezza dell'organizzazione e gestione di situazioni di insegnamento e apprendimento non ridotta a una meccanica acquisizione di 'gesti e strumenti' del mestiere ma articolata secondo un continuo processo di riflessione

attiva durante l'azione e sull'azione, *reflection in action* e *on action*¹, per analizzare quanto accade nella quotidianità della pratica propositiva di insegnamento che sappia costruire e ricostruire sfruttando i propri punti di forza e di debolezza. La modalità attiva adottata, accettata dai docenti partecipanti dopo l'iniziale condivisione del patto formativo del corso, ha privilegiato le sessioni interattive e laboratoriali (*workshop*), escludendo il modello di lezione frontale *top-down*. L'applicazione del modello laboratoriale, dinamico e flessibile, aperto ad adattamenti in itinere, ha consentito la realizzazione di un ambiente di cooperazione, basato sul lavoro di gruppo e caratterizzato da una riflessione e da uno scambio professionale costanti. Nella progettazione del corso, tenendo in primo piano queste linee guida fondamentali, abbiamo pensato a un percorso formativo che garantisse un *input* adeguato e fornisse sufficiente spazio di elaborazione e riflessione personale concentrandosi sul proprio contesto didattico e orientando i docenti alla pratica riflessiva e quindi all'acquisizione di maggiore consapevolezza del proprio lavoro. Come si può evincere dalla rappresentazione schematica di lezione riportata più sotto, le attività proposte rispecchiano la tipologia di *task-based learning* (compito), secondo le indicazioni del Quadro. Per introdurre, condividere e sviluppare gli argomenti di ogni incontro si è ricorsi al *brainstorming*, ad attività di individuazione di parole chiave e definizioni, alla compilazione di griglie e tabelle, alla discussione di studi di caso, all'analisi di libri di testo e di materiali didattici per l'insegnamento delle lingue straniere e all'elaborazione di proposte didattiche spendibili.

Modello organizzativo

La tabella rappresenta la scansione delle attività secondo lo schema di lavoro adottato durante gli incontri. Le schede di lavoro per motivi di spazio non verranno allegate, ma solo descritte brevemente.

<i>Attività</i>	<i>Obiettivi</i>	<i>Chi</i>	<i>Modalità di lavoro</i>	<i>Materiali</i>
Registrazione dei partecipanti.	Accreditamento della presenza.	Corsisti.		Foglio firme.
Patto formativo della sessione di lavoro.	Presentazione degli argomenti.	Formatrici.	Plenaria.	Power Point.

¹ D.A. Schön, *The reflective practitioner, how professionals think in action*, Basic Books, New York, 1983.

Brainstorming.	Attivazione di conoscenze. Individuazione di concetti chiave funzionali alla sessione di lavoro. Introduzione e condivisione del lessico specifico.	Formatrici e corsisti.	Interazione in plenaria.	Schede di lavoro “Consapevolezza”.
Dal Quadro alla classe.	Conoscere, individuare l’articolazione e il lessico del Quadro con particolare riferimento alla dimensione della misurazione e alla valutazione delle competenze linguistiche.	Corsisti.	Gruppi + <i>Feedback</i> plenaria.	Schede di lavoro “Dal Quadro alla classe”: un percorso a stazioni.
La misurazione nel Quadro.	Riflettere sulle pratiche di accertamento e misurazione.	Corsisti.	Gruppi + <i>Feedback</i> plenaria.	Scheda di lavoro “Accertare e misurare”
La certificazione linguistica.	Gli enti certificatori.	Rappresentanti di alcuni enti certificatori.	Interazione in plenaria.	Diapositive e dépliant informativi.
Le scale di livello del Quadro.	Riflettere sulla trasferibilità dei livelli del Quadro nella lezione di lingua.	Corsisti.	Coppie/Gruppo + <i>Feedback</i> plenaria.	Scheda di lavoro “Scala di riferimento: i livelli”.
Dalla teoria alla pratica: il WebCef.	L’applicazione dei livelli nella lezione di lingua.	Corsisti.	Gruppi + <i>Feedback</i> plenaria.	Scheda di lavoro “Dalla teoria alla pratica: il Web Cef”. www.webcef.eu
Il Portfolio delle lingue.	Riflettere sulle modalità e sugli strumenti di autovalutazione.	Formatrici + corsisti.	Interazione in plenaria.	Esempi di portfolio europeo delle lingue.

Patto formativo

La condivisione del patto formativo ha rappresentato un appuntamento costante che, oltre a presentare gli obiettivi e le attività proposte, è servito da momento di *warm-up* e di *brainstorming* utile, sia per introdurre i corsisti agli argomenti in programma e avviare le singole sessioni di lavoro, sia anche per creare un proficuo clima di lavoro.

Attività

Filo conduttore delle attività proposte è stata la riflessione sui concetti, sulle parole chiave e sugli argomenti proposti nelle singole sessioni di lavoro. Le attività sono state sempre guidate da materiale di lavoro, elaborato dalle conduttrici del corso secondo la modalità del *task-based learning*, cioè dell'apprendimento per compiti, che hanno sempre richiesto un coinvolgimento attivo, molto apprezzato dai corsisti.

Scheda di lavoro: Consapevolezza

Concetto chiave presente nei documenti presi in esame sul quale ci si è soffermati in apertura di corso. Attraverso questa scheda di lavoro i corsisti, dapprima individualmente e successivamente in plenaria, erano guidati a riflettere sul concetto di consapevolezza nella propria esperienza di insegnamento delle lingue con particolare attenzione alla progettazione e realizzazione del momento dedicato alla valutazione degli apprendimenti.

Scheda di lavoro: Dal QCER alla classe

Prendendo spunto dal volume di Mezzadri (2004), *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*, tenendo fede al principio del *task-based learning* e sulla base dell'apprendimento per *Lernstationen*², le formatrici hanno elaborato un percorso articolato in sette stazioni, da svolgere in un determinato tempo, con l'obiettivo di far conoscere ai corsisti aspetti e ambiti del Quadro funzionali al macrotema del corso quali:

I Stazione - *Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*. Cos'è il Quadro, quali i suoi destinatari e obiettivi?

² *Lernstationen*: stazioni di apprendimento. Si tratta di una tecnica elaborata da H. Parkhurst nel 1920, che prende spunto dal metodo Montessori.

II Stazione - *Consapevolezza, strategie, competenze* sono elementi fondanti nel percorso formativo di apprendimento e insegnamento delle lingue. Dopo aver dato una vostra definizione di consapevolezza, strategia e competenza, individuate il capitolo/paragrafo di riferimento con la definizione data dal Quadro. Che ruolo assumono questi concetti nell'insegnamento-apprendimento delle lingue? In che modo l'insegnante può/deve tenerne conto?

III Stazione - *Il Quadro e la microlingua della glottodidattica*: Nel Quadro si usa la microlingua della glottodidattica. Individuate nel Quadro i termini riportati nella scheda abbinandoli alle definizioni date in corsivo.

IV Stazione - *Il Quadro e i saperi*: Il Quadro suddivide il 'sapere' in tre categorie. Elencatele e datene una breve descrizione.

V Stazione - *Il Quadro e la competenza interculturale*: La competenza interculturale è uno dei concetti fondanti su cui costruire la cultura linguistica del cittadino plurilingue e multiculturale europeo. Individuate nel Quadro la definizione di competenza culturale e interculturale. In che modo, con quali attività l'insegnante di lingua può favorire lo sviluppo della competenza interculturale dei suoi allievi?

VI Stazione - *Il Quadro e i livelli*: Che cosa sono i livelli di competenza linguistica? Come sono suddivisi? Elencateli nelle due colonne della scheda partendo dal più basso. Spiegate inoltre quanto segue: Nelle indicazioni ministeriali viene richiesto ai docenti un livello linguistico compreso tra il B1 e il C1. Che cosa si intende?

VII Stazione - *Il Quadro e la valutazione*: In che modo accertate/verificate la competenza comunicativa dei vostri allievi? Elencate le tipologie adottate e riflettete sui punti di forza e di debolezza delle vostre scelte.

VIII Stazione - *Plenaria*: condivisione dei risultati.

Scheda di lavoro: Accertare e misurare i livelli del Quadro

Obiettivo di questa attività la riflessione sulle modalità di valutazione. I corsisti vengono sollecitati a considerare se i criteri e le modalità di misurazione che normalmente adottano nella pratica didattica corrispondano alle caratteristiche evidenziate dal Quadro e quali eventuali aggiustamenti siano necessari.

Scheda di lavoro: Dalla teoria alla pratica. Il WebCef³

Ai corsisti, suddivisi in gruppi di lavoro, viene richiesto di analizzare delle conversazioni in lingua condotte in lingua inglese da adolescenti. Utilizzando degli indicatori e descrittori riportati nella scheda di lavoro fornita, compito dei corsisti è dare indicazione del livello sul quale si può classificare la prestazione linguistica proposta nella registrazione. www.webcef.eu

Conclusioni

Dalla riflessione condivisa è emerso che la valutazione rappresenta per tutti una pratica non facile, condizionata dalla soggettività dei giudizi e spesso causa di insoddisfazione sia per gli studenti che per i docenti. Tradizionalmente, infatti, la valutazione è riferita a una semplice riproposta dei contenuti trasmessi e ci si chiede se sia effettivamente questo l'apprendimento da valutare. Lo stesso insegnamento talvolta viene ritenuto un processo indirizzato a potenziare capacità già presenti, un'attività adattiva in cui le potenzialità degli studenti sono considerate un limite invalicabile e non un valore.

Quindi, come procedere a una valutazione autentica dell'apprendimento, che valorizzi il potenziale di apprendimento dell'allievo, che metta in evidenza l'uso e l'applicazione delle conoscenze degli allievi per risolvere compiti complessi che rivelino competenza e padronanza? Apprendere e usare una lingua implica lo sviluppo di *competenze* sia *general*i che *linguistico-comunicative*. Queste competenze vengono messe in campo per realizzare *attività* linguistiche in condizioni e contesti diversi. Le attività linguistiche scaturiscono da *processi linguistici* che con l'attivazione di opportune *tecniche* e *strategie* mirano alla realizzazione di *atti linguistici* per la soluzione di *compiti (tasks)* rispetto a *temi* e *domini* specifici. E attraverso l'applicazione di procedure diversificate, che si caratterizzano per *validità*, *fattibilità* e *affidabilità*, con l'applicazione di *scale di descrittori*, così come indicato dal Quadro, costante punto di riferimento del corso, è possibile misurare e valutare conoscenze, abilità e competenze linguistiche.

³ Il *WebCef*, prodotto di un progetto europeo Comenius, è una piattaforma per la collaborazione in rete per la valutazione della produzione orale basata sul Quadro Comune Europeo. Obiettivo del *WebCef* è fornire a insegnanti e apprendenti di lingue in Europa uno strumento per confrontare la valutazione di prestazioni orali in lingua. Partner del progetto sono: Katholieke Universiteit Leuven, Belgio; Technische Universität Dresden, Germania; Euneos Corporation, Finlandia; University of Helsinki, Finlandia; Université de Savoie, Francia; Fontys Hogescholen, Olanda; University of Lodz, Polonia; The Open University, Gran Bretagna; Università di Bologna, Italia.

Il diario di bordo

Dall'analisi dei diari di bordo si nota che una parola chiave ricorrente è '*consapevolezza*', motivo conduttore che ha accompagnato l'intero percorso e ha permesso di portare i docenti a una continua riflessione sul proprio lavoro e nel proprio lavoro, *in action and on action*.

La conduzione interattiva e laboratoriale sulla base di input forniti in alcuni momenti frontali dalle due formatrici ha contribuito a sviluppare una modalità di lavoro attenta, oltre che ai contenuti specifici relativi alla valutazione, anche alle competenze relazionali, professionali e trasversali che costituiscono oggi alcuni dei requisiti fondamentali per realizzare le condizioni necessarie a un'educazione permanente. Il poter sperimentare personalmente secondo il principio del *learning by doing* come queste competenze possano essere sviluppate e integrate nelle progettazioni e nel lavoro quotidiano offre nuovi spunti di riflessione, applicazione e consapevolezza rispetto al proprio operato. Inoltre, il poter lavorare con i colleghi a piccoli gruppi, e altre volte a coppie, secondo i principi del *cooperative learning* ha permesso ai docenti partecipanti di mettere in pratica questa modalità di lavoro sviluppando e sperimentando che la collaborazione costruttiva tra pari rappresenta una grande risorsa per lo scambio di esperienze, idee, modi per gestire e superare i problemi che via via si presentano.

Il momento della valutazione rappresenta sempre un passaggio difficile nell'insegnamento anche per l'insegnante più esperto, specialmente in classi con presenza di alunni stranieri. Molti dei docenti che hanno partecipato al corso operano in situazioni di questo tipo e hanno sentito l'esigenza di approfondire il problema di come valutare gli apprendimenti linguistici di questi alunni, rispetto sia alla lingua italiana sia alla lingua straniera. Il Quadro Comune Europeo per le lingue rappresenta un riferimento importante a questo proposito, ma occorre conoscerlo e utilizzarne le indicazioni nel modo giusto.

L'analisi dei documenti nazionali, europei e del Quadro ha costituito un punto di partenza importante nell'ambito del corso, che ha permesso ai partecipanti di orientarsi man mano e trasferire e integrare, attraverso gli input e le indicazioni delle formatrici, le informazioni nella propria pratica valutativa quotidiana, mediante l'analisi e il confronto. Per alcuni corsisti si è trattato quasi di una scoperta, non perché non conoscessero il Quadro, ma perché proprio attraverso l'analisi e il confronto hanno colto aspetti, anche già noti, ma con una nuova 'consapevolezza'. Seguendo il filo della consapevolezza, è emersa anche l'importanza di documentare ciò che si fa, sia in classe che a livello di progettazione, per avere la possibilità di riflettere sul proprio lavoro, perché questo non vada disperso e per dargli una di-

mentione più scientifica. In questo senso anche per lo studente la documentazione delle sue conoscenze e delle competenze acquisite attraverso l'utilizzo del Portfolio delle lingue rappresenta una forma di consapevolezza che influisce sulla motivazione e l'autostima, attivando quei processi metacognitivi che contribuiscono all'acquisizione della competenza delle competenze: l'imparare a imparare.

Molto seguito è stato l'incontro con alcuni Enti certificatori accreditati presso il MIUR: i docenti hanno partecipato con attenzione alle presentazioni delle varie forme di certificazione esterna in cui sono stati forniti dati e informazioni spesso poco conosciuti, e ciò ha costituito un'ulteriore occasione per riflettere sui concetti di certificazione e valutazione. Sempre a proposito di forme di certificazione, la relazione di A. Novello sulla certificazione dell'italiano L2 ha suscitato notevole interesse poiché questa pratica non è ancora molto conosciuta in ambito scolastico. Dalle relazioni è anche emerso che la conoscenza delle certificazioni aiuta il docente a cambiare il proprio punto di vista, a esplicitare cosa ci si aspetta dagli studenti, a capire e calibrare i livelli sia per l'italiano L2 che per la lingua straniera.

La certificazione interna ha costituito l'argomento di un successivo incontro con l'intervento di M. Campioni, che ha illustrato un'esperienza di certificazione interna delle competenze orali senza alcun onere per gli studenti e la scuola, in quanto le prestazioni vengono valutate da altri docenti europei (partner del progetto) sulla base del Quadro Comune, di criteri e di una griglia condivisa in un ambiente in rete (*WebCef*)⁴. Anche questo incontro ha fornito l'occasione per rivedere i concetti di verifica, testing, valutazione, certificazione e gli strumenti necessari ad attuarli, quali questionari, diari di bordo, schede di osservazione, griglie, interviste, rubriche valutative. I docenti sono apparsi molto coinvolti da questa esperienza e interessati, dato che la certificazione interna delle competenze è ancora abbastanza difficile da attuare in modo sistematico, come avviene per quella esterna. L'intervento di M. Campioni ha permesso ai partecipanti di mettersi alla prova nella valutazione delle prove orali presentate in alcuni filmati, secondo i parametri del QCER relativi a un aspetto da valutare (*fluency, coherence, accuracy...*). Il *feedback* che i partecipanti hanno ricevuto rispetto alle valutazioni attribuite in rete è stato positivo e accolto con soddisfazione.

Per quanto concerne l'organizzazione, occorre sottolineare l'utilità e la valenza del patto formativo condiviso all'inizio di ogni incontro: esplicitare cosa si andrà a fare costituisce una base per attuare un percorso comune tra formatore e docente, in cui si condividono gli stessi obiettivi. Questo permette di progettare il lavoro

⁴ www.webcef.eu.

con una certa precisione e, in generale, di rispettare i tempi previsti. L'aspetto organizzativo rappresenta un altro elemento importante di ricaduta del corso di formazione nella didattica del docente, soprattutto per quanto riguarda l'iniziale esplicazione e condivisione delle finalità, degli obiettivi e dei criteri di valutazione che si utilizzano con gli studenti: questo concorre a renderli sempre più partecipi e a coinvolgerli responsabilmente nel loro processo di apprendimento.

In conclusione, anche il diario di bordo è uno strumento rilevante ai fini della consapevolezza sia per il formatore che per il tutor; il formatore può ripercorrere il percorso formativo, riflettere sulle azioni e documentarle, valutare le reazioni dei partecipanti, correggere, integrare o ridurre in corso d'opera a seconda delle necessità; il tutor, da osservatore esterno, fornisce spunti di riflessione a chi è coinvolto nell'azione di formazione e concorre, consapevolmente, a quel confronto collettivo che produce la qualità nell'insegnamento-apprendimento.

DAL QCER ALLA CLASSE: TIPOLOGIE DI VALUTAZIONE E DI MISURAZIONE

*Nicoletta Bianchi**, *Maria Angela Ceruti***, *Maria Teresa Pollini***, *Vittoria Volterrani****

**Docente di Inglese - scuola secondaria di II grado*

***Docenti di Inglese - scuola secondaria di I grado*

****Docente di Inglese - scuola primaria*

Ufficio scolastico provinciale: Piacenza

Direttore del corso: Mariuccia Zavattoni

Sede didattica: Scuola primaria "P. Giordani"- Piacenza

*Docenti referenti (formatori e tutor): Maria Angela Ceruti, Nicoletta Bianchi,
Maria Teresa Pollini, Vittoria Volterrani.*

*Durata: dall'1 marzo al 24 maggio 2010,
per un totale di 15 ore in presenza e 5
on line.*

N. partecipanti effettivi: 15.

Il percorso formativo

Il corso è stato rivolto a docenti di lingue straniere (inglese, francese, tedesco, spagnolo, italiano L2) della scuola primaria e secondaria di I e II grado, anche se insegnanti di altre discipline interessati all'argomento sono stati ben accolti. A Piacenza, infatti, hanno partecipato in modo attivo anche insegnanti di matematica e scienze e di italiano L1.

I contenuti del corso hanno riguardato:

- la discussione dell'approccio alla valutazione da parte di alcuni enti certificatori esterni (Trinity, CILS, CELI) e alla possibilità reale (tramite esempi concreti e realizzati) di effettuare certificazione interna;
- l'analisi del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue Moderne (QCER) e dei documenti ufficiali, con riflessione sulle loro possibili applicazioni nella prassi didattica;
- i vari tipi di valutazione e misurazione di apprendimento e risultati e il valore della valutazione formativa in classe;
- le potenzialità dell'autovalutazione;
- la ricaduta – in vista della produzione dell'elaborato finale – dei contenuti del corso nella normale prassi didattica.

Allo scopo di aiutare i corsisti a orientarsi meglio nelle varie fasi del corso, sono stati proposti documenti di vario tipo – teorico e operativo – sui diversi aspetti della valutazione, resi disponibili in un sito¹ appositamente creato da una formatrice del team di Parma e messo a disposizione anche dei corsisti di Piacenza. Il sito, tuttora attivo, comprende i documenti utilizzati nei vari incontri, indicazioni bibliografiche e sitografiche, oltre a proposte per possibili ulteriori attività. Tutti i materiali (presentazioni e documenti di riferimento) specificatamente utilizzati durante le sessioni del corso sono inoltre stati inviati per posta elettronica a tutti i corsisti al termine di ogni incontro.

Attività didattiche

Le attività didattiche hanno avuto lo scopo di aiutare i corsisti a sviluppare la capacità di riflettere in modo critico e autonomo sugli snodi centrali del tema proposto, oltre alla capacità di analizzare e applicare metodologie e strumenti appropriati ai differenti contesti didattici.

È stato fondamentale e particolarmente apprezzato da tutti i corsisti il fatto che si siano fornite varie presentazioni di materiali sul tema della valutazione di taglio prevalentemente scientifico e teorico e attività di tipo condiviso. Tali materiali e attività sono stati proposti in plenaria e/o in piccoli gruppi, allo scopo di far riflettere su quanto presentato e di cercare possibili attuazioni o ricadute positive nel proprio contesto.

Più in dettaglio, si è cercato di utilizzare in ogni sessione attività che favorissero sia la socializzazione, sia l'interazione professionale tra i partecipanti, tramite modalità di tipo cooperativo e/o laboratoriale, richiedenti un apporto da parte di tutti e tese a valorizzare le competenze e conoscenze pregresse di ognuno.

È stato anche interessante verificare l'apporto di docenti di lingue diverse (non solo di lingua inglese, ma anche di francese, spagnolo e italiano L2) e di discipline diverse dalla lingua straniera. Questo ha permesso l'individuazione di strategie e di approcci alla valutazione 'trasversali', applicabili quindi anche in quei contesti scolastici che – pur sensibili alle finalità generali dei temi proposti – non sono sempre disponibili a una loro condivisione così esplicita.

Analisi della valutazione

Dopo una breve ma necessaria ripresa di quanto emerso nei due incontri precedenti, soprattutto riguardo alla potenzialità di una ricaduta – almeno in parte –

¹ <http://sites.google.com/site/corsovalutazione/>. Si ringrazia Elena Pezzi per aver messo le sue competenze a disposizione anche del team di Piacenza.

dell'approccio certificativo nei diversi contesti scolastici rappresentati (in massima parte scuola primaria e scuola secondaria di secondo grado), la sessione è iniziata con la lettura e la ricerca di indicazioni sul concetto di valutazione nei documenti ufficiali.

Il risultato di tale riflessione è stato che sia nel QCER (che dedica al tema un intero capitolo), sia nella documentazione del MIUR si tratta di valutazione, anche se vengono indicati parametri di massima. L'impressione di tutti è che – ovviamente –vengano solo fornite griglie 'dalle maglie larghe' all'interno delle quali possono trovare una collocazione le realtà scolastiche più diversificate. Scendendo più nel particolare, sono stati letti alcuni Piani dell'Offerta Formativa di alcuni Istituti della provincia di Piacenza, dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado, ma anche in questo caso non sono state riscontrate 'ricette' sulla valutazione.

La condivisione delle esperienze dei colleghi in questa fase è stata fondamentale: a piccoli gruppi di lavoro comprendenti insegnanti di discipline diverse in gradi di istruzione diversi, ci si è confrontati sui vari stili valutativi e il risultato comune cui si è immediatamente pervenuti è che l'oggetto della valutazione, in modo particolare della valutazione delle abilità orali in L2, è a livello globale la valutazione delle competenze comunicative. Attraverso un altro lavoro a piccoli gruppi eterogenei, abbiamo verificato che ciascuno di noi attua verifiche di diverso tipo, a seconda del gruppo-classe cui indirizza il proprio lavoro e di una serie infinita di condizioni e situazioni che assumono le più svariate caratteristiche. Ciò di cui non si era consapevoli era la tipologia delle valutazioni possibili: ne sono state contate fino a sedici!²

Un altro 'ingrediente' che restava da aggiungere era la forma da dare alla valutazione, e l'individuazione degli strumenti che possono aiutare a compiere le azioni valutative. La prima risposta spontanea è stata: una GRIGLIA che espliciti la descrizione delle competenze attese ai diversi livelli. Su griglie e tabelle procede il QCER, con lo scopo di fornire una definizione applicabile a tutte le realtà dei gruppi di apprendenti, nei domini individuati e per il livello idoneo, ivi comprese le competenze parziali. Dalla discussione è emerso il desiderio di avere la stessa tendenza all'oggettività e uniformità di giudizio ogni volta che si è chiamati a valutare un alunno, ancor di più se si valuta il 'parlato' o il 'conversato', che sono di certo i prodotti più fugaci dello sviluppo delle competenze orali...

Partendo quindi dalla tabella con la descrizione globale dei livelli di competenza del QCER, si è provato per prima cosa a determinare il livello di competenza di

² L. Lopriore, *Achievement Assessment*.

alcuni alunni che stavano imparando una seconda o terza lingua straniera³, tramite la visione di registrazioni video. L'analisi dei video con il supporto della griglia ha trovato i corsisti in quasi completo accordo sull'attribuzione dei livelli di competenza, senza che fossero necessarie discussioni particolarmente lunghe: ci si è, infatti, resi conto che, dovendo giudicare competenze altrui, si tengono sempre presenti una serie di punti fissi da cui non è possibile prescindere: dalla completezza del messaggio alla coerenza, dalla scelta del lessico alla correttezza formale e alla pronuncia. È ovviamente emerso dalla discussione che ciascuna di queste voci può essere approfondita, particolareggiata, puntualizzata, cioè declinata in modo da permettere l'attribuzione di un 'valore' alla prestazione, sia esso un giudizio analitico o un voto sintetico.

La conclusione del lavoro di questa sessione è consistita proprio nell'attribuzione di un giudizio alle prestazioni registrate, sulla base dei punteggi in uso nel nostro sistema scolastico: valori numerici da 1 a 10. Anche in questo caso le differenze di attribuzione del punteggio non sono state molto ampie, ma il tempo per discutere più approfonditamente questo aspetto non è purtroppo stato sufficiente. I corsisti sono stati quindi rimandati alle letture di riferimento e – come lavoro di autoformazione – a ulteriori registrazioni disponibili on line⁴.

Osservazione sul percorso

Nonostante il numero dei corsisti che ha effettivamente completato il percorso con la consegna dell'elaborato finale sia relativamente basso (15) rispetto al numero degli iscritti (40), in realtà si è quasi sempre registrata una presenza alle sessioni di almeno 20 persone, che hanno interagito adeguatamente – a seconda delle modalità richieste – sia con le formatrici, sia con i relatori esterni, sia tra di loro.

Le modalità di interazione sono state varie e in larga parte dovute alla tipologia di intervento prevista in ogni sessione. Il *primo incontro* è stato in massima parte dedicato alla presentazione frontale in plenaria del corso, indicandone obiettivi, destinatari, modalità di lavoro, adempimenti burocratici di vario tipo, lasciando però spazio ai corsisti per esprimere, condividere e discutere alcune loro perplessità riguardo al target del corso, per poi riflettere a piccoli gruppi misti su questioni critiche riguardanti la valutazione.

³ DVD *Produzioni orali che illustrano i 6 livelli del Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue*, CIEP.

⁴ Disponibili nei siti http://www.ciep.fr/en/publi_evalcert/dvd-productions-orales-ecel/index.php; <http://www.webcef.eu/?q=node/22>; <http://www.youtube.com/user/callecoragea>.

Gli *incontri successivi* hanno registrato modalità di interazione simili a quanto già indicato per il primo incontro, con un graduale spostamento verso dinamiche più interattive e cooperative, come evidenziato nel corso degli incontri successivi.

Soprattutto nel terzo e quarto incontro, infatti, le formatrici sono partite dalla condivisione di esperienze dei partecipanti (ad esempio sulla valutazione di prestazioni orali videoregistrate per studenti di inglese, francese, spagnolo e italiano L2), dai punti di forza e di debolezza emersi da tali esperienze, per poi focalizzare sempre di più l'attenzione di tutti verso i temi generali del corso (ad esempio l'utilità dei descrittori di competenza del QCER, così come indicati per i vari livelli) allo scopo di contestualizzarli e renderli fruibili nella normale prassi didattica (ad esempio sviluppando griglie adeguate di valutazione delle competenze orali). Tutto questo è stato attuato tramite l'utilizzo di diapositive (concordate in massima parte a livello regionale), corredate da schede, dispense, attività per studenti adattate alle circostanze (secondo la modalità *'mirroring'*), video, elicitazione e relazioni di esperienze, questionari con corrispondenti chiavi di lettura, griglie di autovalutazione.

La condivisione è sempre stata promossa tramite il lavoro a piccoli gruppi riportato poi – quando possibile – in gruppi più ampi e in plenaria, fornendo ogni volta indicazioni bibliografiche di riferimento⁵ per ulteriori approfondimenti personali. Le dinamiche di interazione sono state quindi varie e adeguate al tipo di input, a testimonianza della motivazione dei corsisti e del loro interesse alla partecipazione.

Il clima di lavoro in aula si è conseguentemente mostrato sempre sereno, anche quando (ad esempio nel corso del primo incontro) potevano crearsi spiacevoli malintesi sull'effettiva utilità di un corso del genere per insegnanti di italiano L2. Sembra che sia stato particolarmente apprezzato – e quindi utile alla costruzione di un buon clima di lavoro – il coinvolgimento delle formatrici nei momenti di discussione a piccoli gruppi, oltre alla disponibilità a dirimere questioni organizzative e/o di contenuto riguardanti il corso stesso. Ad esempio, un gruppo di insegnanti di italiano L2 in servizio presso un istituto professionale hanno fatto notare come, nell'economia del loro lavoro, risultava più importante riflettere sulle competenze scritte e sulla loro valutazione piuttosto che sulle competenze orali, data la preponderanza delle prove scritte a cui sono sottoposti i loro alunni in sede di esame finale. Alla luce di ciò, le formatrici hanno cercato di fornire indicazioni anche per tali tipi di competenze, fornendo materiali e griglie utilizzate in precedenti corsi (ad esempio il Progetto Nazionale di Ricerca-azione sulle competenze in lingua straniera del 2001-02 o il Piano di Formazione Poseidon).

⁵ Reperibili nel sito <http://sites.google.com/site/corsovalutazione/>.

Similmente, si può affermare che il tempo previsto per le attività sia stato in massima parte rispettato, anche se in alcuni casi avrebbe potuto essere molto interessante continuare la discussione e la condivisione dei temi trattati (ad esempio riguardo alla terminologia in uso in ambito valutativo, alle descrizioni dei livelli di competenza, al concetto di competenze parziali, o agli stili e strategie di apprendimento).

Riguardo alla ricaduta didattica di quanto svolto durante il corso, pur consapevoli che si potrà parlare di ricaduta vera e propria solo verificando negli anni a venire le prassi didattiche dei corsisti – e dei loro colleghi – si può notare quanto segue:

- nonostante pochissimi corsisti ne avessero fatto precedente esperienza, tutti hanno riconosciuto che il lavoro valutativo risulta più efficace se c'è condivisione di intenti e di obiettivi tra tutti coloro che se ne occupano. A tale scopo si è riconosciuto come sia importante il richiamo alla valutazione nei documenti delle varie scuole (ad esempio nel POF);
- molti corsisti hanno dichiarato di aver iniziato a utilizzare griglie di valutazione specifiche, tarate sui livelli di competenza del QCER, in alcuni casi condividendole nella loro totalità con gli studenti (ad esempio nelle scuole secondarie di secondo grado);
- gli insegnanti di italiano L2 hanno particolarmente apprezzato le griglie di autovalutazione presentate nel quarto incontro, intese a declinare le abilità comunicative dei QCER rispetto alle effettive situazioni in cui uno studente può realmente trovarsi. Alcuni ne hanno fatto tesoro, non solo per un loro eventuale inserimento nel Passaporto di un Portfolio linguistico, ma soprattutto per stimolare la riflessione degli studenti stranieri presenti nelle varie classi, aiutandoli a porsi obiettivi minimi e concreti, a essere consapevoli dei giudizi a loro assegnati a seguito di prove di valutazione orali o scritte;
- la presentazione della certificazione esterna da parte degli enti certificatori e dell'esperienza di certificazione interna ha fatto riflettere sulle potenzialità di tali strumenti, soprattutto a livello di aumento della motivazione degli studenti, di continuità di approcci e di concentrazione su modalità di creazione e somministrazione di prove di tipo 'diretto', mirate a valutare la competenza comunicativa degli studenti.

Inoltre, gli elaborati presentati dai corsisti che hanno terminato il percorso formativo hanno dato prova di riflessione e contestualizzazione di quanto presentato nel corso delle varie sessioni.

DIRE, FARE ... VALUTARE

Giacinta Fogli, Paola Nannetti**, Elena Pezzi****

**Docente di Lingua e letteratura inglese - scuola secondaria di II grado*

***Docente di Lingua e letteratura inglese - scuola secondaria di II grado*

****Docente di Lingua e letteratura spagnola - scuola secondaria di II grado*

Ufficio scolastico provinciale: Bologna

Direttore del corso: Cinzia Quirini

Sede didattica: Liceo "Laura Bassi" - Bologna

Docenti referenti (formatori e tutor): Giacinta Fogli, Elena Pezzi, Paola Nannetti.

<i>Durata:</i> dal 3 marzo al 4 maggio 2010, per un totale di 15 ore in presenza e 15 on line.	<i>N. partecipanti effettivi:</i> 12.
--	---------------------------------------

****Il percorso formativo**

Obiettivi:

- Riflettere sugli snodi fondamentali e i nodi critici della valutazione.
- Analizzare varie tipologie di prove e i loro possibili usi in relazione alla valutazione e autovalutazione.
- Riconoscere e analizzare vari strumenti di valutazione e autovalutazione, inserendoli all'interno della propria prassi didattica.
- Coinvolgere gli studenti nel proprio processo di apprendimento.
- Costruire griglie di valutazione e autovalutazione condivise con i colleghi del percorso di formazione e gli studenti delle proprie classi.
- Sviluppare e consolidare un atteggiamento collaborativo fra colleghi in un'ottica di ricerca-azione.

Contenuti:

- Presentazione del corso, del Piano Nazionale Poseidon e della piattaforma Ansas.
- Le prove di verifica e il Quadro Comune Europeo di Riferimento.
- La valutazione formativa in classe.
- Dalla valutazione all'autovalutazione.
- Costruzione di un 'kit' per la valutazione e/o l'autovalutazione.

Metodologia

La metodologia scelta si fonda sull'applicazione dei principi fondamentali della ricerca-azione e si basa essenzialmente su:

- riflessione personale e approfondimento dei documenti per definire il campo d'indagine;
- analisi critica dei documenti proposti in relazione alle situazioni didattiche;
- definizione di una possibile area di intervento con uno o più gruppi di studenti;
- applicazione del compito previsto alla realtà didattica concreta;
- condivisione dei risultati con i colleghi di corso;
- feedback e valutazione del percorso formativo.

Materiali di approfondimento

Sono stati proposti documenti teorici e operativi utili allo sviluppo del tema proposto; oltre all'apertura della piattaforma dedicata¹ e relativa iscrizione dei corsisti, è stato creato un sito *ad hoc*², in cui sono stati caricati di volta in volta i documenti proposti durante i vari incontri, sono state indicate le principali bibliografie e sitografie di riferimento, si sono fatte proposte per un possibile sviluppo delle varie attività.

Attività didattiche

L'intero percorso formativo si è svolto seguendo sostanzialmente tre assi di lavoro: presentati alcuni nuclei teorici per stimolare la riflessione personale e collettiva, si è poi passati alla condivisione laboratoriale per applicare alla propria realtà didattica gli spunti proposti alla riflessione e si è infine cercato di sfruttare le potenzialità offerte dagli strumenti informatici (sito e piattaforma 'apprendimenti di base') per continuare anche *on line* il lavoro di collaborazione avviato durante gli incontri in presenza.

Uno degli aspetti più positivi del corso è stato sicuramente quello di permettere il confronto fra docenti di diversi ordini di scuola e discipline di insegnamento (all'interno dell'educazione linguistica): anche se all'inizio questo fatto può aver creato qualche perplessità, il reciproco arricchimento che ne è scaturito è stato colto da tutti i partecipanti come un elemento da trasferire nella propria realtà scolastica per evitare quei sentimenti di isolamento e frustrazione che spesso accompa-

¹ www.indire.it.

² <http://sites.google.com/site/direfarevalutare>.

gnano un'eccessiva 'parcellizzazione' delle attività didattiche. Si è perciò cercato di favorire l'interazione fra i partecipanti, anche attraverso attività di tipo socializzante e collaborativo, con compiti che spesso richiedevano l'apporto delle conoscenze e competenze di ognuno.

Il taglio plurilingue e pluridisciplinare, infine, ha sottolineato l'importanza della riflessione su vari aspetti delle competenze trasversali di base che dovrebbero costituire l'obiettivo cardine delle programmazioni di tutte le discipline.

Un esempio di planning didattico

Il corso è stato svolto in modalità *blended*, ovvero con 5 incontri in presenza di 3 ore ciascuno e 15 ore on line con utilizzo della piattaforma dedicata dell'ANSAS, integrata da parte delle formatrici da un sito *ad hoc*, dove sono stati caricati i vari materiali che hanno accompagnato il percorso formativo dei corsisti.

Così come il corso nel suo complesso, anche i 5 incontri in presenza sono stati caratterizzati da un approccio integrato in un'ottica trasversale e plurilingue all'insegna della collaborazione-condivisione con riferimento al *cooperative learning* (Dewey, Lewin), della riflessione e dell'azione in classe, operando secondo il metodo della ricerca-azione e del *problem solving* (Wood-Bruner-Ross).

Il ruolo delle formatrici, presenti a tutti gli incontri, è stato quello di:

- guida e sostegno nella fase di studio e analisi dei nuclei teorici;
- organizzatore delle attività di apprendimento;
- trascinatore capace di coinvolgere responsabilmente i discenti nell'autodiagnosi dei bisogni di apprendimento e di coinvolgerli nella formulazione di obiettivi per essi significativi;
- facilitatore nella fase di condivisione, confronto e discussione delle proprie esperienze e/o proposte in modo da creare un clima sereno e produttivo di reciproco rispetto, fiducia, sincerità, incoraggiamento e sicurezza;
- coordinatore nei momenti di *group work* e *workshop*;
- tutor on line nel supportare i corsisti nella fase di studio e approfondimento personale dei materiali presenti sulla piattaforma www.indire.it e nel sito <http://sites.google.com/site/direfarevalutare/>.

Lo scopo delle 'lezioni' del corso "Dire, fare... valutare" è stato di permettere ai corsisti di raggiungere competenze trasversali che permettano loro di saper organizzare la pratica didattica con una consapevolezza maggiore rispetto:

- agli obiettivi linguistici e metacognitivi da far raggiungere ai loro studenti;
- al percorso da predisporre per raggiungerli;

- alle forme di valutazione formativa e di accertamento finale in un'ottica plurilinguistica ed europea.

Come esemplificato dallo schema che segue, il lavoro è stato organizzato per *step* successivi in un'ottica interattiva-laboratoriale e di scambio tra pari, dove le formatrici si sono sempre rese disponibili al dialogo e al confronto costruttivo.

Modello organizzativo della 3ª lezione: diapositive e formazione

<i>Attività</i>	<i>Procedimento</i>	<i>Chi</i>	<i>Materiali</i>
Accoglienza corsisti	Plenaria	Tutti	Firmario
Presentazione del patto formativo dell'incontro.	Presentazione con slide e condivisione-confronto sulle attività svolte nell'incontro precedente e a casa.	Formatore A. Formatori e corsisti.	PC e Videoproiettore; diapositive (ogni fase degli incontri è stata accompagnata da <i>slide</i> in power point proiettate in classe).
Le prove di verifica e il quadro europeo di riferimento per le lingue, confronto sulla 5ª stazione (conclusione attività per “ <i>Lernstationen</i> ” iniziata durante la lezione precedente).	Plenaria Group work (tutor come coordinatori) Interventi dei portavoce dei gruppi.	Entrambi i formatori e tutti i corsisti.	PPT collegamento dalla diapositiva ‘tipologia di prove’ (le slide proponevano approfondimenti con collegamenti ipertestuali).
- Breve introduzione al cap. 3 del QCER; - attività di abbinamento dei livelli comuni di riferimento e dei descrittori (aspetti qualitativi produzione orale e interazione). Condivisione e correzione.	Breve presentazione Lavoro a gruppi o coppie. Plenaria (tutor come facilitatori).	Entrambi i formatori. Corsisti.	- attività di abbinamento con fotocopie dalle pp. 36-37 e 93 del QCER.
- Ascolto di prestazione nelle varie lingue dal sito del CIEP (www.ciep.fr) e da WEBCEF (www.webcef.eu) e loro valutazione.	Breve presentazione e ascolto valutazione in plenaria.	Entrambi i formatori. Corsisti.	Ogni corsista ha una postazione con PC e cuffie e collegamento Internet.

- Ascolto altre prestazioni a coppie e/o gruppi della stessa lingua. - Valutazione prestazioni secondo il QCER.	Lavoro a coppie o gruppo. Confronto e condivisione.	Corsisti (formatori-facilitatori). Corsisti-formatori.	Collegamento Internet.
Introduzione ai concetti di verifica, valutazione formativa e certificazione anche con riferimento al cap. 9 del QCER.	Presentazione interattiva; confronto.	Formatore A. e corsisti.	Diapositiva.
La valutazione delle competenze anche parziali e la valutazione formativa: un esempio di strumento le <i>rubrics</i> e indicazioni per costruire griglie di valutazione.	Brainstorming. Presentazione e confronto.	Formatore A. Domande corsisti.	Diapositiva con collegamento a esempi di <i>rubric</i> .
Riflessione e analisi dell'errore. Introduzione all'interlingua.	Brainstorming; presentazione e confronto.	Formatore B e corsisti.	Diapositiva.
Analisi di prove corrette e riflessioni, osservazioni e confronto di esperienze.	Gruppi e plenaria	Entrambi i formatori e i corsisti.	Materiali dei corsisti.
Conclusioni e indicazioni attività da svolgere on line: Interlingua e analisi degli errori: gli interventi di Ferrari (percorso sull'inglese) e Pallotti (percorso sull'italiano); riflessione e lettura sull'autovalutazione; esempi di PEL.	Plenaria.	Formatore B (richieste di delucidazioni dai corsisti).	Piattaforma Poseidon.

Tutti gli incontri sono iniziati con la condivisione del patto formativo, ovvero degli obiettivi che si intendevano raggiungere e delle attività che si sarebbero effettuate, e si sono conclusi con momenti di vero scambio di esperienze, pensieri e sensazioni da parte dei corsisti e delle formatrici in un clima di serena condivisione e fattiva cooperazione. Il coinvolgimento attivo dei docenti/corsisti e l'esplicitazione degli obiettivi e dei percorsi di apprendimento nell'ottica del *lifelong learning* hanno permesso l'instaurarsi di un clima favorevole alla crescita professionale e all'acquisizione di una maggiore consapevolezza del proprio ruolo.

Il diario di bordo

Fin dall'inizio è apparso fondamentale avviare non solo la formazione di docenti alle metodologie e alle pratiche valutative più qualificate in campo internazionale, ma sviluppare anche comportamenti di collaborazione nel gruppo per favorire il dialogo e gli scambi di esperienze in un'ottica verticale e trasversale.

In base al modello di formazione Poseidon è stato previsto per i docenti corsisti un percorso formativo declinato nelle seguenti fasi:

- attività in aula, da svolgersi con la guida e il supporto dei formatori;
- attività on line per lo studio e l'analisi delle risorse presenti in piattaforma;
- la progettazione di un intervento in classe da sperimentare con gli studenti;
- il confronto in presenza e *on line* in aree di collaborazione dedicate ('il gruppo di lavoro') coordinate dal tutor.

Nonostante il gruppo fosse formato da docenti appartenenti a diversi ordini e tipologie di istituti scolastici (scuola secondaria di I e II grado), si è instaurata un'atmosfera di intesa e cooperazione, grazie al fatto che molti di essi avevano maturato esperienze significative nei reciproci ambiti. Sul piano della partecipazione alle attività in presenza, i risultati emersi dal monitoraggio dei gruppi di lavoro sono stati lusinghieri. Più del 60% dei presenti è intervenuto più volte nel corso degli incontri con riflessioni che hanno contribuito a vivacizzare il dibattito sul 'perché', sul 'come', sul 'quando', ma soprattutto sul 'cosa' valutare. I numerosi interventi, la necessità di operare continui confronti su pratiche e modalità valutative, hanno evidenziato un genuino coinvolgimento nelle problematiche correlate ai momenti fondamentali in cui si articola la valutazione: l'organizzazione e la costruzione della prova, la misurazione dei risultati e la comunicazione degli esiti. Tutte le tematiche affrontate e gli argomenti proposti hanno suscitato un generale interesse. In particolare, la visione delle performance orali sulla piattaforma europea WebCEF³ ha rappresentato un momento di proficuo confronto tra i docenti di lettere e quelli di lingua straniera; il dibattito che è scaturito dalla valutazione sulle singole performance ha favorito la riflessione su alcuni concetti chiave come quello di competenza e, in particolare, sulla competenza linguistico-comunicativa. L'aspetto più interessante di questa attività è stato scoprire come la stessa performance venisse valutata in maniera diversa dai corsisti in relazione agli aspetti che ognuno considerava fondamentali o marginali.

³ Il progetto *WebCef* finanziato dal programma Socrates-Minerva della Commissione Europea permette la valutazione collaborativa della competenza orale in LS/L2 in un ambiente interattivo in rete. Per maggiori informazioni, si rinvia al sito <http://www.webcef.eu/>.

I corsisti hanno gestito autonomamente le consegne sia durante gli incontri in presenza, sia sulla piattaforma, anche se quest'ultima non è stata sfruttata appieno per la scarsa propensione o abitudine di alcuni docenti a utilizzare modalità di comunicazione asincrona (ad es., forum) al di fuori della posta elettronica. L'analisi di alcune risorse (ad es., QCER) ha comportato tempi più lunghi rispetto a quelli previsti, rendendo necessaria qualche modifica in itinere. Ciò non ha però inficiato il patto formativo, perché la trattazione degli argomenti del corso è stata comunque esauriente.

Fra i punti di forza si segnalano la metodologia operativa caratterizzata da flessibilità e gradualità di applicazione, l'integrazione tra saperi e competenze e la riflessione su un modello di valutazione che si allarga alla comprensione dei processi e non solo dei prodotti. Va inoltre sottolineata la disponibilità espressa da tutti quanti a riconsiderare in maniera critica il proprio operato didattico e ad accogliere con favore le proposte provenienti dagli altri colleghi per vagliarle ed eventualmente inserirle all'interno delle proprie specifiche attività.

Le presentazioni multimediali, le schede e i materiali predisposti per le sessioni di lavoro sono stati adeguatamente calibrati e gli interventi delle relatrici sono risultati sempre molto chiari ed efficaci. Le formatrici hanno illustrato il QCER consapevole della complessità della sua struttura tassonomica. In particolare, le sintesi del capitolo 9 del QCER realizzate per il 3° incontro sono state precise ed esaurienti. Inoltre, la varietà degli strumenti operativi e dei materiali utilizzati ha contribuito a mantenere un livello di attenzione costante.

Se sulle finalità della valutazione e dell'autovalutazione degli apprendimenti linguistici tutti i corsisti hanno dimostrato di avere conoscenze pregresse adeguate, più variegata è stata la conoscenza di ambiti specifici come la valutazione diretta della prestazione e la significatività dei compiti di prestazione in rapporto ai traguardi di apprendimento. Sugli approcci normativi, criteriali, sull'uso di standard e di descrittori degli apprendimenti, si è riscontrata una certa disomogeneità di conoscenze fra i docenti delle lingue classiche e quelli delle lingue moderne.

L'impressione generale, condivisa dagli insegnanti coinvolti nell'esperienza formativa, è che i corsisti sono stati estremamente motivati all'idea di perseguire i propri obiettivi in modo professionale e responsabile.

VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLE ABILITÀ ORALI

*Donatella Bergamaschi***, Maria Angela Ceruti**, Elena Pezzi*, Federica Piedimonte****

**Docente di Spagnolo - scuola secondaria di II grado*

*** Docente di Inglese - scuola secondaria di I grado*

****Docente di Inglese - scuola primaria,*

Ufficio scolastico provinciale: Parma

Direttore del corso: Paola Bernazzoli

Sede didattica: CRT di Noceto (Pr)

Docenti referenti

Corso A: Federica Piedimonte, Elena Pezzi, Donatella Bergamaschi.

Corso B: Elena Pezzi, Maria Angela Ceruti, Federica Piedimonte.

*Durata: dal 10 marzo al 14 maggio
2010, per un totale di 15 ore in pre-
senza e 5 on line.*

N. partecipanti effettivi:

Corso A: 22.

Corso B: 18.

Il percorso formativo

Obiettivi:

- Riflettere sugli snodi fondamentali e i nodi critici della valutazione.
- Considerare le varie tipologie di certificazione, valutazione e autovalutazione e i loro possibili usi.
- Riconoscere e analizzare vari strumenti di valutazione e autovalutazione, inserendoli all'interno della propria prassi didattica.
- Coinvolgere gli studenti nel proprio processo di apprendimento.
- Costruire griglie di valutazione e autovalutazione condivise con i colleghi del percorso di formazione e gli studenti delle proprie classi.
- Sviluppare e consolidare un atteggiamento collaborativo fra colleghi in un'ottica di ricerca-azione.

Contenuti

- Presentazione del corso.
- Incontro con gli enti certificatori (Trinity, Cambridge).
- Il QCER nella prassi didattica.
- La valutazione formativa in classe.
- Dalla valutazione all'autovalutazione.
- Costruzione di un 'kit' per la valutazione e l'autovalutazione.

Metodologia

La metodologia scelta si fonda sull'applicazione dei principi fondamentali della ricerca-azione e si basa essenzialmente su una riflessione personale e sull'approfondimento dei documenti per definire il campo d'indagine, da una parte, e sull'analisi critica dei documenti proposti in relazione alle situazioni didattiche personali dall'altra.

Inoltre si è focalizzata sui seguenti punti:

- definizione di una possibile area di intervento con uno o più gruppi di studenti;
- applicazione del compito previsto alla realtà didattica concreta;
- condivisione dei risultati con i colleghi di corso;
- feedback e valutazione del percorso formativo.

Materiali di approfondimento

Sono stati proposti documenti teorici e operativi utili allo sviluppo del tema proposto; è stato creato un sito *ad hoc*¹ per i due corsi, in cui sono stati caricati di volta in volta i documenti proposti durante i vari incontri, sono state indicate le principali bibliografie e sitografie di riferimento, si sono fatte proposte per un possibile sviluppo delle varie attività.

Attività didattiche

L'intero percorso formativo si è svolto seguendo costantemente il duplice asse della presentazione di alcuni nuclei teorici e quello della condivisione laboratoriale in cui applicare alla propria realtà didattica gli spunti proposti alla riflessione individuale.

Uno degli aspetti più positivi del corso è stato sicuramente quello di permettere il confronto fra docenti di diversi ordini di scuola e discipline di insegnamento: il reciproco arricchimento che ne è scaturito è stato colto da tutti i partecipanti come un elemento da trasferire nella propria realtà scolastica per evitare quei sentimenti di isolamento e frustrazione che spesso accompagnano un'eccessiva 'parcellizzazione' delle attività didattiche.

Si è perciò cercato di favorire l'interazione e l'integrazione fra i partecipanti, anche attraverso attività di tipo socializzante e collaborativo, con compiti che spesso richiedevano l'apporto delle conoscenze e competenze di ognuno.

¹ <http://sites.google.com/site/corsovalutazione/>.

Il taglio plurilingue e pluridisciplinare, infine, ha sottolineato l'importanza della riflessione su vari aspetti delle competenze trasversali di base che dovrebbero costituire l'obiettivo cardine delle programmazioni di tutte le discipline. Questo aspetto è stato positivamente messo in risalto grazie soprattutto alla nutrita presenza di docenti della scuola primaria, che forse più che negli altri ordini perseguono in maniera più diretta ed esplicita tali finalità.

Un altro aspetto sicuramente positivo è stato quello di offrire ai docenti in formazione una pluralità di voci e punti di vista. Si sono alternati, infatti, sempre due formatrici e un tutor per entrambi i corsi; questa modalità ha, da un lato, richiesto una forte e condivisa progettazione iniziale da parte delle formatrici (peraltro condivisa a un più ampio livello regionale), ma ha sicuramente permesso ai corsisti di interagire con competenze, stili e approcci diversi, rappresentativi oltretutto dei tre ordini di scuola coinvolti nel percorso di formazione.

QCER e valutazione delle competenze orali

Dal terzo incontro si è entrati direttamente in una modalità di ricerca-azione per riflettere e applicare in maniera più incisiva nell'attività didattica quotidiana quanto sperimentato durante il corso.

Riportiamo quindi il planning delle attività della *terza* sessione, per dar conto di come l'approccio integrato tra riflessione teorica e prassi laboratoriale abbia permesso ai colleghi in formazione di sperimentare immediatamente nei gruppi di lavoro quanto appena visto a livello di presentazione da parte delle formatrici.

<i>Attività</i>	<i>Modalità di lavoro</i>	<i>Materiali</i>
Accoglienza corsisti. Condivisione sugli incontri precedenti. Materiali presenti nel sito: http:// sites.google.com/ site/ corsovalutazione/	A gruppi e plenaria	Firmario Sito web del corso.
Riflessione e confronto: spunti degli enti. Modalità/tipologie di prove (compito).	A gruppi e plenaria.	Schede di lavoro: - <i>Idee valutazione</i> ; - <i>Tipologie test</i> ; - <i>Assessment match</i> .
Ricostituire descrittori di tav. 3 QCER (aspetti qualitativi del parlato).	A gruppi e plenaria.	Fotocopie.
Presentazione dei contenuti dell'incontro: - le prove di verifica e il QCER per le lingue; - ripresa dei concetti chiave: competenza parziale e comunicativa; - tipologie di prove: illustrazione di alcuni siti utili (es. <i>webcef</i> e <i>ciep</i>).	Plenaria.	Power Point.

Cosa valutare? Come valutare? Analisi di una prova orale e creazione di una possibile griglia di valutazione (o descrittori).	Attività a gruppi.	Documenti video da WebCef e Ciep.
Restituzione dei lavori nei gruppi e presentazione di possibile griglia di valutazione.	Plenaria e portavoce.	Appunti; griglie di valutazione.
Conclusioni e indicazioni compiti: analizzare un altro video, definirne il livello e decidere i descrittori adeguati.	Plenaria.	Link ai video da analizzare.

L'alternarsi di vari tipi di attività ha fornito stimoli concreti di discussione e applicazione alla personale prassi didattica.

Di fondamentale importanza, inoltre, sono risultati due aspetti: in primo luogo è stata molto apprezzata l'analisi dettagliata di alcune parti del QCER (soprattutto riferite a indicatori e descrittori di competenza) che, nonostante sia noto come documento alla quasi totalità dei docenti di educazione linguistica, non è però conosciuto in ugual maniera nelle sue varie componenti e da parte dei diversi partecipanti.

In secondo luogo, l'accento posto sulle abilità orali ha rappresentato un interessante banco di prova per molti docenti che, forse anche per la tradizionale struttura del nostro sistema scolastico, sono spesso più orientati ad attività che valutino le abilità scritte (tanto ricettive quanto produttive).

Questi due poli si riscontrano anche nella struttura del terzo incontro: alla presentazione teorica di alcuni aspetti del QCER ha fatto immediatamente seguito l'applicazione pratica (in piccoli gruppi) di come poter ricostituire la tavola 3 (che illustra gli aspetti qualitativi del parlato) in base ai descrittori e indicatori specifici. Occorre ricordare inoltre che al corso hanno partecipato anche alcuni docenti di discipline scientifiche che, nonostante un iniziale 'spaesamento', si sono però lasciati coinvolgere in un percorso che, al di là dei contenuti specifici, ha mostrato un approccio trasversale facilmente applicabile (soprattutto se condiviso) nella propria prassi didattica quotidiana.

Il secondo polo (l'accento posto sull'oralità) è stato concretamente sperimentato durante gli incontri grazie a quanto offerto da due siti specifici dedicati, fra gli altri aspetti, alla valutazione delle competenze orali in LS o in L2. La visione delle performance orali sulle piattaforme europee WebCef² e CIEP³ ha permesso un in-

² Il progetto Web CEF, finanziato dal programma Socrates-Minerva della Commissione Europea, permette la valutazione collaborativa della competenza orale in LS/L2 in un ambiente interattivo in rete. Per maggiori informazioni, si rinvia al sito <http://www.webcef.eu>.

³ Il CIEP (*Centre international d'études pédagogiques*) è noto sia in Francia che all'estero per la sua competenza in materia di esperienza, di formazione e di valutazione e per la sua significativa rifles-

teressante confronto tra i docenti delle varie discipline; la valutazione sulle singole performance ha fatto sì che ci si interrogasse su alcuni concetti chiave come quello di competenza, competenza parziale e, in particolare, linguistico-comunicativa. Un elemento interessante di questa attività è stato notare come la stessa performance possa essere valutata in maniera leggermente diversa a seconda dell'accento che ogni docente pone su un aspetto della competenza che egli ritiene più o meno rilevante.

L'aver condiviso in plenaria le proprie idee e anche gli eventuali dubbi ha poi permesso un'analisi individuale sicuramente più agevole e sicura (il compito assegnato per l'incontro successivo) di altri 'campioni' linguistici.

Uno sguardo al percorso formativo

Trovo particolarmente interessante l'aver previsto nell'organizzazione di questo corso la figura di un tutor che accompagni, supporti, collabori con il formatore, che faccia da tramite tra chi propone le attività, le idee, i contenuti e i partecipanti alla formazione. Il tutor è libero dalla preoccupazione di sostenere il discorso formativo, ma partecipa attivamente in quanto è consapevole delle scelte di chi ha approntato il percorso. Può puntualizzare, suggerire, specificare, sollecitare, aggiungere, osservare, promuovere e stimolare, pur rimanendo appartato e in secondo piano. Dal punto di vista personale, l'esperienza è interessante e formativa perché permette di osservare le dinamiche, le risposte alle sollecitazioni, le reazioni che avvengono nella relazione tra formatore e 'gruppo dei docenti partecipanti al corso' e di fare tesoro dell'osservazione sia dei punti di forza che di quelli più deboli o critici. Il tutor è libero dalla tensione di condurre e gestire e può permettersi di osservare e ragionare in modo più libero e cogliere l'umore, l'interesse, lo smarrimento, le preoccupazioni e i desideri dei partecipanti, di poter osservare i tempi di attenzione, il confort e lo stress, l'emergere del bisogno di esprimersi o partecipare con un proprio contributo e il bisogno di ricevere sollecitazioni, lo smarrimento di senso e il ritrovarlo, la gioia di appropriarsi di una nuova idea o possibilità, l'apertura a diverse prospettive e il desiderio di raccontare la propria esperienza. Tutto questo avviene nello scambio tra i partecipanti e il formatore, che deve saper tenere saldo il timone senza perdere l'attenzione di nessuno, favorendo la disponibilità e l'apertura a un'ottica diversa.

All'inizio del corso l'appuntamento con i rappresentanti degli enti certificatori, inderogabile, ha dovuto essere spostato al secondo incontro; ciò ha creato una sorta di smarrimento del senso del percorso, che non è mai stato recuperato pienamente. Lo spazio dato agli enti certificatori è stato vissuto come eccessivo, addirittura pubblicitario, con riserve sull'utilità delle prove per gli alunni della scuola dell'obbligo. Le presentazioni degli enti certificatori sono risultate chiare ed esaurienti, ma poiché hanno avuto luogo prima di qualsiasi possibilità di confronto sui temi del corso, non essendoci stata la possibilità di approfondire criticamente e di fare riferimento alle proprie esperienze, hanno rischiato di essere un po' decontestualizzate.

Da considerare quanto un evento apparentemente indifferente possa incidere sulla percezione individuale e di gruppo del percorso fatto.

In questo gruppo le esigenze dei partecipanti erano molto diverse, per età, interessi personali, ambiti di docenza e discipline insegnate, che spaziavano dall'italiano alla matematica, dall'inglese al francese, dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado.

Il clima sereno ed esente da stress si è rivelato essenziale per creare un'atmosfera positiva favorevole all'apprendere e al riflettere, come la capacità del formatore di accogliere e stimolare risorse e capacità, il sapere tenere conto delle esperienze e competenze pregresse.

È stato molto apprezzato il sito on-line costruito dalla formatrice con tutti i materiali usati durante le lezioni, estremamente ampio e dettagliato, ricchissimo di proposte per l'approfondimento e di link. Avere dato il tempo di familiarizzare con l'ambiente on-line a tutti i corsisti (ovviamente la dotazione informatica della scuola lo permetteva agevolmente) ne ha reso più facile la fruizione e ha creato la consapevolezza di avere a disposizione tutti i materiali più aggiornati in questo ambito.

Tra le procedure più significative per la percezione di senso del corsista, rispetto alla riuscita del percorso formativo, è quella della dichiarazione del patto formativo, degli obiettivi espliciti di ogni attività e la ripresa del filo del discorso a ogni passaggio o fase di lavoro, in modo che i corsisti non perdano mai di vista la direzione, il senso e l'orizzonte, la tensione conoscitiva, l'obiettivo da raggiungere.

È stata accolta sempre bene ogni proposta di lavorare a gruppi, a dimostrazione di quanto sia importante per i docenti la possibilità di confrontarsi, anche se poi sono sempre un po' troppo lunghi i tempi per le relazioni in plenaria.

Nell'incontro finale sono emersi i punti di forza e le idee guida del percorso formativo: l'importanza di tenere alta l'attenzione sulle problematiche della valuta-

zione e sul QCER; la valorizzazione delle competenze comunicative orali; l'idea di fondo che la certificazione è sempre in positivo, che tutti hanno sempre delle competenze parziali, quindi si certifica cosa si sa fare; il saper riflettere sull'azione formativa ed essere consapevoli degli obiettivi che si perseguono e di ciò che si vuole valutare; la consapevolezza dell'importanza dell'autovalutazione con *feedback*, anche per acquisire la capacità di autocorreggersi; il percorso sull'autovalutazione come un obiettivo da raggiungere; l'autovalutazione, la circolarità del percorso di insegnamento-apprendimento, la capacità dell'insegnante di riflettere sul proprio lavoro, l'importanza di sviluppare il quarto sapere, il saper apprendere. Tra i punti di forza anche la chiarezza espositiva, il sito, la ricchezza di materiali, il metodo di lavoro a gruppi e il confronto.

I tempi invece sono risultati sempre troppo stretti in rapporto alle proposte di lavoro. I partecipanti avrebbero voluto più circolarità di idee e confronto con gli altri ordini di scuola. Si è avvertita un'eccessiva rigidità nella struttura del corso.

I lavori a casa hanno un po' spaventato i corsisti, ma anche stimolato a confrontarsi con i colleghi. Si è sentita la necessità di tempi più distesi per un maggiore approfondimento degli aspetti metodologici e tecnici.

I docenti si portano a casa la voglia di valutare in modo più oggettivo e un grande interesse per i processi di autovalutazione, sia per gli insegnanti che per i bambini, con la capacità di trasferire questa ottica nuova a una grande varietà di attività didattiche.

L'esperienza del corso

Nel corso di formazione "Valutazione e Certificazione delle abilità orali" ha avuto un ruolo fondamentale l'eterogeneità del gruppo: la costituzione in maniera verticale per ordini di scuola ha permesso che il focus di tutti gli argomenti assumesse valore nell'ottica della continuità. Anche se i docenti di scuola secondaria di II grado sono stati leggermente in numero inferiore rispetto ai colleghi della scuola dell'obbligo, primaria e secondaria di I grado, tutti hanno interagito e argomentato in ugual misura. Partendo dalla riflessione sul concetto di valutazione condivisa, alcuni insegnanti hanno considerato questo atto pedagogico alla luce delle dinamiche e del contesto in cui un alunno vive, o è vissuto, soprattutto se si tratta di bambini stranieri, considerando dunque anche le competenze parziali. C'è chi ha rilevato che, pur essendo la valutazione uno degli aspetti essenziali della prassi didattica, a volte l'insegnante, come portatore di un proprio modo di lavorare, valuta soggettivamente perché detentore intrinseco di valori. Bisognerebbe dare una base di oggettività attraverso criteri comuni di condivisione in modo che la valutazione

non sia soltanto aleatoria; dare importanza a parametri oggettivi di valutazione di lunga durata sulle diverse discipline, definendo necessariamente i descrittori di competenza e non gli Assi. C'è chi afferma, a questo proposito, che l'insegnante ha una responsabilità forte nonché morale per cui deve avere chiaro l'obiettivo da raggiungere e contemporaneamente i mezzi attraverso cui arrivarci. Va sottolineata anche l'importanza che i genitori attribuiscono alla valutazione. C'è chi afferma allora che gli insegnanti debbano utilizzare sempre delle griglie di riferimento per la valutazione per renderla il più possibile oggettiva, chiara e trasparente nei confronti delle famiglie. Il rischio potrebbe essere quello che a volte più è basso il livello dell'alunno più è difficile trovare dei descrittori precisi e oggettivi: a questo proposito si fa riferimento al livello A1 del QCER. Un gruppo di docenti di scuola primaria afferma che gli insegnanti dovrebbero acquisire maggiore competenza nell'ambito della valutazione e che sicuramente queste sono anche le aspettative del corso da parte di alcuni partecipanti.

Si è rivelato molto utile mostrare dei video di interazione orale concentrandosi sulla valutazione delle tipologie di prove simili prese da siti specializzati come il Webcef o il Ciep. Il lavoro, prima in plenaria e poi in gruppo, è stato svolto con molta attenzione e partecipazione. I corsisti, dopo aver visto e ascoltato il video, dovevano cercare di capire, con l'aiuto della Tav. 3 del QCER, a quale livello di interazione orale si poteva collocare lo studente. In molti erano indecisi tra il livello A1 e A2. Ci si pone dunque la domanda se dare 10 nella valutazione o meno in caso di errore. Se si prende in esame il livello A2 del QCER, dove sono contemplati alcuni sbagli, si potrebbe comunque assegnare un voto massimo. Esso sarebbe considerato transitorio. Qualcuno afferma che bisogna tener sempre presente ciò che si sta valutando prima di esprimere un giudizio di valore. Per altri è importante l'obiettivo che ci si pone prima di valutare. La formatrice aggiunge che l'obiettivo deve essere sempre chiaro e condiviso. È importante anche la riflessione sul processo di apprendimento, poiché si può rintracciare l'attività e chiedersi cosa renda un prodotto accettabile. È opportuno per l'insegnante aver presente quali siano gli stili di apprendimento degli alunni. Far scegliere agli alunni la modalità di verifica, come per esempio scrivere e disegnare di sé si configura come un importante processo meta-cognitivo. È impossibile, infatti, verbalizzare qualcosa che non è stato elaborato. Verbalizzare implica un processo di trasferimento di ciò che si ha dentro. Dunque la verbalizzazione delle esperienze di apprendimento non è da sottovalutare. Si potrebbe partire anche dal dossier dell'alunno o dal portfolio. Significativa l'esperienza di un insegnante di scuola primaria che dice di avere sperimentato

per alcuni anni il portfolio nella propria prassi didattica, ma che alla fine lo ha abbandonato perché necessita di molto tempo e molte risorse materiali.

Viene citato il sito di L. Mariani, dove si parla di stili, strategie e motivazione tra apprendimento e insegnamento, tante vie per imparare⁴. A questo proposito sono stati trattati temi legati all'autovalutazione certamente non meno importanti rispetto alla valutazione. Per esempio, quando un insegnante pensa a un'attività che gli riesce meglio e al modo in cui la insegna, questa attività rientra in un momento di autovalutazione del docente stesso. Il materiale che è stato distribuito e messo su un sito creato appositamente per i colleghi del corso, <http://sites.google.com/site/corsovalutazione/>, è stato sempre adeguato e rispondente alla trattazione degli argomenti, sia come approfondimento che come spunto di riflessione.

Gli enti certificatori hanno fornito ulteriori momenti di confronto e scambio di idee sul tema della valutazione nell'ottica della certificazione, che non deve necessariamente essere esterna, ma può essere progettata a livello di scuola o istituto. Un'esperta rappresentante ha parlato e illustrato la filosofia del Trinity, che si basa principalmente su tre aspetti: *Rewarding Excellence; Honouring Achievement; Promoting Continuity*. Inoltre, ha illustrato il contributo del Trinity College London su come armonizzare le *Indicazioni* ministeriali in vista di un curriculum di inglese in continuità.

Nel momento in cui si è avuta la restituzione in plenaria sugli aspetti che riguardano la certificazione esterna, è emerso che, per alcuni, gli enti rappresentano un modo pragmatico di insegnare: essi si basano su necessità reali e contingenti della vita quotidiana. C'è una valorizzazione dell'alunno nel modo di interrogare *one to one* ed è molto importante riflettere sui descrittori del QCER in quanto sono sempre scritti in chiave positiva. Infatti, si certifica sempre cosa si sa fare e non ciò che non si è in grado di fare. Viene aggiunto che i bambini o ragazzi devono essere esposti il maggior tempo possibile alla lingua straniera affinché l'apprendano. Purtroppo, si ricorre troppo spesso alla lezione frontale, una modalità poco stimolante per gli alunni. Le insegnanti di scuola secondaria di II grado hanno sottolineato che la seconda lingua straniera è ancora più penalizzata della prima per il numero di ore inferiori.

Alcuni corsisti hanno messo l'accento sull'ansia da fallimento e sul fatto che ci vorrebbe un ambiente rilassante e stimolante: le canzoni, per esempio, sono un ottimo contenuto didattico più del testo per far sì che la fonetica, per esempio, venga appresa. Questa prassi, infatti, viene sperimentata da un insegnante di spagnolo. Comunque gli istituti dovrebbero aiutare e incentivare gli alunni alla certificazione.

⁴ www.learningpaths.org/italianindex.htm.

Le insegnanti del Liceo Marconi di Parma hanno riferito dell'esperienza del proprio istituto, in cui le iscrizioni agli esami di certificazione sono gratuite per gli studenti meritevoli delle classi quinte. Viene affermato da alcuni insegnanti che gli alunni italiani non sono abituati ad argomentare durante le loro interrogazioni.

Un limite della certificazione potrebbe essere l'eccessiva 'matematicità', ovvero un ente certificatore che valuta in base a una norma standard, mentre i docenti valutano spesso con meno rigore. Un'esperta dell'ente "Cambridge Esol Examinations" ha illustrato i livelli che vengono certificati e come vengono svolti gli esami; inoltre ha fatto presente che l'ente Cambridge prevede esami per alunni con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento. Si apre ancora una volta la riflessione sul tema della certificazione. C'è chi sostiene che si passi molto tempo a preparare le prove d'esame che spesso sono fini a se stesse. Si propone di stilare, quindi, una sorta di questionario con possibili idee di valutazione. Un'attività di *listen and do*, per esempio, potrebbe essere un tipo di valutazione che comprende una prestazione legata a un ragionamento; ciò implicherebbe meno stimolo risposta e un'inferenza senza dubbio meno complessa. Si cerca sempre di dare per scontato che una capacità acquisita resti tale per sempre, ma non è così; se si propone la stessa attività dopo tanto tempo, non sempre gli alunni la ricordano. Gli insegnanti di lettere a questo proposito dicono di sentirsi un po' dei pesci fuor d'acqua perché forse non si sono mai posti più di tanto il problema della certificazione, a meno che non si tratti della L2; comunque sia ritengono che tutto ciò che viene detto possa essere applicabile anche alla loro disciplina. Ci si chiede come poter valutare le prove aperte: per esempio, un'attività in una classe quinta di scuola primaria, in cui si è svolto un lavoro sul lessico riferito alla compravendita.

Tutti hanno convenuto che il corso ha dato molti spunti per lavorare in maniera più consapevole sulla valutazione e certificazione, ma che ci vorrà del tempo per sedimentare le nuove informazioni e i nuovi concetti. Non sarà immediata nemmeno l'applicazione dei descrittori del QCER nella propria prassi didattica. Senza dubbio è risultato interessante il tema dell'autovalutazione degli alunni e degli insegnanti e bisognerebbe che gli insegnanti lo praticassero in tutti gli ordini di scuola. I temi trattati dunque sono stati considerati trasferibili alle proprie prassi didattiche. In molti hanno pensato di sperimentare e attuare una certificazione interna al proprio istituto.

Per i materiali di studio si fa riferimento a quanto proposto nel sito:

<http://sites.google.com/site/corsovalutazione/>.

VALUTAZIONE ‘AUTENTICA’ DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE

Alma Fantuzzi, Paola Nizzoli**, Daniela Salati****

**Docente di scuola primaria*

***Docente di scuola secondaria di II grado*

****Docente di scuola secondaria di II grado*

Ufficio scolastico provinciale: Reggio Emilia

Direttore del corso: Maurizio Bocedi

Sede didattica: Istituto “Scaruffi - Levi - Tricolore” - Reggio Emilia

Docenti referenti (formatori e tutor): Paola Nizzoli, Daniela Salati, Alma Fantuzzi

Durata: dal 5 marzo al 26 aprile 2010

(A) e dal 12 marzo al 3 maggio (B),

per un totale di 15 ore per ogni corso.

N. partecipanti effettivi:

Corso A: 21;

Corso B: 22

Il percorso formativo

Partendo da un documento fondamentale quale il Quadro Comune Europeo di Riferimento e tenendo conto del quadro normativo (Indicazioni per il curricolo per la scuola elementare e media) si è posto al centro del percorso formativo l'obiettivo di come poter pervenire a un giudizio trasparente e il più oggettivo possibile della valutazione del parlato. La ricerca si è focalizzata sull'individuazione dei contenuti delle prove delle abilità orali (cosa valutare), sulla definizione dei criteri di valutazione e sulla scelta delle tipologie di prove (come valutare), per arrivare a una definizione di ‘valutazione autentica’ delle competenze.

I corsisti sono stati incoraggiati a condividere le proprie esperienze didattiche e buone pratiche, a rapportarle con gli argomenti presentati e discussi nel corso, e a correlare la pratica didattica quotidiana con gli spunti teorici forniti.

Il contributo degli enti certificatori si è dimostrato sicuramente stimolante e ha messo i corsisti in contatto con modalità di certificazione diverse, caratterizzate da un'alta professionalità.

Dopo aver appreso i principi teorici fondamentali, i corsisti, divisi per gruppi, sono stati aiutati a elaborare e comparare prove e relative griglie di valutazione, da poter poi sperimentare anche nella pratica didattica. Essi hanno altresì ricevuto strumenti per l'elaborazione di schede di autovalutazione adatte al livello e allo sviluppo cognitivo degli studenti di riferimento. I lavori di gruppo, oltre a incoraggia-

re i corsisti a scambiare idee, opinioni ed esperienze, hanno favorito la creazione di un'atmosfera di collaborazione e cooperazione tra formatori, tutor e corsisti.

Alla fine del corso è stato prodotto un kit di materiali per la valutazione e autovalutazione che i corsisti potranno diffondere a livello d'istituto come esempio di buone pratiche. Come strumento di riferimento e di consultazione per lo studio individuale è stato anche elaborato dalle formatrici e dalla tutor un glossario ragionato dei termini più comuni utilizzati nell'ambito della valutazione-certificazione.

Tutto questo, si spera, potrà contribuire al raggiungimento di un obiettivo certamente comune a tutti i corsi di aggiornamento, e cioè promuovere nei corsisti il desiderio di una crescita professionale e formativa costante, che si sviluppi nell'arco di tutta la vita, nell'ottica del *lifelong learning*.

Gli 'ambiziosi' obiettivi del corso si possono considerare raggiunti dalla maggior parte dei corsisti, il cui livello di soddisfazione è stato confermato, tra l'altro, dal questionario di autovalutazione finale che le formatrici e la tutor hanno loro sottoposto. Per alcuni, tuttavia, gli obiettivi non si possono ritenere totalmente raggiunti. In particolare, prima di poter affrontare proficuamente il tema della valutazione, alcune docenti di Italiano L2 avrebbero necessitato di una formazione più specifica sulla didattica di una lingua straniera, esigenza messa in luce anche dalle stesse corsiste nel questionario di autovalutazione succitato.

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento è stato costantemente analizzato e utilizzato durante tutto il corso. In particolare ci si è focalizzati sul concetto di competenza linguistico-comunicativa in tutte le sue implicazioni e sul concetto di task. Come indicato nel QCER, si è sottolineata la differenza tra *assessment* ed *evaluation* e si è fornita una definizione di 'certificazione'. È stato anche introdotto il concetto di 'valutazione autentica', evidenziando l'esigenza di comporre la tensione tra la 'validità' delle prove di produzione e interazione del parlato e la 'affidabilità' della loro valutazione.

Le numerose scale del QCER hanno abituato i corsisti a un'attenta osservazione dei livelli di apprendimento e hanno offerto strumenti per facilitarne la valutazione, grazie anche ai criteri suggeriti. A questo proposito il Quadro, oltre a costituire il background teorico del corso, è stato uno strumento indispensabile per l'elaborazione di prove dell'orale al contempo autentiche e affidabili e di griglie di valutazione basate su criteri qualitativi.

Gli enti certificatori (Cambridge ESOL, Trinity Examination Board, CILS, DELFT) hanno presentato tipologie di prove del parlato improntate al saper fare linguistico, offrendo spunti interessanti sia per quanto riguarda i descrittori dei vari livelli di competenza, sia per quanto riguarda i criteri di valutazione.

Infine è stato affrontato il tema dell'autovalutazione come componente imprescindibile della crescita della consapevolezza dell'apprendente e in questa ottica è stato presentato il Portfolio Europeo delle Lingue, in quanto strumento che consente una sistematica rilevazione dei progressi effettuati.

L'approccio è stato flessibile, vario, non prescrittivo, allo scopo di favorire il coinvolgimento e la partecipazione attiva dei corsisti, sollecitando il loro contributo critico alle discussioni, ai lavori di gruppo e alle attività proposte. I docenti sono stati invitati a un atteggiamento consapevole, critico e riflessivo nei confronti della propria attività didattica e dell'input teorico che è stato loro fornito.

Il corso si è caratterizzato per un'ampia gamma di materiali proposti. L'inquadramento teorico ha spesso preso avvio da presentazioni in Power Point o da fotocopie di articoli tratti da riviste specializzate o saggi. Le discussioni di gruppo hanno fatto seguito a questionari sottoposti ai corsisti, analizzati prima in coppia poi in plenaria. Sono stati forniti numerosi estratti del QCER, su cui sono state svolte attività per aiutare la riflessione e la discussione. Gli enti certificatori hanno fornito esempi di prove e di criteri di valutazione che hanno costituito un utile punto di riferimento.

Tutti i materiali prodotti dalle formatrici e dai corsisti sono stati messi on line nel sito dell'istituto per favorirne la circolazione e l'utilizzo.

All'interno di ogni incontro sono state utilizzate attività di vario tipo allo scopo di attivare il più possibile il coinvolgimento dei corsisti. Partendo da un *brainstorming* per raccogliere e valorizzare le conoscenze e le esperienze pregresse sono stati introdotti i vari argomenti teorici con l'ausilio di supporti visivi (slide in Power-Point o lavagna luminosa). A volte sono stati utilizzati questionari per sollecitare la riflessione e la successiva discussione delle tematiche introdotte. A seconda degli argomenti presentati è stato chiesto ai corsisti di svolgere, individualmente, in coppia o in gruppo, attività di *gap-filling*, *matching* e ricostruzione di scale descrittive tratte dal Quadro, presentate in ordine sparso. Le scale sono state oggetto di approfondite analisi attraverso lavori di gruppo e successive discussioni in plenaria, in quanto è emerso che non tutti i corsisti le conoscevano in modo adeguato.

Nel corso dell'incontro con gli enti certificatori ai corsisti è stato richiesto di valutare la performance registrata su filmato di alcuni candidati sulla base dei criteri suggeriti dagli enti stessi.

È stato dedicato molto tempo all'elaborazione in gruppo di prove e relative griglie di valutazione e autovalutazione del parlato, dopo la presentazione di input teorici e di modelli da parte delle formatrici. Tali prove sono poi state presentate dai singoli gruppi agli altri corsisti e il materiale è stato messo in comune.

Questa fase del corso si è dimostrata particolarmente utile per quelle docenti di Italiano L2 con una minore esperienza di didattica di una lingua straniera e poca familiarità col concetto di valutazione degli apprendimenti linguistici. In questo modo si è evidenziata la circolarità del processo di apprendimento, insegnamento e valutazione e si è dimostrato come le tre componenti siano interdipendenti.

Per quanto riguarda i partecipanti, il corso, al quale erano inizialmente iscritti 51 docenti, è stato diviso in due gruppi denominati 'Gruppo A' e 'Gruppo B'; i due gruppi hanno svolto percorsi paralleli e sostanzialmente simili, ma ognuno con caratteristiche peculiari.

I docenti di entrambi i corsi hanno partecipato in modo molto attivo e interessato, rispondendo alle sollecitazioni delle formatrici con riflessioni e contributi personali costruttivi, relativamente all'esperienza professionale e ai temi trattati.

Per quanto riguarda invece i tempi di svolgimento del corso, si deve segnalare che il fatto che le ultime sessioni si siano tenute in un periodo in cui i docenti erano impegnati in attività collegiali calendarizzate all'inizio dell'anno scolastico non ha favorito la partecipazione dei corsisti, che hanno dovuto chiedere ai propri dirigenti il permesso di partecipare alle sessioni quasi come un favore personale, e non sempre hanno ottenuto una risposta positiva. Per non perdere lezioni, alcuni corsisti hanno chiesto di poter frequentare le sessioni a volte nel gruppo A, a volte nel gruppo B, ed è stato loro concesso, per permettere il completamento del percorso intrapreso. Questo però ha creato qualche difficoltà nei lavori di gruppo che hanno visto una certa fluttuazione dei loro componenti. Le formatrici, mettendo a disposizione i materiali distribuiti in ogni sessione e riepilogando quanto veniva via via svolto, hanno cercato di creare comunque condizioni positive di lavoro.

Dagli elaborati finali si evince che una buona parte dei corsisti ha sviluppato e potenziato le proprie conoscenze e competenze relativamente alle tematiche proposte nel corso.

Resoconto del primo incontro

Il primo incontro del corso si è aperto con un'attività in coppia predisposta per conoscere i corsisti e favorirne la conoscenza reciproca: è stato loro chiesto di intervistare un collega non conosciuto, completare una griglia con informazioni essenziali e presentare al gruppo il proprio partner. L'attività ha permesso una ricognizione della formazione dei corsisti, delle loro esperienze d'insegnamento e delle aspettative riguardo al corso.

Completata la presentazione dei corsisti si è passati alla presentazione delle formatrici e della tutor che, successivamente, con l'aiuto di una slide, hanno illu-

strato le finalità del corso, spiegando il contenuto dei vari incontri e la metodologia di lavoro.

È stato chiesto ai corsisti se e cosa conoscevano del QCER e dopo un breve *brainstorming*, seguito da un commento alle risposte, si è completata l'informazione, sottolineando l'importanza di questo documento per un docente di lingua e la funzione da esso svolta a livello europeo.

Si è proposto quindi ai corsisti di svolgere, in coppia, un'attività di fill-in relativa a un breve, ma fondamentale, passo tratto dal Cap. 2 del QCER in cui i corsisti hanno dovuto inserire parole chiave relative all'uso e apprendimento della lingua. Controllata l'esecuzione dell'attività, si è proceduto a illustrare i punti principali del documento, con il supporto di una presentazione in Power Point. La prima slide, che elenca i nove capitoli del QCER, ha permesso alle formatrici di commentare brevemente il contenuto degli stessi. Con l'aiuto della slide n. 4 le formatrici hanno spiegato cosa si intende per competenza e competenze generali, sottolineando l'importanza della competenza chiave del 'saper apprendere'; con le slide successive sono stati approfonditi i concetti di competenza linguistico-comunicativa, strategie e competenza strategica.

È stata poi introdotta un'attività da svolgere individualmente relativa alla valutazione-certificazione. Ai corsisti è stato chiesto di rispondere a un questionario con 15 affermazioni rispetto alle quali essi hanno espresso il proprio accordo o disaccordo.

Le formatrici hanno sintetizzato, su lucido, quali affermazioni del questionario riguardano maggiormente gli studenti, i docenti, le istituzioni e hanno fatto osservare come valutazione e certificazione siano fasi fondamentali nel processo di apprendimento-insegnamento.

L'attività successiva ha richiesto ai corsisti di riconoscere, attraverso un'attività di *matching*, le dicotomie sotto le quali viene presentato il processo di *assessment* nel cap. 9 del QCER. Dopo aver commentato le risposte dei corsisti, le formatrici hanno illustrato le varie tipologie di *assessment*, elicitanone la definizione dai corsisti e invitandoli a fornire esempi. Poiché il corso è focalizzato sulla valutazione dell'abilità orale del parlato, sono stati richiamati i requisiti fondamentali della valutazione attraverso esempi concreti relativi a 'validità', 'affidabilità', 'fattibilità'. Utilizzando un lucido, le formatrici hanno spiegato la necessità di trovare dei criteri di valutazione a cui riferirsi per far sì che le prove che sottoponiamo ai nostri studenti siano affidabili e non discrezionali.

È stato poi introdotto il concetto di valutazione autentica e affidabile, che permette di valutare la capacità d'uso della lingua da parte dei discenti attraverso

L'esecuzione di task che simulano la realtà e al tempo stesso di limitare la soggettività di giudizio del docente. Si è poi passati al capitolo 3 del QCER, per illustrare i livelli comuni di riferimento. Allo scopo di familiarizzare i corsisti con le scale sono state proposte varie attività.

Inizialmente è stata distribuita la Tav. 1 (scala globale), con la richiesta di sottolineare per ciascun livello le parole chiave e di individuare i tratti salienti 'del passaggio' da un livello al successivo. I corsisti hanno eseguito il task prima in gruppo e successivamente hanno riportato le osservazioni in plenaria. La stessa attività è stata proposta sia per la scala descrittiva della produzione orale che per quella dell'interazione orale (cap. 4). L'attività si è conclusa con l'analisi di queste scale e con uno scambio di opinioni tra i corsisti. Infine le formatrici hanno proposto un lucido riassuntivo di tutte le scale tratto dall'appendice B del QCER. Si è considerato un articolo di F. Quartapelle, *Per una valutazione autentica e affidabile*, tratta dalla rivista LEND del giugno 2006, con l'invito a una lettura attenta.

Parte IV

Il piano Poseidon
in Emilia-Romagna

LA RIFLESSIONE SULLA LETTURA

Cinzia Bagnoli, Luigi Bosi**, Maria Verdi****

**Docente di Spagnolo - scuola secondaria di II grado*

***Docente di lettere - scuola secondaria di II grado*

****Docente di Italiano lingua due - CTP*

Ufficio scolastico provinciale: Bologna

Direttore del corso: Cinzia Quirini

Sede didattica: IPSSCTP "Aldrovandi-Rubbiani", Bologna

Docenti referenti (formatori e tutor): Cinzia Bagnoli e Luigi Bosi (formatori),
Maria Verdi (tutor)

Durata: dal 19 marzo al 14 maggio
2010 per un totale di 15 ore.

N. partecipanti effettivi: 18, di cui 11
con attestato finale.

Il percorso formativo (a cura dei formatori)

Obiettivi:

- favorire la collaborazione fra insegnanti di lingue diverse nella progettazione e nella realizzazione di percorsi didattici trasversali relativi alla lettura intesa come comprensione di testi sia funzionali che letterari, in modo da allargare ulteriormente quella comunità di pratiche nata con Poseidon attorno a questo stesso obiettivo;

- favorire la conoscenza delle recenti acquisizioni delle scienze del linguaggio e della ricerca psicopedagogica sui diversi processi cognitivi che sono alla base della comprensione di un testo, sui diversi livelli a cui questa comprensione può avvenire e sulle diverse dimensioni presenti nella competenza di lettura (cognitiva e metacognitiva, affettivo-motivazionale e relazionale);

- favorire il riconoscimento delle principali difficoltà che possono ostacolare i processi di comprensione e la ricerca sugli interventi che possono essere attuati per aiutare gli alunni a superare queste difficoltà, anche attraverso una maggiore familiarizzazione con i quadri di riferimento teorici delle prove nazionali e internazionali di comprensione della lettura;

- mettere a disposizione dei corsisti un deposito di materiali didattici sulla lettura e l'educazione linguistica ricchi e diversi fra loro, come è quello di Poseidon, che li aiuti e li stimoli a concepire il proprio insegnamento come un lavoro sistematico di ricerca e di osservazione in grado di produrre una varietà di interventi e di attività adeguata, da un lato, alla varietà dei testi e degli scopi presenti nella lettura,

dall'altro alle situazioni di partenza, alle tendenze e agli stili cognitivi diversi dei propri alunni;

- approfondire le proprie conoscenze e competenze e perfezionare le proprie capacità al fine di utilizzare nell'ambito dell'attività didattica le nuove tecnologie informatiche e gli strumenti multimediali, partendo da quelli della classe virtuale della piattaforma Puntoedu Apprendimenti di base;

- sviluppare competenze di cooperazione a distanza.

Contenuti

Illustrazione dei principali contenuti relativi alla didattica della lettura presenti nei materiali, nei percorsi e nei progetti ed esperienze dell'ambiente Poseidon.

Illustrazione del funzionamento dei principali strumenti della classe virtuale.

Il nuovo concetto di competenza di lettura (reading literacy).

I principali processi cognitivi implicati nella lettura.

La cooperazione lettore-testo e il piacere della lettura.

Le difficoltà nella lettura-decodifica.

Le difficoltà nella comprensione del lessico.

Le difficoltà nella comprensione della coesione e della coerenza.

Esempi di attività ed esercizi finalizzati al superamento delle difficoltà.

I diversi tipi testuali presenti nel testo letterario.

I nuclei fondanti dell'educazione linguistico-letteraria in un'ottica plurilinguistica e pluridisciplinare.

Gli elementi dell'argomentazione.

I caratteri della descrizione.

Il punto di vista.

I topoi.

La letto-scrittura in ambiente digitale.

Processi mentali sottesi alla costruzione di mappe.

Aspetto collaborativo della compilazione di *WebQuest*.

Metodologia

Lezioni frontali con ausilio di strumenti audiovisivi.

Attività laboratoriali guidate dai tutor in presenza e a distanza.

Attività cooperative di gruppo in presenza e a distanza.

Materiali di approfondimento

Programmi ministeriali relativi all'educazione linguistica e in particolare all'educazione alla lettura;

Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue;

Quadri teorici di riferimento delle prove internazionali IEA-PIRLS e OCSE-PISA, e nazionali INVALSI;

La didattica della lettura, comprensione e riscrittura di testi di M. Ambel, in *Materiali di studio Poseidon*;

Dalla comprensione al commento di M. Ambel e M. Serra, in *Percorsi Poseidon*;

Gli ambienti digitali di scrittura e riscrittura di testi di M. Ambel e M. Guastavigna, in *Percorsi Poseidon*;

Lo sviluppo della competenza semantico lessicale di R. Ducati, in *Materiali di studio Poseidon*;

Determinanti e pronomi di A. Colombo, in *Percorsi Poseidon*;

Lettura, comprensione, riscrittura di Maria Rosaria Arleo, Giovanna d'Onofrio, Mara Masseroni, in *Progetti ed esperienze Poseidon*;

Brevi testi tratti da classici della letteratura corredati da tipologia di domande utili alla comprensione del testo;

Esempi di esercizi di verifica della comprensione tratti da A. Colombo, *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna, 2002;

Esempi di itinerari sull'educazione alla lettura tratti da M.P. Pieri e G. Pozzo, *Educare alla lettura*, Carocci Faber, Roma, 2008.

Attività didattiche

Presentazione di power point predisposti dai formatori. Analisi e discussione di testi. Predisposizione di esercizi di comprensione di testi. Elaborazione di itinerari didattici in gruppo. Realizzazione di ipertesti.

Il diario di bordo

Il corso si è svolto in cinque incontri di tre ore l'uno ed è stato frequentato da diciotto corsiste, di cui undici hanno partecipato assiduamente agli incontri previsti, che si sono impegnate per l'elaborazione dei lavori finali e hanno familiarizzato tra loro, con i formatori e con la tutor. Si è creato un clima di lavoro collaborativo, considerando i tempi abbastanza accelerati del corso e l'impegno per l'elaborazione del lavoro finale sia singolo che nel gruppo. Il clima positivo di lavoro è stato favorito anche dalla disponibilità dell'Istituto sede del corso, il cui per-

sonale si è dimostrato solerte e attento alle esigenze emerse per accedere ai computer e per ottenere fotocopie.

Le corsiste hanno partecipato con interesse alle lezioni dei due formatori e sono intervenute con quesiti e con apporti di esperienze di lavoro didattico e utili confronti. Si sono presentati momenti di scoraggiamento dovuti alla concomitanza di impegni scolastici di fine anno e rispetto dei tempi del corso, ma la motivazione e gli incontri hanno permesso il confronto in presenza e un monitoraggio costante del lavoro che le corsiste stavano svolgendo on line con impegno e professionalità.

I temi d'interesse su cui lavorare si sono evidenziati dal secondo incontro, cominciando a caratterizzare i gruppi che successivamente si sono strutturati in modo compiuto. I lavori hanno riguardato la lettura di tipologie testuali differenti in un'ottica plurilingue. Il gruppo formato da quattro corsiste si è occupato della canzone, il gruppo formato da tre corsiste si è occupato della fiaba, il gruppo formato da due corsiste si è occupato del testo narrativo, una corsista si è occupata del romanzo e un'altra corsista ha proposto un'ipotesi curricolare italiano/inglese/tedesco per una didattica plurilingue nella scuola secondaria del primo ciclo d'istruzione secondo la metodologia CLIL.

Durante il corso le corsiste sono intervenute illustrando sia esperienze didattiche, sia difficoltà nell'insegnare una seconda lingua a studenti non italofofoni: alcune hanno effettuato scambi all'estero con le classi, altre hanno lavorato con colleghi di diverse materie linguistiche e anche scientifiche per percorsi didattici condivisi riguardo a lessico, terminologie settoriali, prestiti linguistici, etimologie. Si sono confrontate le opinioni riguardo al metodo comparativo, alla traduzione e alla comprensione lessicale dal contesto e alle pratiche didattiche utilizzate nell'esperienza personale e nella scuola in genere.

Tempi e consegne sono stati rispettati. Il corso ha favorito l'incontro tra docenti provenienti da realtà geografiche e culturali eterogenee permettendo di mettere in comune esperienze didattiche diverse; essi hanno sperimentato nelle proprie classi e con i colleghi indicazioni e materiali che venivano proposti durante il corso trovando interlocutori attenti nei colleghi. Si può dire che si sia verificata una certa diffusione nelle scuole di appartenenza delle indicazioni metodologiche del corso riguardo alla lettura in chiave plurilingue.

Il concetto di lettura con al centro il soggetto che legge è stato il punto cardine del corso e ha consentito di impostare le attività e di presentare i materiali, sia della piattaforma Poseidon, sia proposti dai formatori, considerando la lettura come rielaborazione e non solo come decifrazione. Si è posta molta attenzione a come si legge e a come si comprende, a quali sono i processi cognitivi che sottendono la

lettura. Che cosa succede quando comprendiamo? Facciamo delle operazioni molto complesse da un lato e inconsapevoli dall'altro. Ogni frase la svestiamo e la facciamo interagire (in modo inconsapevole) con le nostre conoscenze pregresse.

Le nuove *Indicazioni per il curricolo 2007*, relative al primo ciclo d'istruzione, e il *Nuovo obbligo* relativo al secondo ciclo d'istruzione pongono attenzione alla complessità della lettura. Prima di affrontare un testo è necessario formulare ipotesi, passare poi dalla lettura orientativa a quella rielaborativa, saper riconoscere elementi comuni e arrivare alla categorizzazione.

La riflessione sulla lettura è stata molto interessante e proficua e ha permesso una pronta ricaduta sulla didattica con gli studenti che sono interpreti del testo, mentre il docente partecipa con loro al gioco interpretativo. Il docente guida alla riscoperta del testo mettendo in relazione i punti di vista, abituando gli studenti al dibattito, a mettersi nei panni di... Il docente ha, quindi, il compito di tessere i fili interpretativi scrivendo alla lavagna i concetti emersi, inducendo al confronto e giungendo a una sintesi condivisa. Con tale metodologia si può rispondere al quesito riguardante quali siano i testi opportuni da proporre nel primo ciclo d'istruzione, se semplificati o no, se con tematiche importanti o meno. Le finalità riguardano il raccordo tra primo e secondo ciclo di istruzione, considerando obiettivi sia linguistici che trasversali. Dopo aver analizzato il testo, dopo averlo scomposto, dopo aver individuato le parole chiave, come si può ricomporlo? Con la riscrittura del testo! In questa fase si introduce l'uso del passato remoto che dà il senso e il ritmo narrativo definendo le frasi principali, distinguendole da quelle accessorie.

Le strategie da attivare nella lettura di un testo possono riferirsi al metodo top-down, cioè dall'alto verso il basso, dal complesso al meno complesso.

Le corsiste hanno parlato del proprio modo di presentare e di affrontare la lettura in classe. Le esperienze sono state stimolanti perché provenienti da realtà molto diverse per luogo, composizione, età degli studenti. Si sono evidenziate metodologie per motivare gli studenti a ragionare: lasciar parlare gli studenti e favorire le loro proposte interpretative e la discussione.

Quando spiegare il lessico? È opportuno farlo? Si possono utilizzare i dizionari on line e, comunque, è opportuno non isolare la parola dal contesto ma cercare di comprendere il significato dell'intera frase. Inoltre, si può far riflettere gli studenti sulle parole evocative, parole/filtro, parole/trasparenti, cercare sinonimi, usare il dizionario e abituarli a parafrasare e argomentare.

L'uso del *WebQuest* favorisce il lavoro cooperativo che gli studenti sono stimolati ad attivare, e l'autostima e le capacità organizzative e selettive vengono rinfor-

zate. Sono utili anche le mappe concettuali che propongono una lettura diramata di concetti e argomenti e favoriscono la costruzione del pensiero: come faccio a sapere, a imparare se non vedo quello che dici? (*Mappe concettuali nella didattica*, di Mario Gineprini e Marco Guastavigna).

Gli stimoli sono stati molti: quelli dati dal formatore, quelli dei materiali in piattaforma, quelli dati dalla condivisione delle esperienze relativamente ai tempi di studio, di elaborazione e di produzione. I materiali proposti sono stati utili, adeguati e pertinenti al tema del corso e hanno fatto emergere quesiti e idee tra le corsiste, che potranno essere rielaborati in futuro e che sono stati già utilizzati nei lavori individuali e di gruppo.

I materiali Poseidon hanno suscitato molto interesse per chiarezza, proposte didattiche, contenuti e riflessione teorica. Le corsiste hanno potuto esplorare e apprezzare i vari percorsi, in particolar modo quelli riguardanti il lessico, la riflessione grammaticale, la coesione, in cui le competenze relative alla lettura si intrecciano con altre competenze; hanno scaricato o stampato diversi materiali e hanno espresso la preoccupazione di non poter più accedere alla piattaforma terminato il corso. Durante lo svolgimento del corso si sono appassionate sempre più alla peculiare modalità di lavoro di comunità di pratica e hanno espresso il desiderio di poter continuare in futuro a praticarla in un ulteriore corso di formazione. La modalità della struttura del corso, costituita da una nutrita biblioteca di materiali in piattaforma on line, dalla comunità di pratica, dalla possibilità di confrontarsi in presenza e nel forum, di inserire materiali *in itinere* oltre ai lavori definitivi, ha costituito sicuramente una nuova pratica di formazione basata sull'elaborazione teorica e operativa in cui si condividono opinioni, dubbi, esperienze, proposte.

Il corso ha favorito anche una certa dimestichezza con la tecnologia informatica: accesso alla piattaforma, navigazione tra percorsi e proposte, forum, inserimento dei materiali elaborati anche in itinere. I gruppi hanno lavorato a velocità diverse ma tutti hanno rispettato i tempi previsti. Le corsiste hanno utilizzato anche la posta elettronica personale per comunicare tra loro e con i formatori e la tutor.

LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA SEMANTICO-LESSICALE: LINK DEGLI APPRENDIMENTI DI BASE

Elena Bulgarelli, Attilia Lavagno**, Andreina Petrucci****

**Docente di Lingua inglese - scuola secondaria di I grado*

***Docente di Lingua e letteratura inglese - scuola secondaria di II grado*

****Docente di Lettere - scuola secondaria di I grado*

Ufficio scolastico provinciale: Modena

Direttore del corso: Christine Cavallari

Sede didattica: Liceo classico "San Carlo", Modena

Docenti referenti (formatori- tutor): Elena Bulgarelli, Attilia Lavagno, Andreina Petrucci.

Durata: dal 22 marzo al 17 giugno 2010, N. partecipanti effettivi: 14.

per un totale di 20 ore.

Il percorso formativo

Obiettivi

Le Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione (2007) individuano come ambito di lavoro trasversale un "arricchimento del patrimonio lessicale dell'alunno [...] per la parte di vocabolario di base e di parole comuni alle varie discipline". L'apprendimento di competenze linguistiche ampie e sicure diventa la condizione indispensabile per il raggiungimento di quattro grandi finalità formative: la crescita della persona, l'esercizio pieno della cittadinanza, l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio.

L'offerta formativa del nostro corso sul lessico si inserisce nella più ampia filosofia del Piano Nazionale Poseidon: questo Piano Nazionale mette in luce ciò che unisce le discipline dell'area linguistica: italiano madrelingua, italiano per stranieri, lingue straniere e lingue classiche. Tutte si occupano di grammatica, apprendimento e approfondimento del lessico, lettura, scrittura, ascolto, produzione orale, analisi e trattamento di testi letterari, geografici, storici, documenti autentici o didattici. Se gli obiettivi dell'area sono comuni, allora è utile beneficiare dell'effetto transfer: se si sanno applicare le strategie di lettura in inglese lo si sa fare anche in italiano, in francese, in scienze, in storia. Se tutti i docenti chiedono le stesse cose, e le chiedono allo stesso modo, gli apprendenti percepiscono l'apprendimento in modo unitario e non frammentario.

Nel corso sull'insegnamento-apprendimento del lessico da noi proposto ci siamo posti come obiettivo innanzitutto l'acquisizione, da parte dei docenti, della consapevolezza del ruolo del lessico nell'apprendimento.

Momenti di riflessione esplicita sul lessico possono essere di grande utilità per l'apprendimento, soprattutto se condotti in modo trasversale, non limitati a una sola lingua, in una prospettiva di educazione linguistica. La riflessione sul lessico e sul significato costituisce un'area in cui si possono creare utilissime sinergie tra tutte le lingue del curriculum, prima tra tutte la lingua madre/L1, nella prospettiva di un'educazione plurilingue.

Infine, tutte le nostre proposte miravano non solo a un miglioramento delle competenze conoscitive o linguistico-comunicative dei corsisti, ma anche a quelle metodologico-operative e soprattutto relazionali.

Contenuti e attività

Nel *primo incontro* è stato somministrato il questionario “*Per rompere il ghiaccio*” con domande ‘*per conoscersi?*’. Poi con l’ausilio di una presentazione in Power Point è stato illustrato il piano Poseidon e il suo valore aggiunto di trasversalità e verticalità. È stato spiegato l’utilizzo della piattaforma nella quale i corsisti hanno effettuato un primo accesso. Infine si è mostrata la sceneggiatura del corso sul lessico.

Nel secondo incontro sono stati presentati i tre percorsi della scheda madre “*Sviluppo della competenza semantico-lessicale*” (*Teaching and Learning Vocabulary: il ruolo del lessico nell'apprendimento di una lingua, Lo sviluppo della competenza semantico-lessicale nella classe plurilingue* e *Insegnare e apprendere il lessico in Italiano L1/L2*).

I corsisti hanno poi svolto varie attività di gruppo per riflettere sulle modalità di acquisizione e memorizzazione del lessico.

Nel *terzo incontro* è stata illustrata la scheda 3 del piano Poseidon (*Educazione linguistica in un curriculum plurilingue*). Lo scopo dichiarato era quello di mostrare l'effettiva importanza di un approccio plurilingue all'apprendimento del lessico, mediante la visione di percorsi che potevano fungere da stimolo per varie attività di gruppo. Infine è stata mostrata la scheda di progetto da utilizzare per i percorsi didattici da costruire in modo collaborativo.

Nel *quarto incontro* sono stati presentati ulteriori esempi di lavori collaborativi dalla piattaforma Poseidon come spunti per il progetto dei corsisti. In seguito i gruppi hanno cominciato a condividere riflessioni e proposte per il loro progetto.

Nel quinto e ultimo incontro sono stati presentati dai corsisti i progetti dei vari gruppi:

- 1) *Dalla Gallia alla Francia*;
- 2) *Cittadino del mondo*;
- 3) *Parole in giallo*;
- 4) *Dal racconto al lessico attraverso le immagini*.

Per concludere l'incontro e il breve percorso di formazione è stato somministrato un questionario di valutazione finale del corso.

Tutte le attività che abbiamo proposto avevano l'obiettivo di suggerire strategie ed esercizi da ripresentare nelle classi per migliorare le modalità di acquisizione e memorizzazione del lessico, riflettendo sulla sua natura.

Per consolidare la conoscenza del nuovo lessico e rendere l'apprendimento permanente è necessario che ci sia una ripetizione sistematica, attraverso attività che ne richiedano l'utilizzo. Ecco pertanto esercizi di riempimento (noti anche come *cloze*) o attività comunicative che richiedano l'uso del lessico desiderato, ad esempio domande e risposte su un testo. Inoltre abbiamo fatto svolgere attività di collegamento del nuovo lessico a quello già noto e consolidato, attraverso esercizi sulla formazione delle parole e di raggruppamento. Poi abbiamo proposto la costruzione di campi semantici attorno ad argomenti rilevanti attraverso diagrammi di vario genere o mappe semantiche e la costruzione di coppie in relazione semantica di sinonimia, opposizione, iponimia o reciprocità.

Raggruppare parole secondo vari criteri (affini/falsi amici, famiglie di parole, sistemi chiusi, prestiti, varietà geografiche o parole che presentano analogie ortografiche o fonologiche) può essere uno strumento potente per mettere le parole in rete e favorirne la memorizzazione.

Infine le attività proposte su prefissi e suffissi hanno aiutato a riflettere sui meccanismi di formazione delle parole, considerando il fenomeno in diverse lingue (latino, italiano, inglese, tedesco); infatti, anche la consapevolezza dei meccanismi di formazione delle parole ne favorisce la loro comprensione e memorizzazione.

Materiali di approfondimento

Il corso si è basato essenzialmente sui materiali di studio presenti in piattaforma, ai quali abbiamo affiancato esempi tratti dalla nostra personale esperienza di corsiste. Presentare ciò che i docenti sono in grado di produrre quando lavorano insieme è il modo migliore di motivare un gruppo di corsisti chiamati a un compito nuovo e impegnativo.

Accanto ai materiali di studio, quindi, sono stati proposti i seguenti prodotti collaborativi reperibili in piattaforma:

- *I prestiti nella lingua italiana*, di A. Petrucci;
- *Cibo e civiltà*, di M.D. D'Alonzo, A. Giorni, L. Marcone, E. Pezzi;
- *Sting, An Englishman in New York*, di E. Bulgarelli;
- *Choosing a school partnerschulen in Deutschland*, di E. Bulgarelli, E. Melosci;
- *Confronti interculturali e apprendimento del lessico: il velo*, di C. Mussini e N. Moccia;
- *Waste*, di A. Lavagno;
- *Parole in movimento, lingue in contatto: esplorare il lessico e le culture tra mondo antico e contemporaneità*, di C. Mussini;
- *Il lessico spia della cultura*, di M. Di Maio e F. Razzetti;
- *Latin in English*, di A. Lavagno;
- *I connettivi*, di A. Petrucci (progetto “*Scrivere testi da testi*” di S. Amici, A. Petrucci, A. Rossini, A. Campagnolo, in *Materiali Poseidon, Didattica della scrittura*).

Metodologia

Il Piano Poseidon ha raccolto le nuove sfide delle ICT e della rete Internet offrendo un tipo di formazione *blended*, cioè una modalità ‘mista’ in cui parte delle attività sono agite in presenza e parte a distanza all’interno dell’ambiente virtuale dedicato e rappresentato dalla piattaforma “*Apprendimenti di Base*” dell’Indire.

Un esempio di lezione: la competenza semantico-lessicale

All’inizio vi è stata una vera e propria ricognizione sulla piattaforma, un’esplorazione guidata dal formatore, necessaria a causa dei diversi pre-requisiti tecnologici dei corsisti: non tutti, infatti, sapevano usare le varie funzioni della piattaforma. Questa fase di *warm up* è stata assai importante per far ‘circolare’ le informazioni a livello di coppia/piccolo gruppo e far sperimentare a tutti funzionalità base quali: postare messaggi nei forum e inserire materiali in condivisione.

Il clima di condivisione tra pari è continuato anche nella successiva fase di presentazione dei percorsi “*Teaching and Learning Vocabulary: il ruolo del lessico nell’apprendimento di una lingua*”; “*Lo sviluppo della competenza semantico-lessicale nella classe plurilingue*” e “*Insegnare e apprendere il lessico in Italiano L1/L2*”. Nella presentazione frontale con l’ausilio di slide in Power Point sono stati introdotti i concetti di competenza lessicale e competenza semantica. Sono state fornite varie precisazioni terminologiche, si è parlato del regno delle relazioni che esiste fra le parole, del lessico come sistema aperto, di cosa significa conoscere una parola, dei modi e delle

strategie per apprendere e per insegnare. A questo primo momento di presentazione frontale da parte del formatore, è seguito un momento di 'navigazione' personale da parte dei corsisti per accedere ai materiali presenti in piattaforma. Il ruolo del formatore in questa fase è stato di supporto e di coaching; la lezione 'vis a vis' è stata centrata su una relazione primariamente umana, significativa dal punto di vista emotivo e cognitivo. La comunicazione, in tutti i suoi aspetti (verbale e non-verbale), è stata lo strumento principale attraverso cui si è attuata tale relazione.

È stato quindi introdotto un task con la finalità di creare un linguaggio condiviso all'interno del gruppo: l'attività proposta consisteva in un esercizio di collegamento di parole chiave e definizioni tratte dalla scheda madre presente in piattaforma. In questo modo è stata recuperata in aula una parte dello studio on line dei corsisti ed è stato possibile verificare, prima individualmente e poi in coppia, le pre-conoscenze sull'argomento oggetto dell'incontro. L'attività si è conclusa con un confronto tra i corsisti e il formatore circa questi termini, i quali hanno costituito il glossario comune di riferimento nel prosieguo del corso.

La seconda parte dell'incontro è stata dedicata alla formazione dei gruppi di lavoro trasversali composti da insegnanti di ordini diversi e secondo le modalità del *cooperative learning*; a ogni gruppo è stato assegnato un compito relativo ai prestiti linguistici. In particolare i corsisti sono stati invitati a riflettere sull'ingente utilizzo di parole straniere nella lingua italiana e a considerare se attività di questo tipo possano essere impiegate in classe per migliorare la competenza semantico-lessicale degli apprendenti. Ogni gruppo ha poi provato a pensare ad altri esercizi con lo stesso obiettivo. Assegnato il tempo di svolgimento dell'attività, i formatori hanno monitorato le operazioni di ciascun gruppo e, a conclusione dell'attività, un portavoce per ogni gruppo ha relazionato in plenaria.

Le numerose e interessanti osservazioni di tipo didattico emerse dai vari gruppi sono state raccolte in tempo reale dal formatore e raggruppate in uno schema sottoposto alla discussione del gruppo. Questo schema ha costituito il nuovo aggancio al lavoro in piattaforma; infatti, come follow-up dell'attività è stato richiesto ai diversi gruppi di inserire queste conclusioni nei documenti in condivisione sulla piattaforma.

A conclusione dell'incontro, il formatore ha illustrato come inserire i contributi in piattaforma in modo chiaro e omogeneo e ha mostrato un nuovo filo di discussione aperto per dialogare a distanza sulle problematiche del compito assegnato.

Il diario di bordo: le attività in presenza

Il primo incontro in presenza è il momento più delicato in un corso *bottom-up*, è il momento in cui si gettano le fondamenta di un lavoro collaborativo, si offre una visione chiara degli obiettivi del percorso, si illustrano gli strumenti di lavoro, creando aspettative positive e cercando di coinvolgere tutti ugualmente. Nel primo incontro quindi le formatrici-tutor si sono presentate e hanno chiarito il loro ruolo di docenti che avrebbero diffuso quanto appreso precedentemente, in un'ottica di condivisione di esperienze e conoscenze; i corsisti sarebbero stati i protagonisti del processo di formazione e sarebbero stati chiamati a lavorare nell'ottica della produzione di un progetto didattico comune.

Il primo strumento utilizzato è stato un questionario di rilevazione per conoscere le aspettative dei corsisti rispetto all'offerta formativa, le loro competenze tecniche e didattiche pregresse, e infine per raccogliere un primo pacchetto di riflessioni su cosa significasse insegnare e apprendere il lessico nell'ambito delle attività linguistiche. I dati emersi sono stati immediatamente tabulati alla lavagna e discussi collettivamente. La maggior parte dei corsisti ha dichiarato che per un docente è importante padroneggiare la tecnologia, saper collaborare con i colleghi e conoscere bene la propria disciplina e ha espresso la convinzione che insegnare italiano non sia diverso da insegnare altre materie dell'area linguistica e che quindi si possano condividere linguaggi e strategie anche con colleghi di materie diverse. Tutti i docenti hanno riconosciuto l'importanza dell'apprendimento specifico del lessico, ma non tutti dedicano abbastanza tempo a questa attività didattica, pertanto avrebbero voluto sperimentare nuove strategie finalizzate a ciò. L'idea di lavorare in team per costruire percorsi nuovi e confrontarsi con colleghi di altre scuole in ottica trasversale e verticale era stata il motore che li aveva spinti a iscriversi a questo corso.

Negli incontri in presenza le proposte operative sono state precedute da presentazioni in Power Point, riassuntive dei principali nodi di discussione attorno ai quali ruotava l'offerta formativa del corso; sono state mostrate sintesi delle schede e dei materiali di studio presenti sulla piattaforma Indire, ad esempio:

- *Teaching and learning vocabulary*, di R. Ducati;
- *Lo sviluppo della competenza semantico-lessicale nella classe plurilingue*, di S. Cariani, R. Ducati, P. Leone;
- *Insegnare e apprendere il lessico in italiano L1-L2*, di P. Leone;
- *Insegnare e apprendere il lessico in latino*, di S. Cariani;
- *L'educazione linguistica in un curriculum plurilingue*, di A.M. Curci e C. Dell'Ascenza.

Esaurita la fase di discussione corale sui materiali di studio, i corsisti venivano poi invitati a sperimentare a coppie o nel piccolo gruppo i percorsi allegati alle schede. Successivamente ogni gruppo doveva relazionare sugli esiti del proprio lavoro per stimolare ulteriori riflessioni sulle proposte, sulle modalità di lavoro, sulle difficoltà o i vantaggi che ogni percorso poteva rivelare, se sperimentato nelle classi. Alla fine di ogni incontro si invitavano i corsisti a proseguire le discussioni nel forum in piattaforma e a condividere nelle cartelle del gruppo di lavoro gli eventuali materiali da sperimentare in classe.

Nei *primi tre incontri*, le attività collaborative avevano lo scopo di instaurare la necessaria confidenza fra i corsisti per allenarli a lavorare insieme, condizione necessaria, quest'ultima, per affrontare la creazione di un prodotto originale in modalità condivisa. Nel corso del terzo incontro è stata consegnata la scheda progetto su cui cominciare a riflettere per ideare il percorso didattico di gruppo.

Nel *quarto* incontro in presenza sono stati proposti esempi di percorsi collaborativi prodotti dai tutor nella fase nazionale del progetto Poseidon e validati da ANSAS INDIRE. Lo scopo di tale presentazione era quello di dimostrare come fosse effettivamente possibile costruire percorsi didattici plurilingui spendibili su diversi ordini di scuola. Il ruolo delle formatrici-tutor era quello di supportare in presenza il lavoro pratico delle corsiste, fornendo l'assistenza tecnica necessaria. Il lavoro di gruppo entrava nella sua fase produttiva e si doveva concludere utilizzando gli strumenti on-line preferiti (forum, wiki, googledoc, skype o email) prima dell'ultimo incontro.

Il quinto e ultimo incontro è stato dedicato alla presentazione corale del lavoro di ciascun gruppo. Ogni gruppo ha presentato il proprio prodotto, non definitivo, e ne ha ricevuto il necessario feedback da parte degli altri corsisti e dalle formatrici-tutor. È stato un momento importante, per il legame emotivo che si era instaurato fra le autrici dei percorsi e le altre colleghe che venivano viste come collaboratrici, suggeritrici, aiutanti. È stato poi consegnato un questionario di gradimento finale per testare l'effettivo grado di soddisfazione in relazione alle aspettative iniziali. L'incontro si è concluso con l'assegnazione delle scadenze ultime per la consegna del lavoro definitivo e con le meritate congratulazioni reciproche.

Dinamiche di interazione

Il lavoro prevedeva che all'interno di ogni piccolo gruppo si individuasse un portavoce incaricato di illustrare i risultati delle discussioni o delle piccole esercitazioni proposte. Di volta in volta i corsisti hanno dimostrato di essere in grado di esercitare i diversi ruoli in modo disinvolto: le attività sono state suddivise equa-

mente all'interno dei gruppi, i corsisti hanno utilizzato i computer e con l'accesso in piattaforma sono stati in grado di utilizzare in tempo reale i materiali utili per il loro lavoro. Inizialmente l'accesso alla piattaforma è stato problematico, ma le difficoltà non hanno scoraggiato, al contrario sono state uno stimolo nella ricerca di vie alternative per raggiungere insieme gli obiettivi prefissati: ciò che inizialmente sembrava un ostacolo alla buona riuscita del corso si è rivelato un ulteriore motivo di collaborazione.

Fin dall'inizio i corsisti hanno dimostrato una buona predisposizione al confronto e al lavoro di gruppo. La motivazione si è mantenuta alta per tutta la durata del corso e col passare del tempo i gruppi hanno raggiunto un ottimo grado di coesione. Nell'ultimo incontro il clima percepito è stato quello di legittima soddisfazione per aver prodotto qualcosa di personale, originale e rilevante per i propri bisogni didattici.

I corsisti sono stati perfettamente in grado di svolgere i compiti via via loro assegnati nei tempi stabiliti. Ogni incontro in presenza prevedeva almeno tre fasi di lavoro: la visione e il brainstorming sui materiali e i percorsi presenti sulla piattaforma Indire, la sperimentazione guidata di brevi attività in piccoli gruppi o percorsi sul lessico e la relazione finale sull'attività svolta.

Ai corsisti è stata data la facoltà di predisporre percorsi rilevanti per la propria attività didattica: non percorsi astratti, non attività idealmente proponibili, ma unità di apprendimento lessicale direttamente spendibili nella realtà scolastica di riferimento.

I prodotti realizzati sono realmente sperimentabili nelle classi per le quali sono stati concepiti: sono originali, plurilingui e attuabili in più ordini di scuole.

Le domande del questionario finale relative all'effettiva ricaduta del corso sull'attività didattica hanno avuto le seguenti risposte (al valore 1 corrisponde la risposta 'Poco' e al valore 5 la risposta 'molto':



LA COMPETENZA TESTUALE: PERCORSI LETTERARI TEMATICI

*Anna Fabbri, Paola Gibertini, Chiara Mussini, Beatrice Pellati**

**Docenti di Lingue e Lettere - scuola secondaria di II grado*

Ufficio scolastico provinciale: Modena

Direttore del corso: Christine Cavallari

Sede didattica: Liceo classico "San Carlo" - Modena

Docenti referenti (formatori e tutor): Beatrice Pellati, Paola Gibertini,
Chiara Mussini, Anna Fabbri.

Durata: Dal 18 marzo al 14 maggio
2010, per un totale di 15 ore in pre-
senza e 15 ore on-line.

N. partecipanti effettivi: 12.

Il percorso formativo

Obiettivi

- Favorire processi di innovazione degli apprendimenti di base nell'ambito dell'educazione linguistica in una prospettiva plurilingue, in sintonia con le finalità degli assi culturali del Nuovo Obbligo Scolastico.
- Promuovere un insegnamento intenzionale basato sulla centralità del testo e sulla messa in atto *consapevole* di strategie metodologiche comuni alle diverse lingue e miranti alla costruzione di percorsi tematici.
- Favorire la costituzione di una comunità di pratica di docenti che attraverso la condivisione di conoscenze ed esperienze e la ricerca giungano a sperimentare percorsi e ad applicare buone pratiche.
- Favorire la sperimentazione di modalità di formazione *blended*.

Contenuti: materiali della piattaforma Poseidon: *La centralità del testo* (scheda 9); *Temî e tòpoi* (scheda 10).

Metodologia

- Lezioni interattive;
- apprendimento collaborativo;
- autoapprendimento on-line.

Materiali di approfondimento

Tutti i materiali teorici e gli esempi concreti dei percorsi realizzati dai corsisti Poseidon nella prima e seconda tornata nazionale.

Spunti di lavoro e indicazioni bibliografiche fornite, collaborativamente, nel corso dei singoli incontri.

Attività didattiche

- Lettura e analisi dei materiali presentati;
- ricerca personale e confronto in gruppo;
- costruzione di percorsi interdisciplinari da svolgere con gli studenti;
- discussione dei percorsi prodotti dai corsisti.

La lezione introduttiva

La formatrice illustra la procedura di accesso ai materiali¹. Mostra poi l'ambiente della classe virtuale, spiegando le possibilità che offre: calendario (dove verranno memorizzate le date degli incontri), forum (e suo funzionamento), settore per l'inserimento dei materiali di lavoro e dei prodotti finali, ambiente sincrono. Ricorda che nel settore *Condivisione materiali* i corsisti possono già trovare la sceneggiatura del corso (riportata anche nel settore *Programma di lavoro*).

Ci si sofferma sul prodotto finale che i corsisti dovranno realizzare, fornendo indicazioni concrete affinché sin dall'inizio lo studio e il lavoro dei partecipanti siano indirizzati nel modo per loro più corretto e proficuo.

A tale proposito si anticipa la necessità di predisporre una *scheda di impianto comune* dei prodotti (scheda-modello che verrà ampiamente illustrata negli incontri successivi), e si insiste sull'opportunità che i percorsi finali, nel pieno rispetto dello spirito *Poseidon*, siano plurilingue e interdisciplinari. In questo senso si tranquillizzano i docenti, rassicurandoli sulla possibilità di lavorare in comune nonostante la loro appartenenza agli ordini e gradi di scuola più disparati.

Si presenta in sintesi il Piano Poseidon, nelle articolazioni successive in cui si è venuto configurando, illustrando finalità e obiettivi ed esprimendo il proprio giudizio ampiamente positivo – ricavato dall'esperienza personale – sulla sua efficacia in termini di approfondimento culturale individuale, di esercizio all'apprendimento collaborativo, di realizzazione di materiale spendibile nelle aule scolastiche. Si procede alla proiezione commentata dei materiali predisposti per la lezione: due *power-point* di sintesi relativi ai materiali della scheda 9 *La centralità del testo*, uno che enu-

¹ www.indire.it, settore *For Docenti*.

clea i concetti fondamentali dei materiali teorici, uno che sintetizza i percorsi d'autore offerti come proposte didattiche incentrate su testi letterari e iconografici. Le diapositive possono servire da guida esemplificativa per orientarsi nell'ampiezza dei materiali presenti in piattaforma, che restano i riferimenti teorici per il corso.

I concetti teorici

La nozione di testo. Dalla filologia all'atto ermeneutico.

Vari tipi di testo: conversazionali (orali e scritti); letterari; iconografici.

La centralità del testo nella pratica didattica educa a concretezza, complessità e responsabilità comunicativa.

La responsabilità comunicativa comporta coerenza e coesione dell'emittente, percezione del punto di vista e logica del confronto e cooperazione interpretativa.

La specificità e le potenzialità del testo letterario permettono: lo sviluppo delle competenze di analisi (linguistica, comunicativa, semiotica) e interpretazione; recupero della storicità e dei rapporti con la tradizione; percezione del punto di vista e logica del confronto; assunzione della responsabilità interpretativa.

La centralità del testo nella pratica didattica sollecita: dialogismo e rispetto dell'altro; piacere dell'osservazione, della lettura e della scrittura.

Le proposte didattiche

Prima della proiezione e dell'illustrazione delle diapositive la formatrice fa presente che ogni proposta didattica è costruita sulla base di un impianto comune che funge da riferimento per la produzione, da parte dei corsisti, del loro prodotto finale.

Le proposte sono state: *La parola scavata* (F. Vennarucci); *Il punto di vista: una variabile costante*; *La leggenda della vera croce: dal testo scritto al dipinto. Un esempio di traduzione intersemiotica* (G. Segà); *Persuasione e retorica: il potere della parola. L'argomentazione nei testi letterari* (M. Callegarini); *Dal testo all'ipertesto: un caso di polifonia romanzesca* (O. Felicetti Di Bucci); *Città vecchia: quando una poesia diventa canzone* (P. Gibertini).

Viene richiesto ai corsisti di costituire coppie e di prendere visione di almeno uno dei percorsi presentati, di analizzarne i contenuti ed evidenziare eventuali collegamenti con la propria pratica didattica. Al termine di questa fase, un portavoce per ogni coppia relaziona sugli elementi emersi durante il momento laboratoriale al fine di una condivisione da parte di tutti delle tracce dei percorsi della scheda 9 e degli spunti offerti ai corsisti. I docenti osservano che tutti i percorsi sono interessanti e stimolanti, anche se alcuni risultano meno praticabili – per ampiezza e complessità – nella concreta pratica didattica, almeno nell'ordine e grado di scuola di appartenenza.

I percorsi finali presentati dai corsisti:

- Gruppo “Voci femminili nel teatro”; discipline coinvolte: italiano, inglese, lingue classiche, storia, storia dell’arte (V ginnasio; P. Baldari, D. De Nichilo).
- Gruppo “Animali nella letteratura: Francesco di Assisi e il lupo”; discipline coinvolte: italiano, storia, storia dell’arte, drammatizzazione, musica (V elementare - I media; R. Cavallini, R. Lunedì).
- Gruppo “*Animali specchio dell’anima*”; discipline coinvolte: italiano, lingue classiche, inglese (biennio scuola media superiore e corsi di alfabetizzazione per adulti a livello scuola media; O. Gigli, C. Catellani, N. Gorreri)
- Gruppo “*Il soggetto lupo in tanti generi*” (scuola media); discipline coinvolte: italiano, inglese, francese.
- Sottogruppo disciplinare di italiano: *Il soggetto lupo nei generi letterari* (II media; M. Sghedoni, G. Zanarini).
- Sottogruppo disciplinare di francese: *Le Petit Chaperon Rouge* (I media; S. Mariotti, I. D’Amico).
- Sottogruppo disciplinare di inglese: *Zanna Bianca* (scuola media; S. Tanda).

DIDATTICA È MEDIAZIONE

Antonella Di Pascale, Francesco Genovesi**, Maria Silvia Spighi****

**Docente di Lingua inglese - scuola secondaria di primo grado*

***Docente di Italiano e latino - scuola secondaria di secondo grado*

****Docente di Italiano - scuola secondaria di secondo grado*

Ufficio scolastico provinciale: Ferrara

Direttore del corso: Enrico Stabellini

Sede didattica: ITCPACLE "Marco Polo", Ferrara

*Docenti referenti (formatori e tutor): Antonella Di Pascale, Francesco Genovesi,
Maria Silvia Spighi*

<i>Durata: dal 17 marzo al 28 aprile 2010, per un totale di 15 ore.</i>	<i>N. partecipanti effettivi: 16.</i>
---	---------------------------------------

Il percorso formativo

Obiettivi

Il corso, partendo da una riflessione argomentata e documentata sulla doppia valenza – informativo-referenziale e interattivo-relazionale – di qualsiasi atto comunicativo, si propone di stimolare una teoria e una prassi condivise del concetto di ‘mediazione’, tanto nel campo espressivo-linguistico (con riferimento anche a sistemi segnici non verbali) quanto nell’ambito cognitivo e culturale (con riferimento all’orizzonte socio-affettivo e a quello ideologico-simbolico dei soggetti coinvolti).

La mediazione, concepita in tal modo, si configura come attività precipua e qualificante di un insegnante che voglia davvero, etimologicamente, ‘incidere’, realizzando nella maniera più attiva e consapevole la propria professione di educatore che sappia di continuo suscitare e far interagire nuovi orizzonti conoscitivi e valoriali e, contestualmente, sia sempre pronto a rimettersi in gioco, riflettendo retrospettivamente sul senso e sull’efficacia del proprio operato. La mediazione è anche, inevitabilmente, metacognizione.

Contenuti

Definizione dei concetti di mediazione didattica, linguistica e culturale.

Il conflitto in classe: classificazioni tipologiche e possibili strategie di intervento per la sua gestione.

La relazione educativa tra docente e discenti: gestione degli spazi in aula, asimmetricità del rapporto, valore comunicativo della postura e della gestualità; concetti di empatia e di ascolto attivo. Trasparenza dei criteri di valutazione.

Didattica differenziata in base alle intelligenze multiple e agli stili cognitivi; come differenziare e cosa differenziare nei compiti di apprendimento.

Didattica strategica e didattica metacognitiva.

Definizione del concetto di mediazione culturale.

Fasi e stadi dell'Italiano L2.

Osservare e analizzare l'interlingua. Laboratorio: osservare e analizzare i testi scritti degli apprendenti.

Proposte di traduzioni intersemiotiche.

Linee guida per l'elaborazione del prodotto finale.

Metodologia

Lezioni frontali, attività laboratoriali in piccolo gruppo e a classe aperta, analisi di esperienze personali e di buone pratiche didattiche; riflessione metacognitiva sulle proprie cornici percettivo-valutative di riferimento e analisi di possibili relazioni didattiche disfunzionali e di casi di mediazione difficile (tra docente e alunni; tra colleghi; tra docente e dirigente scolastico; tra docente e genitori; tra singoli alunni o gruppi di alunni).

Attività on line: visione e consultazione dei materiali della piattaforma Poseidon e di documenti realizzati o proposti dai formatori (distribuiti anche in fotocopia o illustrati in modalità ppt.).

Attività di studio e di ricerca personale o in piccolo gruppo tra i singoli corsisti.

Alcune attività didattiche proposte

Esercizi di riscrittura con cambio di finale e di punto di vista: semplificazioni, rielaborazioni e ibridazioni a seconda delle competenze grammaticali e pragmatiche dello studente e del contesto socio-culturale di riferimento.

Traduzioni intersemiotiche: dal testo scritto al fumetto, dalla narrazione continua alla citazione rapsodica, dalla verbalità alla gestualità. Letture plurali e multimediali.

Quarta di copertina: *movere, docere e delectare* in vesti moderne.

Laboratori di scrittura creativa: le interviste impossibili, i racconti paradossali, la scrittura di sé e dell'altro (biografie e biografemi).

L'attualità dei classici: drammatizzazione di testi letterari.

Controversiae moderne: sfide di gruppo con argomentazioni contrapposte.

Suasoriae moderne: impersonare figure storiche persuadendo l'uditorio.

Uno sguardo 'dentro' il corso

Il corso è stato articolato in cinque incontri dove i formatori/tutor si sono alternati nelle diverse funzioni. Ogni formatore ha approfondito un tema particolare e, contemporaneamente, gli altri hanno avuto un ruolo di supporto ai corsisti. Gli incontri sono stati strutturati in diverse fasi in cui si sono alternati momenti di lavoro in plenaria, durante i quali venivano presentati i materiali e il programma di lavoro previsto per l'incontro, ad altri organizzati con modalità laboratoriale, in cui i corsisti si sono confrontati e hanno collaborato nell'esecuzione di un *task* (compito) sulla base degli input forniti precedentemente. L'ultima fase di ciascun incontro prevedeva un momento di condivisione in plenaria di buone pratiche, osservazioni, proposte. I contenuti delle lezioni hanno principalmente riguardato la mediazione didattica e culturale tra tutti i protagonisti della relazione di insegnamento-apprendimento (docenti, alunni, dirigenti, colleghi, genitori), dalla gestione e mediazione dei conflitti al concetto di mediazione forte e differenziazione sulla base dei diversi stili di apprendimento e delle intelligenze multiple, alla mediazione linguistica con particolare riferimento alla mediazione intralinguistica e all'analisi dell'interlingua. Nell'organizzazione delle lezioni si è sempre fatto riferimento ai materiali contenuti nella piattaforma INDIRE del Piano Nazionale Poseidon, alla quale i corsisti hanno avuto libero accesso opportunamente guidati dai formatori/tutor. Si è cercato di trasferire in questo corso, anche se con la consapevolezza di una breve e limitata esperienza, gli aspetti più significativi del piano di formazione Poseidon, vale a dire la modalità operativa e formativa di un percorso di ricerca-azione in una forma collaborativa, la possibilità di accedere a materiali teorici e percorsi didattici innovativi e la consapevolezza dell'importanza di condividere e confrontare le esperienze e le buone pratiche in una dimensione trasversale e plurilingue.

L'approccio usato nelle lezioni, come già anticipato, è quello per compiti, come progettare e mettere in pratica azioni, attivare conoscenze per affrontare e risolvere i problemi che quotidianamente ci si trova a dover gestire.

L'incontro, che ha avuto come tema la differenziazione dei compiti di apprendimento in base agli stili cognitivi e alle intelligenze multiple, è stato organizzato partendo da una definizione dei concetti di mediazione, mediazione forte e didattica differenziata, seguita da un percorso operativo supportato dalla proiezione di slide che scandivano le fasi con brevi indicazioni. Tutti i materiali presentati sono stati inseriti in piattaforma, dove i corsisti avevano la possibilità di consultarli e scaricarli.

Cosa faremo oggi

- *Introduzione teorica: (breve)*
 - definizione del concetto di mediazione forte e di didattica differenziata in base agli stili cognitivi e alle intelligenze multiple
- *Percorso operativo:*
 - definire il proprio profilo di apprendimento e le intelligenze multiple
 - individuare attività e modalità relative ai diversi stili cognitivi
 - individuare come e cosa differenziare nei compiti di apprendimento
 - progettare compiti differenziati

Si è proseguito il lavoro con la presentazione di un'attività in cui i corsisti avrebbero dovuto cimentarsi: una riflessione sul proprio profilo di apprendimento; conoscere il proprio stile di apprendimento, infatti, è necessario perché ci aiuta a capire anche il nostro stile di insegnamento, e se vogliamo differenziare la nostra azione didattica, è fondamentale conoscere le caratteristiche del nostro stile cognitivo, per prendere in considerazione anche gli altri¹.

Con l'uso di fotocopie e di test on line² sugli stili cognitivi e sulle intelligenze multiple, i docenti partecipanti hanno eseguito il test. Una volta conosciuto il proprio stile di apprendimento, il compito (*task*) proposto è stato quello di confrontarsi all'interno del gruppo e trovare quali strumenti e supporti i docenti stessi utilizzavano per apprendere meglio e quali rispondevano maggiormente allo stile cognitivo di ciascuno. Il compito successivo era quello di individuare quali attività erano più adat-

¹ www.learning-paths.org.

² http://www.bgfl.org/bgfl/custom/resources_fbp/client_fbp/ks3/ict/multiple_int/index.htm.

te ai rispettivi stili cognitivi. La fase di lavoro seguente consisteva nel definire cosa differenziare: la difficoltà, il contenuto, il processo, il prodotto; di questi elementi sono stati forniti esempi per guidare i corsisti all'attività finale, cioè progettare compiti differenziati. I docenti hanno così scelto un argomento, un'attività che interessava loro insegnare in modo differenziato e, all'interno del gruppo, hanno delineato le possibili procedure, i materiali, le attività che avrebbero potuto facilitare l'apprendimento nella classe. Il lavoro avrebbe dovuto essere graduato su almeno due livelli, considerando il contenuto, la difficoltà linguistica, la quantità di input, il supporto del docente, il supporto grafico, il tempo, il processo, il prodotto finale. Sono state fornite ai docenti griglie e schede a supporto del percorso.

La lezione, come momento di incontro, è servita principalmente a dare input e stimolare riflessioni che hanno riservato anche sorprese ai corsisti stessi rispetto agli stili cognitivi personali. La progettazione di un compito differenziato, inoltre, poteva costituire l'argomento per un elaborato finale da presentare a fine corso e, allo stesso tempo, da poter utilizzare in classe. Nella progettazione di questa lezione si è cercato di mantenere un equilibrio tra gli input teorici forniti e l'applicabilità e traducibilità degli stessi in un contesto reale di classe; sono stati pertanto forniti materiali di supporto come questionari, griglie, domande-guida, schede di lavoro da poter utilizzare prontamente nella realizzazione di un eventuale percorso differenziato.

Interculturalità e mediazione

All'inizio del corso sono stati utilizzati strumenti per la rilevazione dei bisogni formativi attraverso questionari a scelta multipla. I dati osservativi hanno messo in evidenza il forte interesse verso la tematica del corso "*Le iridescenze della lingua: didattica è mediazione*". I corsisti hanno messo in atto dinamiche di interazione positive e propositive durante tutti gli incontri.

Sul piano esperienziale ciascun partecipante ha portato un contributo interessante nell'intreccio delle relazioni, realizzando 'tessiture' capaci di favorire connessioni contestuali e concettuali tali da attivare interessanti riflessioni sui concetti di cultura, di mediazione e trovando significative risposte nel confronto di una molteplicità di voci, di parole, di storie che, nel loro incontrarsi, compongono la 'rete della vita' e creano una trama narrativa condivisa. Sicuramente un approccio formativo orientato in un'ottica interculturale prevede una progettualità educativa personalizzata: personalizzare significa ascoltare, interrogare e dare risposte ai bisogni di tutti e di ciascuno, valorizzare e consolidare ogni cultura e ogni persona. Il clima della 'classe' è stato ricco di proposte e ha messo in evidenza un dato importante, cioè che l'interculturalità è un dato strutturale e non passeggero o marginale

della società. Nell'esperienza di un'identità certa che si fa incontro all'altro, si sono messi in evidenza elementi utili per lo sviluppo di un pensiero riflessivo in cui occorre fare ricerca e si è disponibili all'interazione con il piccolo e grande gruppo.

Il diario di bordo realizzato durante i cinque incontri ha messo in evidenza la gradualità e lo sviluppo delle dinamiche interattive e i corsisti si sono aperti l'uno all'altro sul piano educativo-didattico discutendo, presentando, confrontando metodologie, percorsi operativi e progetti, sottolineando la condivisione di strumenti e di tecniche specifiche sul piano della socializzazione, del linguaggio e quindi dell'apprendimento. Condizione indispensabile perché questo processo dinamico avvenga è che ogni soggetto ricopra nel gruppo un ruolo legittimo, che la sua appartenenza sia dichiarata nelle parole ed esplicitata nei fatti, che si alternino momenti classicamente formativi ad altri dedicati ad attività pratiche: se manca questa alternanza, se viene privilegiato solo il momento formativo non è possibile partecipare attivamente e quindi le attività proposte perdono il legittimo ruolo di conoscenza. La scuola è un luogo di molteplici mediazioni sociali, culturali, relazionali, affettive, comunicative e la didattica stessa rappresenta la mediazione fra teoria e prassi. Il lavoro di mediazione è insito nell'azione pedagogica. Insegnare, apprendere, stabilire relazioni, proporre compiti e mete, valutare, incoraggiare sono i molteplici lati di un 'prisma' che propone l'azione del mediare da vari punti di vista: relazionale, cognitivo, linguistico, culturale...

Tenendo presenti questi elementi il gruppo ha mantenuto un clima molto interessante mettendo in atto elementi di mediazione nei quali ha espresso tutta la professionalità pedagogica di cui è stato portatore, perché mediare è azione che richiede l'esercizio di una riflessione continua sul proprio modo di concepire il senso di quello che si vuol fare o si sta facendo: è vigilanza su se stessi, sui propri gesti e modi comunicativi, nelle immagini e rappresentazioni che si hanno degli altri; è conoscenza di premesse e prefigurazioni di esiti all'interno di vincoli e circostanze date. Gli elementi osservativi più rilevanti hanno messo a fuoco che tutti i corsisti erano veramente interessati al lavoro proposto.

I tempi di lavoro sono stati intensi e significativi; in particolare è da sottolineare l'importanza e la produttività dei laboratori. I corsisti hanno lavorato e collaborato in modo sinergico alle proposte formative con impegno e creatività progettuale. La ricaduta dei lavori nei singoli sottogruppi al grande gruppo è stata significativa sul piano delle strategie e delle proposte operative che sono emerse e rispettose dei tempi di lavoro. La ricaduta didattica ha messo in evidenza riflessioni comuni sull'attuazione di una progettualità efficace.

BIBLIOGRAFIA GENERALE

- Alvermann D., Phelps S., Ridgeway V., *Reading and literacy. Succeeding in today's diverse classrooms*, Pearson-Longman, Boston, 2007.
- Azzaro G., *Technology, language, knowledge building* in Azzaro G. (a cura di), *Insegnare le lingue straniere. Teorie e prassi per la formazione di insegnanti qualificati*, Aracne, Roma, 2007.
- Bagni G., Conserva R., *Insegnare a chi non vuole imparare. Lettere dalla scuola, sulla scuola e su Bateson*, EGA, Torino, 2005.
- Borsani M., Ceruti M.A., Lopriore L., *Portfolio Europeo delle Lingue*, Loescher, Torino, 2004.
- Brown A.L., Campione J.C., *Communities of learning and thinking: Or a context by any other name*, in "Human development", n. 21, 1990.
- Calvani A., Rotta M., *Fare formazione in Internet*, Erickson, Trento, 2000.
- Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media*, UTET, Torino, 2008.
- Campbell A.P., *Weblogs for Use with ESL Classes* in *The Internet TESL Journal*, IX, 2, 2003. [<http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>, ultimo accesso: 5.06.2010].
- Chiesa D., Trucco Zagrebelsky C., *La mia scuola. Chi insegna si racconta*, Einaudi, Torino, 2005.
- Cohen E., *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento, 1999.
- Colombo A., *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna, 2002.
- Comoglio M., *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il cooperative learning*, LAS, Roma, 1998.
- Consiglio d'Europa, *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia Oxford, 2002.
- De Matteis P., *La figura del Supervisore SSIS-LS*, in Coonan C.M. (a cura di), *Il Tirocinio di Lingue Straniere*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.
- Ellis R., *Task-based language learning and teaching*, University Press Oxford, Oxford, 2003.
- Fini A., Vanni L., *Learning Object e metadati*, Erickson, Trento, 2004.
- Frattei I., *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Carocci, Roma, 2004.
- Gardner H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 2000.
- Gattullo F. (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, La Nuova Italia, Firenze, 2001.
- Giacomantonio M., *Learning Object. Progettazione dei contenuti didattici per l'e-learning*, Carocci, Roma, 2007.
- Imarisio M., *Mal di scuola*, BUR, Milano, 2007.
- Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, MIUR, Roma, 2007

- Iori A., *L'autoapprendimento*, in Serra Borneto C. (a cura di), *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma, 1998.
- Jori M.L., Migliore A., *Imparare a insegnare. I ferri del mestiere*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Lakoff G., Johnson M., *Metaphors we live by*, The University of Chicago Press, Chicago, 1990.
- Maragliano R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari, 1998.
- Mariani L., Pozzo, G., *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- Mezzadri M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, UTET Università, Torino, 2006.
- Mezzadri M., *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza.*, Guerra-Soleil, Perugia, 2004.
- Nardone G., Salvini A., *Il dialogo strategico. Comunicare persuadendo: tecniche evolute per il cambiamento*, Ponte alle Grazie, Milano, 2004.
- Nardone G., Watzlavick P., *L'arte del cambiamento. La soluzione di problemi psicologici personali e interpersonali in tempi brevi*, TEA, Milano, 1990.
- Nunan D., *Task-based language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
- Ogle D.M., K-W-L: *A teaching model that develops active reading of expository text in "The Reading Teacher"*, 39, 1986.
- Pallotti G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Ambrosiana, 1995.
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, traduzione di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia Oxford, Milano, 2002.
- Schön D.A., *The reflective practitioner, how professionals think in action.*, New York, Basic Books, 1983.
- Skehan P., *Second language acquisition research and task-based instruction* in J. Willis, D. Willis (a cura di), *Challenge and change in language teaching*, Heinemann, London, 1996.
- Skehan, P., *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, 1998.
- Tavella P., *Gli ultimi della classe. Un anno con i ragazzi e i maestri di una scuola di Napoli*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- Trentin G., *Didattica in rete*, Garamond, Roma, 1996.
- Trentin G., *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning. Social networking e apprendimento attivo*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- Vergaro C., *Nuove tecnologie e didattica delle lingue*, in Serra Borneto C. (a cura di), *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma, 1998.
- Vygotskij, L. S., *Mind in society*, Harvard University Press, Cambridge, 1978.
- Willis J., *A Framework for Tasked-Based Learning*, Longman, London, 1996.
- Zambotti F., *Didattica inclusiva con la LIM*, Erickson, Trento, 2009.

Sitografia

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/introductionf.html. (Portfolio européen des Langues)

<http://sites.google.com/site/digitallyteachable/home>. Aggiornata sitografia per insegnanti di lingua inglese che vogliono cimentarsi nell'uso delle ICT

<http://formare.erickson.it/wordpress/?p=1627>. Come nasce un LO.

<http://www.babylonia-ti.ch/BABY102/veen.htm> (WebQuest: task-based learning in a digital environment).

<http://www.tuttolim.org/> (ricco di link per ottimizzare l'uso della LIM).

<http://www.readingquest.org/strat/kwl.html> (K-W-L).

<http://lcb-childrenandjuniors-students.pbworks.com/BreakfastShow> (come usare uno spazio wiki con alunni della primaria).

<http://www.classroom20.com/> (social network per docenti e formatori).

<http://www.scribd.com/doc/414389/Using-Wikispaces>.

<http://www.merlot.org/merlot/index.htm> (WebQuest Repository).

<http://webquest.sdsu.edu/webquest.html> (WebQuest Page di Bernie Dodge).

<http://www.visuwords.com/> e <http://www.lexipedia.com/> (on line thesauri).

<http://www.wordle.net/> (word clouds).

<http://sites.google.com/site/direfarevalutare/home>

<http://www.italianoperlostudio.it/ita/default.asp>

<http://carap.ecml.at/> (*A Framework of Reference for Pluralistic Approaches*)

<http://www.learningpaths.org/>

<http://www.pavonerisorse.it/valutare/valutare.htm>

http://www.apprendimentocooperativo.it/img/valutaz_autentica.pdf

http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_valutazione_analisierrone_dannunzio_serra_teorie.pdf

http://www.apprendimentocooperativo.it/img/valutaz_autentica.pdf

www.webcef.eu

www.ciep.fr

Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo è un allegato alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18/12/2006

http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf

<http://eur-lex.europa.eu/lexuriserv/lexuriserv.do?uri=celex:52006ae1372:it:html> Nuovo Quadro Strategico di Riferimento per il Multi/Plurilinguismo (Nov. 2005)

http://ec.europa.eu/atwork/programmes/index_it.htm Programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010"

www.webcef.eu WebCEF

DATI DI SINTESI DEL PROGETTO

a cura di Daniela Nasci

Il progetto regionale “Lingue e culture” si colloca nell’ambito del partenariato fra MIUR-USR ER, ANSAS ex IRRE ER e Regione Emilia-Romagna. Il progetto, che si è sviluppato nell’arco del biennio 2008-2010, ha coinvolto nell’attività di formazione numerose istituzioni di tutta la regione Emilia-Romagna. Si presentano alcuni dati di sintesi.

Gli ambiti tematici affrontati sono stati:

- educazione plurilingue nel curriculum verticale di lingue comunitarie (Italiano L2, Lingua inglese, Centri Risorse Territoriali per l’insegnamento delle lingue comunitarie);
- sperimentazione dei docenti sull’ambiente di apprendimento CLIL (Contenuto disciplinare e lingua integrati);
- monitoraggio e certificazione dei livelli di apprendimento linguistico attraverso validazioni a livello europeo e internazionale (Certificazione dei livelli di apprendimento linguistico; Educazione linguistica e competenze trasversali);
- azioni di promozione e sensibilizzazione per l’ampliamento dell’apprendimento delle lingue straniere, diverse dall’inglese.

In particolare, sono state valorizzate ‘buone pratiche’ per la certificazione delle competenze di studenti di ogni ordine di scuola. Le certificazioni hanno coinvolto quattro istituzioni scolastiche. Per la certificazione dei docenti, sono stati attivati corsi TKT CLIL (17 partecipanti e Trinity (6 partecipanti, con borsa di studio). Sono stati potenziati nelle 9 province i Centri di risorse territoriali, i cui responsabili si sono incontrati il 28 ottobre 2008 e 9 novembre 2009. Sono inoltre state realizzate attività di ricerca sulle buone pratiche nell’educazione plurilingue e scambi per docenti in formazione iniziale e in servizio (Progetto scambio italo-britannico).

Tabella 1 - Numero corsi, formatori e corsisti, per tipologia di corso. A.s. 2009-10

	<i>N. corsi</i>	<i>N. formatori e tutor</i>	<i>N. corsisti</i>
Inglese e nuove tecnologie nel curriculum verticale	7	26	223
Valutazione e certificazione degli apprendimenti linguistici	6	18	168
Piano Poseidon	5	22	94
<i>Totale</i>	<i>18</i>	<i>66</i>	<i>485</i>

*Tabella 2 - Progetto Regionale "Lingue e culture" e Piano di formazione "Poseidon".
Corsi: Area "Inglese nel curriculum verticale" - Area "Educazione linguistica e trasversalità" - Area "Monitoraggio di livelli di apprendimento e certificazioni" - Piano Nazionale Poseidon*

<i>Sede</i>	<i>Progetto</i>	<i>Titolo</i>	<i>N. coursisti</i>	<i>N. formatori</i>
Bologna	Poseidon	Didattica della lettura in chiave plurilingue	25	4
Bologna	Poseidon	Valutazione e autovalutazione in un'ottica trasversale e plurilingue	15	4
Modena	Poseidon	La competenza semantico-lessicale: link degli apprendimenti di base	16	5
Modena	Poseidon	La competenza testuale: percorsi letterari tematici plurilingue	18	5
Ferrara	Poseidon	Le iridescenze della lingua. Didattica è mediazione	20	4
Reggio Emilia	Lingue e culture	Valutazione e certificazione degli apprendimenti linguistici	A: 25 B: 25	4
Piacenza	Lingue e culture	Valutazione e certificazione degli apprendimenti linguistici	41	5
Parma	Lingue e culture	Valutazione e certificazione degli apprendimenti linguistici	A: 27 B: 26	5
Ferrara	Lingue e culture	Valutazione e certificazione degli apprendimenti linguistici	24	4
Bologna	Lingue e culture	Inglese e nuove tecnologie nel curriculum verticale	39	4
Modena	Lingue e culture	Inglese e nuove tecnologie nel curriculum verticale	A: 25 B: 24	6
Forlì-Cesena	Lingue e culture	Inglese e nuove tecnologie nel curriculum verticale	A.: 42 B.: 20	7
Rimini	Lingue e culture	Inglese e nuove tecnologie nel curriculum verticale	32	5
Ravenna	Lingue e culture	Inglese e nuove tecnologie nel curriculum verticale	41	4

Tabella 3 - Seminari e incontri

<i>Titolo</i>	<i>Luogo</i>	<i>Data</i>	<i>N. partecipanti</i>
<i>Italiano Lingua 2, lingua e cultura fra formazione, ricerca e documentazione</i>	Bologna	22 aprile 2009	552
<i>Un approccio trasversale alle lingue: apprendimenti, didattiche e valutazioni</i>	Modena	1 dicembre 2009	287
<i>*Focus group 'Buone pratiche' - Area: inglese nel curriculum verticale</i>	Bologna	3 novembre 2009	77
<i>*Focus group 'Buone pratiche' - Area: educazione linguistica e trasversalità</i>	Bologna	4 novembre 2009	66
<i>*Focus group 'Buone pratiche' - Area: monitoraggio di livelli di apprendimento e certificazioni</i>	Bologna	5 novembre 2009	73
<i>CLIL e innovazioni curriculari (27 workshop)</i>	Bologna	3 maggio 2010	269

* Nei tre Focus group sono state presentate le 'buone pratiche' proposte dalle scuole.

Tabella 4 - Incontri dei Gruppi di ricerca regionali in lingue comunitarie. A.s. 2008-09

Area "Lingua inglese" - n. 5 incontri: 18/11/2008 – 22/12/2008 – 27/01/2009 – 06/02/2009 – 22/04/2009
Area "Educazione linguistica e competenze trasversali" - n. 5 incontri: 18/11/2008 – 22/12/2008 – 27/01/2009 – 17/02/2009 – 22/04/2009
Area "Certificazioni" - n. 4 incontri: 18/11/2008 – 22/12/2008 – 27/01/2009 – 22/04/2009
Area "Italiano L2" - n. 9 incontri : 18/11/2008 – 22/12/2008 – 27/11/2009 – 25/03/2009 – 15/04/2009 – 22/04/2009 – 15/05/2009 – 09/06/2009 – 24/06/2009

Al termine dei corsi di formazione, sono state elaborate da tutti i corsisti 162 Tesi conclusive (Poseidon n. 28; Inglese n. 76; Valutazione n. 56), che sono agli atti dell'ANSAS ex IRRE E-R e i cui estratti sono resi disponibili in rete.

I dati di sintesi riguardo all'area tematica "Italiano Lingua 2" sono riportati nel volume "Italiano Lingua 2", pubblicato in questa stessa Collana.

Autori

Giulia Antonelli • Cinzia Bagnoli • Donatella Bergamaschi • Nicoletta Bianchi • Patrizio Bianchi • Valentina Biguzzi • Luigi Bosi • Elena Bulgarelli • Roberta Calboli • Loredana Camizzi • Giancarlo Cerini • Maria Angela Ceruti • Mauro Cervellati • Paola De Matteis • Antonella Di Pascale • Anna Fabbri • Alma Fantuzzi • Chiara Ferronato • Chiara Ferdori • Giacinta Fogli • Stefania Fuscagni • Susana Crisóstomo Gaspar • Francesco Genovesi • Paola Gibertini • Attilia Lavagno • Monica Lavini • Marcello Limina • Paola Liverani • Chiara Mussini • Paola Nannetti • Paola Nizzoli • Alice Ortolani • Beatrice Pellati • Andreina Petrucci • Elena Pezzi • Federica Piedimonte • Maria Teresa Pollini • Maria Cristina Rizzo • Daniela Salati • Mariacristina Sandonà • Silva Severi • Maria Silvia Spighi • Benedetta Toni • Maria Verdi • Vittoria Volterrani.

Collana: “Fare sistema in Regione Emilia-Romagna”

Regione Emilia-Romagna • USR E-R • ANSAS ex IRRE E-R

- | | | |
|---|--|--|
| 1 | La Regione in Musica | <i>Diffusione della pratica musicale nelle scuole in Emilia-Romagna</i> |
| 2 | Scienze e tecnologie in Emilia-Romagna | <i>Un nuovo approccio per lo sviluppo della cultura scientifica e tecnologica nella Regione Emilia-Romagna</i> |
| 3 | Lingue e culture | <i>Diffusione della didattica plurilingue nelle scuole dell'Emilia-Romagna</i> |
| 4 | Italiano lingua due | <i>Riflessioni ed esperienze sulla glottodidattica e l'interlingua nelle scuole dell'Emilia-Romagna</i> |

*Finito di stampare nel mese di novembre 2010
per conto della Tecnodid Editrice Srl
Piazza Carlo III, 42 – 80137 Napoli
da Grafica Sud - Casalnuovo (NA)*